



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Das Schulfach Glück in Bezug auf die Verminderung
von Schul- und Prüfungsangst“

verfasst von / submitted by

Sandra Brunäcker

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 347 299

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Französisch, UF Psychologie und
Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Doz. Mag. Dr. Georg Cavallar

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre an Eides statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt beziehungsweise die wörtlich oder sinngemäß entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht. Die vorliegende Diplomarbeit ist mit dem elektronisch übermittelten Textdokument identisch.

Wien 2017

Unterschrift

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Menschen bedanken, die dazu beigetragen haben, dass diese Diplomarbeit entstehen konnte. Dazu zählt in erster Linie meine Familie, die mich nicht nur finanziell, sondern auch stets moralisch unterstützt hat. Besonders möchte ich meiner Mutter Andrea großen Dank dafür aussprechen, dass sie immer ein offenes Ohr für meine Probleme hat und mich in allen Vorhaben unterstützt.

Ein großes Dankeschön gilt auch meinen Freunden, allen voran Thomas, Sophie, Anna und Margit, die mich nicht nur als Diskussionspartner, sondern auch als geduldige Zuhörer unterstützt haben.

Ebenfalls möchte ich mich bei meinen Studienkollegen bedanken, besonders bei Melanie für ihre große Hilfsbereitschaft und den Teamgeist, mit dem wir all die Prüfungen und Präsentationen zusammen meistern konnten.

Für die kompetente Betreuung möchte ich mich bei Doz. Mag. Dr. Georg Cavallar bedanken, der mir viel Freiheit bei der Konzeption und Umsetzung meiner Arbeit gab, wodurch ich meine Vorstellungen umsetzen konnte.

Nicht zuletzt möchte ich mich bei den engagierten Lehrerinnen bedanken, die mich mit ihrer Expertise unterstützen und sich für Interviews und Hospitationen bereitstellten

1. Inhalt

1.	Thematische Einleitung.....	7
2.	Glückskonzepte in der Psychologie	10
2.1	Glück bei Viktor Frankl	10
2.2	Glück bei Paul Watzlawick.....	12
2.3	Positive Psychologie	13
2.3.1	Positives Erleben.....	14
2.3.2	Positive Eigenschaften	17
2.3.3	Positive Institutionen.....	17
3.	Ist Glück messbar?	19
3.1	Affekt- Balance Skala (ABS).....	20
3.2	Oxford- Glücksinventar.....	21
3.3	Erlebnisstichproben- Methode (ESM)	23
4.	Glückskonzepte in der Philosophie	25
4.1	Antike	25
4.1.1	Die Kyniker	26
4.1.2	Die Kyrenaiker	27
4.1.3	Aristoteles.....	28
4.1.4	Die Epikureer	30
4.1.5	Stoa.....	32
4.2	Mittelalter	34
4.2.1	Augustinus.....	34
4.2.2	Thomas von Aquin	36
4.3	Neuzeit	38
4.3.1	Kant.....	38
4.3.2	Die klassischen Utilitaristen.....	41

4.3.3	Schopenhauer	45
4.3.4	Nietzsche	47
4.3.5	Sartre	49
5.	Die ersten Konzepte eines Schulfaches für Glück im englischsprachigen Raum	51
6.	Das erste Konzept des Schulfaches Glück im deutschsprachigen Raum	54
6.1	Didaktische Einbettung	56
6.1.1	Die fünf Module	57
6.1.2	Unterrichtsgestaltung, Ablauf und Dokumentation	60
6.1.3	Benotung	61
6.2	Evaluierung	62
6.3	Wie kann das neue Konzept Schule verändern?	64
7.	Das Schulfach Glück in Österreich	66
7.1	„Glück macht Schule“ am Beispiel des Pilotprojekts in der Steiermark	66
7.2	Evaluierung	69
7.3	Hospitationen im Glücksunterricht	71
7.3.1	Hospitation am BG/BRG (HIB) Boerhaavegasse	71
7.3.2	Hospitation an der Volksschule Purbach am Neusiedlersee	74
7.3.3	Hospitation am ORG Rudolf Steiner	78
7.4	Weitere Projekte zum Thema „Glück“ an österreichischen Schulen	80
7.4.1	Projekt „Denken macht Jugendliche glücklich“	81
7.4.2	Pilotprojekt „Flow macht Schule“	82
7.4.3	Das europäische Pilotprojekt „Youth Start Entrepreneurial Challenges“	83
7.5	Vergleich zum Schulversuch Ethik	84
7.6	Vergleich zum Konzept EVA (Eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten).....	86
7.7	Vergleich zum Schulfach Persönlichkeitsbildung.....	89
8.	Einbindung von Glücksaspekten im Psychologie- und Philosophieunterricht	91
8.1	Stundenkonzept für den Psychologieunterricht.....	91

8.1.1	Stundenbild und vorgesehener Ablauf	92
8.1.2	Lehrplanbezug und Lehrziele	96
8.1.3	Arbeitsmaterialien	97
8.2	Stundenkonzept für den Philosophieunterricht	103
8.2.1	Stundenbild und vorgesehener Ablauf	103
8.2.2	Lehrziele und Lehrplanbezug	105
8.2.3	Arbeitsmaterialien	107
9.	Auswirkung des Schulfachs „Glück“ auf die Verringerung von Schul- und Prüfungsangst	115
9.1	Definition von Schul- und Prüfungsangst	115
9.2	Verankerung im Schulfach Glück	119
9.3	Hypothesenbildung und Methoden	121
9.3.1	Quantitative Analyse der Lehrpläne	121
9.3.2	Qualitative Analyse der LehrerInneninterviews	123
9.3.3	Analyse der Hospitationsberichte	126
9.4	Resultate	126
9.4.1	Quantitative Analyse der Lehrpläne	126
9.4.2	Qualitative Analyse der LehrerInneninterviews	128
9.4.3	Analyse der Hospitationsberichte	133
9.5	Fazit	136
10.	Schlussbemerkung	137
11.	Literaturverzeichnis	141
12.	Abbildungsverzeichnis	150
13.	Tabellenverzeichnis	151
14.	Anhang	I
14.1	Interview 1 mit Mag. Ulli Dürrauer am 16.11.17	I
14.2	Interview 2 mit Mag. Maria Angleitner am 24.11.17	XI

14.3	Hospitationsgenehmigungen	XIX
14.4	Kurzzusammenfassung und Abstract	XXIII

1. Thematische Einleitung

Wir wünschen uns gegenseitig viel Glück, sprechen darüber, wann wir das letzte Mal eine ordentliche Portion Glück hatten oder versuchen etwas „auf gut Glück“. Das Glück ist in aller Munde, doch woher kommt dieses Wort und was bedeutet es? Erstmals trat das Wort „Gelücke“ im Mittelhochdeutschen auf, um das gute Ende eines Ereignisses zu beschreiben. Heute ist die Bedeutung vielfältig und beschreibt eine günstige Fügung, einen freudigen Gemütszustand oder ein glückliches Ereignis.

Mit der Frage, wie wir zu einem glücklichen Leben kommen, beschäftigt sich die Menschheit seit Anbeginn der Zeit. Schon in der Antike stellten die großen Philosophen Konzepte auf, was ein glückliches Leben ausmacht. Auch heute noch ist die Frage nach dem Glück nicht gelöst. Die Liste an populärpsychologischen Ratgebern, die einem zu einem glücklichen Leben verhelfen sollen, ist nicht enden wollend. Mit der Begründung der positiven Psychologie durch den APA-Präsidenten Martin Seligman ist das Glück auch in die Naturwissenschaft eingezogen. Neurologische Forschung, Psychologische Studien und Experimente zum Thema Resilienz und Sinnfindung geben uns Aufschluss darüber, warum manche Menschen trotz ungünstiger Lebensbedingungen dennoch glücklich leben. Das Glück spielt in jeder Lebenslage und in jedem Alter eine große Rolle. Aus diesem Grund wurde es in die Uno-Kinderrechtskonvention aufgenommen. Die Generalversammlung verkündete die „Rechte des Kindes mit dem Ziel, dass das Kind eine glückliche Kindheit haben und zu seinem eigenen Nutzen und zum Nutzen der Gesellschaft die hierin aufgeführten Rechte und Freiheiten genießen möge, und fordert Eltern, Männer und Frauen als Einzelpersonen sowie Wohlfahrtsverbände, Kommunalbehörden und nationale Regierungen auf, diese Rechte anzuerkennen“. (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2014, 36) Dieses Kinderrecht nahm sich der deutsche Oberstudienrat Ernst Fritz-Schubert zu Herzen. Er nutzte die wissenschaftlichen Erkenntnisse zum Thema Glück, um das Konzept eines Schulfaches aufzustellen, welches uns das Glückliche lehren soll. Damit trifft er den Nerv unserer Zeit. Das „Schulfach Glück“ wird mittlerweile an immer mehr Schulen im deutschsprachigen Raum eingeführt und erfreut sich großem Medieninteresse.

Bei der Recherche zum Thema des neuen Schulfaches stößt man in der Literatur häufig auf ein Bild der Institution Schule, welches mit Stress, Angst und Unlust in Verbindung gebracht wird. Mehrere Studien zeigen, dass Versagensängste in der Schule eine der größten Ängste für Kinder darstellen. Der LBS Kinderbarometer Deutschland aus dem Jahr 2007 zeigt, dass diese Angst noch größer ist als die, seine Eltern zu verlieren. (vgl. PROSOZ Hertens ProKids- Institut 2007, 185f.) Aus diesen Gründen beschäftigt sich diese Arbeit konkret mit der Verringerung von Schul- und Prüfungsangst im Schulfach Glück.

In der Arbeit soll dargestellt werden, inwiefern das Schulfach Glück Einfluss auf die Verringerung von Schul- und Prüfungsangst nehmen kann und welche Inhalte und Methoden dafür im Unterricht vermittelt werden müssen. Aus diesen Überlegungen ergibt sich folgende Forschungsfrage für diese Arbeit:

Hat der Unterricht im „Schulfach Glück“ Einfluss auf die Verminderung von Prüfungs- und Schulangst? Welche Methoden werden angewendet, um diese Angst zu verringern?

Die Arbeit möchte außerdem folgende kleinere Fragen beantworten: Erstens, wie das neue Schulfach in den verschiedenen Schultypen umgesetzt wird, zweitens, welche anderen Schulfächer ebenfalls dieselbe- oder ähnliche Ziele verfolgen und ob bisherige andere Schulversuche und Schulfächer wie EVA (eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen) oder Persönlichkeitsbildung nicht ausreichen, um das Glück und Wohlbefinden der SchülerInnen zu fördern. Drittens soll Antwort auf die Frage gefunden werden, wie Inhalte aus dem Konzept des „Schulfachs Glück“ in den Regelunterricht integriert werden können.

Im ersten Teil werden zur umfassenden Erläuterung des Begriffs Glückskonzepte aus der Psychologie und Philosophie beschrieben, die Fritz- Schubert aufgreift um das Schulfach Glück zu konzipieren. Weiters soll in diesem theoretischen Teil geklärt werden, mit welchen Methoden sich das Glück messen lässt und welche Konzepte vom glücklichen Leben im Laufe der Geschichte der Philosophie entstanden sind.

Im zweiten Teil der Arbeit werden zunächst die Anfänge der Idee von der Vermittelbarkeit des Glücks im schulischen und universitären Umfeld beschrieben, um später die genaue Konzeption des Schulfachs Glück, dessen Rahmenbedingungen und Umsetzungen herauszuarbeiten. Für die Beantwortung dieser Fragen stützt sich die Arbeit hauptsächlich auf die aktuelle Literatur von Ernst Fritz- Schubert, der erst in diesem Jahr seine Dissertation mit

dem Titel „Lernziel Wohlbefinden“ publiziert hat. Außerdem werden die verschiedenen Projekte vorgestellt, mit denen versucht wurde, die Wirksamkeit des Schulfachs zu evaluieren.

Der dritte Teil der Arbeit beschäftigt sich konkret mit der Einführung des Projekts „Glück macht Schule“ und dessen Umsetzung in Österreich. Essenziell für diesen Teil der Diplomarbeit ist die Arbeit von Eva Chibici-Revneanu, die 2015 das Buch mit dem Titel „Glück macht Schule“ veröffentlicht hat. In diesem Abschnitt soll durch Hospitationsberichte auch Einblick in das Unterrichtsgeschehen des Schulfachs Glück gegeben werden. Außerdem soll die Frage geklärt werden, welchen Beitrag zum Wohlbefinden der Kinder andere Projekte und Schulfächer geben können.

Die Vorstellung verschiedener Projekte und die Konzipierung zweier Stundenkonzepte für den Psychologie- und Philosophieunterricht sollen im vierten Teil der Arbeit Anregungen dazu geben, wie das Thema in den verschiedenen Fächern aufgegriffen und thematisiert werden kann.

Der Fokus soll auf dem abschließenden Teil der Arbeit liegen, wo die Forschungsfrage schließlich nach Klärung der Definition von Schul- und Prüfungsangst und der Vorstellung verschiedener Studien zum Thema „Wohlbefinden und Angst in der Schule“ beantwortet werden soll. Anhand einer quantitativen Lehrplananalyse, der qualitativen Analyse von LehrerInneninterviews und der Analyse der Hospitationsberichte soll Aufschluss darüber gegeben werden, ob und inwiefern das Schulfach Glück Einfluss auf die Verminderung von Schul- und Prüfungsangst nimmt und welche Inhalte und Methoden im Unterricht verwendet werden, um diese Ängste zu verringern. Eine zusätzliche Fragebogenerhebung wurde nicht durchgeführt, da diese den Rahmen einer Diplomarbeit sprengen würde.

2. Glückskonzepte in der Psychologie

Seit Anbeginn der Menschheit stellen sich Philosophen die Frage, was den Menschen glücklich macht und was Glück überhaupt bedeutet. Doch in der Psychologie stellt man sich vermehrt die Frage, was uns zu unserem Glück verhilft. Psychologen und Coaches werden vor allem dann konsultiert, wenn Menschen auf der dunklen Seite des Lebens stehen. Depressionen und Burnout werden so häufig diagnostiziert wie noch nie. Gerade deshalb wird heute vermehrt in der Psychologie geforscht, um herauszufinden, was uns Menschen wirklich glücklich macht. Glück wird zunehmend als Ressource in Therapie und Beratung entdeckt und wird auch in der Präventionsarbeit häufig eingesetzt. Im folgenden Kapitel sollen mehrere Glückskonzepte vorgestellt werden, die später zur Entwicklung des Schulfachs Glück beigetragen haben und mit deren Hilfe Ernst Fritz- Schubert sein neues Fach wissenschaftlich untermauert.

2.1 Glück bei Viktor Frankl

Viktor Emil Frankl (1905-1997) ist der Begründer der dritten Wiener Schule der Psychotherapie, welche Logotherapie genannt wird. Frankl war Professor an der Universität Wien und an verschiedenen Universitäten in den USA.

Zum Wesen des Menschen gehöre es nach Frankl, auf etwas hin geordnet oder ausgerichtet zu sein, auf einen anderen Menschen oder eine Idee: „Der Mensch ist nicht da, um sich selbst zu beobachten und um sich selbst zu bespiegeln; sondern er ist da, um sich auszuliefern, sich preiszugeben, erkennend und liebend sich hinzugeben.“ (Frankl 2002, 80f.) Frankl möchte damit auf die Unbeobachtbarkeit des Subjekts und dessen Glück aufmerksam machen. Dies erklärt er mit seinem Gleichnis vom Sterngucker, welcher das ganze Universum beobachten und studieren kann. Doch niemals wird es ihm möglich sein, die Erde und sich selbst im Teleskop zu erkennen. So ergehe es auch den Menschen, die verzweifelt den Sinn des Lebens suchen, lange nachdenken und meinen, sich dadurch besser kennenzulernen. Jedoch können wir nach Frankl uns selbst und unser Glück nur erkennen, wenn unser Geist und unsere Gedanken beim *Anders-Seienden* sind. Dies erleben wir jeden Tag: Backen wir einen Kuchen und machen unseren Liebsten eine Freude, so verspüren wir Glück. Wir blicken nach getaner

Arbeit auf das, was wir erschaffen haben und sind glücklich. Wir sind auf einem Konzert, konzentrieren uns nur auf die Musik und lassen uns von den Klängen treiben, - wir fühlen uns glücklich.

Viktor Frankl beschreibt dieses Phänomen im Interview mit Franz Kreuzer folgendermaßen: „Normalerweise ist Glück gar nicht das Ziel menschlichen Strebens, sondern jeweils die Wirkung des Ein- Ziel- erreicht-Habens.“ (Gehmacher; Kreuzer 1991, 70) Glück und Lust seien Effekte, sie kommen und gehen. Doch genau das ist es, was das Glück ausmacht. Nach Frankls existenzanalytischen Auffassung braucht der Mensch immer einen Grund um glücklich zu sein. Will er jedoch das Glücksgefühl erzwingen, so konzentriert er sich so stark auf dieses Gefühl, dass er den eigentlichen Grund vergisst (vgl. Wicki 1991, 149):

„Je mehr einer nach dem Glück jagt, um so [sic!] mehr verjagt er es auch schon. Um dies zu verstehen, brauchen wir nur das Vorurteil zu überwinden, daß der Mensch im Grunde darauf aus sei, glücklich zu sein. Was er in Wirklichkeit will, ist nämlich, einen Grund dazu zu haben. Und hat er einmal einen Grund dazu, dann stellt sich das Glücksgefühl von selbst ein.“ (Frankl 2005, 19)

Damit stehen wir vor der ersten *Paradoxie des Glücks*: Es entzieht sich uns genau dann, wenn wir es am meisten suchen. (Gehmacher; Kreuzer 1991, 71) Dieses Phänomen spiegelt sich auch im Konzept der Logotherapie wider. Frankl vergleicht die Paradoxie des Glücks oft mit Fällen von Sexualneurosen. (vgl. ebd.) Je mehr der Partner beweisen möchte, dass er einen Orgasmus erleben kann, umso mehr ist er darauf versteift und kommt nicht zum gewünschten Ergebnis. In der Logotherapie nennt man dieses Phänomen *Hyperreflexion*: Erst wenn sich Patienten einzig und allein auf das sexuelle Erlebnis konzentrieren und von dem Gedanken ablassen, einen Orgasmus erleben zu müssen, kommen sie zum gewünschten Ergebnis.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Frankl überzeugt war, dass Sinnlosigkeit oder „existenzielles Vakuum“, wie er es nennt, krankmacht. Sinnfindung stellt eine Möglichkeit dar, mit Leid und Krankheit klarzukommen und diese sogar zu überwinden. Für seine Überlegungen zum sinnhaften Leben ist es irrelevant, ob die Ziele, die sich ein Mensch setzt, hohe Ziele sind, die für die Gesellschaft wichtig sind. Vielmehr kann nur das sinnerfüllend sein, wonach das Individuum wirklich strebt. Dieser Aspekt wird später für das Konzept des Schulfachs Glück ein wesentlicher sein.

2.2 Glück bei Paul Watzlawick

Der Philosoph, Psychotherapeut und Kommunikationsforscher Paul Watzlawick (1921-2007) verließ Österreich nach dem zweiten Weltkrieg und lehrte in El Salvador und an der Stanford University. Ab 1960 war er Forschungsbeauftragter am MRI (Mental Research Institute) in Palo Alto in Kalifornien. Schon früh grenzte er sich von den Lehren der Psychoanalyse ab und entwickelte eine konstruktivistische Sicht, die sich, im Gegensatz zur Psychoanalyse auf die Gegenwart bezieht. Der Konstruktivist schreibt in seinem weltbekannten Werk *Anleitung zum Unglücklichsein* auf paradoxe Art und Weise über seine Ansichten über das Glück, die sich auch durch seine Arbeit als Psychotherapeut entwickelt haben. Das Buch wurde zum Bestseller und verkaufte sich allein im deutschsprachigen Raum über 1,4 Millionen Mal. Seiner wohl ironisch gemeinten Überzeugung nach sehnen sich die meisten Menschen danach, unglücklich zu sein, und tun alles dafür, es auch zu werden. In einem Interview spricht Watzlawick über den fortwährenden Teufelskreis, der die Menschen unglücklich macht:

„Eine Gattung, die einmal eine optimale Anpassung an ihre Umwelt erreicht hat, wendet fortwährend dieselbe Anpassung an, selbst wenn die Umwelt sich ändert. Je weniger diese Anpassung passt, umso `mehr desselben´ wird die Gattung unternehmen. (...) Menschen tun mehr desselben und erzeugen dadurch mehr derselben Schwierigkeiten. Das heißt, man muss versuchen, eine total neue Idee einzuführen.“ (Vgl. Förster 25.07.2001)

Das Problem des Menschen ist also für Watzlawick, dass er einen Hang zu einem fixen Konzept hat, von dem er nicht mehr absehen kann. Watzlawick ist ein Vertreter des radikalen Konstruktivismus. Demnach wird die Wirklichkeit nicht vom Menschen gefunden, sondern lediglich erfunden. Was wir für objektiv halten, ist in Wahrheit nur eine subjektive Erfindung. Diese Wahrheiten verbreiten sich durch Kommunikation und werden zu „Wirklichkeiten“, zu Ideologien und Weltanschauungen. (Vgl. Kolb 2006, 275) Deshalb „können wir von der `wirklichen´ Wirklichkeit (falls es sie überhaupt gibt) immer nur wissen, was sie nicht ist.“ (Watzlawick 2001, 246) Nur dadurch, dass wir uns die Frage danach stellen, was wir tun müssten, um völlig unglücklich zu werden, können wir also nach Watzlawick erkennen, was wir nicht tun sollten, um nicht unglücklich zu werden.

Wir sehen also, dass Watzlawick den Weg zum Glück durch die Hintertür nimmt. Watzlawick erklärt uns in zig Beispielen, wie wir unglücklich werden können. Dadurch können wir individuell herausfinden, was uns glücklich macht. Der Autor suggeriert uns nicht, so wie andere Glücksratgeber, was wir tun sollen, um glücklich zu werden, sondern

zeigt uns vielmehr das Gegenteil auf. Durch die Reflexion können wir individuell erarbeiten, was wir stattdessen tun können, um das Unglücklich sein abzuwehren.

Der Autor spricht nie davon, wie der Mensch es schaffen kann, glücklich zu sein. Hingegen erteilt er uns eine Absage an das Glück als Lebensziel. (Förster 25.07.2001) Denn wer sich als glücklich erkennt, versucht dem Glück einen Namen zu geben und dieses Glück zu wiederholen. (vgl. Watzlawick 2001, 253)

2.3 Positive Psychologie

Positive Psychologie sucht seit einigen Jahrzehnten nach dem, was die Menschen glücklich macht und was Individuen aufblühen lässt. Damit wendet sie sich bewusst von früheren Defizitorientierungen in der Psychologie ab. Die Psychologie vor dem zweiten Weltkrieg beschäftigte sich vorrangig mit drei Themen: der Heilung von psychischen Krankheiten, der Vergrößerung der Produktionsfähigkeit und der Förderung von talentierten Menschen. Der Psychologe Lewis Terman erforschte die Hochbegabung bei Kindern und war somit einer der ersten Vorreiter der positiven Psychologie. Nach dem zweiten Weltkrieg wurde die Psychologie als „defizitorientiert, als Synonym für die Behandlung seelischer Erkrankungen und Probleme verstanden“ (Harzer 2017, 254) und nicht mehr in ihrer gesamten Bandbreite wahrgenommen. Doch diese Auffassung spiegelte sich nicht nur in der Gesellschaft wider, sondern auch in der psychologischen Forschung. In den 1970er Jahren kamen auf einen wissenschaftlichen Artikel über positive Emotionen 21 Artikel über negative Emotionen. Doch schon im nächsten Jahrzehnt vervierfacht sich die Zahl der Artikel über Wohlbefinden, Glück und Lebenszufriedenheit. (vgl. Myers, 232)

Durch die Bemühungen Martin Seligmans nach dessen Wahl zum Präsidenten der *American Psychological Association* 1998 und Csikszentmihalyis Publikationen zum *Flow* rückte die positive Psychologie mehr in das Zentrum psychologischer Forschungen. Spätestens seit der Veröffentlichung eines Sonderheftes zur positiven Psychologie der Zeitschrift *American Psychologist* wurde die positive Psychologie als eigenständige Fachrichtung der Psychologie angesehen. Im einführenden Artikel schreibt Seligman: „The aim of positive psychology is to begin to catalyse a change in the focus of psychology from preoccupation only with repairing the worst things in life to also build positive qualities.“ (Csikszentmihalyi; Seligman 2000, 5) An diesem Zitat ist gut erkennbar, dass die beiden Psychologen die neue Fachrichtung nicht als

etwas völlig Neues ansehen, sondern mehr als etwas, für das mehr Bewusstsein geschaffen werden muss. Auch möchte sich die neue Disziplin als Ergänzung zur traditionellen Psychologie sehen und soll auf keinen Fall als Gegensatz oder gar als Gegenbewegung angesehen werden. (vgl. Fritz-Schubert 2017, 58) Die positive Psychologie setzt den Fokus auf „die Aspekte des Lebens, die es aus psychologischer Sicht lebenswert machen“. (Harzer 2017, 254) Sie beschäftigt sich mit drei großen Gruppen von Fragestellungen. Erstens fokussiert sie sich auf das differenzierte Verständnis auf der Ebene des positiven, subjektiven Erlebens. Zu diesem Forschungsgebiet zählen positive Gefühle, Flow, und Arbeits- und Lebenszufriedenheit. Zweitens wird auf der Ebene der positiven Eigenschaften (*traits*) geforscht, hierzu zählen Charakter, Talente und Begabungen. Doch nicht nur das Individuum steht im Zentrum der positiven Psychologie, sondern auch positive Institutionen wie Partnerschaft, Schule, Unternehmen und Gesellschaft. Was zeichnet Institutionen aus, die gesundes Miteinander fördern? Wie kann positives Erleben in Schule, etc. ermöglicht werden? (ebd.)

2.3.1 Positives Erleben

Seligman und Czikszentmihalyi unterscheiden zwischen positivem Erleben in der Gegenwart (Spaß, Engagement Sinnerfüllung), Vergangenheit (Zufriedenheit, positive Erinnerungen) und in der Zukunft (Optimismus, Hoffnung).

Eine der bekanntesten Theorien zum positiven Erleben ist die *Broaden- and- Build- Theorie* von Fredrickson (1998). Diese beschreibt, dass negative Emotionen klar erkennbare Verhaltenstendenzen aufweisen, die essenziell für unser Überleben sind und der Arterhaltung dienen. Sie bewirken beispielsweise Flucht oder Rückzug in Situationen, in denen wir uns aus Angst nicht wohlfühlen. Positive Emotionen lösen keine generell spezifischen Handlungstendenzen auf, jedoch erweitern sie das momentane Denk- und Handlungsrepertoire und führen Handlungen herbei, die persönliche Ressourcen aufbauen. Positive Emotionen lösen Interesse für Neues, Unbekanntes und Risikoreiches aus, wodurch unsere Erfahrungen erweitert werden. (Vgl. Brohm; Endres 2015, 22)

Somit haben positive Emotionen keinen unmittelbar direkten Nutzen, jedoch einen langfristigen indirekten Nutzen, da neu erlernte Fähigkeiten auch nach dem Erleben der Emotion erhalten

bleiben und dadurch die Wahrscheinlichkeit auf zukünftigen Erfolg gesteigert wird. (vgl. Harzer 2017, 257)

Seligman entwickelt das PERMA- Modell, um die fünf Faktoren des Wohlbefindens zu beschreiben. Positive Gefühle, Engagement, positive Beziehungen, Sinnerleben durch das Nutzen seiner individuellen Fähigkeiten und *accomplishment*- die Verfolgung und Erreichung von individuellen Zielen steigern das menschliche Wohlbefinden. Hier zeigt sich, dass insbesondere individuelle Stärken und nicht äußere Faktoren unser Wohlbefinden verbessern. (Vgl. Brohm; Endres 2015, 16)

4.3.1.1 Flow

Kreative Menschen unterscheiden sich in vielen Dingen untereinander, doch sie haben eine Gemeinsamkeit: Sie alle lieben was sie tun. Sie streben in erster Linie nicht nach Ansehen und Geld, sondern sie gehen verschiedenen Aktivitäten nach, weil sie in ihrer Arbeit aufgehen. Csikszentmihalyi untersuchte in den 60er Jahren Menschen mit einer Leidenschaft um herauszufinden, warum und wie Menschen in ihrer Arbeit aufgehen. In seinem Buch „Creativity“ (1996) beschreibt Csikszentmihalyi seine Suche nach dem, was er Flow nennt:

„What is extraordinary in this case is that we talked to engineers and chemists, writers and musicians, businesspersons and social reformers, historians and architects, sociologists and physicians- and they all agree that they do what they do primarily because it’s fun. Yet many others in the same occupations don’t enjoy what they do. So we have to assume that this is not *what* these people do that counts but *how* they do it.“ (Csikszentmihalyi 1996, 107)

Nach Gesprächen mit verschiedensten Personen und Berufsgruppen stellte sich heraus, dass sich diese Menschen selbst zu ihren Aktivitäten motivierten und sich nicht mit zu erwartenden Belohnungen beschäftigten. Die Erfüllung in ihrer Aktivität zeichnete sich durch die Qualität der Erfahrung aus, die sie verspürten. Dieses Gefühl kam nicht bei anderen Aktivitäten wie Entspannung oder gar durch das Einnehmen von Drogen auf. Auch der Konsum von Luxusgütern erbrachte nicht dasselbe Gefühl. Vielmehr sind die Aktivitäten, in denen Menschen im Flow sind oft anstrengend, riskant und schwierig. Sie lassen Menschen an ihre Grenzen gehen und neue spannende Dinge erleben. „This optimal experience is what I have called flow, because many of the respondents described the feeling

when things were going well as an almost automatic, effortless, yet highly confused state of consciousness. “ (ebd.) Die Beschreibung des Flow- Erlebnisses war beinahe bei jeder befragten Person gleich, egal welche Aktivität dieses Gefühl hervorrief. Der Psychologe arbeitete neun Hauptelemente heraus, die am häufigsten von den befragten Personen erwähnt wurden:

- (1) Klare Ziele für jeden Abschnitt der Arbeit
- (2) Sofortiges direktes Feedback: Erfolg oder Versagen werden sofort sichtbar, sodass man sein eigenes Handeln sofort daran anpassen kann
- (3) Ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den eigenen Fähigkeiten und der Herausforderung
- (4) Handlung und Bewusstsein verschmelzen
- (5) Intensive Konzentration- keine Abschweifungen
- (6) Keine Versagensängste
- (7) Verlust von Selbstbewusstheit: völliges Aufgehen in der Aktivität, man vergisst sich selbst
- (8) Verlust von Zeitgefühl: Zeit die vergeht stimmt nicht mit unserem Zeitgefühl überein, unsere Zeitauffassung hängt davon ab, was wir tun
- (9) Die Aktivität wird zum Selbstzweck

Flow macht uns glücklich. Doch wie macht er das, wenn wir im Flow doch an nichts Anderes denken als an die Aktivität selbst? Im Flow können wir uns nicht glücklich fühlen. Erst nachdem wir im Flow waren, wenn wir uns am Ende einer Arbeit oder in einer Pause entspannen, können wir uns glücklich fühlen. Wenn eine Arbeit vollbracht ist, ein Stück komponiert ist, das Gemälde fertiggestellt ist stellt sich Wohlbefinden und Zufriedenheit ein. Auf lange Zeit gesehen sind wir glücklicher je mehr Flow- Erlebnisse wir im Alltag haben. Glücklich fühlen wir uns also genau dann, wenn teures Vergnügen, Geld oder Erfolg nicht unser erstes Ziel ist.

2.3.2 Positive Eigenschaften

Eine zentrale Gruppe von positiven Eigenschaften sind in der positiv- psychologischen Forschung die Charakterstärken. Seligman und Peterson haben 2004 die *VIA- Klassifikation (Values in Action Classification of Strengths)* entwickelt, um das Konzept des guten Charakters zu beschreiben. Die Klassifikation besteht aus drei Ebenen: Tugenden, Charakterstärken und situative Themen. Tugenden wurden über Jahrhunderte von Philosophen beschrieben. Charakterstärken definieren diese Tugenden durch Mechanismen und Prozesse. Weisheit beispielsweise, kann man durch Neugier, Kreativität, Motivation zum Lernen, etc., erreichen. Für Seligman und Peterson sind die Charakterstärken *positive traits*, also moralisch bewertete Persönlichkeitseigenschaften. Diese Charakterstärken seien nicht angeboren und unveränderbar, sondern werden als trainier- und veränderbar angesehen, da sie nach Lebenssituation des Individuums variieren können. Situative Themen nennt man spezifische Gewohnheiten von Personen, die in bestimmten Situationen auftreten und durch welche die verschiedenen Charakterstärken zum Vorschein kommen. Charakterstärken, die besonders typisch für eine Person in verschiedenen situativen Themen sind, nennt Seligman *Signaturstärken*. Er geht davon aus, dass jedes Individuum drei bis sieben dieser Stärken besitzt. Sie sollen in verschiedenen Settings ausgeübt werden und somit zu einem guten und glücklichen Leben beitragen. (Vgl. Harzer 2017, 256–262ff.)

2.3.3 Positive Institutionen

In der Forschung zu positiven Institutionen stehen unter anderem die Institutionen Schule und Familie im Zentrum. Die Frage nach der Erziehung, die positives Erleben möglich machen soll, wird in einer Vielzahl von Publikationen beschrieben. Wie zum Beispiel das PERMA- Modell zeigt, wirken sich positive Emotionen positiv auf die Neugier, Kreativität und das Dursten nach Wissen aus. Aus diesem Grund ist ein positives Schul- und Lernklima essenziell für gesundes und positives Lernen.

2.3.3.1 Schule und Erziehung

Martin Seligman schreibt in seinem berühmten Artikel zur positiven Psychologie 2000, dass seine Tochter Nikki ihn maßgeblich dabei beeinflusst hat, sich für diese Fachrichtung der Psychologie einzusetzen. Als seine Tochter ihm erzählt, dass sie durch ihre eigene Willens- und Durchhaltekraft geschafft hat, sich eine negative Eigenschaft abzugewöhnen, kommt Seligman ein wichtiger Gedankenanstoß: „Raising children, I realized is vastly more than fixing what is wrong with them. It is about identifying and nurturing their strongest qualities, what they own and are best at, and helping them find niches in which they can best live et these strengths.” (Csikszentmihalyi; Seligman 2000, 5f.) Die Stärken des Kindes müssen also im Fokus der Erziehung stehen, damit Kinder glücklich heranwachsen können. Gerade in einer Zeit, wo psychische Krankheiten, wie Depressionen, bei Kindern und Jugendlichen immer stärker zunehmen, wird der Ansatz der positiven Psychologie für Erziehung und Schule immer wichtiger. Nicht mehr Behandlung von Defiziten, sondern aktive Prävention sollte vermehrt zum Einsatz kommen. Doch positive Psychologie soll nicht nur präventiv wirken, sondern auch die Lebenszufriedenheit vergrößern und besseres Lernen und kreatives und ganzheitliches Denken fördern. (Vgl.Seligman 2015, 122)

3. Ist Glück messbar?

Die Glücksforschung ist auf die Messung von Glück angewiesen, wenn sie als renommierte Wissenschaft gelten möchte. Doch wie ist es überhaupt möglich, Glück zu messen? Die Probleme in der Glücksmessung sind groß, einige Versuche mussten sich starker Kritik unterziehen. Heute kennen wir mehrere Messverfahren, doch das Standardmessinstrument wurde noch nicht gefunden. Mit welcher Methode das Glück eines Menschen jedoch gemessen wird, immer können sich einzelne Probanden als glücklicher oder unglücklicher ausgeben, als sie wirklich sind. (Vgl. Bucher 2009, 18f.) Oftmals geben die Befragten Antworten, die gesellschaftlich eher anerkannt sind.

Auch kulturelle Einflüsse bereiten Schwierigkeiten bei der Glücksmessung. Eine Vielzahl von Messungen hat zum Beispiel ergeben, dass US- Amerikaner glücklicher sind als Europäer. Seit der Unabhängigkeitserklärung 1776 gehört das Glücklich sein zum amerikanischen Lebensstil. Die Europäer jedoch setzen sich eher kritisch mit ihrer Umwelt auseinander. (Vgl. Martens 2014, 50)

Ist es überhaupt möglich, valide Einschätzungen des Lebensglücks aus der Retroperspektive einzuschätzen? Erinnerungen an Emotionen, die länger zurückliegen werden von drei Faktoren beeinflusst: Erstens hängt die Einschätzung von der aktuellen Gefühlslage ab. Nach Storbeck und Clore (2005) machen glückliche Menschen mehr Fehler beim Erinnern. Zweitens hängt die Einschätzung einer Erinnerung auch von relevanten Kognitionen ab. Salver, Levine und Drapalski (2002) befragten Studenten vor und nach ihrer Prüfung. Jene StudentInnen, die wussten, dass sie bei der Prüfung gut abgeschnitten haben, schätzten ihre Prüfungsangst später fälschlicherweise als geringer ein. StudentInnen mit schlechtem Prüfungsergebnis überschätzten ihre Prüfungsangst und nahmen sich vor, mehr für die Abschlussprüfung zu lernen. Dadurch konnte bewiesen werden, dass Erinnerungsfehler eine adaptive Funktion erfüllen können. Drittens hängen Erinnerungen an frühere Emotionen auch von Persönlichkeitseigenschaften ab. Feldmann- Barret konnte 1997 eine Korrelation zwischen Neurotizismus und retroperspektiv überschätzten negativen Emotionen beweisen. (Vgl. Bucher 2009, 35f.) Im Folgenden werden drei der bekanntesten Messverfahren vorgestellt.

3.1 Affekt- Balance Skala (ABS)

Eine Möglichkeit, glückliche von weniger glücklichen Menschen zu unterscheiden bietet Norman M. Bradburn, der Leiter des *National Opinion Research Center (NORC)* in Chicago mit seiner *Affekt- Balance Skala (ABS)*. Bradburn nahm an, dass Glück jene Summe sei, die sich ergibt, wenn man von der Menge der positiven Gefühle die der negativen abzieht. Die befragten Personen sollen sich auf die vergangenen Wochen zurückerinnern, dabei werden zehn Fragen gestellt die sie mit „ja“ oder „nein“ beantworten sollen. Dabei wird gezielt nach fünf positiven und fünf negativen Gefühlen gefragt. Die *Affekt- Balance- Skala* ist eine der wenigen Methoden zur Glücksmessung, die auch in Deutschland zum Einsatz kamen. Abbildung 1 zeigt ein Beispiel für den Einsatz der *Affekt- Balance Skala*. Der Buchstabe „x“ wird bei der Auswertung der Skala verwendet, wenn weniger als 0,5 Prozent der befragten Personen diese Antwort gegeben haben. (Vgl.Noelle-Neumann; Petersen 2013, 188f.)

Bradburn fand heraus, dass positive und negative Affekte nicht miteinander korrelieren. Das heißt, dass Menschen, die häufiger positive Gefühle erleben, deshalb nicht umso seltener negative Gefühle erleben. Man wird also nicht umso glücklicher, je mehr negative Gefühle man abbaut.

In einer Studie wurde nachgewiesen, dass die Intensität des Glückserlebens Rückschlüsse auf die allgemeine Lebenszufriedenheit gibt. Aus diesem Grund wird Bradburns Skala dafür kritisiert, dass sie zwar die Häufigkeit der Affekte, jedoch nicht deren Intensität misst. (Schumacher; Klaiberg; Brähler 2003, 27)

50. »Wir möchten herausfinden, wie sich die Menschen heute so im allgemeinen fühlen – wie ging es Ihnen in der letzten Zeit? – Zum Beispiel:«

		Deutschland, Bevölkerung ab 14 Jahren
		%
a) »Waren Sie von etwas ganz begeistert, ganz besonders interessiert daran?« (Positives Gefühl)	Ja 1	62
	Nein 2	38
	Keine Angabe . 3	x ¹¹⁹
b) »Haben Sie sich in letzter Zeit mal so unruhig gefühlt, daß Sie nicht stillsitzen konnten?« (Negatives Gefühl)	Ja 1	45
	Nein 2	55
	Keine Angabe . 3	x
c) »Haben Sie mal ein Lob, ein Kompliment erhalten, das Ihnen gutgetan hat?« (Positives Gefühl)	Ja 1	72
	Nein 2	28
	Keine Angabe . 3	x
d) »Haben Sie sich mal sehr einsam gefühlt, so als ob die anderen Menschen ganz weit weg von Ihnen stehen?« (Negatives Gefühl)	Ja 1	31
	Nein 2	69
	Keine Angabe . 3	x
e) »Waren Sie froh, etwas fertiggebracht zu haben?« (Positives Gefühl)	Ja 1	88
	Nein 2	12
	Keine Angabe . 3	x

ABBILDUNG 1: ALLENSBACHER WERBEANALYSE (AWA) 1994 (NOELLE-NEUMANN; PETERSEN 2013, 188)

3.2 Oxford- Glücksinventar

Das *Oxford- Glücks- Inventar (Oxford Happiness Inventory)* wurde von Argyle, Martin und Crossland 1989 entwickelt und geht vom Konzept des subjektiven Wohlbefindens (*subjective well-being*) aus.

Zu Beginn der psychologischen Erforschung von Wohlbefinden standen demographische Bedingungsfaktoren im Zentrum des Forschungsinteresses. Diener et al. stellten fest, dass objektive Faktoren wie Gesundheit, Einkommen oder körperliche Attraktivität nur bedingt mit subjektivem Wohlbefinden in Zusammenhang stehen: „most people work towards goals for which other resources are seen as more relevant than attractiveness, and PAT [physical attractiveness] is only slightly correlated with these other resources.“ (Diener; Wolsic; Fujita

1995, 129) Außerdem können unattraktivere Menschen das gleiche Level an sozialem Wohlbefinden erreichen, wie attraktivere Menschen. (ebd.)

Aus einer Reihe psychologischer Forschungen aus den Jahren 1987 und 1984 ging hervor, dass sich subjektives Wohlbefinden (subjective well-being) unter anderem aus drei Komponenten zusammensetzt:

- Häufigkeit und Intensität positiver Affekte (besonders Freude) (vgl. Diener 1984)
- Über bestimmten Zeitraum andauernde durchschnittliche Lebenszufriedenheit (ebd.)
- Abwesenheit negativer Emotionen wie Angst und Depression (vgl. Argyle; Crossland 1987)

Argyle, Martin und Crossland gingen davon aus, dass sich Glück aus den vorangegangenen drei Komponenten zusammensetzt und bauten ihr Glücksinventar darauf auf. Es besteht aus 29 Items wie zum Beispiel „Ich bin sehr an anderen Menschen interessiert“, „Ich wache ausgeruht auf“, (Bucher 2009, 25) die auf einer vierpunktigen Skala beurteilt werden können. Es wurde bewiesen, dass Glück hochsignifikant mit Selbstwert und Extraversion korreliert. Francis setzte 1999 diese Persönlichkeitsmerkmale sogar mit Glück gleich, das Gegenteil mit Neurotizismus. (Vgl. ebd.)

Das Oxford Glücksinventar bildet auch die Basis des Chinesischen Glücksinventars, das von Lu und Shih 1997 entwickelt wurde. Es besteht aus 20 weiteren Items, die auf den Bereich der Harmonie eingehen. Die Berücksichtigung dieser Komponente sei wichtig, da die chinesische Kultur kollektivistischer ausgerichtet ist, als der individualistische Westen: „While the Americans generally emphasized concrete achievement, self-autonomy, and positive evaluations of the self, the Chinese generally emphasized mind work, self-cultivation, and positive evaluations of the self by others.“ (Lu; Gilmour 2004, 287)

Hills und Argyle entwickelten 2002 den Oxford- Glücksfragebogen, der auf dem Oxford-Glücksinventar basiert. Die Skalierung wurde geändert, damit Items nach dem Zufallsprinzip in andere likertmäßig skalierte Fragebögen eingestreut werden können. Mit dieser Methode konnten Hills und Argyle feststellen, dass Glück mit Selbstwert korreliert. (Vgl. Bucher 2009, 26)

3.3 Erlebnisstichproben- Methode (ESM)

Dank neuer Computertechnologien konnte die Glücksforschung revolutioniert werden. Mit der Erlebnisstichproben-Methode (ESM) wurde 1977 erstmals das Glück von Jugendlichen über Handcomputer gemessen. Auf einen zufallsgenerierten Piepton sollten die Probanden in das Gerät eintippen, was sie gerade taten und wie sie sich dabei fühlten. Mit ESM kann direkt erforscht werden, wie sich Menschen in einem bestimmten Augenblick fühlen. Somit ist die Glücksforschung nicht mehr auf retrospektive Messungen angewiesen und wird so präziser. Durch diese Methode könne auch die oben beschriebenen Erinnerungs- und Einschätzungsverzerrungen vermieden werden. Ein weiterer Vorteil des ESM ist, dass die Gefühlslage der Menschen direkt in spezifischen Situationen erhoben werden kann und somit genauere Ergebnisse liefert: In einer Studie von Aellig 2003 konnte herausgefunden werden, wann genau sich Bergsteiger am glücklichsten fühlen. Während des Aufstiegs sind sie angespannt und konzentriert. Glück und Erleichterung stellen sich erst am Berggipfel ein, jedoch halten diese Gefühle bis zum Abstieg an, wo die Kletterer auch unkonzentrierter sind, weil die Anspannung abfällt. Dadurch konnte auch geklärt werden, warum Bergsteiger in oft weniger steilen Passagen der Route verunglücken. Wie dieses Beispiel zeigt, kann mit ESM erforscht werden, welche Emotionen gleichzeitig auftreten. Retrospektive Einschätzungen beziehen sich hingegen in den meisten Fällen auf nur eine Emotion. (Vgl. ebd.)

Retrospektive Messungen ergaben, dass die Mehrheit der Menschen meistens glücklich ist und auch ESM-Forschungen kamen zu diesem Resultat.

Zelenski und Larsen führten eine Studie mit 82 StudentInnen durch, die im Durchschnitt 20,4 Jahre alt waren. 15 Emotionen wurden ausgewählt (“excited, interested, enthusiastic, happy, relaxed, quiet, bored, sad, guilty, lonely, frustrated, anxious, disgusted, angry, and afraid”) (Zelenski; Larsen 2000, 182) um die Gefühle der StudentInnen zu beschreiben. Die Ergebnisse waren eindeutig: „Over all, positive emotions (..) were rated higher than negative emotions.“ (ebd.) Am häufigsten waren die Probanden glücklich (88 Prozent der Fälle) und erholt (ebenfalls 88 Prozent der Fälle). Unter den negativen Emotionen kamen „besorgt“ (48 Prozent) und „frustriert“ (47 Prozent) am häufigsten vor. Auch wurde die Intensität der Emotionen gemessen. Am stärksten war diese bei „glücklich“, gefolgt von „erholt“ und „enthusiastisch“. (Vgl. ebd.)

Schimmack kam mit seiner Studie zur Erlebnis-Stichproben-Methode zu folgendem Ergebnis: „The item happy shows a much stronger relationship with life-satisfaction than the other pleasant affects”. (Schimmack 2003, 97) Die Emotion „Glück“ hängt also am meisten mit der allgemeinen Lebenszufriedenheit zusammen. Aus dieser Studie ging auch hervor, dass die Intensität eher ausschlaggebend für allgemeine Lebenszufriedenheit ist, als die Häufigkeit des Glücksgefühls. (Vgl. ebd.)

Auch wenn die ESM viele Stärken hat und sehr präzise sowie aufschlussreiche Ergebnisse liefert, hat diese Methode der Glücksforschung auch einige Nachteile: Da die ESM aufwendiger als die anderen genannten Methoden ist, sind oft nur kleinere Stichproben durchführbar. (vgl. Bucher 2009, 38) Auch macht Scollon auf das Problem aufmerksam, dass manche Probanden nicht auf den Piepton reagieren: „For example, what are the differences in the subject characteristics of those who might respond to 80% of the signals versus those who respond to only 40%? Are some people more willing to respond to signals when they are in a happy mood than when they are feeling irritated?” (Scollon; Kim-Prieto 2003, 19) Da es gesellschaftlich angesehener ist, glücklich zu sein, geben manche Probanden keine Antworten, wenn sie sich nicht gut fühlen. Werden Angaben zwar gemacht, jedoch nicht sofort nach dem Ertönen des Pieptons, kann es zu ähnlichen Erinnerungsfehlern oder Verzerrungen kommen, wie bei anderen Glücksmessmethoden. (Vgl. ebd.)

4. Glückskonzepte in der Philosophie

Was ist ein gutes, glückliches Leben? Mit dieser Frage beschäftigt sich die Ethik als Wissenschaft vom moralischen Handeln seit der Antike. Die Frage nach dem Glück ist eine der größten philosophischen Fragen. Man kann sagen, dass es sich bei der Frage um ein Problem handelt, das die Philosophie seit Jahrhunderten beschäftigt, aber trotzdem nie gelöst werden konnte. Dazu schreibt Kant in einem seiner berühmtesten Werke:

„(...) der Begriff der Glückseligkeit [ist] ein so unbestimmter Begriff (...), daß, obgleich jeder Mensch zu dieser zu gelangen wünscht, er doch niemals bestimmt und mit sich selbst einstimmig sagen kann, was er eigentlich wünsche und wolle. Die Ursache davon ist: daß alle Elemente, die zum Begriff der Glückseligkeit gehören, insgesamt empirisch sind, d. i. aus der Erfahrung müssen entlehnt werden (...).“ (Kant 1785, 46)

Der Begriff des Glücks sollte Kant zufolge in der Ethik nicht behandelt werden, da er zu empirisch sei, um die Frage nach dem Glück mit reinem Verstand zu lösen. Auch sei der Begriff zu relativ, um allgemeine Verhaltensregeln für ein glückliches Leben zu bestimmen. Der Glücksbegriff ist auch kultur- und epochenabhängig und daher noch schwerer zu definieren. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, mehrere Glückskonzepte aus der Geschichte der Philosophie vorzustellen, denn seit der Antike bereitet die Frage nach dem Glück den Philosophen Kopfzerbrechen und sie ist noch heute eines der Kernelemente der philosophischen Fragestellung.

4.1 Antike

Die Frage nach dem Glück spielt schon in der Antike eine primäre Rolle in der Philosophie, in beinahe allen Schriften der antiken Philosophie findet man Abhandlungen über das glückliche Leben. Schon damals stellten Philosophen fest, was die Psychologie im 21. Jahrhundert zu beweisen versucht. Viele moderne Konzepte zur Begrifflichkeit des Glücks finden ihren Ausgangspunkt in der Antike. Dass Reichtum allein nicht glücklich macht, stellte Aristoteles schon in seiner *Nikomachischen Ethik* fest. Auch Bewegungen wie die der Kyniker lassen sich in abgewandelter Form in der heutigen Zeit, zum Beispiel bei den Hippies, wiederfinden.

4.1.1 Die Kyniker

Die Schule der Kyniker wurde von Antisthenes (ca. 445-365 v. Chr.) gegründet, der Schüler von Sokrates war und an die Lehrbarkeit von Tugend glaubte. Das Ziel der Kyniker war es, die völlige geistige Unabhängigkeit (*autarkeia*) zu erlangen. Der autarke Mensch sei also der glückliche Mensch. „Auf die Frage, welchen Gewinn ihm die Philosophie gebracht hätte, antwortete er [Antisthenes]: `Die Fähigkeit, mit mir selbst zu verkehren‘“. (Diogenes Laertius 1998, 297) Geistige Unabhängigkeit erlange man nur durch Selbstgenügsamkeit, denn ist man mit sich selbst im Einklang, so gelinge auch das Zusammenleben mit anderen. Aus diesem Grund lehnen die Kyniker das Leben in Lust und Besitz ab. Die Seele müsse von den Leidenschaften und der Lust gereinigt werden, denn die Tugend allein reiche zur Glückseligkeit. (Vgl. Fischill 2013, 199)

Diogenes von Sinope (ca. 400-323 v. Chr.), ein Schüler von Antisthenes, ist der wohl berühmteste Kyniker. Bei ihm spielt der Aspekt des Einübens eine große Rolle. Die anzustrebende Unabhängigkeit und die Genügsamkeit müssen eingeübt werden, besonders der Verstand. Aus Überlieferungen geht hervor, dass er in einem Fass auf einem öffentlichen Platz wohnte, da er nicht mehr brauchte. Eines Tages soll er auch seinen letzten Becher weggeworfen haben, da er ein Kind gesehen habe, das Wasser aus seinen Händen getrunken habe. Dieses Erlebnis habe ihm die Augen geöffnet und so konnte er auch den letzten Gegenstand in seinem Besitz wegwerfen. Da Diogenes ohne Besitz lebte, ist es auch nicht verwunderlich, dass er von seiner Lehre selbst nichts schriftlich festgehalten hat. Bis auf die Überlieferungen von Diogenes Laertius aus dem 3. Jahrhundert und einer Stelle bei Theophrast gibt es keine weiteren Schriftstücke, die auf Diogenes hinweisen. (Vgl. Largier 1997, 1f.)

Namensgeber der Kyniker ist deren Versammlungsort, das *Gymnasion Kynosarges*. *Kyon* bedeutet „Hund“, womit die Kyniker wohl eine Anspielung auf ihre Philosophie machen wollten. Denn der Hund als schamloses, bissiges und spöttisches Tier passt zu der Lebensweise der Kyniker, die immer wieder durch ihr Leben und Handeln schockierten. „Bei einer Mahlzeit warf man ihm [Diogenes von Sinope] Knochen hin wie einem Hunde, doch er bebißte sie beim Weggehen wie ein Hund.“ (Diogenes Laertius 1990, Bd. 1, 317) Die Kyniker legten wenig Wert auf ihr Äußeres und besaßen nur das Allernötigste. Wie Bettler zogen sie auf den Straßen umher und hielten schockierende Reden auf öffentlichen Plätzen. Sie lehnten alles Konventionelle ab und kritisierten traditionelle Werte wie Arbeit, Kindererziehung und Besitz. Ihre ablehnende Haltung und ihr schockierender Lebensstil waren Teil ihrer Philosophie. Das

Paar Krates und Hipparchia vollzog zum Beispiel sogar öffentlichen Beischlaf. Auch Diogenes lebte in freiwilliger Armut und versuchte jedes gesellschaftliche Tabu zu brechen. Der Autor Diogenes Laertius berichtet über das Leben des großen Provokateurs: „Als er einst auf dem Markte Onanie trieb, sagte er: `Könne man doch den Bauch auch ebenso reiben, um den Hunger loszuwerden““. (ebd.) Diese „dialektische Inszenierung“ (Largier 1997, 3) diene wohl dazu, die Kyniker bekannt zu machen und ihren Lebensstil zu verbreiten.

Die Autarkie, verbunden mit Verzicht und Glückseligkeit, die Diogenes von Sinope vermittelte, diene als Vorbild für den spätantiken stoisch inspirierten Kynismus von Epiktet und wurde bis ins 6. Jahrhundert nach Christi praktiziert. Der Kynismus ist aber nicht wie die meisten philosophischen Strömungen eine Schule oder Lehre, sondern muss eher als „Bewegung“ oder „Lebensstil“ angesehen werden. Gründe dafür sind, dass es kaum schriftliche Überlieferungen gibt und das Handeln und Schockieren beim Kynismus eine primäre Rolle spielen. (Vgl. ebd.)

4.1.2 Die Kyrenaiker

Aristipp von Kyrene (435-355 v. Chr.) ist der Begründer der kyrenaischen und hedonistischen Schule. Sinnlicher Genuss wird hier zum Maßstab menschlichen Handelns. Gute Empfindungen sind mit lustvollen, und schlechte mit schmerzvollen Empfindungen (*páthē*) gleichzusetzen. Das große Ziel des menschlichen Daseins ist für die Kyrenaiker also die Steigerung von Lust und Freude und die Verminderung von Schmerz.

In der Schule Aristipps vereinigen sich sokratische Elemente mit sophistischen Lehren, was sich vor allem in ihrer Erkenntnistheorie widerspiegelt. Die Kyrenaiker üben Kritik an der menschlichen Erkenntnis. Nur die jeweilige subjektive Empfindung sei wahr, sie erlaube aber weder einen Schluss auf das Sein des Dings, das wir wahrnehmen, noch auf die Identität unserer Wahrnehmung. Nur die Empfindungen (*páthē*) werden erkannt und sind untrüglich. Von den Dingen die wir wahrnehmen sei jedoch keines erkennbar. Es sind also nur die *páthē* für uns evident und geben uns Gewissheit. Die Werturteile, auf denen unsere Gefühle der Lust und des Schmerzes basieren, sind immer vom jeweiligen Gemütszustand abhängig und haben daher keine objektive Gültigkeit. Daraus können wir schließen, dass die Ethik der Kyrenaiker eine individualistische ist und nur das Lustprinzip allein als Bewertungskriterium anerkennt. Jedoch kommt aber auch die Rolle des Verstands (*phrónesis*), die bei Aristoteles aufgegriffen wird, nicht zu kurz. Zwar wird in der kyrenaischen Lehre die Lust der Tugend vorgezogen, jedoch

hat der Weise trotzdem einen Vorteil gegenüber der breiten Masse. Denn der Verstand hilft dem Weisen, moralische Entscheidungen zu treffen. So wird wie bei Aristoteles zwischen einer höherwertigen und einer niedrigeren Lust unterschieden. Die Lust des Weisen entsteht durch die Erfüllung geistiger Bedürfnisse und die niedrige Lust durch bloße Befriedigung sinnlicher Lust. Der Weise kann die Lust genießen, ohne sich von ihr beherrschen zu lassen. (Vgl. Pieper 2017, 236) *Phrónesis* befähigt den Weisen, sich nicht von der Lust vereinnahmen zu lassen. Dadurch kann er sich von den Zwängen der gesellschaftlichen Bindungen entziehen und über den Dingen stehen. Das schützt ihn vor schmerzvollen Gefühlen wie Neid, Liebesleidenschaft, Ruhmsucht oder Aberglauben, denn der Weise möchte seine innere Freiheit bewahren. (Vgl. Masek 2012, 145–156ff.)

Wir sehen also, dass der Kyrenaiker nicht das pure Lusterleben als Schlüssel zum Glück sieht, wie oft fälschlicherweise angenommen wird. Vielmehr ähneln Aristipps Ansichten der aristotelischen Lehre. Beide Schulen machen eine Unterscheidung zwischen der reinen Lustbefriedigung und der Lustbefriedigung durch geistige Anstrengung. Die Kyrenaiker unterscheiden sich jedoch von Aristoteles in der Annahme, dass Tugend nur Mittel zum Zweck sei. Außerdem ist bei den Kyrenaikern die *eudaimonia* nicht das höchste Lebensziel. Vielmehr nehmen sie eine hedonistische Position ein, in der das Empfindungsglück vor dem Erfüllungsglück kommt. (vgl. Horn 2011a, 117)

4.1.3 Aristoteles

Zur Frage nach dem guten menschlichen Leben kommt Aristoteles (ca. 384-322 v. Chr.) im ersten Buch seiner *Nikomachischen Ethik*, welches er mit folgenden Worten eröffnet: „Jede Kunst und jede Lehre, ebenso jede Handlung und jeder Entschluss scheint ein Gutes zu erstreben. Darum hat man mit Recht das Gute als dasjenige bezeichnet, wonach alles strebt.“ (Aristoteles 2007, I.1) Im Leben verfolgt ein Mensch bestimmte Ziele, die wieder zu neuen Zielen führen. Aristoteles stellt sich die Frage nach dem Ziel, das als letztes in der Reihe der Ziele steht. Er fragt also nach dem letztlich gewollten Ziel. Das einzig denkbare letzte Ziel ist für Aristoteles das Glück, die *eudaimonía*. Unter diesem Begriff versteht Aristoteles nicht nur einen bloßen Gefühlszustand, sondern vielmehr ein erfreuliches und erfolgreiches Leben. Das Glück entsteht nicht durch Zufall und wird auch nicht durch ein Schlüsselereignis generiert, denn schlussendlich kann der Mensch erst am Sterbebett sein Glück erkennen.

Natürlich sei die Glückseligkeit des einzelnen von Bedeutung, doch dies könne sich nur in der Gemeinschaft entfalten. Die bedeutendste Erscheinungsform ist daher das Glück des Gemeinwesens, also jenes der Polis: „Mag nämlich das Gute dasselbe sein für den Einzelnen und den Staat, so scheint es doch größer und vollkommener zu sein, das Gute für den Staat zu ergreifen und zu bewahren, erfreulich ist es zwar schon bei einem einzelnen Menschen, schöner und göttlicher aber für Völker und Staaten.“ (ebd.)

Die Menschen seien sich zwar einig, dass sie ein gutes und glückliches Leben anstreben, was jedoch darunter konkret zu verstehen ist, darüber herrsche Uneinigkeit. Letztes Ziel kann daher nur sein, was „wir um unser selbst willen wollen“. (ebd.) Glückseligkeit ist um ihrer selbst willen, da sie kein anderes Ding braucht, sondern sich selbst genügt. Durch seine Beobachtungen kommt Aristoteles zum Ergebnis, dass es drei mögliche Lebensformen geben muss, in denen eine klare Rangordnung vorherrscht. Dort spiegeln sich auch die verschiedenen Auffassungen von Glück wider: Das *bíos apolaustikós*, das von der Lust abhängige Leben, wird von den meisten Menschen gewählt. Darüber steht das *bíos politikós*, da politische Leben, das von den gebildeten und energischen Menschen gewählt wird. An der Spitze steht das *bíos theoretikós*, das betrachtende Leben, das dem Denken und Erkennen gewidmet ist. Die Menschen, die diese Lebensform ausüben, suchen die Wahrheit, die ihr Ziel in sich selbst trägt. (Vgl. ebd.) Es ist der Weise, der von Gott am meisten geliebt wird und auch der glücklichste Mensch sein wird: „So muss denn die Tätigkeit Gottes, die an Seligkeit alles übertrifft, eine betrachtende sein. Ebenso wird von den menschlichen Tätigkeiten diejenige die seligste sein, die ihr am nächsten verwandt ist.“ (ebd.)

Wir sehen also, dass die *eudaimonía* in der eigentümlichen Betätigung des Menschen liegt. Für Aristoteles ist auch die Lust (*hedoné*) ein Bestandteil des Glücks, weil tugendhafte Handlungen Lust implizieren. (vgl. Masek 2012, 200) Klar ist, dass er die beiden anderen Lebensformen dem *bíos apolaustikós* vorzieht, da Vernunft und Denkvermögen zur *technē* des Menschen gehört. Im Gegensatz zu anderen Lebewesen ist der Mensch ein Vernunftwesen. Tiere können also nach Aristoteles nicht glücklich sein, da sie keine Vernunftwesen sind. (Aristoteles 2007, EN I.8, 1176a)

4.1.4 Die Epikureer

Epikur von Samos (ca. 341-270 v. Chr.) sieht im Philosophieren das, was die Menschen glücklich macht. Sein Ziel ist es, frei von Schmerz zu sein und Seelenruhe zu finden. Jeder einzelne könne mit Hilfe der Philosophie durch vernünftige Einsicht zu einem glücklichen Leben finden. Dazu gehört zum Beispiel eine bescheidene Lebensweise:

„Denn eine bescheidene Mahlzeit bietet den gleichen Genuß wie eine prunkvolle Tafel, wenn nur erst das schmerzhaftes Hungergefühl beseitigt ist. Und Brot und Wasser gewähren den größten Genuß, wenn wirkliches Bedürfnis der Grund ist, sie zu sich zu nehmen. Die Gewöhnung also an eine einfache und nicht kostspielige Lebensweise ist uns nicht nur die Bürgschaft für volle Gesundheit, sondern sie macht den Menschen auch unverdrossen zur Erfüllung der notwendigen Anforderungen des Lebens, erhöht seine frohe Laune, wenn er ab und zu einmal auch einer Einladung zu kostbarer Bewirtung folgt, und macht uns furchtlos gegen die Launen des Schicksals.“ (Diogenes Laertius 1990, Bd. 2, 284)

Wie wir sehen, braucht der Mensch laut Epikur nur die wichtigsten Dinge, wie die nötigste Nahrung, Obdach und Kleidung. Sind die grundlegenden materiellen Bedürfnisse abgedeckt, macht uns zusätzlicher Luxus nicht glücklicher. Das haben auch psychologische Studien der heutigen Zeit bewiesen. Was im Leben wirklich zähle, sei Freundschaft, Freiheit, Unabhängigkeit und das Philosophieren. Sind die immateriellen Güter nicht abgedeckt, so macht uns auch Reichtum nicht glücklicher. Es wäre in Ordnung, sich ab und an ein ausgiebiges Mahl zu gönnen, jedoch sollte dies nicht zur Gewohnheit werden, denn dann wäre man so abhängig davon, dass die Entbehrung uns Schmerzen zufügen würde.

Alle Urteile sowie Bewertungen beruhen auch bei Epikur auf unmittelbaren Empfindungen (*aísthesis*). (ebd.) Die Kriterien für das, was zu erlangen oder zu vermeiden ist, sind Gefühle von Lust und Unlust. An dieser Stelle ist es wichtig anzumerken, dass es sich bei der epikureischen Ethik nicht um eine normativ- präskriptive Ethik, wie bei der Stoa handelt. Bei Epikur gibt es weder moralische Vorschriften, noch Handlungsanweisungen. Seine Ethik zeigt lediglich auf, „was als gut oder schlecht gilt, indem sie sich auf das beobachtbare Verhalten von Menschen beruft.“ (Masek 2012, 234)

Folge man Epikurs Lebensstil, so wäre man frei von Zwängen und Belästigung (*aponía*) und könne somit in Seelenruhe leben. Die Lust wird also nicht um ihrer selbst willen angestrebt, sondern um einen Zustand der Angeglichenheit zu erreichen. Dieser trete dann ein, wenn man

schmerzlos und ohne Erschütterungen leben könne. Aus diesem Grund kann man beim Epikureismus von „negativem Hedonismus“ (ebd.) sprechen.

Um diese Seelenruhe zu erlangen und weil Freundschaft eines der wichtigsten Güter im Leben Epikurs ist, gründete er die Schule der Epikureer, die sich im Garten ihres Meisters außerhalb Athens niederließ. Damit ist sie die einzige Schule der Antike, die keine öffentliche Einrichtung in Anspruch nimmt. Epikur strebt eine Gesellschaft an, die sich von der politischen Öffentlichkeit distanziert, um unabhängig und in Seelenruhe leben zu können. Er lehnt jede Beteiligung an öffentlichen Belangen, besonders der Politik ab. Die Freundschaft sei die einzige soziale Verbindung, die man zum glücklich sein brauche. Diese Gesellschaft sei wie ein Club oder eine Kommune gewesen, in der Freundschaft gepflegt wurde und in der philosophische Gespräche zum täglichen Leben gehörten. Laut Epikur sollte jeder philosophieren, denn: „Wer noch jung ist, der soll sich in der Philosophie befleißigen, und wer alt ist, soll nicht müde werden zu philosophieren. Denn niemand kann früh genug damit anfangen, für seine Seelengesundheit zu sorgen (...)“. (Diogenes Laertius 1990, S. 279) Nicht nur Gelehrte bekamen Zugang zu seinem Garten. Auch Ausländer, Sklaven oder Frauen waren willkommen, anders als bei Aristoteles und Platon.

Um 270 vor Christus erlag Epikur einem schweren Nierenleiden. Er habe sich in ein warmes Bad gesetzt und reichlich Wein getrunken, um bis zu seinem Tod mit seinen Freunden glücklich philosophieren zu können. Damit konnte er zeigen, dass das Leben durch Vernunft und philosophische Gespräche trotz großer Schmerzen glücklich geführt werden kann. (ebd.)

Obwohl die Lehre weitgehend auf seinen Gründer zurückgeht, erfreute sich Epikur einer Vielzahl an Anhänger, auch lange nach seinem Tod. Bekennende Epikureer waren zum Beispiel Seneca, aber auch Philosophen der Neuzeit wie Hobbes, Marx und Nietzsche.

4.1.5 Stoa

Die Stoa ist neben dem Epikureismus die zweite einflussreiche Schule im Hellenismus, die von Zenon von Kition (ca. 333-264 v. Chr.) gegründet wurde. Ihren Namen erhielt die Schule durch die *Stoá poikíle*, der bunten Säulenhalle, wo sich die ersten Stoiker zum Philosophieren trafen. Zur stoischen Theorie des Glücks gibt es keinen zusammenhängenden Text der Schuloberhäupter Zenon, Kleanthes oder Chrysipp. Aus diesem Grund ist Diogenes Laertius einer der wichtigsten Vermittler der frühen stoischen Lehre.

Die jüngere Stoa in der römischen Kaiserzeit war geprägt von drei Hauptvertretern, die unterschiedlicher nicht sein können: Seneca, Redner und Philosoph, Epiktet, ein ehemaliger Sklave und Kaiser Marc Aurel. In seiner Schrift *De vita beata* richtet sich Seneca an seinen Bruder Gallio: „Leben, mein Bruder Gallio, wollen alle im Glück, doch um zu erkennen, was das Leben glücklich macht, dafür sind sie blind.“ (Seneca 1999, 7)

Die Stoa entwickelten ihre Auffassung auf dem Grund einer wissenschaftlich fundierten Theorie, die wie die aristotelische Konzeption auf einem Strebensmodell basiert. Das größte menschliche Handlungsziel ist die *eudaimonía*, die nur um ihrer selbst willen erstrebt wird. Die Stoiker verstehen unter dem Glück und der Tugend eine gewisse Affektfreiheit (*apatheia*). (Vgl. Masek 2012, 224f.)

Es sei die moralische Pflicht des Menschen, durch die Vernunft die göttliche Vorhersehung zu erkennen. Jedoch wird die Vernunft oft durch Affekte zu falschen Urteilen verleitet:

„Nichts läßt uns ja in größeres Unheil geraten, als daß wir uns nach dem Gerede der Leute richten und für das Beste halten, was mit lauter Zustimmung aufgenommen wird, daß wir viele Vorbilder haben und nicht nach der Vernunft, sondern in der Bereitschaft leben, uns anzupassen“ (Seneca 1999, 9)

Der Mensch muss affektfrei sein, um sein Leben richtig beurteilen zu können und sich der göttlichen Vorhersehung zu fügen. Gelangt man zur *apatheia*, so wird man frei von jeglichem falschen Urteil und hält nur noch das für erstrebenswert, was man wirklich erreichen kann. Unverfügbare Güter stellen sich hier als nicht notwendig heraus. Dieser Gedanke hat einen „theologisch- kosmologischen Hintergrund“ (Horn 2011b, 126): Der göttliche Plan stellt bei der Stoa die Natur, die „Weltvernunft“ dar. Diese Weltvernunft sei nicht auf die menschliche Vernunft beschränkt, sondern bezieht sich auch auf die Natur. „Daher erklär Zenon als erster in

dem Buch über die Natur des Menschen als Endziel das mit der Natur im Einklang stehende Leben, welches übereinkommt mit dem tugendhaften Leben.“ (Diogenes Laertius 1990, Bd. 2, 48) Wie wir sehen sind eine der wichtigsten stoischen Maximen nach Zenon und auch Cicero die *Télos*-Formeln, nach denen man „glücklich und gemäß der Natur leben“ (Seneca 1999, VIII 2) soll, weil die menschliche Glücksfähigkeit in der Natur verankert ist. Die dadurch errungene Affektfreiheit führt zum glücklichen Leben, denn die Götter verwehren niemanden die Möglichkeit der *eudaimonía*, die sie auch selbst besitzen. Die innere Freiheit des Weisen ruht somit auf drei Tugenden: auf der Affektfreiheit, der Selbstgenügsamkeit und der Gottesfürchtigkeit. Da der Weise sich in allen Grundtugenden verkörpert, wird er glückselig und der Gottheit gleich: „daß du dich standfest zeigst, sowohl gegen das Schlechte wie für das Gute, damit du, soweit es verstattet ist, Gott ähnlich wirst.“ (ebd.)

Die Stoiker kennen vier verschiedene Hauptaffekte, nämlich Furcht (*phobos*), Begierde (*epithymia*), Lust (*hédoné*) und Unlust (*lypé*), die Anzeichen dafür sind, dass man ein falsches Vernunfturteil hat und noch nicht zur Einsicht gekommen ist. Denn verspürt man diese Affekte, so begehrt man etwas, das unverfügbar ist, was wiederum darauf schließt, dass man nicht mit der Natur im Einklang lebt. Nur in der naturgemäßen tugendhaften Lebensführung kann sich eine harmonische Persönlichkeit bilden, die sich auch in der Liebe zu anderen äußert. Diese Liebe bezieht sich zuerst auf Eltern, Geschwister und Freunde und später auf die Gemeinschaft der Menschen. (Masek 2012, 224f.)

Charakteristisch für die hellenistischen Strömungen der Philosophie ist, dass die Polis immer mehr an Bedeutung verliert. Das Glück der Menschheit ist nicht wie bei Platon oder Aristoteles an die Polis geknüpft. Vielmehr handelt es sich bei der Stoa und dem Epikureismus um einen moralischen Universalismus, wonach alle Menschen vernunftfähig sind und mehr ein kosmopolitisches Bild vermittelt wird. (Vgl. Horn 2011b, 127)

4.2 Mittelalter

Im folgenden Abschnitt werden zwei Hauptvertreter der Philosophie des Mittelalters vorgestellt, die mehrere Jahrhunderte voneinander trennt. Augustinus von Hippo war der größte Philosoph des Frühmittelalters, dessen Lehre noch in der Tradition der antiken Glücksphilosophie liegt. Der Scholastiker Thomas von Aquin lebte hingegen im 13. Jahrhundert und versuchte die aristotelische Lehre mit der christlichen Philosophie zu vereinbaren. „Die Scholastik verkörpert die theologische Ausdrucksform einer Entwicklung“ (Lauster 2011, 141), die vom wirtschaftlichen und kulturellen Aufstieg im 11. Jahrhundert geprägt ist. Thomas von Aquins Lehre muss deshalb im Kontext des kulturellen und philosophischen Klimas des Aufschwungs verstanden werden, der sich auch auf Handel, Handwerk, Recht und Medizin ausgewirkt hat.

4.2.1 Augustinus

Der heilige Augustinus von Hippo (354-430) war einer der vier Kirchenväter und der größte Philosoph an der Schwelle zwischen Spätantike und Frühmittelalter. Um seine philosophischen Ansätze zu verstehen, ist es wichtig, seinen Werdegang zu kennen. In seiner ausschweifenden Jugend hätte wohl kaum jemand geglaubt, dass er später einer der größten christlichen Philosophen werden würde. Im Studium schließt er sich einer Studentenbewegung an, die sich die „Umstürzler“ nennt und bekannt für ihre nächtlichen Überfälle auf Passanten ist. Er hat mehrere Liebschaften und schließlich auch ein uneheliches Kind, dessen Mutter verstoßen wird. Im Alter von 33 Jahren lässt er sich taufen, ändert sein Leben grundlegend, gründet ein Laienkloster in seiner Heimat in Nordafrika und tritt später das Bischofsamt in Hippo an. (Vgl. Weischedel 2004, 92–94ff.) In dieser Zeit verfasst er eine Vielzahl an theologischen und philosophischen Texten. Reumütig blickt er auf seine Jugend zurück, die er eine Aneinanderreihung von sündhaften Taten nennt: „Ich ward mir selbst zu einem großen Rätsel und fragte meine Seele, `warum sie sich betrübe und so unruhig sei in mir´, aber sie konnte keine Antwort geben.“ (Augustinus 2004, 131)

In seinen *Confessiones* macht er deutlich, wie er durch sein Leben gelernt hat, sich selbst zu begegnen und zu verstehen. Die Frage nach dem Wesen des Menschen bringt ihn zur Philosophie. Für Augustinus kommt der Mensch nur im Blick auf sich selbst zur Wahrheit, man solle auf sein Inneres schauen: „Hierdurch gemahnt, zu mir selbst zurückzukehren trat ich, geführt von dir, in mein Innerstes ein.“ (ebd.)

Der Mensch wird bei Augustinus nicht wie bei den griechischen Philosophen der Antike als Glied des Kosmos gesehen, sondern als Mensch, der durch seine Selbsterfahrung und Schau in sein Inneres sein Wesen erkennt. Das Herz des Menschen ist unruhig, bis es den Weg zum christlichen Glauben findet. Gott sei jedoch unbegreiflich und unsichtbar: „Wie aber er selber, der geschaffen, so ist auch die Art, wie er geschaffen hat, verborgen und dem Menschen unbegreiflich.“ (Augustinus 2017, 567) Aus diesem Grund könne man von Gott immer nur in indirekter Weise reden. Durch den Blick in sich selbst wird Gott vom Menschen erkannt, denn der Mensch kann die Wahrheit mit der reinen Vernunft nicht erkennen und ist auf Gott angewiesen. Nur dadurch, dass der Mensch in sein Inneres blickt, kann er die Wahrheit erkennen. Unser unruhiges Herz strebt nach dem Guten und findet es in Gott, indem es die göttliche Prädestination erkennt.

Aus diesem Grund ist es auch das Streben nach Gott, das uns zum Glück führt. Das Glück als das höchste Ziel des Menschen findet er im Leben bei Gott. Glück sei das, wo alles Handeln und Begehren zum Stillstand kommt, denn niemand könne glücklich sein, wenn er noch nach etwas strebt, was er nicht hat. Das wirkliche Glück fände man in dem, was wir dauerhaft haben können und was „weder von Fortuna abhängig noch irgendwelchen Zufällen unterworfen sein [darf].“ (Augustinus 1982, 23) Luxusgüter oder Geld bringen uns also nicht das erwünschte Glück, da beide keine beständigen Güter sind. Das Gute, welches ein permanentes Glück schafft, muss also Gott sein, denn nur die Unveränderlichkeit und die Ewigkeit Gottes kann das menschliche Glück dauerhaft herstellen: „Du aber, Herr, bleibst ewiglich.“ (Augustinus 2004, 285) Augustinus kommt schließlich zur Conclusio: „Wer also Gott hat, ist glücklich.“ (Augustinus 1982, 25) Auch die Radikalität der göttlichen Prädestination findet man bei den griechischen Philosophen nicht. Bei Platon herrscht zwar Gott über das Chaos und ordnet es, jedoch ist ihm das Chaos vorgegeben. Augustinus sieht Gott hingegen als allmächtigen, der über das Schicksal des Menschen entscheidet. (Vgl. Weischedel 2004, 99f.)

Das neuplatonische Motiv des *Gott- Habens* bei Augustinus bekommt durch die christliche Tradition eine zentrale Bedeutung. Augustinus spricht hier von der Tendenz, dass der Mensch wieder zu seinem Ausgangspunkt zurückkehrt. (Vgl. Thomä; Henning; Mitscherlich-Schönherr 2011, 134) Gott hat die Menschheit erschaffen und sie kommt wieder auf ihn zurück, um ihr Glück zu finden. Augustinus ist davon überzeugt, dass es in allen Wesen eine Tendenz zur Rückkehr zu Gott gebe. (Vgl. Augustinus 1982, 61)

Mit Augustinus ist eine christliche Philosophie entstanden, die sich aus den griechischen Wurzeln der Philosophie und den christlichen Grunderfahrungen entwickelt hat: Die Vernunft ordnet sich dem Glauben unter, um sich voll entfalten zu können. (Vgl. Weischedel 2004, 110)

4.2.2 Thomas von Aquin

Thomas von Aquin (1225-1274) ist der bedeutendste Denker des 13. Jahrhunderts, der nicht wie Augustinus seine philosophischen Theorien aus dem christlichen Glauben allein ableitet, sondern die christliche Philosophie mit den Ansätzen der Aristotelischen Ideenlehre verbindet. Damit hat Thomas von Aquin eine der größten Glückslehren des Christentums geschaffen.

Schon als junger Mann soll Augustinus mehr an der Philosophie interessiert gewesen sein, als an seiner Person selbst. Beim Studium mischt er sich nicht unter seine Kommilitonen, sondern konzentriert sich auf seine philosophischen Gedanken. Obwohl seine Familie wohlhabend und einflussreich ist, schließt Thomas sich den Bettelmönchen des neugegründeten Dominikanerordens an. Der junge Mönch möchte seine innere Freiheit bewahren, um sich ganz dem Versuch einer neuen Grundlegung der christlichen Philosophie und Theologie zu widmen. (Vgl. ebd.)

Wie Aristoteles sieht Thomas den Menschen als ein nach Glück strebendes Wesen. Letztes Ziel des Menschen ist das glückliche Leben, das noch vor einem liegt und welches es zu verwirklichen gilt. Somit wird das Glücksstreben zum entscheidenden Bewegungsimpuls der menschlichen Lebensführung. Thomas sieht im Anschluss an Aristoteles die Glückseligkeit als Verwirklichung der Tugend und nicht im Besitz materieller Güter oder im Reichtum. Aristoteles Tugendbegriff umfasst die Ansicht, dass der Mensch sein vollkommenes Glück schon im Diesseits erreichen kann. In diesem Punkt widerspricht die aristotelische Lehre jener der christlichen Philosophie, nach welcher die Glückseligkeit erst im Jenseits zu erreichen sei. (Vgl. Lauster 2011, 141)

Thomas findet eine Lösung für diesen Widerspruch und trifft eine grundlegende Unterscheidung im Rahmen seiner Differenzierung zwischen *beatitudo perfecta* und *beatitudo imperfecta*: „Die Glückseligkeit ist zweifach: es gibt eine unvollkommene, die in diesem Leben zu haben ist; und es gibt eine andere, vollkommene, die in der Schau Gottes besteht.“ (Thomas von Aquin 1987, 4,5) Die vollkommene Glückseligkeit (*beatitudo perfecta*) ist nur durch eine

kontinuierliche und immerwährende Tätigkeit verbunden, die ausschließlich im Jenseits zu finden ist. Die unvollkommene Glückseligkeit (*beatitudo imperfecta*) kann der Mensch schon im Diesseits aus eigener Kraft durch sein sittliches Vermögen erreichen. Sie wird niemals vollkommen sein, denn dazu wäre eine Einheit und Kontinuität des Glücks notwendig, die wir nur im Jenseits finden, denn: „Das letzte Ziel des menschlichen Willens ist nun das höchste Gut; und dieses ist Gott (...)“. (Thomas von Aquin 2001, 129) Jedoch kann der Mensch im Diesseits eine gewisse Teilhabe an der Glückseligkeit erreichen, indem er sich einer Tätigkeit kontinuierlich widmet, deshalb ist das kontemplative Leben nach Thomas die glücklichste Lebensform im Diesseits.

In der Beschreibung des immanenten und transzendenten Glücks trifft Thomas zwar eine Unterscheidung, jedoch nimmt er zwischen den beiden Glücksarten keinen Gegensatz an, sondern beide Formen existieren nebeneinander: Die *beatitudo perfecta* folgt auf die *beatitudo imperfecta*. Thomas geht auch von einem inneren Zusammenhang der beiden Arten aus, den er als Teilhabe-*participatio* (Thomas von Aquin 1987, 5,3) beschreibt. In der *beatitudo imperfecta* steht das Erlangen des vollkommenen Glücks noch aus, doch es hat schon begonnen, da Gott auch schon im Diesseits Einfluss auf unsere Vernunft hat:

„Gewisse Kreaturen [Menschen] sind nämlich von Gott so hervorgebracht, daß sie auf Grund ihrer Verstandesbegabtheit eine Ähnlichkeit mit Gott besitzen und dessen Ebenbildlichkeit darstellen; und deshalb werden sie nicht nur gelenkt, sondern lenken sich auch selbst [sic!] durch ihre eigenen Tätigkeiten zum gebührenden Ziele hin.“ (Thomas von Aquin 1946, 3)

Wenn Thomas von Aquin also vom natürlichen Vermögen spricht, beschreibt er etwas, das Gott ähnlich ist und in das er eingegriffen hat. Wir können also zur *Conclusio* kommen, dass beide Arten des Glücks an Gott gebunden sind: „Der Mensch wird glücklicher allein durch das Tun Gottes.“ (Thomas von Aquin 1987, 5f.)

4.3 Neuzeit

Themen wie individuelles oder kollektives Glück stehen im Zentrum der Überlegungen in der Moderne. Dabei werden die Glückskonzepte aus der Antike aufgegriffen, weiterentwickelt und kritisiert. Die Utilitaristen bauen ihre Theorien beispielsweise auf den Lehren des Hedonismus und Eudämonismus auf, während Kant und Nietzsche Aristoteles stark kritisieren.

Politische und gesellschaftliche Umbrüche haben großen Einfluss auf philosophische Ideen und Konzepte. Neue Technologien bringen Probleme und neue ethische Fragen mit sich. Die Autorität der Kirche verliert seit der Aufklärung immer mehr an Wirkkraft, was sich in Kants Idee der vernunftgemäßen Ethik widerspiegelt. Massenweise Vernichtung in Kriegen und Konzentrationslagern bringen für die Philosophen des 20. Jahrhunderts neue grundlegende Fragen. Sartre, der nicht nur philosophische und literarische Werke schrieb, sondern auch politisch sehr aktiv war, entwickelte seine existenzialistischen Theorien im Kontext der gesellschaftlichen Probleme seiner Zeit wie Nationalsozialismus, Krieg und Kolonialherrschaft.

Im folgenden Kapitel werden die wichtigsten Philosophen der Neuzeit und ihre Gedanken zum Glück vorgestellt und aufeinander bezogen.

4.3.1 Kant

Immanuel Kant (1724-1804) ist der größte Philosoph im Zeitalter der Aufklärung, deshalb sind seine philosophischen Gedanken nur von den Grundideen dieses Zeitalters her und als Fortführung dieser Ideen zu begreifen. Für Kant ist die Aufklärung noch unfertig, da es noch keine ausreichenden Begründungen für ihr Programm gäbe. Sein Aufklärungsbegriff konzentriert sich nicht auf die wachsenden Bildungs- und Kulturinhalte, sondern die Befähigung, von seinem Verstand Gebrauch zu machen. Was das Zeitalter der Aufklärung und die Entwicklung der Gesellschaft für Kant ausmacht, ist die kritische, geistige Öffentlichkeit, die nur durch Vernunft der Menschheit zu erreichen sei. (Vgl. Irrlitz 2016, 13)

Besonders wichtig für die Entwicklung der kantschen Lehre ist die wachsende Säkularisierung und im Gegensatz dazu die Fortführung der christlichen Tradition in Kants Familie. Er möchte zeigen, wie die Autorität der Religion durch die Autorität der Vernunft ersetzt werden kann um zu beweisen, dass ethisches Handeln nicht aufgrund der Religion, sondern durch die reine

Vernunft zum Gesetz werden kann. Er stellt sich die Frage nach dem guten Menschen außerhalb von Religion und trennt somit die Moral vom christlichen Glauben.

Kants kategorischer Imperativ ist nur durch die praktische Vernunft gegeben, er ist also ein Faktum der reinen Vernunft und nur in der Vernunft steckt die Freiheit des Willens. So wird der Autonomiebegriff zum obersten Prinzip der Sittlichkeit des Menschen. Kant geht es hier um das unbedingte Handeln, denn Handlungen sind nur dann ethisch gut, wenn sie zwecklos sind. Er ist davon überzeugt, dass es nicht nur Ketten von Bedingtheit gibt, sondern auch rein unbedingtes Handeln. Bei Kant findet man also das Unbedingte im Handeln und diese Unbedingtheit macht Kants Freiheitsbegriff aus. (Weischedel 2004, 221–224ff.)

Wir sehen also, dass nicht mehr die Glückseligkeit, sondern die Freiheit das Ziel des kantischen Denkens ist. Damit bricht er mit der eudämonistischen Tradition der Antike. Durch seine Transzendentalphilosophie lehnt er das teleologische Verständnis der Wirklichkeit ab, das die *eudaimonía* als oberstes Ziel seit Platon getragen hat. Bei Kant steht nicht die Erkenntnis der Dinge, sondern die subjektive Wahrnehmung im Mittelpunkt: Der Mensch erkennt die Dinge nicht an sich, sondern kann die Dinge nur als Erscheinungen wahrnehmen. Kant kennt zwar das teleologische Konzept an, jedoch nur in Organismen und nicht in der Wirklichkeit. Somit kann es bei Kant das Glück im Moment der Erfüllung der Einsicht nicht geben. (Vgl. Mitscherlich-Schönherr 2011, 183f.)

Kant bricht also mit dem ethischen Eudämonismus. Da für Kant das oberste Ziel des Menschen ein durch Vernunft bestimmtes Leben ist, muss der Begriff der Vernunft von dem Begriff der Glückseligkeit abgetrennt werden. Die Glückseligkeit stellt für Kant die „Befriedigung all unserer Neigungen“ (Kant 1787, 677) dar. Sein Glücksbegriff muss also als rein sinnlich verstanden werden. Strebt ein Mensch nach dem glücklichen Leben, gilt er für Kant als wesentlich fremdbestimmt, da er Sklave seiner eigenen Neigung ist.

Tugendhaftigkeit hingegen führe zur Freiheit des Menschen, da ein tugendhafter Mensch die praktische Vernunft ausübt und sich so von seinen Neigungen distanziert. Ethisches Handeln sei erst dann tugendhaft, wenn es keinen Zweck verfolgt, sondern zwecklos ist, wenn es „nicht aus Neigung [...] sondern aus Pflicht“ (Kant 1785, 10) gemacht wird. Wir müssen diesen guten Willen besitzen, erst dann werden unsere Handlungen tugendhaft. Nur durch die Tugend können wir uns von unseren Neigungen befreien. Tugend und Glück gehen bei Kant nicht einher, sondern stellen vielmehr nicht miteinander vereinbare Prinzipien dar: „Doch ist das

Prinzip der eigenen Glückseligkeit am meisten verwerflich, nicht bloß deswegen, weil es falsch ist (...) [sondern] weil es gar nichts zur Gründung der Sittlichkeit beiträgt“. (ebd.) Wir sehen, dass Kant hier den Bruch mit der *eudaimonía* des tugendhaften Handelns vollzieht, die seit der Antike Teil der philosophischen Tradition ist.

Doch wo findet der Mensch nun sein Glück? Das kontemplative Glück lässt sich bei Kant in der Ästhetik finden. Kunst- oder Naturschönheit ist bei Kant „Ausdruck ästhetischer Ideen“. (Kant 2001, 211) Die ästhetische Kunst bezieht sich auf die Vorstellung freier Natur, welche als zweckmäßig, lustvoll und unabsichtlich erlebt wird. Was schön oder nicht schön ist, kann ohne Begriff und Interesse entschieden werden. (vgl. ebd.) „Um zu unterscheiden, ob etwas schön sei oder nicht, beziehen wir die Vorstellung nicht durch den Verstand auf das Objekt zum Erkenntnis[sic!], sondern durch die Einbildungskraft (vielleicht mit dem Verstande verbunden) auf das Subjekt und das Gefühl der Lust oder Unlust desselben.“ (ebd.) Das Geschmackurteil ist also kein Erkenntnisurteil, da es nicht logischer, sondern ästhetischer Natur ist und somit rein subjektiv bleibt. Dadurch kann Wohlgefallen am Schönen und Freude darüber entstehen. Das Urteil über „schön“ oder „nicht schön“ stellt ein reines Privat Urteil dar. Somit wird eine Freiheit des Schönen erreicht, die mit dem Freiheitsprinzip einhergeht. Das Schöne wird zum Symbol der Sittlichkeit und zum Element des Guten. (vgl. ebd.)

Kant ist sich über die Problematik der Dualität von Tugend und Glückseligkeit im Klaren und möchte diese mit seiner Idee von einem „System der mit der Moralität verbundenen proportionierten Glückseligkeit“ (Kant 1787, 680) lösen. Denn auf Basis der reinen Vernunft sei die Sittlichkeit eng mit der Glückseligkeit verbunden, da der tugendhafte Mensch sich verdient habe, glücklich zu sein:

„so notwendig sei es [...] nach der Vernunft, in ihrem theoretischen Gebrauch anzunehmen, daß jedermann die Glückseligkeit in demselben Maße zu hoffen Ursache habe, als er sich derselben in seinem Verhalten würdig gemacht hat, und daß also das System der Sittlichkeit mit dem der Glückseligkeit unzertrennlich, aber nur in der Idee der reinen Vernunft verbunden sei.“ (ebd.)

Dieses System der sich selbst lohnenden Moralität sei aber nur eine Idee, deren Ausführung auf der Bedingung beruht, dass die Handlung der Menschen wirklich tugendhaft sei. (vgl. ebd.) Handelt man moralisch, so könne man sich eine gewisse Glückseligkeit erhoffen. Das Moralgesetz ist aber trotzdem die einzige Quelle der Motivation für das tugendhafte Handeln. Jedoch bringe das Moralgesetz das „Ideal des höchsten Guts“ (ebd.) hervor, das wiederum den

Bestand des Moralgesetzes absichert. Denn wer die Moralgesetze in der Praxis umsetzt, trägt dazu bei, dass er sich selbst und die Welt verbessert, womit auch das höchste Gut erfüllt wird.

Abschließend soll nochmals erwähnt werden, dass all diese Formen der *Glückseligkeit* immer über den Freiheits- und Autonomiebegriff gedacht werden müssen, der mit der reinen Vernunft einhergeht. Denn wie zu Beginn dieses Abschnitts erwähnt wurde, ist das größte Ziel bei Kant die Vernunftbefähigung.

4.3.2 Die klassischen Utilitaristen

Mit dem Utilitarismus wird ein völlig neues Denken in der Moralphilosophie entwickelt, das sich scharf von den Theoretikern des moralischen Sinns abgrenzt. Der Utilitarismus gilt als die klassische Gegenposition der Moralphilosophie Kants, dessen tugendhaftes Handeln auf der reinen Vernunft basiert. Die Qualität einer Handlung im Utilitarismus ist jedoch nur abhängig von ihren Folgen. Es soll das allgemeine Wohlergehen gesteigert werden, eine Nutzenmaximierung wird angestrebt.

Jeremy Bentham (1748-1832) gilt als der Begründer des klassischen Utilitarismus, mit Hilfe welchem er versuchte das britische Sozialsystem zu reformieren. Er geht davon aus, dass moralisches Urteilen auf bestimmten Regeln beruht. Für die Anwendung der Regeln spielt zwar der Verstand eine große Rolle, jedoch ist hier nicht nur die reine Vernunft wichtig, sondern es soll mit Kalkulation zum richtigen moralischen Handeln gefunden werden. Das maßgebliche Ziel der Moral im Utilitarismus ist das Prinzip der Nützlichkeit, welches zum Ideal der Förderung des allgemeinen Wohlergehens führt. Der ethische Grundsatz und das größte Ziel im Utilitarismus Benthams ist das Prinzip des größten Glücks für die größte Zahl. Das heißt, dass eine Handlung oder Handlungsweise dann gut ist, wenn ihre Folgen mehrheitlich gut sind und somit das Glück der Mehrheit verbessert wird. Die Idee der Nützlichkeit basiert also nicht auf dem individuellen Nutzen, sondern auf dem allgemeinen Wohlergehen. Der allgemeine Nutzen muss dabei an Erfahrungen gebunden sein, die intrinsisch gut sind. Das Ziel Benthams ist es nun, das größte Glück der größten Zahl herzustellen. Glück definiert er durch die Anwesenheit von Lust und Wohlbefinden (*pleasure*) und durch Abwesenheit von Unlust und Schmerz (*pain*). Zudem entwickelte er ein Nutzenkalkül mit welchem man durch Abwägung der Folgen die Zulässigkeit von Handlungen bestimmen soll. Es werden nur quantitative

Größen verwendet um zu bestimmen, ob mehr Lust oder Unlust durch bestimmte Handlungen herbeigeführt wird:

„Sum up all the values of all the *pleasures* on the one side, and those of all the pains on the other. The balance, if it be on the side of pleasure, will give the *good* tendency of the act upon the whole, with respect to the interest of that *individual* person; if on the side of pain, the *bad* tendency of it upon the whole.“ (Bentham 1988, 33f.)

Bei der Abwägung der Folgen fließen in Benthams Prozess jedoch auch Aspekte wie Dauer, Intensität und zeitliche Nähe mit ein. In der Frage, was Menschen Lustgewinn ermöglicht, ist sich Bentham mit Hobbes einig. Beide sehen im Lustgewinn die Kontrolle über materielle Güter. Wichtig bei Bentham ist außerdem, dass sein Utilitarismus einer spezifischen Wertetheorie unterliegt. Dabei handelt es sich um eine monistische Wertetheorie, bei der nur auf dem Grundprinzip von Lust-Glück und Unlust-Schmerz beurteilt wird:

„Nature has placed mankind under the governance oft two sovereign masters, pain and pleasure. It is for them alone to point out what we ought to do, as well as to determine what we shall do“.
(ebd.)

John Stuart Mill (1806-1873), Patenkind und Schüler Benthams, modifiziert Benthams Theorie und möchte damit mehr Anhänger generieren. Unter anderem möchte er die Theorie des Utilitarismus genauer erklären und erweitern. So fließen in die Nutzenkalkulation Mills nicht nur quantitative, sondern auch qualitative Größen ein. Diese Unterscheidung führt er ein, da einige Formen der Lust nützlicher sind als andere. Er möchte hier gegen den Vorwurf ankämpfen, dass die Lusterfahrung nach Bentham eine Ansicht sei, „die nur der Schweine würdig wäre“. (Mill 1985, 14) In einer seiner berühmtesten Aussagen vergleicht er die Fähigkeit zur Glückseligkeit des Menschen mit der des Tiers: „Es ist besser, ein unzufriedener Mensch zu sein als ein zufriedenes Schwein; besser ein unzufriedener Sokrates als ein zufriedener Narr.“ (ebd.) Mit dieser Unterscheidung wird Benthams Bewertungsbasis stark erweitert, was aber auch auf Kritik stößt. Mill wird vorgeworfen, dass er mit dieser Erweiterung den Utilitarismus völlig aufgibt. Denn es wäre auch möglich, das Argument der Kritiker Benthams zu entkräften, indem man Kriterien für das gute Lustempfinden festsetzt. Jedoch ist Mills Ausweitung des Nutzenkalküls dennoch gerechtfertigt. Benthams Theorie nach sind alle Lusterfahrungen gleichwertig, somit stellt sie einen quantitativen Hedonismus dar. Demnach würde eine Aneinanderkettung von Lusterfahrungen ausreichen, um die Menschheit glücklich zu machen.

Ein weiterer Unterschied zu Benthams Theorie ist, dass Mill keine systematische Wertekultur aufnimmt, sondern sich an den üblichen Wertüberzeugungen des Bürgertums orientiert. Auch versucht der Schüler Benthams das Nützlichkeitsprinzip zu beweisen, indem er Gründe für das utilitaristische Prinzip findet und somit das allgemeine Glück als wünschenswert begründet. Demnach ist das Glück ein Gut, „weil das Glück jedes einzelnen für diesen ein Gut ist und daß daher das allgemeine Glück ein Gut für die Gesamtheit der Menschen ist.“ (ebd.)

Laut Mill handeln wir nicht, wie bei Kant, richtig, weil es uns unsere Vernunft sagt, sondern wegen unseres Gewisses und den möglichen Sanktionen unserer Mitmenschen. Somit trennt Mill zwischen den Gründen, die ein Prinzip als richtig erweisen und den Gründen, die uns für unsere „richtige“ Handlung motivieren.

Henry Sidgwick (1838-1900) war Utilitarist und Wissenschaftler und hat die Theorie des Utilitarismus nochmals weiterentwickelt. Er zählt mit Bentham und Mill zu den klassischen Utilitaristen, jedoch wird sein Werk im deutschsprachigen Raum meist vernachlässigt. Er war einer der Gründer und der erste Präsident der *Society for Psychological Research*. Außerdem setzte er sich für die höhere Bildung der Frauen ein und gründete ein College nur für Frauen in Cambridge. Ein Jahr nach Mills Tod erscheint 1874 *The Methods of Ethics*, wo Sidgwick zeigt, dass sich der Utilitarismus mit den *Common-Sense-Moralvorstellungen*¹ verbinden lässt. Ein Moralkonzept ist nach Sidgwick nur dann akzeptabel, wenn es sich auf das reflektierte Urteilsvermögen des *common sense* bezieht.

Bei Sidgwick werden drei moralphilosophische Ansätze unterschieden: Egoismus, Intuitionismus und Utilitarismus. Für ihn sind Intuitionismus und Utilitarismus miteinander zu vereinbaren, wie wir schon beim *common sense* gesehen haben. Jedoch kann nach Sidgwick Egoismus nicht mit Utilitarismus einhergehen, wodurch ein Dualismus entsteht. Hier stoßen wir auf den fundamentalen Punkt in Sidgwicks Theorie. Sidgwick ist im Gegensatz zu Mill davon überzeugt, dass es unsere moralische Pflicht sei, auch unser eigenes Interesse zu verfolgen. Dies sei nicht nur aus Klugheitsgründen unsere Pflicht, weil nicht nur Taten, die der Allgemeinheit nutzen, normativ geboten sind, sondern auch Taten, die nur das eigene Leben

¹ Der *common sense* wird mit Gemeinwesen oder Hausverstand übersetzt und beschreibt das Urteilsvermögen, das ohne Hilfe von Verstandesargumenten oder Vernunftschlüssen instinktiv funktioniert. Dieses Urteilsvermögen ist die Ursache für das gesellige Zusammenleben.

betreffen. Denn auch sich selbst gegenüber kann man richtig oder falsch handeln. Sidgwick lehnt jedoch den psychologischen Egoismus ab, er ist nur werttheoretischer Hedonist. Das heißt, dass nach ihm das Leben eines Menschen gut ist, wenn die lustvollen Momente gegenüber den unlustvollen überwiegen. Das heißt aber nicht, dass Sidgwick den Menschen als Geschöpf auffasst, das immer nur am eigenen Glück interessiert ist. (Vgl. Schefczyk 2011, 170)

In diesem Zusammenhang beschreibt er das Paradoxon des hedonistischen Egoismus: In manchen Bereichen des Handelns kann der Mensch sein Ziel nur erreichen, wenn er es nicht direkt anstrebt. Dies ist zum Beispiel beim Glück und beim Schlaf der Fall. Will man unbedingt einschlafen und konzentriert man sich zu sehr auf seinen Willen, so ist man zu aufmerksam und wach um einzuschlafen. Dasselbe Problem stellt sich beim Versuch glücklich zu sein. Hier lassen sich Parallelen zwischen Sidgwicks Theorie und den Theorien Watzlawicks und Frankls herstellen. Watzlawick möchte in seiner *Anleitung zum Unglücklichsein* seine Leser genau aus diesem Grund durch die Hintertür zu ihrem Glück führen. Frankl vergleicht das Streben nach Glück ebenfalls mit dem Versuch einzuschlafen oder mit dem Versuch, unbedingt einen Orgasmus erleben zu wollen. Das Paradoxon des Hedonismus beschreibt das Phänomen, dass sich Lust und Freude erst beim Verfolgen anderer Ziele wie von selbst einstellen, ohne dass man bewusst daran arbeitet, glücklich zu werden. Denn wer nach der eigenen Lust direkt strebt, steht sich selbst im Weg. (Vgl. ebd.)

Anders als bei seinen Vorgängern bleibt bei Sidgwick die Frage offen, wie viele egoistische Wünsche und wie viele altruistischen Wünsche im menschlichen Handeln erstrebenswert sind. Denn die *Methods of Ethics* enden mit dem unauflösbaren Konflikt zwischen egoistischem und universalistischem Utilitarismus. (Vgl. ebd.)

Wir sehen, dass Sidgwick zu den größten Moralphilosophen seiner Zeit gehört. Utilitaristen wie Moore, Russell und Singer bauen ihre Theorien später auf Sidgwicks *Methods of Ethics* auf, der in seiner Schrift den Utilitarismus noch klarer und genauer vorstellt als Bentham und Mill.

4.3.3 Schopenhauer

Arthur Schopenhauer (1788-1860) zählt mit seinem Schüler Friedrich Nietzsche zu den größten Philosophen des 19. Jahrhunderts. Der bekannte Philosoph bekam erst später Anerkennung für sein Werk *Die Welt als Wille und Vorstellung*. Vorherige Werke und Vorlesung wurden kaum gewürdigt und Schopenhauer wurde oft als „Populärphilosoph“ bezeichnet.

In Schopenhauers Werken ist die Frage nach dem Leid des Menschen allgegenwärtig. Pessimismus spiegelt sich auch in seiner Biografie wieder, denn er sagte über sein Leben, dass es voller Unrecht, Leid und Fremdbestimmung gewesen sei. Die Welt sei für denkende Wesen ein Unglücksort, da sie voller Gier und Verlangen sei und könne deshalb nur als Welt des Leidens erlebt werden. Wir sehen, dass Leid eine zentrale Rolle in Schopenhauers Theorie darstellt, denn anders als in der philosophischen Tradition seit der Antike ist die Vernunft bei Schopenhauer nicht die größte Kraft des menschlichen Geistes. Die Vernunft ist bei ihm nur eine Illusion, vielmehr ist der Wille die eigentliche Ordnungskraft unseres Geistes. Wir Menschen schaffen es nie, unseren Willen restlos zu erfüllen. Haben wir etwas erreicht, so stellt sich keine dauerhafte Befriedigung ein, sondern wir begehren sofort etwas Neues. Somit sind wir ein Leben lang Sklave unseres Willens. Auch die Vorfreude stellt bei Schopenhauer keine wirkliche Freude dar und löst kein Glücksgefühl aus. Vielmehr führt sie zu einer inneren Leere, da alles was den Willen reizt und Hoffnung macht zu noch größerem Leid führe. (Vgl. Schulak 1999)

Schopenhauer unterscheidet zwei Arten von Glück: das ganzheitliche Glück und das negative Glück. Das Gelingen des Lebens selbst sei das ganzheitliche Glück, welches er nicht für möglich hält, da wir Sklave unseres Willens sind und somit nie vollends befriedigt werden können. Das negative Glück beschreibt die Mangelersfahrung, die der Mensch ständig verspürt. Über das ganzheitliche Glück schreibt er in seinem *handschriftlichem Nachlaß*: „Die Definition eines glücklichen Daseins wäre: ein solches, welches, rein objektiv betrachtet [...] dem Nichtsein entschieden vorzuziehen wäre.“ (Schopenhauer 1985, 600)

Bei Schopenhauer sind die Menschen selbst für ihr Leiden verantwortlich, denn „Die Welt ist eben die Hölle, und die Menschen sind einerseits die gequälten Seelen und andererseits die Teufel darin.“ (Schopenhauer 1874, 322) In besonders harten Fällen sei es deshalb zweckvoll, den Freitod zu wählen, um sich vom eigenen Willen zu befreien. Die höchste Lust sei aber weder die Vernichtung unser Selbst noch die Flucht in die Melancholie, sondern zum Beispiel

das Eintreten in die Welt der Kunst. Schopenhauer unterscheidet drei Arten, wie der Mensch in Distanz zu seinem eigenen Willen treten kann. Das kann erstens durch das Eintauchen in die Welt der Kunst passieren, zweitens durch das Verspüren von Mitleid und drittens in der Verneinung des Willens zum Leben.

Die höchste Lust könne der Mensch durch die Kunsterfahrung erreichen, was eine transzendente Flucht in eine andere Dimension darstelle, da wir beim Betrachten oder Herstellen von Kunst nicht selbst im Fokus stehen. Kunst kann unser Leben verbessern und uns ein Gefühl von Befreiung geben, da wir uns in einem Objekt verlieren können und unser eigenes Dasein dabei vergessen können. Kunst sei die einzige Hoffnung in einem Leben, welches kaum der Mühe des Menschen wert sei. Im folgenden Zitat beschreibt Schopenhauer den Weg weg vom Leiden hin zu der Welt des Ästhetischen:

„Wann [sic!] aber äußerer Anlaß, oder innere Stimmung, uns plötzlich aus dem endlosen Strohme des Wollens heraushebt, die Erkenntniß dem Sklavendienste des Willens entreißt, die Aufmerksamkeit nun nicht mehr auf die Motive des Wollens gerichtet wird, sondern die Dinge frei von ihrer Beziehung auf den Willen auffaßt, also ohne Interesse, ohne Subjektivität, rein objektiv sie betrachtet, ihnen ganz hingegeben, sofern sie bloß Vorstellungen, nicht sofern sie Motive sind: dann ist die auf jenem ersten Wege des Wollens immer gesuchte, aber immer entfliehende Ruhe mit einem Male von selbst eingetreten, und uns ist völlig wohl. Es ist der schmerzlose Zustand, den Epikuros als das höchste Gut und als den Zustand der Götter pries: denn wir sind, für jenen Augenblick, des schnöden Willensdranges entledigt, wir feiern den Sabbath der Zuchthausarbeit des Wollens, das Rad des Ixion steht still.“ (Schopenhauer 2015, 170)

Beim Anblick oder bei der Produktion von Kunst fokussieren wir uns nur auf das Objekt und vergessen dadurch unser eigenes Leben und unsere Gedanken stehen still. Wir befinden uns in einem Trancezustand, der dem Zustand der Meditation gleicht. Unsere Konzentration ist nur auf die Kunst gelenkt und wir verschmelzen mit dem Objekt und verspüren ästhetische Beglücktheit. Wir sind glücklich, weil der Wille für einen Moment nicht in unser Bewusstsein eindringen kann. Der hier beschriebene Trancezustand kann mit Csikszentmihalyis Begriff des Flow verglichen werden. Kunst sei jedoch nur für begabte und elitäre Menschen zugänglich, deshalb gibt es nach Schopenhauer auch die Möglichkeit, sein Leid durch die Ästhetik des Mitleids zu vergessen. Auch hier verschwindet der Bezug zum eigenen Willen durch die volle Konzentration auf das Objekt. Im Mitleid erkennt man das Leid anderer Menschen, da es dem eigenen Leid gleich ist. Indem man aus Mitleid moralisch handelt, vergisst man für kurze Zeit seine eigenen Probleme und sein Leid. Die Flucht in Kunst und Mitleid ist jedoch nur auf kurze Momente beschränkt. Sobald wir wieder in unsere Welt des Willens eintauchen äußert sich unser Leid umso stärker. Die Befreiung vom Zwang des Strebens kann dauerhaft nur durch die

Verneinung des Willens zum Leben erreicht werden. Dabei geht es Schopenhauer um die Ausschaltung der eigenen Individualität. Der Wille des Menschen wird verleugnet, damit er nicht mehr selbst im Zentrum seines Denkens stehen muss. Indem wir unsere Individualität verleugnen, kommen wir zur Schmerzreduktion. Nur in willensfreier meditativer Gelassenheit der Weltabgewandtheit kann der Mensch sein Leid schließlich akzeptieren. (Vgl. Schulak 1999)

Wir sehen, dass Schopenhauer die Frage nach dem Glück auf neue Art und Weise durch eine pessimistische Philosophie aufrollt. Der Begriff des gelingenden Lebens wird bei Schopenhauer konkret vom Begriff des Glücks abgetrennt, der immer eine negative Konnotation in sich trägt. Glück können wir in kurzen Momenten der Kunstbetrachtung oder im Mitleid verspüren, jedoch kann Glück niemals ein erfüllendes Leben hervorrufen, da es immer nur kurz anhält.

4.3.4 Nietzsche

Friedrich Nietzsche (1844-1900) zählt zu den einflussreichsten und umstrittensten Philosophen des 19. Jahrhunderts, zeitlebens war er jedoch für seine Dichtungen und Kompositionen bekannt. Seine philosophischen Schriften machten ihn erst postum berühmt. Als Nietzsche vier Jahre alt ist, stirbt sein Vater und er wächst fortan nur von Frauen umgeben auf. Mit seiner antisemitischen Schwester kommt er nur schwer klar. Nach seinem Tod stellt sie einige seiner Fragmente willkürlich zusammen und seine philosophischen Gedanken werden für NS-Gedankengut missbraucht. Auch das schlechte Verhältnis zu seiner Mutter und die zwei gescheiterten Heiratsanträge an Lou von Salomé tragen dazu bei, dass er zum Frauenhasser wird. Zwar bekommt er schon im Alter von 23 Jahren eine Lehrstelle an der Universität, jedoch wird er mit 35 Jahren aus gesundheitlichen Gründen pensioniert. Krankheiten gehören seit der Kindheit zu seinem Leben, ständig ist er von psychosomatischen Symptomen geplagt, in seiner Studienzeit erkrankt er an Syphilis. Mit 44 Jahren erleidet er einen Nervenzusammenbruch, von dem er sich nicht mehr erholt und elf Jahre später an den Folgen stirbt. (Vgl. Mahr 2015, 187f.)

Maßgeblich von Schopenhauer beeinflusst, sieht Nietzsche das menschliche Leben als eine Welt voll Enge und Zufälligkeit. Bedeutungslosigkeit und Kürze prägen das menschliche Dasein. Dennoch entwickelt Nietzsche Ideen und Konzepte, wie der Mensch seinem Leben ein wenig Bedeutung einhauchen kann.

Nietzsche ist der Meinung, dass eine Philosophie des Glücks das Persönlichste ist, was ein Philosoph von sich preisgeben kann. Er hat nicht explizit eine Philosophie des Glücks entwickelt, doch in seinen Werken stellt die Frage nach dem Glück trotzdem ein zentrales Thema dar.

Nietzsche geht davon aus, dass man das Glück weder gezielt hervorrufen, noch direkt bestimmen könne. Wir sehen also, dass Nietzsche sich völlig gegen die Idee des Utilitarismus stellt. Dies wird durch sein berühmtes Zitat sichtbar: „Der Mensch strebt nicht nach Glück, nur der Engländer thut [sic!] das.“ (Nietzsche 1988, 6, 61) Er kritisiert nicht nur den Gründervater des Utilitarismus, Jeremy Bentham, sondern sagt auch über John Stuart Mill, er sei ein „typischer Flachkopf“. (ebd.) Denn das größte Glück der größten Zahl sei für ihn „kein Ideal, kein Ziel, kein irgendwie fassbarer Begriff, sondern nur ein Brechmittel“. (ebd.) Im Gegensatz zu Bentham und Mill ist Nietzsche Vertreter des individuellen Glücks. (Vgl. Thomä 2004, 169)

Er verachtet die Fixierung des Menschen auf seine Selbsterhaltung, wo Tätigkeiten vollzogen werden, die Bedürfnisse zu befriedigen, um Mangelzustände zu kompensieren. Die Orientierung der Handlungen an äußeren Zielen hält Nietzsche für falsch:

„Ob Hedonismus, ob Pessimismus, ob Utilitarismus, ob Eudämonismus: alle diese Denkweisen, welche nach Lust und Leid, das heisst nach Begleitzuständen und Nebensachen den Werth [sic!] der Dinge messen, das sind Vordergrund- Denkweisen und Naivetäten [...]. Wohlbefinden wie ihr es versteht- das ist ja kein Ziel“ (Nietzsche 1988, 5, 160f.)

Nietzsche lehnt also jedes Handeln ab, wo nur gehandelt wird um sein Wohlbefinden zu steigern. Wir sollen nicht handeln „um des Glücks wegen oder Nutzens wegen oder um Unlust abzuwehren [...]; sondern eine gewisse Kraftmenge giebt sich aus, ergreift etwas, woran sie sich auslassen kann.“ (ebd.) Sein Leben soll der Mensch nicht nach den Begleitzuständen ausrichten, sondern nach dem Tun an sich. „Trachte ich denn nach dem *Glücke*? Ich trachte nach meinem *Werke!*“ (ebd.) Mit dem Begriff „Werke“ meint Nietzsche nicht ein Produkt, sondern ein Vollziehen oder Vollbringen im Sinne des Ausrufes „Ans Werk!“. Das Vollziehen steht also bei Nietzsche im Mittelpunkt, nicht das was dadurch erreicht wird. Die Handlungstheorie Nietzsches besagt, dass wir nicht handeln sollen, um Begleiterscheinungen herbeizurufen, sondern nur um des Handelns willen. Der Mensch, der sich seiner Handlung überlässt kommt nach Nietzsche zum Glück, nicht der, der sein Handeln initiiert. An diesem Punkt wird deutlich, dass Nietzsche nicht nur den Utilitarismus stark kritisiert, sondern auch Aristoteles. Das „richtige“ Tun ist bei Nietzsche also „Arbeit, welche kein Bedürfnis stillen

soll, als das nach Arbeit überhaupt“. Dieses Tun löste ein Glück aus, das sich in einer „seligen, ruhigen Bewegung“ ausdrückt. (ebd.) Man solle nicht nach dem Glück suchen, denn jedes Menschenleben schaffe sich auch in den schwierigsten Zeiten so viel Glück wie es zum Überleben nötig hat. Für Nietzsche ist *kairós* der glückliche Augenblick, in dem sich unvermutet alles zum Guten wendet. (Thomä 2004, 171–181ff.)

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass Nietzsche die utilitaristische Idee stark zurückweist. Die pure Hinwendung zur Arbeit sei das Richtige, nicht die Initiierung der Arbeit. Damit greift er die Bedürfnisbefriedigung und Selbsterhaltung des Menschen an.

4.3.5 Sartre

Der Existenzialismus ist eine Philosophie der menschlichen Situation. Die Kritik Nietzsches am Streben nach Glück wird bei Sartre aufgenommen und fortgesetzt. Es wird sowohl Kritik an den Lehren ausgeübt, die sich auf die individuelle Glückssuche machen, als auch an den Lehren, die das kollektive Glück beschreiben. Im Existenzialismus geht es um eine Philosophie der menschlichen Lebenswelt, bei der vom konkreten individuellen Subjekt ausgegangen wird. Zuerst ist der Mensch nicht definierbar und frei, weil er bei seiner Geburt nichts ist und sich erst selbst entwerfen muss. Er ist Existenz, die Essenz schaffen muss. Erst durch den Selbstentwurf, durch eine Wahl, macht sich das Individuum zu dem, was es ist. Diese Freiheit und der Zwang, eine Entscheidung zu treffen und sich dadurch selbst zu entwerfen, kann Angst auslösen. Diese Angst ist in Sartres Werken sehr präsent. Er geht von einer existentiellen Einsamkeit aus, die dem Menschen zu verstehen gibt, dass er verurteilt ist, frei zu sein und eine Entscheidung treffen zu müssen.

Das Gute definiert Sartre folgendermaßen: „Der Mensch ist die Quelle alles Guten und alles Schlechten und beurteilt sich im Namen des Guten und des Schlechten, das er schafft.“ (Sartre 2005, 46ff.) Nur Menschen können Gutes oder Schlechtes tun. Eine Naturkatastrophe bedeutet für den Menschen etwas Schlechtes, doch die Natur hat kein Gewissen, daher kann sie nicht schlecht sein. Sartre stellt mit dieser Aussage ein „Setting“ für die Denkart seiner Aussagen zum Thema „das Gute“ her. Der Mensch ist selbst dafür verantwortlich, ob etwas gut oder böse bzw. schlecht ist. Es liegt in unserer Freiheit Gutes oder Böses zu tun. Jedoch braucht es für das Gute auch immer das Schlechte bzw. das Böse, denn ohne Gegenpol und Abgrenzungsmöglichkeit kann man keinen Begriff definieren. „Ein platonisches Gutes, das an

sich und durch sich existieren würde, hätte keinerlei Bedeutung.“ (ebd.) Mit diesem Zitat wird wieder die Kritik der antiken Glücksphilosophie ins Zentrum gerückt.

Das Gute ist nicht etwas, das sowieso in der Welt existiert oder wie bei Nietzsche als glücklicher Augenblick in das Leben des Menschen eintritt, sondern „Das GUTE muss getan werden“. (ebd.) Ein zentrales Merkmal des Guten ist nämlich, dass es nichts ist, „das an sich und durch sich existieren würde.“ (ebd.) Erst durch die Handlung eines Subjekts wird es als eine „objektive Realität“ (ebd.) gesetzt. Das Gute kann weder a priori gesetzt werden, noch können nach ihm Handlungsmaximen festgelegt werden.

Wir sehen, dass der Begriff des Guten bei Sartre nicht kollektiv zu definieren ist, da ständig alles im Wandel ist, auch das Gute: „Das GUTE ist notwendigerweise das, zu dem hin wir uns transzendieren, es ist das Noema dieser besonderen Noesis, der Tat.“ (ebd.) Wir sehen also, dass das Gute nicht einfach existiert, es muss getan werden und es muss damit etwas bewegt werden. Was früher einmal gut war, muss heute nicht mehr gut sein. Es definiert sich auch immer durch das Andere, denn eine Handlung, die von einem Individuum als gut angesehen wird, muss auch einen werdenden Allgemeinheitsanspruch innehaben: „Es ist nicht nur mein Ideal, sondern mein Ideal ist es auch, dass es das Ideal von anderswem wird.“ (ebd.)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Mensch bei Sartre das Glück nur verspüren und Gutes nur dann herstellen kann, wenn es auch das Schlechte in der Welt gibt. Kennt der Mensch kein Unglück, so kann auch kein Glück für ihn existieren.

5. Die ersten Konzepte eines Schulfaches für Glück im englischsprachigen Raum

Seit Martin Seligmans Wahl zum Präsidenten der *APA (American Psychological Association)* rückt die positive Psychologie immer weiter in den Fokus der psychologischen Forschung. Nicht nur Psychologen, Psychiater und Neurowissenschaftler interessieren sich für das Fachgebiet, sondern auch Lehrer, Eltern und Studenten zeigen vermehrt großes Interesse an den neuen Studien zum Wohlbefinden.

So wurde 2006 an einem der renommiertesten Privatschulen Englands, am Wellington-College in Berkshire zum ersten Mal in der Geschichte Großbritanniens das Schulfach „*happiness and wellbeing*“ unterrichtet. Der damals neue Direktor Anthony Seldon stellte sich die Frage, was die wichtigste Aufgabe jeder Schule sei. Er kam zu der Konklusion, dass SchülerInnen glückliche und selbstsichere junge Erwachsene sein sollten, wenn sie die Schule verlassen. So führte er ein neues praxisorientiertes Schulfach ein, das nicht wie die anderen Fächer klassisch wissenschaftlich, sondern stark praxisorientiert ist. Das neue Schulfach wurde von den Religionslehrern übernommen, die Fortbildungen zum Thema positive Psychologie besuchten. Überwacht wird das Projekt von Nick Baylis, einem Wissenschaftler der *University of Cambridge*. Anfangs fand der Kurs einmal pro Woche für die 14 bis 16-jährigen statt. Heute, mehr als zehn Jahre später, lernen die SchülerInnen weiterhin, wie man aufblüht (*flourish*). Es soll keine Prävention betrieben werden, sondern die Kinder sollen erfahren, wie sie das Beste aus sich herausholen können. Kurse werden in den ersten vier Jahren des Colleges aufgerechnet insgesamt 0,5 Stunden pro Woche unterrichtet. Der Lehrplan basiert auf den sechs Kernelementen physische Gesundheit, positive Beziehungen, Perspektiven und die Entwicklung eines psychischen Immunsystems, lebende Nachhaltigkeit und sinnvolles und lohnendes Leben. In jeder Stunde wird eine Fähigkeit präsentiert und erarbeitet, die den SchülerInnen helfen soll, ihr persönliches Wohlbefinden zu steigern. Themen gehen vom gesunden Schlaf bis hin zu komplexeren Gebieten, wie zum Beispiel der Umgang mit schwierigen Situationen. (Vgl. Wellington College)

Ernst- Fritz Schubert orientiert sich zwar bei seiner Entwicklung des Schulfachs Glück für den deutschsprachigen Raum am Konzept dieser englischen Schule, jedoch will er mit seinem

Schulfach auch dafür Bewusstsein schaffen, wie sich gesunde Ernährung auf die Stimmung auswirkt, oder wie dabei Sport helfen kann, sich im eigenen Körper wohler zu fühlen. Auch zum Beispiel das Einkaufen von Lebensmitteln ist Teil des Schulfachs Glück von Ernst Fritz-Schubert.

Doch nicht nur in England zog das Schulfach Glück in den Bildungseinrichtungen ein, auch in den Vereinigten Staaten begannen die Kurse zur positiven Psychologie analog zu den vielen Publizierungen zum Thema Wohlbefinden zu boomen. In Harvard beispielsweise gewann der „Happiness“-Kurs des Vortragenden Tal Ben-Shahar das Ranking der gefragtesten Kurse vor dem jahrelangen Spitzenreiter „Einführung in die Ökonomie“. Der Dozent unterrichtet dieses Fach seit 2006 und spricht damit die von Stress und Leistungsdruck geplagten Studenten an. Doch nicht nur in Harvard, sondern auch an der University of Pennsylvania werden Studienanfängern „Optimismus- Trainingskurse“ angeboten, wo Atem- und Mediationsübungen auf dem Programm stehen und wo der positive Umgang mit Stress im Studentenalltag gelehrt werden soll. Im Gegensatz zu Kursen aus der Neurowissenschaft, Verhaltensforschung, Philosophie oder der klassischen Psychologie wird in den „Happiness“-Kursen hauptsächlich auf praktische Anwendung fundierter wissenschaftlicher Ansätze und Theorien gesetzt. Ziele sind etwa persönliche Ausgeglichenheit, Anstieg der Leistungsfähigkeit und beruflicher Erfolg. (Goessmann 2006)

An der University of California gibt es eine online Plattform des Berkeley GGSC (Greater Good Science Center) mit welcher interessierten Personen vermittelt wird, wie man ein glückliches, sinnerfülltes Leben führen kann. Die Idee für die Plattform entstand, weil auf der von Dacher Keltner gehaltenen Kurse über 400 Personen auf der Warteliste standen. Mit dem „Science of Happiness MOOC“ (massive online open source) der neuen online Plattform haben alle interessierten Personen die Chance, an einem Kurs von Keltner teilzunehmen. „The [course] starts with the idea that happiness and health are fundamentally about strong social connections and being immersed in a strong social community“ (Gregoire 2014), sagt Keltner. Dazu sollen Achtsamkeit, Mitgefühl und Dankbarkeit in den Kursen gelehrt werden. Auch hier beruhen alle Inhalte des Kurses auf Ergebnissen psychologischer Studien: “Everything we teach in the science of happiness is based on a research finding [...] We don’t have a philosophical or spiritual tenor underneath it. My background is in neuroscience, and I don’t have any other agenda than to give people more information about what works and what doesn’t work.” (ebd.), sagt der Neurowissenschaftler Simon-Thomas, Leiter der GGSC. Kurz nach Beginn des online-Kurses nahmen schon über 30 000 Menschen an dem Programm teil. Das spezielle an dem Kurs

sei, dass nicht nur Wissen über die verschiedenen Auslöser von Emotionen weitergegeben werden, sondern auch praktische Anwendungen durchgeführt werden. Wöchentliche Übungen sollen die Kursteilnehmer animieren, neue Dinge auszuprobieren und das eigene Denken und Handeln zu reflektieren. Der Kurs diene nach Keltner dazu, innezuhalten und zu reflektieren, wie sich Gewohnheiten und Wertvorstellungen auf unseren Gemütszustand auswirken. (Vgl. ebd.)

Wie wir gesehen haben, sind „happiness“-Kurse in den USA schon sehr bekannt und erfreuen sich großer Beliebtheit. Sie basieren, wie das vorgestellte Projekt des Wellingtons-Colleges auf der Theorie der positiven Psychologie. Ernst Fritz-Schubert konzipierte das Schulfach Glück als ein ganzheitliches Konzept, das auch Bewegung und gesunde Ernährung einbindet.

6. Das erste Konzept des Schulfaches Glück im deutschsprachigen Raum

Das Schulfach Glück wurde von Ernst Fritz- Schubert an der Willy-Hellpach-Schule in Heidelberg mit Erlaubnis des Kulturministeriums Baden-Württemberg erstmals im deutschsprachigen Raum eingeführt. Seither erfreut sich das neue Schulfach großer Medienpräsenz, wodurch sich das Konzept rasch verbreiten konnte. Mittlerweile wird laut der Homepage des Fritz-Schubert-Instituts an 38 Schulen in Deutschland das Schulfach Glück unterrichtet. Die meisten darunter sind Gymnasien und berufsbildende Schulen, jedoch wird auch an Haupt- und Realschulen, Grundschulen und Berufskollegs das neue Schulfach unterrichtet. Sogar in einer Kindertagesstätte und einem Schulkindergarten kommt das neue Konzept des Schulfachs „Glück“ in Deutschland zum Einsatz. Außerdem bieten sieben Universitäten in Deutschland Kurse zum neuen Fach an. Auch in Österreich wird das Schulfach seit 2009 als Pilotprojekt in der Steiermark geführt, nach und nach beginnt sich das Fach auch in anderen Bundesländern zu etablieren.

Schule ist ein wichtiger Lebensraum, in dem Kinder und Jugendliche viel Zeit verbringen. Jedoch steht sie in der Beliebtheitsskala der Kinder und Jugendliche fast an unterster Stelle. Dies kann an Langeweile, Angst und dem Gefühl liegen, dass man in der Schule sowieso nicht lernt, was man im Leben braucht. Laut einer Studie aus 2007 ist Schulangst bei vielen Menschen weit verbreitet, die an glückliche Momente aus der Schulzeit denken. Ihnen fällt oftmals nur der erste Schultag und das befreiende Gefühl nach der Matura ein. Dies wollte Ernst Fritz- Schubert mit seinem neuen Schulfach Glück in Angriff nehmen und damit auch die Schule als Institution verändern.

Gerade in der heutigen Zeit der fortschreitenden Digitalisierung, der ständigen Erreichbarkeit und des globalen Wettbewerbs fällt es SchülerInnen oft schwer, all diesen Anforderungen gerecht zu werden und dem Druck der Gesellschaft standzuhalten. Auch bleibt durch die vermehrte Multitasking-Fähigkeit oftmals die Achtsamkeit auf der Strecke. In einem Interview mit der Tageszeitung *der Standard* sagt Ernst- Schubert:

„In einer technisierten, ökonomisch ausgerichteten Welt steht die Fehler- und Problemanalyse an erster Stelle. Auch Schule orientiert sich vorwiegend an den Defiziten statt an den Stärken junger Menschen. [...] Wir müssen deshalb den Blickwinkel wenden, um Stärken und Potenziale zu

fördern. [...] Und je früher wir anfangen, die Persönlichkeit durch Vermittlung von positiven Haltungen und Einstellungen zu stärken, desto größer ist die Chance, das von der Weltgesundheitsorganisation WHO für alle Menschen geforderte körperliche, seelische und soziale Wohlbefinden zu erlangen.“ (Nimmervoll 2013)

Schon Martin Seligman macht 1999 darauf aufmerksam, dass sich die Psychologie seit seiner Entstehung mehr auf das Ausmärzen von Fehlern und Defiziten des Menschen konzentriert. Mit seiner positiven Psychologie möchte er, so wie Ernst Fritz-Schubert, weg von der Defizitorientierung und hin zur psychischen Stärkung von Menschen. Das Schulfach Glück soll den SchülerInnen die Möglichkeit geben, Selbstsicherheit, Zuversicht, Leistungsfreude sowie Selbstvertrauen zu bekommen und zu lernen „Verantwortung für unsere eigene Welt zu übernehmen“. (Fritz-Schubert 2011, 84) Denn Kinder brauchen laut Fritz-Schubert mehr im Leben als nur das Wissen, das in den klassischen Schulfächern unterrichtet wird. Um mit beiden Beinen im Leben zu stehen und nach der Schule erfolgreich zu sein, brauche es auch Selbstbewusstsein, Motivation, Kreativität und das Rüstzeug, auch mit schwierigen Situationen klar zu kommen. All das soll auch in der Schule eingeübt werden, denn „Schließlich bietet die Schulgemeinschaft als verkleinerte Abbildung der Gesellschaft auf nicht kommerzieller Basis ein ideales Terrain zum freudvollen Fordern und Fördern menschlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten.“ (ebd.)

Denkanstöße für sein neues Konzept holte sich der Pionier aus der Theorie der positiven Psychologie, der alten Philosophie und den Ideen des Pädagogen Hartmut von Hentig. Er möchte mit seinem Konzept nicht nur ein neues Schulfach einführen, sondern die Institution Schule an sich langsam verändern. Im Interview mit dem Standard sagt er: „Die Hauptaufgabe der Schule besteht in der Vorbereitung auf das gelingende Leben. Dazu gehört Lebenskompetenz, aber auch Lebensfreude.“ (Nimmervoll 2013) Das Schulfach Glück solle nicht nur Einfluss auf das Denken der SchülerInnen, sondern auch auf das der LehrerInnen haben und somit das Schulklima als Ganzes verbessern. Außerdem solle der Fokus darauf gelegt werden, welches Rüstzeug die SchülerInnen wirklich brauchen, um im späteren Leben zu reüssieren, denn „Kinder stark machen heißt, ihnen Werkzeuge an die Hand zu geben, mit denen sie ihr Lebensglück schmieden können.“ (Fritz-Schubert 2011, 73)

Dazu lässt Fritz-Schubert Elemente aus der Erlebnis- und Theaterpädagogik, Sportwissenschaft und aus der positiven Psychologie einfließen. Bei genauerer Betrachtung des Gesamtkonzepts lässt sich erkennen, dass auch andere Theorien und Ansätze in das Schulfach einfließen, wie

zum Beispiel Achtsamkeit, Qi Gong oder Yoga. Durch spielerische Übungen aus diesen Bereichen sollen Kinder und Jugendliche ihre Persönlichkeit entwickeln, sie sollen lernen Disstress zu vermeiden und Phasen extremer Belastung gut zu meistern. (Vgl. Fritz-Schubert 2012, 14f.)

Ein wichtiger Platz wird auch realen Situationen im Schulalltag eingeräumt, denn Exkursionen wie Kletterausflüge und Orientierungstage zu Schulbeginn können sehr prägend für die folgende Schulzeit sein:

„Wenn wir Menschen und nicht nur Fächer unterrichten wollen, brauchen wir mehr Lebenswirklichkeit in unseren Schulen. [...] Wir müssen sie [die Schüler] auffordern und anleiten, sich selbst Wertehierarchien zu erstellen, und sie diese mit allgemein gültigen Werten abgleichen lassen. Sie sollen sich kurz-, mittel- und langfristige Ziele setzen, die sie selbst für erstrebenswert halten und die für sie realisierbar sind.“ (Fritz-Schubert 2011, 77)

Für Ernst-Fritz Schubert ist eine der Hauptaufgaben der Schule die Schaffung von tiefgreifenden positiven Schlüsselerlebnissen, die neuronal so gut verankert sind, dass sie von SchülerInnen auch in anderen Kontexten herangezogen werden können und so dabei helfen, ein selbstbestimmteres und glücklicheres Leben zu führen. Dies versucht er in seinem didaktischen Konzept des Schulfachs zu realisieren.

6.1 Didaktische Einbettung

Für Ernst-Fritz Schubert ist das Glück „eine Gesamtkonstruktion einzelner `Glücksbausteine““ (ebd.), deshalb besteht sein Konzept für das neue Schulfach aus verschiedenen Elementen. Da in der Schule meist nur theoretisches Wissen vermittelt wird, lebensechte Erfahrungen jedoch für die Reflexion der SchülerInnen besonders wichtig seien, wird der erste Lehrplan in Projekte unterteilt, die hauptsächlich „erlebnisorientiert“ (ebd.) sind. Außerschulische Aktivitäten stellen aus diesem Grund eine wichtige Komponente im Lehrplan dar. Der Unterricht ist in einzelne Module eingeteilt, die „Epochen“ genannt werden, die Unterteilung in Unterrichtsstunden wird aufgehoben. All das soll dazu beitragen, dass im Schulfach Glück ein praktischer Bezug zur Lebenswelt hergestellt werden kann.

Nach Erstellung des Lehrplans konnte aufgrund der hohen Medienpräsenz auch das Interesse einiger Experten geweckt werden. Um das Gesamtprojekt wissenschaftlich zu beobachten,

übernahm der Sportwissenschaftler Dr. Wolfgang Knörzer, Professor an der pädagogischen Hochschule Heidelberg die wissenschaftliche Begleitung des Gesamtprojekts. Mit einer Psychologin, einer Motivations- und Entspannungstrainerin, einem Familientherapeuten, zwei Schauspielern und einigen LehrerInnen aus dem Kollegium wurden, auf Basis des Lehrplanentwurfs, konkrete Unterrichtsstunden entwickelt und auch Anknüpfungspunkte zu anderen Disziplinen und Schulfächern gefunden. Schließlich entstand ein kompletter Jahresplan für circa 80 Unterrichtsstunden, der in fünf „Epochen“ aufgeteilt war.

6.1.1 Die fünf Module

In diesem Unterkapitel sollen nun die fünf „Epochen“ vorgestellt werden, auf denen der Lehrplan des Schulfachs Glück aufgebaut ist.

Die erste „Epoche“ nennt sich „Freude am Leben“ und behandelt die Frage nach der eigenen Identität und der Wirkung des eigenen Handelns auf andere Menschen. Lernziel dieses Moduls ist es, Lebensfreude durch Optimismus und ein positives Selbstbild zu erlangen. Übungen zur Identitätsfindung, zur Akzeptanz des Selbst und zum Selbst- bzw. Fremdbild sollen dazu beitragen, das Selbstbild der SchülerInnen, die Gemeinschaft und das Vertrauen untereinander zu stärken. Eine der vielen Aufgaben in dieser Epoche ist das Verfassen eines Briefes, der an sich selbst gerichtet ist und in welchem die SchülerInnen ihre Wünsche und Ziele für die nächsten sechs Wochen niederzuschreiben. Dadurch lernen die SchülerInnen, Ziele zu formulieren und sich auf diese zu konzentrieren. Wenn die Briefe, die niemand außer der/ die SchülerIn selbst gelesen hat, wieder geöffnet werden, können sie überprüfen, was für sie vor einigen Wochen wichtig war, ob die Ziele erreicht wurden oder ob an ihnen noch weitergearbeitet werden muss. Diese und andere Aufgaben helfen den SchülerInnen dabei, in sich zu gehen und darüber nachzudenken, was sie wirklich erreichen wollen. Übungen zu diesen Themen sollen mehrmals auf verschiedene Art und Weise wiederholt werden, um neuronale Verbindungen im Gehirn zu schaffen. Durch die Festigung dieser Pfade kann sich das positive Verhalten verankern und auch in anderen Lebensbereichen außerhalb des Glückunterrichts zur Anwendung kommen. Dadurch verfestigen sich wieder die bekannten und bewährten neuronalen Verbindungen. (Vgl. ebd.)

Die zweite Epoche behandelt das Thema „Freude an Leistung“. Hier soll vermittelt werden, dass Anstrengungen freudvoll sein können, weil jede Handlung von Gefühlen und

Vorstellungen begleitet wird, welche wir beeinflussen können. Erfolgserlebnisse sollen emotional im Gedächtnis verankert werden, um in schwierigen Situationen die damit zusammenhängenden Gefühle hervorrufen zu können. Wissenschaftliche Erkenntnisse aus dem Sport, wie Maßnahmen zur Verbesserung der Konzentration, der Stressbewältigung oder der Entspannung stellen wichtige Komponenten des Glücksunterrichts dar, SchülerInnen immer mehr Druck und Stress bei schulischen und privaten Belangen erfordern. Zur Lösung von Problemen werden Einstellungs- und Handlungsalternativen an praktischen Beispielen vorgestellt. Außerdem soll der Unterschied zwischen Vermeidungszielen und positiven Zielen erarbeitet werden. Schließlich sollen die erworbene Selbstsicherheit und das Vertrauen in die eigenen Stärken Versagensängste eindämmen und dabei helfen, Blockaden in Prüfungssituationen zu lösen. All diese Kompetenzen sollen die SchülerInnen befähigen, bevorstehende Herausforderungen annehmen und diese trotz Schwierigkeiten lösen zu können. (ebd.)

„Freude an der Bewegung“ ist das Thema des dritten Moduls, da eine gesunde körperliche Entwicklung ebenso wichtig für die Stärkung der Persönlichkeit ist, wie die kognitive Entwicklung des Menschen. Wie wir wissen, tragen Bewegung und Sport zu einem gesunden Leben bei, denn motorische und auch kognitive Fähigkeiten können sich hierbei besser entwickeln. Gerade in der Schule bewegen sich Kinder und Jugendliche nur wenig. Die Epoche zum Glück durch Bewegung soll bewusstmachen, wie wichtig Bewegung im Alltag ist, und dass Sport auch freudvoll erlebt werden kann. Teamsport oder Bewegung in der Gruppe schult den Teamgeist und das Vertrauen ineinander. Als Paradebeispiel für diese Epoche kann die Exkursion zur Kletterhalle angeführt werden. Hier kann jede/r SchülerIn seine individuelle Herausforderung und sein Ziel selbst wählen. Doch auch in der Gruppe kann beim Klettern einiges gelernt werden. Durch das gegenseitige Sichern wird das Vertrauen untereinander aufgebaut:

„Jeder ist nicht nur für sich, sondern zugleich auch für die anderen verantwortlich [...] Verantwortung zu spüren, sie wahrzunehmen und dabei Freude zu empfinden wirkt nachhaltig auch auf den Unterricht in der übrigen Schulzeit.“ (ebd.)

Außerdem lernen die SchülerInnen ihre eigenen Grenzen kennen und erfahren, wie sie diese durch freundliches Aufmuntern und Anfeuern der MitschülerInnen erweitern können. Dadurch lernen sie auch, die eigene Leistung und diese der anderen anzuerkennen. Da all diese Erfahrungen im schulischen Rahmen, aber jedoch in einer realen Situation außerhalb der Schule

gemacht werden können, eignet sich das Ausprobieren von neuen Sportarten wie Klettern, Qi Gong, Stockkampf usw., besonders gut für den Glücksunterricht. (Vgl. ebd.)

Die vierte Epoche wird dem „Körper als Ausdrucksmittel“ gewidmet, wo neue Körper- und Bewegungserfahrungen durch Theaterpädagogik gesammelt werden sollen. Die spielerischen Übungen sollen sich auf die Findung der Identität, das Selbstvertrauen und das Vertrauen in die Gruppe auswirken. In diesem Modul können klassische Übungen aus der Theaterpädagogik und dem Stegreiftheater dazu verwendet werden, die Intuition als Helfer bei Alltagsproblemen heranzuziehen und neue zwischenmenschliche Erfahrungen zu machen. Beispielsweise können in der Oberstufe Erlebnisse aus der Vergangenheit der SchülerInnen durchgespielt werden, wo die Jugendlichen entdecken können, welche Entscheidungskriterien zu bestimmten Konsequenzen führen können. Ziel ist es hier, seine Emotionen als Ressourcen zu erkennen, eine wichtige Entscheidung zu treffen. Durch die Übungen und die anschließenden Reflexionen können SchülerInnen wichtige Erfahrungen in der Gruppe und für sich persönlich sammeln. (Vgl. ebd.)

In der letzten Epoche geht es um „Ernährung und körperliches Wohlbefinden“. Hier erfahren die SchülerInnen, wie man ökologisch und ökonomisch sinnvoll und gesund einkaufen und kochen kann. Dabei sollen Qualitätsunterschiede zwischen den Produkten entdeckt werden und das wohltuende Gefühl beim sozialen Akt des gemeinsamen Kochens und Essen verspürt werden. Durch gemeinsames Einkaufen am Wochenmarkt und durch das gemeinsame Kochen und Essen soll die Wichtigkeit des achtsamen Auswählens der Lebensmittel und das bewusste Essen im Vordergrund stehen. (Vgl. ebd.)

Einen weiteren wichtigen Bestandteil im Glücksunterricht stellen Reflexionsberichte und Projektarbeiten dar, wo Ideen und Gedanken festgehalten werden können. Reflexionsberichte sollen zu jeder Epoche erstellt werden, Projektarbeiten beziehen sich auf ein Thema aus den verschiedenen Epochen. Mit diesen Arbeiten sollen die SchülerInnen dazu angeregt werden, sich mit Themen, die sie persönlich interessieren, eingehend auseinanderzusetzen. Projektarbeiten werden in einem bestimmten Rahmen immer selbst von den einzelnen SchülerInnen ausgewählt und können dann einzeln oder in kleinen Gruppen ausgearbeitet werden. Das soll den TeilnehmerInnen ermöglichen, sich auf den Glücksaspekt in Themengebieten zu spezialisieren, die aus ihrer eigenen Lebenswelt kommen, denn „die intensive Auseinandersetzung mit dem Glücksbegriff macht(e) (...) sensibler und nachdenklicher in Bezug auf Ursachen und Gründe für (..) individuelles, aber auch allgemeines

Wohlfühlen.“ (ebd.) In der Regel werden Projekte aus den Fachbereichen Religion, Biologie, Sport und Ethik ausgewählt. Ernst Fritz-Schubert nennt in seinem Buch *Schulfach Glück* zum Beispiel die Projektarbeit zum Thema „Glück im Extremsport“, die von einem leidenschaftlichen Downhill-Fahrer verfasst wurde. Ein anderer Schüler, der begeisterter Klavierspieler ist, schrieb eine Arbeit über „Musikästhetik im Spannungsfeld zwischen Kunst und Kommerz.“ Den SchülerInnen wird dadurch ermöglicht, über Themen zu schreiben, für die sie selbst brennen und die ihnen in ihrem Leben besonders wichtig sind. Wenn man über sein eigenes außerschulisches Hobby weiteres Fachwissen anhäufen kann und später ausführlich darüber berichtet, kann Selbstbewusstsein und das Gefühl von Selbstwirksamkeit verstärkt werden.

6.1.2 Unterrichtsgestaltung, Ablauf und Dokumentation

Nach Oser (2001) soll der Unterricht zwar variationsreich, jedoch auch logisch gegliedert werden. Die verschiedenen Phasen des Unterrichts sollen aufeinander aufbauen, die SchülerInnen sollen die logische Abfolge der Teilschritte als sinnvoll auffassen können. (Vgl. Oser 2001) Dabei wird die Relevanz des Themas klar und kann somit von den SchülerInnen als sinnvoll für die persönliche Entwicklung oder die Entwicklung der Gruppe erkannt werden. Die Kinder und Jugendliche sollen außerdem jederzeit die Möglichkeit haben, ihre Bedürfnisse auszusprechen, dadurch kann Vertrauen und Achtsamkeit in der Gruppe ermöglicht werden. Die verschiedenen Phasen einer Unterrichtseinheit sollen folgendermaßen aufgebaut sein:

Methodisches Grundschema einer Glücksstunde
1. Energizer
2. Reflexion der letzten Stunde
3. Hinführung zum neuen Thema
4. Lernexperiment zum neuen Thema
5. Reflexion
6. Hausaufgabe im Glücksheft

ABBILDUNG 2: METHODISCHES GRUNDSHEMA EINER GLÜCKSSTUNDE (FRITZ-SCHUBERT 2017, 241)

Die „Lernexperimente“ oder Übungen aus den verschiedenen Disziplinen und Fachbereichen sollen immer lebensnah und anschaulich sein, außerdem muss eine umfassende Reflexion immer möglich sein. Auf keinen Fall sollen SchülerInnen mit Fragen oder gar Ängsten, die bei der Durchführung einer Übung auftreten können, alleine gelassen werden. Aus diesem Grund sind die persönliche Reflexion und die Besprechung in der Gruppe besonders wichtig. Außerdem sollen die SchülerInnen darauf hingewiesen werden, dass sie jederzeit aus der aktiven Rolle bei einer Übung oder Diskussion aussteigen können und nur als Zuschauer oder Beobachter am Geschehen teilnehmen können. Möchte eine/ ein SchülerIn von Beginn an nicht aktiv an einer Unterrichtssequenz teilnehmen, so muss sie/er sich dafür nicht rechtfertigen. Diese „Grundregeln“ sollen von Beginn an klargemacht werden.

Im Anschluss an jede Übung folgt eine schriftliche Reflexion des Themas. Dabei sollen drei Fragen grundsätzlich beantwortet werden:

- „1. Was haben wir heute gemacht? Beschreibe die Übungen und Spiele mit eigenen Worten.
2. Wie hast du dich dabei gefühlt? Was hast du bei den anderen beobachtet?
3. Wie kann man das Gelernte im Alltag verwenden? Wofür könnte das nützlich sein?“ (ebd.)

Auf dieser Grundlage können Ideen zu verschiedenen Projekten aufkommen, welche unter Absprache und in Begleitung der Lehrperson verfasst und später im Unterricht präsentiert werden.

6.1.3 Benotung

Die Notengebung ist ein Teil des Konzepts von Ernst Fritz-Schubert, der sehr umstritten ist. Man kann sich die Frage stellen, ob eine Benotung in einem Fach, dessen Ziel das allgemeine Wohlbefinden ist, überhaupt möglich ist. Erst Fritz-Schubert argumentiert, dass es in der Schule in allen Fächern, auch im Schulfach „Glück“ um den Erkenntniszuwachs und nicht um das persönliche Befinden geht. Laut Fitz-Schubert könne man das Fach „Glück“ bezüglich der Notengebung mit dem Schulfach „Religion“ vergleichen, da es auch im Religionsunterricht nicht ausschließlich um abprüfbare Wissensinhalte geht. Fritz-Schubert schreibt dazu in seiner Dissertation: „Der Erkenntnisgewinn wird in der praktischen Auseinandersetzung mit Sinn, Selbstbestimmung und sozialer Geborgenheit [...] erreicht und bietet ähnlich viele Kriterien zur Notengebung wie andere Fächer auch.“ (ebd.)

Die Zielsetzung des Faches liegt in der Persönlichkeitsstärkung, in der Entwicklung von Lebensfreude und in der Förderung von sozialer Verantwortung. Für die Notengebung ist es im Fach „Glück“, sowie in anderen Fächern jedoch nicht sinnvoll, den persönlichen Zuwachs der einzelnen SchülerInnen zu messen, sondern formale Kriterien heranzuziehen. (Vgl. ebd.) Im Gymnasium, wo das Fach auch zur Matura gewählt werden kann, werden die Dokumentationen und Präsentationen des selbst ausgearbeiteten und selbst gewählten Projekts bewertet. In Fachschulen sollen die schriftlichen Reflexionen und Auseinandersetzungen der SchülerInnen mit den einzelnen Themenbereichen bewertet werden. Die Bewertungen erfolgen nach jedem Lehrplanabschnitt und werden am Ende des Schuljahres zusammengezählt. Zu den Bewertungskriterien zählen nur die Inhalte, die kritischen Reflexionen und die formale Gestaltung der Arbeiten. (Vgl. Fritz-Schubert 2011, 107)

Schulische Leistungen dürfen jedoch in keinsten Weise mit persönlicher Wertschätzung in Verbindung gebracht werden. Dies ist natürlich in jedem Fach, jedoch besonders im Glücksunterricht zu beachten, weil die SchülerInnen hier teils sehr persönliche Details von sich preisgeben, und das Vertrauen der SchülerInnen auf keinen Fall gebrochen werden sollte.

6.2 Evaluierung

Die Messbarkeit des Unterrichtserfolges des Schulfachs „Glück“ wird häufig in Frage gestellt und ist auf jeden Fall verbesserungswürdig. Es ist schwer, schon kurze Zeit nach der Einführung des Faches valide Ergebnisse durch Studien liefern zu können. Bisher gibt es vier Studien zur Wirksamkeit des Unterrichts, die sich jedoch nur auf die unmittelbare Wirksamkeit beziehen, da noch keine Langzeitstudien zu diesem Thema durchgeführt werden konnten. Langzeitstudien könnten beispielsweise klären, ob sich das Schulfach Glück auch nach Abschluss der Schule auf das seelische Wohlbefinden auswirkt.

Die Messbarkeit des Unterrichtserfolges ist jedenfalls nur durch das Zurückgreifen auf Kriterien aus der Forschung zum Wohlbefinden möglich. Hierbei bieten die Konzepte des *Flourishing* und der seelischen Gesundheit eine gute Grundlage für die Festlegung von Faktoren für das psychische Wohlbefinden der SchülerInnen. So ist es grundlegend möglich, das psychische Wohlbefinden der SchülerInnen zu messen, nicht jedoch den Kompetenzerwerb, da das Unterrichtsziel ergebnisorientiert ist und als Grundlage für die seelische Gesundheit dienen soll. (Vgl. Fritz-Schubert 2017, 248f.)

Die erste der vier Studien ist eine Kohärenzmessung und wurde von Dr. Ernst Gehmacher mit den SchülerInnen der Willy-Hellpach Schule durchgeführt. Die Untersuchung konnte erst nach Ablauf des ersten Unterrichtsjahres 2007/2008 vorgenommen werden. Es handelt sich bei dieser Studie also nicht um eine Prä-Postuntersuchung, was bedeutet, dass diese Studie nicht als wissenschaftlicher Beleg für die Zunahme des Kohärenzgefühls der SchülerInnen als Indikator für seelische Gesundheit herangezogen werden kann. Auch die 2015 durchgeführte Studie zur Selbstwertschätzung von Hess lässt nur Vermutungen zu, da auch hier kein Prä-Post-Test durchgeführt wurde. (Vgl. ebd.)

Valider sind hingegen die Konsistenzmessungen von Rupp und Knörzer aus dem Jahr 2010 und die Messung des Wohlbefindens, die 2015 von Schiepe-Tiska und Betrtrams durchgeführt wurde. Rupp und Knörzer führten mit den SchülerInnen der zweijährigen Berufsfachschule der Willy- Hellpach-Schule den Inkongruenz-Fragebogen (INK) durch, welcher von Grosse et al. 2003 entwickelt wurde. Die Ergebnisse zeigten, dass Inkongruenz positiv mit Problembewusstheit, körperlichen Beschwerden und depressiven Stimmungen korrelierte, während sich zu positiver Lebenseinstellung, Selbstwert und Lebensfreude negative Korrelationen zeigten.“ (ebd.)

Geht man davon aus, dass ein niedriger Wert der Inkongruenz auf seelische Gesundheit hindeutet, so können die Ergebnisse dieses Fragebogens, der vor und nach einem Schuljahr durchgeführt wurde, Hinweise auf den Effekt des Glücksunterrichts geben. 28 SchülerInnen aus der Versuchsgruppe und 30 SchülerInnen der Kontrollgruppe nahmen an beiden Teilen der Befragung teil. Rupp und Knörzer kamen zu dem Ergebnis, dass die SchülerInnen, die am Glücksunterricht teilnahmen, deutlich weniger Inkongruenz für Annäherungsziele verspürten. Daraus lässt sich schließen, dass die SchülerInnen aus der Versuchsgruppe deutlich mehr bedürfnisbefriedigende Erfahrungen machten als bei der ersten Testung zu Beginn des Schuljahres. Man kann also sagen, dass der Glücksunterricht dazu beiträgt, dass die SchülerInnen das Gefühl entwickeln, ihr Leben selbst gestalten zu können und sich weniger hilflos zu fühlen. Das weist darauf hin, dass der Unterricht im Schulfach Glück das Wohlbefinden der SchülerInnen fördert.

Auch Schiepe und Tiska führten einen Prä-Post-Test durch, um die Effekte des Schulfaches Glück zu untersuchen. Befragt wurden 106 BerufsschülerInnen aus zwei verschiedenen Schulen, an denen das Schulfach Glück als Wahlfach angeboten wird. Die Versuchs- sowie die Kontrollgruppe nahmen an der Befragung mittels Fragebogen am Schulbeginn sowie am Ende

des Schuljahres teil. Mit verschiedenen Skalen wurden die affektiven Komponenten des Wohlbefindens, die Lebenszufriedenheit, das allgemeine Glücklichein sowie das Selbstwertgefühl als Indikator für psychologische Anpassung gemessen. Erfasst wurden hierbei jeweils die abhängigen Variablen. Die Ergebnisse zeigten, dass sich die Teilnahme am Schulfach „Glück“ positiv auf das affektive Wohlbefinden und das Selbstwertgefühl auswirkt. Schwache positive Auswirkungen hat das Schulfach auf das allgemeine Glücklichein. Über die Lebenszufriedenheit lässt sich sagen, dass nur bei den SchülerInnen ein Zuwachs zu verzeichnen ist, die von vornherein eine emotional stabilere Persönlichkeit haben. (Vgl. ebd.)

Abschließend lässt sich sagen, dass alle vier Messungen drauf hinweisen, dass sich das Schulfach Glück positiv auf das Wohlbefinden der SchülerInnen auswirkt. Um die positive Wirkung des Schulfaches „Glück“ zu beweisen, wird es umfangreichere Messungen mit mehr Testpersonen brauchen. Messungen, die Ergebnisse über die „Langzeitwirkung“ des Erlernten aufzeigen können, wird es wohl erst in einigen Jahren geben.

6.3 Wie kann das neue Konzept Schule verändern?

Seit der Bekanntmachung der ersten Ergebnisse der PISA Studie Im Jahr 2000 versuchen Politiker und Experten das bestehende Schulsystem zu verändern. Dass Ausbildung in der Schule nur die wenigsten Kinder und Jugendliche glücklich macht, hat laut Ernst-Fritz Schubert mit dem Leistungsdruck und der Schulkultur in unseren Kreisen zu tun. Er nahm sich deshalb zum Ziel, die Schule als Institution zu verändern und setzt bei der Gewährleistung von physischer und psychischer Gesundheit der SchülerInnen und LehrerInnen an. (vgl. Burow; Fritz-Schubert; Luga 2017, 10) Durch die Einführung des Schulfachs „Glück“ soll das Schulklima an sich und das gemeinsame Miteinander von SchülerInnen und LehrerInnen verbessert werden. Außerdem lernen SchülerInnen im Glücksunterricht nicht nur, wie sie selbstbewusster, achtsamer und glücklicher leben können, sondern sie entdecken auch, wie sie die im Glücksunterricht erworbenen Techniken und Fähigkeiten in anderen Fächern anwenden können. Auch LehrerInnen anderer Fächer sollen daher in die Lebenswelt der Kinder und Jugendliche eintauchen können, um ihnen zu helfen, ihre Ziele zu entwickeln und ihnen positive Handlungsalternativen aufzuzeigen. Aus diesem Grund wird auch drauf abgezielt, eine Vernetzung zwischen dem neuen Schulfach und den anderen klassischen Fächern herzustellen.

Fritz- Schubert hat in Zusammenarbeit mit Wolfgang Knörzer Fortbildungen und Schulungen entwickelt, „die weder in der normalen Lehrerbildung, [...] noch in den verschiedenen Fachbereichen wiederzufinden sind.“ (Fritz-Schubert 2011, 161) Um solche Fortbildungen, Schulungen, Kongresse und Vorträge zu organisieren, wurde das gemeinnützige Fritz-Schubert-Institut ins Leben gerufen. Diese Veranstaltungen sollen unter anderem auch dazu beitragen, dass sich die Institution Schule langsam von der Defizit- und Problemorientierung abwendet und mehr Entwicklungspotenzial und Positivität in der Schule zulässt. Mit Hilfe der Einführung des Schulfaches „Glück“ und den Fortbildungen für PädagogInnen soll jungen Menschen geholfen werden, den Anforderungen des Lebens gerecht zu werden und optimistisch durchs Leben zu gehen. „Gleichzeitig soll es zu einem anderen Professionsverständnis bei den Lehrern und Lehrerinnen führen, also weg vom Fehlerfahnder hin zum Schatzsucher.“ (Burow; Fritz-Schubert; Luga 2017, 10) Die Einstellung hin zur Potenzialentwicklung mache laut Fritz-Schubert nicht nur die SchülerInnen, sondern auch die LehrerInnen glücklicher. (Fritz-Schubert 2011, 157–161ff.)

Das Fritz-Schubert-Institut bietet an mehreren Standorten in Deutschland und auch im Don-Bosco-Haus in Wien den Lehrgang „Schulfach Glück“ an, der sich an LehrerInnen, ErzieherInnen, pädagogische MitarbeiterInnen, AusbilderInnen im Bildungsbereich, TrainerInnen und Coaches, LehrlingsausbilderInnen, aber auch an Führungskräfte und Selbstständige aus der Wirtschaft richtet. Lehrbeauftragter für den Lehrgang ist Dominik Dallwitz-Weger, der auch das Institut in Deutschland mitbegründet hat. Der Lehrgang ist in sechs Module aufgeteilt, die jeweils drei Tage dauern. Die Module beschäftigen sich mit den Themen „Freude am Leben“, „Träume und Lebensmotive“, „Leben bewegen“, „Gestaltungspotenziale nutzen“, „Abenteuer Alltag“ und „seelisches Wohlbefinden“. Die Inhalte der Module entsprechen jenen des unter 8.1.2 vorgestellten Lehrplans von Ernst Fritz-Schubert. In den Modulen soll die didaktische Planung für 40 Doppelstunden für ein Schuljahr in Verbindung mit neuesten Erkenntnissen der Lernforschung vermittelt werden. Die Weiterbildung in diesem Bereich soll nicht nur auf die praktische Anwendung in Schulen vorbereiten, sondern auch die eigene Persönlichkeit stärken und den Umgang mit täglichen Herausforderungen des Schullalltags erleichtern. Die Kosten für den Lehrgang betragen derzeit 2880 Euro.

7. Das Schulfach Glück in Österreich

Das Projekt „Glück macht Schule“ wurde vom Landesschulrat Steiermark 2008 ins Leben gerufen. Die „Initiative Schulfach Glück Österreich“ möchte das erfolgreiche Pilotprojekt in ganz Österreich bekannt machen und auch in anderen Bundesländern umsetzen. Im folgenden Kapitel soll die Entstehung des Pilotprojekts in der Steiermark beschrieben werden. Dazu werden die Ziele und Inhalte erklärt. Dazu werden auch Hospitationsberichte durchgeführt, die veranschaulichen sollen, wie der Unterricht in der Praxis aussieht. Da das Schulfach Glück keine Einzeldisziplin ist und viele verschiedene Modelle inkludiert, hat es einige Gemeinsamkeiten mit anderen Schulfächern und Projekten, die am Ende dieses Kapitels vorgestellt und verglichen werden sollen.

7.1 „Glück macht Schule“ am Beispiel des Pilotprojekts in der Steiermark

Das Pilotprojekt „Glück macht Schule“ wurde 2008 vom Landesschulrat der Steiermark ins Leben gerufen. Der Impuls für das neue Projekt kam von Ernst Fritz-Schubert. Die Module und auch die Ziele des Schulfaches sind sehr ähnlich, doch in der Umsetzung gibt es einige Unterschiede. So wurde in Deutschland das Fach 2007 zum ersten Mal an nur einer Schule unterrichtet, in Österreich ging man hingegen mit sechs Pilotschulen aus allen Schultypen an den Start. 2009 wurde an zwei Volksschulen, zwei neuen Mittelschulen, einer Allgemeinbildenden Höheren Schule und an einer Berufsbildenden Höheren Schule in der Steiermark das neue Schulfach unterrichtet. Für das Pilotprojekt wurden sechs Schulen ausgewählt, die schon viel Erfahrung mit ganzheitlicher Gesundheitsförderung hatten. Bereits im ersten Jahr des Pilotprojekts war das mediale Interesse sehr hoch, was dazu verhalf, immer mehr LehrerInnen und Eltern für das neue Schulfach zu begeistern. (Vgl. Chibici-Revneanu 2015, 14f.)

Im Schuljahr 2010/2011 konnten sich weitere Schulen für das Lebensfach bewerben, so wurde an weiteren 46 Schulen das neue Schulfach unterrichtet. 2016 nahmen bereits 131 Schulen aus allen Schultypen an dem Projekt teil, das ursprünglich nur für vier Jahre konzipiert war. Somit wurde 2016 an 15,2 Prozent der steirischen Schulen das Schulfach Glück unterrichtet. (Vgl.

Landesschulrat für Steiermark 2016) Solch ein großer Erfolg bei der Umsetzung konnte in keinem anderen Land erreicht werden. Aus diesem Grund gilt die Steiermark weltweit als Vorbild. Beispielsweise stattete eine Delegation der University of Education in Taipeh dem Landesschulrat der Steiermark einen Besuch ab, um vom Pilotprojekt für die Umsetzung des Schulfachs Glück an Volksschulen in Taiwan zu lernen. (vgl. Chibici-Revneanu 2017)

In der Steiermark kam auch die Idee der Zertifizierung von Glücksschulen auf, um die Schul- und Unterrichtsqualität zu verbessern. Seit 2014 können sich nun Schulen, an denen das Fach „Glück“ unterrichtet wird, als Glücksschulen zertifizieren lassen. Dazu muss ein Qualitätskriterienkatalog, der 56 Fragen umfasst, erarbeitet werden. Wird in der Selbsteinschätzung eine bestimmte Punktzahl erreicht, so kann die Bewerbung erfolgen. Im Anschluss wird der Katalog begutachtet, Stellungnahmen der zuständigen Schulaufsicht eingeholt und Schulbesuche durchgeführt. Nach positiver Prüfung wird das Zertifikat überreicht. (Chibici-Revneanu 2015, 21)

Für die Gesamtleitung des Projekts ist die amtsführende Präsidentin des Landesschulrats der Steiermark, Dipl. Päd. Elisabeth Meixner zuständig. Die organisatorische und inhaltliche Leitung liegt seit 2015 in der Hand von FI Elfriede Niederl, da die Buchautorin und federführende Organisatorin Mag. Dr. Eva Chibici. Revneanu seit 2015 pensioniert ist. (Vgl. Landesschulrat für Steiermark 2016)

Da das Schulfach Glück auf die ganzheitliche Gesundheitsförderung abzielen soll, wird das Fach in allen Schultypen in Modulform angeboten. Im Gegensatz zum deutschen Modell wird das Projekt in Österreich schulautonom durchgeführt. Außerdem soll das Fach nicht wie in Deutschland ein Prüfungsfach, sondern ein „Lebensfach“ sein. (vgl. Landesschulrat für Steiermark 2010, 2) Vorgesehen ist eine Jahreswochenstunde, somit werden insgesamt 36 Stunden pro Schuljahr unterrichtet. Der Glücksunterricht kann als Freifach, Wahlfach, Projekttag, Projektwoche oder in anderer Form angeboten werden. Vereinzelt wird das Schulfach auch als Wahlpflichtfach geführt. Im Curriculum sind sechs Module vorgesehen:

- 1) „Freude am Leben-seelisches Wohlbefinden“
- 2) „Freude an der eigenen Leistung“
- 3) „Slow Food-Brain Food-Mood Food“
- 4) „Der Körper in Bewegung“
- 5) „Der Körper als Ausdrucksmittel“

6) „Das Ich und die soziale Verantwortung“ (Vgl. Chibici-Revneanu 2015, 16f.)

Den Modulen von Fritz-Schubert wird ein Modul ergänzt. Dem Gesundheitsschwerpunkt „Psychosoziale Gesundheit“ werden 12 Stunden im Rahmen der Module 1, 2 und 6 gewidmet. Für den Schwerpunkt „Ernährung“ sind 6 Stunden, für den Schwerpunkt „Bewegung“ 10 Stunden und für das Thema „Der Körper als Ausdrucksmittel“ sind 8 Unterrichts- oder Projektstunden vorgesehen. Wie beim deutschen Modell werden alle Modulthemen erlebnis- und projektorientiert und methodisch vielfältig umgesetzt. Am Ende jeder Schulstunde/ jedes Projekts soll die Selbstreflexion jede/jeder SchülerIn schriftlich erfolgen. Im Anschluss daran sollen die Ergebnisse in Kleingruppe und schließlich im Plenum diskutiert werden.

Ziel von „Glück macht Schule“ ist es, die SchülerInnen zu glücklichen und selbstsicheren Menschen zu machen, die auf ihre psychische und physische Gesundheit achten. Denn der Ansatzpunkt der Initiatorin Eva Chibici-Revneanu ist es, dass jeder Mensch in Eigenverantwortung etwas zu seinem eigenen Glück beitragen kann. Durch verschiedene Projekte im Rahmen von Projekttagen oder im Rahmen des Wahlfachunterrichts sollen sie ihre Lebenskompetenzen erweitern können. Außerdem soll das Pilotprojekt auch das Wohlbefinden der LehrerInnen verbessern und als „Burn-out-Prophylaxe“ dienen. Neu am Pilotprojekt in der Steiermark ist auch, dass auch Gewalt- und Suchtprävention einen fixen Bestandteil im neuen Schulfach darstellen. (Vgl. Landesschulrat für Steiermark 2016)

Ziele und Inhalte gelten im Allgemeinen für alle Schultypen. Die konkrete methodische und didaktische Gestaltung wird je nach Schultyp und Bedürfnisse der SchülerInnen entwicklungsadäquat durchgeführt. Im Lehrplan jedes Schultyps und jeder Schulstufe sind alle sechs Module vorgesehen. Jedes Jahr werden im Rahmen derselben Module neue Inhalte erlebnispädagogisch erarbeitet und aufeinander aufgebaut. Für die optimale Gewährleistung der Qualifikation der LehrerInnen gibt es zusätzlich zur Ausbildung des FSI umfassende Fortbildungsmaßnahmen, die von der Pädagogischen Hochschule Steiermark angeboten werden.

Auch gibt es in der Steiermark einige Projekte, die ausgehend von „Glück macht Schule“ entstanden sind. Seit 2013 gibt es beispielsweise einen jährlichen „Glücks- Aktionstag“, an dem in jeder Glücksschule kreative Aktivitäten zum Thema angeboten werden. Von der Aufführung eines Glücksmusicals bis hin zum Besuch in einem Altersheim ist alles erlaubt, solange es um die erlebnisorientierte Erfahrung von Glück geht. Auch in der Weiterbildung gibt es einige

Projekte, wie die jährliche Tagung zum Thema „Glück“ des Landesschulrats in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Steiermark oder die Vortragsreihe „Auch Eltern haben Glück“, wo Eltern erfahren können, wie sie zu ihrem eigenen Wohlbefinden und dem ihrer Kinder beitragen können. (Vgl. Chibici-Revneanu 2015, 22f.)

7.2 Evaluierung

An der Pädagogischen Hochschule Steiermark wurde von 2009 bis 2012 ein Forschungsprojekt durchgeführt, um die Effizienz von „Glück macht Schule“ zu analysieren. In der Steiermark wurde die Evaluierung, nicht wie in Deutschland, von einem externen Forschungsteam durchgeführt, sondern als Handlungsforschung (*action research*) angelegt, wo die Forschenden Teil des Forschungsprozesses sind: „Die von der Forschung Betroffenen sind innerhalb von Handlungsforschung nicht Versuchspersonen, Objekte, sondern Partner, Subjekte.“ (Mayring 2002, 52) Mit dieser Forschungsmethode ist es möglich, praxisnahe Hypothesen aufzustellen und sinnvolle Veränderungen im sozialen Feld zu erreichen, da die Forschenden die Ergebnisse direkt im Forschungsprozess in die Praxis umsetzen können. (Vgl. (Gunz zit. nach Mayring) ebd.)

Für die Fallstudie wurden mehrere Materialien gesammelt, die zur Entwicklung und Überprüfung der Hypothesen notwendig sind. Die zentrale Forschungsfrage wurde folgendermaßen formuliert: „Inwieweit können durch die Einführung des Lebensfaches Glück in der Schule Selbstbewusstsein, Selbstwert und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/innen verbessert werden?“ (Chibici-Revneanu 2015, 26) Als methodische Ansätze und Materialien griff man auf folgende qualitative und quantitative Evaluierungen zurück: Prä-Post-Fragebögen für SchülerInnen, Fragebögen für LehrerInnen am Ende des Schuljahrs, Interviews mit SchülerInnen und Eltern, Unterrichtsreflexionen und Lerntagebücher von Lehrkräften und eine Jahresübersicht des Glücksunterrichts mit Lehrplanbezug. Die Ergebnisse der Evaluation zeigten, dass bei SchülerInnen aus allen Altersstufen eine Verbesserung des Klassenklimas, sowie eine verbesserte Beziehung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen verzeichnet werden konnte. Die SchülerInnen übernahmen mehr Verantwortung für ihr Handeln, zeigten mehr soziale Kompetenz und Freude an der eigenen Leistung, was sich auch positiv auf den Lernertrag auswirkte. Dies konnte auch durch die Befragungen der LehrerInnen und deren Reflexionen und Aufzeichnungen zum Unterricht bestätigt werden, die beobachteten, dass

SchülerInnen selbstbewusster und achtsamer im Umgang mit den eigenen Gefühlen und denen ihrer MitschülerInnen waren. (Vgl. ebd.)

In weiterer Folge hat man versucht auch speziellere weitere Forschungsfragen zu beantworten, wie zum Beispiel die Frage nach den förderlichen und hemmenden Faktoren, die bei der Implementierung des Schulfachs „Glück“ auftreten. Bezüglich der förderlichen Faktoren wurde zum Beispiel genannt, dass viele Lehrkräfte Begeisterung für das neue Projekt „Glück macht Schule“ zeigten. Förderlich für die Umsetzung des Projekts „Glück macht Schule“ ist auch der österreichische Rahmenlehrplan, der Raum für kreative Projekte zum Thema „Persönlichkeitsstärkung“ lässt. Außerdem war es für die Einführung des Schulfaches und des Projekts wichtig, dass die Idee von der Schulaufsicht, den einzelnen Direktoren und den Eltern gut aufgenommen wurde. Hilfreich für die direkte Umsetzung an den Schulen war für die Lehrpersonen auch das Fortbildungsangebot an der Pädagogischen Hochschule Steiermark und besonders die zur Verfügung gestellten Modellcurricula für den Unterricht, die praktische Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht bieten. Ein hemmender Faktor, der noch heute ein Problem darstellt, sind die fehlenden Ressourcen. Wünschenswert wären laut Autorin und Initiatorin des Projekts Eva Chibici-Revneanu Prozessbegleitungen und gewisse finanzielle Ressourcen für Schulen, da Kosten für Projekttag häufig von den verantwortlichen Lehrkräften aus eigener Tasche bezahlt werden müssen. Seit Beginn des Projekts werden weder Werteinheiten noch Kontingentstunden für den Glücksunterricht vergeben. Trotzdem zeigen viele Lehrkräfte großes Engagement für die Umsetzung an den einzelnen Schulen.

Eine Aktions- bzw. Handlungsforschung wie diese kann nie denselben Anspruch einer objektiven Evaluation erheben, wie eine Forschung, die von externen Personen durchgeführt wurde. Jedoch ergibt sich aus dem engen Praxisbezug der forschenden Lehrkräfte in diesem Projekt auch der direkte Nutzen für die Verbesserung des Unterrichts. Außerdem hat eine Aktionsforschung, den Vorteil, dass involvierte Personen Inhalte und Probleme des zu erforschenden Gebiets viel besser kennen als eine externe Forschungsgruppe.

7.3 Hospitationen im Glücksunterricht

Um einen Einblick in das Unterrichtsgeschehen im Schulfach Glück in verschiedenen Schulformen zu bekommen, wurden Schulen besucht, um jeweils eine Doppelstunde im Schulfach Glück zu hospitieren, darunter ein Gymnasium mit Ballettschwerpunkt, eine Volksschule und ein Oberstufenrealgymnasium mit waldorfpädagogischem Hintergrund.

7.3.1 Hospitation am BG/BRG (HIB) Boerhaavegasse

Am Montag, den 15. November 2017 durfte ich den SchülerInnen des Wahlpflichtfachs „Positive Psychologie und Philosophie des Glücks“ am BG/BRG Boerhaavegasse im 3. Wiener Gemeindebezirk ein Besuch abstatten. Die Schule wird als öffentliches Gymnasium geführt, an dem einer von vier Schulzweige gewählt werden kann, darunter der in Österreich einzigartige Ballettweig, dessen Stundenplan mit der Ballettakademie der Wiener Staatsoper und der Musik und Kunst Privatuniversität Wien abgestimmt ist. Hier haben SchülerInnen die Möglichkeit, ihre intensive tänzerische Spezialausbildung mit der Vorbereitung auf die Matura im Realgymnasium zu verbinden. Die Lehrerin Mag. Maria Angleitner führt in ihrem Unterricht sehr häufig Exkursionen durch und lädt ExpertInnen ein, um den SchülerInnen einen lebenspraktischen Bezug zum Thema Glück zu ermöglichen. Es wurden beispielsweise ein Yogazentrum und ein Altersheim besucht oder mit Professor Dr. Konrad Paul Liessmann über das Glück philosophiert. Das Wahlpflichtfach zum Thema Glück erfreut sich seit Jahren großer Beliebtheit und wird im Schuljahr 2017/2018 in zwei Gruppen unterrichtet.

Bei dem Besuch im Unterricht des Wahlpflichtfachs „Positive Psychologie und Philosophie Glücks“ wird mit einer „Ankommensrunde“ begonnen, wo die SchülerInnen der Reihe nach im Plenum erzählen, wie es ihnen gerade geht. Viele der SchülerInnen erzählen, dass sie müde sind, da alle bis auf zwei SchülerInnen in das Ballettgymnasium gehen. In dieser Schulform haben die SchülerInnen von sechs Uhr bis dreizehn Uhr Balletttraining und besuchen erst am Nachmittag das Gymnasium. Andere SchülerInnen erzählen, dass die gestresst sind, weil sie am nächsten Tag eine Schularbeit haben, an diesem Tag aber bis sechs Uhr den Unterricht besuchen müssen oder, dass sie motiviert sind, heute noch etwas zuhause zu lernen. Da die SchülerInnen direkt vom Sport kommen und oft keine Zeit haben, zwischen Training und Unterricht etwas zu essen oder sich kurz zu entspannen, bietet die „Ankommensrunde“ eine gute Möglichkeit, sich mental auf den Unterricht einzustellen und zu erfahren, wie es den

MitschülerInnen heute geht. Da einige SchülerInnen direkt vom Training zur Schule fahren, kommen einige von ihnen zu spät. Die Lehrerin geht nicht näher auf das Zuspätkommen der SchülerInnen ein und führt den Unterricht wie zuvor fort. Danach fordert die Lehrerin die SchülerInnen auf, ihre“ Zusammenfassungen“ von der letzten Stunde abzugeben. Eine Schülerin zeigt auf und möchte noch etwas über ihren Tag erzählen, die Lehrerin hört aufmerksam zu und stellt ihr ein paar Fragen.

Im Anschluss wird die erste Schülerin gebeten, nach vorne zu kommen und ihr Referat zum Thema „Glück und Sex“ mit dem Titel „Und was ist mit Sex?“ zu halten. Die Schülerin erwähnt zu Beginn, dass sie nicht möchte, dass während des Referats gelacht wird, obwohl es ein Tabu-Thema ist. Die anderen SchülerInnen nehmen ihre Bitte ernst, alle hören aufmerksam zu und niemand lacht. Nach dem Referat macht die Lehrperson die Schülerin auf die vielen Fehler in der PowerPoint-Präsentation aufmerksam und erwähnt, dass die Schülerin zu schnell gesprochen hat. Sie merkt außerdem an, dass die Rechtschreibfehler in der Präsentation in die Note einfließen, auch wenn Deutsch nicht ihre Muttersprache ist, da dies auch bei der Matura nicht berücksichtigt wird. Danach fragt die Lehrperson: „Was scheint dir wichtig bei dem Thema?“ Die Schülerin antwortet präzise und bezieht sich auf Fachvokabular, das sie in ihrem Referat erläutert hat.

Danach kommt die nächste Referentin an die Tafel und präsentiert das Thema „Leben in der Zukunft“, wo sie sich auf eine Forscherin im Bereich der positiven Psychologie bezieht. Sie spricht klar und offen, die Folien zeigen ansprechende Bilder und Stichworte. Am Ende des Referats lobt die Lehrerin das gelungene Referat und stellt wieder die gleiche Frage wie nach der ersten Präsentation. Die Schülerin erzählt, welche Aspekte des Glücks ihr dadurch bewusster geworden sind.

Im Anschluss folgt das letzte Referat zum Thema „die Macht der Liebe“. Die Schülerin macht darauf aufmerksam, dass das Buch, welches sie für die Ausarbeitung des Referats gelesen hat, anfangs schwer zu verstehen war, da es etwas schwierig formuliert war. Nach längerer Auseinandersetzung mit dem Thema sei es der Schülerin jedoch gelungen, die Ansichten des Autors zu verstehen. Zum Schluss wird das Zitat „Damit einen etwas glücklich macht, muss man lernen, es wirklich zu lieben.“, gezeigt. Die Lehrerin fragt die Referentin: „Kann man einen Beruf, den man eigentlich nicht mag lieben lernen?“ Diese Frage löst eine Diskussion in der Klasse aus, in der auch die Frage „Was an meiner Arbeit mag ich?“ aufkommt. Eine Schülerin erzählt, dass sie ihre Arbeit, die Schule, in den ersten Jahren nicht so gerne mochte. Jetzt, wo

sie zwei Freundinnen in der Klasse gefunden hat, geht sie lieber zur Schule und ist motivierter, Leistung zu bringen. Eine andere Schülerin erzählt, dass das lange Lernen oft hart und erschöpfend ist, doch dass es sich auszahlt, wenn man den Erfolg sieht und dann stolz auf sich sein kann. Eine Schülerin meint, dass sie sich immer viele Dinge für die Ferien vornimmt, doch wenn sie alles erlebt hat, freut sie sich wieder auf die Schule. Die Diskussion funktioniert gut, da sich viele SchülerInnen zu Wort melden und einander ausreden lassen. Am Ende bittet die Lehrperson ihre SchülerInnen das Zitat in ihren Mappen zu notieren und sich dessen Inhalt nochmals bewusst zu werden. Eine Schülerin stellt die Frage, ob eine Person, die in der positiven Psychologie forscht, an einer Depression leiden kann. Die Lehrerin meint, dass es vielleicht unwahrscheinlicher ist, dass ein Mensch, der sich tagtäglich mit dem Glück befasst, an einer Depression erkranken kann. Sie erwähnt jedoch auch, dass Depressionen auch von körperlichen Krankheiten wie Schilddrüsenproblemen ausgelöst werden kann und dass schwere Schicksalsschläge immer wieder zu Depressionen führen können.

Danach sollen die Schülerinnen den Kolleginnen, die in der letzten Stunde gefehlt haben, darüber informieren, was sie in der letzten Doppelstunde zum Thema „Mentaltraining“ erfahren haben. Viele SchülerInnen melden sich zu Wort und können wichtige Begriffe und ihre Zusammenhänge erklären. Es werden auch Techniken erklärt, die man im Ballett anwenden kann.

Nach der fünfminütigen Pause wird ein dreiseitiges Interview mit der Mentaltrainerin Antje Heimsoeth gelesen, über die die SchülerInnen schon in der letzten Einheit etwas erfahren haben. Das Interview soll alleine gelesen werden. Dabei sollen die SchülerInnen das wichtigste unterstreichen und pro Absatz eine Frage formulieren, denn das sei eine Methode, um das Verständnis des Lehrstoffes zu vertiefen. Den SchülerInnen wird genügend Zeit zur Verfügung gestellt, um sich das Interview gut durchzulesen. Im Anschluss stellen einige SchülerInnen Fragen, die gut von den anderen beantwortet werden können. Unter ihnen sind nicht nur inhaltliche, sondern auch philosophische Fragen.

Am Ende der Doppelstunde nimmt sich die Lehrerin zehn Minuten für meine Fragestellung Zeit. Ich komme an die Tafel und erkläre kurz, worum es in meiner Diplomarbeit geht und präsentiere meine Forschungsfrage. Danach stellt die Lehrerin ihren SchülerInnen die Frage, ob sie dank des Glücksunterrichts besser mit Schulstress und Prüfungsangst umgehen können. Viele SchülerInnen melden sich zu Wort. Sie sind sich beinahe alle einig, dass sie viele verschiedene Techniken zur Entspannung- oder Konzentrationsförderung gelernt haben.

Letztendlich käme es jedoch auf jede/n SchülerIn selbst an, das Erlernte auch außerhalb des Glücksunterrichts umzusetzen. Zum Schluss wird noch die Frage diskutiert, ob die SchülerInnen des Ballettzeigs einen Unterschied im Umgang mit Leistung zu ihren MitschülerInnen bemerken. Die Frage interessiert die SchülerInnen sehr, beinahe alle möchten etwas zu diesem Thema sagen. Die Mehrheit der BalletttänzerInnen sagt, dass sie kaum Zeit haben, sich auf die Schule zu konzentrieren, da sie täglich von sechs Uhr bis dreizehn Uhr beim Ballettraining sind und dann bis sechs Uhr Unterricht im Gymnasium haben. Am Abend bleibe dann wenig Zeit und Energie für das Erledigen von Hausübungen oder für das Wiederholen von Unterrichtsinhalten. Drei SchülerInnen erzählen, dass sie glücklich sind, in diese Schule zu gehen, da sich Ballett und Matura hier vereinbaren lassen und die meisten LehrerInnen bei der Abgabe von Hausübungen Rücksicht auf die Profisportler nehmen. Eine Schülerin erzählt, dass sie im Internet einen wissenschaftlichen Artikel über den Zusammenhang von Leistungssport und kognitiver Leistung gelesen hat. Sie ist der Meinung, dass sich ihre körperliche Aktivität positiv auf ihre schulischen Leistungen auswirkt, obwohl ihr Alltag stressiger ist, als der anderer Jugendlicher. Die Stunde wird mit dieser Frage geschlossen und die SchülerInnen zeigen sich stolz über ihre Leistungen und freuen sich über das Interesse über ihrem Alltag als LeistungssportlerInnen.

7.3.2 Hospitation an der Volksschule Purbach am Neusiedlersee

In der Volksschule Purbach wird seit Herbst 2015 „das Glück“ als Projekt in den Schulalltag integriert. In der dritten und vierten Klasse wird in je 20 Doppelstunden das Lebensfach Glück unterrichtet. Am 14.11.17 darf ich im Glücksunterricht in der 4. Klasse hospitieren und auch selbst am Unterricht zum Modul „Gestaltungspotenziale nutzen“ teilnehmen. Da es sich um eine kleine Klasse mit nur 14 SchülerInnen handelt, die schon das zweite Jahr im Fach „Glück“ unterrichtet werden, handelt es sich laut Manuela Eitler-Sedlak, der Glückstrainerin, um eine sehr angenehme Gruppe.

Frau Dipl. Ing. Eitler-Sedlak ist Architektin, Künstlerin und Autorin, die sich seit Jahren mit dem Thema Glück und Flow beschäftigt. Sie hat einige Ausbildungen zum Thema Flow, Kommunikation und zum Schulfach Glück absolviert. In ihren Büchern rund um Flo W., in denen Geschichten zum Glück kindgerecht aufbereitet werden, „sind viele Hintergründe aus den Bereichen positive Psychologie, Glücksforschung und Flow“ (Eitler-Sedlak 2017a)

verpackt. „Durch viele persönliche Erfahrungen und Erkenntnisse der Autorin werden die Theorien zum echten Leben erweckt und dadurch erfahrbar gemacht.“ (ebd.) Aus diesem Grund integriert sie gerne Geschichten über Flo W. in ihren Glücksunterricht. Derzeit arbeitet sie unter anderem an einem neuen Buch, in dem es um die Erfahrungen von Flo W. im Glücksunterricht geht.

Vor Beginn der Stunde wird ein Sesselkreis gebildet. Der Unterricht wird von der Glückstrainerin Manuela Eitler-Sedlak geleitet, doch auch die Klassenlehrerin nimmt an jeder Einheit teil. Der Unterricht wird mit einer „Aufwärmrunde“ begonnen. Jeder soll erzählen, was ihm in den letzten drei Wochen am besten gelungen ist. Die SchülerInnen erzählen nacheinander etwas aus ihrem Alltag. Ein Mädchen berichtet, dass es ihr gelungen sei, ihren Vater mit einem Geschenk zu seinem Geburtstag zu überraschen. Eine andere Schülerin beschreibt, wie es ihr dabei gegangen ist, als sie am Wochenende ganz alleine auf ihren Hund aufpassen durfte. Einige Burschen erzählen vom Sieg beim Fußball-Herbstturnier oder berichten stolz über ein geschossenes Tor. Als dem Burschen neben mir nichts einfällt, berichtet seine Klassenkollegin von seinem guten Erfolg bei der Mathematikschularbeit. Nach jeder Geschichte sollen die anderen SchülerInnen aufzeigen und beschreiben, welche Stärken für das Meistern der jeweiligen Herausforderung wichtig ist. Worte wie „Zeit“, „soziale Kompetenz“ und „Ausdauer“ fallen besonders oft. Beim Zuschauen merkt man, dass die SchülerInnen schon gelernt haben, ihre eigenen Stärken und die ihrer MitschülerInnen zu erkennen, wertzuschätzen und diese richtig zu beschreiben. Obwohl viele verschiedene Geschichten erzählt werden und auch viel getuschelt wird, fällt nie ein schlechter Kommentar über eines der Kinder. Alles was die SchülerInnen sagen, bezieht sich auf die jeweiligen Stärken ihrer MitschülerInnen. Auch die Lehrerin, die Glückstrainerin und ich erzählen über Dinge, die uns gut gelungen sind. Dies zeigt, dass der Glücksunterricht von den Lehrpersonen erst genommen wird und nicht nur auf die SchülerInnen bezogen bleibt. So bekommen die Kinder das Gefühl, dass das Thema Glück nicht nur für sie wichtig ist, sondern auch von den Erwachsenen ernst genommen wird. Außerdem wird durch die Partizipation aller Beteiligten die Beziehung zwischen den Lehrpersonen und den SchülerInnen gestärkt. Wie die SchülerInnen, nehmen die LehrerInnen an allen Spielen teil – das gemeinsame Lachen und Spaß haben ist Teil des Unterrichts.

Nach der Aufwärmrunde leitet die Glückstrainerin das Spiel „die Bushaltestelle“ an. Die SchülerInnen hören ihr aufmerksam und gespannt zu. Zwei Stühle werden aus dem Sesselkreis herausgenommen und im Raum nebeneinandergestellt, so dass sie jeder gut sehen kann. Nun setzen sich zwei SchülerInnen auf die beiden Stühle. Sie sollen so tun, als ob sie auf einen Bus

warten würden. Beide Personen haben einen „Tick“ und kommunizieren miteinander. Ruft die Glückstrainerin „Der Bus kommt!“, so setzt sich das Kind, das auf dem linken Stuhl sitzt, schnell auf seinen Platz zurück und das Kind vom rechten Stuhl setzt sich auf den linken. Dann darf das nächste Kind aus dem Sesselkreis in der Bushaltestelle Platz nehmen, seinen „Tick“ präsentieren und mit der zweiten Person, die auf den Bus wartet, plaudern. Doch schnell kommt schon der nächste Bus und die SchülerInnen wechseln ihre Plätze. Diese Übung aus der Theaterpädagogik macht allen Beteiligten viel Spaß. Als alle SchülerInnen einmal an der Reihe waren, jubeln die SchülerInnen und möchten noch eine Runde spielen, doch die Trainerin kann die Kinder für ihr nächstes Spiel „die Autofahrt“ begeistern.

Diese Aktivität ist der vorherigen sehr ähnlich: Zwei Stühle werden zu den anderen dazugestellt. Die erste Schülerin aus dem Sesselkreis steigt in das Auto ein. Sie ist die Fahrerin und lenkt das Auto, ihre Beifahrerin steigt ein und sie besprechen, wohin sie fahren möchten. Schon nach kurzer Autofahrt möchte ein weiteres Kind zusteigen, also muss der Autolenker eine Vollbremsung machen. Die dritte Schülerin, die zusteigt, hat einen Tick, den die anderen Personen im Auto auch annehmen müssen. Schnell ist das Auto am Ziel angekommen und ein neuer Fahrer steigt ein. Die Abläufe wiederholen sich, bis alle SchülerInnen einmal im Auto gesessen sind. Im Unterricht zum Thema „Gestaltungspotenziale nutzen“ kommen „Elemente der Theaterpädagogik zum Einsatz, um die Beziehung von Körper und Emotion zu erfahren und gezielt und situationsabhängig steuern zu können.“ (Eitler-Sedlak 2017b) In der zweiten Stunde werden die 24 Stärken von Seligman (vgl. Seligman 2015, 343–369ff.), die schon in der dritten Klasse erarbeitet wurden, nochmals mit dem Spiel „Activity“ wiederholt. Je zwei SchülerInnen suchen sich einen Begriff aus und stellen ihn pantomimisch dar, zeichnen oder beschreiben ihn. Die anderen SchülerInnen erraten ihn. In der Mitte des Sesselkreises sind alle 24 Stärken im Kreis aufgelegt, damit das Erraten leichter fällt. Einige Begriffe scheinen für Volksschulkinder schwer verständlich, wie zum Beispiel „Führungsvermögen“ oder „Besonnenheit“, jedoch können die SchülerInnen beinahe alle Begriffe gut darstellen und erraten. Am Ende des Spiels sind manche Kinder schon etwas unruhig und fragen ihre Lehrerin, wie lange die Stunde noch dauern würde. Die Lehrerin zeigt sich verständnisvoll und sagt: „Ich verstehe, dass du schon etwas müde bist. Es dauert nicht mehr lange, versuche dich zu konzentrieren.“ Mit der Hilfe der Trainerin schaffen es die SchülerInnen, alle Begriffe darzustellen und zu erraten. Manuela Eitler-Sedlak beschreibt, wie wichtig solche Übungen für die Entwicklung der Kinder sind: „Es geht vor allem darum, Vertrauen zu stärken und, die

7.3.3 Hospitation am ORG Rudolf Steiner

Frau Mag. Ulli Dürrauer unterrichtet seit drei Jahren das „Glück“, seit einem Jahr unter anderem am ORG Rudolf Steiner im 13. Wiener Gemeindebezirk. Das Oberstufengymnasium wird als Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht geführt und ist die einzige waldorfpädagogische Schule in Österreich, in der man nach der achten Klasse mit der Matura abschließen kann. Für das Unterrichtsfach „Persönlichkeitsbildung“, das auf der Grundlage von Fritz-Schuberts Konzept für das „Schulfach Glück“ geführt wird, sind pro Jahrgang zwei Wochenstunden vorgesehen, die jedoch geblockt vier Wochen pro Schuljahr zwei Stunden pro Tag abgehalten werden.

Am 16.11. 17 darf ich im Unterricht von Ulli Dürrauer hospitieren und auch selbst an den Aktivitäten im Unterricht teilnehmen. In jeder Woche wird circa eine thematische Epoche behandelt. Nach dem Morgenkreis im Festsaal gehen wir gemeinsam in den Klassenraum, wo der Unterricht um circa 15 Minuten nach acht Uhr beginnt. Die Sessel und Tische werden an den Rand geschoben, dann stellen sich alle SchülerInnen, die Lehrerin und ich im Kreis auf. Die Lehrperson begrüßt ihre SchülerInnen und leitet die erste Aktivität an. Zu Beginn sollen sich alle die Hände schütteln und einander in die Augen schauen. Ich gehe im Raum herum und begrüße alle SchülerInnen. Irgendwann fällt es mir schwer, mich zu erinnern, wen ich schon begrüßt habe und wen nicht. Ich habe das Gefühl, dass die SchülerInnen mit dieser Übung schon vertraut sind. Alle haben einen festen Händedruck, sehen einander in die Augen und machen einen selbstbewussten Eindruck. Später erzählt mir die Lehrerin, dass die Schülerinnen diese und ähnliche Aktivitäten schon öfters gemacht haben und ihr Auftreten vielleicht deswegen sehr selbstbewusst ist. Danach stellen sich alle wieder im Kreis auf. Die Lehrerin gibt einen Klatschrhythmus vor, die SchülerInnen und machen ihn nach. Als sich alle im Takt bewegen ändert die Lehrperson den Rhythmus auf eine schwerere Abfolge. Die Lehrerin betont mehrere Male, dass dabei nicht gesprochen werden soll, doch zwei Schüler halten sich nicht an diese Regel. Nach dieser kurzen Übung sollen alle SchülerInnen im Raum herumgehen, einen Punkt im Raum fokussieren und auf diesen zugehen. Sobald man an seinem Punkt angekommen ist, wählt man einen neuen, geht auf ihn zu und so weiter. Diese Übung wird mit verschiedenen Geschwindigkeiten und mit „Einfrieren“ durchgeführt. Wenn man sich bei dieser Achtsamkeitsübung schnell im Raum bewegt, muss man sehr darauf achten, nicht mit einer anderen Person zu kollidieren.

Am Ende stellen sich alle SchülerInnen im Kreis auf und die Lehrerin teilt immer zwei SchülerInnen einander zu. Je eine Person pro Gruppe bekommt eine Augenbinde. Einer Person

pro Gruppe werden die Augen verbunden, die andere soll sie im Raum herumführen, dabei soll die führende Person ihren rechten Arm um die Hüfte der „blinden“ Person geben und seine rechte Hand auf die linke des Partners geben. Während der Übung gab es mit den beiden Schülern, die sich schon zu Beginn der Stunde nicht an die Regeln hielten Probleme und sie wurden von dieser Übung ausgeschlossen. Danach nimmt sich jeder einen Sessel und es wird ein Kreis gebildet. Die Lehrerin wirft den Ball einer Schülerin zu, diese soll beschreiben wie es ihr bei der Übung gegangen ist. Wir diskutieren über die Sinne und sprechen über Vertrauen. Nachdem jede/r SchülerIn zu Wort gekommen ist, werden wieder Augenbinden ausgeteilt. Jeder verbindet sich die Augen und die Lehrerin kündigt an, eine Geschichte vorzulesen, die circa 15 Minuten dauern wird. Alle lassen sich auf diese Übung ein und hören zu. Niemand spricht während der ganzen Geschichte. Sie handelt von Sebastian Inwendig, der im Laufe seines Lebens alle seine Sinne verliert, um dadurch seine Familie zu retten. Nach der Geschichte nehmen alle ihre Augenbinden ab und drehen sich mit dem Sessel um, sodass sich niemand ansehen kann. Die SchülerInnen diskutieren über die Entscheidungen des Protagonisten, der zum Beispiel die Mutter von den Schlägen seines Vaters retten konnte, indem er seinen Tastsinn verlor. Zwei SchülerInnen diskutieren, ob sie das selbe für ihre Mütter tun würden. Die Lehrerin versucht, das Gespräch in eine andere Richtung zu leiten indem sie die Frage stellt, welcher Sinn den SchülerInnen am wichtigsten sei und welcher am wenigsten wichtig. Eine Schülerin meint, dass der Sehsinn der wichtigste für sie sei. Ein anderes Mädchen meint, dass sie ohne den Tastsinn nicht leben könnte, weil man dann nichts und niemanden mehr spüren könne. Auch die vorherigen Übungen werden gemeinsam reflektiert.

Nach diesen Übungen ist circa eine Stunde vergangen, die Lehrerin bittet ihre Schülerinnen, die Übungen nochmals alleine zu reflektieren und einen Bericht in ihr Heft zu schreiben, den sie am nächsten Tag abgeben sollen. Während die SchülerInnen schreiben, kann das Interview mit Frau Dürbauer durchgeführt werden. Nach 20 Minuten beginnt die große Pause.

7.4 Weitere Projekte zum Thema „Glück“ an österreichischen Schulen

In diesem Kapitel sollen einige Beispiele von Projekten vorgestellt werden, in denen sich Schulen mit Glücksthemen wie „Flow“, „Mut zur Veränderung“ und „Philosophie macht glücklich“, „Achtsamkeit“ usw. auseinandersetzen. Diese Projekte sollen zeigen, dass man als einzelne Lehrperson etwas bewegen kann und auch im kleinen Rahmen ein Projekt zum Thema Schulveränderung und Glück auf die Beine stellen kann. Dies betont auch Margot Maaß, Mitbegründerin der Initiative „Glück macht Schule Österreich“ im Interview mit den „Oberösterreichischen Nachrichten“. Inhalte und Methoden zum Thema Glück können nicht nur im Wahl- oder Freifach „Glück“, sondern auch im Regelunterricht, in Projekttagen oder in fächerübergreifenden Projekten zum Einsatz kommen. Denn es sei enorm wichtig, einen neuen Zugang gegenüber den SchülerInnen zu schaffen: „Es wird höchste Zeit, dass Schule zur angstfreien Zone wird“. (APA 02.01.14)

Im Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen findet man unter den „Aufgabenbereichen der Schule“ die „Religiös-ethisch-philosophische Bildungsdimension“:

„Die SchülerInnen und Schüler stehen vor den Fragen nach Sinn und Ziel und ihrem Verlangen nach einem sinnerfüllten Leben in einer menschenwürdigen Zukunft. [...] Junge Menschen sollen Angebote zum Erwerb von Urteils- und Entscheidungskompetenzen erhalten, um ihr Leben sinnerfüllt zu gestalten. Orientierungen zur Lebensgestaltung und Hilfen zur Bewältigung von Alltags- und Grenzsituationen sollen die SchülerInnen und Schüler zu einem eigenständigen und sozial verantwortlichen Leben ermutigen. [...] Diese Zielsetzungen bilden die Grundlage für eine fächerübergreifende und vernetzte Zusammenarbeit und vervollständigen damit die Beiträge der Unterrichtsgegenstände und Bildungsbereiche zur umfassenden Bildung der jungen Menschen.“
(Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem 2017a, Artikel IV, 4.)

Wir sehen, dass eine Verankerung von Projekten und Themen zum Thema Glück und „sinnerfülltem Leben“ auch im allgemeinen Lehrplan verankert ist und so in allen Fächern in den Unterricht sowohl fächerübergreifend, als auch innerhalb des Faches zu integrieren ist. Die Jugendlichen sollen in allen Fächern die Möglichkeit haben, selbst Inhalte zu erarbeiten und zu reflektieren um ihre Entscheidungs- und Urteilskompetenzen aufzubauen und um sich Strategien für die Bewältigung von schwierigen Situationen anzueignen.

7.4.1 Projekt „Denken macht Jugendliche glücklich“

Als erstes Beispiel möchte ich das Philosophieprojekt „Denken macht Jugendliche glücklich“ vorstellen, welches am Gymnasium in Gmunden von der engagierten Lehrerin Mag. Silvia Plasser geplant und durchgeführt wurde und auf der Homepage der Initiative „lernwelt.at“ vorgestellt werden konnte. Diese Initiative beschäftigt sich mit Projekten, die auf die Entfaltung der Potenziale und Talente von Kindern und Jugendlichen abzielt. Das Projekt am Gymnasium in Gmunden wurde mit dem Wunsch der Philosophielehrerin geboren, Philosophie als alltagstaugliche und lebendige Disziplin zu vermitteln. Im Sommer 2016 las sie das Buch „Denken macht glücklich- Wie gutes Leben gelingt“ von Katharina Ceming und Christa Spannbauer. Die LehrerIn kam schnell zum Entschluss das Buch im Rahmen eines Projektes im Philosophie- Unterricht zu erarbeiten, da die Buchautorinnen mit ihrem Werk darauf abzielen wollen, ihren LeserInnen mit Hilfe der Philosophie durch ihr Denken glücklich zu machen:

„[...] wir können unsere Denkgewohnheiten und Denkmuster gezielt verändern. Philosophen stellten den Menschen hierfür von jeher das Handwerkszeug zur Verfügung: geistige Selbsterbauung, lebenspraktische Unterweisungen und die Einübung guter Gewohnheiten.“
(Ceming; Spannbauer 2016, 11)

Diese Impulse wollen die Autorinnen in ihrem Buch weitergeben. Das Projekt konnte im Regelunterricht der Philosophiestunden der achten Klasse umgesetzt werden, da im Buch viele klassische und vor allem antike Denker vorgestellt werden. Die SchülerInnen lasen und reflektierten in der wöchentlichen Doppelstunde selbstorganisiert Kapitel für Kapitel. Am Ende des Schuljahres wurden 70 Portfolios verfasst, in denen über die Erfahrungen im Philosophie-Unterricht reflektiert wurde. Dabei erfuhren die SchülerInnen, wie man philosophische Betrachtungen im Alltag anwenden kann. In den Kleingruppen konnten sich die SchülerInnen frei organisieren und einen Ort in der Schule aussuchen, an dem sie gerne arbeiten. Diese Freiheit zum selbstorganisierten Lernen setzte laut den SchülerInnen viel Motivation frei: „In keinem anderen Fach hatte ich so viel Spaß am Lernen“. (Initiative Lernwelt a, 2) Das Projekt habe auch dabei geholfen, wieder Freude und Dankbarkeit zu verspüren und zu lernen, sich zu entspannen. (Vgl.ebd.)

7.4.2 Pilotprojekt „Flow macht Schule“

Als zweites Projekt soll „Flow macht Schule“ vorgestellt werden, welches auch auf der Homepage der Initiative „Lernwelt“ präsentiert wurde. Das Pilotprojekt wurde von der Lehrerin und Quereinsteigerin Brunhilde-Roxanne Rohsmann initiiert und von Peter Schipek geleitet und umgesetzt. Schipek möchte mit diesem Projekt Lernformen vermitteln, die Spaß machen und in allen Lebenslagen, auch außerhalb der Schule, einsetzbar sind. Das im Rahmen des Faches „Kulturtourismus“ durchgeführte Projekt hat zum Ziel, Visionen einer Schule der Zukunft mit den Stärken und Ideen der SchülerInnen zu entwickeln. In den zweitägigen Workshops erarbeiteten interessierte SchülerInnen in Kleingruppen zu je vier SchülerInnen und einer Lehrperson Lernformen und Bedingungen, die die Freude am Lernen und Schaffen verstärken. Angesprochen wurden auch die steigenden Anforderungen aus der Wirtschaft, wo Fähigkeiten wie aktives, flexibles und selbstverantwortliches Agieren immer mehr gefordert werden. Bei der ersten Aufgabe sollten die SchülerInnen auf einem Blatt Papier ihre eigenen Stärken in Form einer Landkarte aufzeichnen. Die Bergspitzen sollten die besonderen Fähigkeiten zeigen und Täler die Fähigkeiten, die eher durchschnittlich ausgeprägt sind. Im Anschluss stellte jede/ jeder SchülerIn und jede/ jeder LehrerIn die eigene Landkarte vor. Dadurch konnten die SchülerInnen ihre eigenen Stärken entdecken. Viele von ihnen stellten fest, dass ihre MitschülerInnen oft mehr über ihre Stärken wissen, als sie selbst. Auch konnten sie bei der Präsentation entdecken, dass sie viele gemeinsame Talente hatten, von denen sie nicht wussten. Nach dem Bewusstmachen der eigenen Stärken und die der MitschülerInnen, sollten in den Kleingruppen Visionen zur besseren Schule erarbeitet werden. Hier zeigten die Ergebnisse, dass sich SchülerInnen mehr eigenständiges Arbeiten in Beratung der LehrerInnen als „Coaches“ und mehr Schulautonomie wünschten. In einem dritten Punkt wurde erarbeitet, wie die SchülerInnen eigenständig zur Verbesserung des Klassen- oder Schulklimas beitragen können. Nach dem Projekt konnten einige SchülerInnen ihre KlassenkameradInnen davon überzeugen, gemeinsam den Klassenraum völlig umzugestalten, um ihn gemütlicher zu machen. Schon nach kurzer Zeit konnte das Projekt verwirklicht werden, was laut den SchülerInnen nicht nur mehr Zufriedenheit und Wohlbefinden, sondern auch zu einem besseren Klassenzusammenhalt führte. Zwei SchülerInnen schrieben in ihrem Bericht: „Für uns ist es eine tolle Erfahrung, etwas zu verändern, bei dem wir Stärke und Teamgeist beweisen können.“ (Geyer; Ladinig, 1) Schipeks Ziel ist es, zu vermitteln, wie man durch Flow mit Mut und Motivation etwas verändern kann. Durch den Anstoß des Projekts wurde den SchülerInnen bewusst, wie sie ihre eigenen Stärken einsetzen können, um etwas zu bewegen. In den

Workshops werden Selbst- und Fremdbild vermittelt, die den SchülerInnen dabei helfen, Projekte in der Gruppe umzusetzen. Durch die Teilnahme mehrerer LehrerInnen an dem Projekt wurde den SchülerInnen gezeigt, dass auch LehrerInnen Bereitschaft zeigen, sie bei der Umsetzung neuer Ideen zu unterstützen. Schon nach dem ersten Workshop kam der Wunsch mehrerer SchülerInnen, ein nächstes Treffen zu planen wo bereits umgesetzte Projekte präsentiert werden. (Vgl. Initiative Lernwelt b)

7.4.3 Das europäische Pilotprojekt „Youth Start Entrepreneurial Challenges“

Das Projekt „Youth Start Entrepreneurial Challenges“ ist ein europäisches Pilotprojekt, das von „Erasmus +“ unterstützt wird und durch die Zusammenarbeit der Bildungsministerien aus Österreich, Luxemburg und Slowenien entstanden ist. Ziel des Projekts ist es, durch praxisbezogene und schülerzentrierte Inhalte die Schlüsselkompetenzen Jugendlicher zu fördern, um ihre Chancen am Arbeitsmarkt zu erhöhen und ihre Lebensperspektiven zu erweitern. Das Programm beinhaltet Aufgaben zur Förderung der drei Kompetenzen „unternehmerische Denken“, „Kultur des Miteinander“ und „Stärkung der Zivilgesellschaft“. Das Projekt ist modular konzipiert und kann in verschiedenen Altersgruppen und Schulstufen von 7-19 Jahren in verschiedenen Fächern eingesetzt werden. Zu jeder Challenge gibt es eine genaue Beschreibung und eine gute Aufarbeitung für den Einsatz im Unterricht. Die Homepage ist sehr gut gegliedert und durch die genaue Suchfunktion lässt sich schnell die passende Challenge für seine SchülerInnen finden. Neben Unterrichtsmaterialien werden auch durch Videos angeleitete Körper- und Achtsamkeitsübungen angeboten, die direkt in den Unterricht integriert werden können. Das Projekt wird in Österreich aktuell schon an Volksschulen, Neuen Mittelschulen, Handelsschulen, Handelsakademien, HLTW und HBLA eingesetzt. An der Umsetzung in der HTL wird derzeit gearbeitet. Bis 2017 nahmen schon etwa 10 000 SchülerInnen in Österreich an der wissenschaftlichen Begleitforschung des Projekts teil. Die Entwicklung des Programms ist noch nicht abgeschlossen, es werden laufend weitere Unterrichtskonzepte zu den schon geplanten „Challenges“ auf der Homepage zu Verfügung gestellt. (Vgl. Youth Start Entrepreneurial Challenges a)

Die „Challenges“ zielen auf die Vermittlung von kognitiven, wirtschaftlichen, ethischen und gesellschaftlichen Kompetenzen ab. In 18 verschiedenen Challenge-Themen können die SchülerInnen Inhalte, Übungen und Situationen aus der „Entrepreneurship Education“

entdecken. Damit sollen Kinder und Jugendliche dazu angeregt werden, neue Ideen zu entwickeln und diese kreativ umzusetzen. Themen wie Eigeninitiative, Innovationsfreude, Selbstvertrauen und Mitbestimmung in der Gesellschaft sind wichtig für den Prozess der Ideenfindung. Alle SchülerInnen im Alter von 7 bis 19 Jahren sollen mit den altersgerechten „Challenges“ herausgefordert werden, die auch immer auf den bestimmten Schultyp und die Schulstufe ausgerichtet sind.

Wie schon weiter oben erwähnt, findet man auf der Homepage des Pilotprojekts Übungen zur Achtsamkeit. Das Programm versteht lernen als ganzheitliches Konzept mit „Kopf, Herz und Hand“ und möchte auch auf die Konzentration, Achtsamkeit und Entspannung abzielen. Unter der Rubrik „Körper und Geist“ können 23 aktivierende oder konzentrationsfördernde Körperübungen, die detailliert beschrieben sind, als PDF heruntergeladen werden. Außerdem steht zu jeder Übung ein Video zur Veranschaulichung zur Verfügung. Die Übungen können in jedem Unterrichtsgegenstand in den Unterricht eingebunden werden. Zusätzlich findet man in dieser Rubrik auch ein Skriptum zum Achtsamkeitstraining in Schulen. (Vgl. Youth Start Entrepreneurial Challenges b)

Das gesamte Projekt eignet sich gut, um den Glücksunterricht in das Fach Geografie und Wirtschaftskunde zu integrieren. Das Institut für Geografie an der Universität arbeitet mit „Youth Start Entrepreneurial Challenges“ zusammen und versucht, das neue Projekt in den österreichischen Schulen bekannt zu machen. Laut Homepage können verschiedene „Challenges“ auch im Kunst- und Werk-, Sprach-, Sport- und Biologieunterricht und in der Persönlichkeitsbildung eingesetzt werden. Das Projekt eignet sich also für die Integration von Aspekten des Glückskonzeptes im Regelunterricht und kann dank guter Organisation und genauster Beschreibung leicht im Unterricht eingesetzt werden.

7.5 Vergleich zum Schulversuch Ethik

Der Schulversuch für „Ethik als Pflichtgegenstand für SchülerInnen, die keinen Religionsunterricht besuchen“, besteht seit 1997 und feiert somit 2017 sein 20-jähriges Bestehen. Der Versuch wurde auf Initiative von PädagogInnen im ersten Jahr an 8 Schulen umgesetzt, mittlerweile wird an 214 Schulen, davon 120 AHS und 94 BHS in Österreich Ethik unterrichtet. Jedoch gibt es immer noch keine Entscheidung darüber, ob das Schulfach in den Kanon der Pflichtfächer zusätzlich zum Religionsunterricht oder als Ersatz zum

Religionsunterricht aufgenommen werden soll. Religion ist ein Pflichtfach, von dem sich SchülerInnen ab dem Alter von 14 Jahren selbst abmelden können. Wird an der Schule Ethikunterricht angeboten, so hat die/der betroffene SchülerIn zur Zeit des Religionsunterrichts eine Freistunde. Aktuelle Zahlen, wie viele SchülerInnen derzeit den Ethikunterricht besuchen, gibt es nicht. Im Schuljahr 2012/2013 besuchten rund sechs Prozent der OberstufenschülerInnen das Fach Ethik. Um einen Vergleich zwischen dem Schulfach Ethik und dem Frei- oder Wahlfach „Glück“ ziehen zu können, sollen nun beide Lehrpläne analysiert und gegenübergestellt werden. (Nimmervoll 2017, Vgl.)

Der Ethikunterricht findet im Rahmen des österreichischen Schulsystems statt, wo die Idee der Würde des Menschen als Person zu den Grundwerten gehört, die aus der europäischen Aufklärung hervorgehen. Aus diesem Grund kann Ethikunterricht nie wertneutral oder wertrelativistisch sein. Bildungs- und Lehraufgabe im Fach Ethik ist es, die SchülerInnen dazu zu befähigen, selbstständige Meinungen und Werte bezüglich gelingender Lebensgestaltung und den Grundfragen des Lebens zu bilden. Die SchülerInnen sollen außerdem darin gestärkt werden, Verantwortung für das eigene Leben und das Zusammenleben in der Gesellschaft zu übernehmen. Außerdem soll der Unterricht im Fach Ethik den SchülerInnen helfen, eigene Krisenerfahrungen zu reflektieren und ihr Handeln als wirksam zu erleben. (Vgl. Bundes-ARGE- Ethik 2017, 1)

Auch die Bildungsaufgabe des Projekts „Glück macht Schule“ beinhaltet dieselben Themen. Das Projekt sieht sich als „lebenspraktische Orientierungshilfe“ für SchülerInnen, die unter anderem Selbstwirksamkeit und soziale Verantwortung lernen sollen. Auch die Leitziele wie „eigenständige Handlungsorientierung“, „Verantwortung im sozialen Zusammenleben“ und „Gesprächsbereitschaft“ sind deckungsgleich. Außerdem steht in beiden Fächern der kompetenzorientierte Unterricht im Gegensatz zum inhaltsorientierten Unterricht im Zentrum. Dabei sollen die SchülerInnen am Beispiel lebensnaher Themen ihre Kreativität entwickeln und in Begegnung mit verschiedenen Experten und Disziplinen ihren persönlichen Horizont erweitern, Methoden für ein gelingendes Leben kennenlernen, um neue Pfade der Konfliktbehandlung betreten zu können. Wie beim Schulfach Glück stehen auch im Ethikunterricht die Stärkung von Zivilcourage und Toleranzbereitschaft, persönliche Ausdrucksfähigkeit durch Kunst, Gesundheit durch Bewegung und verantwortlichen Umgang mit der Natur, auf dem Lehrplan. Auch die Kreativität hat einen hohen Stellenwert im Fach Ethik, wo durch Fantasiereisen, Rollenspiele oder das Verfassen von Essays oder philosophischen Tagebüchern zum Reflektieren angeregt werden soll. Im Ethikunterricht

werden im Gegensatz zum Glücksunterricht auch religiöse und politische Weltanschauungen vorgestellt und reflektiert. Außerdem wird ein größeres Augenmerk auf sprachliche Genauigkeit und das schlüssige Argumentieren gelegt als im Glücksunterricht, wo es mehr um die Verstärkung der positiven Einstellung geht.

Auch im Lehrplan finden sich viele gemeinsame Themen wie zum Beispiel „Familie, Freundschaft, Vorbilder, Autoritäten“ oder die Schwerpunkte Konfliktlösung und Suchtprävention. Außerdem ist im Ethikunterricht der neunten Schulstufe den „Glücksvorstellungen und Glücksethiken“ ein Themenschwerpunkt gewidmet.

Es gibt gemeinsame Inhalte und Bildungsziele im Glücks- und Ethikunterricht. Aus diesem Grund kann es sinnvoll sein, bewährte Inhalte und Methoden aus dem Fach „Glück“ in den Ethikunterricht zu integrieren oder Unterrichtskonzepte aus dem Fach Ethik in den Glücksunterricht der Oberstufe einfließen zu lassen.

7.6 Vergleich zum Konzept EVA (Eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten)

Bei dem Konzept „Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen“ (EVA) nach Heinz Klippert wird mit handlungsorientierten und schülerzentrierten Lernformen unterrichtet. Die Selbstständigkeit, Problemlösefähigkeit und die Eigenverantwortung der SchülerInnen stehen dabei im Vordergrund. Im Unterricht nach Klipperts Konzept stehen die SchülerInnen als Subjekte im Zentrum, da sie als Handelnde die meiste Zeit aktiv sind. Ihre Kreativität,

Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit soll gefördert werden. Die LehrerInnen sollen während des Unterrichts nur als Coaches und Berater aktiv sein und die Lernprozesse moderieren. Dies soll auch zur Entlastung der LehrerInnen beitragen und dazu führen, dass das Wohlbefinden von LehrerInnen und SchülerInnen in der Schule gestärkt wird. In wechselnden Sozialformen sollen die SchülerInnen experimentieren, planen, zusammenfassen, verknüpfen und ihre Ergebnisse präsentieren. Dafür werden viele verschiedene Informationsquellen wie Lexika, ExpertInnen, Filme, Beobachtungen, etc. eingesetzt, wodurch alle Lerntypen angesprochen werden sollen. Die selbstständige Planung, Umsetzung und Präsentation von Inhalten steht im Zentrum des Unterrichts. Diese Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit beim Lernen kann jedoch nur erreicht werden, wenn Teamentwicklung, Methoden- und

Kommunikationstraining fixe Bestandteile des Unterrichts sind. Nur so können die in Abbildung 3 oben angeführten „Schlüsselqualifikationen“ realisiert werden.

Durch das Erlernen von Strategien, wie richtiges sinnerfassendes Lesen, sinnvolles Unterstreichen und Zusammenfassen, können die SchülerInnen Inhalte richtig aufarbeiten. In seinem Buch „Teamentwicklung im Klassenraum“ beschreibt er, welche Vorarbeit geleistet werden muss, damit Teamarbeit funktionieren kann:

„Teamarbeit ist [...] wesentlich mehr als das übliche Zusammensitzen an Gruppentischen. Sie verlangt, dass die SchülerInnen mit den Zielen, den Abläufen und den Regelwerken der Gruppenarbeit vertraut sind und zudem die Einsicht besitzen, dass Zusammenarbeit in Gruppen sinnvoll, notwendig und für den eigenen Lern- und Berufserfolg auch vorteilhaft ist.“ (Klippert 2012, 34)

Zu den Strategien der Methoden- und Teamentwicklung zählt Klippert zum Beispiel das gemeinsame Erarbeiten von Gruppenarbeitsregeln und das bestimmen eines „Regelbeobachters“, der im Bedarfsfall dafür sorgt, dass diese Regeln auch eingehalten werden. (Vgl. ebd.)

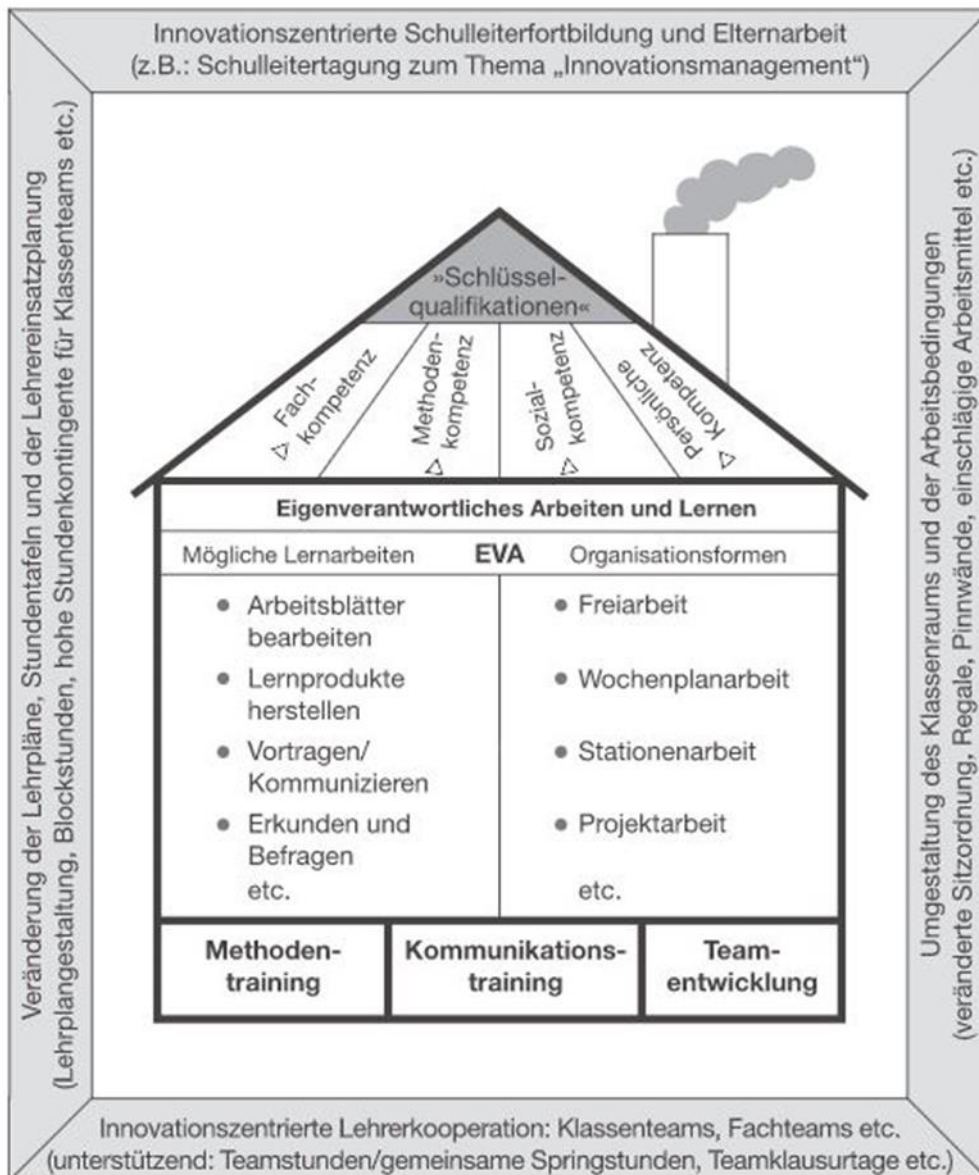


ABBILDUNG 4: DAS NEUE HAUS DES LERNENS (EBD.)

Im EVA-Unterricht wird oft fächerübergreifend gearbeitet oder es werden die Unterrichtseinheiten von 50 Minuten aufgehoben, wenn mit Wochenplänen oder im Stationenbetrieb gearbeitet wird. Wie beim Projekt „Glück macht Schule“ sind auch Projekttag- oder Wochen sowie größere Projektarbeiten oder Portfolios Teil des Konzepts. Ziele des EVA-Unterrichts sind die Verinnerlichung und das Verständnis des Unterrichtsstoffes, die Förderung der Problemlösestrategien und der Kommunikations- und

Teamkompetenz. Die Lehrperson muss daher ein Unterrichtssetting herstellen, bei dem inhaltliches, methodisches, kommunikatives und kooperatives Lernen stattfinden können.

EVA soll den SchülerInnen ermöglichen, eigene Projekte auf die Beine zu stellen und selbst aktiv zu werden. Viele SchülerInnen langweilen sich in der Schule, weil sie dort meist passiv am Unterricht teilnehmen und nicht selbst über ihre Arbeitsschritte entscheiden können. Erarbeiten die SchülerInnen den Unterrichtsinhalt jedoch selbst, so kann das Erlernete besser verstanden, hinterfragt und angewendet werden. Außerdem erlaubt der Unterricht in Gruppen, Partner- oder Einzelarbeit eine individuelle Vertiefung in das Thema und eine individuellere Betreuung durch die Lehrperson. Das Konzept des EVA trägt wie das Projekt „Glück macht Schule“ zur Verbesserung der Selbstbestimmtheit und zum Entfalten der individuellen Kompetenzen bei. Beide Konzepte vermitteln den SchülerInnen lebensnahe Kompetenzen wie Problemlösungsverfahren, Kommunikationstechniken und Teamgeist.

7.7 Vergleich zum Schulfach Persönlichkeitsbildung

Das Schulfach „Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz“ wurde 2004 in Österreich eingeführt und mit Hilfe des ÖZEPS („Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz“) entwickelt. Als Pflichtgegenstand wird PBSK derzeit nur in Handelsakademien und Handelsschulen unterrichtet. An den Neuen Mittelschulen hat man sich auf eine schulautonome Festlegung geeinigt. An vielen NMS wird das Fach KOKOKO „Kommunikation, Kooperation und Konfliktlösung“ unterrichtet. 2011 wurde SOPK („Sozial- und Personalkompetenz“) als verbindliche Übung an Höheren Technischen Lehranstalten eingeführt. Außerdem gibt es eine Vielfalt an schulautonomen Initiativen, wie die regelmäßige Abhaltung von Klassenvorstandsstunden, wo Kommunikationstraining, Konfliktlösung und Gewaltprävention im Zentrum des Unterrichts stehen oder Wahlpflichtfächer und unverbindliche Übungen rund um das Thema „soziales Lernen“ und Persönlichkeitsbildung angeboten werden. (Vgl. Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen)

Unabhängig von diesen Schulfächern sind in allen neuen kompetenzorientierten Lehrplänen Aspekte der Persönlichkeitsbildung im allgemeinen Bildungsziel verankert, wie zum Beispiel im Dokument „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne- allgemeinbildende Schulen“:

„Die allgemein bildende höhere Schule hat im Sinne des § 2 des Schulorganisationsgesetzes an der Heranbildung der jungen Menschen mitzuwirken, nämlich beim Erwerb von Wissen, bei der Entwicklung von Kompetenzen und bei der Vermittlung von Werten. Dabei ist die Bereitschaft zum selbstständigen Denken und zur kritischen Reflexion besonders zu fördern. Die Schülerinnen und Schüler sind in ihrem Entwicklungsprozess zu einer sozial orientierten und positiven Lebensgestaltung zu unterstützen.“ (Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem 2017a)

Soziale und personale Kompetenzen sollen demnach in allen Schulfächern sowie Schulprojekten gefördert werden, auch wenn es das Fach PBSK an der Schule gibt.

Zum Lehrstoff des Fachs PBSK an HAK und HAS zählen personale und soziale Kompetenzen wie Selbstmotivation, das Erkennen von Stärken und Schwächen und das Erstellen und Einhalten von Regeln und Kommunikationsstrategien. Außerdem sollen in diesem Schulfach Methodenkompetenzen wie Lern- und Arbeitstechniken und „situationsgerechtes Verhalten im schulischen Bereich“ (Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem 2017b) vermittelt werden. Als letzter Punkt im Lehrstoff werden die gesellschaftliche Mitgestaltung und soziale Verantwortung angeführt, wo gesellschaftliche Unterschiede und die Themen Respekt, Akzeptanz und Werte diskutiert werden sollen. Außerdem sollen Kompetenzen erworben werden, die in der beruflichen Welt wichtig sind. Auch die Nachbereitung und Reflexion des Pflichtpraktikums soll im Rahmen des Fachs PBSK stattfinden. (Vgl. ebd.)

Es gibt einige Bildungs- und Lehraufgaben, die sowohl im Lehrplan des Faches PBSK als auch im Lehrplan des Schulfachs „Glück“ verankert sind, wie die Vermittlung von Kommunikations- und Gewaltpräventionsstrategien. Jedoch stehen im Fach PBSK auch erzieherische Inhalte, wie das Erstellen und Einhalten von Regeln und das Vermitteln von „Lernfähigkeit“ (ebd.), im Vordergrund

8. Einbindung von Glücksaspekten im Psychologie- und Philosophieunterricht

Die Bildungs- und Lehraufgabe im Fach Psychologie und Philosophie wird im Lehrplan folgendermaßen beschrieben:

„Der PUP-Unterricht kann entscheidend dazu beitragen, die Persönlichkeitsentfaltungen der SchülerInnen und Schüler zu unterstützen, auf ihre individuellen Fähigkeiten Bezug zu nehmen, sie zu lebenslangem Lernen zu motivieren (personale Kompetenz), ihnen Wissen und Können zu vermitteln (Sachkompetenz) sowie die Selbsttätigkeit der SchülerInnen und Schüler zu fördern (soziale Kompetenz).“ (Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem 2017a)

Dieser Auszug aus dem Lehrplan macht deutlich, dass die Bildungsaufgaben der Fächer Psychologie und Philosophie und „Glück“ eine große Ähnlichkeit aufweisen. Aus diesem Grund eignen sich Konzepte und Methoden aus dem Glücksunterricht sehr gut für den Philosophie- und Psychologieunterricht. Da der Unterricht im Fach PUP eine Auseinandersetzung mit den Grundfragen des Lebens und eine Orientierungshilfe bieten soll, wird durch das Integrieren von erlebnisorientierten Unterrichtsinhalten der Bogen zwischen wissenschaftlicher Theorie und eigener Lebenswelt gespannt. Dies kann den SchülerInnen dabei helfen, ihr im Fach PUP erworbenes Wissen im Alltag anzuwenden. Dies kann im Unterricht durch die Anwendung bestimmter Methoden wie „Rollenspiele[n], Fantasiereisen, Gedankenexperimente[n]“ usw. oder durch das „Einladen von Fachleuten oder durch Besuche außerschulischer Institutionen“ (ebd.) passieren.

8.1 Stundenkonzept für den Psychologieunterricht

Das folgende Stundenkonzept wurde für die Einführung in das Thema „Aspekte der Persönlichkeit“ konzipiert. In der Unterrichtsstunde soll in die Persönlichkeitspsychologie eingeführt werden, indem verschiedene Verfahren der Persönlichkeitsdiagnostik vorgestellt und von den SchülerInnen selbst ausprobiert werden. Die Unterrichtsstunde ist aufgrund der Durchführung der Persönlichkeitstests stark praxisbezogen und bezieht sich auch auf Inhalte und Methoden des Konzepts für den Glücksunterricht von Ernst Fritz-Schubert. Mit dem

folgenden Stundenkonzept soll aufgezeigt werden, wie Aspekte und Übungen des Glücksunterrichts im Regelunterricht eingebunden werden können, ohne vom Lehrstoff abweichen zu müssen. In der vorstellten Stunde sollen die Inhalte der Persönlichkeitspsychologie vermittelt und parallel die Stärken der Jugendlichen in den Fokus gerückt werden.

8.1.1 Stundenbild und vorgesehener Ablauf

Zeit	Inhalt/Tätigkeit	Sozialform/Methoden	Medien	Bemerkungen
7 min	„Warmer Rücken“	SchülerInnenaktivität	Zettel	
5 min	App: Big 5 Persönlichkeitstest	Einzelarbeit	Handy	Ergebnisse notieren (App-Download war HÜ)
10 min	PPP- theoretischer Input	Lehrervortrag	Power Point	
5 min	Tafelbild Im Plenum	Plenum	Tafel	SuS sollen Strang mit den Persönlichkeitsmerkmalen ins Heft schreiben
10 min	Erklärung der Feedbackregeln Erklärung Selbstbild, Fremdbild, Metabild	Plenum	Heft/Mappe	SuS sollen sich notieren, was ein Selbstbild/Fremdbild/Metabild ist.
5min	Ausfüllen des Selbst- Fremd- und Metabildarbeitsblatts	Partnerarbeit	Arbeitsblatt	
5min	Besprechung der Ergebnisse	Partnerarbeit		
10.40 - 10.45	Nachbesprechung im Plenum	L-S-Gespräch		SuS sollen über Ergebnisse in der Gruppe reflektieren

Zu Beginn der Unterrichtsstunde wird mit einer Übung begonnen, die Fritz-Schubert in seinem Buch „Praxisbuch Schulfach Glück“ unter dem „Methodischen Grundschema einer Glücksstunde“ als „Energizer“ vorstellt. Zu Beginn jeder Glücksstunde soll mit einer praktischen Übung der Fokus auf die Stärkung der bereits vorhandenen Ressourcen und Potenziale der SchülerInnen gelegt werden. Die Übung „Warmer Rücken“ passt besonders gut zum Unterrichtsthema „Aspekte der Persönlichkeitsdiagnostik“. Die Lehrperson verteilt je ein Blatt oder einen Karton an die SchülerInnen, das die Überschrift „Mir gefällt an dir...“ trägt. Das Blatt Papier wird mit einem Klebestreifen am Rücken jeder/s SchülerIn befestigt, dann soll der Satz am Rücken der MitschülerInnen vervollständigt werden. Die SchülerInnen sollen ihr Blatt erst nach Beendigung des Spiels ansehen. Danach werden die Tische wieder im Raum aufgestellt. (Vgl. Fritz-Schubert; Saalfrank; Leyhausen 2015, 142)

Dann werden die SchülerInnen aufgefordert, auf ihren Handys die App „Big 5 Personality test“ zu starten. Vor dem Beginn des Tests müssen die SchülerInnen darauf hingewiesen werden, dass sie stets schnelle und intuitive Antworten auf die Fragen geben sollen. Nach Beendigung des Tests sollen sie ihre Ergebnisse in ihrem Heft notieren.

Danach folgt ein Lehrervortrag zum Thema Persönlichkeitsdiagnostik, der durch PPT-Folien unterstützt wird. Es werden Selbst- Fremd- und Metabild und die „big 5“ Dimensionen der Persönlichkeit von Costa und Mc Crae vorgestellt und erklärt, auf denen die App aufgebaut ist. Folgender theoretischer Hintergrund soll im Lehrervortrag vermittelt werden:

Die Aspekte der Persönlichkeit nehmen in der Psychologie eine bedeutende Stellung ein, wobei der Begriff Persönlichkeit sehr schwer einzugrenzen ist und diese Eingrenzungen sehr umstritten sind. Daher gibt es keine einheitliche Definition von Persönlichkeit. Trotzdem versucht man mit verschiedensten Methoden Persönlichkeitsstrukturen zu erklären. Die Persönlichkeit eines Menschen setzt sich durch sein individuelles Verhalten zusammen, welches sich in bestimmten Situationen und Lebensabschnitten ändern kann. Persönlichkeitstheorien versuchen Konzepte von Persönlichkeit zu erstellen. Ein psychologischer Typ wird dabei durch verschiedene Merkmale gekennzeichnet, die aus Verhaltensmustern entstehen. Diese Merkmale sind meistens Eigenschaften die man verwendet, um den Charakter einer Person zu beschreiben, wie zum Beispiel verantwortungsbewusst, sorglos, streitsüchtig, etc. Jedoch läuft man bei solchen Beschreibungen Gefahr, diese Merkmale als Erklärung für bestimmtes Verhalten zu bestimmen. Das zeigt aber wiederum, dass manche Merkmale korrelieren, das heißt, dass

gewisse Merkmale gleichzeitig auftreten. Eine Person die gerne auf Partys geht, wird eher gesellig und extrovertiert sein, als eine Person die nicht gerne Partys besucht. (Vgl. Fürst 2007, 66)

Aus diesen korrelierenden Eigenschaften konnte ein Eigenschaftsansatz gebildet werden: die „big 5 Dimensionen“ der Persönlichkeit.

- „Extraversion (auch als Aufgeschlossenheit bezeichnet): Extrovertierte Menschen sind tendenziell energisch, enthusiastisch, dominierend, gesellig und gesprächig. Introvertierte Menschen sind tendenziell schüchtern, zurückhaltend, unterwürfig und ruhig,
- Soziale Verträglichkeit: Sozial verträgliche Menschen sind freundlich, kooperativ, vertrauensvoll und warmherzig. Menschen, die über diese Dimension nur in einem geringen Ausmaß verfügen, sind kalt, streitsüchtig und unfreundlich.
- Gewissenhaftigkeit (auch als Mangel an Impulsivität bezeichnet): Gewissenhafte Menschen sind im Allgemeinen vorsichtig, zuverlässig, gut organisiert und verantwortungsvoll. Impulsive Menschen sind tendenziell unvorsichtig, unordentlich und unzuverlässig. (...)
- Neurotizismus (auch als emotionale Instabilität bezeichnet): Neurotische Menschen sind tendenziell nervös, unruhig, angespannt und besorgt. Emotional stabile Menschen sind ruhig und zufrieden.
- Offenheit (...): Offene Menschen erscheinen im Allgemeinen als fantasievoll, geistreich, originell und kreativ. Menschen, die über diese Dimension nur in einem geringen Ausmaß verfügen, sind oberflächlich, einfach und schlicht.“ (Vgl. Friedman; Schustack; Rindermann 2004, 346)

Dieses Modell wurde von Mc Crae und Costa 1985 beschrieben und ist kein theoriegeleitetes Modell. Die korrelierenden Merkmale wurden durch Forschung entdeckt. Die 5 Dimensionen des „big 5“ Persönlichkeitsmodells kann man sich besser mit der Eselsbrücke OCEAN merken. Die Anfangsbuchstaben der Dimensionen in englischer Sprache, also experience, conscientiousness, extraversion, agreeableness, und neuroticism bilden das Wort „ocean“, zu Deutsch „Ozean“.

Den perfekten und richtigen Persönlichkeitstest kann es nicht geben, da wir Menschen manchmal unsere Persönlichkeitseigenschaften im Laufe des Lebens ändern.

Persönlichkeitstests sind immer nur eine Momentaufnahme. Außerdem kann man nie objektiv über die Persönlichkeit eines Menschen sprechen. Ein bestimmter Mensch wird von dem Menschen aus seinem Umfeld oft unterschiedlich gesehen. Es kommt hierbei nicht nur auf die einzelnen Personen, sondern auch auf die verschiedenen Lebensbereiche an, in denen wir Menschen begegnen. Eltern haben ein anderes Bild von ihrem Kind als dessen Lehrer, auch seine Freunde werden ihn wieder anders beschreiben.

Während des Lehrervortrags werden fünf Stränge zu den „big 5“ auf der Tafel aufgezeichnet. Links sollen die Eigenschaften am Strang ergänzt werden, die auf eine hohe Ausprägung des Persönlichkeitsmerkmals und rechts jene Eigenschaften, die auf eine niedrige Ausprägung des jeweiligen Persönlichkeitsmerkmals hinweisen. Im Plenum sollen Eigenschaften genannt und dem jeweiligen Strang zugeordnet werden. Die SchülerInnen sollen am Schluss die Stränge in ihr Heft übertragen, damit der Lehrstoff für die nächste Stundenwiederholung nachgeschlagen werden kann.

Im Anschluss werden unter den SchülerInnen UNO-Karten verteilt, von denen es je zwei gleiche gibt. Die SchülerInnen mit dem gleichen Symbol finden sich zusammen und setzen sich an einen Tisch, während die Lehrperson die Arbeitsblätter zum Thema „Selbstbild-Fremdbild“ austellt. Vor Beginn des „Tests“ erklärt die Lehrperson die Durchführung dieses Persönlichkeitstests und die Feedbackregeln. Die SchülerInnen sollen jeweils alleine die drei Bögen ausfüllen und danach über die Ergebnisse sprechen. Bei der Partnerarbeit zur Selbst- und Fremdwahrnehmung ist es möglich, dass die SchülerInnen an ihre persönlichen Grenzen gehen, denn es kann sein, dass der Partner A die Persönlichkeit von Partner B anders sieht, als dieser gedacht hat. Die SchülerInnen müssen im Vorhinein darauf hingewiesen werden, dass sie an dem Test nicht teilnehmen müssen, wenn sie sich dabei nicht wohl fühlen. Bei der Besprechung der Ergebnisse sollen die SchülerInnen sowohl auf die Übereinstimmungen, als auch auf die Unterschiede eingehen. So bekommen die SchülerInnen die Chance zu erfahren, wie ihr Verhalten auf ihre Mitmenschen wirkt und wie sie Einfluss darauf nehmen können, wie sie bei anderen Menschen ankommen. Die Lehrperson weist hier darauf hin, dass es sich um ein sensibles Thema handelt, mit dem sensibel umgegangen werden muss und dass es sich bei dem Ergebnis nur um die Sicht einer Person handelt. Die SchülerInnen sollen über ihre Sicht sprechen, dabei das Gegenüber jedoch nicht beschuldigen und sachlich und ermutigend bleiben. Außerdem sollen beide Partner Dankbarkeit für die Ehrlichkeit ihres Gegenübers zeigen. Im Anschluss wird im Plenum darüber gesprochen, wie sich die SchülerInnen bei der Durchführung des Tests gefühlt haben und was sie von diesem Test für die Zukunft mitnehmen

können. Als freiwillige Hausübung sollen die SchülerInnen folgende Fragen schriftlich beantworten, die die Lehrperson nicht lesen wird:

- Was habe ich heute im Unterricht gelernt?
- Wie fühle ich mich beim Lesen der verschiedenen „Nachrichten“, die meine Mitschüler auf meinen Rücken geschrieben haben? Worüber habe ich mich am meisten gefreut? Was hat mich überrascht?
- Wie habe ich mich bei der Durchführung der Persönlichkeitstests gefühlt? Was kann ich davon mitnehmen, um meine Persönlichkeit zu stärken?

8.1.2 Lehrplanbezug und Lehrziele

Zur Bildungs- und Lehraufgabe des Psychologie- und Philosophieunterrichts gehört es, dass SchülerInnen „Einblick in das Erleben und Verhalten des Menschen gewinnen sowie Impulse zur Selbstreflexion und zu einem besseren Verständnis des Mitmenschen erhalten.“ (Vgl. Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem 2017a) Diese Lehraufgabe lässt sich gut mit den Inhalten des ersten Moduls des Konzepts von „Glück macht Schule“ verknüpfen, wo Stärkenorientierung, Wertschätzung und Selbstwert im Zentrum stehen. (vgl. Chibici-Revneanu 2015, 45) Zur Entwicklung dieser Werte ist es wichtig, seine eigenen Stärken zu erkennen, über seine eigene Persönlichkeit zu reflektieren und zu erfahren, wie man von anderen Menschen gesehen wird. Diese Erfahrungen sollen die SchülerInnen im Laufe dieser Unterrichtsstunde anhand von Verfahren zur Persönlichkeitsdiagnostik machen können. Das Erkennen der eigenen Stärken und Schwächen gehört auch zu den semesterübergreifenden Kompetenzen für den Psychologie- und Philosophieunterricht, die im Lehrplan verankert sind. Für das 6. Semester (2. Semester in der 7. Klasse) ist der Punkt „Aspekte der Persönlichkeit- Menschliches Erleben und Verhalten aus Sicht der Persönlichkeitspsychologie beschreiben“, im Lehrplan verankert. (Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem 2017a) In der geplanten Unterrichtsstunde sollen sowohl die Aspekte der Persönlichkeitspsychologie, anhand von Beispielen aus der Persönlichkeitsdiagnostik vorgestellt und ausprobiert werden, als auch der Fokus auf das Reflektieren der eigenen Persönlichkeit und die Fokussierung auf die eigenen Stärken und die der MitschülerInnen gelegt werden. Daraus ergeben sich folgende Lehrziele:

- Die SchülerInnen können die 5 Faktoren der „Big Five“- Persönlichkeitstests nennen und beschreiben.

- Die SchülerInnen können Selbstbild und Fremdbild in Beziehung zueinander setzen.
- Die SchülerInnen können die Ergebnisse der Tests reflektieren und ihre Stärken und Schwächen besser einschätzen.

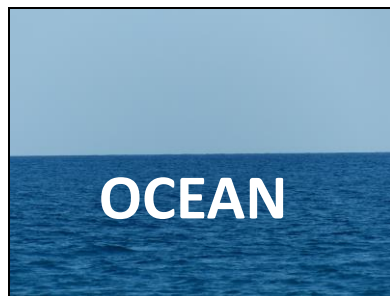
Es ist schwierig in einer Stunde wie dieser die Lehrziele zu überprüfen, da die SchülerInnen die meiste Zeit selbst aktiv sind und die verschiedenen Tests selbst ausprobieren. In dieser Einheit geht es um das persönliche Erleben der beiden Tests und deren Reflexion. Das erste Lehrziel wird beim Erstellen des Strangs an der Tafel im Plenum teilweise überprüft. Durch die Mitarbeit bei dieser Übung sieht die Lehrperson, ob die SchülerInnen das OCEAN-Konzept verstanden haben und selbst durch die Zuordnung von Persönlichkeitsmerkmalen anwenden können.

8.1.3 Arbeitsmaterialien

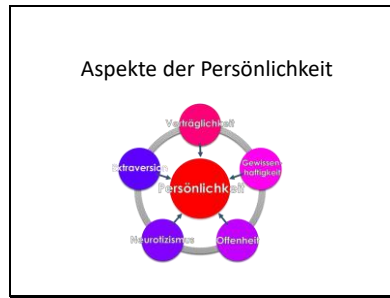
Hier werden nun alle Arbeitsmaterialien präsentiert, die für die geplante Psychologiestunde vorgesehen sind. Die Folien für den Lehrervortrag sind absichtlich bunt gestaltet und mit wenig Text versehen, weil die Aufmerksamkeit der SchülerInnen auf den Vortrag der Lehrperson gerichtet werden soll. Die Illustrationen und die Abkürzung „OCEAN“ sollen den SchülerInnen dabei helfen, sich die einzelnen Teile des Konzepts von Costa und Mc Crae besser zu merken.

8.1.3.1 PPT- Folien für den Lehrervortrag

Folie 1



Folie 2



Folie 3

Was ist Persönlichkeit?

- Definition:
Bei der Persönlichkeit geht es um jene Charakteristika oder Merkmale, die **konsistente Muster** des Fühlens, Denkens und Verhaltens ausmachen.
- Wesenszugbegriffe werden zur Beschreibung von Persönlichkeit herangezogen.
- Zentrale und Sekundäre Wesenszüge

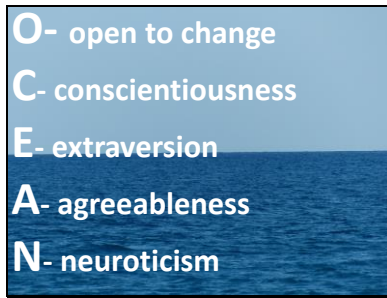
Folie 4

Big 5 Modell (Costa und McCrae)

- Tafelarbeit

Zu etwa 50% vererbt!

Folie 5



O- open to change
C- conscientiousness
E- extraversion
A- agreeableness
N- neuroticism

8.1.3.2 Arbeitsblätter für die Partnerübung zum Selbstbild, Fremdbild und Metabild

Selbstbild: so sehe ich mich selbst...

freundlich	3	2	1	1	2	3	unfreundlich
humorlos	3	2	1	1	2	3	humorvoll
ehrlich	3	2	1	1	2	3	unehrlich
passiv	3	2	1	1	2	3	aktiv
langsam	3	2	1	1	2	3	schnell
verschwommen	3	2	1	1	2	3	klar
stark	3	2	1	1	2	3	schwach
großzügig	3	2	1	1	2	3	sparsam
verspielt	3	2	1	1	2	3	ernst
kontaktfreudig	3	2	1	1	2	3	distanziert
verschlossen	3	2	1	1	2	3	offen
geduldig	3	2	1	1	2	3	ungeduldig
dominant	3	2	1	1	2	3	unterordnend
einfühlend	3	2	1	1	2	3	kühl
leise	3	2	1	1	2	3	laut
angespannt	3	2	1	1	2	3	gelöst
zurückgezogen	3	2	1	1	2	3	gesellig
zerfahren	3	2	1	1	2	3	geordnet
redselig	3	2	1	1	2	3	verschwiegen
schüchtern	3	2	1	1	2	3	forsch
ordentlich	3	2	1	1	2	3	unordentlich
Anstrengung meidend	3	2	1	1	2	3	fleißig
ängstlich	3	2	1	1	2	3	mutig
sympathisch	3	2	1	1	2	3	unsympathisch
zuverlässig	3	2	1	1	2	3	unzuverlässig

ABBILDUNG 5: SELBSTBILD (SCHOCH 2007)

Fremdbild: so sehe ich dich...

freundlich	3	2	1	1	2	3	unfreundlich
humorlos	3	2	1	1	2	3	humorvoll
ehrlich	3	2	1	1	2	3	unehrlich
passiv	3	2	1	1	2	3	aktiv
langsam	3	2	1	1	2	3	schnell
verschwommen	3	2	1	1	2	3	klar
stark	3	2	1	1	2	3	schwach
großzügig	3	2	1	1	2	3	sparsam
verspielt	3	2	1	1	2	3	ernst
kontaktfreudig	3	2	1	1	2	3	distanziert
verschlossen	3	2	1	1	2	3	offen
geduldig	3	2	1	1	2	3	ungeduldig
dominant	3	2	1	1	2	3	unterordnend
einfühlend	3	2	1	1	2	3	kühl
leise	3	2	1	1	2	3	laut
angespannt	3	2	1	1	2	3	gelöst
zurückgezogen	3	2	1	1	2	3	gesellig
zerfahren	3	2	1	1	2	3	geordnet
redselig	3	2	1	1	2	3	verschwiegen
schüchtern	3	2	1	1	2	3	forsch
ordentlich	3	2	1	1	2	3	unordentlich
Anstrengung meidend	3	2	1	1	2	3	fleißig
ängstlich	3	2	1	1	2	3	mutig
sympathisch	3	2	1	1	2	3	unsympathisch
zuverlässig	3	2	1	1	2	3	unzuverlässig

ABBILDUNG 6: FREMDBILD (EBD.)

Metabild: so, glaube ich, siehst du mich...

freundlich	3	2	1	1	2	3	unfreundlich
humorlos	3	2	1	1	2	3	humorvoll
ehrlich	3	2	1	1	2	3	unehrlich
passiv	3	2	1	1	2	3	aktiv
langsam	3	2	1	1	2	3	schnell
verschwommen	3	2	1	1	2	3	klar
stark	3	2	1	1	2	3	schwach
großzügig	3	2	1	1	2	3	sparsam
verspielt	3	2	1	1	2	3	ernst
kontaktfreudig	3	2	1	1	2	3	distanziert
verschlossen	3	2	1	1	2	3	offen
geduldig	3	2	1	1	2	3	ungeduldig
dominant	3	2	1	1	2	3	unterordnend
einfühlend	3	2	1	1	2	3	kühl
leise	3	2	1	1	2	3	laut
angespannt	3	2	1	1	2	3	gelöst
zurückgezogen	3	2	1	1	2	3	gesellig
zerfahren	3	2	1	1	2	3	geordnet
redselig	3	2	1	1	2	3	verschwiegen
schüchtern	3	2	1	1	2	3	forsch
ordentlich	3	2	1	1	2	3	unordentlich
Anstrengung meidend	3	2	1	1	2	3	fleißig
ängstlich	3	2	1	1	2	3	mutig
sympathisch	3	2	1	1	2	3	unsympathisch
zuverlässig	3	2	1	1	2	3	unzuverlässig

Nach JASZUS, Rainer u.a.: Sozialpädagogische Lernfelder für Erzieherinnen – 1 BKSP, 1. Aufl. Stuttgart: Holland + Josenhans 2004, S. 120f.

ABBILDUNG 7: METABILD (EBD.)

8.2 Stundenkonzept für den Philosophieunterricht

Das folgende Stundenkonzept wurde für den Einstieg in das Thema „die Frage nach dem Glück“ konzipiert. In der Unterrichtsstunde soll zu Beginn über das Glück im Allgemeinen reflektiert werden. Danach sollen in Kleingruppen Texte zu verschiedenen Strömungen der Antike gelesen und analysiert werden. Im Anschluss daran soll gemeinsam diskutiert werden, welche philosophischen Gedanken der Antike noch heute relevant sind. Dadurch sollen die SchülerInnen für das spannende Thema sensibilisiert werden und mehr zur Achtsamkeit hingeführt werden. Durch den Themenblock „die Frage nach dem Glück“ soll den SchülerInnen das Gefühl vermittelt werden, dass sie selbst ihres Glückes Schmied sind. Im Lehrplan ist dazu folgendes verankert: „Der Unterricht in Psychologie und Philosophie soll eine fundierte Auseinandersetzung mit den Grundfragen des Lebens ermöglichen und Orientierungshilfen bieten.“ (Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem 2017a)

8.2.1 Stundenbild und vorgesehener Ablauf

Zeit	Inhalt/Tätigkeit	Sozialform/Methoden	Medien	Bemerkungen
2min	Video „Kurz + gut das Glück- ARTE“ ansehen		Beamer, PC	
3 min	Brainstorming „Welche verschiedenen Arten von Glück gibt es?“	Partnerarbeit		
5 min	Erstellung einer „Mindmap“	Plenum	Tafel	
15 min	Aneignung des Expertenwissens: Lesen der philosophischen Texte, Beantwortung der Fragen	Gruppenarbeit	4 verschiedene Arbeitsblätter mit Texten und Fragen	Einteilung der SchülerInnen in Gruppen zu je 4 oder 5 Personen
12 min	Expertenrunde: (je ein Schüler pro Gruppe) Jede/r	Gruppenarbeit	Arbeitsblatt zur Expertengruppe	In jeder Gruppe wird von 1-4 bzw. 5 durchgezählt, dann bilden alle „1er“ alle

	SchülerIn erklärt den anderen in der Expertenrunde den Inhalt seines Texts +notieren der wichtigsten Aspekte			„2er“ usw. eine Expertenrunde
5min	Besprechung der Ergebnisse	Plenum	Arbeitsblatt zur Expertengruppe	Ergänzen oder Ausbessern
3 min	„Was macht mich glücklich?“- SchülerInnen schreiben Antworten auf die Kärtchen	Einzelarbeit	Kleine bunte Kärtchen, dicke Filzstife	SuS sollen über Ergebnisse in der Gruppe reflektieren
5 min	Gemeinsames Aufhängen der Kärtchen an der Pinnwand in der Klasse	Plenum	Pinnwand	

Als direkter Einstieg in das große philosophische Thema „Glück“ wird das Impulsvideo „Kurz + gut das Glück-ARTE“ (Arte 2013) gezeigt. Anschließend wird ein Brainstorming zum Thema „Was ist Glück? Welche verschiedenen Arten gibt es?“ angeleitet. Die SchülerInnen sollen sich kurz mit dem Partner austauschen und danach wird eine Mindmap im Plenum an der Tafel erstellt, die die SchülerInnen in ihr Heft übertragen sollen.

Erwartungshorizont:

- Ein glücklicher Moment (Glücksgefühle) / dauerhaftes Glück (ein glückliches Leben)
- Man kann nicht immer nur glücklich sein
- Glück haben (Glück im Lotto, Glück im Unglück) / Glück durch Anstrengung und Erfolg

Im Anschluss werden vier verschiedene Kärtchen mit den Bildern antiker Philosophen ausgeteilt (je vier bzw. fünf Kärtchen pro Philosoph). Die SchülerInnen mit den gleichen Kärtchen gehen zusammen und bilden eine Gruppe. So entstehen vier Gruppen zu je vier bzw. fünf SchülerInnen. In der Gruppe sollen sie nun den Text zu ihrem Philosophen lesen und die

Fragen dazu beantworten. Wenn es Fragen zu den Texten gibt, werden diese von der Lehrperson beantwortet. Danach wird in jeder Gruppe durchgezählt. Die Personen aus den verschiedenen Gruppen, die dieselbe Zahl haben, gehen zusammen und bilden eine Expertengruppe. Jedes Gruppenmitglied erklärt die Ansichten seines Philosophen, beantwortet Fragen und notiert, was zu den anderen Philosophen erzählt wird. Im Anschluss werden im Plenum noch einmal kurz alle Themen besprochen, um sicherzugehen, dass es keine Missverständnisse in den Gruppen gab.

Danach werden kleine Kärtchen ausgeteilt und jede/r SchülerIn soll aufschreiben, was sie/ihn glücklich macht. Diese Arbeit soll als Einzelarbeit durchgeführt werden, weil jeden Menschen etwas anderes glücklich macht. Zum Schluss werden alle Kärtchen an der Pinnwand aufgehängt. Die SchülerInnen sehen, wie vielfältig die Antworten sind. So können sie Gemeinsamkeiten erkennen und ihre KlassenkollegInnen von einer anderen Seite kennenlernen.

8.2.2 Lehrziele und Lehrplanbezug

Die Frage nach dem Glück ist ein großer philosophischer Brocken, der im Philosophieunterricht nur anhand exemplarischer Inhalte erarbeitet werden kann. Zur Bildungs- und Lehraufgabe im Philosophieunterricht gehört es, „in exemplarischer Form Einblicke in die wesentlichen Strömungen der abendländischen Philosophie [zu] geben.“ (Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem 2017a) Das Erarbeiten der Inhalte zu den verschiedenen Philosophen der Antike fördert das im Lehrplan beschriebene verständige Lesen. Durch das eigenständige Lesen und Erarbeiten von Texten zu den verschiedenen Philosophen lernen die SchülerInnen „aus der Vielfalt von Inhalten relevante Informationen [zu] selektieren“. (ebd.) Zum Beitrag der Bildungsbereiche gehört es auch, das Vergleichen von Ansichten älterer Philosophen mit den Ansichten der Gegenwart einzuüben.

Das Brainstorming zu Beginn und das Notieren von Dingen, die die SchülerInnen persönlich glücklich machen, soll dazu anregen, das erworbene Wissen zu reflektieren und die „Kenntnis der eigenen Person und der Mitmenschen“ (ebd.) zu fördern.

Im Lehrplan ist die Unterrichtsstunde zur Frage nach dem Glück in der Philosophie unter dem Punkt „Grundlagen der Philosophie-„Fragestellungen“ (ebd.) einzuordnen, da die Frage nach

dem Glück eine der größten philosophischen Fragen ist, die die Menschheit noch heute beschäftigt.

Folgende Lehrziele sollen in der geplanten Unterrichtsstunde umgesetzt werden können:

- Die SchülerInnen können die verschiedenen Arten von Glück nennen.
- Die SchülerInnen kennen die Sichtweisen anderer und können einen Perspektivenwechsel vollziehen.
- Die SchülerInnen können verschiedene philosophische Strömungen der Antike zum Thema Glück nennen und die wichtigsten Standpunkte der Philosophen erklären.
- Die SchülerInnen können die Ansichten der vorgestellten Philosophen erklären und Schlüsse daraus ziehen, wie die Philosophen in einer bestimmten Situation handeln würden.

Außerdem sollen durch das Arbeiten in der Gruppe die Selbstständigkeit der SchülerInnen gefördert werden. Auch trägt diese Methode dazu bei, die Lernprozesse zu festigen, indem der Inhalt zuerst gelesen, dann mit seinen Gruppenmitgliedern besprochen wird, um ihn dann in der Expertengruppe vorzustellen.

8.2.3 Arbeitsmaterialien

Aristoteles: Glückseligkeit als höchstes Gut

Aristoteles zählt mit Sokrates und Platon zu den berühmtesten Philosophen der griechischen Antike und lebte von ca. 384-322 vor Christus. In der *Nikomachischen Ethik*, eines seiner bekanntesten Werke, schreibt er seine Gedanken zum wahren Glück, der *eudaimonia* nieder. Er eröffnet das Werk mit folgenden Worten:

„Jede Kunst und jede Lehre, ebenso jede Handlung und jeder Entschluss scheint ein Gutes zu erstreben. Darum hat man mit Recht das Gute als dasjenige bezeichnet, wonach alles strebt.“ (Aristoteles 2007, I.1)

Bei Aristoteles folgt jede Handlung einem bestimmten Ziel, manche Dinge sind nur Mittel zum Zweck. Der letzte Zweck in der Reihe und das einzig denkbare letzte Ziel ist für Aristoteles das Glück, die *eudaimonía*.

„Allgemein ist das vollkommene Ziel das, was stets nur an sich und niemals um eines andren willen gesucht wird. [...] So scheint also die Glückseligkeit das vollkommene und selbstgenügsame Gut zu sein und das Endziel des Handelns.“ (ebd.)

Das höchste Gut ist ein Ziel, welches nur für sich selbst gewählt wird und keinem anderen Zweck dient. Unter dem Begriff des Glücks versteht Aristoteles nicht nur einen bloßen Gefühlszustand, sondern vielmehr ein erfreuliches und erfolgreiches Leben. Das Glück fällt einem aber nicht einfach in den Schoß, man muss auch etwas dafür tun. Nur wer sich immer tugendhaft verhält, stets das richtige tut, wer weise, tapfer oder großzügig ist, wird glücklich. Reichtum oder Zufallsglück (*tyche*) verhelfen dem Menschen nicht zum glücklichen Leben. Natürlich sei die Glückseligkeit des Einzelnen von Bedeutung, aber die wahre Glückseligkeit kann sich nur in der Gemeinschaft entfalten. Die bedeutendste Erscheinungsform ist daher das Glück des Gemeinwesens, also jenes der Polis:

„Mag nämlich das Gute dasselbe sein für den Einzelnen und den Staat, so scheint es doch größer und vollkommener zu sein, das Gute für den Staat zu ergreifen und zu bewahren, erfreulich ist es zwar schon bei einem einzelnen Menschen, schöner und göttlicher aber für Völker und Staaten.“ (ebd.)

Durch seine Beobachtungen kommt Aristoteles zum Ergebnis, dass es drei mögliche Lebensformen geben muss, in denen eine klare Rangordnung vorherrscht. Dort spiegeln sich auch die verschiedenen Auffassungen von Glück wider:

„Nicht ohne Grund scheint man das Gute und die Glückseligkeit an den Lebensformen abzulesen. Die Mehrzahl der Leute und die rohesten wählen die Lust. Darum schätzen sie auch das Leben des Genusses. Es gibt nämlich vor allem drei Lebensformen, die obengenannte, die politische und die betrachtende. [...] Die gebildeten und energischen Menschen wählen die Ehre. Denn dies kann man als das Ziel des politischen Lebens bezeichnen. Aber es scheint doch oberflächlicher zu sein als das, was wir suchen.“ (ebd.)

Das *bíos apolaustikós*, das von der Lust abhängige Leben, wird von den meisten Menschen gewählt. Darüber steht das *bíos politikós*, das politische Leben, das von den gebildeten und energischen Menschen gewählt wird. An der Spitze steht das *bíos theoretikós*, das betrachtende Leben, das dem Denken und Erkennen gewidmet ist. Die Menschen, die diese Lebensform ausüben, suchen die Wahrheit, die ihr Ziel in sich selbst trägt. Es ist der Weise, der von Gott am meisten geliebt wird und auch der glücklichste Mensch sein wird:

„So muss denn die Tätigkeit Gottes, die an Seligkeit alles übertrifft, eine betrachtende sein. Ebenso wird von den menschlichen Tätigkeiten diejenige die seligste sein, die ihr am nächsten verwandt ist.“ (ebd.)

Fragen:

- Warum ist Glück das höchste Gut bei Aristoteles?
- Warum können Geld und Reichtum nicht glücklich machen?
- Wäre Glück auch als lebenslanges Nichtstun denkbar?

Epikur - glückliches Leben in Seelenruhe

Epikur von Samos (ca. 341-270 v. Chr.) sieht im Philosophieren das, was die Menschen glücklich macht. Sein Ziel ist es, frei von Schmerz zu sein und Seelenruhe zu finden. Jeder einzelne könne mit Hilfe der Philosophie durch vernünftige Einsicht zu einem glücklichen Leben finden. Dazu gehört zum Beispiel eine bescheidene Lebensweise:

„Denn eine bescheidene Mahlzeit bietet den gleichen Genuß wie eine prunkvolle Tafel, wenn nur erst das schmerzhaftes Hungergefühl beseitigt ist. Und Brot und Wasser gewähren den größten Genuß, wenn wirkliches Bedürfnis der Grund ist, sie zu sich zu nehmen. Die Gewöhnung also an eine einfache und nicht kostspielige Lebensweise ist uns nicht nur die Bürgschaft für volle Gesundheit, sondern sie macht den Menschen auch unverdrossen zur Erfüllung der notwendigen Anforderungen des Lebens, erhöht seine frohe Laune, wenn er ab und zu einmal auch einer Einladung zu kostbarer Bewirtung folgt, und macht uns furchtlos gegen die Launen des Schicksals.“ (Diogenes Laertius 1990, Bd. 2, 284)

Der Mensch braucht laut Epikur nur die wichtigsten Dinge, wie die nötigste Nahrung, Obdach und Kleidung. Sind die grundlegenden materiellen Bedürfnisse abgedeckt, macht uns zusätzlicher Luxus nicht glücklicher. Das haben auch psychologische Studien der heutigen Zeit bewiesen. Was im Leben wirklich zählt sei Freundschaft, Freiheit, Unabhängigkeit und das Philosophieren. Sind die immateriellen Güter nicht abgedeckt, so macht uns auch Reichtum nicht glücklicher. Es wäre in Ordnung, sich ab und an ein ausgiebiges Mahl zu gönnen, jedoch solle dies nicht zur Gewohnheit werden, denn dann wäre man so abhängig davon, dass die Entbehrung uns Schmerzen zufügen würde.

Alle Urteile sowie Bewertungen beruhen auch bei Epikur auf unmittelbaren Empfindungen (*aísthesis*). Die Kriterien für das, was zu erlangen oder zu vermeiden ist, sind Gefühle von Lust und Unlust. Bei Epikur gibt es weder moralische Vorschriften, noch Handlungsanweisungen.

Folge man Epikurs Lebensstil, so wäre man frei von Zwängen und Belästigung (*aponía*) und könne somit in Seelenruhe leben. Die Lust wird also nicht um ihrer selbst willen angestrebt, sondern um einen Zustand der Angeglichenheit zu erreichen. Dieser trete dann ein, wenn man schmerzlos und ohne Erschütterungen leben könne.

Um diese Seelenruhe zu erlangen und weil Freundschaft eines der wichtigsten Güter im Leben Epikurs ist, gründete er die Schule der Epikureer, die sich im Garten ihres Meisters außerhalb

Athens niederließ. Epikur strebt eine Gesellschaft an, die sich von der politischen Öffentlichkeit distanziert, um unabhängig und in Seelenruhe leben zu können. Er lehnt jede Beteiligung an öffentlichen Belangen, besonders der Politik ab. Die Freundschaft sei die einzige soziale Verbindung, die man zum Glücklichen sein brauche. Diese Gesellschaft sei wie ein Club oder eine Kommune gewesen, in der Freundschaft gepflegt wurde und in der philosophische Gespräche zum täglichen Leben gehörten. Laut Epikur sollte jeder philosophieren, denn:

„Wer noch jung ist, der soll sich in der Philosophie befleißigen, und wer alt ist, soll nicht müde werden zu philosophieren. Denn niemand kann früh genug damit anfangen, für seine Seelengesundheit zu sorgen“ (ebd.)

Fragen:

- Was ist das größte Ziel bei Epikur?
- Warum soll der Mensch bescheiden leben?
- Können wir heute noch etwas von Epikur lernen? Wenn ja, was?

Die Kyniker - Glück durch geistige Unabhängigkeit

Die Schule der Kyniker wurde von Antisthenes (ca. 445-365 v. Chr.) gegründet, der Schüler von Sokrates war und an die Lehrbarkeit von Tugend glaubte. Das Ziel der Kyniker war es, die völlige geistige Unabhängigkeit (*autarkeia*) zu erlangen. Der autarke Mensch sei also der glückliche Mensch.

„Auf die Frage, welchen Gewinn ihm die Philosophie gebracht hätte, antwortete er [Antisthenes]: `Die Fähigkeit, mit mir selbst zu verkehren´“. (Diogenes Laertius 1998, 297)

Geistige Unabhängigkeit erlange man nur durch Selbstgenügsamkeit, denn ist man mit sich selbst im Einklang, so gelinge auch das Zusammenleben mit anderen. Aus diesem Grund lehnen die Kyniker das Leben in Lust und Besitz ab. Die Seele müsse von den Leidenschaften und der Lust gereinigt werden, denn die Tugend allein reiche zur Glückseligkeit.

Diogenes von Sinope (ca. 400- 323 v. Chr.), ein Schüler von Antisthenes, ist der wohl berühmteste Kyniker. Bei ihm spielt der Aspekt des Einübens eine große Rolle. Die anzustrebende Unabhängigkeit und Genügsamkeit müssen eingeübt werden, besonders der Verstand. Aus Überlieferungen geht hervor, dass er in einem Fass auf einem öffentlichen Platz wohnte, da er mehr nicht brauchte. Eines Tages soll er auch seinen letzten Becher weggeworfen haben, da er ein Kind gesehen habe, das Wasser aus seinen Händen getrunken hat. Dieses Erlebnis habe ihm die Augen geöffnet und so konnte er auch den letzten Gegenstand in seinem Besitz wegwerfen.

Namensgeber der Kyniker ist deren Versammlungsort, das *Gymnasion Kynosarges*. *Kyon* bedeutet „Hund“, womit die Kyniker wohl eine Anspielung auf ihre Philosophie machen wollten. Denn der Hund als schamloses, bissiges und spöttisches Tier passt zu der Lebensweise der Kyniker, die immer wieder durch ihr Leben und Handeln schockierten:

„Bei einer Mahlzeit warf man ihm [Diogenes von Sinope] Knochen hin wie einem Hunde, doch er beifßte sie beim Weggehen wie ein Hund.“ (Diogenes Laertius 1990, Bd. 1, 317)

Die Kyniker legten wenig Wert auf ihr Äußeres und besaßen nur das Allernötigste. Wie Bettler zogen sie auf den Straßen umher und hielten schockierende Reden auf öffentlichen Plätzen. Sie lehnten alles Konventionelle ab und kritisierten traditionelle Werte wie Arbeit, Kindererziehung und Besitz. Ihre ablehnende Haltung und ihr schockierender Lebensstil waren

Teil ihrer Philosophie. Das Paar Krates und Hipparchia vollzog zum Beispiel sogar öffentlichen Beischlaf. Auch Diogenes lebte in freiwilliger Armut und versuchte jedes gesellschaftliche Tabu zu brechen. Der Autor Diogenes Laertius berichtet über das Leben des großen Provokateurs:

„Als er einst auf dem Markte Onanie trieb, sagte er: `Könne man doch den Bauch auch ebenso reiben, um den Hunger loszuwerden´“. (ebd.)

Ihre schockierenden Handlungen halfen dabei, die Kyniker bekannt zu machen und ihren Lebensstil zu verbreiten.

Die Autarkie, verbunden mit Verzicht und Glückseligkeit, die Diogenes von Sinope vermittelte, wurde bis ins 6. Jahrhundert nach Christi praktiziert. Der Kynismus ist aber nicht wie die meisten philosophischen Strömungen eine Schule oder Lehre, sondern muss eher als „Bewegung“ oder „Lebensstil“ angesehen werden. Gründe dafür sind, dass es kaum schriftliche Überlieferungen gibt und das Handeln und Schockieren beim Kynismus eine primäre Rolle spielt.

- Mit welcher Bewegung aus den 1970er Jahren, die auch noch heute von einigen Menschen praktiziert wird, könnte man die Kyniker vergleichen?
- Wie kann der Mensch bei den Kynikern glücklich werden?
- Was braucht ihr wirklich zum Leben? Was könntet ihr entbehren? Was braucht ihr unbedingt?

Die Stoiker - Glück durch Gelassenheit

Die Stoa ist neben dem Epikureismus die zweite einflussreiche Schule im Hellenismus, die von Zenon von Kiton (ca. 333-264 v. Chr.) gegründet wurde. Ihren Namen erhielt die Schule durch die *Stoá poiklé*, der bunten Säulenhalle, wo sich die ersten Stoiker zum Philosophieren trafen. Die jüngere Stoa in der römischen Kaiserzeit war geprägt von drei Hauptvertretern, die unterschiedlicher nicht sein können: Seneca, Redner und Philosoph, Epiktet, ein ehemaliger Sklave und Kaiser Marc Aurel. In seiner Schrift *De vita beata* richtet sich Seneca an seinen Bruder Gallio:

„Leben, mein Bruder Gallio, wollen alle im Glück, doch um zu erkennen, was das Leben glücklich macht, dafür sind sie blind.“ (Seneca 1999, 7)

Die Stoiker plädieren für ein Leben der *apatheia* (Leidenschaftslosigkeit) und der *ataraxia* (Seelenruhe). Um glücklich zu werden, müsse man eine unerschütterliche Haltung einnehmen und die Gesetze des Daseins akzeptieren. So ist Epiktet der Ansicht, dass der Weise nichts verlieren kann:

„Sage nie von einem Ding: ich habe es verloren; sondern: ich habe es zurückgegeben. Dein Kind ist gestorben; - es ist zurückgegeben worden. Dein Weib ist gestorben; - es ist zurückgegeben worden. Dein Landgut wurde dir genommen.- Nun also auch dieses ist nur zurückgegeben worden. - `Aber der es dir genommen hat, ist ein Schurke.` - Was geht es dich aber an, durch wen es dir derjenige wieder abgefordert hat, der es dir gab? - So lange er es aber dir überlässt, handle es als fremdes Gut, so wie die Reisenden die Herberge.“
(Epiktet 1864, 25)

Der Mensch muss affektfrei sein, um sein Leben richtig beurteilen zu können und um sich der göttlichen Vorhersehung zu fügen. Gelangt man zur *apatheia*, so wird man frei von jeglichem falschen Urteil und hält nur noch das für erstrebenswert, was man wirklich erreichen kann. Unverfügbare Güter stellen sich hier als nicht notwendig heraus. Der göttliche Plan stellt bei der Stoa die Natur, die „Weltvernunft“ dar. Diese Weltvernunft sei nicht auf die menschliche Vernunft beschränkt, sondern bezieht sich auch auf die Natur:

„Daher erklär Zenon als erster in dem Buch über die Natur des Menschen als Endziel das mit der Natur im Einklang stehende Leben, welches übereinkommt mit dem tugendhaften Leben.“ (Diogenes Laertius 1990, Bd. 2, 48)

Die dadurch errungene Affektfreiheit führt zum glücklichen Leben, denn die Götter verwehren niemanden die Möglichkeit der *eudaimonía*, die sie auch selbst besitzen. Die innere Freiheit des Weisen ruht somit auf drei Tugenden: auf der Affektfreiheit, der Selbstgenügsamkeit und der Gottesfürchtigkeit.

Die Stoiker kennen vier verschiedene Hauptaffekte, nämlich Furcht (*phobos*), Begierde (*epithymia*), Lust (*hédoné*) und Unlust (*lypé*), die Anzeichen dafür sind, dass man ein falsches Vernunfturteil hat und noch nicht zur Einsicht gekommen ist. Denn verspürt man diese Affekte, so begehrt man etwas, das unverfügbar ist, und lebt somit nicht mit der Natur im Einklang. Nur in der naturgemäßen tugendhaften Lebensführung kann sich eine harmonische Persönlichkeit bilden, die sich auch in der Liebe zu anderen äußert.

Fragen:

- Wodurch erreicht man den Stoikern nach sein Glück?
- Was meint man heute, wenn man von der „stoischen Ruhe“ spricht?
- Was können wir aus Epiktets Ansichten lernen?

9. Auswirkung des Schulfachs „Glück“ auf die Verringerung von Schul- und Prüfungsangst

Im folgenden Kapitel soll die Forschungsfrage anhand einer quantitativen Analyse der Lehrpläne für das Projekt „Glück macht Schule“, einer qualitativen Analyse der LehrerInneninterviews und der Analyse der in 9.3 vorgestellten Hospitationsberichte beantwortet werden. Dafür wird zu Beginn eine Definition von Schul- und Prüfungsangst gegeben, auf Basis welcher Kriterien für die Inhalte des Schulfachs aufgestellt werden, die zur Verringerung von Schul- und Prüfungsangst beitragen können. Außerdem wird anhand von Studien die Aktualität des Themas aufgezeigt. Im Anschluss wird beschrieben, wie die Verringerung von Schul- und Prüfungsangst im Konzept des Schulfachs verankert ist. Danach kann eine Hypothese aufgestellt und die Methoden beschrieben werden. Schließlich werden die Resultate präsentiert und veranschaulicht.

9.1 Definition von Schul- und Prüfungsangst

Schulangst wird als Angst vor schulbezogenen Situationen definiert. Prüfungsangst ist eine Form der Schulangst und kann aufgrund verschiedener Ursachen auftreten:

„Schulangst bezeichnet eine umschriebene Angst vor Personen oder Bedingungen, die mit dem Schulbesuch insgesamt oder mit einzelnen schulischen Situationen assoziiert sind. Typischerweise beziehen sich die Ängste darauf, in bestimmten Leistungssituationen zu versagen (z.B. in Prüfungen oder Tests, aber auch beim Aufgerufen werden durch den Lehrer), oder eine soziale Anforderung (Situation) wird als ängstigend erlebt.“ (Petermann; Petermann 2010, 392)

Soziale Ängste äußern sich durch die Angst von MitschülerInnen oder durch die Angst, von LehrerInnen abgelehnt zu werden. Auch können soziale Ängste aufgrund realer Bedrohungen, wie zum Beispiel Mobbing, auftreten. Die Ängste können sehr global, aber auch sehr spezifisch ausfallen. Haben SchülerInnen beispielsweise Angst vor dem „in die Schule gehen“, so ist die Angst globaler als die Angst vor dem Erhalten einer Schularbeitsnote.

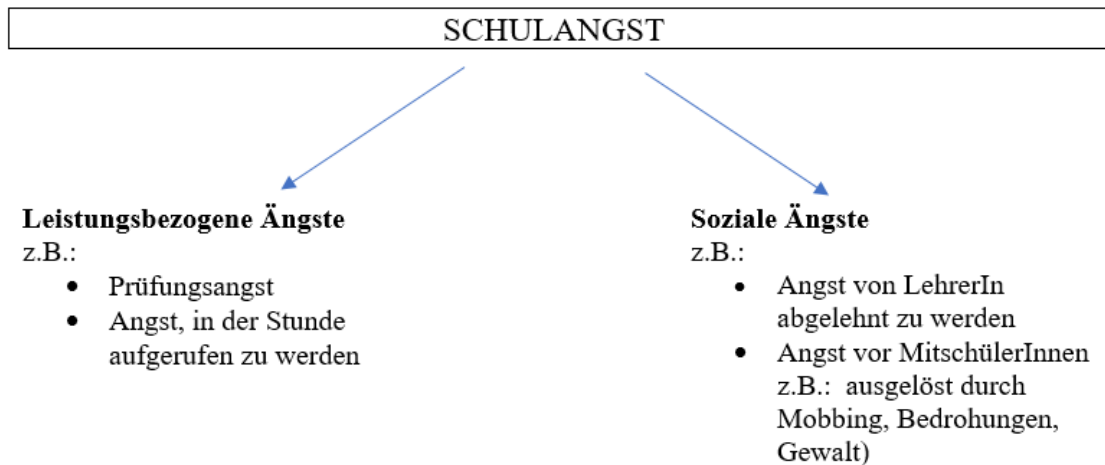


ABBILDUNG 8: ARTEN VON SCHULANGST

Da Schulangst als Angst vor schulbezogenen Situationen definiert wird, kann sie am ehesten der diagnostischen Kategorie der sozialen Angststörung zugeordnet werden, wenn sie länger als sechs Monate anhält. Die Diagnosekriterien sind in der folgenden Grafik abgebildet. Es muss jedoch beachtet werden, dass nicht alle schulbezogenen Ängste in der Grafik angeführt worden sind. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn sich die Angst auf Übergriffe durch MitschülerInnen bezieht. (Vgl. ebd.)

Tab. 1 Diagnostische Kriterien der sozialen Angststörung (DSM-IV-TR)

A	Ausgeprägte und anhaltende Angst vor sozialen oder Leistungssituationen, in denen eine Beurteilung durch andere möglich ist. Der Betroffene fürchtet, ein Verhalten zu zeigen, das peinlich sein könnte. Bei Kindern darf sich die Angst nicht allein auf den Kontakt zu Erwachsenen beschränken, sondern muss sich auch auf Gleichaltrige beziehen. Die Kinder müssen sich im Umgang mit vertrauten Personen sozial kompetent verhalten können.
B	Die Konfrontation mit der gefürchteten sozialen Situation löst fast immer eine Angstreaktion aus. Bei Kindern kann sich diese in Weinen, Wutanfällen, Erstarren oder Zurückweichen äußern.
C	Die gefürchteten Situationen werden vermieden oder können nur mit großer Angst ertragen werden.
D	Schulische Leistungen fallen ab; soziale Aktivitäten oder Beziehungen sind eingeschränkt; die Angst erzeugt deutliches Leiden.
E	Bei einem Alter unter 18 Jahren hält die Angst mindestens 6 Monate an.
F	Ausschluss eines medizinischen Krankheitsfaktors, der Wirkung von Drogen oder Medikamenten sowie anderer psychischer Störungen, die die Symptome besser erklären (z. B. Störung mit Trennungsangst)

ABBILDUNG 9: DIAGNOSTISCHE KRITERIEN DER SOZIALEN ANGSTSTÖRUNG (EBD.)

Schulangst äußert sich insbesondere bei jüngeren Kindern häufig in somatischen Beschwerden. Am häufigsten treten Kopf- oder Bauchschmerzen und Schlafstörungen auf, jedoch werden auch Symptome wie Übelkeit, Erbrechen, Durchfall, Erschöpfung sowie Nägelkauen oder Einnässen beobachtet. Meistens treten die Symptome auf, wenn das Kind zur Schule gehen soll oder eine gefürchtete Situation erwartet wird. Die Angst lässt meist nach, sobald die Bedrohung abgewendet ist, beispielsweise wenn die Eltern dem Kind erlauben, zuhause zu bleiben oder wenn eine gefürchtete Note erhalten wurde. Als Lehrperson kann man Schulangst beispielsweise an Fehlzeiten der SchülerInnen oder an sozialem Rückzugsverhalten erkennen. Dies muss jedoch nicht heißen, dass jeder, der häufig die Schule schwänzt oder introvertiert ist, an Schulangst leidet. (Vgl. ebd.)

Da es eine Vielfalt an Ursachen für Schulangst gibt, ist es schwierig, alle Gründe dafür auszumachen. Jedoch kann man eine Vielzahl von personalen und umweltbedingten Risiko- und Schutzfaktoren nennen, die für die Entwicklung schulbezogener Ängste verantwortlich sein können. Zu wesentlichen Risikofaktoren können fehlende Kompetenzen der Selbstregulation und sozialen Fertigkeiten sowie prägende schlechte soziale Erfahrungen gezählt werden, die häufig zu einem sozialen Rückzugsverhalten führen, was Ängste weiter fördert. Jedoch ist zu betonen, dass nicht nur personale Faktoren, sondern auch Umweltfaktoren Einfluss auf die Entstehung von Schulangst haben, wie zum Beispiel das elterliche Erziehungsverhalten sowie das soziale Umfeld innerhalb und außerhalb der Schule. Kinder, die nicht angemessen mit sozialen Situationen umgehen können, ziehen sich häufig von anderen zurück, weil sie überfordert sind. Sie werden von anderen häufig als seltsam oder unbeholfen wahrgenommen, was zu einer weiteren Ausgrenzung führen kann und somit das Risiko für das Erleben weiterer schlechter Erfahrungen begünstigt. Auch die Fähigkeit zur Selbstregulation spielt bei Angststörungen eine große Rolle. SchülerInnen mit ungenügenden Selbstregulationsfähigkeiten fällt es schwer, mit Misserfolgen oder Kritik umzugehen. Dies begünstigt die Entwicklung übertriebener oder unangemessener Ängste in Bezug auf die Schule. Ausschlaggebend für die Entwicklung solcher Defizite können angeborene Temperamentsfaktoren, aber auch Faktoren des Erziehungsverhaltens sein. (Vgl. ebd.)

Weil Schulangst häufig nicht erkannt wird oder von Eltern und LehrerInnen als „Faulheit“ abgetan wird, sind SchülerInnen oft stark durch diese Angst im Alltag beeinträchtigt. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Schulangst viele verschiedene Ursachen haben kann und die Angst global oder spezifisch ausfallen kann. Es ist wichtig hervorzuheben, dass nicht

nur personale Faktoren, sondern auch Umweltfaktoren, wie das soziale schulische Umfeld, Einfluss auf das Entstehen und Ausbilden von Schulangst haben.

Die aussagekräftigsten Zahlen über Schulangst und Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule findet man im deutschen „LBS Kinderbarometer“. Daten aus Österreich lassen sich kaum zu diesem Thema finden. Die einzigen Zahlen, die auf das Wohlbefinden von SchülerInnen in Österreich bezüglich Schulstress hinweisen, gehen aus der HBSC-Studie aus dem Jahr 2014 zum Thema Schulstress hervor: Laut HBSC-Ergebnissen fühlten sich im Jahr 2014 circa 75 Prozent der 11-, 13-, und 15-jährigen SchülerInnen durch die Anforderungen in der Schule belastet. Im internationalen Vergleich gehören Österreichs SchülerInnen zu jener Gruppe, die am wenigsten von Belastung in der Schule betroffen ist. (Vgl. Griebler; Winkler; Bengough 2016, 72)

Bucher publizierte 2001 das Salzburger Kindersurvey, eine ausführliche Studie, in der 1319 SchülerInnen aus Volksschule, Hauptschule und Gymnasium befragt wurden. Ziel war es, „so viel Varianz des subjektiv eingeschätzten Kindheitsglücks zu erklären wie möglich.“ (Bucher 2001, 133) Dazu beantworteten die SchülerInnen Fragebögen mit 158 Items, die sich auf das Glücksempfinden bei verschiedenen Tätigkeiten, Personen und Örtlichkeiten beziehen und die Häufigkeit von Freizeitaktivitäten und Hausübungen sowie die subjektive Wahrnehmung in der Wohnumgebung messen. (Vgl. ebd.)

Bezüglich der Schul- und Prüfungsangst konnten folgende Ergebnisse präsentiert werden: Nur 15 Prozent der SchülerInnen fürchten sich nicht vor Schularbeiten, 19 Prozent gaben an, „immer“ oder „oft“ Angst davor zu haben. Mädchen fürchten sich häufiger (36% immer/oft) vor Schularbeiten und der Schule im Allgemeinen als Burschen (21% immer/oft). VolksschülerInnen stufen die Belastung durch Schule wesentlich geringer ein als ältere SchülerInnen. Je mehr Angst Kinder in der Schule haben und je belastender der Schulalltag erlebt wird, desto weniger glücklich ist ein Kind. Freundliche LehrerInnen, kürzere Hausübungen und weniger Angst vor Schularbeiten wirken sich positiv auf das Kindheitsglück aus. Schule prägt die Kindheit fast genauso wie Familie und hat großen Einfluss auf das Wohlbefinden der Kinder. (Vgl. ebd.)

Das Wohlbefinden in der Schule wird im „LBS Kinderbarometer“ mit einem Mittelwert von 5,2 von den Kindern durchschnittlich mit „eher gut“ bewertet. Dieser Wert liegt zwar im positiven Bereich der Antwortskala, fällt jedoch im Vergleich zu den übrigen Variablen des Wohlbefindens (Familie, Freunde, Wohnumgebung) am niedrigsten aus. Knapp 75 Prozent der

Kinder und Jugendlichen gaben an, dass sie sich in der Schule „eher gut“ bis „sehr gut“ fühlen. 13 Prozent der SchülerInnen fühlen sich in der Schule jedoch „eher schlecht“ bis „sehr schlecht“. Fast jedes siebte Kind hat in der Schule ein negatives Wohlbefinden. (Vgl. Müthing; Razakowski 2016, 45)

Mit zunehmendem Alter der Kinder zeigt sich eine stetige Abnahme des schulischen Wohlbefindens. Ältere Kinder fühlen sich demnach weniger wohl in der Schule als jüngere. (vgl. ebd.) Auch steigt ab der Unterstufe die Angst vor Prüfungen in der Schule. Jedes fünfte Kind in Deutschland macht sich fast täglich Sorgen um die eigene Versetzung und hat häufig Angst vor Prüfungssituationen in der Schule. (vgl. ebd.)

„(Die verschiedenen Aspekte der Schule) stehen insbesondere mit dem schulischen Wohlbefinden der Kinder in Zusammenhang: Kinder, die in der Schule gut zurechtkommen, sich durch ihre Lehrkräfte unterstützt fühlen, der Meinung sind, dass ihre Lehrkräfte auf eine stressfreie Lernatmosphäre achten und das Hilfsangebot bei Problemen in der Schule kennen, fühlen sich in der Schule deutlich wohler. Negative Zusammenhänge zum schulischen Wohlbefinden bestehen hingegen u.a. mit der Häufigkeit der Sorge um die eigene Versetzung und der Angst vor Klassenarbeiten.“ (ebd.)

Demnach lässt sich schlussfolgern, dass sich eine verbesserte individuelle Unterstützung durch die Lehrkräfte und eine gute Lernatmosphäre positiv auf das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen in der Schule auswirkt.

9.2 Verankerung im Schulfach Glück

In seinem Buch „Schulfach Glück“ beschreibt Ernst Fritz-Schubert das Phänomen der Schulangst. Die alarmierenden Ergebnisse der jährlichen „LBS- Kinderbarometer“ machen darauf aufmerksam, dass Schule ein Ort ist, an dem sich Kinder und Jugendliche am wenigsten wohl fühlen. Die Ergebnisse verschiedener Studien schockierten den Ethiklehrer und motivierten ihn, ein Konzept zu entwickeln, das der Institution Schule neue Impulse geben soll: „Ich wollte mit der Bezeichnung `Schulfach Glück´ einfach weg von dem bitteren Beigeschmack, den Schule oft durch die zu starke Defizitorientierung verursacht.“ (Burow; Fritz-Schubert; Luga 2017, 10) Neben anderen Fächern sollen daher auch soziale Kompetenz, Selbstwirksamkeit und Resilienz gelernt werden, um die Motivation, das Miteinander in der Schule und das Klassenklima zu verbessern. Dabei sei nach Fritz-Schubert besonders wichtig,

diese Kompetenzen mit den SchülerInnen einzuüben. Er beschreibt in seinem Buch „Schulfach Glück“ warum ein Umdenken in Richtung Erlebnispädagogik wichtig ist:

„Eher bescheiden nehmen sich (...) doch die Versuche aus, soziale Kompetenz oder Frustrationstoleranz vorwiegend auf der Verstandesebene zu aktivieren. (...) Selbst die verbale Beschreibung eines auf deiner Overheadfolie abgebildeten Angst- oder Fehlerteufelchens bringt uns nicht weiter. Es wird Zeit, andere Mittel und Wege zu finden, um unsere Jugendlichen zu ermutigen und zu stärken und ihnen Techniken und praktische Tipps mit auf den Lebensweg zu geben, die sie furchtlos und angstfrei werden lassen.“ (Fritz-Schubert 2011, 33)

Das Schulfach Glück möchte einen Ansatz vermitteln, der die Talente und Interessen der SchülerInnen fördert und die Defizite mehr in den Hintergrund stellt. SchülerInnen werden dazu angeleitet, ihre Handlungen zu reflektieren und dabei zu lernen, wie sie in Zukunft handeln können, um ihr eigenes Leben positiv zu gestalten. Das Schulfach Glück soll den SchülerInnen Raum geben, von sich zu erzählen und glückliche Momente revuepassieren zu lassen. Dies geschieht zum Beispiel zu Beginn jeder Stunde in der Volksschule Hausmannstätten in der Steiermark, wo Puls 4 seinen Beitrag „Glück lernen in der Schule“ (Puls 4 2017) drehte, der am 10.11.2017 in „Café Puls“ ausgestrahlt wurde. Rund 30 SchülerInnen haben sich im Schuljahr 2017/2018 in der zertifizierten Glücksschule für das Freifach „Glück“ angemeldet. Lehrerin Lydia Gaksch, die das Fach seit fünf Jahren an der Schule unterrichtet, erzählt im Interview mit dem Fernsehsender *Puls 4*, dass ihre SchülerInnen Dinge in die Stunde mitbringen dürfen, die ihnen wichtig sind. Außerdem wird mit den SchülerInnen philosophiert und es werden Entspannungstechniken vermittelt. Ein Schüler erzählt, dass das Freifach dabei hilft, Schulstress abzubauen: „Ich geh das Leben jetzt viel ungestresster an. (...) Als ich in der ersten Klasse war, da bin ich das gestresster angegangen als jetzt, wo ich in Glück gehe.“ (ebd.)

Auch eine Schülerin aus einem Wiener Gymnasium spricht das Thema Schulstress und Schulangst in einem Beitrag an, der in der Sendung „Stüchl live“ ausgestrahlt wurde: „Bei Burnout denkt man immer an Manager, aber es gibt immer mehr Jugendliche die ein Burnout haben, weil man immer mehr von den Jugendlichen heutzutage erwartet.“ (Eitler-Sedlak 2016) Auch die Ergebnisse des LBS-Kinderbarometers zeigen, dass sich ein Drittel der SchülerInnen zwischen 9 und 14 Jahren in Deutschland von der Schule regelmäßig gestresst fühlt. Druck von den Eltern empfinden nur 15 Prozent der Kinder und Jugendlichen. Der Stresspegel nimmt mit steigendem Alter immer mehr zu. (Vgl. Schröder 2015) Mit dem Schulfach Glück soll das allgemeine Wohlbefinden der SchülerInnen verbessert werden. Aus diesem Grund werden auch Strategien zur Stressbewältigung, zum Abbau von Blockaden und Entspannungstechniken im

Glücksunterricht vermittelt. Außerdem sollen Maßnahmen zur Verbesserung der Konzentration und der Motivation erlernt werden, damit die SchülerInnen den schulischen und alltäglichen Erwartungen gerecht werden können und Freude an ihren Leistungen verspüren. SchülerInnen erhalten im Schulfach Glück das Rüstzeug dafür, wichtige Herausforderungen angstfrei und ohne Disstress annehmen zu können und Vertrauen in ihre eigenen Stärken und Ressourcen zu entwickeln.

9.3 Hypothesenbildung und Methoden

Nicht nur personale Faktoren, sondern auch Umweltfaktoren wie das soziale schulische Umfeld haben Einfluss auf das Entstehen und Ausbilden von Schulangst. Das Schulfach Glück zielt auf die Förderung des Selbstbewusstseins, der Selbstwirksamkeit und auf die Bildung von Teamgeist und einem guten Klassenklima ab. Aus diesem Grund wurde die Hypothese aufgestellt, dass durch den Unterricht im Schulfach Glück Schul- und Prüfungsangst verringert werden kann. Folgende Hypothese soll nun anhand einer quantitativen Lehrplananalyse, der Analyse von LehrerInneninterviews und der Analyse von Hospitationsberichten geprüft werden.

9.3.1 Quantitative Analyse der Lehrpläne

Für die quantitative Lehrplananalyse wurden die drei Curricula für das Schulfach „Glück“ herangezogen, die für die Grundschule sowie die erste und zweite Sekundarstufe vom Landesschulrat für Steiermark entwickelt und herausgegeben wurden. Diese drei Lehrpläne wurden nach Vorkommen und Verteilung der Kriterien untersucht, die auf die Verminderung von Schul- und Prüfungsangst abzielen. Folgende 14 Kriterien konnten anhand der oben angeführten Definition von Schul- und Prüfungsangst ermittelt werden:

- Eigene Stärken und Schwächen und die der anderen erkennen
- Umgang mit eigenen Ressourcen erlernen, Stressregulation
- Gefühle erkennen und ausdrücken können, Selbstregulation
- Eigene Bedürfnisse äußern können, Hilfe holen können

- Kooperation, Kommunikationsstrategien, Konflikt- und Streitmanagement, Gewaltprävention
- Persönlichkeit, Kultur, Werte, etc. der MitschülerInnen anerkennen
- Entspannungs- Konzentrations- und Achtsamkeitsübungen kennenlernen und einüben
- Strategien im Umgang mit schwierigen Situationen erlernen
- Selbstentfaltung, eigene Rolle und die der MitschülerInnen in der Klasse erkennen
- Selbstorganisation, Ziele formulieren können
- Mentaltraining, Lern- und Motivationsstrategien kennenlernen und einüben
- Präsentationstechniken kennenlernen und einüben
- Eigenverantwortung, soziale Verantwortung übernehmen können
- Teamfähigkeit, Gemeinschaft freudvoll erleben können

Die einzelnen Inhalte in den Lehrplänen des Schulfachs „Glück“ wurden auf die obenstehenden Kriterien geprüft. So konnte ermittelt werden, inwiefern die Inhalte des Glücksunterrichts zur Verminderung von Schul- und Prüfungsangst beitragen können. Wie in Tabelle 1 visualisiert wurde, besteht die untersuchte Grundgesamtheit aus 432 Unterrichtsinhalten aus den drei verschiedenen Curricula.

Modul	VS	Sek. I	Sek. II	gesamt
1. Freude am Leben	29	47	32	108
2. Freude an Leistung	22	24	19	65
3. Ernährung	20	23	24	67
4. Körper in Bewegung	22	14	17	53
5. Körper als Ausdrucksmittel	28	27	24	79
6. Ich und die soziale Verantwortung	23	19	18	60
				432

TABELLE 1: GRUNDGESAMTHEIT

Die Analyse von Lehrplänen gibt einen guten Überblick über die groben Inhalte im Unterricht, kann aber nie genaue Auskunft darüber geben, wie der Unterricht im Detail gestaltet wird. Lehrpläne „sollen klar strukturiert sein, Ziele und Inhalte des Unterrichts knapp darlegen und viele methodische Empfehlungen haben, sie sollen Lehrer absichern und zugleich großen

didaktischen Freiraum lassen.“ (Hericks; Kunze 2008, 764) Aus diesem Grund sollen die qualitative Analyse von LehrerInneninterviews und die Analyse von Hospitationsberichten Auskunft auch über die im Unterricht angewandten Methoden zur Verringerung von Schul- und Prüfungsangst geben.

9.3.2 Qualitative Analyse der LehrerInneninterviews

Zunächst muss festgehalten werden, dass die quantitative Analyse der Interviews besonders wichtig ist, um festzustellen, ob die im Lehrplan beschriebenen Inhalte wirklich so im Unterricht vermittelt werden können und um auf weitere Aspekte zum Thema aufmerksam zu werden, die in der Literatur eventuell nicht erwähnt wurden. Durch die quantitative Analyse soll jedoch vor allem die Frage beantwortet werden, ob die Lehrpersonen die Erfahrung gemacht haben, dass der Unterricht im Schulfach Glück Schul- und Prüfungsangst reduzieren kann und welche Methoden dazu im Unterricht angewandt werden. Zunächst muss dafür jedoch geklärt werden, ob Schul- und Prüfungsangst überhaupt ein aktuelles Problem in der Schule ist.

Im Hinblick auf die Realisierbarkeit einer qualitativen Analyse im Rahmen einer Diplomarbeit ist zu beachten, dass nur ein kleiner Teil der Lehrpersonen, die derzeit das Schulfach Glück unterrichten, interviewt werden konnte. Die Suche nach Interviewpartnern gestaltete sich nicht allzu einfach, da es in Österreich keine Institution gibt, die eine Liste mit allen Schulen führt, an denen das Schulfach Glück unterrichtet wird. Dank der Hilfe von Dipl. Ing. Manuela Eitler-Sedlak konnte eine Lehrerin vermittelt werden, die das Schulfach Glück an zwei Wiener Gymnasien unterrichtet. Durch Zufall bin ich auf die Homepage des HIB Wien gestoßen, wodurch ich auch Kontakt zu Mag. Maria Angleitner aufnehmen konnte, die sich sofort für ein Interview zur Verfügung stellte.

Die LehrerInneninterviews wurden als offene und halbstrukturierte Befragung durchgeführt. Die wichtigsten Aspekte des Themas wurden in einem Interviewleitfaden festgehalten und während des Interviews angesprochen:

Allgemeine Fragen:

- Wo sind Sie beruflich tätig?
- Seit wann wird in Ihrer Klasse/ Gruppe das Schulfach Glück unterrichtet?
- (Seit wann unterrichten Sie das Schulfach Glück?)
- (Wieso wollen Sie persönlich Glück in die Schule bringen?)

Sondierungsfragen:

- Gibt es am herkömmlichen Schulsystem etwas, das stark verbesserungswürdig ist?
- Was denken Sie persönlich? Ist Schul- und Prüfungsangst ein aktuelles Problem?
- Bekommen Sie als LehrerIn mit, dass SchülerInnen unter Schul- oder Prüfungsangst leiden?

Leitfadenfragen:

- Welche Methoden und Inhalte werden im Glücksunterricht eingesetzt, die Schulangst verringern können oder dazu beitragen, dass diese gar nicht erst entsteht?
- Haben Sie das Gefühl, dass sich der Glücksunterricht auf die Schul- und Prüfungsangst der SchülerInnen auswirkt? Wenn ja, wie? Können Sie Beispiele nennen?
- Was kann man als LehrerIn im Regelunterricht tun, wenn SchülerInnen Schulangst haben? Welche Strategien kennen Sie? (Hilfe von SchulpsychologInnen, SozialarbeiterInnen, etc.?)
- Was kann man als LehrerIn im Regelunterricht tun, wenn SchülerInnen Prüfungsangst haben? Welche Strategien kennen Sie?

Fragen am Ende des Interviews:

- Was gefällt Ihnen besonders am Unterrichten des Schulfachs Glück? (Welche besonderen Situationen haben Sie erlebt?)

Mit diesem Leitfaden soll das Entstehen eines offenen Gesprächs ermöglicht werden, in welchem die befragte Person offen antworten kann und die Möglichkeit hat, auf bestimmte Aspekte genauer einzugehen. „Das Interview lässt den Befragten möglichst frei zu Wort kommen, um einem offenen Gespräch nahe zu kommen. Es ist aber zentriert auf eine bestimmte Problemstellung, die der Interviewer einführt, auf die er immer wieder zurückkommt.“ (Mayring 2002, 68)

Das erste Interview wurde am Donnerstag, den 16. November 2017 am BRG Rudolf Steiner mit Mag. Ulli Dürbauer durchgeführt. Frau Mag. Dürbauer hat Latein und Französisch studiert und mehrere Fortbildungen zum Thema Schulfach Glück und Achtsamkeit absolviert. Derzeit unterrichtet sie Latein und Glück an zwei privaten Gymnasien in Wien. Es kam eine angenehme und offene Atmosphäre zustande, da mit der Lehrerein schon im Vorhinein ein

Telefonat geführt und am Tag des Interviews zwei Stunden in ihrem Unterricht hospitiert wurde.

Das zweite Interview wurde mit Mag. Maria Angleitner, Psychotherapeutin und Lehrerin am Gymnasium BG und BRG Wien (HIB) Boerhaavegasse am Freitag, den 24. November 2017 durchgeführt. Frau Mag. Angleitner unterrichtet Psychologie und Philosophie, Ethik, katholische Religion und das Wahlpflichtfach „Positive Psychologie und Philosophie des Glücks“. Das Interview konnte nach dem Vormittagsunterricht in einem Besprechungsraum an der Schule durchgeführt werden. Dadurch konnte eine entspannte und ruhige Atmosphäre geschaffen werden.

Da es viele verschiedene Methoden zur Transkription von qualitativen Interviews gibt, habe ich mich dazu entschieden, den pragmatischen Richtlinien für die Gesprächstranskription von Froschauer und Lueger (Froschauer; Lueger 2003, 223f.), mit Ausnahme der Kennzeichnung von Pausen zu folgen. Für die Kennzeichnung von Sprechpausen schien das Angeben von kurzen Pausen (*) und langen Pausen (**), wie bei Gläser und Laudel (Gläser; Laudel 2010, 193–195ff.) sinnvoller und für den Leser übersichtlicher, als das Angeben von Pausen pro Sekunde.

Die inhaltliche Analyse der Interviews stützt sich auf die bei Gläser und Laudel beschriebene Methode der Extraktion. Der Vorgang der Extraktion dient der Herauslösung von Textstellen aus den Interviews, welche für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind. Die extrahierten Textstellen werden in Kategorien eingeteilt, die schon im Vorhinein festgelegt wurden. Dieses Kategoriensystem kann jedoch verändert werden, um relevante Aspekte aus dem Text in das System aufzunehmen, die ebenfalls in der Analyse berücksichtigt werden sollen. Mit Hilfe dieses Kategoriensystems wird die Informationsbasis strukturiert, wodurch die verschiedenen Aussagen der interviewten Personen analysiert und interpretiert werden können, um die Beantwortung der Forschungsfrage zu unterstützen. (Vgl. ebd.)

9.3.3 Analyse der Hospitationsberichte

Bei der Analyse der Hospitationsberichte soll überprüft werden, wie viele Minuten der Unterrichtszeit für Aktivitäten und Inhalte verwendet werden, die Schul- und Prüfungsangst vermindern können. Dazu wird ein Raster mit der Stundenmatrix erstellt. Danach wird analysiert, welche der weiter oben dargestellten Kriterien zur Verminderung von Schul- und Prüfungsangst auf die verschiedenen Aktivitäten zutreffen. Diese Analyse stellt das Pendant zur Lehrplananalyse dar und zeigt, welche Inhalte in der Praxis vermittelt werden, die der Verminderung von Schul- und Prüfungsangst dienen.

9.4 Resultate

Im folgenden Unterkapitel sollen nun die Resultate der quantitativen Analyse der Lehrpläne, der qualitative Analyse der LehrerInneninterviews und der Analyse der Hospitationsberichte beschrieben werden.

9.4.1 Quantitative Analyse der Lehrpläne

Zu Beginn der Analyse lässt sich sagen, dass in den Modulen „Freude an der eigenen Leistung“ (VS: 68%, Sek. I: 92%) und „Freude am Leben-seelisches Wohlbefinden“ (Sek. II: 87%) die meisten Lehrplaninhalte verankert sind, die zur Schul- und Prüfungsangst beitragen können, wie wir in den folgenden Tabellen sehen. Am wenigsten korrelieren die Inhalte aus dem Modul zur Ernährung „Slow Food-Brain Food-Mood Food“ mit dem unter 11.3.1 aufgestellten Kriterienkatalog (VS: 10%, Sek. I: 9%, Sek. II: 13%). Dieses Ergebnis ist nicht verwunderlich, da die Freude an Fleiß und Leistung sowie das seelische Wohlbefinden wichtig für das Wohlbefinden in der Schule sind. Im Modul zur Ernährung soll hauptsächlich vermittelt werden, wie die richtige Ernährung „das Wohlbefinden und das Glücksgefühl steigern“ (Chibici-Revneanu 2015, 11) kann. Sieht man sich die Verteilung in den drei Curricula an, so lässt sich erkennen, dass die Anzahl der Korrelationen in allen drei Schulformen zwischen 54 und 60 Prozent liegt und somit relativ gleich verteilt sind. Insgesamt entsprechen 244 von 423 Lehrplaninhalten den Kriterien für die Verminderung von Schul- und Prüfungsangst. Das heißt, dass 56 Prozent aller Lehrplaninhalte zu „Glück macht Schule“ Kriterien für die Verminderung von Schul- und Prüfungsangst beinhalten. Wir kommen also zu dem Ergebnis, dass insgesamt mehr als die Hälfte aller Lehrplaninhalte unter anderem darauf abzielen, Schul- und

Prüfungsangst zu verringern. Aus diesem Grund kann man sagen, dass das Schulfach Glück einen guten Beitrag zum Abbau von Schul- und Prüfungsangst leisten kann, wenn die im Lehrplan verankerten Inhalte vermittelt werden. So können zum Beispiel Lehrplaninhalte wie „Verantwortung für eigene Lernfortschritte übernehmen“ (Landesschulrat für Steiermark c, 8) oder „Eigene Lernstrategien und Kompetenzen erweitern“ (Landesschulrat für Steiermark b, 2) dabei helfen, leistungsbezogenen Ängsten in der Schule abzubauen. Zur Reduktion sozialer schulbezogener Ängste können wiederum Inhalte wie „Mit einander [sic!] reden: zuhören üben, eigene Bedürfnisse und Wahrnehmungen äußern“ (Landesschulrat für Steiermark 2010, 6) oder „Kompetenzerweiterung durch Kommunikations- und Konfliktbewältigungstechniken“ (ebd.), beitragen.

Volksschule			
Modul	Ges.	Entspricht Kriterien	
1. Freude am Leben	29	20	69%
2. Freude an Leistung	22	19	86%
3. Ernährung	20	2	10%
4. Körper in Bewegung	22	12	55%
5. Körper als Ausdrucksmittel	28	13	46%
6. Ich und die soziale Verantwortung	23	13	56%
Ges.	144	79	55%
Sekundarstufe I			
Modul	Ges.	Entspricht Kriterien	
1. Freude am Leben	47	41	87%
2. Freude an Leistung	24	22	92%
3. Ernährung	23	2	9%
4. Körper in Bewegung	14	9	64%
5. Körper als Ausdrucksmittel	27	7	26%
6. Ich und die soziale Verantwortung	19	11	58%
Ges.	154	92	60%
Sekundarstufe II			
Modul	Ges.	Entspricht Kriterien	
1. Freude am Leben	32	28	87%
2. Freude an Leistung	19	16	84%

3. Ernährung	24	3	13%
4. Körper in Bewegung	17	7	41%
5. Körper als Ausdrucksmittel	24	6	25%
6. Ich und die soziale Verantwortung	18	13	72%
Ges.	134	73	54%

TABELLE 2: KRITERIEN JE MODUL UND SCHULFORM

9.4.2 Qualitative Analyse der LehrerInneninterviews

Wie unter 9.3.2 beschrieben, wurden für die Strukturierung der qualitativen Analyse Kategorien erstellt, die Themenschwerpunkte darstellen und im Folgenden genauer beschrieben und analysiert werden sollen. Auf folgende Themen soll in dieser Analyse näher eingegangen werden:

- 1) Veränderungen am Schulsystem zur Verringerung von Schul- und Prüfungsangst
- 2) Schul- und Prüfungsangst als aktuelles Problem
- 3) Zusammenhang von Schulfach Glück und der Verringerung von Schul- und Prüfungsangst
- 4) Angewandte Methoden im Glücksunterricht zur Verringerung von Schul- und Prüfungsangst
- 5) Einsatz von Strategien zur Verringerung von Schul- und Prüfungsangst im Regelunterricht

Ad 1)

Auf die Frage, ob es am herkömmlichen Schulsystem etwas gibt, was stark verbesserungswürdig ist, gaben die Lehrpersonen sehr ähnliche Antworten. Beide sind der Meinung, dass man als Einzelperson wenig an einem System ändern kann, aber dass man als Lehrperson im Rahmen des Unterrichts sehr viel ändern kann. Die Befragte aus dem zweiten Interview hat aus diesem Grund 2007 ein neues Wahlpflichtfach namens „Positive Psychologie und Philosophie des Glücks“ konzipiert und an ihrer Schule eingeführt, als das Projekt „Glück macht Schule“ in der Steiermark noch in den Kinderschuhen steckte:

„Ich hab mir halt gedacht, in dem Fach kann ich das anbieten, was mir auch aufgrund der Erfahrung als Religionslehrerin, als Psychologielehrerin, als Psychotherapeutin, wo i mir denk, das sind eigentlich essenzielle Themen. (...) Weil glücklich sein eigentlich, da versteht man ja darunter, dass man zufrieden ist, dass man ein Leben lebt, das man gerne möchte.“ (Interview 2, Z.: 47-51)

Die Lehrerin würde sich wünschen, dass den Jugendlichen in der Schule mehr Rüstzeug auf den Weg gegeben wird, wie sie besser mit Ängsten, mit ihren Sorgen umgehen können. Auch der ersten befragten Lehrerin geht es darum, Glück in die Schule zu bringen:

„(...) ich glaube ahm man müsste solche Dinge wie das Schulfach Glück einführen, wie so ein Regen, der über alles darüber regnet, ja und der sich so wie Tropfen in alle möglichen Bereiche hineinschleicht, ja. Also das ist so meine Vision eigentlich, dass alle Lehrer einer Schule eine Ahnung davon haben und ihre Methoden auf das hin verändern.“ (Interview 1, Z.: 42-46)

Denn die Lehrerin ist überzeugt davon, dass SchülerInnen besser mit Stress und Angst umgehen können, wenn sie mehr Sicherheit gewinnen und sich besser spüren lernen. (Interview 1, Z.: 174-176) Auffällig ist hier, dass sich beide Lehrpersonen ein Gegengewicht zur sonst sehr leistungsorientierten Schule wünschen. Sie sind sich einig, dass Leistung in der Schule wichtig ist, jedoch mehr Raum für die persönliche Entfaltung der Jugendlichen geschaffen werden muss:

„Ich glaub, was in der Schule in den letzten Jahren extrem, es geht, in die andere Richtung gegangen. Was macht mich aus? Meine Leistung, meine Noten, das Gutsein, in der Schule, das Ziele erreichen müssen um jeden Preis, ja. Und das andere was sich da entwickeln sollte. Auf das glaub ich hat ma, da hat man glaub ich zu wenig Rücksicht genommen glaube ich.“ (Interview 1, Z.: 182—186)

Ad 2)

Auf die Frage, ob Schul- und Prüfungsangst ein aktuelles Problem in der Schule ist, antworteten beide Lehrerinnen, dass Prüfungsangst und vor allem Schulstress große Probleme darstellen. Schulangst im Sinne von sozialen Ängsten sei jedoch weniger ein Thema, obwohl es immer wieder Fälle von Mobbing und in der Oberstufe, vor allem „resignative Typen“ (Interview 1 Z.: 135), gebe. Schulstress ist ein Thema, das in beiden Interviews immer wieder auftaucht und mit Leistungsdruck und Versagensängsten zusammenhängt: „Also ich krieg das sehr viel mit,

sehr viel Stress und sehr viele Ängste und Sorgen und Leitungsdruck und Versagensängste auch, ja.“ (Interview 1: Z.: 126-127)

Ad 3)

Bei der Beantwortung der Frage, ob sich der Glücksunterricht auf die Verminderung von Schul- und Prüfungsangst auswirkt, muss beachtet werden, dass die Befragte aus Interview 1 ihren Unterricht fast ausschließlich erlebnispädagogisch nach dem Konzept von Fritz-Schubert gestaltet. Die Lehrerin aus Interview 2 unterrichtet das Wahlpflichtfach „Positive Psychologie und Philosophie des Glücks“, in welchem mehr theoretische Wissensinhalte vermittelt werden, da die SchülerInnen in diesem Fach auch maturieren können. Die Lehrperson aus Interview 1 ist überzeugt, davon, dass sich das Schulfach Glück positiv auf Schul- und Prüfungsangst auswirken wird, wenn die SchülerInnen mehrere Jahre in diesem Fach unterrichtet werden, weil das Schulfach Glück auf die Entwicklung der Persönlichkeit abzielt, was in der Schule sonst vernachlässigt wird. (Interview 1, Z.: 151-154) Die zweite befragte Lehrerin ist der Meinung, dass es immer darauf ankommt, ob die SchülerInnen das Angebot auch annehmen und für sich umsetzen:

„(...) die Frage ist, ob die SchülerInnen es auch annehmen und praktizieren. (...) Manche können es besser, manche andere weniger. Das sind halt so Sachen, die müsste man einfach regelmäßiger machen. Aber dafür ist dann doch zu wenig Zeit im Rahmen der Schule.“ (Interview 2, Z.: 117-137)

Bei dieser Aussage zeigt sich, dass die Lehrperson wenig Zeit für die Umsetzung von Methoden aus der Persönlichkeitsbildung hat, da auch abrufbares Wissen vermittelt werden muss, das bei der Matura abgefragt werden kann. Aus diesem Grund bleibt wenig Raum für die Vermittlung von Kompetenzen, die sich auf die Verminderung von Schul- und Prüfungsangst auswirken. Dennoch kann die Lehrperson Momente nennen, wo die SchülerInnen explizit erwähnen, dass sie gerne auf Übungen zum Abbau von Prüfungsangst und Schulstress aus dem Unterricht zurückgreifen:

„(...) ja, auch am Jahresschluss sagen mir dann Schüler schon, dass vor allem so Entspannungs- und Meditationsübungen, *die lieben sie, und sie sagen: Könn ma, wir haben Schularbeit, können wir nicht noch ein bisschen meditieren? Ah, ich kann's gar nicht so sagen, ich höre immer wieder, dass ihnen das schon sehr gut tut.“ (Interview 2, Z.: 128-132)

Ad 4)

Auf die Frage nach Methoden im Glücksunterricht zur Verringerung von Schul- und Prüfungsangst antworteten die Befragten wie folgt: Die Lehrerinnen nennen einige verschiedenen Inhalte und Methoden zur Verringerung von Schul- und Prüfungsangst, die im Unterricht vermittelt und angewandt werden. Wichtig ist beispielsweise die Vermittlung von Basiskompetenzen wie richtiger Umgang mit Stress, Sorgen und Ängsten. Um diese Kompetenzen zu fördern, erarbeitet die Lehrperson aus Interview 2 Themen wie Einstellung und Eigenverantwortung mit ihren SchülerInnen. Als konkrete Methoden werden hier von beiden Lehrerinnen Meditation, das Erleben von Stille und Achtsamkeitsübungen genannt (Interview 1, Z.: 205-207; Interview 2, Z.: 108-110), wo die Schülerinnen lernen, sich selbst und die Bedürfnisse anderer und eben diese bewusster wahrzunehmen. Auch Dankbarkeits- und Freudetagebücher (Vgl. Interview 2, Z.: 114-115) werden von der zweiten Befragten Person als Methoden genannt. Außerdem sei es enorm wichtig, den SchülerInnen zuzuhören und auf ihre Gefühle einzugehen. (Vgl. Interview 2, Z.: 120-122) Von beiden Lehrpersonen wurde betont, dass bei all diesen Methoden das wichtigste sei, einen Gegenpol zu der Leistungszentriertheit zu schaffen, die in der Schule allgegenwärtig ist. Des Weiteren sei das aktive Zuhören und das Zeigen von Interesse besonders wichtig. (Interview 1, Z.: 182-185; Interview 2, Z.: 66-71) Die Lehrerin aus dem zweiten Interview gibt ihren SchülerInnen gerne konkrete Tipps zum Umgang mit Stress und Prüfungsangst, da sie auch als Psychotherapeutin tätig ist. (Interview 2, Z.: 121-125; 152)

Ad 5)

Auch beim Thema „Einsatz von Strategien zur Verringerung von Schul- und Prüfungsangst im Regelunterricht“ konnten einige Methoden und Übungen genannt werden, die leicht im Unterricht umsetzbar sind. Beide Lehrpersonen sind der Meinung, dass einige Methoden ohne Vorkenntnisse zum Thema Schulfach Glück von allen Lehrpersonen im Regelunterricht eingesetzt werden können, die Schulstress und Prüfungsangst verringern und die soziale Kompetenz fördern können. Die Lehrperson aus Interview 1 nennt Entspannungstechniken, die man leicht in den Unterricht integrieren kann. Dabei sei es wichtig, dass die SchülerInnen ruhig werden können, und Ruhe spüren lernen. (Interview 1, Z.: 205-211).

„(...) ich übe schon ein, dass sie am Anfang ruhig stehen und selbstständig dastehen, und dass es eine Minute einfach gibt wo nichts ist. *Ah, dass einfach das Atmen auch ein bisschen eine Ruhe in den Körper hineinbringt. Das kann man, das kann jeder machen. Da braucht man nichts, da

braucht man keine Ausbildung, gar nicht, das muss man einfach machen, ja.“ (Interview 1, Z.: 214-218)

Auch kleinere Spiele am Beginn der Stunde können dazu beitragen, dass positiv in den Tag gestartet wird, auch das könne laut Lehrperson aus Interview 1 dazu beitragen, dass gewisse Ängste abgebaut werden. (Interview 1, Z.: 234-235) Ebenfalls hilfreich seinen Strategien zur Abbau von Angst und Stress vor sowie während Tests und Schularbeiten. Dabei helfe es schon, ein kleines Symbol auf einen Klebezettel zu malen und sich auf dieses zu konzentrieren und sich kurz zu entspannen:

„(...) dann ist das so irgendwie ein Anker. Also wenn es mir dann in der Schularbeit nicht gut geht und die Angst aufkommt und die Panik, weil ein Beispiel nicht geht, oder ein Satz nicht geht, dann hilft es vielleicht doch auf dieses Symbol zu schauen und dieses Gefühl wieder hervorrufen zu können, also so ankern, das kann man glaube ich ganz gut machen.“ (Interview 1, Z.: 229-232)

Die befragte Lehrperson aus Interview 2 ist der Meinung, dass schon allein die Einstellung der Lehrperson den SchülerInnen gegenüber einiges verändern kann. Interesse, Zuhören, und das simple Fragen, wie es den SchülerInnen geht, reiche schon aus, um eine Veränderung zu bewirken. Beide Lehrpersonen betonen oft, dass es wichtig sei, die SchülerInnen wahrzunehmen, sie zu respektieren und ihre Sorgen ernst zu nehmen:

„Aber was die Schüler mir auch immer sagen, das finde ich so schön, ich glaube zwar, dass das auch andere Kollegen machen, aber wenn ich hör „Sie sind die einzige, die uns auch mal fragt wie es uns geht.“ Und wo das auch Platz hat oder wo man sich dafür interessiert. Auch mal eine Zeit haben, wo sie über sich reden können, über sich nachdenken können. Und ja, das finde ich* wichtig, und auch einfach, die Schüler wollen respektiert werden, die wollen auch wertgeschätzt werden.“ (Interview 2, Z.: 66-71)

Zusammenfassend kann nun gesagt werden, dass es den Lehrpersonen ein Anliegen ist, die Institution Schule aus der inneren Perspektive zu verändern. Wichtig wäre den Befragten Aspekte des neuen Schulfachs auch in allen anderen Fächern einfließen zu lassen. Dabei sei es vor allem wichtig, die SchülerInnen als Individuen wahrzunehmen und sich Zeit zu nehmen, den Kindern und Jugendlichen zuzuhören. Dadurch könne ein wertschätzender und respektvoller Zugang in einer Zeit geschaffen werden, die von Leistungsdruck, Stress und Prüfungsängsten geprägt ist. Vor allem Stress stelle in der Schule ein aktuelles Problem dar, doch auch soziale schulische Ängste, die unter anderem durch Mobbing und Abweisung

entstehen, belasten einzelne SchülerInnen. Beide Lehrpersonen sind der Meinung, dass der Unterricht im Schulfach Glück Schul- und Prüfungsangst verringern kann, jedoch müsse dafür sehr viel Zeit aufgewendet werden, um bestimmte Übungen zu wiederholen und Einstellungen zu verändern. Die Lehrperson aus Interview 2 denkt, dass die Zeit dafür in der Schule kaum reicht. Die Befragte aus Interview 1 ist zuversichtlicher, meint jedoch auch, dass es sehr viel Zeit braucht, um wirkliche Veränderungen zu schaffen. Am wichtigsten sei dabei wieder die Trennung von Leistung und Raum für persönliche Entwicklung. In den Interviews kann eine Vielzahl von Inhalten und Methoden genannt werden, die im Unterricht zum Einsatz kommen und Schul- und Prüfungsangst entgegenwirken. Den Lehrpersonen ist es ein großes Anliegen, vor allem Übungen und Strategien zum Stressabbau mit den Schülerinnen einzuüben, um zu lernen wie man Druck, Ängste und Sorgen abbauen kann.

9.4.3 Analyse der Hospitationsberichte

Zur objektiven Analyse der Hospitationsberichte wurden zunächst die einzelnen Inhalte und Aktivitäten aufgelistet, die im Unterricht behandelt und eingeübt wurden, um im nächsten Schritt den Inhalten die jeweiligen Kriterien für die Verminderung von Schul- und Prüfungsangst zuzuordnen, die schon bei der quantitativen Analyse der Curricula zum Einsatz kamen.

Hospitation am BG/BRG (HIB) Boerhaavegasse		
Aktivität/Inhalt	Min.	Kriterien
1. „Ankommensrunde“	7	Gefühle erkennen und ausdrücken
2. Referate zu versch. Glücksaspekten	35	Präsentationstechniken kennenlernen und einüben, Selbstorganisation
3. Wiederholung der Vorstunde	15	
4. Interview lesen und Fragen beantworten	35	
5. Vorstellung der Forschungsfrage dieser Arbeit, Frage zum Zusammenhang zwischen Schulleistung und Leistungssport	8	Umgang mit eigenen Ressourcen, Stressregulation

TABELLE 3: STUNDENBILD INKLUSIVE KRITERIEN BG/BRG (HIB) 3

AM BG/BRG (HIB) Boerhaavegasse wird „Positive Psychologie und Philosophie des Glücks“ als Wahlpflichtfach geführt. Der Unterricht ist, anders als in den anderen Hospitationsstunden, eher theoretisch ausgerichtet. Zu Beginn und am Ende des Unterrichts werden Methoden aus dem Konzept von Fritz-Schubert angewendet, während des Unterrichts fokussiert sich die Lehrperson jedoch eher auf die Vermittlung von theoretischem Wissen und achtet besonders auf den wissenschaftlichen Umgang mit der Glücksthematik. Insgesamt werden in der Hälfte der Unterrichtszeit Inhalte behandelt, die sich auf die Verringerung von Schul- und Prüfungsangst auswirken können.

Hospitation in der VS Purbach am Neusiedlersee		
Aktivität/Inhalt	Min.	Kriterien
1. Aufwärmrunde	25	Eigene Stärken und Schwächen und die der anderen erkennen und akzeptieren, Persönlichkeit/Kultur/Werte, etc., der MitschülerInnen anerkennen
2. „Die Bushaltestelle“	15	Kommunikationsstrategien, Gemeinschaft freudvoll erleben können, Teamfähigkeit
3. „Die Autofahrt“	15	Kommunikationsstrategien, Gemeinschaft freudvoll erleben können, Teamfähigkeit
4. Activity	35	Präsentationstechniken kennenlernen und einüben, Kommunikationsstrategien
5. Vorlesen aus dem neuen Buch der Glückstrainerin	10	
6. Verabschiedungsritual: „Glücksrakete“	1	Gemeinschaft freudvoll erleben können

TABELLE 4: STUNDENBILD INKLUSIVE KRITERIEN VS PURBACH

Der Glücksunterricht in der Volksschule Purbach wird sehr spielerisch und aktiv gestaltet. In 90 Prozent der Unterrichtszeit wird mit verschiedenen Aktivitäten dazu beigetragen, dass Schul- und Prüfungsangst verringert werden kann.

Hospitation am BRG Rudolf Steiner		
Aktivität/Inhalt	Min.	Kriterien
1. Begrüßungsritual: Hände schütteln	3	Kommunikationsstrategien, Gemeinschaft freudvoll erleben können
2. Klopfspiel - Rhythmus	5	Gemeinschaft freudvoll erleben können, Konzentrationsübungen kennenlernen und einüben
3. Punkt fixieren und auf ihn zugehen	5	Konzentrations- und Achtsamkeitsübungen kennenlernen und einüben
4. Gegenseitig im Raum herumführen mit verbundenen Augen	15	Soziale Verantwortung übernehmen können, Gemeinschaft freudvoll erleben können
5. Gemeinsame Reflexion im Sesselkreis	10	Gefühle erkennen und ausdrücken
6. Geschichte anhören mit verbundenen Augen	15	
7. Gemeinsame Reflexion im Sesselkreis mit umgedrehten Sesseln	10	Gefühle erkennen und ausdrücken, Persönlichkeit/Kultur/Werte, etc., der MitschülerInnen anerkennen
8. Selbstreflexion, Reflexion der Stunde	20	Gefühle erkennen und ausdrücken

TABELLE 5: STUNDENBILD INKLUSIVE KRITERIEN BRG STEINER

Im BRG Rudolf Steiner beginnt jeder Schultag mit einem fünfzehnminütigen Morgenkreis im Festsaal mit allen SchülerInnen und LehrerInnen der Schule. Aus diesem Grund dauert die Doppelstunde im Glücksunterricht kürzer als 100 Minuten. Frau Mag. Dürrauer gestaltet ihre Glücksstunden sehr praxisorientiert und lässt den SchülerInnen viel Zeit für Reflexionen. In mehr als drei Viertel der Unterrichtszeit werden Aktivitäten ausprobiert und eingeübt, die sich auf die Verminderung von Schul- und Prüfungsangst auswirken können.

Es lässt sich also sagen, dass in mindestens 50 Prozent der Unterrichtszeit Inhalte vermittelt sowie Methoden angewandt werden, die den Abbau von Schul- und Prüfungsangst fördern.

9.5 Fazit

Abschließend sollen nun die Ergebnisse der verschiedenen Analysen zusammengefasst werden, um die Forschungsfrage beantworten zu können.

Die quantitative Analyse der Lehrpläne ergab, dass insgesamt 56 Prozent der Lehrplaninhalte Kriterien für die Verminderung von Schul- und Prüfungsangst beinhalten. Das bedeutet, dass mehr als die Hälfte aller Lehrplaninhalte unter anderem dazu beitragen können, schulbezogene Ängste abzubauen. Die Analyse dreier Hospitationsberichte unterstreicht das Ergebnis der Lehrplananalyse, denn auch in den hospitierten Stunden wurde jeweils mindestens die Hälfte der Unterrichtszeit dafür verwendet, Methoden und Inhalte zu vermitteln, die förderlich für den Abbau von Schul- und Prüfungsangst sind. Auch aus der Analyse der LehrerInneninterviews geht hervor, dass der Unterricht im Schulfach Glück dazu beitragen kann, schulbezogene Ängste und vor allem Schulstress abzubauen, wenn Glück über eine längere Zeitspanne unterrichtet wird. Jedoch komme es immer darauf an, ob die SchülerInnen gewisse Einstellungen annehmen und bestimmte Übungen auch praktizieren. Vor allem das Einbeziehen bestimmter einfacher Strategien aus den Bereichen Achtsamkeit und Entspannung im Regelunterricht könne dabei helfen, Stress, Ängste und Sorgen abzubauen. Vor allem durch die Einübung gewisser Methoden und Einstellungen könne Veränderung geschaffen werden.

10.Schlussbemerkung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Schulfach Glück in Bezug auf die Verringerung von Schul- und Prüfungsangst. Die im Rahmen der Einleitung formulierte Forschungsfrage, ob das Schulfach Glück Schul- und Prüfungsangst verringern kann, wurde sowohl aus theoretischer Sicht, als auch aus praktischer Sicht beleuchtet. Den Grundstock dazu bilden Glückskonzepte aus der Psychologie und Philosophie, die aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und analysiert wurden, um den Glücksbegriff umfassend zu beschreiben. Dieser erste Schritt ist notwendig, um jene wissenschaftlichen Konzepte zu verstehen, auf welche Ernst Fritz-Schubert seine Konzeption des Schulfachs Glück stützt.

Um auf die Konzeption des Schulfachs Glück von Ernst Fritz- Schubert hinzuführen, wurden die Anfänge der Idee der Vermittelbarkeit von Glück im schulischen und universitären Raum beschrieben, die aus Großbritannien und den USA stammen. In diesem Abschnitt wurde deutlich gemacht, wie die Vermittlung von Glücksinhalten institutionalisiert werden kann und welche Definition des Glücks dabei herangezogen wird. Fritz-Schubert orientiert sich bei der Definition des Glücksbegriffs an der positiven Psychologie und an der Logotherapie Frankls. Für ihn ist eine Person glücklich, die ihr Leben als gesunder, selbstbewusster Mensch führt, der dank seiner Motivation, Kreativität und Resilienz auch in schwierigen Situationen nicht aufgibt und sich seinen Problemen stellt. Dieses Bild vom glücklichen Leben wird zum Ziel des Glücksunterrichts:

„Meine Absicht war und ist es, die psychische und physische Gesundheit durch Schule zu fördern. Das Schulfach Glück soll deshalb vor allem jungen Menschen helfen, ein seelisches Polster aufzubauen und sich für Herausforderungen des Lebens zu wappnen.“ (Burow; Fritz-Schubert; Luga 2017, 10)

Danach wurde auf die Inhalte und die Umsetzung des Projekts „Glück macht Schule“ in Österreich eingegangen, um die Rahmenbedingungen für das neue Fach in Österreich zu klären. Anders als in Deutschland wird „Glück macht Schule“ schulautonom geführt und kann als Projekttag, Projektwoche, Freifach oder Wahlpflichtfach umgesetzt oder als Schulfach im Regelunterricht integriert werden. Wie die Hospitation an drei Schulen zeigte, hängt es stark

vom Schultyp und der Umsetzungsart ab, wie der Glücksunterricht in der Praxis aussieht. So nehmen in der Volksschule Purbach alle Schülerinnen, die Klassenlehrerin und die Glückstrainerin am Glücksunterricht teil, da man hier das Schulfach als Projekt in den Regelunterricht integrierte, so wie am ORG Steiner. In beiden Schulen wird das Thema Glück fast ausschließlich aus erlebnispädagogischer Perspektive vermittelt. Wird das Schulfach Glück hingegen als Wahlpflichtfach geführt, wie am BG/ BRG Wien Boerhaavegasse, so müssen auch theoretische Glücksaspekte in den Unterricht einfließen, da die SchülerInnen in diesem Fach auch maturieren können. Durch die Hospitationsberichte konnte gezeigt werden, welche Auswirkungen die Umsetzungsarten von „Glück macht Schule“ auf die vermittelten Inhalte und Methoden haben können. Außerdem wurden in diesem Kapitel weitere Projekte zum Thema Glück an Schulen präsentiert. Damit konnte gezeigt werden, wie durch die Initiative von Einzelpersonen Projekte organisiert wurden, die den SchülerInnen einen differenzierteren und fächerübergreifenden Zugang zu Glück und Wohlbefinden bieten. In weiterer Folge wurde das Schulfach Glück mit anderen Schulfächern (Ethik, Persönlichkeitsbildung und EVA) verglichen. Dabei konnte aufgezeigt werden, welche Ähnlichkeiten und Deckungsgleichheiten zwischen den Konzepten bestehen. Außerdem dient der Vergleich als Anregung dazu, Aspekte aus dem jeweiligen Fach oder Projekt in den Glücksunterricht zu integrieren oder Aspekte des Glücksunterrichts für die jeweiligen Fächer zu übernehmen.

In einem weiteren Schritt konnte durch die genaue Betrachtung des Lehrplans für den Psychologie- und Philosophieunterricht deutlich gemacht werden, dass die Bildungsaufgaben der Fächer „PuP“ und Glück sehr große Ähnlichkeiten aufweisen. Aus diesem Grund kann es sinnvoll sein, Methoden und Inhalte aus dem Glücksunterricht für den „PuP“-Unterricht zu übernehmen und diese in die Stundenplanung einfließen zu lassen. Mit der Ausarbeitung zweier Stundenkonzepte für den Psychologie- und Philosophieunterricht wird ein Beitrag dazu geleistet, das Integrieren von Glücksaspekten im Regelunterricht zu fördern.

Um im letzten Kapitel die Forschungsfrage schließlich vollständig, anhand einer quantitativen Analyse der Lehrpläne des Projekts „Glück macht Schule“, einer qualitativen Analyse von LehrerInneninterviews und einer Analyse der in 9.3 vorgestellten Hospitationsberichte zu beantworten, musste zunächst eine detaillierte Definition von Schul- und Prüfungsangst gegeben werden. Auf Basis dieser Definition konnten die Kriterien für die Inhalte des Schulfachs aufgestellt werden, die sich auf die Verringerung von Schul- und Prüfungsangst auswirken können. Anhand dieser Kriterien konnten die Analyse der Lehrplaninhalte und die der Hospitationsberichte durchgeführt werden. Die quantitative Analyse der Lehrpläne ergab,

dass 56 Prozent aller Lehrplaninhalte die Verringerung schulbezogener Ängste fördert. Die Analyse dreier Hospitationsberichte untermauert das Ergebnis der quantitativen Analyse, denn auch in den hospitierten Stunden wurde jeweils mindestens die Hälfte der Unterrichtszeit dafür verwendet, Methoden und Inhalte zu vermitteln, die Schul- und Prüfungsangst entgegenwirken. Auch aus der Analyse der LehrerInneninterviews geht hervor, dass der Unterricht im Schulfach Glück dazu beitragen kann, schulbezogene Ängste abzubauen, wenn Glück über eine längere Zeitspanne unterrichtet wird und genügend Zeit für erlebnispädagogische Inhalte zur Verfügung steht. Letztendlich kommt es jedoch auf jede/n SchülerIn selbst an, das Erlernte auch außerhalb des Glücksunterrichts umzusetzen, was vor allem durch das Einbeziehen bestimmter Methoden und Inhalte aus dem Glücksunterricht im Regelunterricht gefördert werden kann. Dabei können einfache Strategien aus den Bereichen Achtsamkeit und Entspannung in den Unterricht integriert werden, für die es kein spezielles Vorwissen braucht. Alleine das freie Erzählen kann dabei helfen, Stress, Ängste und Sorgen abzubauen.

Wie in der Arbeit beschrieben wurde, gibt es bereits einige Projekte zur Evaluation des Schulfachs Glück, unter anderem in Deutschland sowie ein Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Dieses Projekt war als Handlungsforschung angelegt und evaluierte die Wirksamkeit des Schulfachs Glück an steirischen Schulen im Hinblick auf Selbstbewusstsein, Selbstwert und Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen. Die vorliegende Arbeit stellt, ergänzend zu den anderen Studien einen Beitrag zur Evaluierung des Glücksunterrichtes im ostösterreichischen Raum dar. Außerdem wurde das Schulfach aus einem neuen Blickwinkel betrachtet und die Wirksamkeit in Hinblick auf einen neuen Aspekt geprüft. Die vorliegende Diplomarbeit soll dazu beitragen, mehr Bewusstsein für soziale und leistungsbezogene Ängste in der Schule zu schaffen und bietet gleichzeitig Beispiele für das Integrieren von Inhalten und Methoden im Unterricht, die Schul- und Prüfungsangst entgegenwirken können.

Die Resultate der qualitativen Analyse machen deutlich, dass eine Langzeitstudie zu diesem Thema sinnvoll wäre. Beide befragte Lehrpersonen sind der Meinung, dass durch den Unterricht im Schulfach Glück Schul- und Prüfungsangst verringert werden können. Jedoch müsse dafür sehr viel Zeit aufgewendet werden, um bestimmte Übungen zu wiederholen und um die SchülerInnen für bestimmte Themen zu sensibilisieren. Die erste befragte Lehrperson ist davon überzeugt, dass durch den Glücksunterricht Schul- und Prüfungsangst verringert wird, wenn die Schülerinnen über mehrere Jahre hinweg im Fach Glück unterrichtet werden. Mit

einer Langzeitstudie zum diesem Thema könnte überprüft werden, ob sich die schulbezogenen Ängste der SchülerInnen verringern.

11.Literaturverzeichnis

APA: "'Glück soll österreichweit Schulfach werden" in: *OÖN Online* ().

Argyle, Michael; Crossland, Jill: "*The dimensions of positive emotions*" in: *British Journal of Social Psychology* (2), 1987, 127–137.

Aristoteles: "*Die Nikomachische Ethik. Griechisch - deutsch*. 2. Aufl. Berlin: De Gruyter, 2007.

Arte, "Kurz+ Gut das Glück- ARTE", 2013, <https://www.youtube.com/watch?v=YnHz3LTIE-E> (Zugriff 20.11.2017).

Augustinus, Hl. Aurelius: "*De beata vita*. Stuttgart u.a.: Reclam, 1982.

Augustinus, Hl. Aurelius: "*Bekenntnisse*. Berlin: De Gruyter, 2004.

Augustinus, Hl. Aurelius: "Über den Gottesstaat.Zehntes Buch" in: Uhl, U. (Hg.): *Des heiligen Kirchenvaters Aurelius Augustinus zweiundzwanzig Bücher über den Gottesstaat. Zweiter Band*. o.O.: TP Verone Publishing 2017, 537–614.

Bentham, Jeremy: "*The Principles of Morals and Legislation*. Amhearst: Prometheus Books, 1988.

Brohm, Michaela; Endres, Wolfgang: "*Positive Psychologie in der Schule. Die »Glücksrevolution« im Schulalltag. Mit 5 × 8 Übungen für die Unterrichtspraxis*. 1. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz, 2015.

Bucher, Anton A.: "*Was Kinder glücklich macht. Historische, psychologische und empirische Annäherungen an Kindheitsglück*. Weinheim u.a.: Juventa-Verl., 2001.

Bucher, Anton A.: "*Psychologie des Glücks. Ein Handbuch*. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz PVU, 2009.

Bundes-ARGE- Ethik, "Lehrplan für den Schulversuch Ethik an der Sekundarstufe 2 AHS und BHS", in: Bundes-ARGE- Ethik, 2017, <http://arge-ethik.tsn.at/sites/arge-ethik.tsn.at/files/upload/Lehrplan%20f%C3%BCr%20den%20Schulversuch%20Ethik%201.3.2017.pdf> (Zugriff 23.10.2017).

Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem, "Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 01.09.2017", 2017a, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2017-09-01> (Zugriff 20.11.2017).

Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem, "Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne-Handelsakademie und Handelsschule, Fassung vom 27.10.17", in: Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem, 2017b, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008944> (Zugriff 20.11.2017).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, "Übereinkommen über die Rechte des Kindes", 2014 (Zugriff 14.12.2017).

Burow, Olaf-Axel; Fritz-Schubert, Ernst; Luga, Jürgen: *"Einladung zur Positiven Pädagogik. Wie Lehrerinnen und Lehrer neue Wege beschreiten können.* 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz, 2017.

Ceming, Katharina; Spannauer, Christa: *"Denken macht glücklich. Wie gutes Leben gelingt.* Berlin, München, Zürich, Wien: Europaverlag, 2016.

Chibici-Revneanu, Eva (Hg.): *"Glück macht Schule. Lebenszufriedenheit und Wohlbefinden im Unterricht.* Wien: Krenn, 2015.

Chibici-Revneanu, Eva-Maria, "Glücksbesuch aus Taiwan", in: Glückszeitung.at, 2017, <http://glueckszeitung.at/2017/07/04/gluecksbesuch-aus-taiwan/> (Zugriff 19.10.17).

Csikszentmihalyi, Mihaly: *"Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention.* New York: Harper, 1996.

Csikszentmihalyi, Mihaly; Seligman, Martin: *"Positive Psychology. An Introduction"* in: *American Psychologist* (1), 2000, 5–14.

Diener, Ed: *"Subjective well-being"* in: *Psychological Bulletin* (3), 1984, 542–575.

Diener, Ed; Wolsic, Brian; Fujita, Frank: *"Physical attractiveness and subjective well-being"* in: *Journal of Personality and Social Psychology* (1), 1995, 120–129.

Diogenes Laertius: *"Leben und Meinungen berühmter Philosophen.* 3. Aufl./ mit neuem Vorw. von Hans Günter Zekl. Hamburg: Meiner, 1990.

Diogenes Laertius: *"Leben und Meinungen berühmter Philosophen.* Ungek. Sonderausg. Hamburg: Meiner, 1998.

Eitler-Sedlak, Manuela, "Stöckl live Schulfach Glück", 2016, <https://www.youtube.com/watch?v=fJBYH4TSaXo&t=407s> (Zugriff 20.11.2017).

- Eitler-Sedlak, Manuela, "Flo W. voll im Flow", 2017a, <https://www.youtube.com/watch?v=QQUDm3JwOl8> (Zugriff 15.11.2017).
- Eitler-Sedlak, Manuela: "*Kann man Glück lernen?*" in: *Kultur und Bildung* (3), 2017b.
- Epiktet: "*Handbüchlein der stoischen Moral*. Berlin: o.A., 1864.
- Fischill, Christian: "*PHILOsophie*. AHS/BHS, 4., (aktualisierte) Auflage. Linz: VERITAS Gemeinsam besser lernen, 2013.
- Förster, Jochen, "Das Glück lauert", in: *Die Welt*, <https://www.welt.de/print-welt/article471812/Das-Glueck-lauert.html> (Zugriff 01.09.2017).
- Frankl, Viktor E.: "*Logotherapie und Existenzanalyse. Texte aus sechs Jahrzehnten*. 3. Auflage 1998. Weinheim: Beltz, 2002.
- Frankl, Viktor E.: "*Der Wille zum Sinn*. 5. Aufl. Bern: Huber, 2005.
- Friedman, Howard S.; Schustack, Miriam W.; Rindermann, Heiner: "*Persönlichkeitspsychologie und differentielle Psychologie*. 2., aktualisierte Aufl. München: Pearson Studium, 2004.
- Fritz-Schubert, Ernst: "*Schulfach Glück. Wie ein neues Fach die Schule verändert*. 6. Aufl. Freiburg im Breisgau: Herder, 2011.
- Fritz-Schubert, Ernst: "*Glück kann man lernen. Was Kinder stark fürs Leben macht*. Ungekürzte Ausg., 2. Aufl. Berlin: Ullstein, 2012.
- Fritz-Schubert, Ernst: "*Lernziel Wohlbefinden*. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, 2017.
- Fritz-Schubert, Ernst; Saalfrank, Wolf-Thorsten; Leyhausen, Malte (Hg.): "*Praxisbuch Schulfach Glück. Grundlagen und Methoden*. Weinheim, Basel: Beltz, 2015.
- Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred: "*Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*. Wien: WUV-Univ.-Verl. [u.a.], 2003.
- Fürst, Maria: "*Psychologie compact*. Wien: öbv, 2007.
- Gehmacher, Ernst; Kreuzer, Franz: "*Mehr Glück mit Verstand. [dazu Franz Kreuzer im Gespräch mit Viktor Frankl, Robert Jungk, Arnold Keyserling, Erwin Ringel und Paul Watzlawick]*. Wien: Deuticke, 1991.
- Geyer, Christine; Ladinig, Elisabeth, "Stimmen zum Projekt_2", in: Initiative Lernwelt, http://www.lernwelt.at/downloads/flow_christine-geyer-elisabeth-ladinig.pdf (Zugriff 22.10.2017).

Gläser, Jochen; Laudel, Grit: *"Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen"*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, 2010.

Goessmann, David, "Trend an US- Unis.", in: [spiegel.de](http://www.spiegel.de), 2006, <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/trend-an-us-unis-lern-dich-gluecklich-a-421377.html> (Zugriff 02.10.17).

Gregoire, Carolyn, "Why Tens Of Thousands Of People Are Signing Up For This Online Happiness Course", in: [Huffingtonpost.com](http://www.huffingtonpost.com), 2014, http://www.huffingtonpost.com/2014/04/23/why-thousands-of-people-a_n_5175603.html (Zugriff 02.10.17).

Griebler, Robert; Winkler, Petra; Bengough, Theresa, "Österreichischer Kinder- und Jugendgesundheitsbericht", 2016, <https://www.bmgf.gv.at/cms/home/attachments/1/9/7/CH1357/CMS1453376559886/kinderjugendgesundheitsbericht.pdf> (Zugriff 08.11.2017).

Harzer, Claudia: *"Positive Psychologie. Eine allgemeine Einführung und Zusammenfassung der Forschung"* in: *Organisationsberatung, Supervision, Coaching* (3), 2017, 253–267.

Hericks, Uwe; Kunze, Ingrid: "Forschung zu Didaktik und Curriculum" in: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hg.): *Handbuch der Schulforschung*. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden 2008, 747–778.

Horn, Christoph: "Glück bei Platon. Moralischer Intellektualismus und Ideentheorie" in: Thomä, Dieter; Henning, Christoph; Mitscherlich-Schönherr, Olivia (Hg.): *Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: J.B. Metzler 2011, 117–121.

Horn, Christoph: "Glück im Hellenismus" in: Thomä, Dieter; Henning, Christoph; Mitscherlich-Schönherr, Olivia (Hg.): *Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: J.B. Metzler 2011, 125–131.

Initiative Lernwelt a, "Denken macht Jugendliche glücklich", in: Initiative Lernwelt, http://www.lernwelt.at/downloads/denken_macht_gluecklich_schule.pdf (Zugriff 22.10.2017).

Initiative Lernwelt b, "Flow macht Schule", in: Initiative Lernwelt, <http://www.lernwelt.at/downloads/flow-macht-schule.pdf> (Zugriff 22.10.2017).

Irrlitz, Gerd: *"Kant-Handbuch. Leben und Werk"*. 2nd ed. Stuttgart: J.B. Metzler, 2016.

Kant, Immanuel: *"Grundlegung zur Metaphysik der Sitten"*. o.O.: Hartknoch, 1785.

Kant, Immanuel: "Kritik der reinen Vernunft" in: Wilhelm Weischedel (Hg.): *Werke in sechs Bänden*. Wiesbaden: Insel-Verlag 1787.

Kant, Immanuel: *Kritik der Urteilkraft*. Hamburg: Meiner, 2001.

Klippert, Heinz: *Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht*. 10., unveränderte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz, 2012.

Kolb, Anton: *Realismus als die Lösung von Widersprüchen in Philosophie und Naturwissenschaften. Wider den Materialismus und den Determinismus*. Wien: Lit, 2006.

Landesschulrat für Steiermark, "Lehrplan für die Grundschule", 2010, <https://www.ph-online.ac.at/phst/wbLdb2.downloadDocument?pLstNr=122&pLstSchichtNr=51238&pDocStoreNr=69375> (Zugriff 23.10.2017).

Landesschulrat für Steiermark, "Glück macht Schule", 2016, <https://www.lsr-stmk.gv.at/de/documents/PPP-Glueck-macht-Schule-19-11-2013.pptx> (Zugriff 17.10.17).

Landesschulrat für Steiermark b, "Glück macht Schule Lehrplan für die Sekundarstufe 1", <https://www.lsr-stmk.gv.at/de/documents/Gms-6b-hp-lsr-09-12-lp-sek-1.docx> (Zugriff 14.11.2017).

Landesschulrat für Steiermark c, "Glück macht Schule Lehrplan für die Sekundarstufe 2", <https://www.lsr-stmk.gv.at/de/documents/Gms-6c-hp-lsr-09-12-lp-sek-2.docx> (Zugriff 14.11.2017).

Largier, Niklaus: *Diogenes der Kyniker. Exempel, Erzählung, Geschichte in Mittelalter und Früher Neuzeit. Mit einem Essay zur Figur des Diogenes zwischen Kynismus, Narrentum und postmoderner Kritik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1997.

Lauster, Jörg: "Glück in der Scholastik" in: Thomä, Dieter; Henning, Christoph; Mitscherlich-Schönherr, Olivia (Hg.): *Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: J.B. Metzler 2011, 141–142.

Lu, Luo; Gilmour, Robin: "Culture and conceptions of happiness. Individual oriented and social oriented swb" in: *Journal of Happiness Studies* (3), 2004, 269–291.

Mahr, Peter: *Philosophie von Bacon bis Freud*. Wien, Stuttgart: Facultas.wuv; UTB, 2015.

Martens, Jens-Uwe: *Glück in Psychologie, Philosophie und im Alltag*. 1. Auflage 2014. Stuttgart: Kohlhammer, 2014.

Masek, Michaela: *"Geschichte der antiken Philosophie. 2., korr. Aufl.* Wien: Facultas.wuv, 2012.

Mayring, Philipp: *"Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5., überarb. und neu ausgestattete Aufl.* Weinheim u.a.: Beltz, 2002.

Mill, John Stuart: *"Der Utilitarismus.* Stuttgart: Reclam, 1985.

Mitscherlich-Schönherr, Olivia: "Glück bei Kant" in: Thomä, Dieter; Henning, Christoph; Mitscherlich-Schönherr, Olivia (Hg.): *Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch.* Stuttgart: J.B. Metzler 2011, 183–187.

Müthing, Kathrin; Razakowski, Judith, "LBS- Kinderbarometer Deutschland 2016", in: PROSOZ Institut für Sozialforschung, 2016, http://www.prosoz.de/fileadmin/dokumente/service-downloads/LBS-Kinderbarometer_Deutschland_2016.pdf (Zugriff 08.11.2017).

Myers, David G.: "Hope and happiness" in: (Hg.): *Gillham (Ed.) 2000 – The science of optimism and hope*, 323–336.

Nietzsche, Friedrich: *"Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe.* Berlin, New York, München: dtv/deGruyter, 1988.

Nimmervoll, Lisa, ""Glücksschüler entwickeln stärkere Bindungen"", 2013, <http://derstandard.at/1356427551471/Ernst-Fritz-Schubert-Gluecksschueler-entwickeln-staerkere-Bindungen> (Zugriff 04.10.17).

Nimmervoll, Lisa, "20 Jahre Ethikunterricht zwischen Pflicht, Luxus und Freistunde - derstandard.at/2000054091200/20-Jahre-Ethikunterricht-zwischen-Pflicht-Luxus-und-Freistunde", in: der standard, 2017, <http://derstandard.at/2000054091200/20-Jahre-Ethikunterricht-zwischen-Pflicht-Luxus-und-Freistunde> (Zugriff 23.10.2017).

Noelle-Neumann, E.; Petersen, T.: *"Alle, nicht jeder. Einführung in die Methoden der Demoskopie. 3.* Berlin, Heidelberg: Springer, 2013.

Oser, Fritz: "Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen" in: Oser, Fritz; Oelkers, Jürgen (Hg.): *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards.* Chur: Rüegger 2001, 215–342.

Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen, "PBSK/SOLE/SOPK...", <http://www.ozeeps.at/a1156.html> (Zugriff 27.10.2017).

Petermann, F.; Petermann, U.: "Schulangst" in: *Monatsschrift Kinderheilkunde* (4), 2010, 391–401.

Pieper, Annemarie: *Einführung in die Ethik*. 7., aktualisierte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag, 2017.

PROSOZ Hertens ProKids- Institut, "LBS Kinderbarometer Deutschland 2007", in: PROSOZ Hertens ProKids- Institut, 2007, https://www.lbs.de/media/unternehmen/west_6/kibaro/Kibaro_2007.pdf (Zugriff 22.11.2017).

Puls 4, "Glück lernen in der Schule", in: Puls 4, 2017, <https://www.puls4.com/cafepuls/Videos/beitraege/Glueck-lernen-in-der-Schule-576292> (Zugriff <https://www.puls4.com/cafepuls/Videos/beitraege/Glueck-lernen-in-der-Schule-576292>).

Sartre, Jean Paul: *Entwürfe für eine Moralphilosophie*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 2005.

Schefczyk, Michael: "Glück in der britischen Moralphilosophie des 18. und 19. Jahrhunderts. Aufstieg und Niedergang des Hedonismus" in: Thomä, Dieter; Henning, Christoph; Mitscherlich-Schönherr, Olivia (Hg.): *Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: J.B. Metzler 2011, 163–172.

Schimmack, Ulrich: "Affect Measurement in Experience Sampling Research" in: *Journal of Happiness Studies* (1), 2003, 79–106.

Schoch, Bernhard, "Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung", 2007, <http://fachschiulpaedagogik.de/articles/Selbstwahrnehmung%20und%20Fremdwahrnehmung.pdf> (Zugriff 29.10.2017).

Schopenhauer, Arthur: *Parerga und Paralipomena. Kleine philosophische Schriften*. Leipzig: F. A. Brockhaus, 1874.

Schopenhauer, Arthur: *Der handschriftliche Nachlaß. Berliner Manuskripte*. München: Dt. Taschenbuch-Verl., 1985.

Schopenhauer, Arthur: *Die Welt als Wille und Vorstellung*. o.O.: Jazzybee Verlag, 2015.

Schröder, Christian, "Schule ist für Kinder der Stressfaktor Nr. 1", in: LBS, 2015, https://www.lbs.de/presse/p/kinderbarometer_3/details_3042950.jsp (Zugriff https://www.lbs.de/presse/p/kinderbarometer_3/details_3042950.jsp).

Schulak, Eugen-Maria, "Die dunklen Seiten der Welt", 1999, <http://www.philosophische-praxis.at/pessimismus.html> (Zugriff 26.09.17).

Schumacher, Jörg; Klaiberg, Antje; Brähler, Elmar (Hg.): "*Diagnostische Verfahren zu Lebensqualität und Wohlbefinden*. Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie, 2003.

Scollon, Christie N.; Kim-Prieto, Chu: "*Experience Sampling. Promises and Pitfalls, Strengths and Weaknesses*" in: *Journal of Happiness Studies* (1), 2003, 5–34.

Seligman, Martin: "*Wie wir aufblühen. Die fünf Säulen des persönlichen Wohlbefindens*. Vollständige Taschenbuchausgabe, 2. Auflage. München: Goldmann, 2015.

Seneca, Lucius Annaeus (Hg.): "*Das glückliche Leben. Lateinisch-deutsch = De vita beata*. Düsseldorf: Artemis & Winkler, 1999.

Thomä, Dieter: "*Vom Glück in der Moderne*. Orig.-Ausg., 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2004.

Thomä, Dieter; Henning, Christoph; Mitscherlich-Schönherr, Olivia (Hg.): "*Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: J.B. Metzler, 2011.

Thomas von Aquin: "*SUMMA CONTRA GENTILES. Oder die Verteidigung der höchsten Wahrheiten*. 1. Zürich: Fraumünster-Verlag, 1946.

Thomas von Aquin: "*Summa Theologiae*. Rom: Editiones Paulinae, 1987.

Thomas von Aquin: "*Über sittliches Handeln. Summa theologiae I - II q. 18 - 21 ; lateinisch - deutsch*. Stuttgart: Reclam, 2001.

Watzlawick, Paul: "*Anleitung zum Unglücklichsein - Vom Schlechten des Guten oder Hekates Lösungen*. Sonderausg. München, Zürich: Piper, 2001.

Weischedel, Wilhelm: "*Die philosophische Hintertreppe. 34 große Philosophen im Alltag und Denken*. 26. Aufl. München: Nymphenburger, 2004.

Wellington College, "Well-being", in: Wellington College, <https://www.wellingtoncollege.org.uk/pastoral-care/well-being/> (Zugriff 02.10.17).

Wicki, Beda: "*Die Existenzanalyse von Viktor E. Frankl als Beitrag zu einer anthropologisch fundierten Pädagogik*. Bern: Haupt, 1991.

Youth Start Entrepreneurial Challenges a, "Über das Projekt", in: Youth Start Entrepreneurial Challenges, <http://www.youthstart.eu/de/about/> (Zugriff 22.10.2017).

Youth Start Entrepreneurial Challenges b, "Körper und Geist", in: Youth Start Entrepreneurial Challenges, <http://www.youthstart.eu/de/warmup/> (Zugriff 22.10.2017).

Zelenski, John M.; Larsen, Randy J.: "*The Distribution of Basic Emotions in Everyday Life. A State and Trait Perspective from Experience Sampling Data*" in: *Journal of Research in Personality* (2), 2000, 178–197.

12. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Allensbacher Werbeanalyse	21
Abbildung 2: Methodisches Grundschema einer Glücksstunde	60
Abbildung 3: „Activity“- Spiel	77
Abbildung 4: Das neue Haus des Lernens	88
Abbildung 5: Selbstbild	100
Abbildung 6: Fremdbild	101
Abbildung 7: Metabild	102
Abbildung 8: Arten von Schulangst	116
Abbildung 9: Diagnostische Kriterien der sozialen Angststörung	116

13.Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Grundgesamtheit	122
Tabelle 2: Kriterien je Modul und Schulform	128
Tabelle 3: Stundenbild inklusive Kriterien BG/BRG (HIB) 3	133
Tabelle 4: Stundenbild inklusive Kriterien VS Purbach	134
Tabelle 5: Stundenbild inklusive Kriterien BRG Steiner	135

14. Anhang

14.1 Interview 1 mit Mag. Ulli Dürrauer am 16.11.17

1 I: Also zuerst wollte ich fragen wo Sie beruflich tätig sind. Ich habe gehört, Sie sind an zwei
2 Schulen?

3 B1: Ich bin an zwei Schulen. Das eine ist ein Gymnasium, eine Privatschule, eine katholische,
4 da in der Nähe. Das sind die Dominikanerinnen im 13. Bezirk eben und diese Schule, das ist
5 ein Oberstufenrealgymnasium.

6 I: Das ist ganz praktisch oder? Das ist nicht so weit entfernt.

7 B1: Genau, das ist nicht so weit entfernt. Aber es ist trotzdem sehr stressig, weil ich äh o oft in
8 der zehn Uhr- Pause wechseln muss von einer Schule in die andere und das mit dem Auto ist
9 auch ein Problem, weil man da keinen Parkplatz hat. Ja.

10 I: Ja. Es ist schon stressig.

11 B1: Es ist schon stressig.

12 I: Okay, ja. Also die nächste Frage wäre: Seit wann wird in ihrer G r u p p e, in dieser Gruppe
13 hier, das Schulfach Glück unterrichtet?

14 B1: Ahm, also aus der Gruppe, haben, die haben schon vorheriges Jahr eine Wochenstunde
15 dazu gehabt. Das war also der allererste Versuch, das wirklich Pilotprojekt eigentlich. Ahm,
16 und ahm jetzt hat das (eben) mit heuer intensiver begonnen und wird durch so einen
17 Epochenunterricht zweistündig, aber dafür nur ein paar Mal im Jahr.

18 I: Mhm.

19 B1: Also ich hab's jetzt nicht ganz im Kopf aber ich glaub es sind vier Mal diese Klasse für
20 eine Woche. F, ah. In den ersten zwei Stunden ist das dann immer. Also wir haben jetzt Montag
21 begonnen und morgen ist dann das letzte Mal und das ist also ein geschlossener Block. Da

22 schau ich halt auch immer, dass das Thema wirklich genau über diese Woche gut sich führen
23 lässt.

24 I: Mhm, also circa eine Epoche pro Woche. Oder, circa?

25 B1: Ja genau, eine Epoche pro Woche kann man sagen, ja genau.

26 I: Mhm, sehr gut danke. Und seit wann unterrichten sie das Schulfach Glück prinzipiell?

27 B1: Ich unterrichte das jetzt das dritte Jahr.

28 I: Ah, das dritte Jahr auch schon.

29 B1: Ja ich habe das da jetzt noch nicht so lange eben, aber es ist doch schon das dritte Jahr und
30 ahm, nur in der Oberstufe.

31 I: Naja doch schon.

32 B1: Also ich hab nur 15- bis 18-jährige

33 I: Ja ist auch interessant. Genau, ahm gibt. Würden sie sagen gibt es am herkömmlichen
34 Schulsystem etwas, das stark verbesserungswürdig ist?

35 B1: Hm, ich bin, ich bin nicht **

36 I: Also am normalen Gymnasium.

37 B1: Ich bin nicht** ahm. Am System zu verändern ist mir persönlich zum Beispiel gar kein
38 Anliegen.

39 I: Mhm.

40 B1: Ahm, ich hab schon viele Systeme erlebt, viele Strukturänderungen auch an der Schule,
41 ahm, Gewichtigungen in die und die Richtung, aber ich glaub das was wir heute brauchen ist
42 nicht eine große Reform und Veränderung am System und in der Struktur, sondern ich glaube
43 ahm man müsste solche Dinge wie das Schulfach Glück einführen, wie so ein Regen, der über
44 alles darüber regnet, ja und der sich so wie Tropfen in alle möglichen Bereiche hineinschleicht,
45 ja. Also das ist so meine Vision eigentlich, dass alle Lehrer einer Schule eine Ahnung davon
46 haben und ihre Methoden auf das hin verändern. Also in der Methodik kann man sehr viel

47 verbessern glaub ich, ja. Aber am System und in den Strukturen, das ist ja v i e l zu aufwendig.
48 Und ich glaub das bringt letztlich auch nicht wirklich dem Schüler was persönlich, ja. Also ich
49 glaub so, so zu verändern in der Haltung, in den* in den auch, dass man den Schülern auch
50 Räume zur Verfügung stellt, wo sie sich im wahrsten Sinne des Wortes spüren lernen. Wo man
51 sie anschaut, wo man sie wahrnimmt, wo man sie auch eben berührt mal.

52 B1: So wie jetzt Hände halten bei einer Übung mit den Augenbinden, ja.

53 (I schmunzelt)

54 B1: Also mir sind diese Dinge extrem wichtig geworden. Wirklich gewahr sein und daher auch
55 das „Powershake“ am Anfang. Jeder schaut einmal den anderen an und ich bin da, ich werde
56 auch wahrgenommen und zwar von jedem einzelnen aus der Gruppe, ja. Das ist zum Beispiel
57 ganz wichtig, da braucht man gar kein System ändern, sondern das muss man einfach nur
58 machen, ja. Und mit solchen Dingen könnte man sehr, sehr viel verbessern. Und in der
59 Richtung, das, das wird extrem notwendig, glaub ich, weil durch die Digitalisierung muss man
60 halt leider auch sagen, dass sich das sehr verändert hat, ja.

61 I: Also ich hab das mit dem Händeschütteln super gefunden am Anfang weil das ist eine leichte
62 Übung, das kann jeder machen eigentlich und es hat auch große Auswirkungen auf das spätere
63 Leben. Zum Beispiel es soll, ah man soll auch auf die Arbeitswelt vorbereitet werden mit dem
64 Schulfach Glück.

65 B1: Ja, ja.

66 I: Und das ist alleine, dass man einander in die Augen schauen kann und jemanden die Hand
67 schütteln kann.

68 B1: Ja, genau.

69 I: Und ich finde, dass man das schon gemerkt hat, dass sie das schon können, oder, dass sie
70 das schon geübt haben schon.

71 B1: Richtig. Ja, das haben wir sicher schon einmal gemacht oder andere Dinge die halt in diese
72 Richtung gehen, ja. Eben, aber mir ist auch am Anfang der Stunde immer wichtig, dass man sie
73 wirklich wahrnimmt. Der der kommt wird wahrgenommen. Ich bin da und, ich, es ist nicht egal
74 ob ich da bin oder nicht, sondern ich verändere auch ein System und das haben wir letztes Mal

75 auch gemacht, ähm, wir sind alle eine Gruppe und ein System und wenn sich ein Faktor ändert,
76 dann hat das Auswirkungen auf diese ganze Gruppe, aber es bleiben die Ziele erreichbar, es
77 ändert sich nicht das Ziel, man kommt nicht woanders hin, es, es, aber wenn ich fehle, dann
78 muss jemand anders meinen Platz übernehmen, ja

79 I: Ja.

80 B1: Wenn ich da bin, dann kann ich auch jemand anderen mittragen und mitübernehmen, der
81 auch vielleicht nicht da ist, oder der Unterstützung braucht, oder der halt heute nicht so gut
82 drauf ist oder so, ja. Also das ist auch was, was wesentlich ist zu lernen, dass ich eine Wertigkeit
83 habe, so wie ich da bin, ohne, dass ich da jetzt was leisten muss.

84 I: Mhm, ja, das ist ohne Leistung.

85 B1: Ja ohne Leistung. Das ist mir nämlich auch ein wichtiger Bereich, wenn ich das noch sagen
86 darf, ja.

87 I: Mhm.

88 B1: Ich unterrichte ja eigentlich Latein, und mein zweites Fach wäre Französisch, und das ist,
89 ja das liegt schon irgendwo Brach, und das habe ich nie unterrichtet, oder ganz am Anfang
90 amal.

91 I: Ah, ja ich hab auch Französisch!

92 B1: Ja leider, und ah, ah das sind zwei Fächer die wirklich leistungsorientiert sind, und da geht's
93 nicht ohne Leistung und da ist es mir auch ganz ganz wichtig, das muss sein, ordentlich und
94 korrekt und auch auf einem akzeptablen Niveau, ja. Aber die Bereiche, wo das kein Thema ist,
95 die muss es geben, und die gibt's in unserer Gesellschaft immer weniger.

96 I: Ja.

97 B1: Weil wir ununterbrochen alles bewerten, alles messen, alles immer noch hinaufschrauben.
98 Es muss immer alles besser, schneller, effizienter, perfekter, noch toller werden in allen
99 Bereichen des Lebens. Und ob ich meine Freunde zähle, oder die Schritte oder den Blutdruck
100 fünf Mal am Tag messen muss, es wird einem vorgegeben. Man muss das alles machen um
101 dabei zu sein, ja.

102 I: Mhm

103 B1: Und das find ich ganz schrecklich, dass der Leistungsanspruch in alle Bereiche gegangen
104 ist: in die Gesundheit, in das Persönliche, in die Beziehungen, in alles, und dort wo er wirklich
105 sein muss, ja, wird er dadurch natürlich, wird das ein Problem, ja. Weil das geht ja nicht alles,
106 ja.

107 I: Mhm.

108 B1: Ja und ich stell mir das halt vor. Es wäre wirklich so wieder im Glück so Räume zu haben,
109 wo ganz was anderes entstehen kann, ja. Wo das nicht im Vordergrund steht, dass ich da
110 irgendwo zu einem Ziel kommen muss, weil man kommt immer irgendwo hin mit den
111 Übungen, immer ja. Man sieht ja, es zeigt sich ja so viel.

112 I: Ja.

113 B1: Und man versucht ja auch nicht allzu viel einzugreifen. Ich will das ja gar nicht, aber das
114 geht halt manchmal nicht. (bezieht sich auf die Unterrichtsstunde vorher).

115 I: Ja. Gut, dann komm ich gleich zu meiner, zu meinem Thema. Also bekommen Sie als
116 Lehrerin mit, sie unterrichten ja auch Latein, dass SchülerInnen unter Prüfungsangst leiden?

117 B1: Ja.

118 I: Vielleicht eher Prüfungsangst in der Oberstufe.

119 B1: Jaja, ganz deutlich. Prüfungsangst und wirklicher Stress, wirklicher Stress. Weil sie halt
120 sehr viel, ah, nicht nur durch die Schule, aber ich glaub auch die Schule kann sehr viel Stress
121 erzeugen. Aber auch das, was ich nach der Schule und und im Umfeld der Schüler abspielt ist
122 sehr stressig geworden, glaub ich, also dieses überall sein müssen und die Mobilität hat sehr
123 zugenommen glaub ich. Man muss alles erreichen, man muss überall sein, vor allem immer
124 online sein und so weiter, das macht, das schafft ihnen auch nicht Ruhephasen, die sie so
125 dringend brauchen würden, um ein bisschen runterzukommen, ja.

126 I: Das stimmt ja

127 B1: Also ich krieg das sehr viel mit, sehr viel Stress und sehr viel Ängste und Sorgen und
128 Leitungsdruck und Versagensängste auch, ja.

129 I: Und auch so soziale Ängste noch in der Oberstufe, oder?

130 B1: Ah, in welchem Sinn jetzt soziale Ängste?

131 I: ja. Ah, in Sachen Mobbing oder Gewalt.

132 B1: Ah solche Dinge.

133 I: Ja solche Dinge.

134 B1: *Ah,** ja. Bestimmt auch das. Das kann ich jetzt nicht so sagen, aber was ich schon sehe
135 in der Oberstufe, dass es so resignative Typen gibt, ja.

136 I: Mhm.

137 B1: Die die sich dann daran gewöhnt haben, dass man sie immer überstimmt, und dass sie
138 eigentlich nicht gehört werden wollen. Und es ist wurscht ob ich was sage oder nicht, weil ich
139 hab noch nie die Erfahrung gemacht, dass mein Beitrag wichtig ist und wertvoll ist und, dass
140 jemand Interesse daran hat. Also eher so Resignation, merk ich. Man hat es sich dann
141 eingerichtet und man kommt aus dieser Rolle, die dann auch so ein bisschen einen
142 Bequemlichkeit hat, ja, das ist ja dann auch irgendwie bequem, ich brauch mich nicht
143 exponieren, ich habe jetzt meine Position, da lassen sie mich in Ruh. Dieses resignative
144 Zurückziehen, ahm dann aufzubrechen wäre wahrscheinlich auch sehr wichtig, dass man ihnen
145 dabei hilft. Mhm.

146 I: Und haben sie da jetzt das Gefühl, dass sich der Glücksunterricht auf die Schul- und
147 Prüfungsangst der SchülerInnen auswirken kann positiv? Also.

148 B1: * Ich bin mir ganz sicher, dass er sich auswirken wird, ich glaub nur die Zeit ist ein bisschen
149 kurz gewesen, ja.

150 I: Mhm.

151 B1: Aber ich bin ganz sicher, dass es sich auswirkt, weil, ah, eben die Trennung zwischen, ah,
152 der Leistung und ahm, dem Beruflichen und d dem Zielerreichen und so weiter, das ist ein
153 Thema, aber das andere, es gibt eben auch noch das andere daneben und das ist vielleicht das
154 noch viel Wertvollere, dass ich als Mensch mich weiterentwickle. Ja, dass ich angenommen
155 werde, dass ich akzeptiert werde, dass ich lerne auch Geduld zu üben. Also alle diese

156 Fähigkeiten die man, Kompetenzen eben auch. Ah* ahm wie man glaub ich heute auch gesehen
157 hat, dieses, auf jeden Impuls der kommt reagieren zu müssen, das ist glaub ich schon ein
158 Problem der Online-Generation, ja. Ahm, ich finde das merkt man ja sehr gut an den Kindern,
159 die dann aus ihren Wasserflaschen trinken und aus ihren Saftflaschen trinken wollen und
160 müssen. Dieses einfach, da ist jetzt der Impuls, ich möchte trinken aber, dass ich dem nicht
161 immer nachgeben kann, ja. Oder der Lehrer sagt etwas, man muss nicht darauf antworten, man
162 kann es einfach einmal machen.

163 I: Mhm.

164 (I lacht)

165 B1 was der sagt, ja. Und nicht sofort reagieren müssen, das ist leider ein sehr verbreitetes
166 Problem geworden, ja. Also dieses Menschliche, diese Persönlichkeitsentwicklung a h m**.
167 Weil Person, *persona*, das heißt aus sich herausdröhnen. Aus mich hindurch, des dröhnt aus
168 mir heraus. Das ist ja eigentlich so der Wortstamm von Person. Und da weiterzukommen, ja,
169 was lass ich aus mir heraustönen? Ja, wie sollen mich die anderen wahrnehmen? Was macht
170 mich so zu einem wirklichen ich? Wie das in der Geschichte auch war (Anm.: Geschichte aus
171 dem Unterricht) Das mach ich morgen mit ihnen noch. Was braucht es dazu, dass ich noch ich
172 bin? Was macht mich wirklich aus, ja. Und da kommen sicherlich nicht als erstes meine guten
173 Noten in Latein oder meine tolle Mathenote, sondern: Was, was bin ich als Person eigentlich?

174 I: Mhm.

175 B1: Und das glaub ich, wenn da eine Sicherheit kommt auf der Seite, a a h m dann denk ich
176 wird so ein Mensch auch besser mit Stress mit Druck und mit Ängsten vor allem umgehen
177 können ja.

178 I: Mhm.* Mhm, ja.

179 B1: Ich glaub das Eine muss man aufwerten und dann kann man mit dem anderen umgehen
180 lernen.

181 I: Mhm.* Das ist gut gesagt, ja.

182 B1: Und das wäre auch wichtig, da ein Gegengewicht zu schaffen. Ich glaub was in der Schule
183 in den letzten Jahren extrem, es geht, in die andere Richtung gegangen. Was macht mich aus?

184 Meine Leistung, meine Noten, das Gutsein, in der Schule, das Ziele erreichen müssen um jeden
185 Preis, ja. Und das andere was sich da entwickeln sollte. Auf das glaub ich hat ma, Da hat man
186 glaub ich zu wenig Rücksicht genommen glaube ich. Und dann kommt dazu, dass diese ganzen
187 Computer- und Handygeschichten, die dann da in der Geschichte, für mich ist der Sebastian
188 Inwendig (Protagonist in der Geschichte aus dem Unterricht) eigentlich ein Typ der
189 beziehungslos, *gefühllos, fast einer der am Computer sitzt und vielleicht im Facebook, auf
190 Instagram, in den sozialen Netzwerken tätig ist, weil der spürt ja auch nicht wirklich. Der, der
191 der riecht ja auch nicht, da wird nix übertragen, es ist eigentlich so eine, der wird ja fast zu
192 einem Gegenstand, ja. Weil der nicht mehr das, was einen Menschen eigentlich wirklich
193 ausmacht, rüberbringt. Und deshalb glaub ich ist es wirklich wichtig, dass es zu dem, was so
194 auch ein Gegengewicht gibt, was so eine Alternative auch gibt, das fühlt sich einfach verdammt
195 besser an, wenn da jemand ist, den ich leibhaftig sehe und rieche und spüre und so.
196 Himbeermund, Erdbeermund (Anspielung auf den Unterricht), neh?

197 (I lacht)

198 I: Gut, genau, das wollte ich Sie auch noch fragen, weil ich hab von der Manuela (Anm.:
199 Manuela Eitler-Sedlak) gehört

200 B1: Ja

201 I: Dass sie das auch ganz gut im Regelunterricht einbauen können.

202 B1: Ja genau.

203 I: Was würden sie sagen, was kann man selbst als Lehrer im Regelunterricht tun um eben Schul-
204 und Prüfungsangst im Unterricht ein bisschen zu nehmen den Schülern.

205 B1: Ja, ahm. Ja, also sehr viel so Entspannungstechniken kann man hineinbringen, weil das ist
206 auch ein Thema im Glücksfach und das mach ich jetzt über die Achtsamkeitsschiene ein
207 bisschen mehr, weil Achtsamkeit ist auch ein Glücksthema, das ist im Lehrplan dann auch,
208 kommt immer wieder vor. Und ahm, weil ich mich jetzt sehr mit der Achtsamkeit beschäftige,
209 hab so einen (MBSR-) Kurs gemacht in den letzten acht Wochen, möchte ich das auch ganz
210 viel hineinbringen, weil ich glaube, das ist extrem wichtig. Dieses ruhig werden können. Da ist
211 nichts einfach. Ich bin jetzt da. Da kennen sie sich ja eh auch aus, mit der Achtsamkeit.

212 I: Ja. Ich war da nur einen Tag, also.

213 B1: Und da mache ich auch gelegentlich mit den Schülern Spiele und da muss ich noch so ein
214 bisschen Klangschale besorgen und so, dass man da mehr machen kann, aber ich übe schon ein,
215 dass sie am Anfang ruhig stehen und selbstständig dastehen, und dass es eine Minute einfach
216 gibt wo nichts ist. * Ah, dass einfach das Atmen auch ein bisschen eine Ruhe in den Körper
217 hineinbringt. Das kann man, das kann jeder machen. Da braucht man nichts, da braucht man
218 keine Ausbildung, gar nicht, das muss man einfach machen, ja. Ah, dann kann man auch so
219 Konzentrationsübungen gut machen, das mach ich vor Schularbeiten manchmal. Auch das ist
220 auch mit entspannen, also am Boden stehen und es gibt nichts zu tun es gibt nicht oben und
221 unten, rechts und links, vorne und hinten und in der Mitte gibt es Atem, der alles zusammenhält.
222 Und dann kommt man irgendwie auch in eine ruhigere Schwingung rein, auch vor einer
223 Schularbeit, und dann lass ich sie da, und das habe ich eben auch im Glücksfach gelernt, ein
224 Symbol sich ausdenken.

225 I: Mhm.

226 B1: Das jetzt diesen inneren ruhigen Zustand vielleicht repräsentiert also, ich weiß nicht, ich
227 male da so eine Schnecke, weil das irgendwie so für mich ein Symbol ist, der Innerlichkeit, ja.
228 Und das lasse ich sie dann auf ein Post-it raufzeichnen und auf das Pult der Schularbeit hin
229 picken und dann ist das so irgendwie ein Anker. Also wenn es mir dann in der Schularbeit nicht
230 gut geht und die Angst aufkommt und die Panik, weil ein Beispiel nicht geht, oder ein Satz
231 nicht geht, dann hilft es vielleicht doch auf dieses Symbol zu schauen und dieses Gefühl wieder
232 hervorrufen zu können, also so ankern, das kann man glaube ich ganz gut machen. Ja und eben
233 das annehmen. Ich bin da und ich bin angenommen und das einfach nur anschauen und ja so
234 lustige, gibt ganz viele lustige Spiele, so ganz kleine, die man machen kann und dann ist schon
235 am Anfang ein freudiger Beginn, das hilft vielleicht auch gegen eine Angst.

236 I: Ja, das stimmt. Mhm, was habe ich noch? Ja genau, da habe ich noch meine letzte Frage, ich
237 war jetzt nicht sicher, wie viel Zeit wir haben.

238 B1: Ja, sehr lieb (lacht)

239 I: = Was gefällt ihnen besonders gut am Unterrichten beim Schulfach Glück? ** Oder welche
240 besondere Situation haben sie erlebt, wo sie sagen boa das war wirklich ganz toll?

241 B1: Ja, ahm, also ich hab es zum Beispiel jetzt, also ich kenn die Klasse schon vom Vorjahr,
242 sie sind zwar neu zusammengesetzt, aber jetzt am Schluss, wie sie da im Sesselkreis gesessen

243 sind, nach außen gedreht, und sich dann geäußert haben, einmal miteinander begonnen haben
244 in Ruhe zu reden miteinander, auch die die normalerweise immer dagegen steuern in dem
245 Unterricht, diese zwei, das ist für mich zum Beispiel eine sehr positives Erlebnis und das nehme
246 ich auch mit Dankbarkeit zur Kenntnis, dass es doch gelungen ist, auch einmal alle
247 einzubeziehen, auch die, die immer sich hinauslehnen, ja. Ahm* ah* das, also ganz egoistisch
248 gedacht ist das Unterrichtsfach ja auch für mich auch immer eine Weiterentwicklung. Also ich
249 muss sagen, es hilft auch mir. Ich bin auch sehr glücklich dadurch geworden, weil ich das
250 Gefühl habe, da kann ich was ganz was anders tun, das ist irgendwie so ein extrem extrem
251 gestalterischer Zugang. Ich kann gestalten habe ich das Gefühl, in einem System das ganz starr
252 ist. Schule ist ja sehr starr und so auch, und da gibt's ganz viele Regeln und Vorschriften, aber
253 ich hab so gemerkt, in diesen Stunden, die mir da zur Verfügung stehen hab ich unglaubliche
254 Gestaltungsmöglichkeiten und muss wie auch das Schulfach Glück will, nicht nur der Erfüller
255 sein, sondern ich komme zum Gestalten des Lebens, ja und muss von diesem Erfüllen ein
256 bisschen weg. Weil natürlich könnte man Prozesse ununterbrochen perfektionieren, ja. Ich
257 könnte meine Textformate, meine Schularbeitsaufgaben, meine Arbeitsblätter alles natürlich
258 immer noch perfekter machen, das ist eh ganz klar. Da ist immer noch Luft nach oben, ja aber
259 da, jetzt unterrichte ich fast 30 Jahre, und ich muss sagen, dieses Interesse ist wirklich enden
260 wollend. Noch mehr zu perfektionieren, noch besser zu werden. Jetzt hab ich es 30 Jahre so
261 gemacht, und es ist irgendwie nicht ganz schief gegangen, also wird's jetzt die nächsten paar
262 Jahre auch noch gehen, und es gibt einfach noch so einen großen Bereich, wo man noch in die
263 Gestaltung eingreifen kann, ohne jetzt Schule zu reformieren, ja von außen, sondern das das
264 das kannst einfach machen, und es geht schon los. Das ist sehr erfrischen und ich glaube das ist
265 für mich extrem sinnvoll geworden und das bereichert mich so sehr. Und ich denke mir, wenn's
266 mir gut geht und wenn ich das sinnvoll finde, dann kann man das wahrscheinlich auch am
267 besten übertragen und weitergeben und ich hoffe, das wird mir gelingen. Da und dort gelingt
268 es, nicht immer. Man ist oft enttäuscht, aber es gibt Viele Glücksmomente. (lacht)

269 I: Danke! (lacht) Das war ein schöner Abschluss jetzt. Dankeschön!

270 B1: Danke, super! (lacht)

14.2 Interview 2 mit Mag. Maria Angleitner am 24.11.17

1 I: Gut, also (lacht) ahm, beginnen wir mit dem Interview* Ah, a l s o ich, sie, seit wann
2 unterrichten das Schulfach Glück?

3 B2: Das Schulfach Glück seit 2010, also seit sieben Jahren.

4 I: Seit sieben Jahren schon? Okay.

5 B2: Mhm.

6 I: Ahm und wieso wollen Sie persönlich das Glück in die Schule bringen? Was hat Sie dazu
7 *gebracht?

8 B2: Also das war natürlich die Ausbildung durch die Psychotherapie.

9 I: Mhm.

10 B2: Ah, da bin i eben dann eben auf dieses Thema gekommen der positiven Psychologie und
11 dann eben auch, dass es in anderen Schulen in Deutschland und vor allem auch in England da
12 schon was Ähnliches gibt und das hat mich auf die Idee gebracht sowos für die Schule zu
13 machen.

14 I: Mhm.

15 B2: Wobei das interessante war damals, dass die Direktorin gesagt hat, das war noch die
16 Vorgängerin, ah wir könnten, man könnte jederzeit einen Wahlpflichtfach anbieten, auch ein
17 Neues.

18 I: Mhm.

19 B2: Und bis dorthin wusste ich doch noch gar nicht, dass das möglich ist und da habe ich mir
20 gedacht, das ist ja super! Das heißt ich kann ein eigenes Wahlpflichtfach anbieten zu dem, wo
21 ich glaub, dass es wirklich wichtig ist für die Schüler, und dann hab i das gemacht. Und dann

22 hat es geheißen ja, man muss einen Lehrplan machen, den vorlegen. Donn, den muss der
23 Schulinspektor genehmigen und das ist einfach alles gegangen und das war eigentlich super, ja.

24 (I lacht)

25 I: Sehr gut, das ist ja eigentlich schon wirklich lange. Also da waren sie wirklich eine der
26 allerersten in Österreich. In der Steiermark

27 B2: Ah, des weiß ich nicht

28 I: Gab es das da schon auch, aber nur ein kleiner Teil.

29 B2: Ich wusste das gar nicht, wobei Volksschule ist finde ich wieder was ganz anderes.

30 I: Ja, genau.

31 B2: Ich hab eben das von der Willy- Hellpach- Schule gewusst, vom Schubert, und das Well-
32 being Projekt in England. Darüber habe ich gelesen.

33 I: Mhm.

34 B2: Und dieser Schubert hat mir dann eh, da hab ich mir gedacht was kann ich adaptieren für
35 unsere Schule und das maturabel. Da hab ich mir dacht dann wär das eine tolle Sache.

36 I: Sehr gut. Also sie haben auch den Lehrplan eigentlich selbst konzipiert.

37 B2: Hob i selber erstellt, selbst erstellt, selbst konzipiert für unsere Schule. Eben passend, ja.
38 Mhm.

39 I: Ja Wahnsinn (lacht). *Okay, dann. Die Frage ja die ist jetzt vielleicht etwas speziell, aber gibt
40 es am herkömmlichen Schulsystem etwas, das Sie, wo sie denken, dass das stark
41 verbesserungswürdig wäre? Also eben, Sie haben ja das Schulfach Glück in ihre Schule
42 gebracht.

43 B2: Ja. *

44 I: War das der Anlass dafür vielleicht auch, oder sind sie da nicht ganz so einverstanden?

45 B2: Naja natürlich könnte man da ganz viel ändern. Nur ich allein kann wenig verändern.

46 I: Ja genau.

47 B2: Ich hab mir halt gedacht, in dem Fach kann ich das anbieten, was mir auch aufgrund der
48 Erfahrung als Religionslehrerin, als Psychologielehrerin, als Psychotherapeutin, wo i mir denk,
49 das sind eigentlich essenzielle Themen. Zum Beispiel: Wie geht man mit Stress um? Ahm,
50 Ressourcen. Wie wird man resilient? Weil glücklich sein eigentlich, da versteht man ja darunter,
51 dass man zufrieden ist, dass man ein Leben lebt, das man gerne möchte.

52 I: Mhm.

53 B2: Und was es dafür alles braucht, das sind ja oft einfach die Dinge im Alltag, dass man die,
54 mit dass man mit denen gut umgeht, dass man gesund ist, dass man auch weiß, wie soll ich
55 mich ernähren, dass ich, ich finde auch, dass man zu sich kommt. Darum ist Stille, Meditation,
56 Achtsamkeit sowas Wichtiges. Nur wenn Menschen sich selber spüren, können sie auch spüren
57 was andere brauchen. Oder auch Respekt, soziales Engagement. Es sind ja im Grunde
58 genommen lauter Themen die im Alltag gelebt werden können oder müssten, die unseren Alltag
59 beeinflussen. Und ich gehe schon davon aus, dass Menschen glücklich sein wollen, oder ein
60 gutes Leben haben wollen, ein authentisches Leben. Und d a s hat, ich weiß nicht ob die in der
61 Schule Platz hat. Ich glaube nicht. Oder wenig, es geht darum etwas zu leisten.

62 I: Mhm.

63 B2: Es ist ja wichtig, die Schule ist ja dafür da. Aber i denk mir, dass man das auch lernen muss,
64 wirklich mit Stress umzugehen und sich Zeit zu nehmen, das muss man lernen!

65 I: Ja, mhm.

66 B2: Also es ist vieles verbesserungswürdig, ja. Aber was die Schüler mir auch immer sagen,
67 das finde ich so schön, ich glaube zwar, dass das auch andere Kollegen machen, aber wenn ich
68 hör „Sie sind die einzige, die uns auch mal fragt wie es uns geht.“ Und wo das auch Platz hat
69 oder wo man sich dafür interessiert. Auch mal eine Zeit haben, wo sie über sich reden können,
70 über sich nachdenken können. Und ja, das finde ich* wichtig, und auch einfach, die Schüler
71 wollen respektiert werden, die wollen auch wertgeschätzt werden.

72 I: Mhm.

73 B2: Das ahm*, i glaub auch, dass das die Kollegen mehr oder weniger gut versuchen und
74 machen. Aber auch, das zu thematisieren, und dann immer wieder mal die Frage stellen: Was
75 ist denn wirklich wichtig? Ich finde auch Schüler sollten sich diese Frage stellen können.

76 I: Und wenn man wirklich zwei Stunden pro Woche hat kann man sich ja mehr darauf
77 konzentrieren, als bei anderen Fächern.

78 B2: Ja, man kann schon was machen, ja.

79 I: **Ja, mhm. Und denken Sie, was denken Sie persönlich. Ist Schul- und Prüfungsangst ein
80 aktuelles Problem in der Schule? Oder Schulstress? Das zählt da auch dazu.

81 B2: Schulstress auf jeden Fall. Schulangst würde ich jetzt nicht so sagen. Es gibt sicher einzelne
82 Schüler, die Angst haben, aber es ist mehr der Umgang mit Stress.

83 I: Mhm.

84 B2: Also zu viel ahm, das ist ein totales Thema, ja. Dass es einfach zu viel ist, dass es wirklich.
85 Ich glaub jetzt nicht, dass da zu viel verlangt wird, aber Basiskompetenzen wirklich übersehen
86 werden. Das ist ein Thema. Wobei manche besser umgehen können, manche weniger. Aber ja
87 es ist ein Thema. Ich finde, wir sollten, die Schüler sollten von Grund auf mehr lernen auch mit
88 Ängsten, mit diesen Sorgen umgehen, wie man lernt, wie man sich darauf einstellt. Also im
89 Wahlpflichtfach mache ich auch ganz viel zum Thema Einstellung, Eigenverantwortung. Und
90 das scheint mir wichtig.

91 I: Mhm. Und, ahm zum Thema Mobbing o d e r Umgang in der Klasse, denken Sie auch, dass
92 das wichtig ist?

93 B2: Ja das ist wichtig, aber damit beschäftige ich mich jetzt nicht so.

94 I: Ja.

95 B2: Wir haben da eigene Kolleginnen, die da diese „no blame approach“ Ausbildung gemacht
96 haben, wie man eben mit Mobbing umgeht. Dazu mache ich jetzt wenig oder gar nichts, ja.
97 Aber ist natürlich auch ein totales Thema.

98 I: Mhm.

99 B2: Heute habe ich wieder von einer Kollegin gehört, es gibt wieder einige Mobbingfälle, oder
100 Mobbing, es wird ja schnell was* aber.

101 I: Ja.

102 B2: Fälle, wo man gut hinschauen muss und schauen, was passiert da gerade.

103 I: Ja.

104 B2: Das ist natürlich sehr sehr, auch über das Internet und die neuen Medien* Ja das ist aktuell.

105 I: Okay, jetzt kommen wir mal zu meinen, ahm spezielleren Fragen. Welche Methoden und
106 Inhalte werden im Glücksunterricht eingesetzt, die Schulangst und auch Schulstress verringern
107 können oder dazu beitragen, dass diese gar nicht erst entstehen. Was

108 B2: Also als Methoden sind ganz klar da so Achtsamkeitsübungen, Meditationsübungen, von
109 Atemübungen, ja auch Übungen wie Thymusdrüse klopfen, Affirmation, was sie eben auch da
110 lernen. Als Inhalt ganz viel eben auch sich den eigenen Gedanken bewusstwerden. Mit welchen
111 Gedanken und Einstellungen gehe ich zur Prüfung, ja, dass sie auch merken, ob sie da
112 unbewusst negative Gedanken haben, auch lernen positiv zu denken, mit sich in ein gutes
113 Selbstgespräch zu kommen, sich zu motivieren. Ah, solche Sachen versuche ich immer wieder
114 mal zu vermitteln, a h m auch dieses Dankbarkeits- oder Freudetagebuch immer wieder, wenn
115 wir auch aufschreiben: Was läuft gut? *Weil gerade auch in stressigen Situationen *zu wissen,
116 was ich auch gut kann, was auch Angst nimmt, ja. Andererseits eh auch so wie sie gesagt haben,
117 wie sie da waren, die Frage ist, ob die Schülerinnen es auch annehmen und praktizieren. Das
118 ist nochmal ihres.

119 I: Mhm, ja.

120 B2: Also ich mache manches immer wieder, diese Methoden mache ich dann schon auch. Zeit
121 nehmen für das Gespräch, fürs zuhören, auf ihre Gefühle mal eingehen. Natürlich gebe ich
122 ihnen auch Tipps und Ratschläge wie man gut lernen kann, wie man mit Angst umgehen kann.
123 Dass sie sich zum Beispiel davor nicht aufregen und mal eher versuchen sich zu entspannen,
124 abzulenken, Lernmethoden eben beim Umgang mit Stressbewältigung. Ahm, ja, da machen wir
125 auch einiges dazu.

126 I: Mhm,mhm. Und haben sie das Gefühl, dass sich der Glücksunterricht jetzt auf diese Schul*-
127 und Prüfungsangst auswirkt?

128 B2: Also ich kann das jetzt nicht sagen, nur letztens eben wie sie da waren, oder ja, auch am
129 Jahresschluss sagen mir dann Schüler schon, dass vor allem so Entspannungs- und
130 Meditationsübungen, *die lieben sie, und sie sagen: Könn ma, wir haben Schularbeit, können
131 wir nicht noch ein bisschen meditieren? Ah, ich kann's gar nicht so sagen, ich höre immer
132 wieder, dass ihnen das schon sehr gut tut.

133 I: Es wird, es werden, es werden einige dabei sein. Vielleicht, dass einzelne das nicht so
134 aufnehmen, oder?

135 B2: Genau. Manche können es besser, manche andere weniger. Das sind halt so Sachen, die
136 müsste man einfach regelmäßiger machen. Aber dafür ist dann doch zu wenig Zeit im Rahmen
137 der Schule.

138 I: Ja, ja es ist ja doch auch ein Wahlpflichtfach, ja.

139 B2: Ja, ja. Ich meine manchmal habe, manchmal mache ich's wieder regelmäßiger, weil mir
140 dann die Schüler beim Feedback oft sagen: „Ich hätte gerne öfter meditiert. Ich hätte gerne“,
141 das sagen sie dann schon aber ich denke mir dann doch, naja ich möchte auch Stoff machen,
142 weil sie doch auch was lernen sollen. Das ist auch was lernen, aber praktisch und theoretisch.

143 I: Ja und auch für die Matura muss man dann, genau.

144 B2: Ja genau das ist's.

145 I: Ja, mhm. Und sie sind ja auch Religionslehrerin und Ethiklehrerin, mmh, was kann man als
146 LehrerIn im Unterricht tun, wenn SchülerInnen Schulangst oder Prüfungsangst haben und wenn
147 sie nervös sind?

148 B2: Was man immer machen kann, sie ernst nehmen, auf sie eingehen, ihnen zuhören, auch ein
149 bisschen, man kann durchaus auch, es kommt darauf an, je nach dem. Also ich mach das halt
150 gern, da kommen ein bisschen so durch mein Wissen als Psychotherapeutin dazu ein paar
151 Fragen woher es vielleicht kommt, woher der Druck kommt, ob die Eltern streng sind. Und
152 schon auch ihnen ganz konkrete Anleitungen geben, wie sie damit umgehen können.

153 I: Mhm.

154 B2: Das kann man immer machen und i glaub, natürlich, je nach dem. Manche Lehrer machen
155 durch ihre Person oder durch ihre Persönlichkeit glaube ich mehr Druck und manche weniger.

156 I: Mhm, das stimmt, ja. Mhm, ** mhm, genau okay. Dann sind wir auch schon am Ende des
157 Interviews, und da habe ich eine Frage. Was gefällt ihnen besonders gut am Unterrichten des
158 Schulfachs Glück? Also, mh welche besonderen Situationen haben sie da erlebt zum Beispiel?

159 B2: **Also mir gefällt sehr* , dass ich das machen kann, wovon ich überzeugt bin, dass das
160 wichtig ist.* Es gefällt mir wenn, gerade wie letzte Woche Mittwoch hab ma dann so eine
161 intensive Diskussion gehabt, eigentlich sind wir dann auf Religion und Gott und Glaube
162 gekommen. Da haben wir über die Tugendlehre von Aristoteles gesprochen und irgendwie sind
163 wir da, das war dann so eine intensive Diskussion und Gespräch. Ich geh dann manchmal auch
164 weg so ganz nachdenklich und denk mir was sagen sie da, was mir vielleicht auch so gefällt,
165 weil ich auch selber da mal motiviert und angeregt werde, was zu überdenken. Ich bin da ja
166 selber auch immer wieder ununterbrochen am Lernen, das ist ja ein Wachsen. Ich bin ja ständig
167 dabei mich da fortzubilden, mir etwas anzulesen und mir etwas Neues anzuhören, also vielleicht
168 ist das etwas, wo ich das Gefühl habe, ich profitiere ja selber am meisten. (lacht)

169 (I lacht)

170 I: Mhm.

171 B2: Und ich spüre schon auch, dass ich das wirklich sehr gerne den Schülern weitergebe. Und
172 dadurch kommt das ein oder andere besser an. Also die Schüler sagen dann oft erst bei der
173 Matura oder beim Feedback „Das war so schön.“ Das bekomme ich dann auch oft gar nicht so
174 mit, aber wenn sie sich dann verabschieden oder auch Matura machen, oder dann sagen sie,
175 dass ihnen das so viel gebracht hat, da bin ich dann eigentlich immer überrascht. Natürlich, als
176 Lehrerin ist man da oft drinnen und das ist für die Kinder ein Fach wie jedes andere. Aber* ich
177 denke es hat viel Platz (von meinem Plan) Ich bin selbst auch immer sehr begeistert und
178 überzeugt von dem.

179 I: Das sagt ja auch der Herr Ernst Fritz- Schubert* ähm, dass es auch den Lehrerinnen und
180 Lehrern viel bringt der Unterricht.

181 B2: Ja.

182 I: Und das ist einen auch selbst vielleicht ruhiger macht, dass man auch selbst im Schulalltag
183 auch besser klar kommt dadurch.

184 B2: Ja es hilft schon. Ich bin ja selber ständig dran zu versuchen, *mich auf die Atmung zu
185 konzentrieren, entspannt, man, wenn's zu viel wird wie jetzt in den letzten Tagen, wenn i seh,
186 mah das wird mir jetzt einfach zu viel und immer mehr soll man machen.

187 I: Mhm.

188 B2: Okay, beruhig' dich. Was ist heut dran? Auch wieder dann zu meditieren, daheim mir
189 wieder mehr Zeit zu nehmen. Ja, zu schauen was ist wirklich wichtig. Also ich bin ständig auch
190 dran, dass ich meinen Schülern sage, versuch ich ja ständig auch selbst zu üben

191 I: Mhm.

192 B2: Zu vertiefen, zu praktizieren und dann auch diese Erkenntnisse auch wieder weitergeben.
193 Also das ist schon, finde ich, ich finde es bereichert mich selber auch sehr. Ist ja aber natürlich
194 auch anstrengend, weil ich selber auch ständig am Recherchieren, Lesen und Arbeiten bin.

195 I: Mhm.

196 B2: Das ist nicht fertig, das nehme ich raus und tue. Das hält halt auch lebendig.

197 I: Ja, genau. Da gibt es ja immer auch neue Erkenntnisse aus der (positiven) Psychologie.

198 B2: Da gibt's ständig neue, da gibt's ständig Neues und das wächst. In der Wissenschaft alles
199 was mit Menschen zu tun hat. Da gibt's so viel Neues ständig und das ist auch spannend. *Gut.

200 I: Sehr gut.

201 B2: Fertig.

14.3 Hospitationsgenehmigungen

HOSPITATION

Am 13.11.17 von 13:50 bis 16:10

Am BG& BRG Wien 3 (HIB) Boerhaavegasse

Name: Sandra Brunäcker

Adresse: Rotensterngasse 23/3, 1020 Wien

Telefon: 06769496022

E-Mail: brunaecker.sandra@gmail.com

Beruf: Studentin an der Universität Wien Lehramt UF Französisch und UF Psychologie und Philosophie, Lernbetreuerin bei Förderung 2.0 der VHS Wien

Motivation:

Ich verfasse derzeit meine Diplomarbeit zum Thema „Das Schulfach Glück in Bezug auf die Verminderung von Schul- und Prüfungsangst“ und möchte deshalb Unterrichtshospitationen in verschiedenen Schulen (VS, AHS, Waldorfschule) machen und beobachten, welche Inhalte und Methoden im Unterricht angewendet werden, die Auswirkungen auf die Verminderung von Schulangst haben können.

Hypothese und Methoden:

Nicht nur personale Faktoren, sondern auch Umweltfaktoren wie das soziale schulische Umfeld haben Einfluss auf das Entstehen und Ausbilden von Schulangst. Das Schulfach Glück zielt auf die Förderung des Selbstbewusstseins, der Selbstwirksamkeit und auf die Bildung von Teamgeist und einem guten Klassenklima ab. Aus diesem Grund habe ich die Hypothese aufgestellt, dass sich das Schulfach Glück auf die Verringerung von Schul- und Prüfungsangst auswirkt. Folgende Hypothese soll nun anhand einer quantitativen Lehrplananalyse, Unterrichtshospitationen und der Analyse von LehrerInneninterviews geprüft werden.

Unterschrift der Lehrperson:

Mag. Maria Wengleitner

Unterschrift:

Sandra Brunäcker

Zahl: **LSR/2-47/13-2017**

Bei Antwortschreiben Bezugszahl anführen!

Sachbearb.: LSI HR Erwin Deutsch, MAS MSc
Telefon/DW: (02682) 710-1118
E-Mail: erwin.deutsch@lsr-bgld.gv.at

Frau
Sandra Brunäcker
brunaecker.sandra@gmail.com

Eisenstadt, 10. November 2017


Hospitationsgenehmigung

Bezug nehmend auf das Ansuchen vom 9. November 2017 genehmigt Ihnen der Landesschulrat für Burgenland im Rahmen Ihres Lehramtsstudiums an der Universität Wien die Hospitation an der Volksschule Purbach am 14.11.2017 von 11:00 bis 13:00 Uhr bei Frau Mag. Manuela Eitler-Sedlak.

Für den Amtsführenden Präsidenten:

LSI Deutsch, MAS MSc

Elektronisch gefertigt

Signaturwert	1d67cc81777c4394aa24a3f59d221564	
	Untersigner	Landeshauptstadt Bregenz
	Datum/Zeit-UTC	10.11.2017 08:47:23
	Aussteller-Zertifikat	CN=a-sign-corporate-light-02, OU=a-sign-corporate-light-02, O=A-Trust Ges. f. Sicherheitssysteme im elektr. Datenverkehr GmbH, C=AT
	Serien-Nr.	527156643824
	Methode	
	Parameter	
Prüfinformationen	Informationen zur Prüfung der elektronischen Signatur finden Sie unter: http://www.signaturpruefung.gv.at . Informationen zur Prüfung des Ausdrucks finden Sie unter: http://www.lsr-bregenz.gv.at/index.php?id=563	
Hinweis	Dieses Dokument wurde elektronisch signiert. Auch ein Ausdruck dieses Dokuments hat gemäß § 20 E-Government-Gesetz die Beweiskraft einer öffentlichen Urkunde.	



ORG Rudolf Steiner

Telefon: +43 1 876 02 29
FAX: +43 1 876 02 29 18

1130 Wien, Auhofstraße 78f
E-Mail: orgrudolfsteiner@aon.at
Internet: http://www.waldorf-hietzing.at

HOSPITATION

am 16.11.17

von 8:00 bis 10:00

Name: SANDRA BRUNÄCKER

Adresse: Rosensteingasse 23, 1020 Wien

Telefon: 0676/9496022 E-Mail: brunaecker.sandra@gmail.com

Beruf: Studentin Lehramt Französisch, Psychologie und Philosophie, Lehrbetreuerin Förderung 2.0 VHS

Motivation: Ich verfare derzeit meine Diplomarbeit zum Thema „Das Schulfach Glück in Bezug auf die Verminderung von Schul- und Prüfungsangst und möchte deshalb Hospitationen machen, um zu beobachten, welche Inhalte und Methoden angewendet werden, die Auswirkungen auf die Verminderung von Schulausgang haben können.“

Datum: 13.11.17

Unterschrift: S. Brunäcker

Ausgewiesen durch:

Mag. Ulrike Dürwauer

14.4 Kurzzusammenfassung und Abstract

Das Schulfach „Glück“ wird an immer mehr Schulen in Österreich eingeführt und erfreut sich immer größerer Medienpräsenz. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, ob der Unterricht im Schulfach Glück zur Verminderung von Schul- und Prüfungsangst führen kann. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird zunächst eine Definition von schulbezogenen Ängsten gegeben und auf bereits bestehende Studien eingegangen, um die aktuelle Problematik deutlich zu machen. Mit einer quantitativen Analyse der Lehrpläne, einer qualitativen Inhaltsanalyse von LehrerInneninterviews und der Analyse von Hospitationsberichten wird gezeigt, dass das Schulfach Glück einen erheblichen Beitrag zum Abbau von Schul- und Prüfungsangst leisten kann, wenn das Schulfach über einen längeren Zeitraum hinweg unterrichtet wird und auch im Regelunterricht auf Problematiken wie Schulstress, Leistungsdruck und Achtsamkeit eingegangen wird.

The school subject „happiness“ keeps being introduced in more schools in Austria and is steadily gaining media presence. The main aim of this thesis is to explore if giving lessons in “happiness” can help reduce school- and test-anxiety. To answer the research question, the thesis first gives a definition of fears associated with school attendance and shows the current situation of the problem by presenting existing studies on this topic. The quantitative analysis of the curricula, the qualitative analysis of interviews with teachers and the analysis of lesson observation-reports show, that the subject “happiness” can be able to help reduce school- and test-anxiety, if the subject is taught over a longer period and additionally topics like school stress, pressure to perform and attentiveness are also discussed in other subjects.