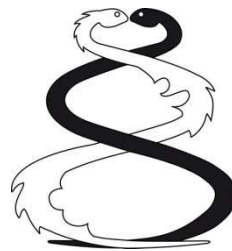


Projekt „Lebenskompetenz“: Eine Intervention zur Steigerung des subjektiven Wohlbefindens bei Schülerinnen der Fachschule Sooß

Steigert sich das subjektive Wohlbefinden durch das Projekt „Lebenskompetenz“ bei Schülerinnen der landwirtschaftlichen Fachschule Sooß in Niederösterreich ?



Thesis

zur Erlangung des Grades

Master of Science (MSc)

am

Interuniversitären Kolleg für Gesundheit und Entwicklung
Graz/Schloss Seggau (college@inter-uni.net, www.inter-uni.net)

vorgelegt von

Elisa Maria Ritzinger

Graz, November 2012

Der Sinn des Lebens besteht darin,
glücklich zu sein.
(Dalai Lama)

Elisa Maria Ritzinger, BEd, Österreich

e.ritzinger@gmx.at

Hiermit bestätige ich, die vorliegende Arbeit selbstständig unter Nutzung keiner anderen als der angegebenen Hilfsmittel verfasst zu haben.

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird bei personenbezogenen Bezeichnungen nur die männliche Form verwendet, gemeint sind jedoch Frauen wie Männer gleichermaßen.

Graz, im Dezember 2012

Thesis angenommen

Im Sinne fachlich begleiteter Forschungsfreiheit müssen die in den Thesen des Interuniversitären Kolleg vertretenen Meinungen und Schlussfolgerungen sich nicht mit jenen der Betreuer/innen und Begutachter/innen decken, sondern liegen in der Verantwortung der Autorinnen und Autoren.

Inhaltsverzeichnis

1. STRUKTURIERTE ZUSAMMENFASSUNG.....	5
2. EINLEITUNG	14
2.1. Kritik an der Schule unserer Zeit	14
2.2. Zur Notwendigkeit der Vermittlung von Lebenskompetenz	17
2.3. Zur Begriffswahl von Schulfach „Lebenskompetenz“	18
2.4. Das Konzept des Unterrichtsfaches „Lebenskompetenz“	19
2.5. Glück	22
2.5.1. Definition	22
2.5.2. Glück und Lernen in der Neurobiologie	24
2.1. Einflussfaktoren und Auswirkungen von Glück	26
2.1.1. Die „Big Five“ der Persönlichkeitsmerkmale	27
2.1.2. Emotionale Intelligenz	27
2.1.3. Das Flow-Konzept	28
2.2. Wohlbefinden	29
2.2.1. Definition: Wohlbefinden	29
2.2.2. Psychologische Konzepte zum Wohlbefinden	29
2.2.2.1. Aktuelles vs. habituelles Wohlbefinden	29
2.2.2.2. Subjektives Wohlbefinden	30
2.2.2.3. Psychologisches Wohlbefinden	31
2.2.3. Wohlbefinden von Jugendlichen	31
2.2.4. Auswirkungen von positiven Wohlbefinden im Kontext Schule	32
2.2.5. Internationale Studien zum Thema Wohlbefinden und Schule	33
2.3. Selbstwert.....	35
2.3.1. Definition: Selbstwert.....	35
2.3.2. Selbstwert von Jugendlichen.....	36
2.3.3. Auswirkungen von hohem Selbstwert im Kontext Erziehung und Schule.....	37
2.4. Schule und Unterricht	40
2.4.1. Zur Bedeutung der Lehrerrolle	40
2.4.2. Zur Bedeutung von Unterricht	41
2.4.3. Projektunterricht	42
2.5. Forschungsfrage	44
Erkenntnisleitendes Interesse	44
Forschungsfrage	44
Arbeitshypothese	44

3. METHODIK	45
3.1. Allgemeine Projektbeschreibung (Behandlung).....	45
3.2. Planung und Durchführung des Projektes (Beteiligte)	47
3.2.1. Befragte	48
3.3. Design	49
4. ERGEBNISSE	51
4.1. OHI.....	51
4.2. SES	53
5. DISKUSSION	54
5.1. Zusammenfassung der Ergebnisse und Schlussfolgerung	54
5.2. Interpretation der Ergebnisse	56
5.2.1. OHI.....	56
5.2.2. SES	57
5.3. Eigenkritisches	57
5.4. Weiterführende Fragestellungen	58
6. LITERATURVERZEICHNIS.....	59
ANHANG	65
Anhang A: Fragebogen „Lebenskompetenz“	65
Anhang B: Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	67

1. STRUKTURIERTE ZUSAMMENFASSUNG



www.inter-uni.net > Forschung

Titel der Arbeit

Projekt „Lebenskompetenz“: Eine Intervention zur Steigerung des subjektiven Wohlbefindens bei Schülerinnen der Fachschule Sooß in Niederösterreich

Zusammenfassung der Arbeit

In dieser Arbeit wird untersucht, ob es durch die Intervention des Projektes „Lebenskompetenz“ zu einer Steigerung des subjektiven Wohlbefindens bei Schülerinnen der landwirtschaftlichen Fachschule (LFS) Sooß in Niederösterreich kommt.

Autorin: Elisa Maria Ritzinger

BetreuerInnen: Elke Mesenholl und Paul Pass

Einleitung

Im Schulsystem sind wir von der ganzheitlichen Sicht des Menschen weit entfernt, geht es doch vorrangig darum, junge Menschen beruflich zu qualifizieren. Diese Entwicklung ist zurückzuführen auf den Zuwachs der Bedeutung von Wissenschaft und Wirtschaft und die damit verbundene Schnellebigkeit heutiger Gesellschaften. (Schubert, 2011) Wie wichtig das Wohlbefinden und das soziale Umfeld jedoch wären, zeigt uns die gesellschaftliche Entwicklung in der heutigen Zeit.

Bereits Hartmut von Hentig, einer der einflussreichsten Pädagogen der Nachkriegszeit, ruft dazu auf, dass Schule wieder mehr sein muss als eine Qualifizierungsanstalt. Nach Hentig wird jeder Bildungsplan künftig daran gemessen, ob er geeignet ist, die Zuversicht und den Glauben junger Menschen, ihr Selbstbewusstsein und ihre Kommunikationsbereitschaft zu erhöhen. (Schönmann, 2007)

Das Bedürfnis glücklich zu sein ist psychologisch begründet, wie jenes nach Essen körperlich – das gilt für Schüler und Lehrer gleichermaßen, so die Glücksforscher vom Psychologen bis zum Neurowissenschaftler. Glückliche Menschen sind körperlich und geistig gesünder, erfolgreicher beim Lernen und bei der Arbeit, kreativer, populärer, geselliger, sind seltener kriminell oder süchtig und sie leben länger. Nach dem Glück zu streben ist also längst nicht so selbstsüchtig, wie es klingt. (Spitzer, 2006)

Demnach stellen das Glück und das Wohlbefinden der Jugend eines Landes ein wichtiges politisches und gesellschaftliches Ziel dar. (Leibovici-Mühlberger, 2010) Abgesehen davon gibt es Studien dazu, dass das Wohlbefinden maßgeblich für unsere Erfolge sowie (schulischen) Leistungen und letztendlich auch für unsere Gesundheit ausschlaggebend ist.

Demzufolge sind die Inhalte des Projektes „Lebenskompetenz“ auch verstrickt mit dem Konzept der Salutogenese. Aufgrund seiner lebenspraktischen Themen und Vielseitigkeit wird auch der Sinn für Kohärenz geschärft. So wie die Eckpfeiler der Salutogenese, nämlich Sinnhaftigkeit, Verstehbarkeit und Handhabbarkeit, Voraussetzung für ganzheitliche Gesundheit sind, so sind sie auch bei diesem Projekt Grundbedingung für das Erreichen des Projektzieles, nämlich einer umfassenden „Lebenskompetenz“.

Das Unterrichtsfach „Lebenskompetenz“ soll die schulische Bildung in emotionaler, kognitiver und physiologischer Dimension ergänzen. Ziel ist die Förderung des subjektiven Wohlbefindens und des Selbstwerts, der Zufriedenheit, der Selbstverantwortung und der sozialen Verantwortung. Dabei geht es vorwiegend darum, das Positive im Menschen zu verstärken. (Erlitz, 2009)

Für den Direktor des privaten Wellington-Colleges in London, Anthony Seldon, ist es die vorrangige Aufgabe jeder Schule, glückliche und selbstsichere junge Menschen auszubilden. Im Fach „Well-being“ geht es darum, Jugendlichen zu zeigen, dass es neben Ruhm, Geld und Besitz noch andere Bezugsgrößen für ein erfüllendes Leben gibt. (Spiegel Online, 2006)

In Deutschland gibt es seit 2007 das Fach „Glück“, welches von Ernst Fritz Schubert, dem Direktor der Willy-Helpach-Schule, ins Leben gerufen wurde. (Schubert, 2011)

Seit 2009 steht auch in Österreich „Glück“ in manchen Volksschulen bis zu einigen HTLs am Stundenplan. In der Steiermark gilt Landesschulrat Erlitz als Vorreiter. Für Erlitz ist Glück nicht nur „Glücksache“, sondern ein Stück erlernbare Lebenskompetenz. (Erlitz, 2009)

Geeignet zur Vermittlung dieses Themenfeldes sind interessierte Lehrkräfte und Fachpersonen aus Bereichen wie Schauspielerei, Systemtherapie oder Theaterpädagogik. Diese könnten durch den Leiter der Schule oder durch Ethik-, Biologie- und Sportlehrkräfte unterstützt werden. (Schubert, 2011) An der Wellington-Privatschule übernehmen Religionslehrer das Fach und erhalten zusätzlich eine spezielle Schulung in „positiver Psychologie“. (Spiegel Online, 2006) Möglichkeiten gibt es viele, doch vorrangiges Ziel ist, dass sich die Lehrperson in ihrer Rolle wohlfühlt und Sinn in der Tätigkeit sieht, denn diese vielseitigen Themenfelder verlangen ein genau aufeinander abgestimmtes Unterrichtsprogramm.

Seit mehr als 20 Jahren gibt die Glücksforschung empirische Hinweise darüber, was den Menschen glücklich macht und wie man das Leben erfüllend gestalten kann. Unzählige Studien zeigen die positiven Effekte eines glücklichen Lebens auf: die Stärkung der psychischen und physischen Gesundheit, ein aktiver Bezug zum Leben, eine hohe Bewusstheit, Sensibilität und Offenheit der Realität gegenüber, eine empathische und soziale Orientierung auf die Mitmenschen und eine integrierende und identitätsstützende Wirkung auf die gesamte Persönlichkeit. (Mayring, 1991)

In den letzten Jahren gibt es internationale und nationale Projekte in Schulen, um Kinder und Jugendliche mit dem auszustatten, was heute „Schlüsselkompetenzen“ genannt wird. Diese sogenannten „Soft-Skills“ fördern nachweislich positive Emotionen, das subjektive Wohlbefinden und steigern die Lebenszufriedenheit. (Gros, 2012) Das Projekt „Lebenskompetenz“ kann als ein Wegweiser dahingehend verstanden werden.

Glück ist, wie Aristoteles bereits sagte, das letzte Ziel menschlichen Handelns. Für unsere Zukunft wäre es von großer Bedeutung, die Wichtigkeit eines sinnerfüllten und glücklichen Lebens bereits im Lehrplan zu verankern. Denn letzten Endes läuft es auf die Förderung des gemeinsamen Verstehens und des Verantwortungsbewusstseins hinaus, die in unserer geteilten Welt dringend erforderlich sind. (Brudtland in: Bildungsdepartment Kanton Luzern, 2003) Denn worum es schlussendlich geht, ist Sinn und Menschlichkeit als Quellen für ein glückliches Leben zu vermitteln. (Schubert, 2011)

Forschungsfrage

In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, ob es durch das Projekt „Lebenskompetenz“ zu einer Steigerung des subjektiven Wohlbefindens zwischen den zwei Testzeitpunkten bei Schülerinnen der LFS Sooß in Niederösterreich kommt.

Arbeitshypothese

Da der Selbstwert und das subjektive Wohlbefinden relativ stabile Konstrukte darstellen, kommt es nach Ansicht der Autorin durch das Projekt „Lebenskompetenz“ zu einer geringen bzw. nicht signifikanten Steigerung des subjektiven Wohlbefindens.

Methodik

Die vorliegende Untersuchung geht der Frage nach, ob es durch das Projekt „Lebenskompetenz“ zu einer Steigerung des subjektiven Wohlbefindens kommt. Basierend auf dem projektorientierten Unterrichtskonzept sowie den Zielen und Inhalten des Schulfaches „Glück“ bzw. „Lebenskompetenz“ wurde von der Autorin ein Projekt zum Thema „Lebenskompetenz“ organisiert, durchgeführt und evaluiert.

Design

Mit Hilfe der quantitativ orientierten Forschungsmethode erfolgte die Auswertung der Daten. Zur Erhebung und Evaluierung der Ergebnisse diente ein Fragebogen zum Thema „Lebenskompetenz“, welcher vor und nach dem Projekt an die Schülerinnen ausgehändigt wurde. Dieser beinhaltet zwei standardisierte Fragebögen, nämlich einerseits das „Oxford-Happiness-Inventory“ (OHI) und andererseits das „Self-Esteem-Scale“ zum Selbstwertgefühl (SES) nach Morris Rosenberg. Die Befragung wurde online mittels des Programms „Soscisurvey“ durchgeführt, sodass jede Schülerin diese freiwillig und anonym am PC ausfüllen konnte. In weiterer Folge wurden die Daten über SPSS und Microsoft Excel ausgewertet und zur bildlichen Unterstützung grafisch dargestellt (eine Abbildung des Fragebogens befindet sich im Anhang).

Teilnehmerinnen

Das Projekt wurde mit der zweiten Klasse der LFS Sooß durchgeführt, welche insgesamt 28 Schülerinnen aufweist. Ebenso wurde eine Kontrollklasse, welche der 1. Jg. darstellte und 25 Schülerinnen zählte, involviert.

Folgende Referenten wurden für die Vermittlung der Projektinhalte herangezogen:

- Frau Sabine Fallmann:
Dipl. Sexualberaterin u. -pädagogin i. A., Trainerin mit Gender Mainstreaming & Diversity Management
- Frau Christine Hackl:
Dipl. Mentaltrainerin/Dipl. Systemischer Coach
- Frau Dipl.-Pädagogin Renate Biber: Lehrkraft an der LFS Sooß für Ernährung, Gesundheit und soziale Dienste
- Frau Elisabeth Straka:
Gesundheitsförderung, Sozialversicherungsanstalt der Bauern
- Frau Claudia Hangl:
Langjährige Tanz- und Theatererfahrungen, i. A. bei Theater-, Oper- und Musicalschauspielerinnen Nistler L. und Tanz- und Musicallehrer Tiranzone G.
- Herr Hubert Lukse:
Gesundheitsförderung, Sozialversicherungsanstalt der Bauern
- Herr Stefan Gros:
Dipl. Unternehmens- und Lebensberater, MSc für psychosoziale Beratung, akkreditiert von ECA & ACC, ÖVS-zertifizierter Supervisor, NLP-Trainer & Coach, Systemischer Coach und Organisationsentwickler mit vielen Jahren Praxis in der Unternehmensführung

Durchführung

Die Dauer des Projektes „Lebenskompetenz“ umfasste acht Wochen, welche sich von Ende April 2012 bis Ende Juni 2012 erstreckten.

Die insgesamt 30 Projektstunden wurden thematisch wie folgt aufgesplittet:

- Sechs Stunden dienten der **psychosozialen Gesundheit**, aufbauend auf den großen Themen Selbstwert und Empathie, Sexualpädagogik, Medienkompetenz sowie Kommunikation und Konfliktbewältigung als Methoden zur Gewaltprävention.
- Vier Stunden befassten sich mit dem Zusammenhang von **Ernährung und Wohlbefinden**. Dabei wurde auf die Relevanz eines positiven Körpergefühls besonders eingegangen, welches Grundvoraussetzung für Gesundheit und Wohlbefinden ist.
- Neun Stunden wurde die Aufmerksamkeit auf den Zusammenhang von **Glück und Glücksempfinden** gerichtet. Die Schülerinnen erfuhren Wissenswertes zum Thema Glück und lernten praktische Anwendungen kennen. Es ging um eine Sensibilisierung für das Thema und die Entwicklung eigener praktischer Strategien, die zum persönlichen Wohlbefinden beitragen.
- Neun Stunden thematisierten den **Körper als Ausdrucksmittel**. Theater- und tanzpädagogische Elemente sowie die allgemeine Bewegungsförderung fanden hier Platz.
- Damit dieses Thema auch für die Eltern der Schülerinnen und die Öffentlichkeit zugänglich war, wurde am 10.05.2012 von 19:00 – 21:00 Uhr im Rahmen einer **Bildungs-**

veranstaltung zum Thema „**Glück.Lernen.**“ für Schüler, Eltern und Interessierte ein vielseitiges Programm mit allen Schülerinnen der LFS Sooß organisiert. Höhepunkt dieses Abends war ein Vortrag der Mentaltrainerin, Christine Hackl, zum Thema: „Warum glückliche Menschen erfolgreicher sind“.

Statistische Analyse

Die Auswertung der Daten wurde mittels Varianzanalyse mit Messwiederholung durchgeführt, wofür das Signifikanzniveau auf fünf Prozent festgelegt wurde.

Ergebnisse

Überblick

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigten, dass es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Klassen und den beiden Messzeitpunkten gibt. Es lässt sich somit keine signifikante Steigerung des subjektiven Wohlbefindens durch die Intervention des Projekts „Lebenskompetenz“ feststellen.

Die Ergebnisse zum OHI und SES wurden nach der Methode von Dieter Vogel ermittelt und es wurde ein Mittelwert errechnet, welcher als Gesamtmaß für das subjektive Wohlbefinden und das Selbstwertgefühl diente. (Vogel, 2000a; Vogel, 2000b)

Die ausschlaggebende Zahl für das Ergebnis des Oxford-Happiness-Inventory (OHI) ist die Gesamtpunktezahl, welche zwischen 0 und 87 Punkten liegen kann. Je höher die Gesamtpunktezahl ist, desto glücklicher ist man im Allgemeinen.

Das abgebildete Diagramm zeigt die Mittelwerte der ersten und zweiten Messung beider Jahrgänge. Nach der ersten Messung war bei der ersten Klasse ein Mittelwert von 79,2 festzuhalten, nach der zweiten ein etwas geringerer von 78,2. Die minimalen Schwankungen der Mittelwerte im ersten Jhg. sind somit nicht signifikant.

Aus dem Säulendiagramm geht weiters hervor, dass der Mittelwerte im zweiten Jahrgang nach der ersten Messung 78,3 betrug. Nach der zweiten Messung war ein Wert von 82,3 zu verzeichnen. Diese leichte Veränderung des Mittelwerts im 2. Jhg. ist als nicht signifikant anzusehen.

Infolgedessen zeigen die Werte aller vier Messungen, dass die Schülerinnen bereits ein hohes Grundniveau an Wohlbefinden und Glück aufweisen.

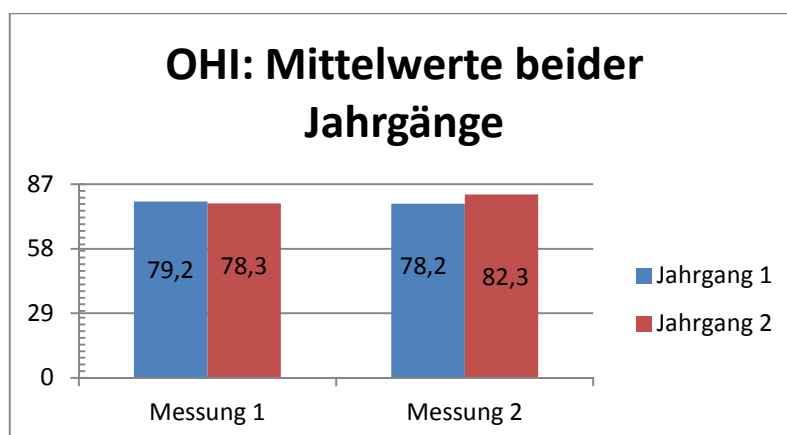


Abbildung 1: OHI: Darstellung der Ergebnisse im Säulendiagramm

Prinzipiell kann die Gesamtpunkteanzahl beim Selbstwertfragebogen (SES) zwischen 10 und 50 Punkten liegen. Je höher die Gesamtpunktezahl ist, desto höher ist auch das Selbstwertgefühl.

Das zweite Diagramm zeigt grundsätzlich bei allen Schülerinnen einen unterdurchschnittlichen Selbstwert mit sehr geringen Schwankungen. Laut den Angaben von Pullmann und Allik liegt der durchschnittliche Selbstwert in westliche Industrieländer bei 38,7. (Pullmann und Allik In: Vogel, 2000b) Die erste Klasse erreichte bei der ersten Messung einen Mittelwert von 35,9, bei der zweiten lediglich 35,0.

Ähnlich wie im ersten Jahrgang sind im zweiten Jahrgang auch relativ niedrige Selbstwertniveaus zu erkennen. Vor allem die erste Messung ergab einen Wert für das Selbstwertgefühl von nur 34,7. Bei der zweiten Testung war der Mittelwert mit 35,8 leicht gestiegen.

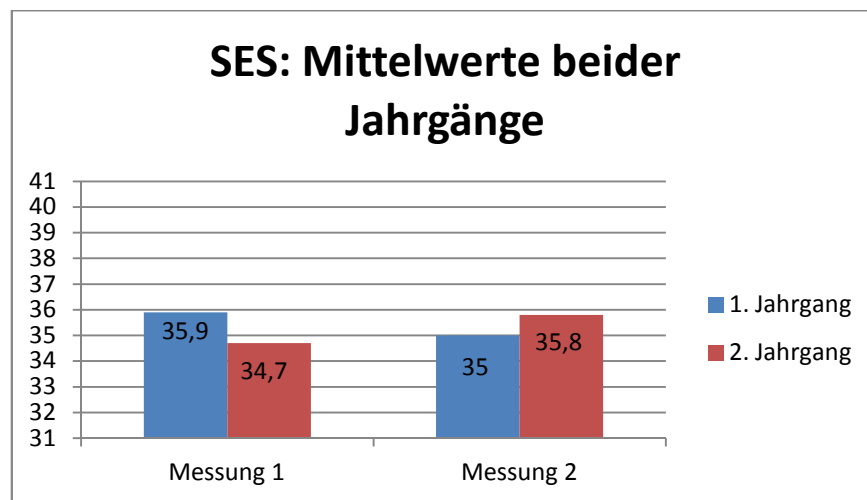


Abbildung 2: SES: Darstellung der Ergebnisse im Säulendiagramm

Besonderheiten

Sowohl die Projektklasse als auch die Kontrollklasse wiesen hohe Glücks- bzw. Wohlbefindensniveaus mit sehr geringen Schwankungen auf.

Die Selbstwertmessungen hingegen ergaben unterdurchschnittliche Werte im Vergleich zu den Durchschnittswerten westlicher Industrieländer.

Diskussion

Interpretation des Ergebnisses

Erfassend lässt sich aus den Befragungszeitpunkten der ersten und zweiten Klassen klar belegen, dass das OHI und das SES nur minimale Abstände und somit keine signifikanten Veränderungen im subjektiven Wohlbefinden aufzeigten. Die Arbeitshypothese kann somit **bestätigt** werden.

Anzumerken ist, dass der Selbstwert und das subjektive Wohlbefinden eines Menschen sehr komplexe und relativ stabile Konstrukte darstellen und diese Arbeit nur einen Teilbereich dessen aufgreifen konnte.

Dessen ungeachtet, dass keine signifikante subjektive Wohlbefindenssteigerung durch das Projekt ermittelt wurde, ist es trotzdem wichtig, solchen Projekten in der Schule Raum zu geben. Denn wie

bereits aus der Einleitung hervorgeht, tragen diese auf jeden Fall zu einer Verbesserung des Schulklimas bei.

Folgerung auf die untersuchte Problematik und den Stand des Wissens

Bei der Erhebung des subjektiven Wohlbefindens wird deshalb am häufigsten von Selbsteinschätzungen ausgegangen, weil es die subjektive Sichtweise hervorzuheben gilt. Dennoch besteht die Gefahr von Fehlerquellen und Verzerrungen, wie Antwortfälschungen (Antwortverhalten im Sinne sozialer Erwünschtheit oder Erwartungsdenken der Gesellschaft), Erinnerungsfehler und Abwehrverhalten oder Verdrängung. (Klug, 2010)

In Bezug auf die Zielgruppe der Untersuchung von 14 – 17-jährigen Mädchen könnte der Wunsch nach sozialer Angepasstheit eine große Rolle gespielt haben. Denn die Ergebnisse sind zwar sehr gut und wünschenswert, aber trotzdem für die Autorin hinterfragbar. Dieses untersuchte hohe Glücks- und Wohlbefindensniveau war für das Lehrerkollegium der LFS Sooß überraschend, da die Klasse sich aus dem Schul- und Unterrichtsleben anders zeigte, weil einige Schülerinnen kontinuierlich im Widerstand standen und dies das gesamte Klassenklima negativ beeinflusste.

Vergleiche von Selbsteinschätzungen können nur eingeschränkt gezogen werden, da eine Person, die ihr Wohlbefinden auf einer zehnstufigen Skala (SES) mit „acht“ bewertet, nicht automatisch glücklicher sein muss als jemand, der auf derselben Skala „sieben“ angibt. Aus dem unterschiedlichen Wohlbefindensverständnis heraus, stellt sich die Frage, ob Wohlbefinden allein durch Selbsteinschätzungen mittels Items mit geschlossenem Antwortformat erhoben werden kann, ohne dass eine Definition der Befragungspersonen bekannt ist. (Mayring In: Klug, 2010)

Mayring konstatiert vier Forderungen an eine vernünftige Methodologie der Glücksforschung:

„Eine multidimensionale Erfassung, theoriegeleitete Konstruktion des Instruments, ins Gespräch treten mit den Befragungspersonen, um deren subjektives Verständnis von Wohlbefinden, Glück und Zufriedenheit zu eruieren und um die eigene Glücksdefinition zu ermitteln und Präzisierung der Erhebung durch Kombination und Vergleich unterschiedlicher methodischer Zugänge. Ein Versuch, diesen Forderungen nachzukommen, wäre ein qualitatives, offenes und halbstrukturiertes Interview“.

(Mayring, 1991, S. 117)

Eine weitere Schwierigkeit stellt eine klar getrennte Erfassung der verschiedenen Komponenten von subjektivem Wohlbefinden (und Selbstwert) dar. Da subjektives Wohlbefinden kein singuläres Konstrukt ist, ist es kaum realisierbar diese Komponenten abzugrenzen. Einerseits sind die unterschiedlichen und einzelnen Zusammenhänge zwischen den Einflussfaktoren und den Wohlbefindenskomponenten unklar, andererseits werden die verschiedenen Komponenten und Begriffe rund um das Wohlbefinden synonym verwendet (siehe dazu auch Kapitel „Wohlbefinden“). (Diener In: Klug, 2010)

Auch wenn noch vieles messtheoretisch ungeklärt ist, haben umfangreiche Studien von Wohlbefinden gezeigt, dass subjektives Wohlbefinden valide erfasst werden kann. (Diener, 2000) Folglich kann auch die Durchführung dieser Studie als berechtigt angesehen werden.

Eigenkritisches

Inwieweit die befragte „SES-Zielgruppe“ (nach den Forschungen von Allik und Pullman), welche die Durchschnittswerte für den Selbstwert bestimmten (von 32,2 – 40,3), für die Befragung von Schülern geeignet war, wurde in dieser Arbeit nicht erhoben. Es wurden auch keine Personenangaben zu den untersuchten Bevölkerungsgruppen, wie Alter, Geschlecht, Beruf oder schulische (Aus-)Bildung, sozialer Hintergrund etc. aus der Studie erhoben. Erstrebenswert zu wissen wäre, welche Altersstufe die Testpersonen der Studie von Helle Pullmann und Jüri Allik hatten. Schwankt doch besonders im Jugendalter der Selbstwert häufiger als beim Erwachsenen und nicht selten kommt es zu persönlichen Krisen – siehe dazu die Kapitel „Wohlbefinden von Jugendlichen“ und „Selbstwert von Jugendlichen“. Nicht verwunderlich ist es deshalb, dass die Mädchen in der Altersklasse 14 – 17 einen tendenziell niedrigen Selbstwert aufwiesen. Der Selbstwert hängt aber auch von anderen Einflüssen ab, wie beispielsweise der frühkindlichen Bindung, worauf in dieser Arbeit nicht näher eingegangen wurde.

Genauso wurden keine Informationen über die Qualität und Vergleichbarkeit der Skalenwerte des OHI, von 0 – 87, eingeholt.

Weiters besteht die Annahme, dass der Fragebogen „Lebenskompetenz“ nicht ausreichend für die Beantwortung der Forschungsfrage geeignet war. Wurde doch durch das Projekt eine eher kurzfristige Veränderung der Persönlichkeitseigenschaften untersucht, der Fragebogen erfragt aber grundsätzlich längerfristige Persönlichkeitseigenschaften. Zudem führen auch zahlreiche Studien zu der Annahme, dass sich das subjektive Wohlbefinden eines Individuums zwar verändert, in der Regel aber doch eine gewisse Konstanz aufweist, auch über längere Zeitperioden. (Klug, 2010) Dass es kurz- und langfristiges Wohlbefinden zu unterscheiden gilt, hat die Literatur hinreichend aufgezeigt. Die in dieser Erhebung herangezogenen Items des Fragebogens „Lebenskompetenz“ sind jedoch hauptsächlich auf globales subjektives Wohlbefinden ausgerichtet.

Aus dieser Komplexität heraus erscheint es schwierig, durch ein achtwöchiges Projekt diese vielschichtigen Konstrukte entscheidend zu verändern. Noch dazu, wenn das Ausgangsniveau an Glück und Wohlbefinden ohnehin relativ hoch ist (siehe „Ergebnisse: OHI“), wäre bereits eine minimale Steigerung beachtenswert.

Auch in Bezug auf den untersuchten Selbstwert wurde das Augenmerk auch beim SES-Fragebogen auf das längerfristige Befinden gelegt. Und dieses wiederum kann innerhalb einer achtwöchigen Projektphase relativ schwer verändert werden.

Trotz der bestehenden Mängel hat sich die Fachliteratur in Korrelation mit Erhebungen zum Wohlbefinden dennoch auf das OHI und das SES berufen, weshalb diese Instrumente in dem Forschungsprojekt zum Einsatz kamen.

Anregungen zu weiterführender Arbeit

Das Integrieren anderer Methoden, wie es auch Mayring vorschlägt, würde die Methodik solcher Erhebungen verbessern. Etwa könnte auch das Einholen von Informationen über Familienmitglieder und Freunde oder Beobachtungsmethoden im Setting zu Verhaltensweisen, Gesichtsausdruck oder der Häufigkeit von Lachen für die Erhebung des subjektiven Wohlbefindens hilfreich sein. Da aber die internalen Vorgänge und die Bewertungen einer Person bei der Ein-

schätzung ihres Wohlbefindens bedeutend sind, sollte auf Selbsteinschätzungsmethoden, wie in diesem Fall ein Fragebogen, nicht verzichtet werden. (Mayring In: Klug, 2010)

Um die Gültigkeit und Generalisierbarkeit der Ergebnisse feststellen zu können, wäre es wichtig, dieses Projekt an weiteren Schulen durchzuführen. Außerdem wäre wiederholtes Überarbeiten, Anpassen und Erheben des Fragebogens und evt. auch des Projektes erforderlich. Auch die Zusammenhänge von subjektivem Wohlbefinden mit anderen Variablen (in dieser Arbeit vorwiegend an den Selbstwert orientiert) näher zu beleuchten, wäre interessant. Diese Schritte beanspruchen allerdings mehr Zeit und Mittel als im vorliegenden Untersuchungsprojekt möglich war.

In Übereinstimmung mit den Auffassungen Mayrings und Dieners könnte in einer Folgestudie ein Fragebogen mit einem qualitativen, offenen und halbstrukturierten Interview ergänzt oder der Fokus nur auf die Methodik eines Interviews gelegt werden. (Mayring, 1991; Mayring 2004)

Literatur

Bildungsdepartement Kanton Luzern, 2003. <http://teaching.eduhi.at>. [Online]
Available at: http://teaching.eduhi.at/haupt/pdf_dateien/PULS_1_Einfuehrung.pdf
[Zugriff am 17.07.2012].

Diener, E., 2000. Subjective Well-Being. The Science of Happiness and a Proposal for a National Index. *American Psychologist*, Issue 55, pp. 34-43.

Erlitz, W., 2009. www.diepresse.com. [Online]
Available at: <http://diepresse.com/home/bildung/schule/493125/Glueck-als-Schulfach-in-der-Steiermark>
[Zugriff am 11.07.2012].

Gros, S., 2012. Diplomarbeit: *Glück als Erfolgsfaktor für Unternehmen*. Wien: Wirtschaftsuniversität Wien.

Klug, J., 2010. *Diplomarbeit: Psychologisches Wohlbefinden und Erwartungsdruck-qualitative und quantitative Forschungszugänge im Vergleich*. Wien: Universität Wien.

Leibovici-Mühlberger, M., 2010. *Wie Kinder wieder wachsen*. Salzburg: Ecwin Verlag.

Mayring, P., 1991. *Psychologie des Glücks*. Stuttgart: W.Kohlhammer.

Mayring, P., 2004. Wohlbefinden in der Schule - eine neue pädagogische Leitidee?. In: D. D. H.Rost, Hrsg. *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie. Wohlbefinden in der Schule*. Bd. 40 Münster: Waxmann Verlag, pp. 13-28.

Schönmann, J., 2007. <http://www.spiegel.de>. [Online]
Available at: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/neues-schulfach-glueck-die-froehlichen-schueler-von-heidelberg-a-505005.html>
[Zugriff am 07.07.2012].

Schubert, E.-F., 2008. <http://www.fels-unterfranken.de>. [Online]
Available at: http://www.fels-unterfranken.de/downloads/Willy-Hellpach-Schule_Heidelberg.pdf
[Zugriff am 12. 08. 2012].

Schubert, E.-F., 2011. *Schulfach Glück*. Freiburg in Breisgau: Herder.

Spiegel Online, 2006. <http://www.spiegel.de>. [Online]
Available at: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/englische-schule-glueck-als-unterrichtsfach-a-411788.html>
[Zugriff am 08.08.2012].

Spitzer, M., 2006. *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum.

Vogel, D., 2000a. <http://www.dieter-vogel.at>. [Online]
Available at: <http://www.dieter-vogel.at/upload/analyse-werkzeuge/fragebogen-selbstwertgefuehles.pdf> [Zugriff am 14.07.2012].

Vogel, D., 2000b. <http://www.dieter-vogel.at>. [Online]
Available at: <http://www.dieter-vogel.at/upload/analyse-werkzeuge/fragebogen-oxford-happiness-inventory.pdf>
[Zugriff am 06.07.2012].

2. EINLEITUNG

Die Diskussion über die Bedeutung des Projektes „Lebenskompetenz“ und die Vermittlung im Projektunterricht an der landwirtschaftlichen Fachschule Sooß sind Gegenstand dieser Arbeit. Dieses Kapitel liefert zu Beginn den theoretischen Hintergrund dazu, warum ein Veränderungsbedarf im heutigen Schulsystem besteht. Im Zuge dessen werden besonders gesellschaftliche Problembereiche aufgezeigt. In weiterer Folge werden Bedeutung, Merkmale und Ziele des Unterrichtsfaches „Lebenskompetenz“ genauer betrachtet. Eine zentrale Rolle spielen dabei Konzepte von Glück, Wohlbefinden und Selbstwert sowie Lernen und Psyche. Die Bedeutung von Unterricht und insbesondere Projektunterricht sowie die letztendlich resultierende Forschungsfrage und Hypothese bilden das Ende des Einleitungsteils.

2.1. Kritik an der Schule unserer Zeit

Das Glück des Menschen und die Dinge, die den Menschen glücklich machen, stehen seit Jahrtausenden im Blickpunkt von Pädagogik, Philosophie und Wissenschaft. Demnach stellen das Glück und das Wohlbefinden der Jugend eines Landes ein wichtiges politisches und gesellschaftliches Ziel dar.

Schulen von heute sind jedoch nicht mehr das, was sie einmal waren. Dies liegt keinesfalls nur an den Schulen selbst, sondern auch an den Veränderungen unserer Gesellschaft. Noch vor einigen Jahrzehnten waren an den Nachmittagen die Mütter zu Hause, es gab nachmittags, wenn überhaupt, zwei Fernsehprogramme und was der Lehrer sagte, galt als etwas. Die Gesellschaft informierte sich über Zeitungen und Radio, da telefonieren und der Computer unbezahlbar waren, die Miete dagegen erschwinglich. In den meisten Schulen waren die Schüler homogen und es gab noch viele gestandene Persönlichkeiten, die mit Leib und Seele Lehrer waren. (Spitzer, 2006)

Heute hat sich vieles geändert – die westliche Gesellschaft ist von einer Raschlebigkeit geprägt, in welcher es normal geworden ist, unter Zeit- und Leistungsdruck zu stehen – nach dem Motto: „schneller, weiter, höher!“ (Perner, 2011) Der Zeitforscher Karlheinz Geißler spricht von einer Gesellschaft, welche eine unstillbare Leidenschaft zu Hochgeschwindigkeiten und Mehrfachaktivitäten hat. Wir streben nach Handlungsverdichtung, Vergleichzeitigung und Aktionsbündelung. Eins nach dem anderen zu machen ist kein Thema mehr. Pausen werden wegrationalisiert, der Begriff „Müßiggang“ wird aus dem Sprachschatz gestrichen – von Träumen ist dabei gar nicht zu

reden. Im Gegenteil, denn Langsamkeit ist verpönt, Zeit zu vertrödeln eine Unart, nicht gehetzte Menschen sind suspekt und wahrscheinlich arbeitslos oder unproduktiv. Im Jetzt und Sofort, im Nebeneinander scheint so gut wie alles möglich – nur eines nicht: Zeit zum Nachdenken, Wahrnehmen, Reflektieren, Zeit für Freunde und vor allem Zeit für sich. Schließlich geht es darum, allen Geschehnissen, allen Dingen und Aufgaben die jeweils angemessene Geschwindigkeit zu geben, denn alles hat seine Zeit, und wer sich diese Zeit nicht nimmt, hat auch kein Leben. (Geißler, 2011)

Betrachten wir kurz die Welt mit Kinderaugen: mangelnde Rollenbilder, adoleszente Eltern, zerbröckelnde Familien, Schönheitswahn, Reizüberflutung. Das unbeschwerte Kindsein wird somit immer früher beendet. Ebenso kindlich ist die Reaktion der Gesellschaft, welche die Augen verschließt, in der Hoffnung, dass alles wieder gut ist, wenn sie geöffnet werden. (Leibovici-Mühlberger, 2010)

Die Qualität der Zeit zu erkennen ist wesentlicher Bestandteil unserer körperlichen, seelischen und physischen Gesundheit, weshalb folgende Fragen als Denkanstoß dienen: Welchen Nutzen ziehen wir aus dieser Lebensweise? Kommen wir dadurch dem Ziel eines erfüllten und glücklichen Lebens näher? Sind uns die Konsequenzen bewusst, nämlich dass mehr Power und ein erhöhtes Lebens- und Lerntempo zugleich weniger Muße und Achtsamkeit gegenüber Dingen und Menschen bedeuten? (Schubert, 2011)

Im Schulsystem sind wir von der ganzheitlichen Sicht des Menschen weit entfernt, geht es doch vorrangig darum, junge Menschen beruflich zu qualifizieren. Bereits Hartmut von Hentig, einer der einflussreichsten Pädagogen der Nachkriegszeit, ruft dazu auf, dass Schule wieder mehr sein muss als eine Qualifizierungsanstalt. Nach Hentig wird jeder Bildungsplan künftig daran gemessen, ob er geeignet ist, die Zuversicht und den Glauben junger Menschen, ihr Selbstbewusstsein und ihre Kommunikationsbereitschaft zu erhöhen. (Schönmann, 2007)

Fast alle Kinder betreten die Schule am ersten Tag mit neugierigen, freudig glänzenden Augen. Doch leider trübt sich der Blick der „Erstklässler“ schon nach einigen Schulwochen. Zu viele Regeln, Normen und Begrenzungen erschweren ihnen ein kreatives, spielerisches und gestalterisches Leben. (Trybek, 2012) Dazu werden die „Schulklässler“ allzu oft auch mit unerfreulichen, aversiven Erfahrungen geprägt, welche Angst erzeugen oder im schlimmsten Fall krank machen. Angst, ständiger Lärm, Hetze, Bloßstellung, überzogener Leistungsdruck, Einschüchterung, Einnengung und die Gefahr körperlicher Gewalt aktivieren in ungesundem Ausmaß den Stresspegel im menschlichen Körper. (Dittrich, 2008) Ein gestresster Organismus verliert seine Aufnahme- und Lernfähigkeit. Untersuchungen zeigen, dass gesundheitliche Probleme bei Schülern und Lehrern immer mehr zunehmen. (Bauer, 2008) So wundert es nicht, dass zwar in ihrer Bedeutung als wichtiger Lebensraum die Schule gleich hinter der Familie steht, aber auf der Beliebtheitsskala gerade noch vor dem Besuch beim Zahnarzt rangiert. (Schubert, 2011)

Dabei sollte doch das Lernen, so wie das Leben insgesamt, Freude bereiten. Doch so wie auch im alltäglichen Leben, haben sich auch im Schulalltag viele Eltern und Pädagogen vorwiegend dem Leistungsprinzip verschrieben. Sie sind davon überzeugt, die Kinder damit am besten „auf die Welt vorzubereiten“ – wobei mit „der Welt“ nicht selten jene der Wirtschaft und der damit verbundenen Wettbewerbsfähigkeit gemeint ist. Doch Wett-Bewerb bedeutet immer Konkurrenz, also „besser, schneller, schöner, klüger, stärker oder braver“ als andere zu sein. Wer derartige Glaubenssätze verinnerlicht, beginnt sie allmählich für „wahr“ zu halten und ist zunehmend davon überzeugt, dass sie der Realität entsprechen. So wird an den Lebenswirklichkeiten gebastelt, im Kleinen wie im

Großen. Schließlich beziehen wir unseren Selbstwert über die Erfüllung der jeweiligen „Erfolgsmerkmale“, welche wir in der Schule und zuhause lernen. (Trybek, 2012)

Die oben angesprochene Thematik ist nur einer von vielen Gründen, warum Kindern und Jugendlichen die Motivation in der Schule oft fehlt. Ferner hat die elterliche Haltung einen maßgeblichen Einfluss auf die Motivation ihrer Kinder. Der „Antrieb“ für die Motivation von Kindern oder Jugendlichen bilden das Interesse, die Beachtung und die Zuwendung seiner engen Bezugspersonen. (Juul, 2008)

Dies hat bereits der „Versuch“ des Stauferkaisers Friedrich II. (1194 – 1250) bewiesen, welcher durch ein Experiment mit Säuglingen herausfinden wollte, ob Aramäisch oder Latein die Ursprache wäre. Er verbot Ammen jegliche Ansprache der ihnen anvertrauten Kinder. Auch Mimik und Gestik und ebenso einfache Herzen wurden tunlichst untersagt. Des Kaisers linguistische Ambitionen wurden enttäuscht, da die Kinder keine Sprache von sich gaben und aus fehlender Zuwendung starben. (Leibovici-Mühlberger, 2010)

Dieser tragische Versuch aus dem 12. Jhd. soll verdeutlichen, wie lebenswichtig das Zeigen von Interesse und Zuwendung ist. Das heißt nicht, dem Kind alle Wünsche erfüllen zu müssen, im Gegenteil. Interesse und Zuwendung widmen heißt, mit dem Kind in Kontakt zu treten, sich nach seinen Wünschen zu erkundigen, ihm gleichzeitig aber von den eigenen Vorstellungen zu erzählen, sich mit ihm etwas vorzunehmen, es zu begleiten, anzuspornen, auch zu kritisieren und Regeln aufzustellen und so gemeinsam von einer Station des Alltags zur nächsten zu gehen. (Bauer, 2008) Demnach ist ein klares „Nein“ oft die liebevollste Antwort, die wir geben können. Schließlich bedeutet „Nein“ zu sagen vor allem, „Ja“ zu sich selbst zu sagen und für die eigenen Überzeugungen und Werte einzutreten. (Juul, 2008) Allein durch die Berücksichtigung dieser Verhaltensweisen könnten viele Probleme, z. B. negative Verhaltensauffälligkeiten, heutiger Kinder und Jugendliche abgeschwächt sein.

Die Beeinflussung familiärer Strukturen auf die Schulentwicklung ist also unumstritten. Das Familienleben hat sich aber stark verändert, da die Kernfamilie in Österreich meist nur mehr aus Vater, Mutter und 1,4 Kindern besteht, womit sich die westliche, postmoderne Gesellschaft sozialanthropologisch betrachtet, auf dem Weg zu einem Seitenstrang der Evolutionsgeschichte entwickelt. Durch das System der Kleinstfamilie entsteht weniger Zusammengehörigkeitsgefühl, im Gegensatz zu einer Großfamilie. Trotzdem bleibt das Bedürfnis nach Gemeinschaft und Zugehörigkeit erhalten, welches heute unter anderem die Schule bieten könnte. (Leibovici-Mühlberger, 2010) Zu allem Unverständnis werden dazu noch Fächer aus dem musischen, kreativen, ethischen oder bewegungsfördernden Bereich gekürzt.

Wissenschaftliche Untersuchungen belegen, dass Kinder im Vorschulalter, denen man durch bestimmte Bildungsmaßnahmen Wissensinhalte vermittelte, zwar einen kurzzeitigen Vorsprung gegenüber einer Vergleichsgruppe ohne diese Zusatzmaßnahmen erlangten, aber langfristig keine Vorteile erkennbar waren. Im Gegenteil, diese Kinder wiesen im Verhaltensbereich, wie zum Beispiel im Einfühlungsvermögen und in anderen Bereichen des Sozialverhaltens, Mängel auf. (Schubert, 2011)

Angesichts dieser unleugbaren Probleme wird bei der Suche nach den Schuldigen gern und rasch auf die üblichen Verdächtigen – Eltern und Lehrer – und ihr jeweiliges Versagen hingewiesen. Nicht selten wird auch das „Kindermaterial“ kritisch beleuchtet und als „nicht mehr das, was früher

angeboten wurde“ beurteilt. Das trägt der Komplexität des Sachverhalts nicht Rechnung, sondern verhärtet die Fronten und entmutigt all jene Eltern und Pädagogen, die sich täglich für die eigenen und die ihnen anvertrauten Kinder einsetzen. Darüber hinaus trübt dieser Ansatz zum Thema „Erziehungs- und Bildungsnotstand“ den Blick für die essentiellen Ansatzpunkte notwendiger Veränderung. (Leibovici-Mühlberger, 2010)

2.2. Zur Notwendigkeit der Vermittlung von Lebenskompetenz

Immer häufiger wird beobachtet, dass viele Schüler allgemein weniger belastbar werden. Im Erfahrungsaustausch mit Lehrkräften anderer Mittelschulen kann auch die Autorin bestätigen, dass Schüler zunehmend leichter in eine Krise, welche bis zum Suizid führen kann, fallen. Die Zukunftsperspektiven solch labiler Menschen geben einem schwer zu bedenken, wenn bereits scheinbar „banale“ Umstände ernsthafte Probleme im Leben bereiten.

Hierbei fließen jegliche Entwicklungen unserer westlichen Gesellschaft, welche im vorhergehenden Kapitel bereits erwähnt wurden, mit ein.

Da jeder junge Mensch in Ö, zumindest neun Jahre seines Lebens die Schule besucht, wäre diese Institution ein geeigneter Ort, um möglichst viele Kinder auf das Leben vorzubereiten, indem Frauen nach dem Sinn des Lebens gestellt, Ausdruck und Umgang von Gefühlen geübt, Werthaltungen und soziales Verhalten uvm. (vor-)gelebt und weitervermittelt werden könnten. Diese Lebenskräfte heißt es in unseren Schülern wieder zu wecken. Die Menschen der Zukunft sollen keine Erdulder sein, sondern wirksame Gestalter ihres Lebens, die für sich Sinn gefunden haben und achtsam mit sich, ihren Mitmenschen und der Natur umgehen. Die Schule sollte jungen Menschen dahingehend helfen, ihre eigenen Stärken zu entdecken, sie unterstützen, einen Sinn im Leben und im Lernen zu entdecken, Ziele zu formulieren und ihren Platz in der Gemeinschaft zu finden. (Schubert, 2011)

Vor allem Ziele zu setzen ist eine große Herausforderung (nicht nur für Jugendliche) und diese auch immer wieder zu hinterfragen: „Sind meine Ziele in Übereinstimmung mit meinen Wünschen?“, „Tue ich etwas, weil es mir Spaß macht, oder tue ich es, weil es alle anderen auch tun?“ Die Ausrichtung nach den persönlichen Bedürfnissen ist dabei am Wichtigsten, denn nur dann werden wir glücklich. Sich mit anderen zu vergleichen deprimiert oft nur, denn jeder ist auf seine eigene Art glücklich – keine zwei Menschen sind gleich. (Trebuch, 2007)

Erst wenn sich Schüler selbst für etwas verantwortlich fühlen und den Erfolg ihrer Bemühungen verspüren, sind die notwendigen Voraussetzungen für ein gelingendes Leben geschaffen. Je früher wir anfangen, die Persönlichkeit durch Vermittlung von positiven Haltungen und Einstellungen zu stärken, desto größer ist die Chance körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden zu erlangen.

Die geschilderte Problematik verlangt somit in erster Linie von Eltern als auch von Pädagogen den Kurs in eine andere Richtung, entgegen der materiell- und leistungsorientierten Zeit, einzuschlagen.

Für diese Herausforderungen brauchen wir offene Geister und mutige Herzen, denn dem sozial-ethisch-moralischen Wertesystem können wir uns kaum entziehen. Viele Prägungen sind zu tief verankert. Aber zu hinterfragen, was von all diesen „anerzogenen“ Werten noch dienlich ist und was einer Neubewertung bedarf, kann gewiss nützlich sein. Immerhin ist unser Gehirn lebenslang formbar, folglich können auch lebenslang Um-Bewertungen stattfinden. Wir müssen also nicht ein Leben lang gleich fühlen, denken und handeln. Warum also nicht mit Gedanken jonglieren?

Einstellungen hinterfragen oder mit Emotionen spielen und kreativ umgehen? Nur weil wir das nie gelernt haben? (Hirschhausen, 2011; Trybek, 2012)

Eltern und Pädagogen sind gefordert, wach zu sein und den Mut aufzubringen, andere Wege zu gehen. Spielerisch, fantasievoll, kreativ, kommunikativ, visionär, humorvoll, reflexiv, kritikfähig (auch sich selbst gegenüber) und vor allem liebevoll. Bleibt somit nur noch zu hoffen, dass sich alle Kinder mit dem Schuleintritt ihr freudvolles Staunen bewahren dürfen. Die Zukunft gehört nämlich jenen, die in der Gegenwart die Schulbank drücken, und sie werden es auch sein, die in 20 Jahren diese Welt gestalten. (Trybek, 2012)

Denn Schule dient nicht nur dazu, Schüler auf die PISA-Studie vorzubereiten, sondern Schule ist vor allem dazu da, um auf das Leben vorzubereiten. Wir haben für alles im Leben eine Gebrauchsanweisung, aber für das komplexe Leben gibt es keine. Wir werden geboren und jeder muss sehen, wie er zurechtkommt. Schule sollte daher primär Lebensschule sein, die uns zeigt: „Was ist Leben?“ „Wer bin ich?“ „Was muss ich tun, um dorthin zu kommen, wo ich hin will?“. (Tepperwein, 2012) Damit könnte die Schule zu einem Ort werden, an dem Mut zugesprochen, Schwächen gestärkt, Kompetenzen gefördert sowie Instinkt und Intuition bekräftigt werden. Mit all diesen Maßnahmen sollten Kinder auf dem Weg in ihr junges Erwachsenenalter unterstützt werden, in einer Welt leben zu wollen, die wir für unsere Kinder und für uns selbst gestalten. Denn worum es schlussendlich geht, ist Sinn und Menschlichkeit als Quellen für ein glückliches Leben zu vermitteln. (Schubert, 2011)

Folgendes Zitat bringt einen Umgang mit „Herzensverstand“ treffend zum Ausdruck:

*„Begleite mich auf meinem Weg, aber führe mich nicht auf deinen.
Schenke mir deine Erfahrung, aber lasse mich meine eigenen machen.
Gib mir deine Fragen, aber nicht deine Antworten.
Schreib mir ein Gedicht, aber lass es mich selbst lesen.
Umarme mich, wenn du mich triffst, aber halte mich nicht fest.
Es ist wunderbar, dass es dich gibt, so wie du bist.
Doch ich bin jemand anderer, ich bin wunderbar, wenn ich so sein kann, wie ich möchte.“*

(o. V. In: Trybek, 2012, S. 68)

2.3. Zur Begriffswahl von Schulfach „Lebenskompetenz“

In dieser Arbeit wird die Bezeichnung „Lebenskompetenz“ als Synonym für das Konzept des Schulfachs „Glück“, herangezogen. Die Autorin hat sich für den Begriff „Lebenskompetenz“ entschieden, da das Wort umfassender und aussagekräftiger erscheint als der Begriff „Glück“, welcher auf den ersten Blick von vielen mit Vorurteilen behaftet ist. Somit kann im weiteren Verlauf der Arbeit die Bezeichnung „Schulfach Glück“ dem Begriff „Schulfach Lebenskompetenz“ gleichgestellt werden.

Auch das baden-württembergische Kultusministerium zieht den Begriff „Lebenskompetenz“ vor, da er in Bezug auf die Schule besser eingliederbar ist und die Gefahr von evt. Fehlinterpretationen zur Thematik verringert. (Schubert, 2007) Auch für den steirischen Landesschulrat Erlitz ist Glück nicht nur „Glücksache“, sondern ein Stück erlernbare Lebenskompetenz. (Erlitz, 2009)

Folgendes Zitat des Dozenten für Fachdidaktik am Philosophischen Institut der Universität Graz, Franz Zeder, dient als anschauliches Beispiel möglicher Fehlinterpretationen zum Thema Schulfach „Glück“: *„Die Naivität, ein glückliches Leben zum Thema zu machen, verkennt die Aufgaben und Möglichkeiten der Schule. Sie versäumt es vor allem, Situationen des Unglücks durch geeignete Maßnahmen erzieherischer Prävention zu verhindern.“* (Zeder, 2011, S. 1)

Bezugnehmend auf die Anschauung Zeders soll klargestellt werden, dass es nicht Ziel eines Glücksunterrichts ist, negative Situationen zu verharmlosen oder unter den Tisch zu kehren, denn gerade durch die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Werten sollen die Schüler dazu angeregt werden, sich in ihrem sozialen Verhalten zu verbessern, und dabei ist eine konstruktive Kritik von Seiten des Lehrers oder der Mitschüler nicht ausgeschlossen.

Weitere Kritikpunkte werden dahingehend geäußert, dass der Begriff „Glück“ esoterisch angehaucht sei oder ein pures Ablenkungsmanöver vom Bildungsauftrag ist. Begründet wird die Aussage damit, dass Menschen zwar notorische Glückssucher sind, aber keine glückskonditionierten Lebewesen und deshalb auch mit der Zufriedenheit unzufrieden und unglücklich mit einem dauerhaften Glück wären. Ein Lehrer kann deshalb im besten Fall glücklich unterrichten, aber nicht „Glück“ unterrichten. (Zeder, 2011)

Bei diesem Gedankenansatz ist darauf hinzuweisen, dass das Ziel des Glücksunterrichts nicht ist, dass Schüler ständig lächeln, in allem das Gute sehen und sozusagen permanent einen „Flow“ erleben. Vielmehr geht es darum, zu lernen, in welchen Situationen man sich wohlfühlt und Instrumente zu erwerben, wie man solche Situationen wiederherstellen kann. (Kospach/Kraus, 2010) Zudem sei auch gesagt, dass wir uns der Vergänglichkeit von (positiven) Gefühlen sehr wohl bewusst sein sollten und nicht versuchen dürfen, diese zwanghaft festzuhalten. Das ist auch gar nicht nötig, denn obgleich diese Emotionen vorübergehend sind, können sie als persönliche Ressourcen wirken. Tiefe Glücksmomente erzeugen Reserven von Energie und Durchhaltevermögen. Auf diese Weise können positive Affekte uns belastbarer machen und uns nachhaltig stärken, was in der Fachliteratur als „Resilienz“ bezeichnet wird. Jeder Mensch sollte seine individuellen Gefühle respektieren, auch wenn es schlechte Gefühle sind, wichtig ist, dass es ohne Angst, Druck und Zwang geschieht. Durch das Zulassen von Gefühlen werden wir gleichzeitig frei von dem Zwang glücklich sein zu müssen und können das Leben mutig beim Schopf packen. Dabei ist es hilfreich Veränderungen offen und ohne Angst gegenüberzutreten. Außerdem dienen negative Emotionen, wie z. B. Furcht, einem wichtigen Zweck, weil sie dem Einzelnen mitteilen, wie es um ihn steht. So wie die Kompassnadel hin und her schwingen muss, um nützlich zu sein, soll auch der Mensch verschiedene emotionelle Stadien durchschreiten können. (Gielas, 2011)

Zusammengefasst sollen mit dem Konzept „Lebenskompetenz“ die Vorurteile aus dem Weg geräumt werden, welche diesen pädagogischen Ansatz als längst überholt, hoffnungslos verträumt oder als ein Relikt aus der Zeit der antiautoritären Erziehung ansehen.

2.4. Das Konzept des Unterrichtsfaches „Lebenskompetenz“

Seit dem Schuljahr 2007/2008 wird das Schulfach Glück in mehr als 100 Schulen Deutschlands und Österreichs in nahezu allen Schularten und Altersstufen unterrichtet. Der Lehrplan für das Fach Glück dient der lebenspraktischen Orientierungshilfe und soll dazu beitragen, die Macht der Gedanken bzw. des Optimismus als Weg zu Glück und Erfolg zu begreifen. Dies gelingt, indem nicht

das Negative beseitigt, sondern das Positive verstärkt wird, um junge Menschen zu zufriedenen und selbstsicheren Frauen und Männern auszubilden. (Schubert, 2011)

Glück ist laut SP-Landesschulratspräsident Wolfgang Erlitz nicht nur „Glückssache“, sondern ein Stück erlernbare Lebenskompetenz. Für Erlitz ist es besonders wichtig, den Menschen vor Augen zu halten, dass sie selbst dafür verantwortlich sind, wie glücklich sich ihr Leben gestaltet. (Erlitz, 2009)

Schülern soll vermittelt werden, dass Glück wählbar und erlernbar ist und sich im glücklichen Tun und Erleben widerspiegelt. (Schubert, 2008) Glück wird dabei nicht als das Dauerschweben auf einer rosaroten Wolke oder als Placebo-Angebot mit pädagogischem Zuckerguss interpretiert, vielmehr macht sich der Mensch bei der Befassung mit dem Thema auf die Suche nach den guten Gründen für das gelingende Leben. Dazu gehört die Entdeckung des eigenen Selbst mit all seinen Potentialen auf dem Weg zu einer persönlichen Meisterschaft, die Suche nach dem Sinn und den wirklich wichtigen Menschen im Leben. Dabei darf die Lebensfreude ebenso wenig vergessen werden wie die heitere Gelassenheit, um nicht in jeder Krise eine Katastrophe zu sehen, sondern sie als Herausforderung zu verstehen. (Schubert, 2011)

Wenn es in der Klasse nicht nur um Wissensvermittlung, sondern um Lernen auf der körperlichen und emotionalen Ebene geht, erhöht sich die Chance, Kinder und Jugendliche wirklich zu erreichen. Wenn sie durch den Lebenskompetenzunterricht erkennen, was wirklich in ihrem Leben ist und Mathematik und Latein dazugehören, dann sind sie auch bereit dafür zu üben. So wie es bereits Aristoteles treffend formulierte: „Verstand soll belehrt und Charakter geübt werden“. (Schubert, 2011)

Methoden gibt es viele, und das Wichtige dabei ist, dass es Freude bereitet und die Persönlichkeit in allen Bereichen formt. Praktisch könnte der Lebenskompetenzunterricht folgendermaßen aussehen: Ein Motivations- oder Lebenstrainer hilft den Schülern positives Denken zu fokussieren, ein Sexualpädagoge regt zu Diskussionen über Gefühlsausdruck, Körper, Sexualität und andere Tabuthemen an, Bewegung und Schauspiel werden durch Theater-, Sport- oder Tanzpädagogen vermittelt, ein Familientherapeut entwickelt mit Schülern eine Vorstellung vom „Ich“ in der Gemeinschaft und ein Ernährungsexperte spricht über die Zusammenhänge von gesunder Ernährung und Wohlbefinden. (Schubert, 2011)

Es gibt bereits wichtige Erkenntnisse im Bereich der Glücksforschung. Wolfgang Knörzer von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg beobachtete ein Jahr lang 28 „Glücksschüler“ und eine Kontrollgruppe ohne Glücksunterricht. Das Ergebnis: Die Glückskinder waren nach einem Jahr eher unglücklicher. Knörzer interpretiert dieses Ergebnis trotzdem positiv: Die Schüler waren nämlich stärker sensibilisiert für negative Umstände und spürten deutlicher den Widerspruch zwischen ihren Wünschen und der Realität. Sie wurden sozusagen mündiger, was eine Voraussetzung für Glück ist. Darüber hinaus vermutet Knörzer bei diesen Schülern eine höhere Selbstwirksamkeit, ein auf Erfahrungen beruhendes Selbstvertrauen, Ziele aus eigener Kraft zu erreichen. Die Stärkung der geistig-seelischen Widerstandskraft wird dadurch stark gefördert. (Schubert, 2011; Strassman, 2011)

Axel Bertram, Professor an der Uni Mannheim, fand in einer Studie heraus, dass das Schulfach „Glück“ einen positiven Einfluss auf das subjektive Wohlbefinden hat – allerdings nur bei denen, die ohnehin schon emotional stabil sind. (Schönmann, 2007; Strassman, 2011)

Das beste Feedback über die Wirksamkeit des Glücksunterrichts erfährt jede interessierte Lehrkraft anhand der Beobachtung ihres Gegenübers. Ob Schüler glücklich und zufrieden sind, sehen wir bereits an deren Augen – ob sie nun vor Begeisterung strahlen oder voller Desinteresse wirken. Genau das ist vermutlich die wichtigste Voraussetzung für einen wirksamen Glücksunterricht: Die Tatsache, dass die Lehrer selbst hinlänglich reiche Glückserfahrungen mittragen, davon überzeugt sind und diese Überzeugung weitergeben können. (Strassman, 2011)

Die Studien zeigen, auf welcher vielseitigen Weise das Schulfach „Lebenskompetenz“ zu einer Verbesserung des schulischen Gesamtklimas beitragen kann. Abgesehen davon, dass das Wohlbefinden für unsere Erfolge und (schulischen) Leistungen ausschlaggebend ist, beeinflusst es ebenso die Gesundheit. Es ist nachgewiesen, dass glückliche Menschen weniger oft krank sind, bessere Entscheidungen treffen, kreativer sind, mehr Energie haben, schneller lernen und besser mit anderen zusammenarbeiten uvm. (Spitzer, 2006)

Folglich sind die Inhalte dieses Projektes auch verstrickt mit dem Konzept der Salutogenese. Denn aufgrund seiner lebenspraktischen Themen und Vielseitigkeit wird auch der Sinn für Kohärenz geschärft. So wie die Eckpfeiler der Salutogenese, nämlich Sinnhaftigkeit, Verstehbarkeit und Handhabbarkeit, Voraussetzung für ganzheitliche Gesundheit sind, so sind sie auch bei diesem Projekt Grundbedingung für das Erreichen des Projektzieles, nämlich einer umfassenden „Lebenskompetenz“.

In Deutschland kann im „Schulfach Glück“ Abitur gemacht werden, dagegen ist der Gegenstand in Österreich kein Prüfungsfach, trotz allem wird dieser aber benotet. (Schönmann, 2007) Als Grundlage der Bewertung von Schülerleistungen dürfen nur die zu erstellenden Dokumentationen (zur eigenen kritischen Reflexion) herangezogen werden, keinesfalls die vermeintlichen oder tatsächlichen Fortschritte im Sinne der relativen oder absoluten Erreichung von Individual- oder Gruppenzielen. (Schubert, 2008)

Geeignet zur Vermittlung dieses Themenfeldes sind interessierte Lehrkräfte und Fachpersonen aus Bereichen wie Schauspielerei, Systemtherapie oder Theaterpädagogik. Diese könnten durch den Schulleiter, aber auch durch Ethik-, Biologie- und Sportlehrkräfte unterstützt werden. (Schubert, 2011) An der Wellington-Privatschule übernehmen Religionslehrer das Fach und erhalten zusätzlich eine spezielle Schulung in „positiver Psychologie“. (Spiegel Online, 2006) Möglichkeiten gibt es viele, doch vorrangiges Ziel ist, dass sich die Lehrperson in ihrer Rolle wohlfühlt und Sinn in der Tätigkeit sieht, denn diese vielseitigen Themenfelder verlangen ein genau abgestimmtes Unterrichtsprogramm.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass durch das Schulfach „Lebenskompetenz“ Schüler in folgenden Hinsichten gefördert werden:

- Gesundheit und positives Körpergefühl
- Knüpfung und Aufrechterhaltung von sozialen Beziehungen
- Effektivität des Lernens und höhere Bereitschaft zum Lernstoff
- Kreativität und Individualität
- Erhöhung des subjektiven Wohlbefindens
- Steigerung des Selbstwertgefühls

- Inneren Ausgeglichenheit, welche zu emotionaler Stabilität (u. a. auch Resilienz) und dadurch zu geringerer Anfälligkeit für Depressionen führt.
- Stärkung von Zuversicht und Lebensfreude sowie Selbstbestimmung, Selbstbewusstsein, Selbst- und sozialer Verantwortung

2.5. Glück

Die Ansätze für das Schulfach „Glück“ oder „Lebenskompetenz“ sind in der Glücksforschung zu finden. Um einen besseren Einblick dafür zu bekommen, wird versucht den Begriff „Glück“ zu definieren und abzugrenzen. Im Bezug auf Unterricht und Lernen, befasst sich der zweite Abschnitt mit dem Zusammenhang von Glück und Lernen aus neurobiologischer Sicht.

2.5.1. Definition

Obwohl wir die Existenz von Glück nicht beweisen können, weiß jeder, dass es Glück gibt. Jeder möchte es haben und jagt ihm nach, viele behaupten, sie hätten es, und nur wenige sehen so aus als seien sie glücklich. Über die Beschreibung von Glück gibt es beinahe genauso viele Aussagen wie Menschen auf diesem Planeten, weshalb mit nachstehenden Definitionen kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird. (Stabenow, 2005)

Das Wort „Glück“ bedeutet für jeden Menschen etwas anderes, wie Freude, Gesundheit, Zufriedenheit, viel Geld zu haben, Liebe, Sexualität, Urlaub, Karriere. Das alles sind Umstände, die eine gute Basis bilden, sie machen aber noch nicht das Glück selbst aus. Obwohl wir alle mehr oder weniger bewusst danach streben, tun wir uns schwer, Glück zu definieren. Es ist ein Gefühl, etwas, was in uns ist und gar nicht so viel mit der Außenwelt zu tun hat. So könnte man auch sagen, Glück ist ein Zustand des Bewußtseins, der Seele, weshalb man auch von „Glückseligkeit“ spricht. (Trebuch, 2007)

Die Glücksforschung verwendet als Arbeitsbegriff „subjektives Wohlbefinden“, welches nicht objektiv messbar ist, sondern jeder für sich selbst einschätzen muss. Die Glücksforschung hat eine einfache und treffende Definition für Glück gefunden: *„Glücklich ist, wer zufrieden ist und mehr angenehme als unangenehme Gefühle hat.“* (Trebuch, 2007, S. 2)

Die Psychologie beschäftigt sich seit jeher mit dem Thema „Glück“, was folgendes Zitat zeigt:

„Eines der seltsamsten, am wenigsten interpretierten Symptome unserer Zeit ist die Negierung der Psychologie von Glück, jenem inneren Zustand, den Plato, Aristoteles und fast alle wichtigen nachfolgenden Denker als das höchste für den Menschen erreichbare Gut annehmen.“ (Murray & Kluckholm In: Karl Kreichgauer, o.J., S. 1; Wälti, 2007, S. 12)

Der Ursprung des Wortes „Glück“ kommt aus dem Mittelhochdeutschen „Gelücke“, worunter man gelingen oder erreichen verstanden hat. (Bucher, 2009) Der Begriff „Glück“ und eine Reihe verwandter Konzepte wie Wohlbefinden, Lebenskompetenz oder -qualität, Zufriedenheit werden oft uneinheitlich und synonym verwendet, deshalb können diese Konstrukte selten klar definiert werden und greifen teilweise ineinander über. (Gros, 2012)

In dem Gewirr von Definitionen verwendet Mayring z. B. den Begriff doppeldeutig: Zum einen bedeutet Glück „Geschick“, „Schicksal“, „Zufall“ oder „günstiger Ausgang“, im Englischen „luck“, und zum anderen wird er im Sinne von Erfüllung gesehen, wozu die Engländer „happiness“ sagen.

Weiters kann zwischen Glück als aktuellem Gefühlszustand, also „Glück haben“, und der Gefühls-haltung des „glücklich sein“ unterschieden werden. Somit lassen sich die Begrifflichkeiten durch Einbeziehen der Zeit besser trennen. (Mayring, 2004)

Mayring versteht unter Lebensqualität eine Kombination von subjektivem Wohlbefinden und positiven Lebensbedingungen und ebenso psychische Gesundheit als Zusammentreffen von subjek-tivem Wohlbefinden und individuellen Kompetenzen.(Mayring, 1991)

Zufriedenheit wird in diesem Zusammenhang als das Ergebnis einer überwiegend kognitiven Bewer-tung von Lebensumständen definiert.(Leonhardt, 2010)

Nach Anton Bucher lässt sich Glück zwar von Zufriedenheit und Wohlbefinden unterscheiden, fließt aber in diese Befindlichkeiten hinein, denn Glück ist etwas Subjektives. Lebensqualität hingegen ist ein Begriff, der den Grad des Wohlbefindens von Einzelnen oder einer Gruppe beschreibt. Dazu tra-gen Faktoren wie Wohlstand, Bildung, Berufschancen, sozialer Status, Gesundheit etc. bei.(Bucher, 2009)

Glück, so Mayring, habe eine essentielle Funktion für die psychische Gesundheit, die Gesundheit des Menschen allgemein. Wesentliche Faktoren bei der Konzeption von Glück sind seiner Ansicht nach auch das Gefühl der Einheit und Harmonie, ein starkes positives affektives Erleben, die pro-ductive Verwirklichung wichtiger Ziele und Pläne des Individuums, subjektive Bewertungskriterien und schließlich ein Gefühl des Sich-Öffnens und der zwischenmenschlichen Annäherung. (Mayring, 1991) Nicht zu vergessen ist, dass sich der Mensch nach seinen persönlichen Bedürfnissen ausrichtet und die Prioritäten für sein eigenes Glück selbst wählt.(Mayring, 2004)

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) definiert 1946 Gesundheit als einen Zustand vollkom-menen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens. Deutlich wird der subjektive Aspekt, da es darum geht, persönlich den Eindruck zu haben, sich vollkommen wohl zu befinden. Zweitens werden drei Dimensionen aufgezeigt: die körperliche, die geistige und die soziale Dimension.(Flöder, o. J.)

Im Folgenden werden die Erkenntnisse und Ansätze von Philipp Mayring dargestellt, der Wohlbe-finden als Oberbegriff für vier psychologische Konstrukte sah, nämlich Glück, Zufriedenheit, Freun-de und Belastungsfreiheit. Hinsichtlich des Zeitbezugs unterscheidet er längerfristige Aspekte („traits“) und welche mit kürzerer Dauer („states“). Bezüglich des Glücks charakterisiert er die beiden Bereiche wie folgt:

Eigenschaften von Glück als kurzfristig entwickelte Gefühlslage („states“) sind:

- *„Extrem positive Emotion, größte Freude, Begeisterung, Entzücken*
- *Höhere Sensibilität, Wachheit, Bewusstheit, Schärfung und Öffnung der Sinne*
- *Positive Sicht, selektive positive Wahrnehmung und Erinnerung*
- *Von abstrakten „idealen“ Vorstellungen begleitet (Schönheit, Einklang, Harmonie, Frieden, Einheit, Tiefe, Freiheit, Sinn, Unendlichkeit etc.)*
- *Gesteigertes Selbstwertgefühl, Selbstzufriedenheit, positives Selbstkonzept*
- *Soziale Aufgeschlossenheit, Zugänglichkeit, Freundlichkeit, Extraversion*
- *Spontaneität, schnelle Entschlossenheit, Flexibilität*

- *Produktivität, schöpferische Kraft, Kreativität“*
(Mayring, 1991, S. 89; Kreisgauer, o. J., S. 1)

Eigenschaften von Glück als biografisch entwickeltes Lebensglück („trait“) sind:

(Nicht direkt beobachtbar)

- *„Erhöhte Wahrscheinlichkeit von Glückserleben, d. h. es gibt eine Neigung zu Glückserleben*
- *Im Lebenslauf entwickelt, aufbauend auf konkreten Glückserfahrungen*
- *Auf einer grundlegenden Lebenszufriedenheit aufbauend: die Selbsteinschätzung „das eigene Leben ist gelungen, die eigene Ziele sind erreicht“ gehört notwendig dazu*
- *Hinausgehen über die Ich-Bezogenheit: sich öffnen, soziale Orientierung“*
(Mayring, 1991, S. 89; Kreisgauer, o. J., S. 1)

Der Harvard-Professor Tal Ben-Shahar hat ebenfalls einen Ansatz entwickelt, der unterschiedliche Aspekte des Glücks unterscheidet. Er verwendet die Abkürzung MPS, für „meaning – pleasure – strength“ und deckt damit drei Kernbereiche ab. Pleasure wird als positive Emotion verstanden, meaning als Sinn und Bedeutung und strength als Stärkenentwicklung der positiven Lebensgestaltung. (Ben-Shahar, 2007)

Subjektives Wohlbefinden scheint nicht nur ein Maß für die Lebensqualität und die Gesundheit eines Menschen zu sein, sondern auch für die Qualität einer ganzen Gesellschaft. Diener zufolge ist ein gutes Leben ein glückliches, und glückliche Individuen würden eine glückliche gute Gesellschaft formen. Obwohl Wohlbefinden der Menschen allein keine gute Gesellschaft ausmacht, wird es doch als ein essentieller und notwendiger Bestandteil angesehen. (Diener, 2000)

Zusammengefasst werden Wohlbefinden, Glück und Zufriedenheit als zentrale Lebensziele des Menschen konzipiert und konkrete Strategien der Umsetzung und Erreichung finden immer öfter Eingang in Therapie und Beratung. Unzählige Studien zeigen die positiven Effekte eines glücklichen Lebens auf: die Stärkung der psychischen und physischen Gesundheit, ein aktiver Bezug zum Leben, ein hohe Bewusstheit, Sensibilität und Offenheit der Realität gegenüber, eine empathische und soziale Orientierung auf die Mitmenschen und eine integrierende und identitätsstützende Wirkung auf die gesamte Persönlichkeit. (Mayring In: Klug, 2010)

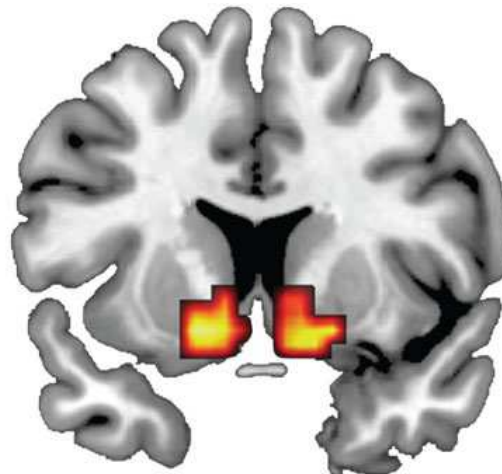
2.5.2. Glück und Lernen in der Neurobiologie

Für ein glückliches Leben ist der Einklang von Schule, Arbeit, Kultur und Sozialem unabdingbar.(Dräger, 2011)

Oftmals wird übersehen, in wie vielen anderen Feldern, nicht nur dem formalen Lernen, auch gelernt wird, etwa im persönlichen Umfeld, im sozialen Umfeld oder im Beruf. Lernen verschafft nicht nur persönliche Befriedigung, sondern hat weitere positive Effekte, wie z. B. sich bei Vereinen, Veranstaltungen und dergleichen zu engagieren. Das Wohlbefinden des Einzelnen erhöht sich und damit auch der Wohlstand einer Gesellschaft. (Dräger, 2011)

Der renommierte Hirnforscher Manfred Spitzer konnte belegen, dass durch „Lernen“ Glückshormone ausgeschüttet werden. Beim Lernen wird unser Gehirn immer mit etwas Neuem konfrontiert und die Neugierde auf das Unbekannte ist der größte Anreiz für unser Belohnungssystem. (Spitzer, 2012)

Der Psychiater räumt mit der Behauptung auf, dass mit der Schule der „Ernst des Lebens“ beginnt. Denn Glück und Lernen hängen ganz eng in unserem Kopf zusammen. Spitzer konstantiert, dass der Nucleus accumbens durch positive Erlebnisse aktiviert wird und Lernprozesse beschleunigt. (Spitzer, 2010)



**Abbildung 3: Die Lage des Nucleus accumbens im menschlichen Gehirn
(Spitzer, 2010, S. 1)**

In den fünfziger Jahren des letzten Jahrhunderts entwarf der amerikanische Psychologe James Olds ein Experiment, in dem er das Gehirn von Ratten nutzte, um das Lustzentrum im Gehirn zu finden. Das Selbststimulationsexperiment zeigte, dass sich das Lustzentrum im Nucleus accumbens befindet. Dieser ist Teil des limbischen Systems, das heute als Hort von Gefühlen und Instinkten breit anerkannt ist. Die Ratten konnten über einen kleinen Hebel selbst die Stromimpulse auslösen. Wenn sie dies taten, wurden sie von Glücksgefühlen überschwemmt. Sie wurden schnell süchtig danach und waren quasi im Dauerorgasmus. In späteren Experimenten sollen Ratten sogar an Durst und Erschöpfung gestorben sein, weil sie nicht mehr von dem Hebel ablassen wollten, obwohl Wasser und Nahrung vorhanden waren. (Zimmermann, 2012) Am häufigsten wurden jene Gehirnareale selbst stimuliert, welche die Freisetzung von Dopamin bewirkten, vor allem dopaminerge Neuronen im ventralen Tegmentum. Eigentlich ist es missverständlich, von Dopamin als Glückshormon an sich zu sprechen. Dopamin ist zwar für das Glückserleben maßgeblich verantwortlich, allerdings eher im Sinne, als es antreibt, glücklich zu werden. Es ist das Motivationshormon und fördert die Eigenschaften Neugierde, Mut, Offenheit und die Synapsenbildung, jene Kontaktstellen, die Nervenzellen aneinanderkoppeln. Das ventrale Tegmentum ist der wichtigste Teil des Motivationsystems. Zudem spielen auch Amygdala, Nucleus accumbens, Hypothalamus und Septum eine Rolle. Vorrangig für die Motivation zuständig ist das mesolimbische Dopamin-System, es besteht aus dem ventralen Tegmentum, dem Nucleus accumbens, der Amygdala und weiteren Strukturen. Allgemein gesagt unterstützt dieses Hirnareal Verhalten, das Überleben sichert. Damit ist vor allem Essen, Trinken und Sexualität gemeint, welches durch Sinnesreize und Verhalten beeinflusst und bei angenehmem Empfinden wiederholt wird. (Zimmermann, 2012)

Wie sich herausgestellt hat, werden durch die Aktivierung des Nucleus accumbens Lernprozesse stark beschleunigt. Das Gehirn löst mit seiner Hilfe eine sehr wichtige und zugleich schwierige Aufgabe. In jeder Sekunde strömen unzählige Informationen ein, die nicht alle verarbeitet werden können, weshalb eine Auswahl getroffen werden muss. Es bedarf daher eines Moduls, das bewertet und vergleicht und so entscheidet, was weiter verarbeitet werden soll. Solange nichts geschieht, was wir nicht schon wussten, tut dieses Modul nichts, geschieht jedoch etwas unerwartetes, wird das Modul aktiv und wir werden aufmerksam, wenden uns dem Erlebnis zu und verarbeiten es besser. Das Wichtigste dabei ist, dass wir besser lernen. Auf diese Weise lernen wir langfristig alles, was gut für uns ist. Der Nucleus accumbens wird auch als Lust- oder Suchtzentrum bezeichnet und ist nebenbei auch Glückszentrum sowie unser gehirneigener Lernturbo. Jedoch geht es beim Modul unseres Gehirns, das für Glückserleben zuständig ist, nicht um Dauerglück, sondern um dauerndes Streben nach interessanten Neuigkeiten. (Spitzer, 2012)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Lernen und Glück eng in unserem Kopf zusammenhängen und somit sind Glückserlebnisse ein Leben lang immer wieder möglich. Und Antworten auf die Frage nach dem Glück werden genau dort gefunden, wo viele sie am wenigsten vermuten, nämlich beim Lernen. (Spitzer, 2012)

2.1. Einflussfaktoren und Auswirkungen von Glück

Die Wissenschaft geht bezüglich der Einflussfaktoren des Glücks momentan von folgender Verteilung aus:

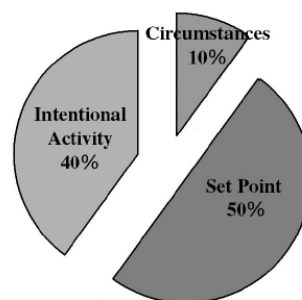


Abbildung 4: Verteilung der Einflussfaktoren auf das Glück
(Lyubomirsky/Sheldon/Schkade, 2004, S. 6)

Das Diagramm zeigt, dass zu 50% unsere genetische Veranlagung, zu 40% unsere bewussten Entscheidungen/Handlungen und zu 10% unser Umfeld/Lebensumstände für unser persönliches Glück verantwortlich sind. Der Wert 50% ist auch jener, der als Anteil von Vererbung an anderen Persönlichkeitseigenschaften angenommen wird. Menschen kommen also mit einem gewissen Grundwert an „Glücksfähigkeit“ zur Welt. In der englischsprachigen Literatur wird dieser „Set-point of happiness“ genannt. Sozusagen gibt es also Glückspilze und Pechvögel. Die Tatsache, dass es Abweichungen gibt, bedeutet, dass die Annahme des Setpoint zwar nicht widerlegt ist, allerdings auch kein allgemeingültiges Gesetz ist. Was statistisch von Relevanz sein mag, lässt noch lange keine individuellen Schlüsse ziehen. (Lyubomirsky/Sheldon/Schkade, 2009)

2.1.1. Die „Big Five“ der Persönlichkeitsmerkmale

Zu den langsam veränderbaren Größen, den „traits“ (siehe: Kapitel „Was ist Glück?“) eines Menschen, gehören die Persönlichkeitseigenschaften. In den 30er Jahren des vergangenen Jahrhunderts fanden Louis Leon Thurstone, Gordon W. Allport und Henry Sebastian Odbert fünf Persönlichkeitsmerkmale heraus, die sich einerseits recht stabil erwiesen, als auch andererseits vergleichsweise unabhängig von unterschiedlichen Kulturen waren. Die sogenannten „Big Five“ der Persönlichkeitsmerkmale nach Goldberg sind:

- **Verträglichkeit:** Ich bin jemand, der rücksichtsvoll und freundlich mit anderen umgeht
- **Extrovertiertheit:** Ich bin jemand, der aus sich herausgeht, offen und gesellig ist
- **Gewissenhaftigkeit:** Ich bin jemand, der sein Ziel beharrlich verfolgt und bis zum Ende durchhält
- **Neurotizismus:** Ich bin jemand, der leicht nervös wird
- **Offenheit für neue Erfahrungen:** Ich bin jemand, der eine blühende Phantasie/Vorstellung hat (Goldberg, 2009)

Die Persönlichkeitseigenschaften korrelieren zum Teil sehr direkt mit der Fähigkeit glücklich zu sein und beeinflussen auch Eigenschaften, von denen diese abhängig ist, wie den Aufbau von Selbstwert oder die Möglichkeit soziale Beziehungen zu schaffen und aufrechtzuerhalten. Der positive Affekt im Glückserleben scheint stark mit sozialen Beziehungen und Geselligkeit verbunden zu sein, weshalb bei neuerlichen Betrachtungen der Glücksforschung Extravertierte und jene, die sehr wenig Neurotizismus haben, mit ihrem Leben zufriedener und glücklicher sind, als Introvertierte, da sie mit mehr Lockerheit, Offenheit und Neugierde an das Leben herangehen. Soziale Kontakte, die durch Extraversion gefördert werden, sind eben ein wesentlicher Aspekt für persönliches Glück, aber nicht das Einzige. Denn es kann auch sehr erfüllend sein, im Garten zu arbeiten oder die Stille bei einem Waldspaziergang zu genießen. Es kommt auf die Ausgewogenheit und Anpassung an die eigenen Bedürfnisse an. Fraglich ist, ob das Persönlichkeitsmerkmal „Verträglichkeit“ Menschen als „Glückssucher“ begünstigt. Schließlich werden unter dem Begriff unterschiedliche Eigenschaften verstanden. Eine davon ist die Fähigkeit zu verzeihen, welche als wichtiger Punkt für Glücksfähigkeit erkannt wird. Harmonie und ein friedliches Leben anzustreben ist sicherlich zu einem hohen Maße hilfreich, dennoch eine Gratwanderung. Diese Haltung begünstigt nämlich auch, seine eigenen Interessen hintanzustellen und damit Kontrolle über das eigenen Leben einzubüßen. (Gros, 2012) Ähnliches gilt für gewissenhafte Menschen, welche verlässlich, belastbar, berechenbar und zielstrebig sind. Jedoch scheint ihnen das Spielerische zu fehlen, das auch Abschweifungen erlaubt. Das Unvorhersehbare und Überraschende wird vermieden, damit aber auch Chancen und Möglichkeiten jenseits des Vorhersehbaren oder mühsam Erarbeiteten. Deshalb sei die Neugierde an dieser Stelle wieder betont, welche in jeglichen Situationen dem glücklichen Zufall auf die Sprünge helfen kann. Neugierde ist das Gegengewicht zu allem, was in unserem Leben sicher, routiniert und festgefügt ist – und was uns auf Dauer einengen oder langweilen kann. Neugier öffnet Horizonte, lässt uns experimentieren, entdecken und bringt uns mit anderen Menschen und Ideen zusammen. (Ernst, 2012)

2.1.2. Emotionale Intelligenz

Seit dem Bestseller „Emotionale Intelligenz“ von Daniel Goleman (2011) wurde der Begriff „Emotionale Intelligenz“, abgekürzt „EQ“, populär. EQ ist die Fähigkeit, Emotionen zu erkennen und angemessen zu erleben und auszudrücken. Sie wird auch als die Fähigkeit definiert, authentisch in seinen Emotionen zu sein und sich in der Weise zu regulieren, dass das Wohlbefinden gefördert wird. Emotionale Stabilität ist ein Korrelat emotionaler Intelligenz und fördert damit das Glücklichein. Kognitive Intelligenz hingegen erhöht Glück nicht, sondern einzig und allein emotionale Intelligenz, diese ist auch deswegen glücksfördernd, weil Menschen, je mehr sie sich diese angeeignet haben, in dichteren und stabileren sozialen Beziehungen stehen. EQ geht mit mehr sozialen Fertigkeiten einher, was bei Extraversion nicht zwingend der Fall ist, weil diese auch als aufdringlich oder unangemessen empfunden werden kann. Neuerdings ist festgestellt worden, dass EQ Glück stärker beeinflusst als die überlicherweise herangezogenen „Big Five“ der Persönlichkeitseigenschaften. (Goleman, 2009)

2.1.3. *Das Flow-Konzept*

Anfang der siebziger Jahre wurde für Csikszentmihaly offensichtlich, dass die psychologischen Theorien aufgrund ihrer hohen Wissenschaftlichkeit eher abstrakte Erklärungen des menschlichen Verhaltens entwickelt hatten. Bei seinem Ansatz stehen die intrinsische Motivation, das subjektive Empfinden und die Existenz eines bewussten Selbst im Mittelpunkt des Konzeptes. Seine dem Schlaraffenland entgegengesetzte Auffassung erforscht Mihaly Csikszentmihaly mit dem „Flow-Konzept“. Er ging dabei der Frage nach, weshalb Menschen Zeit und Energie in Tätigkeiten investieren, für die sie scheinbar keine Belohnung erhalten. Grundlage ist die Beobachtung von Menschen (v. a. Künstler), die sich intensiv mit einer Tätigkeit beschäftigen und buchstäblich darin aufgehen. Diese Fokussierung der Aufmerksamkeit führt zu einem tranceähnlichen Zustand, den Csikszentmihaly „Flow“ nannte. (Gros, 2012) Hinter den Worten „Flow-Konzept“ verbirgt sich folgende Aussage, die mit unterschiedlichen Worten beschrieben werden kann:

- „Der Anreiz liegt im Vollzug der Tätigkeit.“
- „Der Zustand des Schaffens ist dasjenige, was gesucht wurde.“
- „Etwas einfach um seiner selbst willen tun“.
- „ Entscheidend ist aber das Tun selbst, der Prozess“. (Csikszentmihaly, 2009)

Dieser Flow wird von den Menschen als sehr angenehm erlebt und oft als Glück beschrieben. Er zeichnet sich durch folgende Eigenschaften aus:

- Befassung mit einer herausfordernden Tätigkeit, für die man besondere Geschicklichkeit braucht.
- Die Aufmerksamkeit wird vollständig von dieser Tätigkeit gefesselt.
- Die Ziele sind deutlich umrissen und es erfolgt eine unmittelbare Rückmeldung.
- Momentanes Vergessen aller unangenehmen Aspekte des Lebens.
- Verschwinden des Erlebens der Zeit. (Gros, 2012)

Aus dieser Aufzählung lässt sich ableiten, dass es sich hierbei nicht um ein universelles Glücksrezept handelt, sondern um eine Beschreibung einer Variante, die bei vielen anderen Konzepten Anknüpfungspunkte findet. Tatsächlich kennzeichnet den Flow eine Konfrontation mit einer

Herausforderung. Auch die Neurobiologie hat den Zusammenhang zwischen Bewältigung von Herausforderungen und der Ausschüttung von Neurotransmittern (Dopamin) in den Glücksarealen des Gehirns bestätigt. Dies führt wiederum zu einer besseren Vernetzung der Neuronen und damit zu einer gesteigerten kognitiven Leistungsfähigkeit. (Spitzer, 2006) Czikszentmihaly selbst nennt das „Ordnung im Bewusstsein“ und verbindet damit einen Lernprozess, der wiederum zur Bewältigung schwierigerer Herausforderungen qualifiziert, also einen menschlichen, emotionalen und kognitiven Wachstumsprozess fördert. (Czikszentmihaly, 2009)

2.2. Wohlbefinden

Zunächst wird versucht einen Überblick über die in der Literatur vorherrschenden Definitionen zum Begriff „Wohlbefinden“ zu geben. Als Nächstes sollen grundlegende psychologische Theorien in diesem Zusammenhang vorgestellt werden. Abschließend wird auf die Thematik von Wohlbefinden bei Jugendlichen eingegangen, indem insbesondere auch die Bedeutung für die Schule hervorgehoben wird. Internationale Studien zum Thema „Wohlbefinden und Schule“ beenden das Kapitel.

2.2.1. Definition: Wohlbefinden

Das Wohlbefinden wird von einigen Forschern als eher kognitiv, von anderen eher emotional gesehen. Es wird selten als eindimensionales Konstrukt betrachtet, sondern viele Autoren vertreten die Meinungen, dass es mehrere strukturelle Komponenten aufweist. Aus diesem Grund kommt es zu mehreren Unterteilungen von Wohlbefinden. (Leonhardt, 2010)

Bradburn und Caplovitz (1956) gehen davon aus, dass „Glück“, „seelische Gesundheit“, „subjektive (erfolgreiche) Anpassung“ und „psychisches Wohlbefinden“ weitgehend identische Begriffe sind und dass sie dieselbe psychologische Dimension bezeichnen. Ihrer Meinung nach wird Wohlbefinden durch Emotionen bestimmt. Durch eine empirische Erfassung, bei welcher 2000 männliche Probanden befragt wurden, kamen Bradburn und Caplovitz zu dem Ergebnis, dass ein Individuum sich eher wohlfühlt und zufrieden ist, wenn es mehr positive als negative Gefühle erlebt hat. Dominieren dagegen negative Gefühle, resultieren daraus Unzufriedenheit und Unbehagen. (Stabenow, 2005)

Wohlbefinden besteht aus kognitiven und emotionalen, aus kurzfristigen und länger andauernden positiven Emotionen und aus dem Fehlen von Beschwerden, Belastungen und negativen Emotionen.

Zudem wird das subjektive Wohlbefinden eines Menschen nicht als einziger Indikator für ein gutes Leben verstanden. Vielmehr muss es mit den Kompetenzen eines Individuums, seinen Lebensbedingungen, mit den Konzepten der psychischen Gesundheit und der Lebensqualität in Beziehung gesetzt werden. (Mayring, 2004)

Nach der Auffassung von Becker (1980, 1982) erweisen sich auch handlungsorientierte Faktoren als konstitutiv für das Wohlbefinden. Damit ist die Häufigkeit positiver Gefühle, die Abwesenheit negativer Gefühle, die Selbstakzeptierung und die Fähigkeit zur Bedürfnisbefriedigung gemeint. (Mayring, 2004)

2.2.2. Psychologische Konzepte zum Wohlbefinden

2.2.2.1. Aktuelles vs. habituelles Wohlbefinden

Die häufigste Unterteilung des Wohlbefindens ist jene in aktuelles und habituelles Wohlbefinden. Aktuelles Wohlbefinden kennzeichnet das augenblickliche Erleben einer Person wie positive Gefühle, Stimmungen, körperliche Empfindungen und das Fehlen von Beschwerden. Das aktuelle Wohlbefinden hängt von kurzfristig wirksamen Faktoren ab, d. h. es wird dabei eine Zeitspanne von Sekunden bis Stunden herangezogen. (Brunnhuber, 2010)

Dem gegenüber steht das habituelle Wohlbefinden, das von relativ stabilen Person- und Umweltbedingungen abhängt – es ist also das für eine Person typische Wohlbefinden. Das habituelle Wohlbefinden wird in diesem Zusammenhang als relativ stabile Eigenschaft gesehen. (Becker, 1991)

2.2.2.2. Subjektives Wohlbefinden

Diener versteht unter subjektivem Wohlbefinden die Bewertung jedes einzelnen Menschen über sein Leben. Diese Bewertungen finden sowohl affektiv (z.B. „glücklich oder „erleichtert“) als auch kognitiv (z.B. Zufriedenheit) statt. Wenn Menschen viele angenehme und wenig unangenehme Gefühle empfinden, wenn sie sich mit interessanten Dingen beschäftigen, wenn sie viel Freude und wenig Leid erfahren und zu guter Letzt, wenn sie mit ihrem Leben zufrieden sind, so wie es ist, erleben sie subjektives Wohlbefinden. Mit folgender Aussage Dieners wird das subjektive Wohlbefinden nicht als singuläres Konstrukt verstanden, sondern eher als eine Klasse von Phänomenen: „[...] we define subjective well-being as a general area of scientific interest rather than a single specific construct“ (Diener, 2000, S. 277)

Laut dem Forscher gäbe es noch zahlreiche Merkmale eines erfüllten Lebens, der Fokus liege beim subjektivem Wohlbefinden aber darauf, dass Menschen ihr Leben selbst bewerten und danach entscheiden, ob sie glücklich oder zufrieden sind. (Diener, 2000; Brunnhuber, 2010)

Mayring formuliert einen „Vier-Faktoren-Ansatz“ des subjektiven Wohlbefindens. Als Komponenten führt er einen negativen Befindensfaktor, also Freiheit von subjektiven Belastungen, einen positiven kurzfristigen Faktor (Freude), einen positiven langfristigen Faktor (Glück) und einen kognitiven Faktor (Zufriedenheit) an.

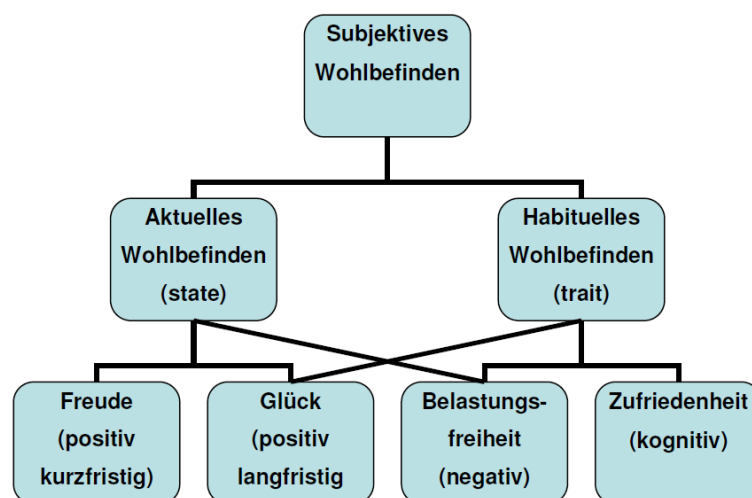


Abbildung 5: Der Vier-Faktorenansatz des Wohlbefindens (Mayring In: Leonhardt, 2010, S. 15)

Da in der vorliegenden Arbeit das subjektive Wohlbefinden der Untersuchungsgegenstand ist und als Teil der positiven Psychologie angesehen wird, soll diese kurz erklärt werden.

Martin E. P. Seligmann gilt als Begründer der positiven Psychologie. In der Zeit vor dem 2. Weltkrieg nennt Seligmann drei fundamentale Aufgaben der Psychologie: „Mentale Krankheiten zu heilen, das Leben aller Menschen produktiver und erfüllender zu gestalten und Talente zu erkennen und zu fördern.“ In der Zeit nach dem 2. Weltkrieg lag der Fokus auf mentalen Krankheiten und deren Heilung. In der heutigen Zeit kehrten Ressourcen, Stärken und Kompetenzen sowie positive Qualitäten des Lebens in den Blickpunkt des Interesses und die Prävention von Krankheiten erhielt ebenso große Bedeutung. (Seligman, 2011)

Das Feld der positiven Psychologie teilt sich in drei Kernbereiche: Wohlbefinden und Zufriedenheit (in der Vergangenheit), Hoffnung und Optimismus (für die Zukunft) und Flow und Glück (für die Zukunft). Eine Definition des Begriffes findet sich im Abschnitt: „Das Flow-Konzept“. Auf individueller Ebenen geht es um positive Eigenschaften wie die Fähigkeit zu lieben, Begabungen, Mut, zwischenmenschliche Fertigkeiten, Sinn für Ästhetik, Ausdauer und Beharrlichkeit, Vergebung, Eigenständigkeit, Offenheit gegenüber der Zukunft, Hochbegabung, Spiritualität und Weisheit. Auf der Gruppenebenen geht es um Zivilwerte und Institutionen, die Individuen in Richtung besserer Bürger bewegen. Hierbei werden Verantwortung, Versorgung, Mitmenschlichkeit und Nächstenliebe, Höflichkeit, Genügsamkeit, Toleranz und Arbeitsmoral als ausschlaggebende Werte betrachtet. (Seligman, 2011)

Die angeführten Eigenschaften sind als Ressourcen und Stärken gegenüber Krankheiten und Bedrohungen zu sehen und sollen zu einem erfüllten Leben verhelfen. Jedoch geht es nicht nur um Qualitäten, die es Individuen und Gesellschaften ermöglichen, das Leben auszuhalten, sondern auch um Qualitäten, die das Leben lebenswert und angenehmbar machen. (Seligman, 2011)

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass subjektives Wohlbefinden ein Konzept ist, das jegliche Arten, wie ein Individuum sein Leben auf positive Art und Weise bewerten kann, beinhaltet.

2.2.2.3. Psychologisches Wohlbefinden

Zwischen psychologischem und subjektivem Wohlbefinden gibt es selten eine klare Trennung. So sehen manche Autoren das subjektive Wohlbefinden als einen Teil des psychologischen Wohlbefindens an. In der vorliegenden Arbeit wird vom subjektiven Wohlbefinden als Teil des psychologischen Wohlbefindens ausgegangen. (Klug, 2010)

Nach der Auffassung von Keyes bezieht sich psychologisches Wohlbefinden auf das Erarbeiten existenzieller Aufgaben und Herausforderungen des Lebens, also das Verfolgen und Erreichen bedeutender Ziele, als Mensch zu wachsen und sich zu entwickeln und die Entwicklung von Qualitäten als Anknüpfung, Beziehung, Bindung und Bindeglied zu anderen. (Keyes, 2002; Klug, 2010)

Carol Ryff (nach Keyes) unterscheidet sechs Dimensionen des psychologischen Wohlbefindens: Selbstakzeptanz, positive Beziehungen zu anderen, Autonomie, Beherrschung der Umgebung, Lebensziele und persönliches Wachstum. (Keyes, 2002)

2.2.3. Wohlbefinden von Jugendlichen

Die Phase der Jugendlichen, die eine Übergangsphase zwischen der Kindheit und dem Erwachsenen sein ist, wird sehr unterschiedlich erlebt. Die Abgrenzung erfolgt in der Jugend vorrangig durch soziale Faktoren. Die Jugendzeit ist geprägt von Umstrukturierung des sozialen Netzwerkes, der Übernahme der Geschlechtsidentität, dem Erwerb von Qualifikationen, der Ausformung eines relativ stabilen Selbstkonzeptes sowie dem Entwurf des Lebensplanes und vielem mehr. Jugend ist ein soziokulturelles Phänomen, das einer historisch-gesellschaftlichen Dimension unterworfen ist. Aufgrund der unterschiedlichen Lebensformen und Wertorientierungen hat jede Gesellschaft ihre eigene Jugend. (Mayer In: Leonhardt, 2010)

Die Jugend der westlichen Gesellschaften ist von Einflüssen jeglicher Art geprägt. Traditionelle Institutionen zerfallen, Selbstständigkeit und -findung, Autonomie und Selbstverwirklichung stehen im Zentrum. Privatheit ist für die Jugendlichen heutzutage essentiell. Sie streben vermehrt nach Entfaltung von Kreativität und autonomer Verwirklichung. Diese beiden Ziele entsprechen den obersten beiden Stufen der Motivationstheorie von Maslow. (Mayer, 2002) Der Elterngeneration war materieller Reichtum noch wichtiger und sie übernahmen häufiger Verantwortungen gegenüber Menschen oder Dingen. Ein gesunder Egoismus kann sich jedoch zu einem übertriebenen Individualismus entwickeln, welcher ein Problem für die gesellschaftliche Entwicklung darstellen kann.

2.2.4. Auswirkungen von positiven Wohlbefinden im Kontext Schule

Wohlbefinden leistet einen Beitrag dazu, dass Schüler angemessene Leistungen erbringen, zusammen leben und arbeiten und somit eine Integration in und eine Identifikation mit der Schule möglich wird. Anhand wissenschaftlicher Forschungen konnte gezeigt werden, dass positive Emotionen Indikatoren für Schulqualität sind.

Warum positives Wohlbefinden besonders für Jugendliche von großer Bedeutung ist, hat Frau Abele in einigen Studien zusammengefasst und kam zum Ergebnis, dass positives Wohlbefinden folgende Bereiche beeinflussen kann:

- Anstrengungsbereitschaft und Partizipation: Menschen in positiver Stimmung zeigen mehr Interesse an erfreulichen Aktivitäten. Ebenso steigert sie die Motivation und Ausdauer bei der Durchführung von Aufgaben. Aus beruflicher Sicht wurde bewiesen, dass „glückliche“ Arbeitnehmer eine höhere Chance haben ihren Job zu behalten als „unglückliche“.
- Soziales Handeln und soziale Beziehungen: Positive Stimmung führt zu erhöhter Kontaktfreudigkeit und steigert die Kooperationsbereitschaft. Bereits bei Kindern konnte ein Zusammenhang zwischen positiver Selbsteinschätzung und Popularität bei Gleichaltrigen beobachtet werden.
- Gedächtnisleistung: Aktuelles, positives Wohlbefinden lässt Personen leichter lernen und man erinnert sich auch besser an positive Gedächtnisinhalte. Weiters fördert das Wohlbefinden die Erinnerung und die Speicherung gegenwärtigen Erlebens.
- Urteilsbildungsprozesse: Bei der Selbst- und Weltsicht fördert Wohlbefinden die berühmte „rosarote Brille“. Dies rührt daher, dass das Gehirn eher stimmungskongruente (entsprechende) als stimmungsinkongruente (nicht entsprechende) Inhalte fördert. In guter Stimmung wird also besser beurteilt.

- Beschwerdewahrnehmung und Beschwerden: Habituelles Wohlbefinden kann die gesundheitsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflussen und zu einer verbesserten Lebensqualität beitragen.
- Ergebnisbezogenes Nachdenken: Wohlbefinden fördert die Außenorientierung auf angenehme Umweltgegebenheiten und die Aktivierung geeigneter Gedächtnisinhalte. Positive Emotionen fördern tendenziell mehr einen intuitiven, ganzheitlichen Denkstil, breite Aufmerksamkeit und paralleles Vorgehen bei der Problembearbeitung.
- Problemlösen und Leistung: Positive Befindlichkeit fördert die Lösung von Aufgaben, die durch ganzheitliches Denken erzielt werden können.

Zusammenfassend zeigen die Forschungsergebnisse von Abele, dass es eine Menge von günstigen Auswirkungen aktuellen und habituellen Wohlbefindens auf das Denken und Handeln einer Person gibt. (Abele, 1994; Leonhardt, 2010)

2.2.5. Internationale Studien zum Thema Wohlbefinden und Schule

Mehrere Forscher beschäftigen sich mit der Lebenszufriedenheit und dem Wohlbefinden von Jugendlichen. Viele von diesen unterstreichen die Schulzufriedenheit als wichtigen Faktor für die Zufriedenheit von Schulkindern.

Resnick et al. informiert über eine nationale Längsschnittstudie aus Amerika. Dabei wurden die emotionale Gesundheit und risikoreiches Verhalten bei Jugendlichen untersucht. Ihr Fazit ist, dass nicht die Klassengröße oder die Schulpolitik auf die emotionale Gesundheit und das risikoreiche Verhalten Einfluss hatten, sondern mehr wie verbunden sich der Schüler mit der Schule fühlt und ob er sich als von den Lehrern fair behandelt empfindet. (Resnick et al., 1997; Leonhardt, 2010)

Ito und Smith kamen zu ähnlichen Ergebnissen, indem sie herausfanden, dass ein positives Schulklima, in dem sich Schüler wohlfühlen, respektiert und gefördert werden, der beste Prädiktor ist, ob die Jugendlichen mit ihrer Schule zufrieden sind. An zweiter Stelle bei dieser mit amerikanischen und japanischen Jugendlichen durchgeführten Untersuchung kamen die Schüler-Lehrer-Beziehungen zum Tragen. Ebenso führten Unterrichtsstrategien, die hohe Erwartungen forderten und Unterstützung boten, zu höherer Lebenszufriedenheit. (Ito & Smith, 2006)

Die Beziehung von schulischen Leistungen und dem psychosozialen Umfeld untersuchten Samdal, Wold und Bronis an 11, 13 und 15 Jahre alten Schülern aus Finnland, Lettland, Norwegen und der Slowakei. Auch hier zeigte das Resultat, dass die Zufriedenheit mit der Schule wichtig für schulische Leistung ist. Hemmende Faktoren für schulische Leistung sind zu hohe Erwartungen der Lehrer und schlechte Beziehungen zu Klassenkameraden. Ergänzend zeigte diese Befragung, dass Interventionen, die die Zufriedenheit der Schüler mit der Schule verbessern, auch die Leistung der Schüler steigert. (Samdal/Wold/Bronis, 1999)

Da die schulische Leistung als Parameter für die Effektivität einer Schule häufig herangezogen wird, wird sie in diesem Kontext im Zusammenhang mit der Lebenszufriedenheit und dem Wohlbefinden angeführt. Jedoch soll damit nicht der Eindruck erweckt werden, dass nur die schulische Leistung als Gradmesser gilt – zu dieser Ansicht wurde unter anderem in den Kapiteln „Kritik an der Schule unserer Zeit“ und „Zur Notwendigkeit der Vermittlung von Lebenskompetenz“ Stellung genommen.

Zahlreiche Untersuchungen sehen auch einen signifikanten Zusammenhang zwischen Schulzufriedenheit und psychosomatischen Beschwerden.

Wie die soziale Unterstützung in der Schule mit der Lebenszufriedenheit von Jungedlichen zusammenhängt, untersuchten Danielsen, Samdal, Hetland und Wold, indem sie Lebenszufriedenheiten von Schülern in ein Modell fassten. Ihre Zielgruppe waren 13 - 15-jährige norwegische Schüler, ihr dazu erwartetes Modell vor der Untersuchung zeigt Abbildung 4. (Danielsen et al., 2009)

ABBILDUNG 1: OHI: DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE IM SÄULENDIAGRAMM	9
ABBILDUNG 2: SES: DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE IM SÄULENDIAGRAMM	10
ABBILDUNG 3: DIE LAGE DES NUCLEUS ACCUMBENS IM MENSCHLICHEN GEHIRN (SPITZER, 2010, S. 1)	25
ABBILDUNG 4: VERTEILUNG DER EINFLUSSFAKTOREN AUF DAS GLÜCK	26
ABBILDUNG 5: DER VIER-FAKTORENANSATZ DES WOHLBEFINDENS (MAYRING IN: LEONHARDT, 2010, S. 15)	30
ABBILDUNG 6: UNTERSUCHUNGSMODELL (DANIELSON ET AL., 2009)	34
ABBILDUNG 7: STRUKTURMODELL DER KORRELATION (DANIELSEN ET AL., 2009)	35
ABBILDUNG 8: QUELLEN DES SELBSTWERTS (WAIBEL, 2002)	39
ABBILDUNG 9: OHI: DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE IM SÄULENDIAGRAMM	53
ABBILDUNG 10: OHI: DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE IM LINIENDIAGRAMM	54
ABBILDUNG 11: SES: DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE IM SÄULENDIAGRAMM	55
ABBILDUNG 12: SES: DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE IM LINIENDIAGRAMM	55

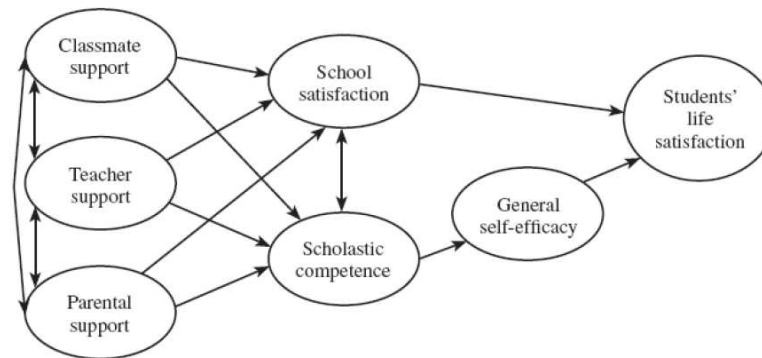


Abbildung 6: Untersuchungsmodell (Danielson et al., 2009)

Eine weitere Forschungsfrage war, wie die Schulzufriedenheit mit der generellen Lebenszufriedenheit eines Schülers zusammenhängt.

Das Modell weist vorwiegend soziale Unterstützungsfaktoren auf (von Klassenkameraden, Lehrern und Eltern), Schulzufriedenheit und schulische Kompetenz, generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und die allgemeine Lebenszufriedenheit der Schüler. Da dieses Modell vorwiegend auf die Schule bezogen ist, wurden andere Umweltfaktoren, wie z. B. die soziale Unterstützung von Freunden, nicht beachtet.

Die Ergebnisse zeigten, dass Jungen generell höhere Levels an Lebenszufriedenheit, Selbstüberzeugung und schulischer Kompetenz erreichten als Mädchen. Mädchen hingegen wiesen höhere Levels an Schulzufriedenheit auf. Das essentielle Fazit war, dass Selbstwirksamkeit wichtiger für die Lebenszufriedenheit ist als Schulzufriedenheit. Die schulische Kompetenz beeinflusst jedoch erheblich die Selbstwirksamkeitsüberzeugung, die wiederum stark auf die Lebenszufriedenheit Einfluss nimmt. Abbildung 5 zeigt das Modell der Untersuchungen mit ihren Zusammenhängen. (Danielsen et al., 2009)

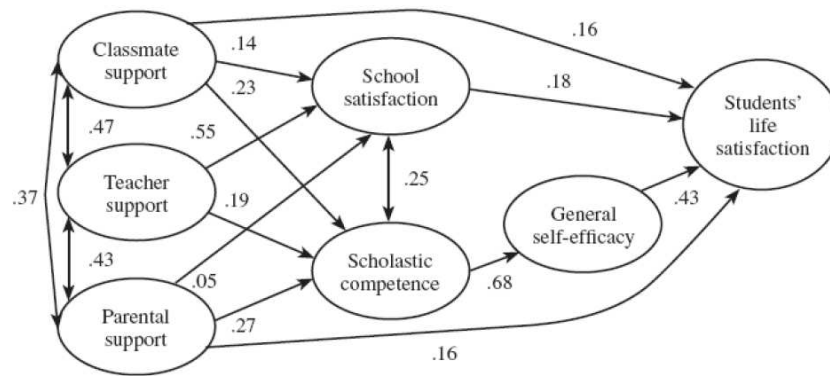


Abbildung 7: Strukturmodell der Korrelation (Danielsen et al., 2009)

Weitere Untersuchungen von Felder-Puig zeigen ebenso, dass die Schule ein wichtiger Teil des täglichen Lebens und somit auch der geistig-körperlichen und seelischen Gesundheit von Jugendlichen ist. Untersucht wurden österreichische Volksschulkinder auf gesundheitsbezogene Lebensqualität. Die Ergebnisse österreichischer Kinder wurden mit der in anderen Untersuchungen festgestellten Lebensqualität von Kindern anderer entwickelter Länder verglichen. Abschließend wurde festgehalten, dass folgende Faktoren mit der gesundheitsbezogenen Lebensqualität zusammenhängen: die familiäre finanzielle Situation, die Lebensqualität der Eltern, die Schulleistung der Kinder, medizinische/psychologische Probleme, chronische Krankheiten, kürzliche Live-events und Zufriedenheit der Eltern mit der Schule. (Felder-Puig, 2008; Leonhardt, 2010)

Anhand dieser Studienergebnisse lässt sich sagen, dass für Kinder und Jugendliche, die noch die Schule besuchen, das Wohlbefinden einen wichtigen Stellenwert für deren Leben hat. Es zeigt sich besonders, dass Faktoren wie das Schulklima und soziale Faktoren der Schule sehr wohl einen Einfluss haben können. Eindeutig geht hervor, dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugung (Kontroll-erwartung über einen bestimmten Zustands-, Prozess- oder Zielbereich), der schulische Erfolg und die schulische Kompetenz sowie verschiedene psychosoziale Komponenten einen Einfluss auf das Wohlbefinden der Jugendlichen haben.

2.3. Selbstwert

Da der Fragebogen der Untersuchung einen eigenen Fragenteil zum Selbstwertgefühl aufweist, soll deshalb auch das Thema Selbstwert- und gefühl betrachtet werden. Zu Beginn wird der Begriff „Selbstwert“ definiert, damit ein Einblick in das Themenfeld möglich ist. Um zu verstehen, wie wichtig ein gesundes Selbstwertgefühl im Jugendalter ist, wird in den folgenden Abschnitten auf die Phase der Adoleszenz in Korrelation mit dem Selbstwert eingegangen. Das Ende des Kapitels stellt den Selbstwert im Kontext Schule und Erziehung dar.

Der Literatur zufolge löst ein hoher Selbstwert positive Gefühle aus und beeinflusst somit das emotionale Wohlbefinden. Außerdem fühlen sich Menschen mit hohem Selbstwert häufiger in der Lage, mit Herausforderungen und Schwierigkeiten des Alltags umgehen zu können und diese positiv zu meistern.

Aus diesem Grund wurde in die vorliegende Studie neben dem Oxford-Happiness-Inventory, welches vorrangig subjektives Wohlbefinden untersucht, auch ein Fragebogen zum Selbstwertgefühl (SES) nach Morris Rosenberg integriert. Der Fokus wurde trotzdem auf das subjektive Wohlbefinden der Schülerinnen gelegt.

2.3.1. **Definition: Selbstwert**

Der Wert, den der Einzelne im Hinblick auf sich selbst und seine Leistungen empfindet, ist grundsätzlich subjektiv. Weiters ist der Selbstwert dynamisch, veränderbar und gestaltbar. Er enthält nicht nur bewusste, sondern vor allem unbewusste Anteile. Die gesamte Entwicklung des Selbstwerts erfolgt von Anfang an im Wechselspiel zwischen Person und Umwelt. (Waibel, 2002)

Der Selbstwert eines Menschen ist die generalisierte wertende Einstellung dem Selbst gegenüber. Es geht um das Fühlen des eigenen Wertes, vor allem des emotionalen. Aber auch um die rationale und emotionale Zuschreibung eines Wertes für die eigene Person. (Waibel, 2002)

Virginia Satir definiert den Selbstwert als die Gefühle und Vorstellungen, die ein Mensch von sich selbst hat. Dabei unterscheidet sie nicht zwischen Selbstwertgefühl und Selbstwert. Selbstwert ist nach Satir der entscheidende Faktor für das, was den Umgang des Menschen mit sich selbst als auch mit seinen Mitmenschen kennzeichnet. (Satir In: Waibel, 2002)

Damit sind vor allem folgende Fragen betroffen: „Was zeichnet mich auf Dauer aus?“, „Was sind meine Stärken?“ und „Lebe ich das, was für mein Leben wichtig ist?“ (Satir In: Waibel, 2002)

Morris Rosenberg definiert Selbstwert folgendermaßen:

„When we speak of high self-esteem, then, we shall simply mean that the individual respects himself worthy, he does not necessarily consider himself better than others, but he definitely does not consider himself worse; he does not feel that he is the ultimate in perfection but, on the contrary, recognizes his limitations and expects to grow and improve.“ (Rosenberg, 1965, S. 31)

Rosenberg suchte in seiner Arbeit nach verschiedensten Zusammenhängen des Selbstwertgefühls mit unterschiedlichen Persönlichkeitsmerkmalen, wie dem Geschlecht, dem Platz in der Geschwisterreihe, dem sozialen Umfeld etc. (Rosenberg, 1965)

Selbstwert darf nicht mit einem ich-zentrierten Menschen verwechselt werden, denn wer eigene Werte verfolgt, handelt nicht selbstsüchtig, sondern verantwortungsvoll sich selbst gegenüber. Niemand kann uns die Aufgabe abnehmen unser Leben zu leben, sondern nur wir selbst können unserem Leben die Ausrichtung geben, die wir gut und richtig finden. Und wer sich selbst gestatten kann, das zu tun, was ihm wichtig ist, kann es auch anderen gestatten. Der Selbstwert wächst auch aus dem Bewusstsein, dass wir uns selbst anvertrauen und dass nur wir die Dinge umsetzen können, die uns wichtig sind. Demzufolge sollten wir uns öfter die Frage stellen, wie wir besser auf uns achten und mit uns selbst umgehen können. (Waibel, 2002)

Diese Stärken für sein eigenes „Ich“ herauszufinden sind nicht von vornherein angeboren oder durch Erziehung festgelegt, sondern entwickeln sich über die gesamte Lebensspanne. Es geht um eine wertende Beurteilung zwischen dem, wie ich bin (Real-Selbst) und dem, wie ich meiner Ansicht nach sein sollte (Ideal-Selbst). Diese Wertung deckt sich sehr selten, sodass die Selbsteinschätzung zwischen idealem und realem Selbst zumeist auseinanderklafft. (Waibel, 2002)

2.3.2. **Selbstwert von Jugendlichen**

Wie ausschlaggebend das Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit und das Zutrauen in die eigenen Möglichkeiten und Kompetenzen sind, haben die Inhalte aus dem vorhergehenden

Kapiteln bereits aufgezeigt. Um ein positives Gefühl der Selbstwirksamkeit und des Selbstvertrauens aufbauen zu können, muss vorerst ein gesunder Selbstwert ausgebildet sein. In der Phase der Adoleszenz, welche einen vielschichtigen Entwicklungsprozess (siehe dazu auch Kapitel „Wohlbefinden bei Jugendlichen“) kennzeichnet, ist dies oft schwierig.

In der Entwicklungsstufe der Adoleszenz tritt die Entwicklung der Selbstwahrnehmung in ein neues Stadium. Diese Lebensphase erfordert Wissen über sich selbst, über seine Stärken und Schwächen und die Richtung, in die man sich entwickeln möchte, sei es nun in Bezug auf die Berufswahl oder das Privatleben. Dieser Entwicklungsabschnitt ist ebenso gekennzeichnet von einem differenzierten Nachdenken über sich selbst. Dabei werden Gedanken über das Selbst reorganisiert und Veränderungen des Selbstkonzeptes bewertet. Die Notwendigkeit, bisherige Selbstdefinitionen zu verändern, sowie die Fähigkeit der Selbstreflexion machen die Besonderheit der Selbstkonzeptentwicklung im Jugendalter aus. (Pinquart und Silbereisen In: Waibel, 2002)

Die Kernthemen des Selbst in der Adoleszenz liegen nach Pinquart und Silbereisen in der Fokussierung des bedeutungsschaffenden Charakters des Selbst, in der Aufrechterhaltung und Neukonzeption von Selbstachtung und Kontrolle gegenüber der Umwelt, in der Betonung der sozial-psychologischen Aspekte (Bezugsgruppe), vieldeutiger Selbstpräsentation und der normativen Aspekte (Ideal-Bildungen des Selbst). (Pinquart und Silbereisen In: Waibel, 2002)

Das Selbst wird aus verschiedenen Ansichten betrachtet, beispielsweise aus der Sicht der Eltern, Freunden, Lehrpersonen oder Arbeitskollegen. Vergangenheit und Zukunft spiegeln sich in Form von entsprechenden Selbstbildern wider. Dabei zeigt sich das zukünftige Selbst meist in der Ausprägung idealer Selbstbilder, z. B.: Ich als Schauspieler, Superstar, Eltern üben als Modelle und Vorbilder einen prägenden Einfluss auf die Ausgestaltung des idealen Selbst aus. Ideal-Bildungen werden in der Phase der Adoleszenz sprichwörtlich zum Motor selbstinitiiertter Veränderungen. (Deutscher Kinderschutzbund Bundesverband e.V., 2011)

Im Jugendalter entfaltet sich eine Person, indem an der Frage: „Wer bin ich?“ gearbeitet wird. Wenn alles in guten und geregelten Bahnen läuft, gelingt es den Jugendlichen, Ideale und Idole zu entwickeln, an die sie glauben können und die ihnen eine Perspektive geben.

Heute gibt es unzählige Formen der Selbstdarstellung von Jugendlichen, welche als Versuch einer eigenen „Identität“ zu demonstrieren sind. Im Konkreten können das ungewöhnliche Kleidungsstile, Körpergestaltung mittels Frisuren, Tätowierungen, Piercings etc. und des coolen Verhaltens sein. Es handelt sich dabei um einen Versuch, über eine Gruppenidentität innerhalb von Cliques Stabilität im Selbst zu gewinnen. Jugendliche unterscheiden sich somit darin, welche Lebensbereiche und Identitätsaspekte ihnen wichtig werden. Solch eine Übernahme von Identitäten erfolgt nicht nur über Fantasie, sondern auch im Erproben von Handlungen und Reaktionen. (Jachs, 2010)

2.3.3. Auswirkungen von hohem Selbstwert im Kontext Erziehung und Schule

„Indem wir das tun, was wir als unser Sollen wahrnehmen, werden wir ganz wir selbst.“

(Christoph Kolbe In: Waibel, 2002, S. 8)

Der Selbstwert hat Einfluss auf das gesamte Verhalten einer Person. So wirkt sich der Selbstwert auf die eigene Lebensentscheidungen, auf (schulische) Leistungen, auf Berufswahl und -ausübung, auf die Interessenentwicklung, auf die sozialen Interaktionen aus und schlussendlich auch darauf, wie wir mit unserem Körper und mit uns selbst umgehen. Es lässt sich daher schlussfolgern, dass

ein hoher Selbstwert in direkter Verbindung mit einer besseren Akzeptanz anderer Personen, einem guten Sozialverhalten in der Gruppe und mit erhöhter sozialer Anpassung steht. Eigenschaften, welche auch oft als „Soft-Skills“ bezeichnet werden.

In weitere Folge gilt der Selbstwert als Garant für psychisches Wohlbefinden und ist eng mit der allgemeinen Lebenszufriedenheit verstrickt. Selbstwert erleichtert inneres Wachstum, da die Angst vor Veränderungen nicht so dominant ist, dass wir uns diesen verschließen. Folglich ist es nicht verwunderlich, dass Menschen mit hohem Selbstwert in erheblich höherem Maße zur eigenen Sinnerfüllung beitragen.(Waibel, 2002)

Folgernd wird ein Mensch mit hohem Selbstwert nicht gelebt, es wird nicht über ihn entschieden und seine Triebe und psychischen Befindlichkeiten bestimmen sein Leben nicht, sondern er gestaltet sein Leben aktiv und autonom – diese Eigenschaften gilt es in der heutigen Jugend wieder mehr zu wecken!(Waibel, 2002)

Nach Virginia Satir wird der Selbstwert dort gestärkt, wo in der Familie (kann auch auf die Schule umgelegt werden):

- Liebe offen ausgedrückt wird
- Offen miteinander gesprochen wird
- Die eigene Verantwortung aufgezeigt und gestärkt wird
- Die Verschiedenheit der einzelnen Familienmitglieder anerkannt wird
- Regeln flexibel angewendet werden
- Die Möglichkeit besteht, aus Fehlern zu lernen (Satir In: Waibel, 2002.)

Ergänzend dazu führt Dirk Kranz folgende Konzepte als immer wichtigere Quellen des Selbstwertes an: körperliche Fähigkeiten und Ausstattung, schulische bzw. berufliche und außerschulische bzw. außerberufliche Leistungsfähigkeit, Aussehen, die Beliebtheit bei Gleichaltrigen auch in Sozialverbänden und der Umgang mit den eigenen Emotionen. (Kranz In: Waibel, 2002)

Aus diesem Grund ist es so wichtig, eigene Kompetenzen aufzubauen, da sie auf lange Sicht den Selbstwert am nachhaltigsten stärken. Denn der Glaube an die eigenen Talente und das Kompetenzerleben wirken auf Menschen beflügelnd. Zudem braucht es als Grundlage noch Achtsamkeit, Zeit, Mut, Vertrauen, Gelassenheit, Freiheit, Verantwortung, Selbstdistanzierung und Selbsttranszendenz der Erziehenden.(Waibel, 2002)

Nachstehende Abbildung fasst die Quellen des Selbstwertes zusammen:

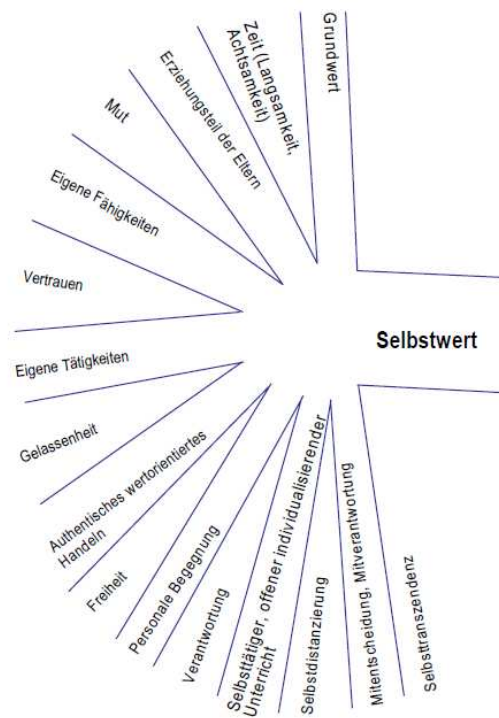


Abbildung 8: Quellen des Selbstwerts (Waibel, 2002)

Demzufolge lässt sich schließen, dass ein demokratischer Erziehungsstil und Unterrichtsstil eine positive Entwicklung beim Menschen ermöglichen. Demokratische Umgangsformen basieren auf einer sicheren, positiven und fördernden Grundhaltung sowie im Vertrauen auf die Fähigkeiten des Kindes. Ein solcher Erziehungsstil vermittelt Anerkennung und Geborgenheit. Demokratisch orientierte Eltern und Pädagogen unterstützen bei Schwierigkeiten, setzen hohe, aber erreichbare Anforderungen und klare, situationsangemessene Grenzen. Auch wenn Grenzen manchmal aufreibend, einschränkend oder behindernd wirken, regen sie zur Auseinandersetzung an, welche für jede Entwicklung bedeutsam ist. Grenzen bieten zudem auch Schutz und Rahmen – in einer begrenzten Welt wird man auf sich selbst zurückgeworfen. In einer grenzenlosen Welt hingegen verliert man sich in der Weite, weil es keinen Widerhall für sich selbst gibt, alles ist ausufernd und zerrinnt. (Waibel, 2002)

Pädagogik muss sich somit primär der Personlichkeit des anderen annehmen, nicht seiner Funktionalität. Das bedeutet, dass Pädagogen eine spezielle Haltung der Offenheit brauchen. Sie erfordert Mut und Vertrauen in sich selbst, zu den (subjektiv) gewonnenen Erkenntnissen zu stehen. Es geht um möglichst vorurteilsloses Schauen, unverstellt durch eigene Theorien und Vorstellungen. Dies erfordert es, den anderen Menschen in das Blickfeld zu nehmen und sich zunächst vom eigenen Wissen zu distanzieren, denn es interessiert uns, was sich unter der Oberfläche befindet. Das Ziel ist es, den anderen in einem tiefen Sinn zu verstehen. Denn ohne Einfühlung bleibt jede Theorie sinnlos, helfen keine Tipps. (Waibel, 2002)

Auch Carl Rogers, der als psychologischer Berater sehr viel mit Schülern zu tun hatte, stellte fest, dass er Schülern nicht half, wenn er mit ihnen sprach, ihnen Tatsachen erklärte oder ihr Verhalten deutete. Sondern er begriff allmählich, dass immer dann ein konstruktiver Prozess einsetzte, wenn er den Schülern wie vollwertigen Menschen vertraute und versuchte zu verstehen, was sie in ihrem Inneren fühlten und wahrnahmen. Sie fingen nämlich an sich selbst deutlicher zu erkennen, ent-

deckten Lösungen für ihre Lage und unternahmen Schritte, die sie unabhängiger machten. Grenzen und Anforderungen klar zu deklarieren sei dabei genauso unabdingbar. (Rogers In: Waibel, 2002)

2.3.4. **Selbstwert nach Morris Rosenberg (1922 – 1992)**

Morris Rosenberg prägte die Selbstwertforschung entscheidend, er definiert das Selbst als Einstellung mit folgenden Worten:

„In the present study, we conceive of the self-image as an attitude towards an object.[...] In other words, this study takes as its point of departure the view that people have attitudes towards objects, and that the self is one of the objects towards which one has attitudes. (Rosenberg, 1965, S. 20)

Rosenberg suchte in seiner Arbeit nach verschiedensten Zusammenhängen des Selbstwertgefühls mit unterschiedlichen Persönlichkeitsmerkmalen, wie dem Geschlecht, dem Platz in der Geschwisterreihe, dem sozialen Umfeld etc. (Rosenberg, 1965)

Er entwickelte dazu die sogenannte „Rosenberg-Skala“. Dabei handelt es sich um einen Fragebogen, der lediglich zehn Items aufweist und auf einer vierstufigen Antwortskala den globalen Selbstwert erfasst. (Jachs, 2010)

Rosenberg versteht das Selbstkonzept als Gesamtheit der individuellen Gedanken und Gefühle in Bezug auf sich selbst. Er unterteilt dieses Konzept in drei Bereiche, nämlich jenen des aktuellen Selbst, worunter man das sogenannte Selbstbild versteht, d. h. wie sich ein Mensch selbst wahrnimmt. An zweiter Stelle nennt er das Konzept des erwünschten Selbst, also wie eine Person gerne selbst sein würde. Hierbei unterscheidet der Autor in ein Idealselbst, ein verpflichtendes Selbstkonzept und ein moralisches Selbstkonzept. Der dritte und letzte Bereich spricht von einem sich darstellenden Selbst und meint damit, wie sich eine Person anderen gegenüber präsentiert. Denn die Meinung anderer beschäftigt uns, ob bewusst oder unbewusst, immer in einem gewissen Ausmaß. Dies führt wiederum dazu, dass wir uns damit auseinandersetzen, wie wir auftreten und wie wir auf andere wirken. (Rosenberg In: Jachs, 2010)

2.4. **Schule und Unterricht**

In diesem Kapitel werden wichtige pädagogische Themen, welche im Zusammenhang mit dem Projekt stehen, aufgegriffen. Besonderes Augenmerk wird auf die Bedeutung der Lehrerrolle und des Unterrichts, sowie auf die Relevanz, Merkmale und Ziele von Projektunterricht, gelegt.

2.4.1. **Zur Bedeutung der Lehrerrolle**

„Der Lehrer hat neben der ihm obliegenden unterrichtlichen Tätigkeit Erziehungsaufgaben (§ 17,51 SchUG) zu erfüllen, insbesondere auch im Hinblick auf die Erziehung der Schüler zu Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit, Vorsicht, Rücksicht, Achtsamkeit, Verantwortung in der Gemeinschaft und auf die ordnungsgemäße Gestaltung des Schullebens. Die Auswahl der zur Erreichung dieser Ziele zu setzenden Maßnahmen hat der Entwicklungsstufe und dem Bildungsstand der Schüler zu entsprechen. (...)“ (SchUG, 1997, § 17,51)

Wie aus obenstehenden Zeilen klar ersichtlich ist, sind die Arbeitsbereiche der Pädagogen, angefangen von der sozial-erzieherischen Vorbildfunktion bis zur kompetenten Wissensvermittlung, sehr umfangreich. Es ist somit oft schwierig, den Anforderungen der Zeit gerecht zu werden. Schüler, Eltern, Medien und Politik treten mit unterschiedlichsten Bedürfnissen an die Berufsgruppe der Lehrer heran. Die Zunahme der Varianz stellt die Lehrer vor Probleme, besonders dann, wenn die Klassen groß sind. Die Lehrkraft liegt mit ihren Erläuterungen schlechterdings zu tief oder zu hoch, was bedeutet, dass sich die einen langweilen, während die anderen nichts verstehen. (Spitzer, 2006)

Die Psychotherapieforschung hat längst gezeigt, was sich in der Pädagogik erst etablieren muss: Es kommt nicht auf die Technik an, sondern darauf, ob Therapeut/Lehrer und Klient/Schüler miteinander klarkommen. Tun sie das, geschieht etwas in der Therapie, ist dies nicht der Fall, geschieht nichts, das bedeutet es findet keine Veränderung, kein (Um-)Lernen, keine Neuorientierung, keine Heilung statt. (Spitzer, 2006)

Der wichtigste externe Faktor beim schulischen Lernen stellt die Lehrperson dar. Ausschlaggebend dabei ist, dass sich Lehrer und Schüler gegenseitig schätzen und mögen und dass die Lehrperson ihre Sache mag und motiviert vertreten kann. (Wersig, 2009) Marga Bayerwalters fasst dies folgendermaßen zusammen:

„Denn ein guter Lehrer sollte zu allen Zeiten und auch in den Schulen der Zukunft vor allem zwei Dinge unbedingt mitbringen: die Liebe zu Kindern und die Begeisterung für eine Sache. Lehrer müssen einfach beides haben: ein gutes Herz und ein gut funktionierendes Hirn, Gefühl und Verstand, Warmherzigkeit und Strenge. Jedes zu seiner Zeit. Und die Liebe zu den jungen Menschen wird ihnen sagen, wann es Zeit für das eine und wann es Zeit für das andere ist. Über unsere Professionalität bräuchten wir uns dann keine Sorgen mehr zu machen.“ (Bayerwalters In: Wersig, 2009)

Daraus ergibt sich Folgendes: Ein Mensch macht eine Sache gut, wenn die Sache ihm Freude macht, er den Dingen aus eigener Motivation nachgeht und er sich in und mit der Sache auskennt. Dies gilt für Lehrer und Schüler gleichermaßen. Folglich sollten Lehrer Spaß an ihrem Beruf und an ihren Fächern haben. Leider kommt es oft vor, dass Fächer unterrichtet werden müssen, die nicht studiert wurden oder nicht im Interessenfeld liegen. Damit es aber gar nicht dazu kommt, dass eine falsche Berufswahl getroffen wird, sollte sich jeder angehende Lehrer zwei Fragen vor Antritt seines Studiums stellen: „Will ich wirklich mein ganzes Berufsleben mit lauten, frechen und anstrengenden Kindern verbringen?“ und die zweite: „Kann ich oder weiß ich etwas, das mir selbst so wichtig ist, dass ich es Kindern und Jugendlichen immer wieder aufs Neue erkläre oder erzähle?“ (Spitzer, 2006)

Aufgrund dessen ist es umso wichtiger, bereits in der Aus- und Weiterbildung auf die komplexen Aufgabenbereiche ausreichend vorzubereiten. Da die erzieherische Funktion immer mehr in den Tätigkeitsbereich des Pädagogen rückt, sollte eine regelmäßige Psychohygiene, wie beispielsweise Supervision, bedeutsamer werden, um eine Professionalisierung nachhaltig gewährleisten zu können. (Spitzer, 2006)

Lehrkräfte können Lebenskompetenz nur dann in Schülern stärken, wenn sie diese selbst verinnerlicht haben und davon überzeugt sind. (Erlitz, 2009) Entscheidend für den Bildungserfolg ist deshalb der regelmäßige Besuch von Qualifizierungskursen im jeweiligen Fachgebiet, weshalb die Sach- und Lebenskompetenz der Lehrer verstärkt in den Vordergrund gestellt werden sollte. Schließlich sind wir den Schülern die richtigen Vorbilder schuldig. (Spitzer, 2006)

2.4.2. *Zur Bedeutung von Unterricht*

Es existieren zahlreiche Definitionen des Begriffs „Unterricht“. Eine Definition geht davon aus, dass Unterrichten dazu dient, Lernsituationen bereitzustellen und zuzulassen, in denen sich die Schüler im altersadäquaten, ganzheitlichen Lernen entfalten können. Eine andere Auffassung bezeichnet Unterricht als Interaktion von Lehren und Lernen. (Köck, 2000)

Die Merkmale guten Unterrichts wurden in Tabelle 1 in Anlehnung an Hilbert Meyer zusammengefasst.

- **Klare Strukturierung des Unterrichts:** Prozess-, Ziel- und Inhaltsklarheit, Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen
- **Hoher Anteil echter Lernzeit:** Durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit, Rhythmisierung des Tagesablaufes
- **Lernförderndes Klima:** Durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge
- **Inhaltliche Klarheit:** Durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Plausibilität des thematischen Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung
- **Sinnstiftendes Kommunizieren:** Durch Planbeteiligung, Gesprächskultur, Sinnkonferenzen, Lerntagebücher und Schülerfeedback
- **Methodenvielfalt:** Reichtum an Inszenierungstechniken, Vielfalt der Handlungsmuster, Variabilität der Verlaufsformen und Ausbalancierung der methodischen Großformen
- **Individuelles Fördern:** Durch Freiräume, Geduld und Zeit, durch innere Differenzierung und Integration, durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne, besondere Förderung von Schülern aus Risikogruppen
- **Intelligentes Üben:** Durch Bewusstmachen von Lernstrategien, konkrete Übungsaufträge, gezielte Hilfestellungen und motivierende Rahmenbedingungen
- **Transparente Leistungserwartungen:** Durch ein an den Richtlinien oder Bildungsstandards orientiertes, dem Leistungsvermögen der Schüler entsprechendes Lernangebot und zügige förderorientierte Rückmeldungen zum Lernfortschritt
- **Vorbereitete Umgebung:** Durch gute Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug

Tabelle 1: Merkmale guten Unterrichts (Meyer, 2004, S. 17-18)**2.4.3. Projektunterricht**

Projekte sind Vorhaben außerhalb des regulären Schulablaufs, dennoch gehören sie zum beruflichen als auch privaten Alltag dazu. Die Geschwindigkeit der Informationsvermehrung, die Dynamik in Technik, Wirtschaft und Gesellschaft nehmen heute ein Ausmaß an, das zwangsläufig zu einer zunehmenden Zahl an Projekten führt. Entsprechend wichtig ist es für Schüler, mit den Methoden und Vorgehensweisen bei unbekanntem Sachverhalten umgehen zu lernen – wie beispielsweise bei Berufswahl oder Berufswechsel. Daneben sollen Projekte geeignete Lernobjekte sein, damit viele Lernziele umgesetzt werden können. Denn nur informierte, kompetente und motivierte Menschen werden den gesellschaftlichen Veränderungen weltoffen und entwicklungsbereit gegenüberstehen. (Bildungsdepartement Kanton Luzern, 2003)

Der beste Zeitpunkt für ein Projekt ist derjenige, an dem die Schüler für ein Thema besonders Interesse zeigen. Außerdem sollen wichtige Anliegen des öffentlichen Lebens Berücksichtigung im Unterricht finden, damit der Zusammenhang zwischen Schule und Gesellschaft gefördert wird. (BMUKK, 2001)

2.4.3.1. Merkmale und Ziele des Projektunterrichts

Unter Projektunterricht wird eine Form des Unterrichts verstanden, die die geistige, soziale und handwerkliche Entwicklung bei Schülern fordert und fördert. Bereits Johann Heinrich Pestalozzi hat im 18. Jhd. eine treffende Formulierung dafür gefunden mit den Worten: „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“. Jedoch gibt es für den heutigen Begriff „Projektunterricht“ in der modernen Fachliteratur keine allgemein gültige Definition, da der Begriff sehr komplex und schwer eingrenzbar ist. Die meisten Autoren beschreiben Projektunterricht entweder in Form eines Merkmalkataloges oder durch eine Auflistung spezieller Arbeitsschritte. (BMUKK, 2001) In dieser Arbeit wird Projektunterricht vorwiegend durch Merkmale beschrieben.

J. Rasch (nach G. Jürs u. a., 1986) beschreiben den Projektunterricht folgendermaßen: *„Eine Gruppe von Lernenden nimmt sich ein Thema vor, setzt sich ein Ziel, verständigt sich über Subthemen und Aufgaben, entwickelt gemeinsam das Arbeitsfeld, führt vorwiegend in Kleingruppen die geplanten Arbeiten durch und schließt das Projekt für die Gruppe und die soziale Umwelt sinnvoll ab.“* (BMUKK, 2001, S. 9)

Meyer formuliert Projektunterricht hingegen als einen ganzheitlichen und schüleraktiven Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer und dem Schüler vereinbarten Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses leiten, so dass Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können. (Meyer, 2004)

Das Ziel des Projektunterrichts ist es, durch intensive Auseinandersetzung der Schüler mit der sie umgebenden gesellschaftlichen Wirklichkeit Erfahrungs- und Handlungsspielräume zu schaffen und dadurch die Trennung von Schule und Leben so weit wie möglich aufzuheben.

Projektunterricht entspricht den allgemeinen Bildungsanliegen der Schule. Die Projektmethode versteht sich als ein Weg zur Erreichung der Bildungsziele. Die angewandten Methoden des Unter-

richs und des Lernens sollen einander konstruktiv ergänzen, bilden jedoch fallweise auch einen sinnvollen methodischen Kontrast zueinander. (BMUKK, 2001)

Die Aufgaben des Lehrkörpers liegen neben der fachlichen Kompetenz verstärkt in der Hilfestellung bei der Strukturierung von Planungs- und Entscheidungsprozessen, bei der Vermittlung arbeitsmethodischer Kompetenzen sowie der Bewusstmachung gruppenspezifischer Prozesse und der Unterstützung von Reflexionsprozessen. (Kölbl-Tschulik, 2001)

Merkmale von Projekten sind, dass sie nicht alltägliche, länger dauernde, zeitlich begrenzte Vorhaben sind. Die Aufgabe eines Projektes ist meist anspruchsvoll und interdisziplinär, was sie auch gleichzeitig attraktiv macht. Jedes Projekt zielt auf ein Resultat, ein „Produkt“ ab, weshalb es sorgfältig geplant und gesteuert werden muss. Wichtige Begleiter auf dem Weg zum Projektziel sind nicht nur eine begleitende Lehrkraft, sondern auch persönliche Motivation, Neugier, Selbstständigkeit, Teamgeist, Kommunikationsbereitschaft, Leistungsfähigkeit und Ausdauer. (BMUKK, 2001)

Vorrangige Zielsetzung des Projektunterrichts ist:

- Selbstständiges Lernen und Handeln
- Eigene Fähigkeiten und Bedürfnisse erkennen und weiterentwickeln
- Handlungsbereitschaft entwickeln und Verantwortung übernehmen
- Ein weltoffenes, gesellschaftlich-historisches Problembewusstsein ausbilden
- Herausforderungen und Problemlagen erkennen, strukturieren und kreative Lösungsansätze entwickeln
- Kommunikative und kooperative Kompetenzen und Konfliktkultur entwickeln
- Organisatorische Zusammenhänge begreifen und gestalten (BMUKK, 2001)

2.5. Forschungsfrage

Erkenntnisleitendes Interesse

Für das Projekt „Lebenskompetenz“, welches an der LFS Sooß durchgeführt wurde, waren sowohl Schüler als auch Lehrer Initiatoren. Eine QIBB (Qualitätsinitiative Berufsbildung)-Befragung, welche an allen landwirtschaftlichen Fachschulen in NÖ durchgeführt wurde, gab Aufschluss über den Ist-Zustand der Schule und eine „Stärken-Schwächen-Analyse“. Zweck dieser Befragung ist die Steuerung von Bildungssystemen, welche es erfordern, die gesellschaftlichen Veränderungen in einem ständigen Prozess des Beobachtens, Abschätzens und Vorausdenkens zu berücksichtigen, sowie die bildungspolitischen und pädagogischen Instrumente am Maßstab der Wirklichkeit zu erproben und weiterzuentwickeln. Im Jahr 2011 gaben die Schüler der LFS Sooß, im Vergleich zu allen anderen LFS in NÖ, die schlechtesten Rückmeldungen im Bereich „Wohlbefinden an der Schule“. Da dem Schulteam von Sooß das Schul- und Lernklima sehr am Herzen liegt, entschied sich das Kollegium etwas dagegen zu unternehmen, worauf die Autorin das Projekt „Lebenskompetenz“ ins Leben gerufen hat.

Forschungsfrage

In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, ob es durch das Projekt „Lebenskompetenz“ zu einer Steigerung des subjektiven Wohlbefindens zwischen den zwei Testzeitpunkten bei Schülerinnen der LFS Sooß in Niederösterreich kommt.

Arbeitshypothese

Da der Selbstwert und das subjektive Wohlbefinden relativ stabile Konstrukte darstellen, kommt es der Ansicht der Autorin nach durch das Projekt „Lebenskompetenz“ zu einer geringen bzw. nicht signifikanten Steigerung des subjektiven Wohlbefindens.

3. METHODIK

Dieses Kapitel befasst sich anfangs mit der Beschreibung des Projektes „Lebenskompetenz“. Die Beschreibung der empirischen Untersuchung umfasst didaktische Grundsätze, Projektziele, Planung und Durchführung des Projektes mit der Angabe der beteiligten und befragten Personen. Danach wird die qualitativ orientierte Forschungsmethode vorgestellt. Das Eingehen auf die konkreten Messinstrumente dieser Studie, nämlich das Oxford-Happiness-Inventory und die Self-Esteem-Scale nach Rosenberg, bilden den Abschluss des Kapitels.

3.1. Allgemeine Projektbeschreibung (Behandlung)

Die vorliegende Untersuchung geht der Frage nach, ob es durch das Projekt „Lebenskompetenz“ zu einer Steigerung des subjektiven Wohlbefindens kommt. Basierend auf dem projektorientierten Unterrichtskonzept sowie den Zielen und Inhalten des Schulfaches „Glück“, das in den vorhergehenden Kapiteln vorgestellt wurde, wird in diesem Teil ein von der Autorin organisiertes, durchgeführtes und evaluiertes Projekt zum Thema „Lebenskompetenz“ vorgestellt.

Die Dauer des Projektes „Lebenskompetenz“ umfasste acht Wochen, welche sich von Ende April 2012 bis Ende Juni 2012 erstreckten. Zur Evaluierung der Ergebnisse diente ein Fragebogen zum Thema „Lebenskompetenz“, welcher vor und nach dem Projekt an die Schülerinnen ausgehändigt wurde. Dieser beinhaltet zwei standardisierte Fragebögen, nämlich einerseits das Oxford-Happiness Inventory (OHI) und andererseits den Fragebogen zum Selbstwertgefühl (SES: Self-Esteem-Scale) nach Morris Rosenberg. (Vogel, 2000a; Vogel, 2000b) Die Befragung wurde online mittels des Programms „Soscisurvey“ durchgeführt, sodass jede Schülerin freiwillig und anonym am PC teilnehmen konnte. In weitere Folge wurden die Daten über SPSS und Microsoft Excel ausgewertet und zur bildlichen Unterstützung grafisch dargestellt. Um mögliche Antworttendenzen zu vermeiden, wurden die Items beider Fragebögen per Zufallsgenerator durchmischt.

Die Schülerinnen hatten 10 – 15 Minuten Zeit die Fragen zu beantworten, was dem Umfang entsprechend ausreichend war. Es wurde auf eine ruhige Atmosphäre im Raum geachtet, weshalb immer eine Lehrkraft der LFS Sooß den Prozess begleitete. Um Fehlinterpretationen gegenüber der Fragenbeantwortung zu vermeiden, weist der Fragebogen eine Einleitung auf, die Sinn und Zweck der Untersuchung erklärt und darauf hinweist, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt, sondern nur jene, die der Person am besten entsprechen (Fragebogen siehe Anhang A).

Damit trotzdem eine Ansprechperson für mögliche Unklarheiten bzgl. des Fragebogens zur Verfügung stand, wurden die beiwohnenden Lehrkräfte über Inhalt und Ablauf der Untersuchung eingeschult.

Weiters wurde darauf geachtet, dass die Befragungszeitpunkte möglichst „neutral“ waren und gleiche Bedingungen aufwiesen, das heißt, die Befragung wurde nicht nach einer Schularbeit oder am späten Nachmittag bzw. bei schlechter Konzentration durchgeführt.

Die Untersuchung wurde mit 53 Schülerinnen durchgeführt. Die hohe Anzahl an weiblichen Schülerinnen resultiert daraus, dass die LFS Sooß mit den Schwerpunkten „Haushaltsmanagement und soziale Dienste“ fast ausschließlich von Mädchen und Frauen besucht wird.

Die Stunden für das Projekt wurden in den regulären Stundenplan eingebaut, sodass die Schülerinnen keinen zeitlichen Mehraufwand damit hatten. Eine Unterrichtsstunde zählt 50 Minuten.

Um eine Nachhaltigkeit des Projektes zu gewährleisten, ist eine Wiederholung (evt. mit Optimierung) in einem Intervall von zwei Jahren geplant. Damit auch die Lehrkräfte zu diesem Thema Weiterbildungsmöglichkeit haben, findet im Dezember 2012 eine zweitägige Schulklausur mit dem Referenten Stefan Gros an der LFS Sooß statt.

3.1.1. Sachanalyse

Das Projekt wurde in vier Kernbereiche, die psychosoziale Gesundheit, die Ernährung und das Wohlbefinden, das Glück und Glücksempfinden sowie den Körper als Ausdrucksmittel, eingeteilt (Details zu den Kernbereichen siehe Abschnitt „Beteiligte“).

3.1.2. Didaktische Analyse

Der Projektunterricht findet zu verschiedenen Unterrichtszeiten statt, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass die Schülerinnen den Vormittagsunterricht konzentrationsfähiger und motivierter erleben werden als Nachmittagsstunden.

Jede Schülerin hat unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen bezüglich des Projektthemas, weshalb angenommen werden kann, dass das Arbeiten mit den Schülern sehr unterschiedlich ablaufen wird. So könnte sich bei manchen Schülerinnen sofortige Mitbeteiligung und Begeisterung zeigen, wohingegen andere abweisend oder zurückhaltend reagieren könnten. Nicht zuletzt sind die externen Referenten und die Schülerinnen nicht aufeinander eingestellt, was zwar bei manchen Themen (z. B. Sexualpädagogik) vorteilhaft sein kann, jedoch bei anderen evt. deshalb ein distanzierendes Lern- und Arbeitsklima entsteht. Um dem entgegenzuwirken, werden vor allem die externen Lehrpersonen ein „interaktives“ Einführungsspiel vornehmen, indem ein Lehrer-Schüler-Gespräch forciert wird.

Nicht zu unterschätzen ist, dass die Schülerinnen keinem Leistungsdruck ausgesetzt werden. Es muss beachtet werden, dass die „Lernfreiräume“ für einige Schülerinnen ungewohnt sind und dies zu Desinteresse oder Lernverweigerung führen kann. Trotzdem ist es von zentraler Bedeutung, dass Schülerinnen diese Art des Lehrens und Lernens kennen lernen, denn dadurch werden, wie bereits erwähnt, Schlüsselqualifikationen gefördert.

Dieses Projekt dient nicht nur der Vermittlung eines gesellschaftlich zentralen Themas, sondern auch dazu, um Schüler durch die selbstständige und selbstverantwortliche Unterrichtsweise auf ihr späteres (Berufs-) Leben vorzubereiten.

3.1.3. Allgemeine Projektziele

- Förderung der Knüpfung und Aufrechterhaltung von sozialen Beziehungen
- Förderung der Effektivität des Lernens und einer höheren Bereitschaft zum Lernstoff
- Förderung der Selbstkompetenzen, wie Selbstbewusstsein und -verantwortung genauso wie Selbstständigkeit und -vertrauen
- Konkretisierung und Bewusstwerdung der eigenen Lebensziele
- Erhöhung des subjektiven Wohlbefindens

- Steigerung der inneren Ausgeglichenheit, welche zu emotionaler Stabilität (Resilienz) und dadurch zu geringerer Anfälligkeit gegenüber von Depressionen führt
- Stärkung von Zuversicht und Lebensfreude sowie Selbstbestimmung, Selbstbewusstsein, Selbst- und sozialer Verantwortung
- Förderung der Gesprächsbereitschaft über eigene Gefühle, besonders im Kontext von Liebe, Sexualität und Gewalt
- Verstärkung eines positiven Körpergefühls, besonders durch bewegungsfördernde Maßnahmen.

3.2. Planung und Durchführung des Projektes (Beteiligte)

Folgende Referenten wurden für die Vermittlung der Projektinhalte herangezogen:

- Frau Sabine Fallmann:
Dipl. Sexualberaterin u. -pädagogin i. A., Trainerin mit Gender Mainstreaming & Diversity Management
- Frau Christine Hackl:
Dipl. Mentaltrainerin/Dipl. Systemischer Coach
- Frau Dipl.-Pädagogin Renate Biber: Lehrkraft an der LFS Sooß für Ernährung, Gesundheit und soziale Dienste
- Frau Elisabeth Straka:
Gesundheitsförderung, Sozialversicherungsanstalt der Bauern
- Frau Claudia Hangl:
Langjährige Tanz- und Theatererfahrungen, i. A. bei Theater-, Oper- und Musicalschauspielerinnen Nistler L. und Tanz- und Musicallehrer Tiranzone G.
- Herr Hubert Lukse:
Gesundheitsförderung, Sozialversicherungsanstalt der Bauern
- Herr Stefan Gros:
Dipl. Unternehmens- und Lebensberater, MSc für psychosoziale Beratung, akkreditiert von ECA & ACC, ÖVS-zertifizierter Supervisor, NLP-Trainer & Coach, Systemischer Coach und Organisationsentwickler mit vielen Jahren Praxis in der Unternehmensführung

Die insgesamt 30 Projektstunden wurden thematisch wie folgt aufgesplittet:

- Sechs Stunden dienten der **psychosozialen Gesundheit**, aufbauend auf den großen Themen Selbstwert und Empathie, Sexualpädagogik, Medienkompetenz sowie Kommunikation und Konfliktbewältigung als Methoden zur Gewaltprävention. (mit Frau Sabine Fallmann am 21.05.2012 und am 23.05.2012)
- Vier Stunden befassten sich mit dem Zusammenhang von **Ernährung und Wohlbefinden**. Wer sich richtig ernährt, lebt gesund. Und wer gesund ist, spürt mehr Lebensfreude! Dabei wird auf die Relevanz eines positiven Körpergefühls besonders eingegangen, welches Grundvoraussetzung für Gesundheit und Wohlbefinden ist. Aufgrund dessen, dass der

Fachbereich „Ernährung“ an der LFS Sooß ein Schulschwerpunkt ist und die Schülerinnen sich diesbezüglich viel Wissen aneignen, wurden die Stunden für das Themenfeld niedrig gehalten. (mit Frau Dipl.-Päd. Ing. Renate Biber am 15.06.2012)

- Neun Stunden wurde die Aufmerksamkeit auf den Zusammenhang von **Glück und Glücksempfinden** gerichtet. Die Schülerinnen erfuhren Wissenswertes zum Thema Glück und lernten praktische Anwendungen kennen. Es ging um eine Sensibilisierung für das Thema und die Entwicklung eigener praktischer Strategien, die zum persönlichen Wohlbefinden beitragen. (mit Herrn Stefan Gros am 06.06.2012)
- Neun Stunden thematisierten den **Körper als Ausdrucksmittel**. Theater- und tanzpädagogische Elemente sowie die allgemeine Bewegungsförderung (Schwerpunkt: Tanz, Qi-Gong, Nordic Walking und Wirbelsäulengymnastik) finden hier Platz. (mit Frau Claudia Hangl im Rahmen des BSP-Unterrichts am 14. und 30.05.2012; mit Frau Elisabeth Straka und Herrn Hubert Lukse am 02.05.2012)
- Damit dieses Thema auch für die Eltern der Schülerinnen und die Öffentlichkeit zugänglich war, wurde am 10.05.2012 von 19:00 – ca. 21:00 Uhr im Rahmen einer Bildungsveranstaltung zum Thema **„Glück.Lernen.“** mit dem Untertitel: „Warum glückliche Menschen erfolgreicher sind“; „Grundlagen unseres Projektes Lebenskompetenz“ für Schüler, Eltern und Interessierte folgendes Programm mit den Schülerinnen aller Jahrgänge der LFS Sooß organisiert:

19:00 Uhr: Sektempfang

Währenddessen interaktiver Einstieg mit theaterpädagogischer und gesanglicher Umrahmung, gestaltet von den Schülerinnen der LFS Sooß

19:20 Uhr: Begrüßung von Frau Dir. Neuhold

19:25 – 19:45 Uhr: Kurze Präsentation des Projektes „Lebenskompetenz“ mit Videosequenz von den Schülerinnen der LFS Sooß

19:45 – 20:45 Uhr: Vortrag von Frau Christine Hackl, Dipl. Mentaltrainerin, zum Thema: „Warum glückliche Menschen erfolgreicher sind“

20:45 – ca. 21:00 Uhr: Dankesworte von Frau Dir. Neuhold

Danach: Gemütlicher Ausklang mit kulinarischen Köstlichkeiten kreiert von den Schülerinnen der LFS Sooß im Rahmen des praktischen Unterrichts Ernährung

Die Teilnahme zu dieser Bildungsveranstaltung war für die Projektklasse, den 2. Jhg., verpflichtend.

3.2.1. Befragte

Das Projekt wurde mit der zweiten Klasse der LFS Sooß durchgeführt, welche insgesamt 28 Schülerinnen aufweist. Ebenso wurde eine Kontrollklasse, welche der 1. Jg. darstellte und 25 Schülerinnen zählt, herangezogen. In der 1. Klasse wurde somit keine Intervention durchgeführt, sondern lediglich, zeitgleich mit der Projektklasse, vor und nach dem Projekt die Befragung durchgeführt.

Die Differenz von einem Schuljahr zwischen den beiden Jahrgängen musste deshalb vorgenommen werden, weil diese beiden Klassen annähernd gleich bezüglich der Schüleranzahl waren. Zudem gab es auch keine Parallelklasse in diesem Schuljahr, wodurch der Altersunterschied zwischen der

Projekt- und Kontrollklasse vermieden hätte werden können. Das Alter der Schülerinnen im 1. Jg. betrug 14 – 15 Jahre und im 2. Jg. 16 – 17 Jahre. Da der Altersunterschied gering ist, kann davon ausgegangen werden, dass die evtl. auftretenden Probleme in der Entwicklungsstufe der Adoleszenz ähnlich sind und somit die Klassen für einen Vergleich herangezogen werden konnten.

Um die Freiwilligkeit und das Interesse an einem Projekt zu wahren, bekamen die Schülerinnen vor Projektbeginn eine unverbindliche und allgemeine Vorstellung des Projektes, welche von der Autorin durchgeführt wurde. Erst danach stimmten die Schülerinnen freiwillig und anonym darüber ab, ob das Projekt in ihrer Klasse stattfinden sollte oder nicht.

3.3. Design

Mit Hilfe der quantitativ orientierten Forschungsmethode erfolgte die Auswertung der Daten. Quantitative Forschungsmethoden untersuchen Häufigkeiten und quantitativ bezifferbare Unterschiede. Quantitative Forschung erzielt ihre Erkenntnisse und Ergebnisse meist aus dem Vergleich von Häufigkeiten. Es gibt viele Mischformen, die zwischen den rein qualitativen und rein quantitativen Forschungsmethoden liegen.

Die Messung eines quantitativen Ansatzes von Ausschnitten der Beobachtungsrealität mündet in die statistische Verarbeitung von Messwerten. Demgegenüber arbeitet der qualitative Ansatz mit Verbalisierungen der Erfahrungswirklichkeit, die interpretativ ausgewertet werden. Quantifizierungen werden allenfalls eingesetzt, um den Grad der Übereinstimmung unterschiedlicher Deutungen zu messen. Qualitative Auswertungsverfahren interpretieren verbales Material. Gültige Interpretationen müssen konsensfähig sein, d. h. von mehreren Forschern, von Experten, Laien oder den Betroffenen selbst als zutreffende Deutungen akzeptiert werden. (Universität Zürich - Psychologisches Institut, 2001)

Wenn quantitativ orientiert geforscht wird, werden Methoden wie Experiment, Beobachtung oder Befragung eingesetzt, um diese zu analysieren, zu interpretieren und neue Erkenntnisse zu gewinnen. (Universität Zürich - Psychologisches Institut, 2001)

Im Rahmen dieser Arbeit dient ein Fragebogen zur Datenerhebung. Dieser Fragebogen beinhaltet zwei Befragungsbögen, einerseits das „Oxford-Happiness-Inventory“ (OHI) und weiters das „Self-Esteem-Scale“ (SES) nach Morris Rosenberg.

Die Datenerhebung erfolgt mit dem Programm „Soscisurvey“. Der Fragebogen wird mit Hilfe des Programms „SPSS“ ausgewertet und die Ergebnisse grafisch dargestellt.

Objektivität ist aufgrund der standardisierten schriftlichen Intervention und der Auswertungs- und Interpretationsbeschreibung zu den Fragebögen gegeben. Obwohl ergänzt werden muss, dass die vielen Auffassungen und Definitionen von subjektivem Wohlbefinden und Selbstwert eine adäquate Operationalisierung erschweren.

3.3.1. *The Oxford Happiness Inventory (OHI)*

Das Oxford-Happiness-Inventory (OHI) wurde von Argyle, Martin und Crossland (1989) entwickelt um Glück und subjektives Wohlbefinden allgemein erfassbar zu machen. Die Entwicklung des Fragebogens ist angelehnt an das Konstrukt Wohlbefinden bestehend aus drei Komponenten: Zufriedenheit (durchschnittliche Zufriedenheit über einen gewissen Zeitraum), positive Affekte (Häufigkeit und Intensität von positiven Affekten und Gefühlen der Freude) und Abwesenheit von

negativen Gefühlen und Gefühlszuständen wie Depressionen oder Angst. Ausgehend von dieser Definition wurde das OHI aus der Umkehrung der 21 Items des Beck-Depression-Inventory und aus elf zusätzlichen hinzugefügten Items entwickelt, um möglichst viele Facetten von subjektivem Wohlbefinden abzudecken. (Becker, 1991; Klug, 2010) Die endgültige Version besteht aus 29 Items. Auch die vorliegende Fassung des OHI in dieser Arbeit besteht aus 29 Items und wurde von Dieter Vogel übernommen. Dieter Vogel wurde schriftlich über die Verwendung seiner Version des OHI informiert und gab der Autorin die Zustimmung für die Veröffentlichung des Fragebogens im Anhang (nur jene Ausgabe, die der internen Dokumentation des Kollegs dient). (Vogel, 2000a)

Zur besseren Verstehbarkeit wurden manche Fragen von der Autorin ergänzt, indem z. B. Fremdwörter oder umgangssprachlich selten gebrauchte Ausdrücke in Klammer einfach umschrieben wurden.

Die Beantwortung der Fragen erfolgte nach folgender vierstufigen Kategorisierung/Abstufung:

- „nicht“: unglücklich oder leicht depressiv (ich fühle mich nicht glücklich)
- „ziemlich“: mittelmäßiges Glücksniveau (z. B. ich fühle mich ziemlich glücklich),
- „sehr“: hohes Glücksniveau (z. B. ich bin sehr glücklich) bis hin zu
- „außergewöhnlich“: manisches Glücksniveau (z. B. Ich bin unglaublich glücklich bzw. zu glücklich) (Vogel, 2000a)

3.3.2. *The Self-Esteem-Scale (SES)*

Morris Rosenberg (1922 – 1992) prägte die Selbstwertforschung entscheidend, er definiert das Selbst als Einstellung, welche auch im Kapitel „Definiton: Selbstwert“ genauer nachzulesen ist.

Er entwickelte die sogenannte „Rosenberg-Skala“ oder auch „Self-Esteem-Scale“ genannt. Dabei handelt es sich um einen Fragebogen, der lediglich zehn Items erfasst, die zur Hälfte positiv und zur Hälfte negativ formuliert sind, um Antworttendenzen zu vermeiden. Die vorliegende Version des SES besteht ebenso aus zehn Items.(Rosenberg, 1979)

Auf einer fünfstufigen Antwortskala erfassen die Items den globalen Selbstwert.

Die Beantwortung der Fragen erfolgte nach folgender Kategorisierung/Abstufung:

- „Ich bin entgegengesetzter Meinung“
- „Stimme nicht überein“
- „Weder noch“
- „Stimme überein“
- „Stimme sehr überein“ (Vogel, 2000b)

Die deutsche Übersetzung der Rosenberg-SES stammt von Ferring und Filipp (1996). Die Übersetzung des SES, welche in dieser Arbeit herangezogen wurde, stammt von Dieter Vogel. Auch dabei wurde Herr Vogel schriftlich über die Verwendung seiner Version des SES informiert und gab der Autorin die Zustimmung für die Veröffentlichung des Fragebogens im Anhang (nur jene Ausgabe, die der internen Dokumentation des Kollegs dient).(Vogel, 2000b)

Rosenberg versteht das Selbstkonzept als Gesamtheit der individuellen Gedanken und Gefühle in Bezug auf sich selbst. Er unterteilt dieses Konzept in drei Bereiche, nämlich jenen des aktuellen Selbst, worunter man das sogenannte Selbstbild versteht, d. h. wie sich ein Mensch selbst wahrnimmt. In weiterer Folge hat Rosenberg das aktuelle Selbstkonzept in Bezug auf Inhalt, Struktur, Dimensionen und Ego-Erweiterungen beschrieben. An zweiter Stelle nennt er das Konzept des erwünschten Selbst, also wie eine Person gerne selbst sein würde. Hierbei unterscheidet der Autor in ein Idealselbst, ein verpflichtendes Selbstkonzept und ein moralisches Selbstkonzept. Der dritte und letzte Bereich spricht von einem sich darstellenden Selbst und meint damit, wie sich eine Person anderen gegenüber präsentiert. Denn die Meinung anderer beschäftigt uns, ob bewusst oder unbewusst, immer in einem gewissen Ausmaß. Dies führt wiederum dazu, dass wir uns damit auseinandersetzen wie wir auftreten und wie wir auf andere wirken. (Rosenberg, 1979; Jachs, 2010)

4. ERGEBNISSE

Die nachfolgenden Ausführungen geben einen Überblick über die Ergebnisse der Untersuchung. Zuerst werden die Resultate des OHI in Form eines Säulen- und Liniendiagramms dargestellt, danach die Ergebnisse der SES-Untersuchung mit denselben Diagrammtypen.

Insgesamt wurde der Fragebogen von 49 Schülerinnen ausgewertet. Es ergab sich eine 100-prozentige Rücklaufquote, da die Befragung im Rahmen des Unterrichts stattgefunden hat. Die Messungen in den beiden Klassen fanden an folgenden Tagen statt:

- 1. Jg.: 1. Messung: 16.04.2012 und 2. Messung: 11. 06. 2012
- 2. Jg.: 1. Messung: 23.04.2012 und 2. Messung: 22. 06. 2012

Die Testzeitpunkte der beiden Jahrgänge konnten aus organisatorischen Gründen nicht an denselben Tagen durchgeführt werden. Es ergibt sich ein Zeitraum von ca. acht Wochen zwischen den Erhebungen.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigten, dass es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Klassen und den beiden Messzeitpunkten gibt. Es lässt sich somit keine signifikante Steigerung des subjektiven Wohlbefindens durch die Intervention des Projekts „Lebenskompetenz“ feststellen.

Die Ergebnisse zum OHI und SES wurden nach der Methode von Dieter Vogel ermittelt und es wurde ein Mittelwert errechnet, welcher als Gesamtmaß für das subjektive Wohlbefinden und das Selbstwertgefühl diente. (Vogel, 2000a; Vogel, 2000b)

Nachfolgende Ausführungen beschreiben die Auswertungen näher.

4.1. OHI

Die ausschlaggebende Zahl für das Ergebnis des OHI ist die Gesamtpunktzahl, welche zwischen 0 und 87 Punkten liegen kann. Diese wird dahingehend berechnet, indem die Punkte (jeder Antwortkategorie wird eine Ziffer von 0 – 3 zugeordnet) in allen vier Kategorien addiert werden.

Die Summe aus jeder Antwortkategorie wird jeweils mit der zugeordneten Ziffer, von 0 – 3, multipliziert. Je höher die Gesamtpunktezahl ist, desto glücklicher ist man im Allgemeinen. (Vogel, 2000a)

Das dargestellte Säulendiagramm zeigt die Mittelwerte der ersten und zweiten Messung beider Jahrgänge. Nach der ersten Messung war bei der ersten Klasse ein Mittelwert von 79,2 festzuhalten, nach der zweiten ein etwas geringerer von 78,2.

Die minimalen Schwankungen der Mittelwerte im ersten Jhg. sind nicht signifikant.

Weiters geht hervor, dass der Mittelwert im zweiten Jahrgang nach der ersten Messung 78,3 betrug. Nach der zweiten Messung war ein Wert von 82,3 zu verzeichnen. Diese leichte Veränderung des Mittelwerts im 2. Jhg. ist als nicht signifikant anzusehen. Die Schüleranzahl war bei beiden Testzeitpunkten fast ident, so waren es bei der ersten Messung 24 Schüler und bei der zweiten 25.

Infolgedessen zeigen die Werte aller vier Messungen, dass die Schülerinnen bereits ein hohes Grundniveau an Wohlbefinden und Glück aufweisen.

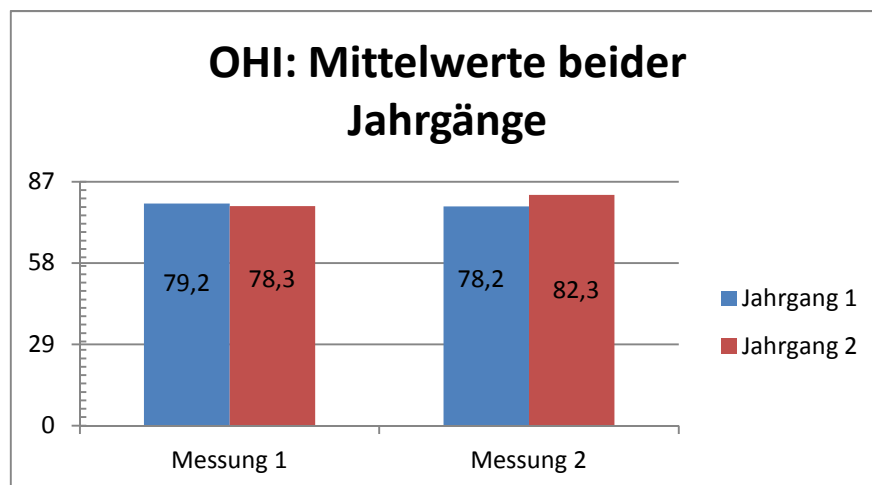


Abbildung 9: OHI: Darstellung der Ergebnisse im Säulendiagramm

Anzumerken ist, dass die Schülerinnen des zweiten Jahrganges bereits ein sehr hohes Maß an Wohlbefinden und Glück aufweisen, schließlich befinden sich beide Werte im letzten Zehntel der Skala. Nicht zuletzt erzielt dieser Jhg. nach der zweiten Messung den höchsten Wert von 82,3, was im nachstehenden Liniendiagramm nochmals klar ersichtlich ist.

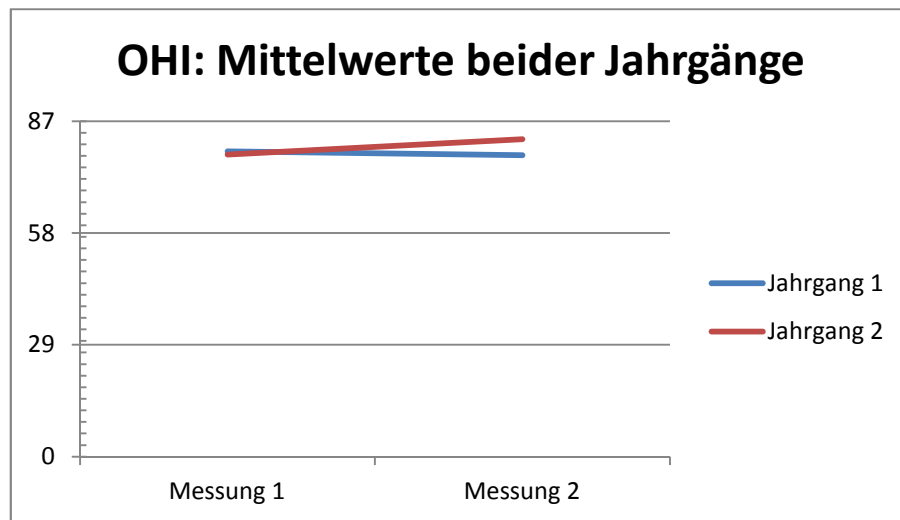


Abbildung 10: OHI: Darstellung der Ergebnisse im Liniendiagramm

4.2. SES

Prinzipiell kann die Gesamtpunkteanzahl zwischen 10 und 50 Punkten liegen. Je höher die Gesamtpunktezahl ist, desto höher ist auch das Selbstwertgefühl. (Vogel, 2000b)

Folgende Tabelle gilt als Vergleich, indem Durchschnittswerte verschiedener Bevölkerungsgruppen aufgezeigt werden:

Stichprobe:	Durchschnittliche Gesamtpunktezahl:
608 Studenten der Univ. Tartu, Estland	38,7
Typische Gesamtpunktezahl für Amerikaner und Kanadier	39,4 – 40,3
Typische Gesamtpunktezahl für Australier	39,3
Typische Gesamtpunktezahl für Japaner	31,2 – 35
Typische Gesamtpunktezahl für westliche Industrieländer	38,5

Tabelle 2: SES: Durchschnittswerte verschiedener Bevölkerungsgruppen
(Pullmann und Allik In: Vogel, 2000b)

Dieses Diagramm zeigt grundsätzlich bei allen Schülerinnen einen unterdurchschnittlichen Selbstwert mit sehr geringen Schwankungen. Der durchschnittliche Selbstwert liegt, laut den Angaben von Pullmann und Allik, für westliche Industrieländer bei 38,7. (Pullmann und Allik In: Vogel, 2000b) Die erste Klasse erreichte bei der ersten Messung einen Mittelwert von 35,9 und bei der zweiten lediglich 35,0.

Die Mittelwerte des zweiten Jahrgangs sind ähnlich wie im ersten Jahrgang, also mit relativ niedrigen Selbstwertniveaus. Vor allem die erste Messung ergab einen durchschnittlichen Wert für das Selbstwertgefühl von nur 34,7. Bei der zweiten Testung war der Mittelwert mit 35,8 leicht gestiegen.

Da die Befragung nach dem SES und dem OHI gleichzeitig stattfanden, sind auch die Differenzen bei den Schülerzahlen gleich.

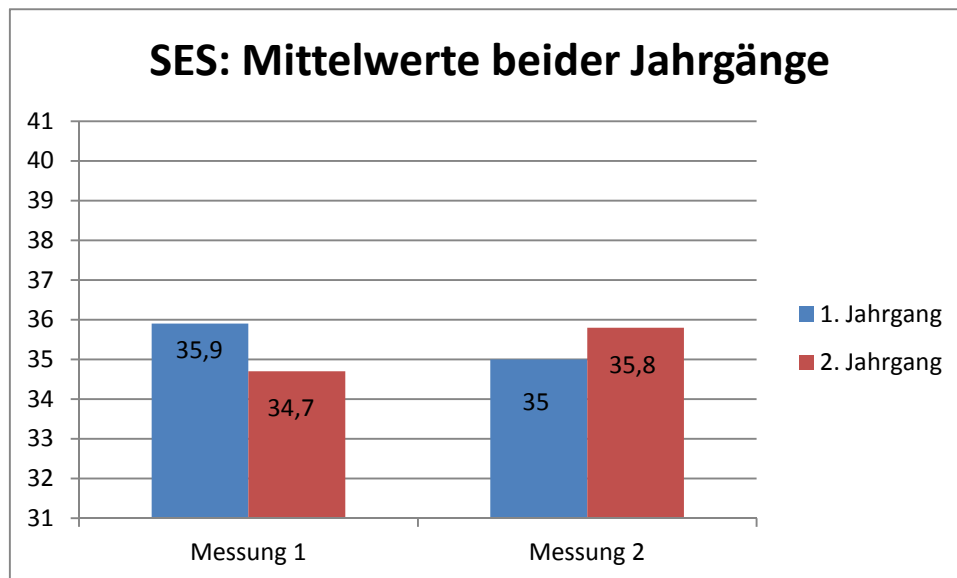


Abbildung 11: SES: Darstellung der Ergebnisse im Säulendiagramm

Die letzte Abbildung eines Liniendiagramms zeigt erneut, dass das Selbstwertniveau im ersten Jhg. zwischen der ersten und zweiten Messung gesunken ist. Gegensätzlich verhält es sich aber im zweiten Jahrgang, wo eine geringe Steigerung im Selbstwert feststellbar war.

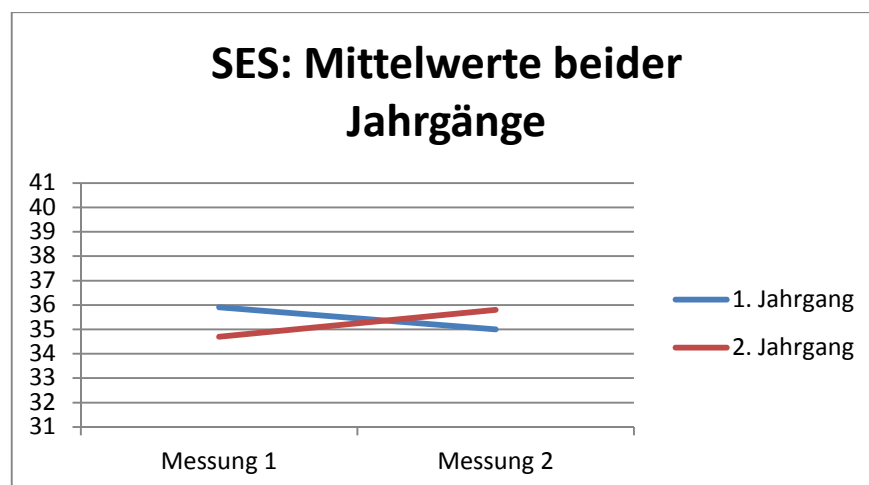


Abbildung 12: SES: Darstellung der Ergebnisse im Liniendiagramm

5. DISKUSSION

Tieferstehend bilden die Zusammenfassung der Ergebnisse und die Schlussfolgerung mit der Hypothesenprüfung den ersten Abschnitt des Kapitels. Die Interpretation der Ergebnisse des OHI und des SES, Eigenkritisches sowie Fragestellungen für weiterführende Arbeiten zur Untersuchung formen den letzten und abschließenden Teil dieser Arbeit.

5.1. Zusammenfassung der Ergebnisse und Schlussfolgerung

Erfassend kann gesagt werden, dass das Projekt „Lebenskompetenz“, im Vergleich zur Kontrollklasse ohne Intervention, keine statistisch signifikante Steigerung im subjektiven Wohlbefinden

bewirkte. Es lässt sich aus den Befragungszeitpunkten der ersten und zweiten Klassen klar belegen, dass beim OHI und beim SES nur minimale Abstände und somit keine bedeutsamen Veränderungen im subjektiven Wohlbefinden festzustellen waren. Die Arbeitshypothese kann somit **bestätigt** werden.

Dazu wird angemerkt, dass der Selbstwert und das subjektive Wohlbefinden eines Menschen sehr komplexe und relativ stabile Konstrukte darstellen und diese Arbeit nur einen Teilbereich dessen aufgegriffen hat. Wie vielseitig die Einflussbereiche auf das subjektive Wohlbefinden und den Selbstwert sind, wurde versucht im theoretischen Teil aufzuzeigen.

Dessen ungeachtet, dass keine signifikante subjektive Wohlbefindenssteigerung durch das Projekt ermittelt wurde, ist es trotzdem wichtig, solchen Projekten in der Schule Raum zu geben. Sie tragen auf jeden Fall zu einer Verbesserung des schulischen Gesamtklimas bei, auch wenn die Statistik dies nicht immer belegen kann. Was statistisch von Relevanz sein mag, lässt noch lange keine individuellen Schlüsse ziehen.

So ist es für den Direktor des privaten Wellington-Colleges in London, Anthony Seldon, die vorrangige Aufgabe jeder Schule, glückliche und selbstsichere junge Menschen auszubilden. Im Fach „Well-being“ geht es darum, Jugendlichen zu zeigen, dass es neben Ruhm, Geld und Besitz noch andere Bezugsgrößen für ein erfüllendes Leben gibt. (Spiegel Online, 2006) Denn Forschungen zufolge, sind Gesellschaften mit wachsendem Reichtum nicht unbedingt glücklicher. (Schubert, 2008)

In Deutschland gibt es seit 2007 das Fach „Glück“, welches von Ernst Fritz Schubert, dem Direktor der Willy-Helpach-Schule und Buchautor, ins Leben gerufen wurde. (Schubert, 2011)

Seit 2009 steht auch in Österreich „Glück“ in manchen Volksschulen bis zu einigen HTLs am Stundenplan. Übrigens steht es jeder Schule frei, dieses Fach als Wahlfach anzubieten. In der Steiermark gilt Landesschulrat Erlitz als Vorreiter. Für Erlitz ist Glück nicht nur „Glücksache“, sondern ein Stück erlernbare Lebenskompetenz. Ihm ist dabei besonders wichtig, den Schülern beizubringen, dass sie in erster Linie selbst dafür verantwortlich sind, wie glücklich sie sind. Einmal pro Woche wird das Fach unterrichtet, wobei die Inhalte von Selbstwert, Empathie und konstruktiver Kommunikation bis hin zu Bewegung, Ernährung und positivem Körpergefühl reichen. (Erlitz, 2009)

In Deutschland kann im „Schulfach Glück“ Abitur gemacht werden, dagegen ist der Gegenstand in Österreich kein Prüfungsfach, trotz allem wird dieser aber benotet. Als Grundlage der Bewertung von Schülerleistungen dürfen nur die zu erstellenden Dokumentationen (zur eigenen kritischen Reflexion) herangezogen werden, keinesfalls die vermeintlichen oder tatsächlichen Fortschritte im Sinne der relativen oder absoluten Erreichung von Individual- oder Gruppenzielen. (Schubert, 2008) Geeignet zur Vermittlung dieses Themenfeldes sind interessierte Lehrkräfte und Fachpersonen aus Bereichen wie Schauspielerei, Systemtherapie oder Theaterpädagogik. Diese könnten durch den Schulleiter, aber auch durch Ethik-, Biologie-, und Sportlehrkräfte unterstützt werden. (Schubert, 2011) An der Wellington-Privatschule übernehmen Religionslehrer das Fach und erhalten zusätzlich eine spezielle Schulung in „positiver Psychologie“. (Spiegel Online, 2006) Möglichkeiten gibt es viele, doch vorrangiges Ziel ist es, dass sich die Lehrperson in ihrer Rolle wohlfühlt und motiviert ihre Vorbildfunktion ausübt, denn diese vielseitigen Themenfelder verlangen ein genau aufeinander abgestimmtes Unterrichtsprogramm.

Wie wichtig das Wohlbefinden und insbesondere das soziale Umfeld, nicht nur in der Schule, sind, wird anhand der gesellschaftlichen Entwicklung in der heutigen Zeit mehr als deutlich gezeigt. Abgesehen davon gibt es Studien, dass das Wohlbefinden maßgeblich für unsere Erfolge und (schulischen) Leistungen, und letztendlich auch für unsere Gesundheit ausschlaggebend ist. Es ist nachgewiesen, dass glückliche Menschen weniger oft krank sind, bessere Entscheidungen treffen, kreativer sind, mehr Energie haben, schneller lernen und besser mit anderen zusammenarbeiten uvm. Wer würde da nicht glücklich sein wollen?(Spitzer, 2006)

Folglich sind die Inhalte dieses Projektes auch verstrickt mit dem Konzept der Salutogenese. Denn aufgrund seiner lebenspraktischen Themen und Vielseitigkeit wird auch der Sinn für Kohärenz geschärft. So wie die Eckpfeiler der Salutogenese, nämlich Sinnhaftigkeit, Verstehbarkeit und Handhabbarkeit, Voraussetzung für ganzheitliche Gesundheit sind, so sind sie auch bei diesem Projekt Grundbedingung für das Erreichen des Projektzieles, nämlich einer umfassenden „Lebenskompetenz“.

Glück ist, wie Aristoteles bereits sagte, das letzte Ziel menschlichen Handelns. Seit über 20 Jahren liefert die Glücksforschung empirische Hinweise darüber, was den Menschen glücklich macht und wie man das Leben erfüllend gestalten kann. In den letzten Jahren gibt es internationale und nationale Projekte in Schulen, um Kinder und Jugendliche mit dem auszustatten, was heute „Schlüsselkompetenzen“ genannt wird. (Gros, 2012) Diese sogenannten „Soft-Skills“ fördern nachweislich positive Emotionen, das subjektive Wohlbefinden und steigern die Lebenszufriedenheit. Das Projekt „Lebenskompetenz“ kann als ein Wegweiser dahingehend verstanden werden.

Für unsere Zukunft wäre es von großer Bedeutung, die Wichtigkeit eines sinnerfüllten und glücklichen Lebens bereits im Lehrplan zu verankern. Denn letzten Endes läuft es auf die Förderung des gemeinsamen Verstehens und des Verantwortungsbewusstseins hinaus, die in unserer geteilten Welt dringend erforderlich sind. (Brudtland in: Bildungsdepartement Kanton Luzern, 2003) Denn worum es schlussendlich geht, ist Sinn und Menschlichkeit als Quellen für ein glückliches Leben zu vermitteln. (Schubert, 2011)

5.2. Interpretation der Ergebnisse

5.2.1. OHI

Bei der Erhebung des subjektiven Wohlbefindens wird deshalb am häufigsten von Selbsteinschätzungen ausgegangen, weil es die subjektive Sichtweise hervorzuheben gilt. Im Zuge dessen ist eine Person selbst am besten dazu in der Lage einzustufen, wie wohl und glücklich sie sich fühlt und sieht. Dennoch besteht die Gefahr von Fehlerquellen und Verzerrungen, wie Antwortfälschungen (Antwortverhalten im Sinne sozialer Erwünschtheit oder Erwartungsdenken der Gesellschaft), Erinnerungsfehlern und Abwehrverhalten oder Verdrängung. (Klug, 2010)

Im Bezug auf die Zielgruppe der Untersuchung von 14 bis 17-jährigen Mädchen könnte der Wunsch nach sozialer Anpasstheit ein große Rolle gespielt haben. Denn die Ergebnisse sind zwar sehr gut und wünschenswert, aber trotzdem für die Autorin hinterfragbar. Dieses untersuchte hohe Glücks- und Wohlbefindensniveau war auch für das Lehrerkollegium der LFS Sooß überraschend, da die Klasse sich aus dem Schul- und Unterrichtsleben anders zeigte, weil einige Schülerinnen kontinuierlich im Widerstand standen und dies das Klassenklima negativ beeinflusste. In

Anbetracht dessen, dass die LFS Sooß eine Internats- und Gesamtschule ist und somit die Mehrheit der Schülerinnen während der Schulzeit in der Schule lebt, können sich Lehrkräfte ein besseres Bild von den Jugendlichen machen, als wenn sie diese nur im Unterricht erleben würden. Auch deshalb, weil die Projektklasse bei der QIBB-Befragung sehr schlechte Rückmeldungen zu ihrem Wohlbefinden gab, hatte die Autorin nicht die Erwartung, dass diese Klasse ein hohes Maß an Wohlbefinden in der empirischen Erhebung anführen wird.

Es stellt sich die Frage, ob die Schülerinnen davon ausgegangen sind, dass das individuelle Glück normativ erwartet wird und sich deshalb glücklicher darstellten als sie es tatsächlich sind. Eben aus dem Wunsch nach sozialer Anpasstheit und dem Erwartungsdenken, wie bereits im oberen Abschnitt erwähnt wurde.

5.2.2. SES

Vergleiche von Selbsteinschätzungen können nur eingeschränkt gezogen werden, da eine Person, die ihr Wohlbefinden auf einer zehnstufigen Skala (SES) mit „acht“ bewertet, nicht automatisch glücklicher sein muss als jemand, der auf derselben Skala „sieben“ angibt. Aus dem unterschiedlichen Wohlbefindensverständnis heraus, stellt sich die Frage, ob Wohlbefinden allein durch Selbsteinschätzungen mittels Items mit geschlossenem Antwortformat erhoben werden kann, ohne dass eine Definition der Befragungspersonen bekannt ist. (Mayring In: Klug, 2010)

Mayring konstantiert vier Forderungen an eine vernünftige Methodologie der Glücksforschung:

„Eine multidimensionale Erfassung, theoriegeleitete Konstruktion des Instruments, ins Gespräch treten mit den Befragungspersonen, um deren subjektives Verständnis von Wohlbefinden, Glück und Zufriedenheit zu eruieren und um die eigene Glücksdefinition zu ermitteln und Präzisierung der Erhebung durch Kombination und Vergleich unterschiedlicher methodischer Zugänge. Ein Versuch, diesen Forderungen nachzukommen, wäre ein qualitatives, offenes und halbstrukturiertes Interview“. (Mayring, 1991, S. 117)

Eine weitere Schwierigkeit stellt eine klar getrennte Erfassung der verschiedenen Komponenten von subjektivem Wohlbefinden und Selbstwert dar. Da subjektives Wohlbefinden kein singuläres Konstrukt ist, ist es kaum realisierbar diese Komponenten abzugrenzen. Einerseits sind die unterschiedlichen und einzelnen Zusammenhänge zwischen den Einflussfaktoren und den Wohlbefindenskomponenten unklar, andererseits werden die verschiedenen Komponenten und Begriffe rund um das Wohlbefinden synonym verwendet (siehe dazu auch Kapitel „Wohlbefinden“). (Diener In: Klug, 2010)

Auch wenn noch vieles messtheoretisch ungeklärt ist, haben umfangreiche Studien von Wohlbefinden gezeigt, dass subjektives Wohlbefinden valide erfasst werden kann. (Diener, 2000) Folglich kann auch die Durchführung dieser Studie als berechtigt angesehen werden.

5.3. Eigenkritisches

Inwieweit die befragte „SES-Zielgruppe“ (nach den Forschungen von Allik und Pullman), welche die Durchschnittswerte für den Selbstwert bestimmten (von 32,2 – 40,3), für die Befragung von Schülern geeignet war, wurde in dieser Arbeit nicht erhoben. Es wurden auch keine Personen-

angaben zu den untersuchten Bevölkerungsgruppen, wie z. B. Alter, Geschlecht, Beruf bzw. schulische (Aus-)Bildung oder sozialer Hintergrund, aus der Studie erhoben. Erstrebenswert zu wissen wäre, welche Alterstufe die Testpersonen der Studie von Helle Pullmann und Jüri Allik hatten. Schwankt doch besonders im Jugendalter der Selbstwert in der Regel häufiger als beim Erwachsenen, und nicht selten kommt es zu persönlichen Krisen – siehe dazu insbesondere die Kapitel „Wohlbefinden von Jugendlichen“ und „Selbstwert von Jugendlichen“. Nicht verwunderlich ist es, dass die Mädchen in der Altersklasse 14 – 17 einen tendenziell niedrigen Selbstwert aufwiesen. Der Selbstwert hängt aber auch von anderen Einflüssen ab, wie beispielsweise der frühkindlichen Bindung, worauf in dieser Arbeit nicht näher eingegangen wurde.

Genauso wurden keine Informationen über die Qualität und Vergleichbarkeit der Skalenwerte des OHI, von 0 – 87, eingeholt.

Weiters besteht die Annahme, dass der Fragebogen „Lebenskompetenz“ nicht ausreichend für die Beantwortung der Forschungsfrage geeignet war. Wurde doch durch die Intervention eine eher kurzfristige Veränderung der Persönlichkeitseigenschaften untersucht, der Fragebogen erfragte aber grundsätzlich längerfristige Persönlichkeitseigenschaften. Zudem führen auch zahlreiche Studien und Ergebnisse zu der Annahme, dass sich das subjektive Wohlbefinden eines Individuums zwar verändert, in der Regel aber doch eine gewisse Konstanz aufweist, auch über längere Zeitperioden. (Klug, 2010) Dass es kurz- und langfristiges Wohlbefinden zu unterscheiden gilt, hat die Literatur hinreichend aufgezeigt. Die in dieser Erhebung herangezogenen Items des Fragebogens „Lebenskompetenz“ sind jedoch hauptsächlich auf globales subjektives Wohlbefinden ausgerichtet.

Aus dieser Komplexität heraus erscheint es schwierig, durch ein achtwöchiges Projekt diese Konstrukte entscheidend zu verändern. Noch dazu, wenn das Ausgangsniveau an Glück und Wohlbefinden ohnehin relativ hoch ist (siehe „Ergebnisse: OHI“), wäre bereits eine minimale Steigerung beachtenswert.

Auch im Bezug auf den untersuchten Selbstwert wurde das Augenmerk auch beim SES-Fragebogen auf das längerfristige Befinden gelegt. Und dieses wiederum kann innerhalb einer achtwöchigen Projektphase schwer verändert werden.

Trotz der bestehenden Mängel hat sich die Fachliteratur in Korrelation mit Erhebungen zum Wohlbefinden dennoch immer wieder auf das OHI und das SES berufen, weshalb es auch in dieser empirischen Untersuchung zum Einsatz kam und brauchbar für diese Studie erschien.

5.4. Weiterführende Fragestellungen

Das Integrieren anderer Methoden, wie es auch Mayring vorschlägt, würde die Methodik solch einer Studie verbessern. Etwa könnte auch das Einholen von Informationen über Familienmitglieder und Freunde oder Beobachtungsmethoden im Setting zu Verhaltensweisen, Gesichtsausdruck oder der Häufigkeit von Lachen für die Erhebung des subjektiven Wohlbefindens hilfreich sein. Da aber die internalen Vorgänge und die Bewertungen einer Person bei der Einschätzung ihres Wohlbefindens bedeutend sind, sollte auf Selbsteinschätzungsmethoden, wie in diesem Fall ein Fragebogen, nicht verzichtet werden. (Mayring In: Klug, 2010)

Um die Gültigkeit und Generalisierbarkeit der Ergebnisse feststellen zu können, wäre es wichtig, dieses Projekt an weiteren Schulen durchzuführen. Außerdem wäre wiederholtes Überarbeiten, Anpassen und Erheben des Fragebogens und auch des Projektes wünschenswert. Auch die Zusammenhänge von subjektivem Wohlbefinden mit anderen Variablen (in dieser Arbeit vorwiegend an

den Selbstwert orientiert) näher zu beleuchten, wäre interessant. Diese Schritte beanspruchen allerdings mehr Zeit und Mittel als im vorliegenden Untersuchungsprojekt möglich war.

In Übereinstimmung mit den Auffassungen Mayrings und Dieners könnte in einer Folgestudie ein Fragebogen mit einem qualitativen, offenen und halbstrukturierten Interview ergänzt oder der Fokus nur auf die Methodik eines Interviews gelegt werden. (Mayring, 1991; Mayring, 2004)

Insofern resultiert in vielerlei Hinsichten ein Forschungsbedarf und dem nachzugehen wäre mit Sicherheit eine wichtige und interessante Ergänzung der hier verfolgten Fragestellung, sowie gleichzeitig Anregung für weiterführende Arbeiten.

6. LITERATURVERZEICHNIS

Abele, A., 1994. Auswirkungen von Wohlbefinden oder: Kann gute Laune schaden?. In: A. Abele u. P. Becker, Hrsg. *Wohlbefinden: Theorie, Empirie, Diagnostik*. Weinheim: Juventa-Verlag.

Bauer, J., 2008. *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern*. München: Wilhelm Heyne Verlag.

Bayerwalters, M., 2006. Schule. In: M. Spitzer, Hrsg. *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum, pp. 400-413.

Becker, P., 1991. In: A. Abele u. P. Becker, Hrsg. *Theoretische Grundlagen*. Weinheim: Juventa, pp. 13-49.

Ben-Shahar, T., 2007. *Glücklicher. Lebensfreude, Vergnügen und Sinn finden mit dem populärsten Dozenten der Harvard University*. Hrsg. München: Riemann.

Bildungsdepartement Kanton Luzern, 2003. <http://teaching.eduhi.at>. [Online] Available at: http://teaching.eduhi.at/haupt/pdf_dateien/PULS_1_Einfuehrung.pdf [Zugriff am 17.07.2012].

BMUKK, 2001. <http://www.bmukk.gv.at> (*Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur*). [Online] Available at: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4905/pu_tipps.pdf [Zugriff am 16.07.2012].

Bönsch, M. K. A., 2002. *Unterrichtsmethoden - kreativ und vielfältig*. Hohengehren: Baltmannsweiler.

Brunnhuber, E.-M., 2010. *Diplomarbeit: Eine Intervention zur Steigerung des subjektiven Wohlbefindens bei älteren Menschen*. Wien: Universität Wien.

Bucher, A., 2009. *Psychologie des Glücks*. 1. Auflage Hrsg. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Bucher, A., 2009. *Psychologie des Glücks*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Czikszenmihaly, M., 2009. Flow-Erleben als phänomenologischer Ansatz. In: K. Krüger-Mainz, Hrsg. *Chance und Herausforderung gleichermaßen: Der Flow Effekt am Arbeitsplatz*. Norderstedt, Germany: Grin, pp. 17-19.

Danielsen et al., 2009. *School-Related Social Support and Students Perceived Life Satisfaction*. The Journal of Educational Research. pp. 303-318

Deutscher Kinderschutzbund Bundesverband e.V., 2011. <http://www.bmg.bund.de>: *Stärkung der psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen im Rahmen des Elternbildungsprogramms Starke Eltern - Starke Kinder*. [Online]

Available at:

http://www.bmg.bund.de/fileadmin/dateien/Downloads/K/Kindergesundheit/Elternkurs_Starke_Eltern_Starke_Kinder.pdf

[Zugriff am 10.10.2012].

Diener, E., 2000. Subjective Well-Being. The Science of Happiness and a Proposal for a National Index. *American Psychologist*. Issue 55, pp. 34-43.

Dittrich, E., 2008. <http://www.lsr-noe.gv.at>. [Online]

Available at: http://www.lsr-noe.gv.at/file/Schulfach_Glueck.pdf

[Zugriff am 11.07.2012].

Dräger, J., 2011. www.spiegel.de. [Online]

Available at: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/interview-zur-bildungsstudie-2011-lernen-macht-gluecklich-und-reich-a-798701.html>

[Zugriff am 25.07.2012].

Erlitz, W., 2009. www.diepresse.com. [Online]

Available at: <http://diepresse.com/home/bildung/schule/493125/Glueck-als-Schulfach-in-der-Steiermark>

[Zugriff am 11.07.2012].

Ernst, H., 2012. Glück haben. Wie sehr bestimmen Zufälle unser Leben?. *Psychologie Heute*, Heft 4, p. 24.

Felder-Puig, R., 2008. *Medical Care: Official Journal of the Medical Care Section, American Public Health Association*. [Online]

Available at: http://journals.lww.com/lww-medicalcare/Abstract/2008/04000/Health_Related_Quality_of_Life_in_Austrian.14.aspx

[Zugriff am 18.09.2012].

Flöder, B., o.J.. <http://www.bgm-sh.de>. [Online]

Available at: http://www.bgm-sh.de/Floder_8_Stunden_sind_kein_Tag_2005.pdf

[Zugriff am 03.10.2012].

Geißler, K., 2011. *Alles hat seine Zeit, nur ich hab keine. Wege in eine neue Zeitkultur*. München: Oekom Verlag.

Gielas, A., 2011. www.zeit.de. [Online]

Available at: <http://www.zeit.de/zeit-wissen/2011/01/Denk-nicht-positiv>

[Zugriff am 16.07.2012].

Goldberg, L., 2009. Persönlichkeitseigenschaften und Glück. In: A. Bucher, Hrsg. *Psychologie des Glücks*. Basel: Beltz Verlag, pp. 51-52.

Goleman, D., 2009. Macht emotionale Intelligenz glücklicher?. In: A. Bucher, Hrsg. *Psychologie des Glücks*. Basel: Beltz Verlag, pp. 53-55.

Gros, S., 2012a. *Diplomarbeit: Glück als Erfolgsfaktor für Unternehmen*. Wien: Wirtschaftsuniversität Wien.

Gros, S., 2012b. *www.phwien.ac.at*. [Online]

Available at:

http://www.phwien.ac.at/fileadmin/Benutzerdateien/Menuepunkt_Ausbildung/Menuepunkt_Ausbildung_IBB/Dokumente/Bericht_Fachwissenschaftstag_2012_01.pdf

[Zugriff am 06.09.2012].

Hirschhausen, E., 2011. *Glück kommt selten allein* Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Ito A., Smith, D., 2006. *Predictors of school satisfaction among Japanese and U.S. youth*. [Online]

Available at:

<http://donnieholland.wiki.westga.edu/file/view/relationship+school+climate+and+satisfaction.pdf>

[Zugriff am 14. 07. 2012].

Jachs, C., 2010. *Diplomarbeit: Erziehung und Selbstwert? Der Selbstwert und die wahrgenommene elterliche Erziehung im Entwicklungsstadium der Adoleszenz*. Wien: Universität Wien.

Juul, J., 2008. *Nein aus Liebe. Klare Eltern-starke Kinder*. München: Kösel Verlag.

Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., Ryff, C. D., 2002. *Journal of Personality and Social Psychology: Optimizing Well-Being: The Empirical Encounter of Two Traditions..* [Online]

Available at: <http://www.midus.wisc.edu/findings/pdfs/62.pdf>

[Zugriff am 16. 07. 2012].

Klug, J., 2010. *Diplomarbeit: Psychologisches Wohlbefinden und Erwartungsdruck-qualitative und quantitative Forschungszugänge im Vergleich*. Wien: Universität Wien.

Köck, P., 2000. *Handbuch der Schulpädagogik für Studium - Praxis - Prüfung*. Donauwörth: Auer.

Kölbl-Tschulik, D., 2001. http://www.bmukk.gv.at/Grundsaterlass_zum_Projektunterricht. [Online]

Available at: http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2001_44.xml

[Zugriff am 08.08.2012].

Kommission für Entwicklung und Qualität, KEQ, 2010. <http://www.swisseduc.ch>. [Online]

Available at:

http://www.swisseduc.ch/methodik_didaktik/projektorientiertes_lernen/docs/0_einfuehrung_inhalte.pdf

[Zugriff am 17.07.2012].

Kospach/Kraus, 2010. <http://diepresse.com>. [Online]

Available at: <http://diepresse.com/home/leben/mode/530681/Jedermann-sucht-das-Glueck?from=suche.intern.portal>

[Zugriff am 13.07.2012].

Kreisgauer, K., o. J.. <http://www.gluecksarchiv.de>. [Online]

Available at: <http://www.gluecksarchiv.de/inhalt/psychologie.htm>

[Zugriff am 10. 10. 2012].

Leibovici-Mühlberger, M., 2010. *Wie Kinder wieder wachsen*. Salzburg: Ecowin Verlag.

Leonhardt, K., 2010. *Diplomarbeit: Das Wohlbefinden von Jugendlichen in Bezug auf ihre physische Aktivität und Selbstwirksamkeitsüberzeugung - ein Vergleich zwischen Wien und Stockholm*. http://othes.univie.ac.at/9803/1/2010-05-18_0348815.pdf. Wien: Universität Wien.

- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., Schkade, D. A., 2004. <http://www.faculty.ucr.edu>. [Online] Available at: <http://www.faculty.ucr.edu/~sonja/papers/LSS2005.pdf> [Zugriff am 03.08.2012].
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., Schkade, D.A., 2009. Glücksfaktoren: Biologische, genetische und persönlichkeitspsychologische Aspekte. In: A. Bucher, Hrsg. *Psychologie des Glücks*. Weinheim, Basel: BELTZ PVU, pp. 49-57.
- Mayer, V., 2002. *Wohnpräferenzen von Jugendlichen in Wien: ein Beitrag zur Kultur- und Sozialgeographie des Wohnens*. Wien: Verlag der österreichischen Akademien der Wissenschaften.
- Mayring, P., 1991. *Psychologie des Glücks*. Stuttgart: W. Kohlhammer. p. 89.
- Mayring, P., 2004. Wohlbefinden in der Schule - eine neue pädagogische Leitidee?. In: D. D. H.Rost, Hrsg. *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie. Wohlbefinden in der Schule*. Bd. 40 Münster: Waxmann Verlag, pp. 13-28.
- Meyer, H., 2004. *Was ist guter Unterricht?*. 3. Auflage Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor. pp. 17-18.
- Murray & Kluckholm, o.J. <http://www.gluecksarchiv.de>; *Outline of a conception of personality*. [Online] Available at: <http://www.gluecksarchiv.de/inhalt/psychologie.htm> [Zugriff am 10. 10. 2012].
- Perner, R. A., 2011. *Hand-Herz-Hirn. Zur Salutogenese mentaler Gesundheit*. Matzen: AAPTOS VERLAG.
- Resnick et al., 1997. *JAMA: The Journal of the American Medical Association*. [Online] Available at: <http://jama.jamanetwork.com/article.aspx?articleid=418137> [Zugriff am 19.09.2012].
- Rosenberg, M., 1965. *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Rosenberg, M., 1979. *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Samdal, O., Wold, B., Bronis, M., 1999. *The online platform for Taylor & Francis Group*. [Online] Available at: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1076/sesi.10.3.296.3502> [Zugriff am 18.09.2012].
- Schönmann, J., 2007. <http://www.spiegel.de>. [Online] Available at: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/neues-schulfach-glueck-die-froehlichen-schueler-von-heidelberg-a-505005.html> [Zugriff am 07.07.2012].
- Schubert, E.-F., 2008. <http://www.fels-unterfranken.de>. [Online] Available at: http://www.fels-unterfranken.de/downloads/Willy-Hellpach-Schule_Heidelberg.pdf [Zugriff am 12. 08. 2012].
- Schubert, E.-F., 2011. *Schulfach Glück*. Freiburg in Breisgau: Herder.
- SchUG, 1997. <http://www.schulbibliothek.at>; *SchUG §§ 17, 51*. [Online] Available at: <http://www.schulbibliothek.at/index.php?id=275> [Zugriff am 28.08.2012].

Seligman, M. E., 2011. *Der Glücks-Faktor. Warum Optimisten länger leben*. Germany: Bastei Lübbe GmbH & Co.

Spiegel Online, 2006. <http://www.spiegel.de>. [Online]
Available at: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/englische-schule-glueck-als-unterrichtsfach-a-411788.html>
[Zugriff am 08. 08. 2012].

Spitzer, M., 2006. *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum.

Spitzer, M., 2010. <http://www.humboldt-foundation.de>; Foto: adapted by permission from Macmillan Publishers Ltd/Nature. [Online]
Available at: <http://www.humboldt-foundation.de/web/kosmos-titelthema-97-3.html>
[Zugriff am 25.07.2012].

Spitzer, M., 2012. *Salzburger Nachtstudio. Archiv des Wissens*. Wien: ORF Audioservice.

Spitzer, M., 2012. www.voxnow.de. [Online]
Available at: http://www.voxnow.de/die-samstags-dokumentation/glueck-ist-lernbar-die-formel-fuer-ein-besseres-leben.php?film_id=63541&productdetail=1&season=0
[Zugriff am 25.07.2012].

Stabenow, S., 2005. <http://www.grin.com/> ISBN 978-3-638-48023-9 9 783638 480239. [Online]
Available at:
http://books.google.at/books?id=4IGZxafYE_8C&pg=PA95&lpg=PA95&dq=Mayring++Gl%C3%BCck+1991&source=bl&ots=u3htMeXtv1&sig=Ohk6_LgvGs3l_E5DgMk6Hmw3y4k&hl=de&sa=X&ei=tzYZUInQBIvYsgai7YDwCg&ved=0CDIQ6AEwAA#v=onepage&q=Mayring%20%20Gl%C3%BCck%201991&f=false
[Zugriff am 01.08.2012].

Strassman, B., 2011. www.zeit.de. [Online]
Available at: <http://www.zeit.de/2012/01/Gluecksunterricht/seite-2>
[Zugriff am 16.07.2012].

Tepperwein, K., 2012. 2012 die große Chance?. *Mostviertel Magazin*, p. 30.

Trebuch, S., 2007. *SiegfriedTrebuch.com: Das Protal für Bewusstseinsentwicklung*. [Online]
Available at: <http://www.siegfriedtrebuch.com/glueck/was-ist-glueck/>
[Zugriff am 19.09.2012].

Trybek, M., 2012. *Schön. erfolgreich scheitern, leichter leben*. A-Reichenau: Edition Trybek.
Universität Zürich - Psychologisches Institut (Hrsg.), 2001. www.psychologie.uzh.ch. [Online]
Available at: <http://www.psychologie.uzh.ch/sowi/lehre/vcs/LE1expmeth/Vergleich/Vergleich.html>
[Zugriff am 03.10.2012].

Vogel, D., 2000a. <http://www.dieter-vogel.at>. [Online]
Available at: <http://www.dieter-vogel.at/upload/analyse-werkzeuge/fragebogen-oxford-happiness-inventory.pdf>
[Zugriff am 06.07.2012].

Vogel, D., 2000b. <http://www.dieter-vogel.at>. [Online]
Available at: <http://www.dieter-vogel.at/upload/analyse-werkzeuge/fragebogen-selbstwertgefuehl-ses.pdf>
[Zugriff am 14.07.2012].

Waibel, E.-M., 2002. *Erziehung zum Selbstwert*: www.eva-maria-waibel.at. [Online]
Available at: <http://www.eva-maria-waibel.at/wp-content/uploads/Artikel-Erziehung-zum-Selbstwert.pdf>
[Zugriff am 22. 09. 2012].

Wälti, E., 2007. Vom Glück und Glücklichein. *Magazin des Elfenau Park: Wohn-, Kultur- & Dienstleistungspark*, o.T. 03./04, p. 12.

Wersig, T., 2009. *Studienarbeit: Der neurobiologische Blick auf das Lernen*. Germany: Grin Verlag.

Willy-Hellpach-Schule, 2007a. www.whs.hd.bw.schule.de. [Online]
Available at: <http://www.whs.hd.bw.schule.de/glueck.htm>
[Zugriff am 02.08.2012].

Zeder, F., 2011. www.diepresse.com. [Online]
Available at: <http://diepresse.com/home/meinung/gastkommentar/717686/Das-Glueck-in-der-Schule-geht-zu-Lasten-der-Bildung?from=suche.intern.portal>
[Zugriff am 13.07.2012].

Zimmermann, K. W., 2012. <http://www.bilanz.ch>. [Online]
Available at: <http://www.bilanz.ch/management/kolumnen/kurt-w-zimmermann-luck-glueck-und-happy-glueck>
[Zugriff am 02.08.2012].

ANHANG**Anhang A: Fragebogen „Lebenskompetenz“****Formularbeginn****Liebe Schülerinnen!***Im Rahmen meiner Masterthesis führe ich ein Projekt zum Thema „Lebenskompetenz“ durch.**Der folgende Fragebogen dient der wissenschaftlichen Evaluation dieses Projektes, welcher freiwillig und anonym durchgeführt wird.**Es gibt keine „richtigen“ und „falschen“ Antworten.**Zutreffendes bitte ankreuzen!**Herzlichen Dank für deine Mitarbeit!**Elisa Ritzinger***Wie sehr treffen folgende Aussagen auf dich persönlich zu?****(0: Stimme gar nicht zu;****4: Stimme völlig zu)****0 1 2 3 4**

Ich kann Dinge genauso gut machen, wie die meisten anderen Leute.

Ich glaube, ich habe eine Menge guter Eigenschaften.

Ich glaube, dass ich eine geschätzte Person bin, mindestens auf demselben Niveau wie die anderen.

Im Großen und Ganzen bin ich zufrieden mit mir selbst.

Ich wünschte, ich hätte mehr Achtung (Wertschätzung) vor mir selbst.

Alles in allem neige ich zu dem Gefühl, dass ich ein Versager bin.

Sicherlich fühle ich mich auch manchmal nutzlos.

Ich glaube, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann.

Manchmal denke ich, dass ich für überhaupt nichts gut bin.

Ich habe eine positive Einstellung zu mir selbst.

(Vogel, 2000a)

Formularbeginn

Wie sehr treffen folgende Aussagen auf dich persönlich zu?	0:	1:	2:	3:
	nicht 0	ziemlich 1	sehr 2	außergewöhnlich 3
Manchmal bin ich begeistert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich glücklich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich glaube, ich sehe attraktiv aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe guten Einfluss auf die Ereignisse in meinem Leben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin zufriedener geworden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin optimistisch in Bezug auf die Zukunft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe mein Leben im Griff.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mich interessieren andere Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich wache auf und fühle mich ausgeruht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich gesünder als üblich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mich freut es, wie ich bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Umgang mit Menschen macht mir Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe von dem, was ich wollte, viel erreicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mich erfreuen andere Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manches finde ich belustigend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manche Dinge finde ich schön.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lache oft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann mich leicht entscheiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe ein gutes Gefühl für Sinn und Zweck.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich glaube, die Welt ist ein guter Ort.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann mich leicht aufraffen, etwas zu tun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Leben ist gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich glaube, es lohnt sich zu leben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich wirke fröhlich auf andere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich energetisch (leistungsfähig, in meiner Mitte).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe glückliche Erinnerungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe anderen gegenüber warmherzige Gefühle (bin anderen gegenüber positiv eingestellt).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann meine Freizeit gut organisieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich frisch und munter. (Vogel, 2000b)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Elisa Ritzinger, BEd, Landwirtschaftliche Fachschule Sooß, Interuniversitäres Kolleg Graz/Schloss Seggau – 2012

Anhang B: Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

ABBILDUNG 1: OHI: DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE IM SÄULENDIAGRAMM	9
ABBILDUNG 2: SES: DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE IM SÄULENDIAGRAMM	10
ABBILDUNG 3: DIE LAGE DES NUCLEUS ACCUMBENS IM MENSCHLICHEN GEHIRN (SPITZER, 2010, S. 1)	25
ABBILDUNG 4: VERTEILUNG DER EINFLUSSFAKTOREN AUF DAS GLÜCK	26
ABBILDUNG 5: DER VIER-FAKTORENANSATZ DES WOHLBEFINDENS (MAYRING IN: LEONHARDT, 2010, S. 15)	30
ABBILDUNG 6: UNTERSUCHUNGSMODELL (DANIELSON ET AL., 2009)	34
ABBILDUNG 7: STRUKTURMODELL DER KORRELATION (DANIELSEN ET AL., 2009)	35
ABBILDUNG 8: QUELLEN DES SELBSTWERTS (WAIBEL, 2002)	39
ABBILDUNG 9: OHI: DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE IM SÄULENDIAGRAMM	53
ABBILDUNG 10: OHI: DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE IM LINIENDIAGRAMM	54
ABBILDUNG 11: SES: DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE IM SÄULENDIAGRAMM	55
ABBILDUNG 12: SES: DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE IM LINIENDIAGRAMM	55
TABELLE 1: MERKMALE GUTEN UNTERRICHTS (MEYER, 2004, S. 17-18)	43
TABELLE 2: SES: DURCHSCHNITTSWERTE VERSCHIEDENER BEVÖLKERUNGSGRUPPEN	54