Lisa Emig

(2022)

Schulfach Glück

Ein Zugang zur Konzeptualisierung des sozialen und emotionalen Lernens unter Einbezug von Denktraditionen und Bildungsdenken ausgewählter Klassiker

Information: Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung – Deutschsprachige Sektion e. V. erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Autorin: (E-Mail: lisa.emig1606@gmail.com).

"When I was 5 years old, my mother always told me that happiness was the key to life. When I went to school, they asked me what I wanted to be when I grew up. I wrote down 'happy'. They told me I didn't understand the assignment, and I told them they didn't understand life."

- John Lennon

Abstract

Was kann epochen- und kulturübergreifend über Glück gesagt werden und wie lässt sich heute über Glück sprechen? Auf diesen Fragestellungen gründet sich das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Thesis, in der unter anderem eine historisch-systematische Analyse des Glücks unternommen wird. Die Mehrdimensionalität, durch den sich der Glücksbegriff seit frühester Geschichte bis hin zur Gegenwart auszeichnet, bildet dabei Ausgangspunkt aller weiterer Betrachtungen. Am grundlegendsten im Hinblick auf den Glücksbegriff ist hier zunächst eine Unterscheidung zwischen dem Verständnis von Glück als schicksalhaftem „Zufallsglück“ und dem eigens formbaren „inneren Glück“. Auf Letzterem liegt der Schwerpunkt dieser Arbeit. Die Untersuchung des Glücks als „gelingendes und erfülltes Leben“ bildet heute einen eigenen Forschungsgegenstand, dem sich die empirische Glücksforschung, die Wohlbefindensforschung sowie die Positive Psychologie angenommen hat. Durch das „Schulfach Glück“ findet dieses Thema seit mehreren Jahren auch Einzug in die pädagogische Praxis, wodurch in erster Linie körperliche, geistige, seelische und metaphysische Faktoren sowie die Herausbildung entsprechender Kompetenzen, die zu einem gelungenen Lebensvollzug notwendig sind, zum zentralen Lerngegenstand erhoben werden. Mit ausgewählten Vertretern der Reformpädagogik kommen zudem Bildungstheorien zur Sprache, die die Bedeutung sozialer und emotionaler Komponenten im Erziehungs- und Bildungsprozess bereits zu damaliger Zeit hervorhoben. Die Verschränkung des sozial-emotionalen Lernens und dem Schulfach Glück sowie die damit verbundene fachspezifische beziehungsweise integrative Realisierung im schulischen Kontext stellt einen wichtigen Betrachtungsschwerpunkt bei der Durchführung der Lehrer*innenbefragungen dar, welche die theoretische Erkenntnislage dieser Thesis empirisch untermauern.

What can be said about “happiness” regarding epochal and cultural overlaps, and how do we talk about “happiness” today? These are the questions on which the present thesis is based, in which, among other, a historical-systematic analysis of happiness will be accomplished. The multidimensionality, which has characterized the concept of happiness from early history to the present, is the starting point for all further considerations. Most fundamental with regard to the concept of happiness is a distinction between the understanding of happiness as fateful coincidence meant as "luck" and the formable "(inner) happiness". The focus of this paper is on the latter. Today, the study of happiness as a "successful and fulfilled life" forms its own research subject, which is investigated by empirical happiness research, well-being research and positive psychology. Through the "school subject happiness", this topic has also found its way into educational practice for several years, whereby primarily physical, mental and metaphysical factors and the initiation of corresponding competencies, which are necessary for a successful life, are elevated to the central object of learning. Furthermore, educational theories of reform pedagogy that emphasized the importance of social and emotional skills in the upbringing and educational process will be discussed. The interweaving of “social-emotional learning” and the “school subject happiness”, as well as the associated subject-specific or integrative realization in the school context, represents an important focus of consideration in the implementation of the teacher surveys, which empirically substantiate the theoretical findings of this thesis.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung ... 1
2. Theoretische Grundlagen ... 4
2.1 Glücksvorstellungen in der Antike ... 4
2.1.1 Der Kynismus und das Leben in Bedürfnislosigkeit ... 4
2.1.2 Der Kyrenaismus und die Begründung des Hedonismus ... 5
2.1.3 Aristoteles und das Konzept der Eudämonie ... 7
2.1.4 Die Epikureer und die Seelenruhe ... 12
2.1.5 Die Stoa und die Kunst der Gelassenheit ... 16
2.2 Glücksvorstellungen im Mittelalter bei Augustinus und Thomas von Aquin ... 18
2.3 Glücksvorstellungen in der Neuzeit – Kant und die klassischen Utilitaristen ... 21
3. Glück und Sinn in Philosophie und Psychologie – Erich Fromm und Viktor Frankl ... 24
4. Kultivierung positiver Emotionen als Bildungsauftrag – Glück als Ziel von Erziehung und Bildung? ... 31
4.1 Bildungstheorien – Klassiker der Aufklärung und der Reformpädagogik ... 32
4.2 Sozial-emotionales Lernen (SEL) ... 36
5. Schulfach Glück als Katalysator für sozial-emotionales Lernen ... 41
5.1 Entstehungsgeschichte ... 41
5.2 Grundlagen und Ziele des Schulfachs Glück ... 42
5.2.1 Wohlbefindensforschung ... 44
5.2.2 Subjektives Wohlbefinden ... 45
5.2.3 Positive Psychologie ... 48
5.2.4 Empirische Glücksforschung ... 51
5.3 Die vier Seiten des Schulfachs Glück ... 55
5.4 Das Curriculum ... 63
5.4.1 Die sechs Module des Curriculums ... 63
5.5 Rolle der Lehrkraft und Leistungsbewertung ... 70
5.6 Studien zur Wirksamkeit des Glücksunterrichts ... 71
5.7 Argumente für die Positive Pädagogik und das Schulfach Glück ... 77
6. Empirische Untersuchung ... 79
6.1 Qualitative Sozialforschung ... 79
6.2 Fragestellung(en) der Untersuchung ... 80
6.3 Leitfadeninterview ... 81
6.4 Das Experteninterview als Untersuchungsdesign ... 82
6.5 Stichprobe und Setting der Untersuchung ... 83

6.7 Transkription 85
6.8 Auswertung der Daten 86
7. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse 88
8. Fazit und Ausblick 128
Literaturverzeichnis 133
Anhang 146

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die fünf Bereiche des sozial-emotionalen Lernens nach Durlak et al., 2015 38
Abbildung 2: Vier-Faktoren-Ansatz des Subjektiven Wohlbefindens nach Mayring (1991) 46
Abbildung 3: Die erste Seite des Schulfachs Glück – Darstellung der menschlichen Bedürfnisse (Fritz-Schubert/ Saalfrank 2015, S. 27) 55
Abbildung 4: Die zweite Seite des Schulfachs Glück - Darstellung der inneren Konsistenz (Fritz-Schubert/Saalfrank 2015, S. 28) 57
Abbildung 5: Die dritte Seite des Schulfachs Glück - Darstellung des Zusammenhangs der Kompetenzen (Fritz-Schubert/Saalfrank 2015, S. 30) 58
Abbildung 6: Die vierte Seite des Schulfachs Glück - Darstellung der Grundlagen des Kohärenzgefühls (Fritz-Schubert/Saalfrank 2015, S. 32) 59
Abbildung 7: Die einzelnen Seiten des Tetraeders (Fritz-Schubert/Saalfrank 2015, S. 33) 61
Abbildung 8: FSI-Handlungsmodell als Handlungszyklus (Leyhausen in Fritz-Schubert/Saalfrank 2015, S. 116) 63
Abbildung 9: Klassifizierung von Interviews nach ihrer Standardisierung (Gläser/Laudel 2010, S. 41) 81
Abbildung 10: Kriterien zur Auswahl von Experten (Gläser/Laudel 2006, S. 113) 83
Abbildung 11: Transkriptionsregeln nach eigener Darstellung, angelehnt an Flick 2007 85

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht zu befragten Expert*innen nach eigener Darstellung 84
Tabelle 2: Kategorienübersicht nach eigener Darstellung 88

1. Einleitung

„Alle glücklichen Familien gleichen einander. Jede unglückliche Familie ist auf ihre eigene Art unglücklich“ (Tolstoi 2010, S. 1). Mit diesen Worten eröffnet Lew Nikolajewitsch Tolstoi (1828-1910) seinen 1877/78 veröffentlichten Jahrhundertroman „Anna Karenina“. Was unterscheidet jedoch einen glücklichen Menschen von einem unglücklichen und worin liegt eben jenes Glück, von dem schon Aristoteles sagte, dass alle Menschen es erstreben? Die Frage danach, wodurch sich ein gutes, glückliches Leben auszeichnet, treibt die Menschheit wohl seit ihren Anfängen um (vgl. Hettlage 2002, S. 129). „Es gibt Sehnsüchte, die nicht altern“, liest man in Ludwig Marcuses „Philosophie des Glücks“ (Marcuse 1972, S. 11). Der römische Philosoph Marcus Tullius Cicero war darüber hinaus der Überzeugung, die Untersuchung jenes glücklichen Lebens sei der einzige Gegenstand, den sich die Philosophie zum Zweck und Ziel setzen müsse (vgl. Bellebaum 2002, 15), während nach Horkheimer das Streben nach Glück „als natürliche, keiner Rechtfertigung bedürftige Tatsache“ galt (Horkheimer 1933, S. 31) Wenn jedoch nun jeder „seines Glückes Schmied“ ist, wie die bekannte Volksweisheit besagt, und die Sehnsucht nach eben jenem die Menschen seit jeher beschäftigt, wie lässt sich dann die Tatsache rechtfertigen, „daß es immer eine beträchtliche Zahl von Menschen gibt, die erkennbar nicht zu denen gehören, die bei einer von Meinungsforschern organisierten Umfrage das Feld ‚uneingeschränkt glücklich‘ als für sie zutreffend ankreuzen dürften“ (Bien 1998, S. 28). Hat Paul Watzlawick recht, der mit seiner „Anleitung zum Unglücklichsein“ (1983) einen Bestseller landete, indem er ein radikales Gegenstück zu der weit verbreiteten Ratgeberliteratur entwarf? – So täten die Menschen doch alles dafür, ihr eigenes Glück von sich fernzuhalten?

Um an dieser Stelle die Eingangsfrage erneut aufzugreifen, wie sich dieses „Glück“, das sich Philosophen, Dichter und Psychologen über einen so langen Zeitraum immer wieder zum Gegenstand machten – die „Glücksforschung“ heute mittlerweile sogar eine eigene wissenschaftliche Fachrichtung darstellt – als solches bestimmen lässt, stößt man trotz der offensichtlich scheinenden Relevanz schnell an definitorische Grenzen. „Assoziationen zum ‚Glück‘ sind normativ determiniert und somit vielfältig ‚anders‘, d.h. nicht eindeutig definierbar“ (v. Carlsburg/Möller 2014, S. 99f.).

Dabei lässt sich der Glücksbegriff im Deutschen im Hinblick auf zwei Bedeutungsschwerpunkte betrachten. Demnach kann Glück einerseits als Freude, Erfüllung und Zufriedenheit verstanden werden, zweitens wird von Glück als einer positiven Fügung

gesprochen, sozusagen im Sinne eines ebenso erfreulichen wie unverfügbaren und gleichzeitig unberechenbaren Geschicks oder Zufalls (vgl. Forschner 1993, S. 1). So leitet sich die Herkunft des Wortes „Glück“ hinsichtlich seiner Etymologie aus dem mittel- beziehungsweise niederdeutschen Begriff „gelücke“ oder „(ge-)lucke“ ab, was ursprünglich mit dem „guten Ausgang eines Ereignisses oder einer Situation“ gleichgesetzt wurde. Entsprechend wurde Glück lange Zeit als etwas verstanden, was primär durch äußere Umstände bestimmt war, sich somit der eigenen Beeinflussung entzog und folglich fernab jeglicher Fähigkeiten und Kompetenzen betrachtet wurde (vgl. Esch 2017, S. 168). „Glück fiel einem zu, war zufällig, weswegen man darauf auch kein Anrecht haben konnte, es nicht besitzen oder sich erarbeiten konnte, es sei denn, es kam von Gott als Lohn für ein keusches oder gottesfürchtiges Leben“ (Esch 2017, S. 168). Die anfänglich beschriebene Form des Erfüllungsglücks wird im Englischen mit dem Begriff „happiness“ bezeichnet, das Zufallsglück hingegen als „luck“ (vgl. Esch 2017, S. 171). Die Schwierigkeit im Umgang mit dem Glücksbegriff beschreibt der US-amerikanische Psychologe Martin Seligman so: „[…] the modern immediately hears ‚happy‘ to mean buoyant mood, merriment, good cheer, and smiling. […] ‘Happiness’ historically is not closely tied to such hedonics-feelings cheerful or merry is a far cry from what Thomas Jefferson declared that we have the right to pursue” (Seligman 2011 in Fritz-Schubert 2017, S. 11). Hieraus ergibt sich das in der US-amerikanischen Verfassung seit jeher verankerte „unveräußerliche menschliche Grundrecht“ (v. Carlsburg/Möller 2014, S. 100) auf ein Streben nach Glück, welches sich abgrenzt von rein hedonistischem Gefühlsbestreben. Doch so alt wie die Glücksfrage selbst, so alt ist auch der Streit darum, wie sich eben dieses erreichen lässt. In der vorliegenden Arbeit soll jener Fragestellung unter Einbezug ausgewählter Denktraditionen sowie in Anbetracht verschiedener Disziplinen, die sich der Glücksfrage angenommen haben, nachgegangen werden. Darüber hinaus wird der Schwerpunkt darauf liegen, herauszustellen, inwiefern Glück als Ziel von Erziehung und Bildung gelten kann, in welchem Zusammenhang der erste deutsche Lehrstuhlinhaber der Pädagogik Ernst Christian Trapp 1780 mit seinem Postulat „Erziehung ist Bildung des Menschen zur Glückseligkeit“ deutliche Worte fand (vgl. Burow 2011, S. 9). Dabei wird das im Jahre 2007 von Dr. Ernst Fritz-Schubert begründete „Schulfach Glück“ die übergeordnete Themenstellung dieser Arbeit einnehmen, indem „Glück“ als Unterrichtsmodell und Schule als Erfahrungsraum für Glückserleben untersucht werden. Des Weiteren wird ermittelt, welche Bedeutung diesbezüglich den sozial-emotionalen Aspekten zukommt, wobei das

Schulfach Glück als ein Zugang zur Konzeptionalisierung des sozial-emotionalen Lernens in den Blick genommen wird und Klassiker des reformpädagogischen Bildungsdenkens im Zuge dessen Ansatzpunkt weiterer Überlegungen bilden.

Allem voran bildet eine theoretische Fundierung den Einstieg, welche zunächst anhand einer geschichtlichen Rahmung in Form eines Rückblicks in die verschiedenen Glücksvorstellungen der Philosophie seit der Antike bis hin zur Neuzeit erfolgt. Im Anschluss wird der Fokus zudem auf psychologisch-philosophischen Betrachtungsweisen liegen und ein Exkurs in die Wohlbefindensforschung, die Positive Psychologie und die empirische Glücksforschung unternommen. Weiter geht es um die Fragestellung, inwiefern die Kultivierung positiver Emotionen als Auftrag der Pädagogik begriffen werden kann, wobei die zuvor herausgearbeiteten Kernaspekte das Fundament weiterer Anschauungen darstellen und Bildungstheorien der Aufklärung auf ihren Bedeutungsgehalt für das heutige Verständnis des Lernens ins Auge gefasst werden. Darauf aufbauend wird es im empirischen Teil dieser Arbeit darum gehen, diese theoretischen Grundlagen bezüglich ihrer Umsetzung in der pädagogischen Praxis zu untersuchen und im Anschluss daran die gewonnenen Ergebnisse mit den Erkenntnissen, die sich aus der literaturbasierten Auseinandersetzung ergeben haben, in Verbindung zu bringen. Zuletzt soll auf dieser Basis ein Ausblick hinsichtlich schulischer Veränderungsprozesse gegeben werden.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Glücksvorstellungen in der Antike

2.1.1 Der Kynismus und das Leben in Bedürfnislosigkeit

„Armut und Reichtum wohnen nicht im Hause,
sondern im Herzen der Menschen.“[1]
(Antisthenes von Athen)

Wer ist nun letztlich zuständig für die Frage, wodurch sich wahrhaftiges Glück auszeichnet? „Von Glück ist in so vielfältiger Weise die Rede, dass es schwierig scheint, Fachleute auszumachen, denn, wenn jeder der Schmied seines eigenen Glücks zu sein beansprucht, kann er auch als Experte gelten“ (Piper 2007, S. 23). Die Komplexität, die die Beschäftigung rund um den Glücksbegriff aufwirft, ist dabei bei Weitem nicht neu. So haben sich im Laufe der Geschichte immer wieder Gruppen gebildet, die das Glück des Menschen unterschiedlich verorteten oder mit einer je anderen Sprache zu beschreiben versuchten. Dabei sind es vor allem die Philosophen gewesen, die als Fürsprecher bestimmter Konzepte eines guten Lebens aufgetreten sind (vgl. ebd.).
Das alleinige Streben nach Wohlstand und materiellen Gütern wurde bereits im Kynismus kritisiert, einer Strömung der antiken Philosophie, welche Antisthenes von Athen (ca. 445-365 v. Chr.), ein Schüler Sokrates, hervorgebracht hat (vgl. Hossenfelder 1996, S.1). Vielmehr glaubte Antisthenes an die Lehrbarkeit von Tugend und vertrat die Ansicht, man solle innere geistige Unabhängigkeit (*gr. autarkeia*) erlangen. Der Kynismus steht somit für ein Leben jenseits von Lust und Besitz und beruht folglich auf einem *Autarkeiaideal*, das das Glück einer einfachen Lebensführung in Bedürfnislosigkeit propagiert (vgl. Horn 2014, S. 72). Reichtum lehnten die Kyniker ab, da dieser nicht zum Glück verhelfe und rückten entsprechend ein genügsames und selbstzufriedenes Leben ins Zentrum (vgl. Hossenfelder 2013, S. 3f.). Damit einher ging ihre Überzeugung, der Weise sei sich selbst genug (vgl. Diogenes Laertius 6,11 in Hossenfelder 2013, S. 14; Hossenfelder 1996, S. 2). Die Kyniker wurden als Bettlerphilosophen begriffen, welche in erster Linie durch ihr provokantes Auftreten, ihr Reden und ihr Handeln auffielen, was sich vor allem in ihrer strikten Zurückweisung von Kunst und Wissenschaft sowie durch die Abkehr von traditionellen Werten wie Arbeit und Kindererziehung verbunden mit jedweden Konventionen ausdrückte (vgl. Hossenfelder 1996,

[1] https://www.zitate.eu/autor/antisthenes-zitate/64273

S. 2f.; Horn 2014, S. 72). Der wohl bekannteste Vertreter der Kyniker Richtung war Diogenes von Sinope (ca. 400-323 v. Chr.), auch bekannt als „Diogenes im Fass". „Sein Verdienst dürfte es sein, daß aus dem Kynismus eine wirkliche Philosophenschule wurde, die über Jahrhunderte Bestand hatte. Auch für die Entstehung des Namens ist die plausibelste Erklärung, daß er sich von dem Beinamen ‚der Hund' (‚kyon') herleitet, den Diogenes wegen seiner Lebensweise führte" (Hossenfelder 1996, S. 1). Der Modellkyniker Diogenes fand sein Glück demnach im Widerspruch und in der Reduktion: „Gegen den Anspruch der Zivilisation, durch ein immer Mehr an Gütern die Menschen potenziell glücklicher zu machen, erklärt Diogenes […] als einer der Ersten in einer langen Reihe philosophischer Kulturkritiker das einfache, der Natur gemäße Leben zum glücklicheren. Noch Erich Fromm (1976; 1991) ist ihm in der Aufwertung des ‚Seins' gegenüber dem ‚Haben' gefolgt" (Rath 2013, S. 17). Einfluss hat der Kynismus insbesondere auf die stoische Denkrichtung ausgeübt, welche im Folgenden ebenfalls aufgegriffen wird (vgl. Hossenfelder 1996, S. 2).

2.1.2 Der Kyrenaismus und die Begründung des Hedonismus

„Die schwierigste Sache überhaupt ist die Konzentration der Genüsse, die Glückseligkeit hervorrufen."[2]
(Aristippos von Kyrene)

Die Denkensschule der Kyniker stand der der Kyrenaiker entgegen. Der Kyrenaismus geht auf Aristippos von Kyrene (ca. 435-355 v. Chr.) zurück, welcher als Begründer des Hedonismus (*gr. hēdoné = Lust, sinnliche Begierde, Vergnügen)* gilt (vgl. Pieper 2007, S. 42f.; Frey/Schmalzrief 2013, S. 136; Horn 2014, S. 70). Von Relevanz war hier die Frage, was dem Menschen ursprünglich gegeben sei, wobei die Kyrenaiker zu dem Schluss kommen, dass sich darunter allein seine eigenen, persönlichen Empfindungen fassen lassen (vgl. Hossenfelder 1996, S. 38). Dennoch kulminiert dieses Interesse nicht in der Form jenen Glücksverständnisses, wie es für sämtliche antike Philosophenschulen – trotz Differenzen in Einzelheiten – üblich war, indem sie stattdessen eine Position einnehmen, welche der modernen Bevorzugung des Empfindungsglück gegenüber dem Erfüllungsglück noch am nächsten kommt (vgl. Horn 2014, S. 70). Als frühe Vertreter der hedonistischen Schule sahen die Kyrenaiker in der Lust

[2] https://www.aphorismen.de/zitat/169385

das höchste Ziel menschlichen Daseins, zu dessen Bedürfnisbefriedigung der Mensch keine andere Wahl habe, als sich jenem „Lustprinzip“ hinzugeben und es im Sinne der hedonistischen Lebenskunst als naturgeben zu akzeptieren und anzuerkennen. Der Mensch wird demnach als ein Individuum erachtet, das ganz in den Bereich seiner Empfindungen eingeschlossen ist und über diesen auch nicht hinausgelangen kann (vgl. Hossenfelder 1996, S. 39). Dabei unterscheiden die Kyrenaiker zwei Seelenszustände – die Lust und den Schmerz – wobei es zwischen diesen beiden einen mittleren Zustand gäbe, den der Lust- und Schmerzlosigkeit, in welchem entsprechend keine Empfindung (*gr. páthē*) vorzufinden sei. Zu begehren sei allein die Lust als natürliches Gut, wenngleich jedoch hervorzuheben ist, dass das Ziel, den Kyrenaikern zufolge, nicht darin besteht, sich der reinen Suche nach körperlichen Genüssen zu unterwerfen, sondern diese in dem Maße zu regulieren, dass Schmerzen, welche sowohl durch ein Zuviel als auch durch ein Zuwenig an Lust entstehen, vermieden werden (vgl. Pieper 2007, S. 45). Den Idealzustand sieht Aristippos in einem Leben, in dem die Bilanz zugunsten des Genusses und der Lust ausfällt. Dennoch ist an dieser Stelle darauf zu verweisen, dass Lust und Glück für die Kyrenaiker nicht ein und dasselbe darstellen, denn erstrebt werden könne immer nur die Lust als solche, wohingegen das Glück als die Gesamtheit aller Lust immer nur annäherungsweise, nie vollständig erreichbar sei, was aus folgendem Zitat hervorgeht:

„Sie machen auch einen Unterschied zwischen Ziel und Glückseligkeit. Ziel nämlich sei die einzelne Lust, Glückseligkeit die Summe der einzelnen Lustempfindungen, in der auch die vergangene und zukünftige mit inbegriffen sind. Die einzelne Lust sei um ihrer selbst willen erstrebenswert, die Glückseligkeit dagegen nicht um ihrer selbst willen, sondern wegen der einzelnen Lustempfindungen.“ (Diogenes Laertius 2015, S. 108).

Sowohl der Kynismus als auch der Kyrenaismus können historisch als Vorläufer des Hellenismus verstanden werden. Während der Kynismus die stoische Denkrichtung zu Teilen geprägt hat, lassen sich Ansätze des Kyrenaisumus in gewissen Bereichen der Lehre Epikurs wiederfinden (vgl. Hossenfelder 1996, S. 38).

2.1.3 Aristoteles und das Konzept der Eudämonie

„Die Glückseligkeit stellt sich dar als ein Vollendetes
und sich selbst Genügendes, da sie das Endziel
allen Handelns ist.“[3]
(Aristoteles)

Neben der hedonistischen Lebensweise existiert der eudämonistische Ansatz, welcher durch Aristoteles (384-322 v. Chr.), einem der bekanntesten und einflussreichsten griechischen Philosophen sowie Schüler Platons, große Aufmerksamkeit erhielt. Seine Nikomachische Ethik beginnt mit dem Satz, dass jede Handlung nach einem Gut strebe (vgl. Wolf 1999, S. 48). Genauer gesagt eröffnet er diese mit einer hochgenerellen Aussage:

„Jede Fachkunde und jeder methodische Ansatz, gleich wie alles Handeln und aller Entschluß zielen offensichtlich auf etwas Gutes. Deshalb hat man zu Recht das Gute genannt, wonach alles strebt.“ (1094a 1ff., Aristoteles zit. in Forschner 1993, S. 3f.)

Aristoteles stellt die Frage nach der Bestimmung dieses Guten und gelangt dabei zu dem Schluss, dass gut ist, was als alleiniger Selbstzweck (*gr. téleion*) angesehen werden kann und folglich rein um seiner selbst willen erstrebt wird (vgl. Forschner 1993, S. 6). Nach Aristoteles hat jedes Lebewesen ein absolutes Ziel, auf das es hinarbeitet. Auf den Menschen bezogen sei dieses Ziel, und demnach das, wonach sich sein Handeln ausrichtet, die „Eudaimonia“, oftmals übersetzt als „Glückseligkeit“ (vgl. Hufnagel 2002, S. 65). Hierunter versteht Aristoteles Glück:

„Denn dieses [sc. das Glück] wählen wir immer um seiner selbst willen, nie um einer anderen Sache willen. Ehre, Vergnügen, Geist und die gesamte Tugend wählen wir dagegen sowohl um ihretwillen […] als auch um des Glückes willen, weil wir annehmen, durch sie glücklich zu werden. Niemand wählt aber das Glück um ihretwillen und überhaupt auch um keiner anderen Sache willen.“ (NE 1097b 1–6; Aristoteles zit. in Horn 2011, S. 122)

So beschreibt Aristoteles Glückseligkeit als das vollkommene und selbstgenügsamste Gut und als das Endziel allen Handelns (vgl. Aristoteles, 1981, S. 65; Nik. Eth. I, Kap. 5, 1097 b in Rath 2013, S. 18). Mit Glückseligkeit ist jedoch nicht Glück im Sinne eines erfreulichen oder unvorhersehbaren Geschicks oder Zufalls, griechisch *„Eutycha“*, gemeint, sondern ein in Gänze erfülltes Leben (vgl. Forschner 1993, S. 1; Hossenfelder

[3] https://www.aphorismen.de/zitat/81552

1998, S. 176). Hieraus ergibt sich, dass ein Großteil unseres Tuns daher lediglich eine Reihung an Zwischenzielen bildet, die uns letztlich zur Erreichung dessen verhelfen sollen und somit als konstitutiver Bestandteil des Gesamtziels fungieren (vgl. Forschner 1993, S. 5; Aristoteles 2003, S. 5f.). Gäbe es dieses nicht, so wäre nach Aristoteles unser Streben leer (vgl. Wolf 1999, S. 48).

Die ursprüngliche Bedeutung und eigentliche Übersetzung des aus dem Altgriechischen stammenden Begriffs „Eudaimonia“ bedeutet sinngemäß „einen guten Dämon haben“ oder frei übersetzt „unter einem guten Stern stehen“ (vgl. Hossenfelder 1998, S. 176).

Was jene Glückseligkeit inhaltlich ist und wie man zu ihrer Erreichung gelangt, auch darauf gibt Aristoteles Antworten. „Für Aristoteles bildet die Welt einen sinnvoll geordneten Kosmos, in dem jedem Ding und jedem Wesen sein bestimmter Platz und seine bestimmte Rolle zugewiesen sind“ (Forschner 1993, S. XV).

Ihm zufolge habe jedes Lebewesen eine spezielle Funktion zu erfüllen, die der menschlichen Natur in ihrer Ganzheit entspreche, wie etwa dem Auge das Sehen, eine spezifische Leistung, ein *ergon* (vgl. Forschner 1993, S. 12; Wolf 1999, S. 50). Mit diesem metaphysischen Argument lasse sich absehen, was ein Wesen einer Art von dem Wesen anderer Arten substantiell unterscheidet und was es, im Sinne der Aktualisierung seiner eigentlichsten Möglichkeiten, am besten von allen zu tun vermag (vgl. Aubenque 1978, S. 51). So wie man die Güte einer Sache daran erkenne, wie gut es seine Funktion erfüllt, argumentiert Aristoteles – und hier gipfelt die aristotelische Glückseligkeitslehre – erkenne man, wie gut und damit glücklich ein Mensch ist, daran, wie gut er sein Ergon erfüllt. Worin aber liegt das Ergon des Menschen? „In der Körperlichkeit nun kann es nicht liegen, denn diese haben wir mit allem, selbst mit den anorganischen Dingen gemein. In der Lebendigkeit kann sie ebenfalls nicht liegen, denn diese besitzen auch schon die Pflanzen“ (Hossenfelder 1996, S. XV). Nicht einmal das sensitive Leben, das Beseeltsein, kann es auszeichnen, da wir es mit den Tieren teilen. Demnach könne es nur in einem bestimmten Teil der Seele zu finden sein, nämlich der Vernunft, da sie es sei, die uns von allen anderen vergänglichen Wesen unterscheide (vgl. Hossenfelder 1996, S. XV; Aubenque 1978, S. 51). „Vernünftiges Denken ist also die wesenhafte Rolle des Menschen, sein eigentlicher Zweck in dieser Welt. Somit verwirklicht er dann die Eudämonie, wenn er ganz in seiner Vernunft lebt“ (Hossenfelder 1996, S. XV). Das dem Menschen eigene Leben entspringt danach dem Seelenteil, der über den Logos verfügt, sodass ein menschliches Leben,

das nicht einen exzellenten Vernunftgebrauch einschließt, als unvollständig und unvollkommen gelten kann (vgl. Hufnagel 2002, S. 69). „Daraus schließt Aristoteles, daß das beste Leben ein Leben tätiger Verwirklichung der Vernunft, sei es kontemplativ, sei es praktisch, sein muß (1097 b 23-1098 a 10)“ (Forschner 1993, S. 12). Nun stellt sich wiederum die Frage, wodurch sich die der Charakter eines Menschen auszeichnen muss, um vernünftige Entscheidungen treffen zu können. „Der gute Charakter ist konstitutiver Bestandteil eines geglückten menschlichen Lebens; ohne ihn ist ein großartiges und im Ganzen erfreuliches Dasein nicht möglich“ (Forschner 1993, S. 6). An dieser Stelle beruft sich Aristoteles auf die Tugenden, welche für ihn die Eigenschaften einer gut eingesetzten Vernunft darstellen. Hierbei unterscheidet er die Verstandestugenden, die unter anderem Weisheit, Einsicht und Klugheit umfassen von den Charaktertugenden wie Gerechtigkeit, Tapferkeit oder Besonnenheit (vgl. Pieper 2007, S. 191). Die Verstandestugenden stellen für Aristoteles die höchsten Tugenden dar, da diese direkt der spezifischen menschlichen Fähigkeit, nämlich der Vernunft entspringen. Daraus geht Aristoteles Ansicht hervor, das beste Leben eines Menschen sei ein kontemplatives, philosophisch-nachdenkliches Dasein, in dem er sich voll und ganz dem Denken widmet, ergo, nur von seiner Vernunft und seinen Verstandestugenden Gebrauch macht, indem er beispielsweise Wissenschaft betreibt oder philosophiert. Doch kam auch Aristoteles zu der Erkenntnis, dass der Mensch zu mehr fähig ist als zur Vernunft allein, dass er Bedürfnisse, Begierden und Emotionen besitzt, welche untrennbar mit ihm und seinem Leben verbunden sind. In jenen sieht Aristoteles allerdings die Gefahr, die sich durch ein Übermaß oder einen Mangel an Emotionen ergeben, den Menschen zu einem falschen Verhalten zu verleiten (vgl. Horn 2011, S. 123). Das Glück liegt für Aristoteles in der Mitte beider Extreme, denn wahrhaftige Tugend äußere sich darin, dass der Handelnde angesichts verschiedener Situationen flexibel zu reagieren vermag, um das jeweils Angemessene als das Beste zu erkennen, wobei seine Tugendethik die Umstände sowie menschliche Anlagen des Einzelnen berücksichtigt und an der Tatsache ansetzt, dass das „richtige Maß“ in Konsequenz von Individuum zu Individuum verschieden ausfallen kann (vgl. Pieper 2007, S. 191f.). „Es genügt also nicht zu wissen, dass zum Beispiel Tapferkeit in der Mitte von Tollkühnheit und Feigheit ist; vielmehr muss die vorliegende Situation richtig eingeschätzt werden, um herauszufinden, was zu tun ist. In einem Fall mag es besser und daher tapfer sein, den Feind anzugreifen, im anderen wäre dies tollkühn“ (Pieper 2007, S. 192).
So heißt es bei Aristoteles:

„Unter dem Mittleren des Dinges verstehe ich das, was von den beiden Enden gleichen Abstand hat und für alle Menschen eines ist und dasselbe. Mittleres dagegen in Hinsicht auf uns ist das, was weder zu viel ist noch zu wenig: dies jedoch ist nicht eines und dasselbe für alle.“ (Aristoteles 2003, 43; Nikomachische Ethik; Grumach/Flashar 1999, S. 35).

Zusammenfassend lässt sich nach Aristoteles demnach zu dem Schluss kommen, der Mensch strebe nach Glückseligkeit, welche er erreicht, indem er seine spezifische Funktion – die Vernunft – benutzt und mithilfe dieser die Tugenden bestimmt, welche er als ein Charakteristikum der menschlichen Seele herausstellt, denn in einem tugendhaften Charakter liege der Schlüssel für ein geglücktes Leben (vgl. v. Carlsburg/Möller 2014, S. 103f.). „Tugend kann als Ergebnis der Natur, d.h. der menschlichen Seele, der Gewöhnung durch Erziehung und vernünftiges Handeln durch Bildung betrachtet werden. Der Mensch erscheint somit nicht per se tugendhaft von Geburt an, sondern bedarf Erziehung und Bildung, um seine menschliche Potenzialität zu entfalten“ (v. Carlsburg/Möller 2014, S. 104f.). Hierbei misst Aristoteles der Gewöhnung eine maßgebliche Bedeutung bei, denn ein Charakter bilde sich primär durch wiederholtes, gleichförmiges Handeln in entsprechenden Situationen aus und nicht durch Rede und verbale Belehrung (vgl. Forschner 1993, S. 14). Demnach reiche es nicht aus, einmal gut zu handeln, denn Tugendhaftigkeit müsse durch ständige Anwendung erlernt werden, um einen Charakter zu einem tugendhaften zu formen. Das sei die wahre Glückseligkeit, da man auf diese Weise die dem Menschen eigentümliche Funktion in ihrer besten Form zum Ausdruck bringe. „Deshalb sind zur Charakterbildung und damit zum Glück des Menschen Institutionen von solch tragender Bedeutung, ein Regelsystem, über das der Mensch von Kind auf in vernünftiges Verhalten eingewöhnt und eingeübt wird und das den Rahmen bietet für anschauliche Beispiele überzeugender Lebensführung“ (Forschner 1993, S.14). Für Aristoteles ist das Glück des Menschen als eine eminent politische Angelegenheit aufzufassen und an eine vernünftig organisierte politische Gemeinschaft mit entsprechenden Gesetzen, Sitten und Traditionen geknüpft (vgl. Forschner 1993, S. 14). „Arthur Schopenhauer (1788-1860) rekurriert im V. Kap – *Paränesen und Maximen* der *Aphorismen zur Lebensweisheit* – seines 1851 verfassten ersten Bandes *Parerga und Paralipomena* auf Aristoteles und dessen *Nikomachäische Ethik*“ (v. Carlsburg/Möller 2014, S, 105). Vorab darf diesbezüglich nicht unerwähnt bleiben, dass Schopenhauer mit seiner grundsätzlich pessimistischen Auffassung von Glück als der „Philosoph des Unglücks“ gilt, indem er dieses einerseits zum Ausgangspunkt und zugleich zu einem fundamentalen Baustein seiner

Weltanschauung hat werden lassen, was in seinem Werk „Der Mensch zwischen Wille und Vorstellung“ hervorgeht (vgl. Zirfas 1993, S. 25). Diesbezüglich vertritt er die Überzeugung, der Mensch könne im Grunde genommen nicht glücklich werden, nur weniger unglücklich sein (vgl. ebd.). So könne sich ein Glücksgefühl, wenn überhaupt, nur vor dem Hintergrund der Erfahrung des Unglücks einstellen, als *Un-Unglück*, wie er es formuliert, welches er in Anlehnung an das hedonistische Kalkül bei Abwesenheit von Schmerz, leerem Sehnen und Langeweile als erreicht ansieht, dabei „Glück“, jedoch allenfalls als Episode zulässt (vgl. Marcuse in Zirfas 1993, S. 25; Sturma 2011, S. 46). Schopenhauer formuliert dies wie folgt:

„A. Allgemeine
1) Als die oberste Regel aller Lebensweisheit sehe ich einen Satz an, den Aristoteles beiläufig ausgesprochen hat, und zwar in der Nikomachäischen Ethik (VII, 12.):
ὁ φρονιμος το αλυπον διωκει, ου το ἡδή
(quod dolore vacat, non quod suave est, persequitur vir prudens.)
Besser noch deutsch ließe sich dieser Satz etwa so wiedergeben: ‚Nicht dem Vergnügen, der Schmerzlosigkeit geht der Vernünftige nach‘: oder ‚Der Vernünftige geht auf Schmerzlosigkeit, nicht auf Genuß aus‘) Die Wahrheit derselben beruht darauf, daß aller Genuß und alles Glück negativer, hingegen Schmerz positiver Natur ist. (…) Jeder Genuß besteht bloß in der Aufhebung dieser Hemmung, in der Befreiung davon, ist mithin von kurzer Dauer.“ (Schopenhauer 1902b, S. 367f. zit. in v. Carlsburg/Möller 2014, S. 105)

Daraus hervor geht ein Glücksverständnis im Sinne der „Befähigung zum Zufriedensein mit sich selbst und mit dem Anderen, der Gemeinschaft, der Natur, mit Gott“ (v. Carlsburg/Möller 2014, S. 105f.). Nach seiner Erkenntnis, angelehnt die epikureische und stoische Schule, welche in den Folgekapiteln genauer dargelegt werden, erfahre der Mensch das Glück als eine „Befriedigung von Wünschen“ grundsätzlich „negativ“, verstanden als Befreiung von Unlust oder als Erlösung von Schmerz und Not (vgl. Zirfas 1993, S. 75; Schwarz 2017, S. 6).

Es lässt sich konstatieren, dass Schopenhauers hier anfangs beschriebene vermeintlich illusionslose Sicht auf das menschliche Dasein den Philosophen nicht davon abgehalten hat, in seinen rund dreißig Jahre später erschienenen *„Aphorismen zur Lebensweisheit“* (1851), die Kunst, ein glückliches Leben zu führen, ins Zentrum seiner Betrachtung zu rücken. Liest man diesen „Eudämonisten“ Schopenhauer gegenüber seiner Perspektive eines negativen Glücksverständnisses, zeichnet sich vor dem Hintergrund seines Pessimismus ein neues Bild ab, ein „Eudämonist wider Willen (?)“ (Zirfas 1993, S. 25), welcher sich auf die Suche nach dem wahren Glück begibt (vgl.

ebd.). Als anzustrebende Werte sieht er – und hier lässt sich wiederum eine eindeutige Parallele zu Aristoteles ziehen – die Herausbildung der Persönlichkeit, einen edlen Charakter und einen fähigen Kopf, den geringsten Wert in Reichtum und „ausschweifenden Vergnügen", denn „das Schicksal kann sich ändern, die eigene Beschaffenheit nimmer" (Schopenhauer 1851 in Haack/Haack 2013, S. 22).

2.1.4 Die Epikureer und die Seelenruhe

„Die schönste Frucht der Gerechtigkeit ist Seelenfrieden."[4]
(Epikur von Samos)

Krisensituationen verändern die Betrachtungsweise der Menschen auf das eigene Glück oft gravierend. „Das erleben wir aktuell in der Corona-Krise, die einschneidende Folgen haben wird, auch für unsere Auffassung von einem guten Leben" (Gutwald 2021, S. 44). In solchen Zeiten mag es nicht verwundern, dass auch philosophische Richtungen sich neu entwickelten. Ab Mitte des 4. Jahrhunderts vor Christus taten sich Unruhen mit dem aufstrebenden Nachbarn Mazedonien auf, aus denen Athen mit einer Niederlage hervorging und aufgrund immer wieder aufflammender Konflikte seine Demokratie einschränken musste (vgl. ebd.). „So wendete sich die Philosophie der individuellen Lebensgestaltung für das eigenen Seelenheil zu, um sich unabhängig zu machen von einer Gemeinschaft, die in ihrer Unsicherheit ein Quell für Unglück geworden war" (Gutwald 2021, S. 44). Hieraus traten die beiden Hellenistenschulen der Epikureer und der Stoiker hervor, welche hinsichtlich ihrer Zielsetzungen zwar durchaus zahlreiche Gemeinsamkeiten verbindet, ihre Wege der Erreichung jedoch voneinander abwichen. Nach Sokrates, Platon und Aristoteles ist Epikur von Samos (341 – 279 v. Chr.), Schüler des Demokrit, als ebenfalls prägend in Bezug auf die antike Philosophie zu nennen, welcher mit seinen Ideen noch bis in die Gegenwart Wellen schlägt. Die Denkrichtung, die auf seinen Lehren basiert, ist der Epikureismus, wobei der Eigenname „Epikur" weniger Berühmtheit erlangte als der Gattungsname „Epikuräer" (vgl. Marcuse 1949, S. 55). Epikur und seine Schüler vertraten die Ansicht, dass das Streben nach Glück, verstanden als die Suche nach Genuss, als das Ziel aller Menschen definiert werden könne. „Jedes lebende Wesen strebt, sobald es geboren ist, nach Lust und freut sich daran als dem höchsten Gut, während es den

[4] http://www.discimus.de/autor/epikur_von_samos.php

Schmerz als das höchste Übel vermeidet“ (Epikur in Marcuse 1949, S. 55). Nach Epikur war die Lust das alleinige Richtmaß des Lebens. Sein Lustbegriff unterlag allerdings andauernden Fehlinterpretationen, die sich aus der Annahme ergaben, Epikur ordne diese als rein sinnliches Vergnügen in Form von lüsterner Begierde ein (vgl. Hufnagel 2002, S. 72f.). Es ist unbestreitbar, dass sich hier auf den ersten Blick durchaus Parallelen zu Aristippos erkennen lassen, der der Lust ebenfalls einen äußerst hohen Stellenwert einräumt und in der Tat hat dieser den epikuräischen Hedonismus beeinflusst. „Beide markieren eine subjektivistisch-sensualistische Wende des Philosophierens, die deutlich mit der aristotelischen Logosorientierung kontrastiert“ (Hufnagel 2002, S. 71). Am Beispiel des Aristoteles haben wir gesehen, dass die Eudämonie für die griechische Klassik als objektiver Zustand galt, wobei nicht das Befinden des Betroffenen, sondern die metaphysische Weltordnung über dessen Vorliegen entschied: „Wir sind dann glücklich, wenn wir die Rolle, die uns von der kosmischen Ordnung angewiesen ist, in vollkommener Weise erfüllen“ (Hossenfelder 1996, S. XVIII). Aristoteles Idee der Eudämonie war mit Blick auf das ganze Leben zu sehen, als Addition einzelner Empfindungszustände unter der Beurteilung des gesamten menschlichen Daseins. Für Aristippos war die Eudämonie nicht als das höchste Gut zu preisen, da sie in seinen Augen nicht einmal einen Selbstwert, sondern lediglich einen abgeleiteten Wert enthalte (vgl. Hossenfelder 1996, S. 40f.; Horn 2014, S. 70). Doch auch was die Auffassungen Aristippos und Epikurs betrifft, lässt sich trotz aller festzustellenden Überschneidungen dennoch ein grundlegender Unterschied verzeichnen. Epikur erhält die Eudämonie aufrecht, wobei anzumerken ist, dass Eudämonie und Hedonismus im Allgemeinen nicht gänzlich isoliert voneinander zu betrachten sind. Epikurs jahrhundertelang geschmähte und nicht selten bewusst verzerrte philosophische Leistung bestand unter anderem darin, dem Hedonismus theoretisch und praktisch eine andere philosophische Qualität zu verleihen (vgl. Tielsch 1978, S. 60f.; Hufnagel 2002, S. 72).

Epikur sind die Missverständnisse rund um seinen Lustbegriff nicht fremd, weshalb er in einem Brief an Menoikeus, einer seiner wenigen Schriften, die noch erhalten sind, ausdrücklich klarstellt:

„[…] Wenn wir also sagen, dass die Lust das Lebensziel sei, so meinen wir nicht die Lüste der Wüstlinge und das bloße genießen, wie einige […] weil sie uns missverstehen, meinen, sondern wir verstehen darunter, weder Schmerz im Körper noch Beunruhigung in der Seele zu empfinden. Denn nicht Trinkgelage und ununterbrochenes

Schwärmen und nicht Genuss von Knaben und Frauen und Fischen […], erzeugt das lustvolle Leben, sondern die nüchterne Überlegung, die die Ursachen für alles Wählen und Meiden erforscht und die leeren Meinungen austreibt, aus denen die schlimmste Verwirrung der Seele entsteht. […]“ [5]

Unter optimaler Lust verstand Epikur – im philosophischen Sinne – einen inneren Frieden, gleichbedeutend mit der Glückseligkeit, auf die seine Lehre als eigentliches Ziel ausgerichtet ist. Es geht demnach um eine Lebens- oder Zustandslust, auch „katastemische Lust“, als das einfache Freisein von Schmerz und Verlangen (vgl. Basile 2021, S. 127).

Die Eudämonie der Klassik unterscheidet sich vor allem in einem Punkt von der des Hellenismus als einer Epoche der Geistesgeschichte, die sich in der Philosophie der Epikureer, Stoiker und pyrrhonischen Skeptiker repräsentiert, nämlich in der „Privatisierung des Glücks“ (vgl. Hossenfelder 1996, S. XVI). „Die Cultura animi, die das abendländische Bildungsdenken prägen wird, gewinnt bei Epikur und in der Stoa klare Konturen“ (Marcuse 1949, S. 72f.). Die hellenistischen Schulen wenden sich ab von jener zweckvorgebenden metaphysischen Ordnung hin zu einer individualistischen Sichtweise, in der sich der Einzelne seine Zwecke selbst setzt und rücken den Menschen in seiner psychisch-vitalen Verfasstheit und hedonistischen Selbstmächtigkeit in den Mittelpunkt (vgl. Marcuse 1949, S. 71). „Folglich kann nur jeder einzelne für sich selbst entscheiden, wann er glücklich ist und wann nicht; denn da es von ihm allein abhängt, welche Wünsche und Zwecke für ihn gelten, so kann niemand anders als er wissen, ob die Situation, in der er sich befindet, seinen Zwecken entspricht“ (Hossenfelder 1996, S XVIII).

Wie sich in Epikurs Zeilen bereits andeutet, zählen für ihn ein ausgeglichenes Gemüt und ethische Grundsätze als Weg zu einer gelungenen Lebensführung. Ziel eines glücklichen Lebens bestand entsprechend in Schmerzfreiheit und Seelenruhe mit der geistigen Lust im Vordergrund. Epikur bezeichnet diese Ruhe auch als *ataraxaia*, was gleichzusetzen ist mit den Begriffen der „Unaufgeregtheit“ oder „Unerschütterlichkeit“ (vgl. Horn 2014, S. 91). Glück fand er im Philosophieren, in Gesprächen mit Freunden, in einem bescheidenen Mahl. Ebenso sei es wichtig, sich von äußeren Belangen möglichst fernzuhalten. „Lathe biosas!“ – „Leb im Verborgenen!“, lautet sein Appell.

[5] Epikur: Brief an Menoikeus in Basile 2021, S. 127; Epikur, von der Überwindung von Furcht, 1991, S. 102-104; Epikurs Brief an Menoikeus, überliefert von Diogenes Laertius (3. Jh. v. Chr.)

Angesichts der fernen, bürokratisch überformten Gesellschaft bestand das Dogma der epikureischen Strategie im Rückzug ins Private mit der Sorge um sich selbst als zentrale Lebensaufgabe (vgl. Epikur 2004 in Nida-Rümelin/Gutwald 2016, S. 255). Er selbst ließ sich sehr abgeschieden im sogenannten Garten des Epikur nieder (vgl. Ruffing 2021, S. 62). Essenziell waren für Epikur nicht die materiellen Dinge: Freundschaft, Freiheit und Unabhängigkeit – das brauche der Mensch. Daraus ergibt sich seine Überzeugung, dass zusätzlicher materieller Besitz – sind die grundlegenden Bedürfnisse einmal abgedeckt – zu keinem Mehr an Glück verhelfe. Vielmehr war es für Epikur wichtig, das Hier und Jetzt in Ehren zu halten, so seine Worte:

„Wir sind einmal geboren; es gibt keine zweite Geburt. Wir werden nach unserem Tod nicht mehr existieren – in alle Ewigkeit nicht. Und doch achtet ihr nicht auf das Einzige, was ihr habt: diese Stunde, die ist. Als ob ihr Macht hättet über den morgigen Tag. Unser Leben wird ruiniert, weil wir es immer aufschieben – zu leben. So sinken wir ins Grab, ohne unser Leben recht gespürt zu haben.“ (Epikur in Marcuse 1949, S.77)

Ihm zufolge liegen die Hauptängste der Menschen in der Furcht vor dem Tod und der Furcht vor den Göttern. Die Angst vor dem Tod sei unberechtigt, da der Mensch nach diesem nicht mehr existiere und somit auch zu keiner Empfindung mehr fähig sei. Gleichwohl lehnte er die Angst vor den Göttern ab, da diese seiner Meinung nach zwar existent sind, jedoch vom Menschen völlig unabhängig in einer anderen Welt (vgl. Marcuse 1949, S. 71). Die rechte Einsicht nehme die Sehnsucht nach Unsterblichkeit, was er mit dem Appetit vergleicht, indem er sagt, wir sollten nicht die größtmögliche Menge einer Speise verzehren wollen, sondern schlichtweg die wohlschmeckendste. Doch dies könne ganz simpel sein: Wasser und Brot verschaffen die höchste Lust, so Epikur, wenn wir sie nur aus Bedürfnis zu uns nehmen (vgl. Epikur in Krautz 1986; S. 130 f.). Trotz der Kontroversen um Epikur, hatte er Anhänger von bedeutenden Namen. Auch in der Neuzeit bekannten sich einige prominente Philosophen und Schriftsteller zu diesem, wie beispielsweise Georg Büchner, Friedrich Nietzsche oder Karl Marx, welcher Epikur und seine Lehren zum Inhalt seiner Doktorarbeit machte (vgl. Marcuse 1949, S. 64)

2.1.5 Die Stoa und die Kunst der Gelassenheit

„Begehre nicht, daß die Sachen in der Welt gehen, wie du es willst, sondern wünsche vielmehr, daß alles was geschieht, so geschehe, wie es geschieht, dann wirst du glücklich sein.“[6]
(Epiktet)

Die Philosophie der Stoa als weiterer hellenistischer Zweig wird in seinem Ursprung auf Zenon von Kition (ca. 336 - 264 v. Chr.) zurückgeführt. Der Begriff „Stoa“ leitet sich aus dem altgriechischen Begriff für „Säulenhalle“ ab, in denen Zenon seine Lehren unter das Volk brachte und im alten Athen als Treffpunkt für Philosophen diente (vgl. Klopfer 2008, S. 188). Bezeichnen wir einen Menschen heutzutage als „stoisch“, so ist damit nicht selten gemeint, dass ein Problem oder ein Leiden relativ unberührt hingenommen wird. Anders als gegenwärtig, war der Gebrauch dieses Begriffs im Stoizismus positiv besetzt (vgl. Gutwald 2021, S. 44). „Der Weise, so ihre Behauptung, verfüge über ein nicht mehr steigerungsfähiges Glück, dem Nöte, Grausamkeiten und Widrigkeiten, Schicksalsschläge und Todesfurcht nichts anzuhaben vermögen“ (vgl. Cicero. Tusc. disp. V, 40-41in Forschner 1993, S. 46). Demgegenüber sollten wir uns laut des Stoizismus gegen unsere Triebe wehren, denn über diese seien wir wiederum wirkmächtig. Somit erreichen wir ein unabhängiges Bewusstsein gegenüber weltlichen Begierden. Von dem Gedanken der Unabhängigkeit kann man gemäß der Stoiker zu Seelenruhe (*gr. ataraxia*) und einem guten Leben finden, welches sich durch den Logos definiert, einer Idee Heraklits, nach wessen Vorstellung die Welt durchdrungen ist von einem göttlichen, allumfassenden Prinzip (vgl. Ruffing 2021, S. 65). Zudem lebten die Stoiker in der Annahme, dass die Welt höheren Vernunftregeln gehorche (vgl. Nida-Rümelin/Gutwald 2016, S. 255). Dieser stoischen Haltung entspringt die Resilienzstrategie, jene geordnete Welt als solche sowie, verbunden damit, das eigene Schicksal geruhsam und gleichmütig anzuerkennen, anstatt sich zwecklos gegen die Natur aufzulehnen (vgl. Ruffing 2015, S. 98; Pieper 2007, S.207). Vielmehr gehe es darum, im Einverständnis mit dieser und sich selbst zu leben: „Erkenne die Dinge, die du kontrollieren kannst und denen gegenüber du Stellung nehmen kannst – und sollst – und für die du Verantwortung übernimmst“ (Nida-Rümelin/Gutwald 2016, S. 255). Allem anderen jenseits dessen sollte man hingegen vollkommen indifferent gegenüberstehen und weder Gefühle der Abneigung noch der Zuneigung entwickeln (vgl.

[6] https://denkzeiten.com/2019/04/24/24-april/comment-page-1/

ebd.). Dazu gehört nach Zenon von Kition auch, verstandesorientiert zu leben, denn der Logos habe den Menschen als verstandesbegabtes Wesen hervorgebracht, was ihm die Pflicht auferlege, von diesem Verstand Gebrauch zu machen. Hieraus resultiert Zenons Überzeugung, nur der Logos könne dem Menschen sein Ziel weisen und sein Leben richtig gestalten (vgl. Pohlenz 1959 in Ruffing 2021, S. 68).

Die Lehre der Stoa lässt sich demnach in insgesamt fünf Kernsätzen subsumieren:

„1. Sei wachsam gegenüber deinen Begierden
2. Sei Herr deiner Entscheidungen, lass nicht eine Sucht oder Triebe über dein Leben bestimmen
3. Höre auf die Gesetze der Natur
4. Trage Schicksalsschläge gefasst
5. Vernunft, Autonomie und Tugend führen zur Glückseligkeit“ (Ruffing 2021, S. 64)

Die Stoiker strebten durch die Befolgung dieser Regeln in erster Linie nach Unabhängigkeit. Diese wird als *Apatheia (gr. für Unempfindlichkeit, Erregungsfreiheit)* bezeichnet und impliziert für die Stoa die Essenz eines selbstbestimmten Lebens (vgl. Hossenfelder 1998, S. 179). Während die Epikureer in diesem Zusammenhang den Ausdruck der *Ataraxie* prägten, lässt sich festhalten, dass die beiden Umschreibungen im Prinzip ein und dasselbe bezeichnen, nämlich das Freisein von jeglicher Erregung, die Ruhe und Ausgeglichenheit des Gemüts und damit letztlich den vollkommenen inneren Frieden (vgl. ebd.). Epikur wählte hierfür das Bild der heiteren Meeresstille wohingegen die Stoiker die Eudämonie als „Wohlfluß des Lebens“ definieren, welcher sich einstelle, wenn dieses ungehindert seinen Lauf nehme, ohne dass sich etwaige Hindernisse in den Weg stellen und man somit widerstandslos zur Erreichung seiner eigentlichen Zwecke gelange (vgl. Hossenfelder 1996, S. XIX). „Daß lässt sich so auslegen, daß das Bewußtsein der Zweckerfüllung nicht selbst die Eudämonie ausmacht, sondern ihre Ursache ist, während die Eudämonie selbst im Bewußtsein der inneren Entspanntheit und Ruhe besteht. Damit wäre man schon sehr nahe an der heute vorherrschenden Auffassung, daß das Glück ein bestimmtes Gefühl sei“ (ebd.).
Der spanische Provinzler sowie spätere römische Senator und Konsul Seneca (4v. Chr. – 65 v. Chr.) wendete das stoische Denken nicht nur auf das Leben, sondern auch auf den Tod an, über den er Folgendes sagt:

„Tod bedeutet, nicht zu existieren. Wie das ist, weiß ich schon: nach meinem Leben wird das sein, was vor ihm war. Wenn etwas an Qual darin enthalten ist, war es notwendigerweise auch enthalten, bevor wir ans Licht hervorgetreten sind; doch haben wir damals keine Belästigung gespürt.“[7]

Vor und nach dem Leben herrscht nach Seneca tiefe Geborgenheit. Genauso wie die Ereignisse des Lebens, sollten wir auch den Tod als Teil unseres Schicksals hinnehmen, wenn wir zu Seelenfrieden und Ruhe finden wollen. Ein entscheidender Gedanke, den Seneca nach seinem Selbstmord hinterließ, ist der der Selbstbeobachtung, den der französische Philosoph Michel Foucault (1926-1984) später als die „Sorge um sich selbst“ beschrieb (vgl. Ruffing 2021, S, 69). So gab sich Seneca jeden Abend Rechenschaft über seinen Tag, um über diesen zu reflektieren und sich gedanklich der Frage zu widmen, ob etwaige Aufregungen als lohnenswert zu beurteilen sind und wie sich schlechte Angewohnheiten kontrollieren lassen. Diese Ansätze zur Optimierung der eigenen Lebensgestaltung erinnern dabei an heutige Meditationstechniken und an Theorien der Achtsamkeit, welche in ihren Grundsätzen häufig auf Senecas Überlegungen sowie generell auf das stoische Denken zurückzuführen sind (vgl. Ruffing 2021, S. 70). Bemerkenswert ist in Bezug auf die bekanntesten Vertreter der Stoa zudem die „Dichotomie der Kontrolle“, nach welcher sich aus dem Gedanken der eigenen Einflusslosigkeit auf das Schicksal kein Egoismus oder Relativismus im Sinne eines fehlenden Verantwortungsgefühls entwickelte (vgl. Nida-Rümelin/Gutwald 2016, S. 256; Pigliucci 2019, S. 280).

2.2 Glücksvorstellungen im Mittelalter bei Augustinus und Thomas von Aquin

Das Ende der Antike führt schließlich zum frühchristlichen Weltbild und damit zu einer Abkehr der Sicht auf das Individuum zu einer Hinwendung des Menschen zu Gott. „Die wachsende Bedeutung des Christentums seit dem vierten Jahrhundert nach Christus ist für den Niedergang der antiken Glückslehren mitverantwortlich. Die Kirche verlegt das wahre Glück in ein außerweltliches, überirdisches Jenseits“ (Rath 2013, S. 24). Die Kirchenväter der Spätantike rückten die Frage nach dem diesseitigen Glück aus dem Zentrum der Betrachtung – mit Folgen für die gesamte mittelalterlich-christliche Philosophie (vgl. Rath 2013, S. 9). Und dennoch zeigt sich: „Viele christliche Gelehrte

[7] Seneca, Briefe an Lucilius über Ethik, 1986, 6. Buch, 54. Brief, S. 13.

haben die antike Philosophie studiert und daraus ihre Ideen zur Glücksbestimmung entnommen, um sie unter Verweis auf biblische Offenbarung neu zu formulieren“ (Gutwald 2021, S. 46). Obwohl die Philosophie im Mittelalter zur „Magd der Theologie“ degradiert wurde, ragten zwei christliche Philosophen als Grenzgänger heraus, da es ihnen gelang, in die Philosophie einzusteigen, ohne Exkommunikation fürchten zu müssen (vgl. ebd.). Zum einen war dies Aurelius Augustinus, auch Augustinus von Hippo genannt, welcher im Jahre 354 im nordafrikanischen Thagaste geboren wurde und als einer der einflussreichsten Theologen und Philosophen der christlichen Spätantike zählt. Sein Frühwerk „Vom glücklichen Leben“ (De beata vita) zeigt den unermüdlichen Gottsucher zu Beginn noch frei von seiner späteren religiösen Rigidität. Aufgrund seiner Furcht vor der Unsicherheit und Veränderlichkeit alles Irdischen traf Augustinus jedoch den Entschluss, seinem Leben eine andere Richtung zu weisen, indem er die Harmonie von Leib und Seele im Kraftfeld der göttlichen Gnade verortete (vgl. Marcuse 1949, S. 145f.). „Mit großer Gelehrsamkeit setzte er also auseinander, daß es zwei Arten von Glück gibt; und daß jenes Glück, welches er genossen hatte, nicht das rechte gewesen sei“ (Marcuse 1949, S. 135), führt fort, „jemand der glücklich sein will, sich daß erwerben muß, was immer bleibt und ihm durch keinen Schicksalsschlag entrissen werden kann“ (Marcuse 1949, S. 145). In seinem Werk betont Augustinus, genau wie die Eudämonisten, das Glücksstreben als fundamentales menschliches Merkmal und Ausgangspunkt der Moralphilosophie (Augustinus und Schwarz 2011 in Gutwald 2021, S. 61). Wie schon für Aristoteles, ist es für Augustinus evident, dass alle Menschen nach Glück streben:

„Dieses glücksel´ge Leben wollen alle, dies Leben, das allein glückselig ist, das wollen alle, die Freude aus der Wahrheit wollen alle.“[8]

Die ewige Seligkeit, welche in jenem Gottesstaat zu finden sei, der in der zerstrittenen irdischen Welt den gläubigen Christen nur einen Gegenstand zur Hoffnung bot, könne der Mensch jedoch erst nach seinem Tode erreichen (vgl. Pieper 2007, S. 263).
Dabei griff Augustinus auch Elemente Epikurs, der Stoa und Platon heraus, welche aussagen, dass der Mensch die Glückseligkeit nicht durch Befriedigung an Gütern dieser Welt erlange, da diese ebenso unbeständig wie häufig unverfügbar seien (vgl.

[8] Augustinus, 1952, S. 259 f.; Bekenntnisse, Buch X, Kap 23 in Rath 2013, S. 25.

Gutwald 2021, S. 46). Insbesondere in Bezug auf Epikur lassen sich bei Augustinus Parallelen erkennen. So heißt es beispielsweise bei Marcuse: „Es ist dasselbe Glück, das Epikur und Augustinus verehrten und suchten – wenn auch auf verschiedenem Wege“ (Marcuse 1949, S. 147), denn es sei kein Zufall, „daß Augustinus offen bekannte, er würde ‚der Lehre Epikurs die Palme reichen‘, wenn Christus nicht gekommen wäre und er nicht an die ‚Fortdauer der Seele nach dem Tode und an die jenseitige Vergeltung glaubte, was Epikur allerdings verneint‘“ (Marcuse 1949, S. 147). Der Philosoph und Theologe Thomas von Aquin (1225-1274), der in seinem Denken stark durch Aristoteles beeinflusst wurde, belebte mit der Scholastik dessen Lehre wieder (vgl. Abele/Becker 1991, S. 18). Auch er war der Überzeugung, dass das Streben nach Glück allen Menschen gemein ist, was aus den Reflexionen über Glück und das gute Leben in seiner „Summa Theologiae“ hervorgeht (vgl. Lauster 2011, S. 141). Dieses Streben bezeichnete auch er als übergeordnetes Lebensziel, während Güter wie Reichtum oder Anerkennung wiederum nur ein Mittel dazu bilden (vgl. Gutwald 2021, S. 46). „Ebenso setzt Thomas von Aquin das Glück auch mit der tugendhaften Lebensführung gleich, der nun auch christliche Tugenden angehören, nämlich Glaube, Liebe und Hoffnung“ (ebd). An diesem Punkt tut sich jedoch die Problematik auf, dass für Aristoteles die Glückseligkeit im diesseitigen Leben zu finden ist, was mit der christlichen Auffassung an die jenseitige Vollendung durch den Gottesbesitz in Konflikt steht (vgl. Abele/Becker 1991, S. 18). Wie bei allen christlichen Autoren ist unbestritten, dass ein daseinserfüllendes Glück nur in der Seligkeit des ewigen Lebens, augustinisch gesprochen im „frui deo“, ihre Verwirklichung erlangen kann. Dieses stelle sich nicht unmittelbar als Ziel menschlichen Handelns dar, sondern gründe sich auf das Gesetz der wirklichen Heilsordnung und Gnade (vgl. Kluxen 1978, S. 77ff.). Hieraus lässt sich die Begründung dafür ableiten, warum Thomas von Aquin zwei Begriffe des Glücks unterschied, nämlich die unvollkommene Glückseligkeit (*beatitudo imperfecta*) als das irdische Glück und die vollkommene Glückseligkeit (*beatitudo perfecta*) im Jenseits (vgl. Wendel 2011, S. 141; 354). Während der Mensch zur *beatitudo imperfecta* durch eigene Kraft gelangen könne, sei die *beatitudo perfecta* als Geschenk Gottes anzusehen (vgl. von Aquin 2012 in Gutwald 2021, S. 46). „Was jene *beatitudo perfecta* betrifft […] so ist der menschliche Geist in diesem Status in einer einzigen, kontinuierlichen und immerwährenden Tätigkeit mit Gott verbunden. Doch im gegenwärtigen Leben sind wir von der Vollkommenheit des Glücks so weit entfernt, wie wir der Einheit von Kontinuität einer solchen Tätigkeit ermangeln“ (S. theol. I-III, q.3, a.4 ad 4 zit. nach Forschner

1993, S. 81). Glücklich ist somit nur derjenige, der Gott besitzt (vgl. Abele/Becker 1991, S. 18).

Während Bildung in der Antike als das Verhältnis vom Menschen zur Welt gesehen wurde, bestand diese im Mittelalter hauptsächlich im „Sich-Bilden in Gott“ und seinen Werken. Somit kennzeichnete sich die mittelalterliche Bildungsidee gänzlich durch die Bindung zum christlichen Gott. Der „Imago-Dei-Gedanke“ als die Vorstellung, Gott habe den Menschen nach seinem Ebenbild erschaffen und nur er selbst könne die Menschen folglich bilden und erziehen, erweist sich als eine der wichtigsten Quellen des Bildungsdenkens dieser Zeit. Der Mensch kann sich nach damaliger Überzeugung somit nicht aus eigener Kraft, sondern nur durch die Gnade und Liebe Gottes formen (vgl. Wehnes 1994, S. 259).

2.3 Glücksvorstellungen in der Neuzeit – Kant und die klassischen Utilitaristen

Betrachtet man die Anfänge der philosophischen Ethik bei den Griechen der Antike beginnend, so lässt sich nahezu durchgängig feststellen, dass diesbezüglich jedes moralische System als eine Lehre des Glücks aufgefasst werden kann, die es dem Menschen erlauben soll, jene Glückseligkeit zu erreichen, welche er von Natur aus anstrebt und gleichzeitig jegliche Form der Unglücksvermeidung einschließt (vgl. Aubenque 1978, S. 45). Eine Ausnahme stellt diesbezüglich Immanuel Kant (1724-1804) dar, dessen wichtigsten ‚kritischen‘ moralphilosophische Schriften eine große Bedeutung zuteilwurde. Gerade Kant hat gemeinhin als jener neuzeitlicher Autor Berühmtheit erlangt, der zwar einerseits dieser Tradition gewissermaßen verhaftet blieb, die Moralphilosophie, die seit der griechischen Antike für die Erlangung des Glücks als konstitutiv galt, dennoch von der Glückstheorie gelöst hat (vgl. Forschner 1993, S. 11). Bis zur Neuzeit wurde Moral beziehungsweise Tugend als Voraussetzung für Glück erachtet. „Dies wurde mindestens seit Kant, der ‚Glück‘ als einen unbestimmten Begriff ansah, nicht mehr so gesehen“ (Bellebaum 2002, S. 15). Kant postuliert, dass „die Gründe und Regeln menschlicher Glückssuche ganz verschiedene Dinge sind“ (Forschner 1993, S. 108). Er trifft darauf aufbauend die Unterscheidung zwischen dem *obersten* und dem *höchsten* Gut als Letztziele menschlichen Handelns. Das *oberste* Gut bildet die Tugend, welche aus eigener Kraft zu erreichen ist, indem der Mensch stets seiner Pflicht nachgeht, wobei seine Handlungsmaximen mittels des

kategorischen Imperativs dahingehend zu überprüfen sind, ob diese als allgemein verbindliche Normen gedacht und gewollt werden können (vgl. Pieper 2007, S. 227).
Die Tugend als solche ist es nach Kant, wie bereits erwähnt, jedoch nicht, die nachhaltig zum Glück verhilft, da sie lediglich der Befriedigung des Verlangens der praktischen Vernunft nach Sittlichkeit diene, der Sinnlichkeit jedoch einen zu niederen Stellenwert beimesse. Kommt es zu einem Konflikt zwischen Neigung und Pflicht, müsse der Pflicht gegenüber der Neigung grundsätzlich Vorrang eingeräumt werden, da es diese unbedingt zu erfüllen gelte, selbst wenn die Konsequenz jene ist, sich dadurch seines eigenen Glückes entsagen zu müssen (vgl. Pieper 2007, S. 219). „Nicht zuerst um ihre Glückseligkeit der Menschen ist es Kant zu tun, sondern um ihre Glückswürdigkeit, ihre Moralität“ (Rath 2013, S. 35). Somit könne die eigene Glückseligkeit ausschließlich dann zur Handlungsmaxime erhoben werden, wenn in das Ziel das Glück der anderen miteingeschlossen ist, woraus sich Kants Grundsatz ableiten lässt, nicht das Glück sollen wir mit unserem Handeln anstreben, sondern die, des Glückes würdig zu werden (vgl. Rath 2013, S. 36). Dem Menschen als vernunftgeleitetem Wesen sei der Verzicht auf seine eigene Glückseligkeit jedoch nicht möglich: „Denn der Glückseligkeit bedürftig, ihrer auch würdig, dennoch aber derselben nicht teilhaftig zu sein, kann mit dem vollkommenen Wollen eines vernünftigen Wesens gar nicht zusammen bestehen“ (Pieper 2007, S. 227). Diese Grenzen des Systems sich lohnender Tugend, verstanden als die Grenzen der moralischen Welt, sind, Kant nach zu urteilen, eine Idee der praktischen Vernunft, die zu ihrer Verwirklichung auf die Tätigkeit der Menschen angewiesen ist. Aufgrund der Tatsache, dass ein Leben nach dem reinen Sittengesetz allerdings nicht als Maßstab heranzuziehen sei, könne sich eine moralische Welt im Hier und Jetzt demnach auch nicht herausbilden. Daraus hervor geht, dass sich Tugend nach Kant nicht mit Notwendigkeit auszahle, sich unter jenen Bedingungen und dem Wissen nach der Endlichkeit des Lebens als nicht lohnenswert herausstelle und das Glück dem Menschen demnach unverfügbar bleibe (vgl. Mitscherlich-Schönherr 2011, S. 186). „Indem der tugendhafte Mensch den Anforderungen entspricht, die ‚die Menschheit in seiner Person‘ an ihn stellt, erwerbe er sich allein ‚die bloße Würdigkeit, glücklich zu sein‘ (B 841): die Würde an der moralischen Welt und dem in ihr generierten Glück teilzuhaben“ (Mitscherlich-Schönherr 2011, S. 186). An diesem Punkt entspringt Kants Idee des *höchsten Guts*, welches also nur mittelbar durch den Erwerb der Glückswürdigkeit erstrebt werden kann und in Gott zu finden ist, der die unsterbliche Seele in Anbetracht ihrer sittlichen Verdienste belohnen wird, was

in seinem moralischen Gottesbeweis mündet (vgl. Pieper 2007, S. 227). „Des Glücks würdig wird man durch Handlungen, denen eine die Mitmenschen *um ihrer selbst willen* berücksichtigende Willensbestimmung zu Grunde liegt“ (Pieper 2007, S. 228). Dieses „Ideal des höchsten Guts“ ist also zu verstehen als Idee einer „Intelligenz, in welcher der moralisch vollkommenste Wille, mit der höchsten Seligkeit verbunden, die Ursache aller Glückseligkeit in der Welt ist, sofern sie mit der Sittlichkeit (als der Würdigkeit glücklich zu sein) in genauem Verhältnis steht (III, 526)“[9], was gleichzusetzen ist mit der Überlegung, dass der letzte Punkt, auf den sich das Philosophieren ausrichtet, als das „Zusammenfallen von Moralität und Glück“ begriffen werden kann (vgl. Wolf 1999, S. 111). Concludierend lässt sich demnach zu dem Schluss kommen, dass nach Kants Glücksverständnis der Mensch dann glücklich wird, wenn er sein „Streben nach Glück dem Wunsch der Moralität nachordnet. Wer dagegen Moralität bejaht und erstrebt um seiner Glückseligkeit willen, wird beides verfehlen. Glückseligkeit ist gewußte, gewünschte *Nebenwirkung* moralischer Einstellung und Lebensführung“ (Forschner 1993, S. 120). Es zeigt sich, dass in der antiken Ethik also dasjenige Handeln als gut galt, welches sich nach dem Glück, der Tüchtigkeit und dem guten Leben ausrichtete, während die praktische Philosophie mit der Zurückweisung des Glückseligkeitsdenkens als Prinzip der Moralbegründung mit Kant unterdessen eine Kehrtwende unternimmt, die noch heute die philosophisch-pädagogischen Diskurse bestimmt (vgl. Taschner 2003, S. 9).

„Ganz anders John Stuart Mill (1806-1873), der das Moralverständnis der Gebildeten in der angelsächsischen Welt im 19. und 20. Jahrhundert ähnlich stark geprägt hat, wie Kant es im deutschsprachigen Bereich seit der Aufklärung tat und nach wie vor tut“ (Forschner 1998, S. 153). Die utilitaristische Ethik von John Stuart Mill, seinem Schüler Jeremy Bentham sowie Francis Hutcheson lässt sich im Kern als eine Ökonomie des Glücks beschreiben, eine konsequentalistische Theorie, deren Handlungsmaxime sich nach der „größten Beglückung der größten Zahl“ (Hutcheson) beziehungsweise dem „Prinzip des größten Glücks“ (Mill 2006) ausrichtet (vgl. Rath 2013, S 34). Der Utilitarismus lässt sich auf den griechischen Hedonismus zurückführen: „Das Glück kennt keine Obergrenze mehr. Bentham erfand das sogenannte hedonistische Kalkül, um Glück und seine Steigerung präzise berechnen zu können, z.B. nach Intensität und Dauer“ (Höffe 2013 in Gutwald 2021, S. 47). Somit gehen die klassischen Utilitaristen von einer allgemeine Berechenbarkeit des Glücks sowie dessen

[9] Kant: AA III, Kritik der reinen Vernunft, S. 526

Verwirklichbarkeit aus und grenzen sich damit von Kant ab, für welchen eine solche Theorie in keiner Weise vorstellbar gewesen wäre (vgl. Rath 2013, S. 34f.) Kant, der die Meinung vertritt, ein moralisches Selbstverständnis ließe sich nur im Rahmen eines Vernunftglaubens, der durch das Eröffnen einer Jenseitsperspektive verbunden mit der Hoffnung auf Vollkommenheit und einem gerechten Ausgleich von Moralität und Glückseligkeit umsetzen, findet in Mill keinen Anhänger seiner Theorie. Dieser sieht eine moderne philosophische Ethik vielmehr dazu verpflichtet, sich der Tatsache zu stellen, dass ein rationaler Glaube an ein anderes Leben oder eine andere Welt nicht mehr allgemein angenommen werden kann (vgl. ebd). Indem der Utilitarismus das Nutzenprinzip über die Moralität stellt, wendet sich dieser im Allgemeinen gegen die Auffassung der meisten Philosophen, die den höchsten Zweck im moralisch Guten, dem guten Charakter oder dem vorbildlichen Verhalten sehen, so hatte noch Augustinus eine scharfe Trennung zwischen dem sittlich Guten und dem Nützlichen gezogen (vgl. Pieper 2007, S. 107). Die Utilitaristen gehen demnach davon aus, dass verschiedene moralische Grundsätze auf das Prinzip des größten Nutzens als gemeinsamem Grund aller moralischen Verpflichtungen zurückgeführt werden können und das Kriterium für Recht und Unrecht hinsichtlich der moralischen Qualität einer Handlung stets in Relation in Bezug auf ihre Bedeutung von Glück und Leid der von der Handlung Betroffenen gesehen und beurteilt werden muss (vgl. Forschner 1998, S. 153f.). Das Nutzenprinzip des Utilitarismus hat inzwischen auf ökonomische Theorien weltweit Einfluss genommen, da Nutzenerwägungen gerade auch in Industrie und Wirtschaft eine entscheidende Rolle spielen (vgl. Pieper 2007, S. 105).

3. Glück und Sinn in Philosophie und Psychologie – Erich Fromm und Viktor Frankl

„Die große Verheißung unbegrenzten Fortschritts – die Aussicht auf Unterwerfung der Natur und auf materiellen Überfluss, auf das größtmögliche Glück der größtmöglichen Zahl und auf uneingeschränkte persönliche Freiheit – das war es, was die Hoffnung und den Glauben von Generationen seit Beginn des Industriezeitalters aufrechterhielt“ (Fromm 1976, S. 273). So hatte die industrielle Fortentwicklung eine nach und nach voranschreitende Ablösung des menschlichen Verstandes zur Folge, verbunden mit dem Glauben, auf dem Wege zu unbegrenzter Produktion und damit auch unbegrenztem Konsum zu sein. Technik und Wissenschaft versprachen eine gewisse Allmacht.

Mit diesen Worten eröffnet Erich Fromm sein 1976 erstmals veröffentlichtes Werk „Haben oder Sein“ (vgl. Fromm 1976, S. 273). „Die Diskussion um die Glücksvorstellungen wird auch von der Humanistischen Psychoanalyse thematisiert“ (v. Carlsburg/Wehr 2013, S. 369). Erich Fromm (1900-1980), Begründer der psychoanalytisch orientierten Sozialpsychologie, beschäftigte sich mit der Frage, welche wechselseitige Beeinflussung sich hinsichtlich der wirtschaftlichen, psychologischen und ideologischen Faktoren erkennen lässt und geht damit weit über die abstrakte Gesellschaftsphilosophie hinaus (vgl. Fahrenberg 2007, S. 41). Dabei setzt sich Fromm kritisch mit der modernen Gesellschaftsentwicklung und ihrem pathogenen Charakter auseinander, was gerade in seinen späteren Büchern deutlich wird, in denen er sich immer wieder auf den fundamentalen Wandel der Werteorientierung des Menschen beruft. Diesbezüglich diagnostiziert Fromm einen einschneidenden Bruch, der sich aus der Erkenntnis der Menschen ergab, dass die erhofften Verheißungen des Industriezeitalters ausbleiben und der verbreitete Fortschrittsglaube somit nicht zu erfüllen sei (vgl. Fahrenberg 2007, S. 46). So äußert sich Fromm in seinem Werk „Haben oder Sein“ bezüglich der notwendigen Bewusstwerdung über die Tatsache, „daß Glück und größtmögliches Vergnügen nicht aus der uneingeschränkten Befriedigung aller Wünsche resultieren und nicht zu Wohl-Sein führen“ (Fromm 1976, S. 274). Dabei mahnte er die Manipulation des Menschen hinsichtlich ihrer Gedanken und Gefühle sowie folglich ihrer vermeintlichen Bedürfnisse durch Industrie und Massenmedien an (vgl. ebd.). Auf dieser Grundlage stellt er den Gegensatz zwischen den beiden Existenzweisen des „Habens“ und des „Seins“ heraus, wobei beide Tendenzen – nicht zuletzt evolutionär bedingt – als „im Menschen vorhanden“ zu erachten sind, jedoch grundsätzlich verschiedene Betrachtungsweisen für das Erfahren von Glück fordern (vgl. Fahrenberg 2007, S. 47). Fromm formuliert dies folgendermaßen:

„In der Existenzweise des Habens findet der Mensch sein Glück in der Überlegenheit gegenüber anderen, in seinem Machtbewusstsein und in letzter Konsequenz in seiner Fähigkeit, zu erobern, zu rauben und zu töten.“ (Fromm 1976, S. 328)

Demgegenüber steht die Existenzweise des Seins, welche sich kennzeichnet durch das Finden des Glücks im Lieben, Teilen, Geben sowie in der produktiven Entwicklung seiner Begabungen, Fähigkeiten und Potenziale. Es mag wenig verwundern, dass Glück für Fromm in der Seinsweise verbunden mit dem Leben im Hier und Jetzt liegt, ein Haben-Mensch jedoch nur schwer dauerhaftes Glück erfahren wird, was er unter anderem in den Worten konkretisiert, Glück sei kein Geschenk der Götter, sondern die

Frucht innerer Einstellung (vgl. Wehr 2013, S. 4). Da sich Glück demnach nicht finden lasse, könne man dieses auch nicht besitzen. Für Fromm ist Glück weniger als emotionaler Zustand der Euphorie, sondern vielmehr als fortwährender Prozess zu betrachten. So schreibt er:

„Glück deutet darauf hin, dass der Mensch die Lösung des Problems der menschlichen Existenz gefunden hat: die produktive Verwirklichung seiner Möglichkeiten und somit zugleich das Einssein mit der Welt und das Bewahren der Integrität seines Selbst. Indem er seine Energie produktiv gebraucht, steigert er seine Kräfte. Er `brennt, ohne verzehrt zu werden´. Glück ist das Kriterium der Tüchtigkeit in der Kunst des Lebens…“ (Fromm 1947a, S. 120).

Unsere Konsum- und Marktwirtschaft, so hat Erich Fromm einst geäußert, beruhe auf der Idee, „dass man Glück kaufen kann, wie man alles kaufen kann“ (Fromm in: Stern 14/1980, S. 307). Dass sich Glück aber als etwas völlig anderes darstellt, nämlich als Resultat eigener Anstrengungen aus dem Inneren komme und dabei überhaupt kein Geld koste, das sei den Menschen noch nicht aufgegangen (vgl. ebd.). Und hier mündet Fromms Auffassung einer krankmachenden Gesellschaft, indem er auf die Frage, wie er seine „ungeheure“ Aussage, wir leben in einer Gesellschaft notorisch unglücklicher Menschen rechtfertige, antwortet:

„Für mich ist sie gar nicht ungeheuer, im Gegenteil. Wenn man nur die Augen aufmacht, sieht man es. Die meisten Menschen geben vor, auch für sich selbst, daß sie glücklich sind, denn wenn man unglücklich ist, dann ist man – im Englischen sagt man ‚failure‘, dann ist man ein Mißerfolg. So muß man die Maske des Zufriedenseins, des Glücklichseins tragen, denn sonst verliert man den Kredit auf dem Markt, dann ist man ja kein normaler Mensch, kein tüchtiger Mensch. Aber sehen Sie sich doch nur die Menschen an! Man braucht nur zu sehen, wie hinter der Maske Unruhe, Gereiztheit, Ärger, Depressionen, Schlaflosigkeit, Unglücklichsein liegt, also das, was die Franzosen die ‚mailaise‘ nennen. Man hat ja schon ab Beginn des Jahrhunderts von der ‚malaise du ciècle‘ gesprochen. Das, was Freud das Unbehagen in der Kultur genannt hat.

Aber es ist gar nicht das Unbehagen in der Kultur, es ist das Unbehagen in der bürgerlichen Gesellschaft, die den Menschen zum Arbeitstier macht und alles vernachlässigt, was wichtig ist: die Fähigkeit zu lieben, für sich und für andere dazusein, zu denken, kein Instrument für die Wirtschaft zu sein, sondern der Zweck alles wirtschaftlichen Geschehens.

Das macht eben die Menschen so, wie sie sind, und ich glaube, es ist eine allgemeine Fiktion, die die Menschen miteinander teilen, daß der moderne Mensch glücklich sei. Aber diese Beobachtung habe nicht nur ich gemacht, das können Sie bei einer ganzen Reihe von Leuten finden, und man braucht nur selbst die Augen aufzumachen und sich nicht vom Schein trügen zu lassen“. (Fromm 1977, S. 17f.)

Jene „Pathologie der Normalität“ (Fromm 1960, S. 16) gesellschaftlicher Verhältnisse ist Fromm jedoch nicht bereit, widerspruchsfrei anzunehmen. „Seine Suche nach einem Maßstab, an dem sich die gesellschaftlich produzierte Verstümmelung des Menschen unter Beweis bringen läßt, führt ihn allerdings zurück zu anthropologischen Spekulationen über die Natur des Menschen, die seine Kritiker als ‚anachronistische Wiederbelebung des philosophischen Idealismus‘ (Marcuse 1965, S. 236) brandmarken“ (Pongratz 1979, S. 172). Zusammengefasst unternimmt Fromm den Versuch, abseits von jener „pathologischen Manifestation“, die existenziellen Bedürfnisse des Menschen auszumachen und unterscheidet dabei unter anderem das Bedürfnis nach Bezogenheit, Transzendenz und Verwurzelung, nach Identitätserleben sowie nach einem Rahmen der Orientierung (vgl. Pongratz 1979, S. 172; v. Carlsburg/Wehr 2013, S. 372). „Sie müssen von jedem Individuum in allen Kulturen und Gesellschaften immer befriedigt werden, was aktuell durch Becker (2006) und Knörzer/Amler/Rupp (2011, S. 24f.), Wehr (2011a, S. 4-7) bestätigt wird“ (v. Carlsburg/Wehr 2013, S. 372). Wie diese Bedürfnisbefriedigung aussieht, kann dabei von Individuum zu Individuum und je nach Kultur oder Gesellschaft variieren (vgl. v. Carlsburg/Wehr 2013, S. 372). Nimmt man Fromms Begriff des biophilen Menschen als jenen Menschen in den Blick, der seine Bezogenheit zur Welt in Vernünftigkeit, schöpferischer Arbeit und der Liebe *zum* sowie der Kunst *des* Lebens produktiv realisiert (vgl. Heller 1978, S. 211) ist zu sagen, dass sich jene Produktivität insbesondere im praktischen Handeln angesichts der Betätigung individueller Eigenkräfte mit Hilfe des „Selbstverwirklichungsimpulses“ ausdrückt (vgl. v. Carlsburg/Wehr 2013, S. 385; v. Carlsburg/Wehr 2004, S. 52ff.). Da Fromm den Menschen als von Beginn an *bezogen* begreift, wobei gerade auch das soziale Miteinander einen hohen Rang einnimmt, geht es auch in seiner Idee von Erziehung vordergründig um die Qualität jener Beziehungen, die der Mensch erfährt, um seinen Charakter inhaltlich auszubilden (vgl. Claßen 1987, S. 12). Hieraus folgt seine Ansicht, dass dieser in einer „menschlichen Bildung“ und „lebendigen Erziehung“ letztlich die „Kräfte seiner Vernunft und Liebe“ entwickelt, bis er schließlich zwischen sich selbst, seinen Mitmenschen und der Natur ein Harmonieverhältnis erzeugt (vgl. ebd.). „In einer an Liebe und Vernunft orientierten Gesellschaft erführe der junge Mensch die Chance, seinen Charakter und folglich seine Bezogenheitsmuster menschlicher zu bilden“ (Claßen 1987, S. 12). Gerade in Anbetracht dieser biophilen Bezogenheitsmuster des Menschen soll von Bildung und Wissen nach Fromm eine „ansteckende

Lebendigkeit“ für das „persönliche Leben“ sowie für das „Leben der Gesellschaft“ ausgehen (vgl. Huschke-Rhein 1987, S. 8).

Essenziell ist für Erich Fromm auch die Frage nach dem Sinn. Fromm teilt die weitverbreitete Einsicht, dass sich der Mensch der Suche nach dem Lebenssinn nicht entsagen kann. Würde der Mensch seinem Leben keinen Sinn verleihen, so zerstöre er es – was allerdings nicht im eigentlichen Wortsinn aufzufassen ist – nach Fromm gibt es viele Formen der Lebenszerstörung, „des Lebens und doch Nicht-Lebens“, was sich nicht zuletzt in Neurosen, der Unfreiheit, im Dogmatismus oder der Isolation ausdrücke und zu Ersatzbefriedigungen wie Habsucht oder Arbeitswut verleite. Fromms Verständnis des Lebenssinns greift an dieser Stelle weiter (vgl. Krappmann 1991, S. 159). „Sinn ist nie ein vorgegebener, sondern er wird erst erzeugt. ‚Produziert‘, sagt Fromm auch gern, indem er sich an Karl Marx anlehnt, der erklärt, daß der Mensch sich erst durch produktives Tätigsein selber schafft. So sieht es auch Erich Fromm: Der Mensch ist ursprünglich aktiv, er handelt und erzeugt Sinn und damit sich selber“ (Krappmann 1991, S. 159). Blicken wir an dieser Stelle auf das menschliche Problem, in eine Welt „geworfen“ zu werden, dem Gefühl der Heimatlosigkeit verbunden mit dem existenziellen Konflikt, dem sich der Mensch laut Fromm stellen muss, ebenso wie der eigenen Sterblichkeit und dem Wissen, in der Dauer dieses Lebens nicht alle ihm inhärenten Potenzialitäten ausbilden zu können, so erfordert dies „eine Lösung, nicht Auflösung, die dem Leben in Rationalität und Liebe gerecht wird“ (v. Carlsburg/Wehr 2004, S. 53) und den Menschen dazu befähigt, seine Identität im Sinne eines humanen Wachstums und der Selbstwerdung zu entwickeln (vgl. ebd.). Der Mensch, betont Fromm, *wird* erst – so wie er nicht von Geburt an ein soziales Wesen *ist*, sondern erst zu jenem *werden* muss, nicht religiös *ist* – er *wird* es erst – ebenso wie vernunftbegabt (vgl. Krappmann 1991, S.159). An diesem Punkt soll erneut der Bogen zu Fromms Sinnbegriff gespannt werden, denn „nur ein Sinn, der Entwicklung offenhält, kann die Basis sein, die das Leben des Menschen sichert“ (Krappmann 1991, S. 159).

Die Suche nach dem Sinn des Lebens nimmt auch für den österreichischen Neurologen und Psychiater Viktor Emil Frankl (1905-1977) eine übergeordnete Rolle ein. Frankl hat diese Thematik, aus welcher sich schließlich der durch ihn geprägte Ansatz der „Logotherapie“ entwickelte, in mehr als 30 Büchern behandelt, wobei seine intensive Auseinandersetzung mit der individuellen Sinnfindung von seinem eigenen Schicksal und seinen Leiden in Konzentrationslagern während der NS-Zeit maßgeblich mitgetragen wurde (vgl. Fahrenberg 2007, S. 51; v. Carlsburg/Möller 2014, S. 110).

Für Frankl ist der Mensch ein *geistiges* Wesen (vgl. v. Carlsburg/Möller 2014, S. 110). Obwohl der Wille zum Sinn den fundamentalsten Gegenstand in Frankls Denken darstellt, legt er nicht eindeutig fest, ob dieser nun ausschließlich psychologisch-biographisch und individuell, sprich, dem Menschen immanent zu verstehen ist, oder aber darüber hinaus immer gleichzeitig über einen transzendenten Anteil als eine Perspektive auf das Sein fern von der irdischen Welt als ein Aufeinanderbezogensein zwischen dem Individuum und Gott interpretiert werden muss (vgl. Fahrenberg 2007, S. 56).
„Das Primat der *Geistigkeit* in der psychologischen Anthropologie unterscheidet Frankl von Freud und Fromm, und beide hätten Frankls Behauptung vom nicht hinterfragbaren Sinn von Sein so nicht akzeptieren können“ (Fahrenberg 2007, S. 56).
Frankl macht zudem auf gewisse „Paradoxien des Glücks“ aufmerksam, deren maßgeblichste lautet, dass „das Glück sich uns genau und gerade in dem Maße entzieht, in dem wir es intendieren“ (Abele/Becker 1991, S. 20). Hieraus ergibt sich eben jene Überzeugung, das grundlegendste Ziel des Menschen liege nicht im Glück, sondern im Sinn, was ihn zu dem Schluss kommen lässt, dass sich Glück lediglich als wünschenswertes Nebenprodukt einstellen kann (vgl. ebd.). Für Frankl ist Sinn auf mindestens drei Wegen zu finden – im Schöpferisch-Sein, in der Hinwendung zum Menschen sowie im Ertragen von Schicksalsschlägen, das anderen Betroffenen zu neuem Mut verhilft, indem einem unvermeidlichen oder unabänderlichem Schicksal mit einer Haltung begegnet wird, die dazu befähigt, Leiden in Leistung umzuwandeln (vgl. Martens 2014, S. 138). Vergleichbare Erkenntnisse lassen sich auch bei Schmitz (1930/31) und Bühler (1970) finden, die eine Verbindung zwischen Glück und „Lebenskunst“ herstellen, was sich insbesondere in der Hinwendung zu sinnstiftenden Aufgaben ausdrückt (vgl. Abele/Becker 1991, S. 20). Darüber hinaus vertritt Frankl die Ansicht, dass mit dem Sinnverlust eine „existenzielle Frustration“ einhergehe (vgl. Martens 2014, S. 138):

„In zunehmendem Maße bemächtigt sich des Menschen von heute ein Sinnlosigkeitsgefühl, das für gewöhnlich mit einem Gefühl der inneren Leere vergesellschaftet auftritt – es handelt sich um das von mir beschriebene und als solches bezeichnete existentielle Vakuum. Hauptsächlich manifestiert es sich in Form von Langeweile und Gleichgültigkeit. Während in diesem Zusammenhang Langeweile einen Verlust an Interesse bedeutet – und zwar Interesse an der Welt – bedeutet Gleichgültigkeit einen Mangel an Initiative, in der Welt etwas zu verändern, etwas zu verbessern!“ (Frankl 1990, S. 54)

Im Leben einen Sinn zu finden sei dabei der Logotherapie zufolge in allen Situationen des Lebens möglich, da sich, unabhängig von der individuellen Lage, in der sich ein Mensch befinde, stets ein Forderungscharakter ergebe, welchem sich die mit eben jenem Schicksal konfrontierte Person zu stellen habe. Dies verdeutlicht Frankl mit den Worten, „dass es sich bei einer Sinnmöglichkeit um die Möglichkeit handelt, die Wirklichkeit zu verändern“ (Frankl 1985, S. 65f.)

Ähnlich wie Fromm nimmt auch Frankl dabei eine anthropologische Perspektive ein, indem er die Ansicht vertritt, die Fähigkeit, im Leben einen Sinn zu erkennen, werde gewissermaßen von außen erschwert, wenn er sagt:

„Die Industrialisierung geht mit einer Urbanisierung einher und entwurzelt den Menschen, indem sie ihn der Traditionen und der durch die Traditionen vermittelten Werten entfremdet. Es versteht sich von selbst, daß unter solchen Umständen vor allem die junge Generation unter dem Sinnlosigkeitsgefühl zu leiden hat, wofür ja auch empirische Forschungsergebnisse sprechen. In diesem Zusammenhang möchte ich nur auf das massenneurotische Syndrom verweisen, das sich aus der Trias addiction, agression und depression zusammensetzt und dem nachweislich das Sinnlosigkeitsgefühl zugrunde liegt.“ (Frankl 1948/2010, S. 85)

Der pathologische Gesellschaftscharakter ist also ein Aspekt, den sowohl Frankl als auch Fromm herausstellen. „Fromm erwartet von der revidierten Psychoanalyse, dass sie die Phänomene einer ‚Pathologie der gegenwärtigen Gesellschaft‘ ernstnimmt: ‚Entfremdung, Angst, Vereinsamung, die Furcht vor tiefen Empfindungen, den Mangel an Tätigsein, den Mangel an Freude. Diese Symptome haben die zentrale Rolle übernommen, die die sexuelle Unterdrückung zu Freuds Zeiten innehatte‘“ (Eichinger 2016, S. 136, zit. Fromm 1970a, S. 69). In diesem Punkt überschneiden sich Frankls und Fromms Auffassungen, wenngleich Frankl seinen Fokus anders setzt. Er ist der Meinung, der Mensch von heute habe „genug, wovon er leben kann, aber er weiß kaum um etwas, für das er zu leben vermöchte […]“ (vgl. Eichinger 2016, S. 136, zit. Frankl 1981). Dabei kritisiert er in erster Linie den „Wohlfahrtsstaat“, welcher eine „Konsumgesellschaft“ hervorgebracht habe und dabei praktisch all jene Bedürfnisse, die er stillt, gleichzeitig überhaupt erst evoziere. So ist es nach Frankl nur *ein* Bedürfnis, das dabei unbefriedigt bleibt, und das ist das Sinnbedürfnis des Menschen (vgl. Eichinger 2016, S. 136). Ein signifikanter Unterschied zwischen Fromm und Frankl zeichnet sich in der Form ab, wie sie ihre jeweilige Gesellschaftskritik praktisch werden lassen (vgl. ebd.). Während Fromm sich immer wieder klar zu aktuellen politischen Themen positioniert,

scheinen die psychosozialen und politischen Verhältnisse in der Welt für Frankl eine untergeordnete Rolle einzunehmen (vgl. Fahrenberg 2007, S. 57; Eichinger 2016, S, 135). Bei den Beschreibungen seines Menschenbildes finden die älteren Autoren wie Erich Fromm oder C. G. Jung keine Erwähnung (vgl. Fahrenberg 2007, S. 57).

4. Kultivierung positiver Emotionen als Bildungsauftrag – Glück als Ziel von Erziehung und Bildung?

Wie sich im Verlauf der vorangegangenen Kapitel herausgestellt hat, ist die Frage danach, ob Glück auch Ziel von Erziehung und Bildung sein kann, eine sehr alte (vgl. Taschner 2003, S. 7). „Im Nachdenken über die Bildung des Menschen waren Emotionen ein stetiger Begleiter: es wurde und wird über die Gesinnungen und Tugend geschrieben, über Stimmungen und Affekte, über Gut und Böse, über das Schöne, das den Menschen erfreut, darüber was geliebt und wovon Abstand genommen werden sollte“ (Huber/Krause 2018, S. 1). Demnach wurden Leidenschaften in Bezug zu Handlungen gesetzt, auf die als Reaktion wiederum Lust und Unlust folgten. So zeigte sich im Verlauf der Jahrhunderte, dass Emotionen und Gefühle seit jeher Bestand hatten in Überlegungen, wie und wohin nachfolgende Generationen zu erziehen sind und welche Bildungsideale dabei als wünschens- und erstrebenswert gelten können (vgl. ebd.). Ein Rückblick in die Geschichte philosophischer, aber auch psychologischer Epistemologie, zeigt unter anderem in den Zeitaltern der Antike, des Christentums und der Frühen Neuzeit sowie mit einem aktuellerem Blick auf Fromm und Frankl, dass den verschiedenen Ansätzen immer bestimmte Erkenntnistheorien sowohl zugrunde liegen als auch entspringen, welche moralisch-praktischer, politischer, therapeutischer wie auch rein theoretischer Natur sein können und je nach Kontext zum Teil eine beträchtliche Variationsbreite aufweisen (vgl. Breinbauer 2018 und Landweer/Renz 2008, S. 3 in Huber/Krause, S. 46). „Ungeachtet dessen halten sich aber auch bestimmte Motive durch, wie z.B. von den Stoikern bis zu Augustinus unter den Begriffen der Apathie oder der Askese das Ideal einer nicht von Leidenschaften getriebenen Existenz. Dieses findet auch noch in älteren Konzeptionen der Bildung der Gefühle (z.B. Milde 1965 [1811]) seinen Niederschlag“ (Breinbauer 2018, S. 46). Gerade auch die Verbindung zwischen dem vorherrschenden Verständnis von Vernunft und Gefühl sowie der daraus abgeleitete Zusammenhang zu dem Menschenbild, welches die jeweilige Epoche prägte, lässt sich durch die Geschichte der Philosophie hindurch

verfolgen (vgl. Perone 2012 und Breinbauer 2018 in Huber/Krause 2018, S. 46). Dass Emotion und Gefühl als Teil des menschlichen Wesens verstanden werden können, darüber scheint ein allgemeiner Konsens zu herrschen. Umso mehr mag es demnach verwundern, dass der Konnex zwischen Bildung und Emotion in erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Verhältnisbestimmungen dennoch eher selten bearbeitet wird (Huber/Krause 2018. S. 1). Es ist folglich festzuhalten, dass trotz des Wissens um die Bedeutung des Zusammenspiels zwischen Bildung und Gefühl sowie auch damit verbunden dem Glücksbegriff, der bereits bei Aristoteles als einem der frühesten und mitunter wegweisendsten Philosophen in seiner Nikomachischen Ethik zum Tragen kam, welche nicht zuletzt in pädagogischer Absicht geschrieben wurde, keine besonders prägnante Position unter den „einheimischen Begriffen" (Herbart) der modernen, wissenschaftlichen Pädagogik eingenommen hat (vgl. Taschner 2003, S. 7).

4.1 Bildungstheorien – Klassiker der Aufklärung und der Reformpädagogik

Im Folgenden sollen anhand ausgewählter Beispiele klassischer Theorieansätze mit Rousseau, Pestalozzi und Herbart je unterschiedliche, immer aber grundlegende Zusammenhänge zwischen Bildung und Gefühl zur Sprache kommen, ohne allerdings jeweils auf den Gesamtkontext ihrer Werke eingehen zu können (vgl. Klika 2018, S. 78). Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), der Bildung als eine allgemeine Menschenbildung begriff, welche auf Mündigkeit und Selbstständigkeit zielt und dabei unabhängig von Konfession und Stand zu verstehen ist, markiert in diesem Zusammenhang den Beginn der „modernen Pädagogik" beziehungsweise der „Pädagogik der Moderne" (vgl. Taschner 2003, S. 8). Mit seiner Parole „Zurück zur Natur" wiederholt er unter anderem die Worte Epikurs – allerdings mit mehr Nachdruck (vgl. Marcuse 1949, S. 69). „In Rousseaus anthropologischer hypothetischer Konstruktion der ‚Natur' des Menschen, wie sie in der Abhandlung über die Ungleichheit grundgelegt wurde, sind ‚Wahrnehmen und Fühlen' der erste Zustand des Menschen, ‚Wünschen und Fürchten […] die ersten und fast einzigen Operationen seiner Seele' (Rousseau 1993 [1755], S. 65)" (Klika 2018, S. 78). Der Entwicklung der Vernunft (raison) stellt Rousseau zwei anthropologische Grundprinzipien voran, welche zur natürlichen Ausstattung des Menschen zählen – die Selbstliebe (amour de soi) und das Mitleid (pitié). Durch diese geleitet, sei der sogenannte „homme sauvage" frei und unabhängig, da er zum einen

kaum Bedürfnisse besitze, zum anderen aus eigener Kraft zu deren Befriedigung gelangen könne und über Seelenruhe verfüge (vgl. Klika 2018, S. 78f.) Die Bereiche des „Gefühls“ und der „Empfindung“ werden bei Rousseau in zweifacher Weise gewürdigt – erstens in seinem Menschenbild, zweitens in der auf diesem anthropologischen Fundament aufbauenden Theorie von Erziehung und Bildung, welche sich aus dem fiktiven Erziehungsroman „Émil ou l’education“ (Rousseau 1978 [1762]) heraus entwickelt hat (vgl. Klika 2018, S. 79). Darin fußt Rousseaus Konzept einer negativen Erziehung, welcher zufolge man den Zögling zwar von schädlichen Einflüssen fernhalten, ihn ansonsten allerdings sich selbst und seinen spontanen Regungen sowie seinen natürlichen Instinkten überlassen solle (vgl. Ruffing 2021, S. 171). „Die wahre Lehrmeisterin sei die Natur und das Ziel der Erziehung ein selbstständiger Mensch, der sich in allen Lebenslagen zu helfen wisse“ (Ruffing 2021, S. 171f.). Der Bedeutungsschwerpunkt im Leben liege nach Rousseau weniger auf Erkenntnissen als vielmehr auf Tugenden und guten Charaktereigenschaften (vgl. Ruffing 2021, S. 172). Der wesentliche Kernaspekt im Erziehungs- und Bildungsprozess des Émil bildet entsprechend die Stärkung der „amour des soi“ sowie des „pitié“ und verfolgt die Absicht, den Zögling längstmöglich vor der Entwicklung von Leidenschaften zu bewahren, damit dieser sich frei und unabhängig entfalten kann (vgl. Klika 2018, S. 79). Für Rousseau sind Gefühle beziehungsweise Empfindung nicht nur anthropologisch zentral, sondern zugleich als erziehungsfähig zu erachten, weshalb diese auch dem erzieherischen Einfluss unterliegen sollten (vgl. ebd.). „Rousseau fällt also das Verdienst zu, eine spezifisch anthropologische und erziehungstheoretische Grundlage für das Programm der allgemeinen Menschenbildung ausgearbeitet zu haben bei gleichzeitiger Kritik einer bloß affirmativen Aneignung der Bildungsinhalte der Tradition“ (Hansmann 2012, S. 40 in Klika 2018, S. 79).

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) als überzeugter Anhänger der Aufklärung war großer Verehrer Jean-Jacques Rousseaus und beruft sich in seinen Studien ausdrücklich auf diesen (vgl. Klika 2018, S. 79; v. Carlsburg/Möller 2022, S. 5). Anders als Rousseaus Émil, der allein mit seinem Erzieher aufwächst, wählt Pestalozzi in seiner Schrift „Lienhard und Gertrud“ (Pestalozzi 1781-1787) eine Kleinfamilie mit Geschwistern als Grundlage seines Erziehungskonzepts, wobei er die Bedeutung der Mutter hervorhebt (vgl. Klika 2018, S. 79). Mit seinem Denken und Handeln beeinflusste er Generationen von Pädagoginnen und Pädagogen, wie etwa auch Friedrich Fröbel (1782-1852) (vgl. v. Carlsburg/Möller 2022, S. 4). „J.H. Pestalozzi ging es in seiner

Menschenbildung immer um die Vermittlung von Lebenskompetenzen, die die Kinder dazu befähigen, sich später einmal selbst zu unterhalten und produktiv in die gesellschaftlichen Verhältnisse einzubringen“ (v. Carlsburg/Möller 2022, S. 5f.). Auch Pestalozzi misst dem Gefühl bei jener Menschenbildung einen hohen Stellenwert bei, was auch aus dem Stanser Brief hervorgeht, in dem das Gefühl des Wohlwollens und des Miteinanders Basis der gesamten Erziehung bildet (vgl. Heitger 1994, S. 14). In diesem berichtet Pestalozzi von seiner Auffassung von Erziehung und Bildung jener verwahrloster Kinder, denen er in seinem Waisenhaus Obhut schenkte und sich dabei nicht an dem Schulunterricht seiner Zeit orientierte, sondern von einem Verständnis von Schule als Ort der reinen Wissensvermittlung bewusst abrückte (vgl. v. Carlsburg/Möller 2022, S. 6). Achtsamkeit in Bezug auf die Bedürfnisse der Kinder sowie der Aufbau einer personalen Beziehung waren für Pestalozzi bedeutsame Aspekte, die die weiteren Bildungsprozesse maßgeblich mitbestimmen (vgl. ebd.). In seinem Werk „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ ist das erste Gefühl zentral für die Entwicklung des Kindes. Dabei lautet die Grundfrage Pestalozzis: „Wie komme ich dahin, Menschen zu lieben, Menschen zu trauen, Menschen zu danken, Menschen zu gehorsamen? – Wie kommen die Gefühle, auf denen Menschenliebe, Menschendank und Menschenvertrauen wesentlich ruhen…in meine Natur?“ (Heitger 1994 S. 14f.). Pestalozzis Konzept des ganzheitlichen Lernens mit „Herz, Kopf und Hand“ (v. Carlsburg/Möller 2022, S. 6) ist bis heute geläufig, wobei für ihn das Herz, worunter sich frei übersetzt auch emotionale und soziale Bildungsprozesse fassen lassen, als fundamental für die physische und kognitive Bildung zu erachten ist (vgl. ebd.). „[…] Ohne Herz ist Bildung nicht zu haben, Einseitigkeit führt zur ‚Unnatur‘“ (Klika und Schubert 2013, S. 92f. in Klika 2018, S. 80). Insbesondere gilt Pestalozzi auch als Begründer des Terminus der „pädagogischen Liebe“, welche die Liebe des Erziehers zum Kind meint und auf die Erweckung des Vertrauens seitens des Zöglings zielt, was wiederum Basis aller sittlichen Erziehung bildet. Jene Bedeutung des Vertrauens für die kindliche Entwicklung wurde später sowohl durch die Psychoanalyse als auch durch die Bindungsforschung bestätigt (vgl. Klika 2018, S. 80). Ebenso wie Rousseau und Pestalozzi, verbunden mit ihren anthropologischen und ethisch-moralischen Dimensionen, nimmt sich auch Johann Friedrich Herbart (1776-1841), Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik, dem Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling an (vgl. Gaus/Uhle 2009, S. 24). Herbart, der sich von den „pestalozzischen Kunstgriffen“ des Unterrichtens beeindruckt sah (Suzuki 2014, S. 296), prägte diesbezüglich neben der

„Bildsamkeit“ den Begriff des „pädagogischen Takts“, mit welchem er eine Handlungsweise beschreibt, die sich zunächst nach einem Gefühl ausrichtet und sich dabei weniger an rationalen Überlegungen orientiert (vgl. Herbart/ Asmus 1982, S. 126 in Tetzer 2009, S. 109). Dieser wird im Kontext der pädagogischen Beziehungsform noch heute diskutiert (vgl. Seichter 2014, S. 230). Herbart unterstreicht dabei jenen professionellen Balanceakt zwischen einer „pädagogisch bedeutsamen Hinwendung zum Zögling bei gleichzeitiger respektvoller Zurückhaltung vor dessen Integrität und Personalität […], welcher sich aus theoretischem Wissen und praktischer Haltung, aus allgemeinem Prinzip und individuellem Fall ergibt“ (Seichter 2014, S. 230). Es geht demnach um das Einfühlungs- und Urteilsvermögen, über das der Erzieher in der Begegnung mit dem Zögling zwischen „Autorität und Liebe“ verfügen muss (vgl. Klika 2018, S. 81). Ähnlich wie Kant zählt auch Herbart das Gefühl zu den „empirischen Erkenntnisquellen“ (vgl. Historisches Wörterbuch der Philosophie 1974, S. 84). Die beschriebene Form pädagogischer Beziehung drückt sich demnach in der Anerkennung des Zöglings aus, als in einer von Hinwendung geleiteten Unterstützung bei der Personwerdung des Kindes durch das Engagement des Erziehers, welches durch ein Gefühl des Verantwortungsbewusstseins getragen wird. Diese ist verbunden mit der Intention, den Heranwachsenden auf ein antizipiertes Leben vorzubereiten, dem er mit Selbstverantwortung und Mündigkeit begegnen kann (vgl. Seichter 2014, S. 230f.). Bedeutsam ist diesbezüglich ebenso die Anerkennung, die das Kind gegenüber seinem erwachsenen Leitbild hervorbringt. In seinen „Aphorismen zur Pädagogik“ schreibt Herbart: „Nichts versuche der Lehrer, was nicht seinen persönlichen Wert in den Augen des Zöglings erhöht und erstärkt; besitzt er nicht die persönliche Zuneigung und Achtung, so werden seine Mittel wenig helfen“ (Herbart 1888, S. 405 in Thiersch/Thiersch in Meyer et al. 2009, S. 24).

Emotionen als Teil von Erziehung und Bildung – Zwischenfazit

„Sowohl für die philosophischen Bezugspositionen der Pädagogik wie Aristoteles, Platon, Seneca, Thomas von Aquin oder Spinoza, als auch für die sogenannten Klassiker der Erziehungswissenschaft schien es selbstverständlich zu sein, Emotionen, Leidenschaften, Gefühle und Empfindungen als Voraussetzung und Teil ihrer Vorstellung von Bildung zu thematisieren“ (Huber/Krause 2018, S. 3). Ebenso ist auch Kant keinesfalls

vorzuwerfen, das Glück beziehungsweise das gute Leben des Einzelnen je als untergeordnet oder nebensächlich erachtet zu haben (vgl. Taschner 2003, S. 9). Bezogen auf Erich Fromm lässt sich insbesondere seine Erziehung zum Sein hervorheben, wobei es für die Existenz des Menschen entscheidend sei, das Leben aus eigener Kraft und gemäß seiner Natur selbst als höchsten Wert leben zu können (vgl. Claßen 1987, S. 5). Wie im Verlauf des letzten Kapitels ersichtlich wurde, sind hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Emotion und Bildung zudem beispielhaft Jean-Jacques Rousseaus Plädoyer für eine Auseinandersetzung mit Gefühlen und Empfindungen in allen Bildungsprozessen unter Berücksichtigung der Bewahrung des Zöglings vor entfremdeten Leidenschaften zu nennen sowie Johann Heinrich Pestalozzis Mahnung, Gefühlen stets ihre verdiente Ernsthaftigkeit beizumessen und diese als notwendige Bedingung von Erziehung („Pädagogische Liebe“) und Lernen („Herz, Kopf Hand“, v. Carlsburg/Möller 2022, S. 6) zu begreifen. Gleichermaßen kommt auch Johann Friedrich Herbarts Verständnis von Moralerziehung (Sittlichkeit durch Gefühl) und seiner Konzeption des „pädagogischen Takts“ im Sinne eines intuitiven Vermittlers zwischen beziehungsweise als einem Gefühl für Theorie und Praxis eine maßgebliche Bedeutung zu (vgl. Huber/Krause 2018, S. 3).

4.2 Sozial-emotionales Lernen (SEL)

Wofür die frühen Pädagogen bereits plädierten, wird heute durch die moderne Hirnforschung und durch Neurowissenschaften eindeutig belegt (vgl. Hobson 2014): Die Anfänge des menschlichen Denkens fußen in einer sicheren Bindung und auf der Differenzierung der Gefühle durch empathisch affektspiegelnde Emotionsäußerungen durch eine Bindungsperson innerhalb dieses sicheren Bindungsverhältnisses (vgl. Greenspan/Shanker 2007). Sozial-emotionales Lernen (SEL) umfasst in Anlehnung an die Lerndimensionen von Göhlich und Zirfas (2007) die Bereiche „Wissen-Lernen“, wobei Emotionales und Soziales lern- und erfahrbar gemacht werden soll, wie auch „Können-Lernen“, worunter in besonderem Maße die Bereiche Nachahmung, Mimesis und Üben als wichtige Lernmodi fallen. Ausschlaggebend für eine Realisierung dessen sei vordergründig „eine feinfühlige, kindorientierte pädagogische Beziehungsgestaltung seitens der Lehrperson“ (Reicher/Matischek-Jauk 2018, S. 252). Obwohl das Glück lange Zeit aus der Pädagogik verschwand und Emotionen im Lernprozess gerade in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts vernachlässigt wurden, lässt sich der

Beschäftigung mit dem „Gefühl“ in der Erziehungswissenschaft eine lange und weitreichende Tradition zuschreiben (vgl. Klika 2018, S. 78). Dass sozial-emotionales Lernen kein neues Thema der Erziehungs- und Bildungswissenschaft darstellt, haben uns, wie aus den bisherigen Ausführungen hervorging, unter anderem Klassiker wie Rousseau, Pestalozzi und Herbart gezeigt, aber auch Pädagogen wie Georg Kerschensteiner (1845-1932), Hugo Gaudig (1860-1923) und Janusz Korczak (1878-1942) sollen an dieser Stelle namentlich nicht unerwähnt bleiben (vgl. v. Carlsburg/Möller 2022, S. 3; S. 7ff.). Forschungsarbeiten der letzten beiden Jahrzehnte zeigen die Bedeutung einer Verzahnung emotionaler und sozialer Entwicklungsprozesse konkret auf (vgl. Reicher/Matischek-Jauk 2018, S. 249). „Was den Menschen umtreibt, sind nicht Fakten und Daten, sondern Gefühle, Geschichten und vor allem andere Menschen“, liest man in Manfred Spitzers Werk (Spitzer 2002, S. 160) über Lernen (vgl. Reicher/Matischek-Jauk 2018, S. 250). Es ist gemeinhin bekannt, dass die Förderung kognitiver Kompetenzen als wichtiges Bildungsziel der Schule anzuführen ist (vgl. ebd.). Doch wie ist es im schulischen Alltag rund um die Thematisierung von Emotionen und dem Schaffen emotionaler Lernprozesse bestellt? „Soziale und emotionale Kompetenzen gelten heute als zentral für den beruflichen und persönlichen Lebenserfolg (vgl. OECD 2018, S. 3)“ (Valtl 2021, S. 34) So machte es sich unter anderem Dr. Karlheinz Valtl, Bildungswissenschaftler der Universität Wien, zur Aufgabe, das Projekt „Achtsamkeit in Lehrer*innenbildung und Schule“ (ALBUS) zu entwickeln und diese als zentrale Kompetenz für sozial-emotionales Lernen zu untersuchen (vgl. o. A (2019): Interview in netzwerk-ethik-heute). Valtl kritisiert in dem Zusammenhang eine Orientierung an falschen Maßstäben und beschreibt das System Schule als „schwerfällig“ in Bezug auf Innovation:

„Unser Schulsystem orientiert sich seit vielen Jahren an der wirtschaftlichen Verwertbarkeit. Die personalen, emotionalen und sozialen Kompetenzen in der Bildung fallen entweder ganz weg oder werden nur insoweit berücksichtigt, als sie für die Arbeitswelt wichtig sind. Die humanistische Auffassung von Bildung als einer ganzheitlichen Entwicklung des Menschen ist zwar nie offen angekündigt worden, aber nach und nach verblasst. Heute geht es primär um Leistung, Schule soll der Wirtschaft dienen.“ (Valtl 2019)

Dabei heben neure Modelle und empirische Studien gerade die Verschränkung von emotionalen Prozessen mit motivationalen-leistungsbezogenen Aspekten hervor (vgl. Frenzel et al. 2015 in Reicher/Martischek-Jauk 2018, S. 250). Das Konzept des sozial-emotionalen Lernens (SEL) steht seit nunmehr über 20 Jahren im Zentrum des

wissenschaftlichen Diskurses (vgl. Durlak et al. 2015 in Reicher/Martischek-Jauk 2018, S. 250). Entwickelt wurde dieser Ansatz von der Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Aktuell ist sozial-emotionales Lernen (SEL) Thema internationaler Bildungsforschung (vgl. Reicher/Martischek-Jauk 2018, S. 250). „Sozial emotionales Lernen wird dabei als aktiver, partizipativer Lernprozess aufgefasst in dessen Verlauf SchülerInnen Wissen und Kompetenzen entwickeln, die grundlegend für die Auseinandersetzung mit und Bearbeitung von Emotionen in sozialen Situationen sind“ (ebd.). Immer mehr Politiker und Bildungsexperten sprechen sich weltweit ausdrücklich für das Konzept des sozial-emotionalen Lernens aus, um nicht zuletzt auch auf Risikofaktoren wie Mobbing, schulischem Druck, Einsamkeit und sozialer Isolation, aber auch sich verändernder Gesellschaftsstrukturen zu reagieren (vgl. Cefai/Bartolo/Cacioni/Downes 2018, S. 4).

Durch das sozial-emotionale Lernen wird unter anderem die Absicht verfolgt, die Heranwachsenden dabei zu unterstützen, ihre Fähigkeit zum Selbstmanagement und zur Selbstwahrnehmung auszubauen und ihr soziales Bewusstsein sowie die Qualität ihrer Beziehungen zu anderen zu verbessern (vgl. Cefai et al. 2018, S. 4). Auf diese Weise sollen sie befähigt werden, ihre eigenen Gefühle auszudrücken und einzuordnen, gesunde und liebevolle Beziehungen einzugehen, dabei ihr Einfühlungsvermögen zu schärfen und Konfliktsituationen konstruktiv zu lösen. Weiter geht es darum, verantwortungsvolle und ethisch legitimierbare Entscheidungen treffen und sozialen und schulischen Aufgaben selbstsicher begegnen zu können (vgl. ebd.).

Die folgenden fünf Bereiche bilden die Grundlage für sozial-emotionales nach Durlak et al. (vgl. Durlak et al. 2015 in Reicher/Matischek-Jauk 2018, S. 251):

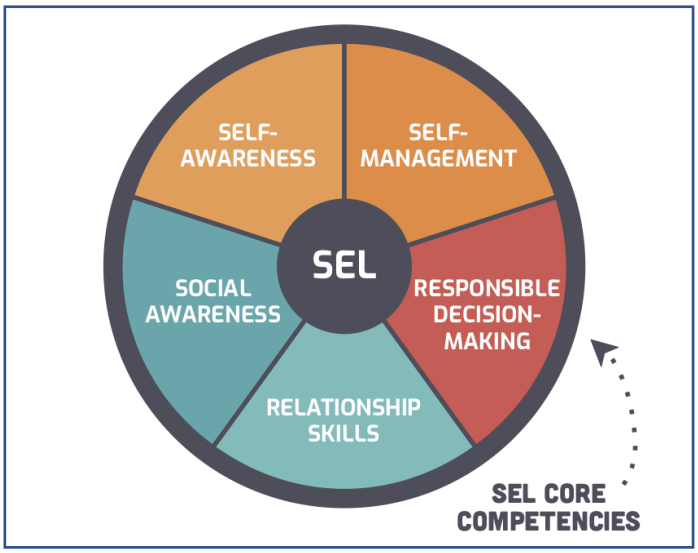

Abbildung 1: Die fünf Bereiche des sozial-emotionalen Lernens nach Durlak et al., 2015

• „*Selbstwahrnehmung (‚self-awareness')* bezieht sich auf die Fähigkeit, eigene Gedanken, Gefühle und Stärken erkennen zu können und zu wissen, wie diese Verhalten beeinflussen.

• *Selbstregulation (‚self-management')* bedeutet Gefühle und Verhalten zu managen und Impulse zu kontrollieren, um wichtige persönliche und leistungsbezogene Ziele erreichen zu können.

• *Fremdwahrnehmung (‚social-awareness')* als soziales Bewusstsein bzw. Empathiefähigkeit hilft die Bedürfnisse und Gefühle anderer verstehen zu können, die Rechte anderer respektieren können, sowie Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Individuen und Gruppen wertschätzen können.

• *Beziehungsfertigkeiten (‚relationship skills')* wie Zuhören und Aushandeln sind bedeutsam, um zu anderen Menschen positive Beziehungen aufzubauen und aufrechterhalten zu können; ebenso ist auch konstruktive Konfliktlösung ein wichtiger Aspekt.

• *Verantwortliche Problemlösekompetenz (‚responsible decision-making')* ermöglicht, dass verantwortliche Entscheidungen getroffen werden können, dass Personen die Verantwortung für Entscheidungen und Verhalten übernehmen können; alternative Handlungsstrategien und kritisches Denken werden entwickelt.“ (Durlak et al. 2015 in in Reicher/Matischek-Jauk 2018, S. 251)

NESET, ein Netzwerk von Expert*innen und Initiative der Generaldirektion „Bildung und Kultur“ der Europäischen Kommission, veröffentlichte im Jahre 2018 den Bericht „Sozial-emotionales Lernen als Wichtiges Element von Lehrplänen in der EU“ und stellt darin internationale Forschungsergebnisse vor (vgl. Cefai et al. 2018, S. 4). Diese sowie zahlreiche weitere Studien zeichnen ein übereinstimmendes Bild hinsichtlich der positiven Auswirkungen des sozial-emotionalen Lernens in Bezug auf die Ausbildung sozialer, emotionaler und kognitiver Kompetenzen ab (vgl. Cefai et al. 2018, S. 5). Zudem leistet SEL, so zeigt der Bericht, einen maßgeblichen Beitrag zur Festigung prosozialer Verhaltensweisen sowie zur geistigen Gesundheit. Diesbezüglich sind insbesondere die Risiken zu nennen, an psychischen Störungen wie beispielsweise Angststörungen, Depression oder Sucht zu erkranken oder auch antisoziale Verhaltensweisen zu entwickeln, die durch SEL gemindert werden. Hinzu kommt, dass sich der Lernwille wie auch die Leistungsmotivation durch SEL erhöht und sich infolgedessen der Lernerfolg nachweislich verbessert (vgl. ebd.). Besonders hervorzuheben ist

in diesem Zusammenhang, dass sich diese positiven Effekte als konsistent erwiesen, was diverse Kontrollstudien belegen. An dieser Stelle ist ergänzend zu erwähnen, dass jene positiven Einflüsse über die gesamte Schullaufbahn von der ersten Klasse bis hin zur Oberstufe wie auch in Anbetracht unterschiedlichster geografischen Regionen und kultureller, sozioökonomischer und ethnischer Gruppen beobachtet werden konnten (vgl. ebd.). Generell, so geht aus den Ergebnissen des Berichts hervor, erweist sich SEL am wirksamsten, wenn dieses bereits an der frühkindlichen Bildung ansetzt. Darüber hinaus konnte in Langzeitstudien gezeigt werden, dass sich verschiedene positive Einflüsse auch im Erwachsenenalter hinsichtlich verschiedener Lebensbereiche bemerkbar machen. Diese betreffen beispielsweise höhere Bildungsabschlüsse, psychische Gesundheit sowie ein gesenktes Risiko für Kriminalität und Drogenmissbrauch. Zusammengefasst lässt sich sagen, dass SEL demnach einen beträchtlichen Beitrag zur Förderung der schulischen Bildung sowie zu einem lebenslangen Lernen angesichts der allgemeinen Lebenskompetenzförderung leistet und damit einen Grundstein für eine gelungene Lebensführung bilden kann (vgl. ebd.). „Zentrale Lebenskompetenzen wurden bereits in den 1990er Jahren von der WHO definiert: demnach ist lebenskompetent, wer ‚(…) sich selbst kennt und mag, empathisch ist, kritisch und kreativ denkt, kommunizieren und Beziehungen führen kann, durchdachte Entscheidungen trifft, erfolgreich Probleme löst und Gefühle und Stress bewältigen kann'" (WHO 1994 zit. nach Bühler 2016, S. 176 in Reicher/Martischek-Jauk 2018, S. 251). Somit zielt Lebenskompetenzförderung auf einen Kanon von Fertigkeiten in einem ganzheitlichen Sinne, welcher über einzelne Teilkomponenten hinausreicht (vgl. Cefai et al. 2018, S. 5). Doch nicht nur die Schüler*innen profitieren von sozial-emotionalem Lernen, auch für Lehrkräfte ist SEL als durchaus gewinnbringend zu beurteilen, da es neben der spezifischen Qualifikation auch das Selbstvertrauen und die berufliche Zufriedenheit fördert, was ebenfalls durch Forschungsergebnisse gesichert ist (vgl. Cefai et al. 2018, S. 6). Seit dem Jahre 2016 arbeitet die OECD an der groß angelegten Studie „Study on Social and Emotional Skills", welche sich über vier Kontinente erstreckt und die Wirkungen sozial-emotionalen Lernens im Bildungswesen weltweit untersucht (vgl. oecd.org; Valtl (2019), o. A. netzwerk-ethik-heute). So bilden „das Herzstück sozial-emotionalen Lernens evidenzbasierte Programme bzw. Curricula mit Fokus auf Lebenskompetenzen, die einerseits fachspezifisch verankert sein können (in eigenen Fächern z.B. SOLE – Soziales Lernen oder Glück) oder die integrativ realisiert

werden können (durch „Infusion“ in bestehende Schulfächer)“ (Reicher/Martischek-Jauk 2018, S. 263).

5. Schulfach Glück als Katalysator für sozial-emotionales Lernen

5.1 Entstehungsgeschichte

In den folgenden Kapiteln wird das Augenmerk auf dem Schulfach Glück als einer fachspezifischen Realisierung des sozial-emotionalen Lernens liegen. Vorab soll anlässlich dessen eine kontextuelle Einordnung mit Blick auf die vorherrschende schulische Ausgangslage und dem damit verbundenen Problemgehalt sowie darauf aufbauend eine kurze Einführung hinsichtlich der Entstehungsgeschichte des Fachs erfolgen. Die Schule stellt neben der Familie den wichtigsten Lebensraum dar, an dem Kinder und Jugendliche einen Großteil ihrer Zeit verbringen. Dennoch ist Schule häufig kein Ort, der mit Glück assoziiert wird und auf der Beliebtheitsskala häufig recht weit unten zu verorten ist (vgl. Fritz-Schubert 2008, S. 9). „In der Schule fühlen sich die deutschen Kinder durchschnittlich ‚eher gut‘ (MW=5,3). Im Vergleich zu den übrigen Wohlbefindensvariablen fällt diese Bewertung wie bereits in allen früheren Kinderbarometerstudien am geringsten aus. Demnach ist die Schule im Vergleich zu den übrigen betrachteten Lebensbereichen nach wie vor der Bereich, in dem sich die Kinder am unwohlsten fühlen“ (LBS-Kinderbarometer 2018, S. 49).
Die Wahrnehmungen sind diesbezüglich oft an Schulangst, dem Empfinden der Institution Schule als Zwangssystem verbunden mit Leistungsdruck, Versagensängste und Vorschriften geknüpft – sowohl auf Seiten der Schüler*innen als nicht zuletzt auch mit Blick auf eine nicht unerhebliche Anzahl an Lehrkräften (vgl. Fritz-Schubert 2008, S. 9). In Reaktion auf diese schulischen Missstände und in Anbetracht der fortschreitenden Digitalisierung, der ständigen Verfügbarkeit und des globalen Wettbewerbs sowie damit einhergehend dem wachsenden gesellschaftlichen Druck, wodurch immer höhere Anforderungen gerade an die nachwachsenden Generationen gestellt werden, hat es sich Dr. Ernst Fritz-Schubert zur Aufgabe gemacht, ein Konzept zu entwickeln, welches auf verschiedenen Ebenen ein Umdenken einleiten soll. In einem Interview mit der Tageszeitung „*Der Standard*“ schildert Fritz-Schubert die Problematik wie folgt:

„In einer technisierten, ökonomisch ausgerichteten Welt steht die Fehler- und die Problemanalyse an erster Stelle. Auch Schule orientiert sich vorwiegend an den Defiziten

statt an der Stärkung junger Menschen. […] Wir müssen deshalb den Blickwinkel wenden, um Stärken und Potenziale zu fördern. […] Und je früher wir anfangen, die Persönlichkeit durch Vermittlung von positiven Haltungen und Einstellungen zu stärken, desto größer ist die Chance, das von der Weltgesundheitsorganisation WHO für alle Menschen geforderte körperliche, seelische und soziale Wohlbefinden zu erlangen." (Fritz-Schubert 2013 zit. in Nimmervoll 2013).

Auf dieser Grundlage hat Dr. Ernst Fritz-Schubert im Jahre 2007 als damaliger Direktor der Willy-Hellpach-Schule in Heidelberg das Schulfach Glück ins Leben gerufen (vgl. Fritz-Schubert 2008, S. 92). Inzwischen wird das Unterrichtsfach an über 100 deutschsprachigen Schulen unterrichtet und ist seit dem Jahre 2015 vereinzelt auch Teil der Lehrer*innenbildung an Universitäten geworden (vgl. Graf in Fritz-Schubert et al. 2015, S. 58). Das ebenfalls in Heidelberg ansässige Fritz-Schubert-Institut, welches von Dr. Ernst-Fritz-Schubert nach Einführung des Unterrichtsfachs Glück gegründet wurde, bietet Pädagog*innen und Lehrkräften die Möglichkeit der Weiterbildung zur/zum Glückslehrer*in (vgl. Fritz-Schubert 2008, S.161). Eine Vielzahl der Schulen, an denen das Fach bereits unterrichtet wird, sind Gymnasien und berufsbildende Schulen/Berufsfachschulen, so auch die Willy-Hellpach-Schule. Es ist jedoch auch an zahlreichen Haupt- und Realschulen sowie Grundschulen vertreten und hat zuteilen sogar bereits Einzug in Kindertagesstätten gefunden (vgl. FSI.de [Fritz-Schubert-Institut für Persönlichkeitsentwicklung]).

5.2 Grundlagen und Ziele des Schulfachs Glück

Generell ist zu sagen, dass sich das Schulfach Glück an einer stark humanistischen Grundhaltung orientiert und prinzipiell auf die Stärkung und die positive Entwicklung des Einzelnen zielt, wobei das Individuum stets in Bezug zu seiner Umwelt zu sehen ist (vgl. Fritz-Schubert 2015, S. 21). Ausgangspunkt bilden zum einen die Salutogenese nach Aaron Antonovsky, der logotherapeutische Ansatz nach Viktor Emil Frankl, welcher in Kapitel 3 bereits ausführlich dargelegt wurde sowie die Positive Psychologie, wobei insbesondere auf die Psychologen Mihály Csíkszentmihályi und Martin Seligman zu verweisen ist, deren Ansätze im weiteren Verlauf ebenfalls Gegenstand näherer Betrachtung sein werden (vgl. Fritz-Schubert et al. 2015, S. 21). Gerade was den vorherrschenden starken Fokus auf das Krisenhafte, Kranke, auf Depressionen und psychische Störungen anbelangt, wird im Schulfach Glück bewusst eine salutogenetische Sichtweise herangezogen und auf Grundlage der Positiven Psychologie argumentiert (vgl. Fritz-Schubert 2011, S. 27ff.; Graf 2013, S. 269f. in Fritz-

Schubert/Saalfrank 2015, S. 19). Des Weiteren basiert das Konzept des Faches auf der Konsistenz-Theorie (Grawe), der Motivationspsychologie (Decy & Ryan, Heckhausen), der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (Kuhl) und auf den Ergebnissen der Resilienzforschung (vgl. Fritz-Schubert et al. 2015, S. 20). Zudem beruft sich Fritz-Schubert immer wieder ausdrücklich auf die frühen Glückslehren, welche einen nicht zu vernachlässigenden Anteil bei der Erstellung eines Lehrplans zum Schulfach Glück eingenommen haben. So soll dieser neben den soeben erwähnten Herangehensweisen und Theorien der Psychologie „eine Verbindung zwischen verschiedenen philosophischen und psychologischen Erkenntnissen der Antike, aber auch der Neuzeit herstellen. Er basiert auf der Grundlage des aristotelischen Glücksbegriffs und soll die für die Menschen existenziellen Bereiche wie Körper, Geist und Seele, aber auch den wertschöpfenden Bezug zur Gemeinschaft vermitteln. Die Schüler sollen erfahren, dass Glück wählbar und erlernbar ist und sich im glücklichen und erfolgreichen Tun widerspiegelt“ (Fritz-Schubert 2008, S. 88). Auch die hellenistischen Denktraditionen der Epikureer und der Stoiker finden in Fritz-Schuberts Veröffentlichungen immer wieder Erwähnung, ebenso wie Platons Kardinaltugenden, wobei auf der anderen Seite zugleich auch auf Aristippos und das Handeln nach dem Lustprinzip eingegangen wird, ebenso wie Ansätze der bekanntesten Vertreter des Utilitarismus aufgegriffen werden (vgl. dazu u.a. Fritz-Schubert 2008, S. 50f., S. 82; Fritz-Schubert 2012, S. 102f., S. 105; Fritz-Schubert 2010, S. 8, S. 151, S. 171).

Wie bereits angedeutet, steht im Schulfach Glück nicht die reine Wissensvermittlung im Vordergrund, sondern die Selbstbildung, als ein „Sich-Bilden“, welche auf eine sinnvolle Lebensführung abzielt (vgl. Fritz-Schubert 2017, S. 11). Die übergeordneten Inhalte und Ziele des Faches liegen in der persönlichen Weiterentwicklung verbunden mit der Förderung von Zufriedenheit, Selbstsicherheit und -akzeptanz, aber auch in der Sinnfindung, dem Erfahren von Geborgenheit, der Umweltbewältigung, genauso wie Selbstverantwortung und soziale Verantwortung hinzuzuzählen sind (vgl. Fritz-Schubert et al. 2015, S. 16; Fritz-Schubert 2018 in Zech 2018). Auf diese Weise ergänzt das Fach die schulische Bildung in emotionaler, kognitiver und physiologischer Hinsicht, wodurch den Schüler*innen Bildung im ursprünglichen Sinne nähergebracht werden soll (vgl. Fritz-Schubert et al. 2015, S. 16). Weiter ist im Schulfach Glück die Vermittlung nachhaltiger Lebensfreude sowie der Erwerb von Lebensbewältigungskompetenzen von zentraler Bedeutung (vgl. v. Carlsburg/Möller 2014, S. 114). Die Priorisierung dieser menschlichen Grundbedürfnisse und die individuellen

Möglichkeiten, diesen konsistent, kompetent und kohärent zu begegnen, trägt dazu bei, die Heranwachsenden bei der Gestaltung einer gelingenden Lebensführung aktiv zu unterstützen und sie im Sinne des eudämonistischen Ansatzes mit seinem humanistischen Menschenbild nicht zu Erduldern, sondern zu Gestaltern ihrer eigenen Lebensumstände werden zu lassen (vgl. Fritz-Schubert 2017, S. 19). Danach sollte sich die Rolle der Pädagog*innen im Umgang mit den Schüler*innen insbesondere durch die Fähigkeit auszeichnen, sich selbst, wie es Fritz-Schubert sehr treffend beschreibt, mehr als „Schatzsucher", weniger als „Fehlerfahnder" zu begreifen (vgl. Fritz-Schubert in Zech 2018), denn „Kinder stark machen heißt, ihnen Werkzeuge an die Hand zu geben, mit denen sie ihr Lebensglück schmieden können" (Fritz-Schubert 2008, S. 73).

5.2.1 Wohlbefindensforschung

Um die angesprochenen Theorien und Erkenntnisse aus der Positiven Psychologie, die das Schulfach Glück unter anderem auszeichnen, in ihrer Mehrdimensionalität zu erfassen, soll vorab ein Exkurs in den Bereich der Wohlbefindensforschung den Einstieg aller weiterer Betrachtungen im Zusammenhang mit der Glücksthematik bilden. „Glück ist der wohl umfassendste Begriff des Wohlbefindens, der die ganze Persönlichkeit in ihrer Biografie kontinuierlich betrifft" (Zirfas 2011, S. 233). Für den Begriff des „Wohlbefindens" als komplexes Konstrukt lässt sich ebenso wie für „Glück" keine einheitliche Definition heranziehen, da es eine Vielzahl an Komponenten gibt, die in diverse Definitionsansätze miteinfließen. Aus diesem Grund werden im Folgenden einige ausgewählte Definitionen aufgegriffen, die sich sowohl auf den gesundheitswissenschaftlichen Aspekt beziehen als auch das Wohlbefinden als eigenständigen Begriff differenziert in den Blick nehmen. Laut der World Health Organization (WHO) bedeutet Wohlbefinden bezogen auf die psychische Verfassung aus gesundheitswissenschaftlicher Sicht „[…] a state of wellbeing in which every individual realizes his or her own potential, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to her or his community" (WHO 2014). Wohlbefinden stellt das Schlüsselelement der psychischen Gesundheit nach der WHO dar. Psychisches Wohlbefinden wird somit als ein Zustand definiert, in dem man seine individuellen Fähigkeiten ausschöpfen, Belastungen bewältigen und produktiv und fruchtbar arbeiten kann und zugleich befähigt ist, etwas zum allgemeinen Wohl der

Gesellschaft beizutragen (vgl. WHO 2014 in Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2018). In einer weiteren Definition zur Gesundheit symbolisiert nach Hurrelmann und Richter zudem die „äußere“ Komponente ein wichtiges Merkmal. „Gesundheit bezeichnet den [dynamischen] Zustand des Wohlbefindens einer Person, der gegeben ist, wenn diese Person sich psychisch und sozial in Einklang mit den Möglichkeiten und Zielvorstellungen und den jeweils gegebenen äußeren Lebensbedingungen befindet. Gesundheit ist das [dynamische] Stadium des Gleichgewichts von Risikofaktoren und Schutzfaktoren, das eintritt, wenn einem Menschen eine Bewältigung sowohl der inneren (körperlichen und psychischen) als auch äußeren (sozialen und materiellen) Anforderungen gelingt. Gesundheit ist ein [dynamisches] Stadium, das einem Menschen Wohlbefinden und Lebensfreude vermittelt.“ (Hurrelmann/Richter 2013, S. 147). Betrachtet man den Begriff des Wohlbefindens aus verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven, rückt man ein Stück weit ab von jener gesundheitswissenschaftlichen Perspektive und eröffnet eine Sicht auf dessen Multidimensionalität. Wohlbefinden ist nach der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung beispielsweise „[…] ein individueller oder kollektiver Zustand oder Prozess, sich selbst, andere und entsprechende Lebensumstände als positiv zu erleben. Allerdings wird Wohlbefinden je nach wissenschaftlichem Verwendungszweck (z.B. in der Wirtschaft, Politik, Soziologie oder Psychologie) unterschiedlich operationalisiert“ (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2018).

5.2.2 Subjektives Wohlbefinden

Das Subjektive Wohlbefinden als psychologisches Grundbedürfnis gewinnt seit den frühen 1970er-Jahren sowohl auf individueller als auch auf sozialer Ebene zunehmend an Bedeutung (vgl. Gysin 2017, S. 46) „Subjektives Wohlbefinden gilt als ein Indikator für Lebensqualität und ist ebenso bedeutsam für die Gesundheit und (positive) Entwicklung des Menschen“ (Hascher 2010b, S. 732; Diener/Lucas 2000 in Gysin 2017, S. 46).

Im Folgenden soll das Vier-Faktoren-Modell des subjektiven Wohlbefindens nach Mayring in seinen Grundzügen vorgestellt werden.

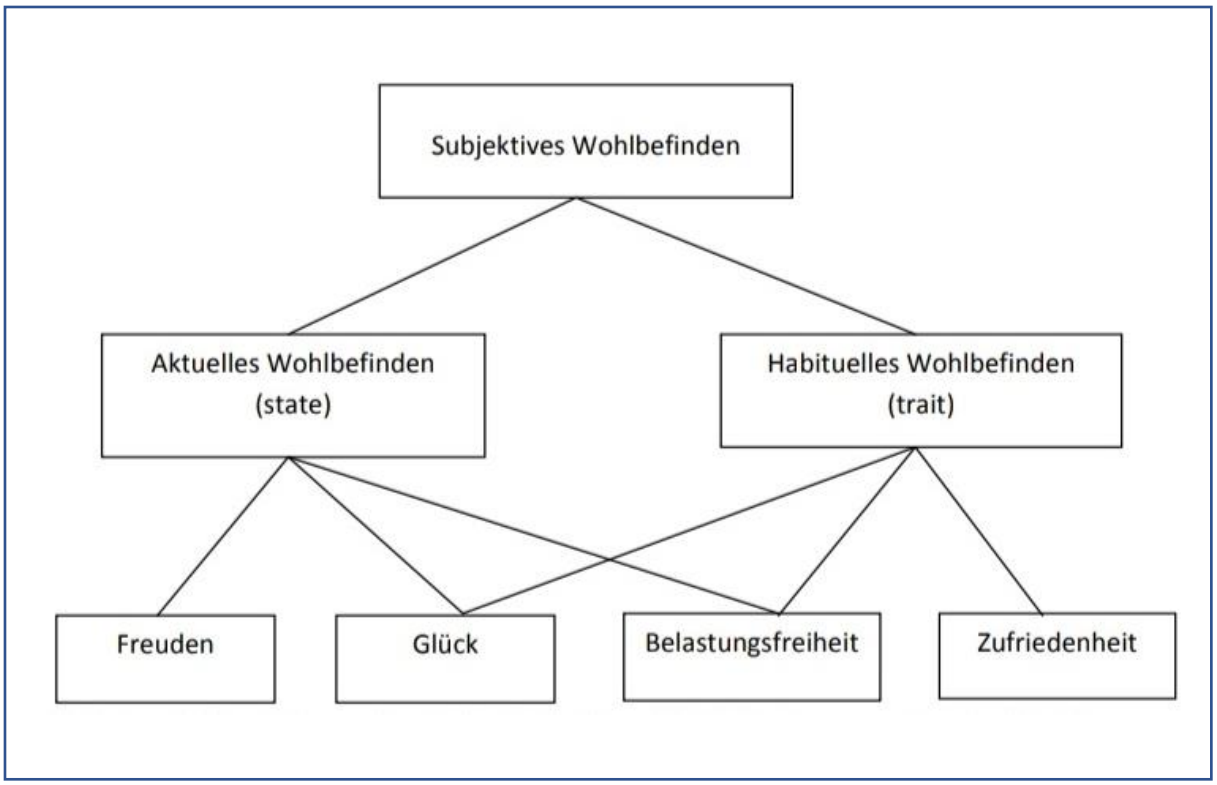

Abbildung 2: Vier-Faktoren-Ansatz des Subjektiven Wohlbefindens nach Mayring (1991)

In einem ersten Schritt lässt sich festhalten, dass sich subjektives Wohlbefinden aus zwei Hauptkomponenten zusammensetzt. Diese sind erstens eine emotionale oder affektive Komponente, die sich weiter in „positiven“ und „negativen Affekt“ unterteilen lässt. Die kognitive Komponente umfasst hierbei im Allgemeinen die Zufriedenheit mit dem eigenen Leben beziehungsweise spezifischen Lebensbereichen. Die affektive Komponente bezieht sich auf erlebte positive wie negative Stimmungen und Emotionen. Eine weitere Unterteilung subjektiven Wohlbefindens nimmt Becker (1991) vor, auf welcher das Modell nach Mayring aufbaut (vgl. Veenhoven 1991 in Hascher et al. 2018, S.67). Dieser unterscheidet zwischen aktuellem Wohlbefinden (state) und habituellem Wohlbefinden (trait). Das *aktuelle Wohlbefinden* bezeichnet demnach das momentane Erleben einer Person hinsichtlich positiver Gefühle, Stimmungen und körperliche Empfindungen sowie des Fehlens von Beschwerden (vgl. Mayring 2013 in Ecarius 2017, S.176). Dies ist in Anbetracht einer kurzen Zeitspanne zu sehen und bezieht sich in der Regel auf bestimmte Personen, Situationen und Erlebnisse. Im Gegensatz dazu handelt es sich beim *habituellen Wohlbefinden* um Erfahrungen, die sich aus festgelegten Zeiträumen aggregieren (vgl. Dadacynski & Paulus 2016, S. 172).

Verglichen mit dem aktuellen Wohlbefinden ist unter dem habituellen Wohlbefinden eine relativ stabile Eigenschaft zu verstehen, die in zahlreichen Untersuchungen im Sinne allgemeiner Lebenszufriedenheit erfasst wurde. Becker selbst äußert in diesem Zusammenhang, eine Person mit stark ausgeprägtem habituellem Wohlbefinden befinde sich relativ häufig in einem Zustand des Wohlbefindens (vgl. Frank 2017, S. 6). *Freude* bezieht sich nach Mayring auf aktuelle positive, situationsspezifische Gefühle. *Glück* dagegen bezeichnet diesbezüglich in der Regel eine langfristige umfassende emotionale Wohlbefindenskomponente, allerdings muss hier die eben erläuterte ‚State'- und ‚Trait'-Unterscheidung berücksichtigt werden, sowie die Tatsache, dass Glück auch in der Psychologie unterschiedlich definiert wird. Demnach kann Glück einerseits Teil des aktuellen Wohlbefindens sein, in Form eines momentanen intensiven Glücksgefühls – andererseits kann es auch, verstanden als Lebensglück, einen Teil des habituellen Wohlbefindens darstellen (vgl. Mayring 1994, S. 52 in Hentsch 2020), wobei sich im Hinblick auf die philosophischen Traditionen des Glücks auf den eudaimonischen Ansatz verweisen lässt (vgl. Fritz-Schubert 2017, S. 30). Unter der *Belastungsfreiheit* wird die Balance zwischen negativem und positivem Befinden verstanden, wobei beide als relativ unabhängig voneinander gesehen werden. *Zufriedenheit* stellt einen kognitiven Faktor dar, der die bereits erwähnten kognitiven Prozesse umfasst (vgl. Hascher et al. 2018, S. 143). Ed Diener (1984) stellt diesbezüglich insbesondere den Zusammenhang zwischen Glück und Zufriedenheut heraus und vertritt im Zuge dessen die Ansicht, dass Glück durch affektive Einflüsse und Zufriedenheit eines Individuums kognitiv festgelegt wird und rückt damit eine bewusste Bewertung der eigenen Lebenssituation in den Mittelpunkt (vgl. Fritz-Schubert 2017, S. 22; Diener/Suh/Lucas/Smith, 1999). Nichtsdestotrotz bleibt auch das Konstrukt der Lebenszufriedenheit relativ unspezifisch, was sich nicht nur in der Problematik der semantischen Abgrenzung im direkten Vergleich zu der Begrifflichkeit des Glücks niederschlägt, sondern gleichwohl die Schwierigkeiten hinsichtlich einer Differenzierung in Bezug auf die Zeit (Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung) sowie den Umfang (allgemein oder spezifisch) und das Individuum als Solches (individuell oder kollektiv) einbezieht (vgl. Fahrenberg/Myrtek/Wilk/Kreutel 1986 in Fritz-Schubert 2017, S. 22).

5.2.3 Positive Psychologie

Ein Großteil der heutigen Wohlbefindensforschung ist im Bereich der Positiven Psychologie angesiedelt, in welcher Wohlbefinden ebenso als zentrales Konstrukt definiert wird, da es als Basis individueller und gesellschaftlicher Entwicklungen gilt (vgl. Seligman/Csíkszentmihályi 2000 in Hascher et al. 2018, S. 67). Gerade wenn man sich mit der Frage beschäftigt, „was Menschen empirisch gesichert stärkt, sie gesund, wirksam und froh erhält“, soll der Blick auch unter Einbezug des Kontexts Schule auf eben jener wissenschaftlichen Disziplin liegen (vgl. Brohm/Endres 2015, S. 16).
Diese wurde durch den US-amerikanischen Psychologen Martin Seligman federführend angeregt, welcher Wohlbefinden als Grundlage für individuelle und gesellschaftliche Entwicklungen beschreibt (vgl. ebd.). Zu Beginn soll in diesem Zusammenhang ein wichtiges Zitat von Diplompsychologe Tobias Rahm Erwähnung finden, welcher sagt: „Es geht aber nicht darum, nur positive Emotionen zu haben und alle negativen Emotionen wegzudrücken, es geht vielmehr um einen Gleichklang. Die Positive Psychologie will ganzheitliches Wohlbefinden fördern und definiert das Glück dabei keinesfalls als zufällig, sondern erlernbar“ (Rahm in Hentsch 2020). Ein nennenswertes Konzept, welches die vorgestellten Aspekte des Wohlbefindens, nämlich das ‚subjektive Wohlbefinden‘, das ‚psychologische Wohlbefinden‘ und das ‚soziale Wohlbefinden‘ ebenfalls zu integrieren versucht, ist ‚Flourishing‘“ (Ecarius 2017, S. 180). Seligman und Frank definieren dieses als ein „gutes menschliches Gedeihen und blühendes Leben“, einen „optimalen seelischen Gesundheitszustand“ oder einen „optimalen Lebenszustand“ (vgl. Michalec et al. 2009 in Ecarius 2017, S. 180). Diese Idee des Flourishing als „Prozess des Aufblühens“ (flourish = dt. aufblühen), bezieht sich demnach auf kognitive, emotionale und psychosoziale Bereiche und umfasst das ganzheitliche Wachstum des Menschen (vgl. Brohm/Endres 2018, S. 16). Hiermit wendet sich die Positive Psychologie ab von der Defizitorientierung der Klinischen Psychologie, die der Frage nachgeht „Wie kann der Patient [Mensch] weniger leiden?“ hin zu einer neuen Betrachtungsweise auf alles, was evidenzbasiert das Wohlergehen des Menschen stärkt (vgl. Blickhan 2018). An diesem Punkt wird wiederum die Frage nach dem „Wie“ virulent, im Sinne von „wie“ erleben Menschen mehr Wohlbefinden? Die Positive Psychologie ist demnach weniger ursachen- als vielmehr lösungsorientiert (vgl. Esch 2017, S. 213). Martin Seligman (2011) vereint in seiner Theorie des Wohlbefindens sowohl den hedonistischen als auch den eudämonistischen Ansatz und zeigt damit

unter anderem auf, dass für ein umfassendes Verständnis von Wohlbefinden verschiedene Variablen des Erlebens und Verhaltens maßgeblich sind (vgl. Harzer 2017, S. 258). „Seligman (2012, S. 27ff.) definiert Glück als Wohlbefinden, wobei er nicht nur Glücksmomente, sondern das ganze Leben […] im Blick hat. Wohlbefinden besteht für ihn aus fünf Elementen, die alle (1). Zum Wohlbefinden beitragen, (2.) nach dem viele (oder alle) Menschen streben und (3.) die sich unabhängig von anderen Elementen definieren lassen“ (Martens 2014, S. 71).

Auf Seligman geht das Konzept des PERMA-Modells zurück, welches fünf Säulen messbarer und gestaltbarer Elemente für ein glückliches Leben aufzeigt.

Die Akronyme PERMA stehen dabei für die Anfangsbuchstaben der englischen Begriffe für die jeweiligen Elemente:

Positive Emotions – Fähigkeit, positive Emotionen und Zufriedenheit zu erleben

Engangement – das völlige Aufgehen in einer Tätigkeit (Fähigkeiten, positive Emotionen und Zufriedenheit zu erleben)

Relationships – Beziehungen zu anderen Menschen (positive Beziehungen eingehen)

Meaning – Sinnerfüllung (durch die Nutzung individueller Stärken zu etwas beitragen, das „größer ist als man selbst“)

Accomplishment – Zielerreichung (Verfolgung und Erreichung persönlicher Ziele und Erleben von Erfolgserlebnissen aufgrund der Nutzung individueller Stärken)
(vgl. Harzer 2017, S. 258; Hentsch 2020)

„Im Schulfach Glück geht es um die Erfahrung, was Wohlbefinden ist, wie es entsteht und was man selbst dazu beitragen kann, welche Rolle für die Lebenszufriedenheit die selbstgemäße in die Gemeinschaft eingebundene Entfaltung der eigenen Möglichkeiten spielt und wie die als selbstgemäß erkannten Lebensziele erreicht werden können“ (Fritz-Schubert 2010; S. 42f. in Fritz-Schubert 2016, S. 90). Maßgeblich mitbestimmend ist für das Schulfach Glück nach Fritz-Schubert auch das Schaffen sogenannter Flow-Erlebnisse (vgl. Fritz-Schubert 2017, S. 58). Das Prinzip des Flow wurde von dem Psychologen Mihály Csíkszentmihályi erforscht und beschreibt einen Zustand des vollkommenen Aufgehens in einer Tätigkeit (ebd.). Bei Bucher wird dieser Zustand folgendermaßen definiert: „Flow wird erlebt, wenn ein Mensch mit seiner Tätigkeit regelrecht verschmilzt, dabei die Zeit und sich selber vergisst, kontrolliert einen Handlungsschritt nach dem anderen setzt, ein Gleichgewicht zwischen situativer Anforderung und Handlungskompetenzen erfährt, woraus in der Regel ein so intensives

Glücksgefühl resultiert, dass solche Situationen immer wieder aufgesucht werden“ (Bucher 2009, S. 113). Schon im Jahre 1907 entdeckte Maria Montessori dieses Phänomen des „selbstvergessenen Aufgehens“ am Lerngegenstand während des freien Spiels eines dreijährigen Kindes und bezeichnete es als „Polarisation der Aufmerksamkeit“ (vgl. Burow 2011, S. 65). „Czsikszentmihalyi (2010, S. 12, 28) definiert Flow als ‚*Lebenskunst*‘, eine ‚wache, spielerische, gelassene Lebenshaltung‘“ (v. Carlsburg/Wehr 2013, S. 381). Auch bei Erich Fromm lassen sich Bezugspunkte finden, die an Flow-Erleben erinnern. Was in der Frommschen Diktion die „produktive Verwirklichung der eigenen Möglichkeiten“ (Fromm 1947a, S. 120) in einem Prozess des „Einsseins mit der Welt“ (ebd.) unter dem produktiven Einsatz der eigenen Energie meint, worin Fromm *Glück* als die *Kunst des Lebens* versteht (vgl. Kap. 3), kommt hier in einer vergleichbaren Form zum Tragen. „An einem gewissen Punkt ändert sich die Energie und Richtung der inneren Kräfte derart, dass sich auch das eigene *Identitätserleben* ändert. Solange ich am Haben orientiert bin, heißt das Motto: „Ich bin, was ich habe“; nach dem Durchbruch heißt es: „Ich bin, was ich bewirke“- im Sinne von nichtentfremdetem Tätigsein – oder einfach: „Ich bin, was ich bin“ (v. Carlsburg/Wehr 2013, S. 380). „Denn „Sein“ bezieht sich auf Erlebnisse“, die begrifflich kaum fassbar, wohl nur ästhetisch und metaphorisch verfremdet werden können“ (v. Carlsburg/Wehr 2013, S. 381, zit. Fromm [1974/75] 1989a/GA XII, S. 483).

Auch Viktor Frankl kommt in einem Gespräch mit Pinchas Lapide über Glück und Selbstverwirklichung zu einer Sicht, die diesen Grundsätzen nahekommt, wenn er sagt:

„Selbstverwirklichung ist erst möglich in dem Maße, in dem ich mich verliere, mich vergesse, mich übersehe. Denn ich muss einen Grund haben, um mich zu verwirklichen. Und der Grund besteht darin, dass ich mich hingebe an eine Sache oder eine Person […]. Wenn ich aber nicht mehr die Person oder die Sache im Auge behalte, um die es mir geht, sondern mich selbst, in dem Augenblick habe ich ja gar keinen Grund mehr, mich selbst zu verwirklichen. Die ganze Aufmerksamkeit richtet sich auf die Selbstverwirklichung selbst. Es ist genauso wie mit dem Streben nach Glück und nach Lust. Wenn ich keinen Grund zum Glück habe, dann kann ich gar nicht glücklich sein; wenn ich also das Glücklichsein anstrebe, so verliere ich alles, was mir Grund geben könnte, glücklich zu sein, aus meinen Augen.“ (Frankl in Frankl/Lapide 2011, S. 63)

„Nach Czsikszentmihalyi (2010) sind Glück und Freude Begleitphänomene autotelischer, intrinsisch motivierter Aktivitäten, also von ‚Selbstwirksamkeit […]‘“ (v.

Carlsburg/Wehr 2013, S. 382), was das eben Gesagte noch einmal unterstreicht. In seinen Studien ging Czsikszentmihalyi von Handlungen aus, die nicht mit einem äußeren Ziel wie Geld, Macht, Prestige oder Vergnügen in Verbindung stehen und ihren Belohnungswert daher in sich selbst tragen, was sich gleichsetzen lässt mit jenen autotelischen Aktivitäten, wobei das Ziel (*griechisch: telos*) in der Handlung selbst begründet liegt (vgl. Mayring 2013, S. 77).

Doch nicht nur Fromm und Frankl bieten an dieser Stelle Anknüpfungspunkte an das Verständnis von Glück als Lebenskunst im Sinne Csíkszentmihályis. Es zeigt sich hier zudem, dass unter anderem die hellenistischen Ansichten im Laufe der Zeit wenig an Aktualität eingebüßt haben. So beschreibt Hossenfelder Flow als eine Glückstheorie, die einem stoischen Lehrbuch entstammen könnte (vgl. Hossenfelder 1996, S. XX). „Quelle des Unglücks ist für Csíkszentmihályi ‚Unordnung im Bewußtsein', und dementsprechend besteht das Glück in der ‚Ordnung im Bewußtsein', der ‚Harmonie'. Csíkszentmihályi nennt diesen Zustand ‚flow', und er meint damit fast genau dasselbe wie die Stoiker mit dem ‚Wohlfluß des Lebens', nämlich das geordnete und erfolgreiche Streben nach einem selbstgesteckten Ziel" (Hossenfelder 1996, S. XX). Die anhaltende Präsenz und der Einfluss antiker Denktraditionen lässt sich, so wird bei einer tiefergehenden Beschäftigung mit der Glücksthematik und der Frage nach dem guten Leben ersichtlich, allgemein in einer Vielzahl von zeitgenössischen Glückstheorien erkennen (vgl. Hossenfelder 1996, S. XX).

5.2.4 Empirische Glücksforschung

„Nach einer Periode eher mäßigen Interesses an der Glücksfrage hat die Beschäftigung mit ihr in der jüngsten Vergangenheit wieder deutlich zugenommen. Je schwächer die Hoffnung auf eine menschenfreundliche Gestaltung der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse in den vergangenen Jahrzehnten geworden ist, desto stärker wurde das Interesse am (individuellen) Glück und seinen Konstituenten" (Bayertz in Hoesch/Muders/Rüther 2013, S. 35). Das bestätigt aktuell auch die Vielzahl an Glücksratgebern, die derzeit den Markt überfluten. Die Hauptanliegen der aktuellen empirischen Glücksforschung bestehen im Bestimmen, Isolieren und Messen verschiedener Einflussgrößen auf das Glück (vgl. Frey 2017, S. 11). Die Glücksforschung setzt am subjektiven Wohlbefinden des Einzelnen mit den beiden Ausprägungen des

emotionalen und des kognitiven Wohlbefindens als Ausgangspunkt an, wobei sich die emotionale Komponente nach dem Verhältnis zwischen positiven und negativen Gefühlen richtet und die kognitive Variable die Bewertung des eigenen Lebens hinsichtlich verfolgter Ziele, Wünsche und Erwartungen umfasst (vgl. Ruckriegel 2021. S. 108). Insgesamt hat die Glücksforschung sieben verschiedene Faktoren identifiziert, die unser Glückserleben maßgeblich mitbestimmen. Besonders wesentlich sind für den Menschen als soziales Wesen gelingende *soziale Beziehungen* (vgl. Ruckriegel 2021, S. 110; Martens 2014, S. 83). Dieses (Grund-)Bedürfnis ist bereits in der Biologie des Menschen verankert. Bei intensiven sozialen Kontakten kommt es zu einer erhöhten Ausschüttung endogener Opioide und Serotonin. Aus neurobiologischer Sicht sind wir also auf Wertschätzung, zwischenmenschliche Anerkennung, Zuwendung oder Zuneigung angewiesen, wobei soziale Resonanz und *Kooperation* als Kern aller menschlicher Motivation erfasst wurden, was durch die empirische Forschung als bestätigt gilt (vgl. Dallmer 2020, S. 21). Daneben ist die *physische und psychische Gesundheit* zentral. Die Verbindung von Gesundheit und Glück wurde bereits in Kapitel 5.2.1/5.2.2 zum (subjektiven) Wohlbefinden ersichtlich und ging insbesondere aus den Definitionsansätzen hervor, welche neben der körperlichen und geistigen auch die soziale Komponente auf das Wohlergehen einbeziehen (vgl. u.a. Dallmer 2020, S. 52). Auch unsere *innere Einstellung* und *Haltung zum Leben* ist als maßgebliche Variable heranzuziehen, die sich in Formen von Optimismus und Dankbarkeit positiv und nachhaltig auf unser Glücksempfinden auswirkt (vgl. Martens 2014, S. 84; Ruckriegel 2021, S. 110). Zudem braucht es ein gewisses Maß an *Einkommen*, um die materiellen Grundbedürfnisse zu decken und somit die gesellschaftliche Teilhabe zu gewährleisten. Allerdings ist diesbezüglich anzumerken, dass ein Überfluss an Materiellem unser subjektives Wohlbefinden nicht nennenswert erhöht, da sich in diesem Fall auch unsere Ziele, Wünsche und Erwartungen nach oben verlagern und sich schnell ein Gewöhnungseffekt einstellt (vgl. Bucher 2009, S. 87; Ruckriegel 2021, S. 110). Aktuelle Untersuchen zeigen, dass ein Konsum, der sich weniger an materiellen Werten orientiert, zu mehr Zufriedenheit führt. „Mehr (materieller) Konsum und Wachstum bedeuten nicht automatisch mehr Glück. Wer nicht nur kurzfristig und von außen (d.h. extrinsisch) motiviert ist oder Wachstum in den Mittelpunkt seines Handelns stellt, sondern an Nachhaltigkeit orientiert handelt, evtl. sogar einmal bewusst verzichtet, ist zufriedener – und glücklicher“ (Esch 2017, S. 35). Dieses Phänomen ist in der Glücksforschung als „Set-Point“-Theorie bekannt (vgl. Graham 2008, S. 77). Demzufolge sind

Menschen mit vorwiegend ideellen Zielen insgesamt glücklicher als jene, die hauptsächlich materielle beziehungsweise finanzielle Ziele anstreben (vgl. ebd.). Dies erinnert wiederum sehr an das bereits damals in der Antike propagierte Leben in Bedürfnislosigkeit und die Einsicht, dass ein immer Mehr an Gütern nicht zwangsläufig zu einem Mehr an Glück verhelfe und greift erneut das Prinzip der Askese auf.
Außerdem leistet das Erfahren demokratischer Strukturen, verbunden mit Entscheidungsfreiheit und Mitbestimmung einen Beitrag zu unserem Glückserleben. Des Weiteren ist es zentral, sich durch *Engagement*, welches als sinnvoll erlebt wird, als selbstwirksam zu erfahren, womit der letzte Glücksfaktor, nämlich das *Sinnerleben* angesprochen werden soll. Dieses wurde auch von der modernen Forschung als grundlegendes Anliegen des Menschen herausgestellt und mit einem Bedürfnis nach Kohärenz, einem Einklang *mit* und einer Resonanz *in* der Welt in Verbindung gebracht (vgl. Dallmer 2020, S. 53; Ruckriegel 2021, S. 110). Auch bei dem menschlichen Drang nach Sinnerleben lässt sich eine biologische beziehungsweise evolutionäre Erklärung finden, welche in der Tatsache begründet liegt, dass ein möglichst breites Verständnis für die Welt das Überleben erleichtert (vgl. Schnabel 2010 in Dallmer 2020, S. 53). Psychologisch lässt sich dies mit dem Effekt erklären, dass Sinnkonstrukte dem Menschen dienen, auch unglückliche Erlebnisse und Zeiten zu bewältigen und Herausforderungen sowie ungünstigen Einschnitten gegenüberzutreten, indem eine langfristige Perspektive auf das Leben eröffnet werden kann (vgl. Dallmer 2020, S. 53f). „Empirisch belegt ist, dass die Aussage, Sinn im Leben zu sehen, positiv mit subjektivem Wohlbefinden korreliert und sich ebenso positiv zur persönlichen Gesundheit verhält, sowie die Resilienz gegenüber Stress und anderen negativen Einflüssen stärkt“ (vgl. Steger et al. 2015 in Dallmer 2020, S. 54). Festzuhalten ist dabei zusätzlich, dass empirische Studien außerdem eine Verbindung zwischen Religiosität und Glück aufzeigen, mit dem Ergebnis, dass Menschen, die an einen tieferen Sinn der Welt und verbunden damit des eigenen Lebens glauben, in der Tendenz als etwas glücklicher gelten als Ungläubige (vgl. Graham/Crown 2014 in Dallmer 2020, S. 54). Aufgrund dessen, dass religiöse Menschen ein gesteigertes Vertrauen in höhere Mächte haben und demnach auch negativen Erfahrungen oder Ereignissen noch einen Sinn entnehmen können, wird diese Korrelation zwischen Glaube und Glück ersichtlich (vgl. Frey 2017, S. 21).
Diese Glücksfaktoren, welche nun in ihren Grundzügen dargelegt wurden, sind es allerdings nicht allein, die über unser Glück entscheiden. Ein maßgeblicher Anteil

unseres Glückserlebens hängt von unserer Disposition ab, welche in etwa fünfzig Prozent ausmacht, was unter anderem diverse Studien mit eineiigen Zwillingen belegen, die entsprechend über die gleichen Erbanlagen verfügen (vgl. Martens 2014, S. 40). Neben unseren Genen ist unser Glücksgefühl auch an unsere äußeren Lebensumstände gebunden. Diese zeichnen allerdings lediglich zehn Prozent des Einflusses aus (vgl. Martens 2014, S. 40; Esch 2017, S. 164). „Die Lebensumstände, auf die wir unser Wohlbefinden in der Regel zurückführen, scheinen einen viel geringeren Einfluss zu haben als wir das erwarten“ (Martens 2014, S. 40). Glücksforschern wie Martin Seligman und Sonja Lyubomirsky zufolge, unterliegen demnach ganze vierzig Prozent des Glücks unserer eigenen Kontrolle und Trainierbarkeit, was zeigt, dass Glück grundsätzlich zugänglich erscheint und wir für dieses zu einem erheblichen Teil selbst verantwortlich sind (vgl. Esch 2017, S. 164). „Wie wir unserer Welt begegnen und was wir über uns und die Welt denken, hat mehr Einfluss auf unser Glück oder Unglück als unsere tatsächlichen Lebensumstände“ (Lyubomirsky 2008, S. 103).

Martin Seligman fasst alle Einflussfaktoren in einer Glücksformel zusammen:

Glück = Vererbung + Lebensumstände + Wille

„Gegen Vererbung lässt sich wenig tun, und auch an seinen Lebensumständen kann man nur geringfügig etwas ändern. Die Variable, die für Seligman am einflussreichsten ist, ist demnach der eigene Wille, was ja vor allem Kontrolle über das eigene Leben bedeutet“ (v. Carlsburg/Wehr 2013, S. 366).

Würde man Seligmans Glücksformel nun jedoch dahingehend abwandeln, als dass man den Lebensumstand durch die Einflussvariable der „schulischen Sozialisation“ mit schwerpunktmäßiger Betrachtung auf das „sozial-emotionale Lernen“ austauscht, ließe sich immerhin mutmaßen, dass der Schule als Sozialisationsinstanz zusammen mit einer entsprechenden pädagogischen Ausrichtung mehr als die besagten zehn Prozent an Einflussvermögen zukommen könnten. Diese Hypothese gründet sich wiederum auf der Annahme, dass Schule sich als eine Institution begreift, die Schüler*innen aktiv darin unterstützt, den eigenen Willen zu stärken und somit die nötigen Kompetenzen zu vermitteln, das Glück in die eigene Hand nehmen zu können.

Hieraus ergibt sich folgende Glücksformel:

Glück = Vererbung + schulische Sozialisation/SEL + Wille

5.3 Die vier Seiten des Schulfachs Glück

Nachdem die Grundlagen des Schulfachs nun in ihrer Bandbreite erläutert wurden, soll dieses auch hinsichtlich seines Aufbaus genauer untersucht werden, um diesbezüglich das Fach in seinem Gesamtbild erfassen und eine Übertragung auf den schulischen Kontext vornehmen zu können. Hierzu werden die verschiedenen Seiten betrachtet, in die sich das Schulfach Glück unterteilen lässt. Diese gliedern sich in die *psychologischen Grundbedürfnisse*, den *Umgang mit inneren Widersprüchen*, die *Kompetenzentwicklung* und die *Förderung des Kohärenzgefühls* (vgl. Fritz-Schubert 2017, S. 130ff.).

Die erste Seite: Psychologische Bedürfnisse

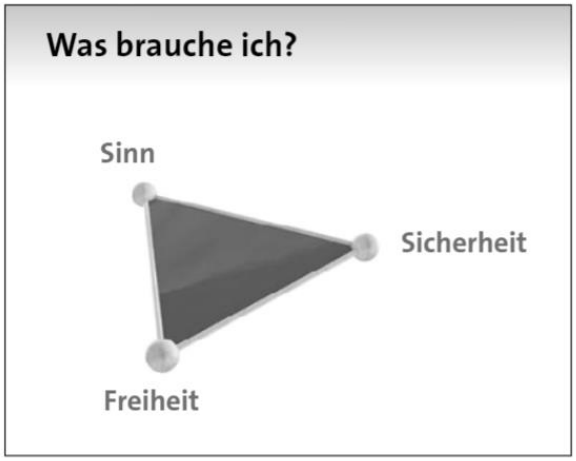

Abbildung 3: Die erste Seite des Schulfachs Glück – Darstellung der menschlichen Bedürfnisse (Fritz-Schubert/ Saalfrank 2015, S. 27)

Die erste Seite des Schulfachs Glück stellt die menschlichen Bedürfnisse nach *Sicherheit* in Form eines sicheren Bindungsverhältnisses, *Freiheit* als Autonomieerleben und

Sinnfindung dar, wobei die einzelnen Komponenten in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis zueinander zu sehen sind (vgl. Fritz-Schubert/Saalfrank 2015, S. 27 und Fritz-Schubert 2017, S. 131f.). Grafisch kann dieses Zusammenspiel der einzelnen Faktoren anhand eines Dreiecks dargestellt werden, wie sich in Abbildung 3 erkennen lässt, wobei den drei Elementen hier die Frage „Was brauche ich?“ übergeordnet ist. Dabei kommt dem Einzelnen die Aufgabe zu, mithilfe des eigenen Gewissens als „Sinnfindungsorgan“, wie Frankl es nennt, ein harmonisches Gleichgewicht zu erzeugen (vgl. Fritz-Schubert 2017, S. 132). Im Vordergrund stehen in diesem Kontext vor allem die eigenen sowie allgemeingültige Werte und deren Realisierung sowie das Verhältnis jener personaler und allgemein anerkannter Wertevorstellungen, welche in Einklang gebracht werden können, sofern ein Gefühl der Sicherheit, Geborgenheit und Verlässlichkeit daraus hervorgeht und somit kein Wertekonflikt entsteht (vgl. Fritz-Schubert/Saalfrank 2015, S. 27).

Auch hier lässt sich erneut die Aussage aus Kapitel 5.2 aufgreifen, dass der Mensch sich nicht als Erdulder, sondern als aktiver Gestalter seines Lebens begreifen will und soll, was Mut, Selbstvertrauen sowie Verantwortungsgefühl hinsichtlich der eigenen Handlungsfähigkeit voraussetzt. Diesbezüglich beruft sich Fritz-Schubert zudem auf Frankls Konstrukt des „existenzielles Vakuums“, wenn er sagt, die Handlungsbereitschaft wie auch der Wille, einer Handlung nachzugehen oder nicht, ergebe sich aus den Erwartungswerten, die sich als Folge dieses „Tuns“ oder „Unterlassens“ ergeben, woraus einerseits Lustgefühle erwachsen können, andererseits Unlustgefühle als solche hingenommen werden, ein Streben, welches sich jedoch vollkommen nach Lust ausrichtet, als wert- und sinnlos zu erachten sei (vgl. Fritz-Schubert/Saalfrank 2015, S. 28).

Übertragen auf die schulische Praxis zielt die erste Seite des Schulfachs Glück demnach in erster Linie auf das Erkennen und Festigen der eigenen Grundwerte, das Einüben und das Erfahren von Wertschätzung, die Förderung von Vertrauen und Empathie und somit den Ausbau sozialer und emotionaler Stärke. Ebenso fundamental ist auch der Erwerb einer Gestaltungskompetenz mit Blick auf das Zusammenspiel hinsichtlich der geschilderten Wertevorstellungen und -systeme, welche auf das Erleben von Sinnhaftigkeit ausgerichtet ist und zu einer Steigerung des Selbstwertgefühls beitragen soll. Dies soll vor allem durch praktische Übungen geschehen, in denen die Schüler*innen eine positive Grundhaltung kombiniert mit Selbstachtung und Selbstvertrauen entwickeln und dadurch lernen, sich selbst als wertvoll wahrzunehmen (vgl.

Fritz-Schubert/Saalfrank 2015, S. 28). „Das bewusste Sein entfaltet die Kräfte, die notwendig sind, um sich im Sinne Frankls in der Welt einzubringen, einen Platz in ihr zu finden und sich den Herausforderungen zu stellen“ (Fritz-Schubert/Saalfrank 2015, S. 28)

Die zweite Seite: Konsistenzerleben und der Umgang mit inneren Widersprüchen

Abbildung 4: Die zweite Seite des Schulfachs Glück - Darstellung der inneren Konsistenz (Fritz-Schubert/Saalfrank 2015, S. 28)

Unter der Leitfrage „Wer bin ich?“ geht es bei der zweiten Seite des Schulfachs Glück vordergründig um die Selbstwertschätzung und das Selbstwertgefühl. Diese Faktoren spielen unter anderem auch bei der ersten Seite als wesentliche Bestandteile in das Komponentengefüge mit hinein und sind im Sinne der seelischen Gesundheit sowie des Flourishing als relevante Aspekte aufzugreifen (vgl. Fritz-Schubert 2017, S. 133). Damit fokussiert der zweite Abschnitt des Kerncurriculums gerade auch die Förderung der Selbstreflexion. Praktisch werden könne dies, indem sich die Schüler*innen mit ihren Sehnsüchten und Träumen auseinandersetzen, wodurch im Zuge dessen auch die Orientierungsfähigkeit und Koordination hinsichtlich des eigenen Denkens und Handelns ausgebaut werden soll. Gleichzeitig geht es darum, eigene Entscheidungen treffen und diese kritisch hinterfragen zu können (vgl. Fritz-Schubert/Saalfrank 2015, S. 29). Zusammenfassend richtet sich diese zweite Seite also nach dem Ziel aus, einen Gleichklang zwischen Selbstwertschätzung, Vertrauen und Verantwortung zu erzeugen (vgl. Fritz-Schubert 2017, S. 132).

Die dritte Seite: Möglichkeiten eigener Kompetenzentwicklung

Abbildung 5: Die dritte Seite des Schulfachs Glück - Darstellung des Zusammenhangs der Kompetenzen (Fritz-Schubert/Saalfrank 2015, S. 30)

Die dritte Seite des Schulfachs Glück setzt sich zusammen aus den Variablen *„Selbstkompetenz“*, *„Sozialkompetenz“* sowie *„Fach- und Methodenkompetenz“* und rückt die Frage „Was kann ich?“ in den Mittelpunkt (vgl. Fritz-Schubert 2017, S. 139). Unter dem Bereich der *Fach- und Methodenkompetenz* ist ein Informations- und Verfügungswissen als ein instrumentelles Wissen zu verstehen, was die Fähigkeit beinhaltet, erworbene Wissensinhalte in der Praxis anwenden zu können (vgl. Fritz-Schubert/Saalfrank 2015, S. 29). Der Bereich der *Sozialkompetenz* zeichnet sich durch die Fähigkeit aus, mit anderen Menschen in geeigneter Form in Beziehung zu treten (vgl. Fritz-Schubert/Saalfrank 2015, S. 29). „Diese dritte Triade zeigt dem Individuum die individuellen und harmonischen Möglichkeiten auf, um die Grundbedürfnisse Sicherheit, Freiheit und Sinn, die sich in der ersten Triade befinden, zu befriedigen“ (Fritz-Schubert 2017, S. 138). Die zweite Triade – den Selbstwert verbunden mit den Elementen *Vertrauen* und *Verantwortung* umfassend – kann dabei als „Metaressource“ verstanden werden, welche die Selbstkompetenz unter dem Überbegriff der Orientierungskompetenz verortet (vgl. Fritz-Schubert 2017, S. 138). Die Selbstkompetenz lässt sich also als Ressource für selbstorganisiertes Handeln beschreiben, welches sich aus bisherigen Erfahrungen und erworbenen Fähigkeiten aggregiert (vgl. Fritz-Schubert/Saalfrank 2015, S. 29f.). Somit verkörpert die dritte Seite des Schulfachs Glück den Kompetenzerwerb als Schlüsselelement zu einer selbstgemäßen Entfaltung. Bedingung für diese Art des Kompetenzerwerbs ist eine adäquate Planung, was sich im Curriculum durch die

gleichnamige Bezeichnung dieser Phase widerspiegelt (vgl. Fritz-Schubert/Saalfrank 2015, S. 30).

Die vierte Seite: Förderung des Kohärenzgefühls

Abbildung 6: Die vierte Seite des Schulfachs Glück - Darstellung der Grundlagen des Kohärenzgefühls (Fritz-Schubert/Saalfrank 2015, S. 32)

Die vierte und letzte Triade setzt sich aus einem Beziehungsgeflecht der Komponenten *„Verstehbarkeit“*, *„Handhabbarkeit“* und *„Sinnhaftigkeit“* zusammen und geht der Beantwortung der Frage „Wozu will ich?“ nach (vgl. Fritz-Schubert 2017, S. 140). Ins Zentrum gerückt wird hier unter anderem die Entstehung von Gesundheit auf Basis der Förderung des Kohärenzgefühls. Grundgelegt wird dabei das Prinzip der Salutogenese nach Aaron Antonovsky (1987), der das Kohärenzgefühl als fundamentale Lebenseinstellung ansieht. Dabei beschreibt dieses das Ausmaß, in welchem der Einzelne ein alles durchdringendes und gleichzeitig überdauerndes sowie dynamisches Gefühl der Zuversicht besitzt, sodass sich seine innere und äußere Erfahrungswelt als erklärbar und vorhersehbar erweist und es zudem als wahrscheinlich angesehen wird, dass sich die Umstände in dem Maße fügen, in dem man sie vernünftigerweise erwarten kann (vgl. Antonovsky 1997, S. 16 in Fritz-Schubert/Saalfrank 2015, S. 31). Bei seiner Forschung zur Salutogenese hat Antonovsky in Anbetracht des Kohärenzgefühls drei wesentliche Faktoren herausgestellt:

1. *Das Prinzip der Verstehbarkeit* als kognitives Verarbeitungsmuster beschreibt Antonovsky als die Fähigkeit, sowohl bekannte als auch unbekannte Reize strukturiert und geordnet verarbeiten zu können.

2. *Das Prinzip der Handhabbarkeit* (Bewältigbarkeit) als kognitiv-emotionales Verarbeitungsmuster beinhaltet die im Menschen verankerte Überzeugung, Anforderungen aufgrund seiner angelegten und verfügbaren Ressourcen angemessen begegnen zu können, was zudem den Glauben an die Hilfe anderer Menschen sowie an höhere Mächte miteinschließt.

3. *Das Prinzip der Sinnhaftigkeit* (Bedeutsamkeit) umfasst das Maß, in welchem das Leben in emotionaler Hinsicht als sinnvoll empfunden wird unter dem Gesichtspunkt, dass Problemen und Anforderungen mit der Einstellung insofern angemessen gegenübergetreten werden kann, als dass man die dafür aufgebrachte Energie und die Herausforderung als lohnenswert einschätzt (vgl. Fritz-Schubert/Saalfrank 2015, S. 31)

Nach Ernst Fritz-Schubert sind die Grundprinzipien Antonovskys Salutogenese insofern an die Schüler*innen weiterzugeben, als dass sie anhand dieser ihr Selbstvertrauen ausbauen, um die Herausforderungen einer immer komplexer werdenden Welt annehmen und bewältigen können, indem sie sich besonders auch über deren Sinn- und Bedeutungsgehalt bewusstwerden (vgl. Fritz-Schubert 2017, S. 140).

Schematisch lassen sich die vier Seiten des Schulfachs Glück in der Gestalt eines Tetraeders abbilden, was anhand des folgenden Schaubilds (Abb. 7) hervorgeht.

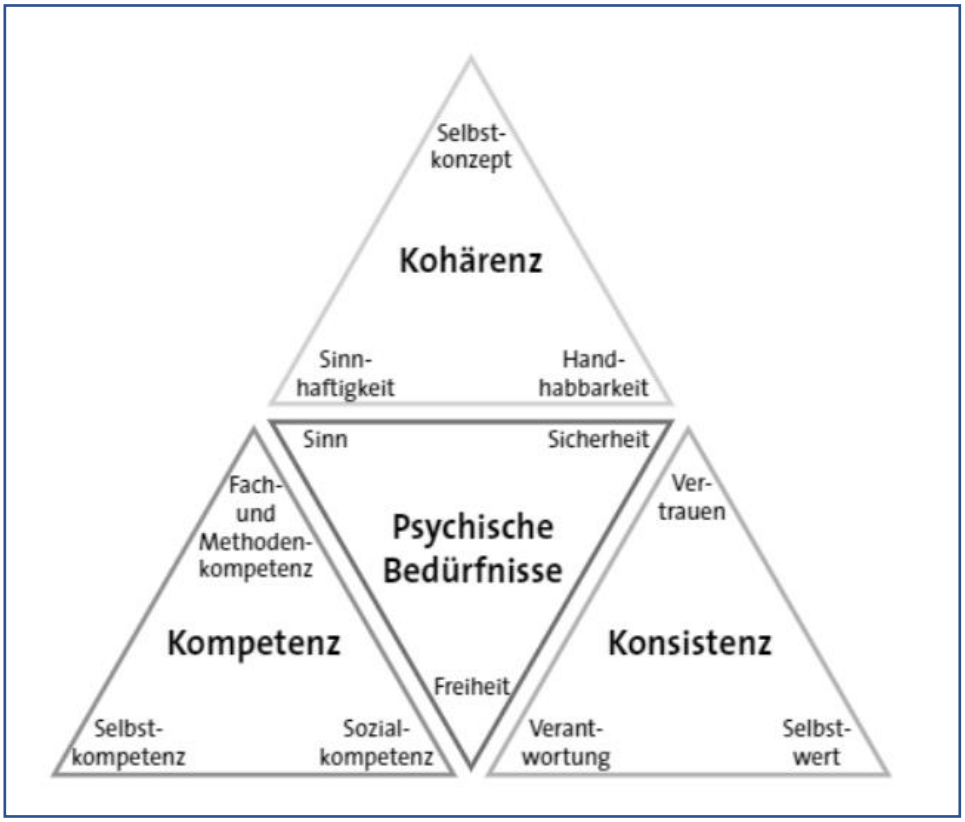

Abbildung 7: Die einzelnen Seiten des Tetraeders (Fritz-Schubert/Saalfrank 2015, S. 33)

Dabei werden die vier Triaden zusammengefügt, wobei die Ecken der *Flächen „Psychologische Bedürfnisse“*, *„Konsistenz“ „Kompetenz“* und *„Kohärenz“* die neuen Eckpunkte des Tetraeders bilden. Der erste Eckpunkt setzt sich zusammen aus „Sicherheit“, „Handhabbarkeit“ beziehungsweise dem Kohärenzgefühl und „Vertrauen“, wobei man das „Vertrauen“ und die „Handhabbarkeit“ (als Teilaspekt des Selbstvertrauens) unter Einbezug des Ressourcenverständnisses nach Grawe (2004) als Ressourcen hinsichtlich der Erfüllung des Sicherheits- und Kontrollbedürfnis verstehen kann (vgl. Fritz-Schubert 2017, S. 142). Den zweiten Eckpunkt bilden „Freiheit“, „Verantwortung“ und „Sozialkompetenz“. Das Freiheitsbedürfnis lässt sich demnach nur durch ein nötiges Verantwortungsbewusstsein mit Bezug auf das soziale Miteinander stillen, was wiederum eine entsprechende Sozialkompetenz voraussetzt (vgl. Fritz-Schubert/Saalfrank 2015, S. 33). „Sinn“, „Sinnhaftigkeit“ und „Fach- und Methodenkompetenz“ sind die Teilbereiche des dritten Eckpunkts. Das Erleben von Sinn lässt sich demzufolge nur durch das Kohärenzgefühl des eigenen Tuns realisieren, welches wiederum eng

mit der Handlungs- und Methodenkompetenz verbunden ist (vgl. Fritz- Schubert/Saalfrank 2015, S. 33). Die übrigen Eckpunkte „Selbstkompetenz“, „Selbstwert“ und „Selbstkonzept“ verkörpern die drei Elemente des Selbst. Hierzu zählen zum einen die kognitiven Bestandteile des Selbstkonzepts sowie dessen verschiedene Facetten als auch die Selbstwertschätzung als emotionale Komponente. Diese Ecke der drei Selbst-Elemente verdeutlicht deren synergetischen Zusammenhang (vgl. Fritz-Schubert 2017, S. 142). „Unterstellt man eine positive Entwicklung des Selbst durch die Verbindung von Selbstkompetenz, Selbstwertschätzung und Selbstkonzept, so kann man diesen synergetischen Prozess auch als Selbstwachstum oder Persönlichkeitsentwicklung bezeichnen“ (Fritz-Schubert 2017, S. 143).

Insgesamt lassen sich die vier Seiten des Schulfachs Glück sowie das dadurch entstandene Modell des Tetraeders als Konstruktionsgebilde betrachten, welches zum einen die Verbindung zwischen psychologischem Bedürfnis, Kompetenz, Kohärenz und Konsistenz und gleichzeitig die Zusammenhänge zwischen den Theorien der Wohlbefindensforschung aufzeigt (vgl. Fritz-Schubert 2017, S. 145).

Mithilfe dieser Veranschaulichung konnte gezeigt werden, dass sowohl akademische als auch nicht-akademische Zielsetzungen in der schulischen Praxis Berücksichtigung finden müssen, wobei die zweitgenannten einen nicht zu vernachlässigenden Stellenwert einnehmen und beide dabei stets in ihrem reziproken Verhältnis zueinander zu sehen sind. Dies wiederum setzt ein übergreifendes Bildungskonzept voraus, welches es sich zum Anliegen macht, nicht-akademische Ziele „zu identifizieren, zu operationalisieren und zu realisieren“ (Fritz-Schubert 2017, S. 145). Wie die vorangegangenen Darlegungen eindrücklich gemacht haben, konnte besonders die Wohlbefindensforschung eine Reihe an Indikatoren aufzeigen, welche neben der Förderung der seelischen Gesundheit sowie des guten Gedeihens (Flourishing) auch der Werteorientierung und Persönlichkeitsstärkung zuträglich sind. Wie sich dies in der schulischen Praxis verankern lässt, soll anhand des Kerncurriculums des Schulfachs Glück im folgenden Abschnitt genauer geschildert werden (vgl. Fritz-Schubert 2017, S. 145).

5.4 Das Curriculum

5.4.1 Die sechs Module des Curriculums

Die sechs Phasen, die das Curriculum umfassen, beruhen auf dem FSI-Handlungskonzept nach Ernst Fritz-Schubert. Zu diesen zählen die Module (1) Stärken, (2) Visionen, (3) Entscheidung, (4) Planung, (5) Umsetzung und (6) Reflexion. Dabei bilden die einzelnen Phasen einen linearen Handlungszyklus, an dem sich die Unterrichtssequenzen und die in den jeweiligen Phasen erarbeiteten Inhalte orientieren, wie anhand des untenstehenden Schaubilds hervorgeht (vgl. Leyhausen 2015, S. 115).

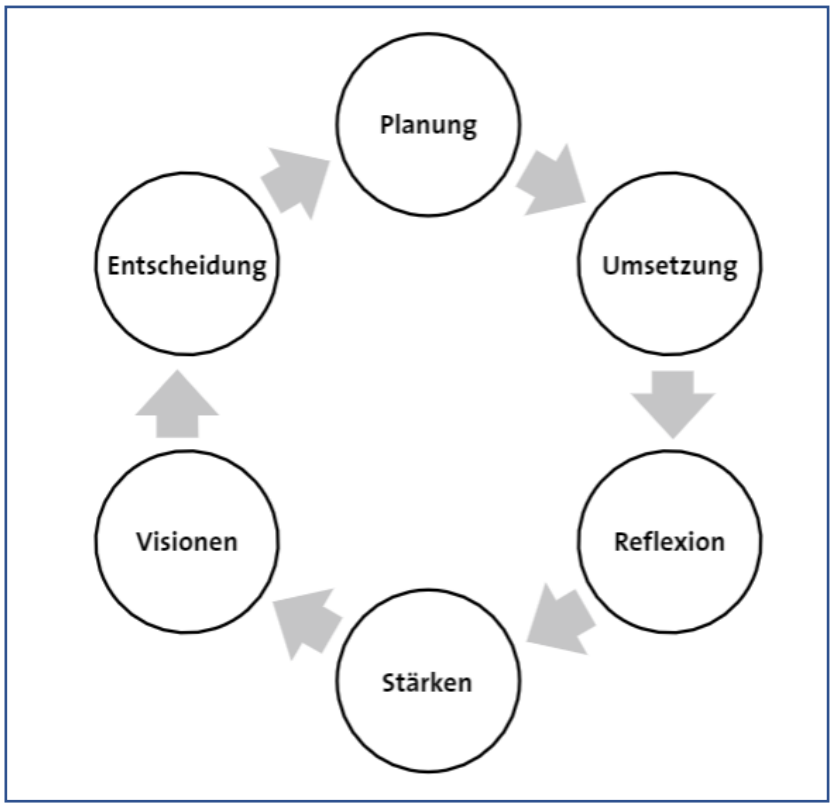

Abbildung 8: FSI-Handlungsmodell als Handlungszyklus (Leyhausen in Fritz-Schubert/Saalfrank 2015, S. 116)

Modul 1: „Stärkung“

Die erste Phase legt den Schwerpunkt im Sinne der Ressourcenorientierung auf bereits vorhandene Potenziale der Schüler*innen. Dabei geht es zum einen um das eigene Selbst sowie dessen Stärkung, also die Förderung der Selbstwertschätzung und Selbstakzeptanz sowie dem Erkennen eigener Bedürfnisse und Talente unter den Fragestellungen „Wer bin ich?“ und „Was kann ich?“ als zentrale Leitfragen der zweiten

und der dritten Seite des Schulfachs Glück (vgl. Fritz-Schubert 2017, S. 152; Leyhausen 2015, S. 117). Gleichzeitig wird zudem das soziale Umfeld einbezogen, indem während dieser Phase des Stärkungsprozesses neben der Fähigkeit, über die eigenen Gefühle zu sprechen, auch das persönliche Empathieempfinden geschult und ein wertschätzender und rücksichtsvoller Umgang miteinander eingeübt werden soll (vgl. Leyhausen 2015, S.122). Dies wirkt sich bezüglich des Ausbaus tragfähiger sozialer Beziehungen sowohl im schulischen als auch im privaten Umfeld positiv aus, womit nicht zuletzt auf die Bedeutung der sozialen Kontakte für das subjektive Wohlbefinden zu verweisen ist, wobei erneut anzuführen ist, dass sich eine Vielzahl an psychischen Bedürfnissen in der Interaktion mit anderen Menschen niederschlägt (vgl. Fritz-Schubert 2017, S. 152). Maßgeblich sind an dieser Stelle besonders auch die Erkenntnisse der Positiven Psychologie und ihr Bezug zur Strebensethik hinsichtlich der Förderung von Tugenden und Charakterstärken, die die genannten Lerninhalte wissenschaftlich untermauern sowie diverse Forschungsergebnisse, die in diesem Zusammenhang zudem die Bedeutung von Dankbarkeitsübungen herausstellen (vgl. Fritz-Schubert 2017, S. 152). Die Aneignung jener Ressourcen stellt darüber hinaus einen bedeutenden Präventionsfaktor anlässlich stressreicher Situationen und dessen Auswirkungen auf die seelische Gesundheit dar (vgl. Schwarzer & Leppin 1991 in Fritz-Schubert 2017, S. 153).

Modul 2: „Visionen“

Die wesentlichen Aspekte des zweiten Moduls „Visionen“ befassen sich in erster Linie mit den Träumen sowie den Lebensmotiven der Schüler*innen und zielen auf das Schaffen von Erlebnisräumen, damit diese greifbar gemacht werden können (vgl. Leyhausen 2015, S. 122). Die Lerninhalte dieser Phase entsprechen der Triade mit der Frage „Was brauche ich?“. Die Schüler*innen sollen ihr zukünftiges Selbst imaginieren und Visionen entwickeln. Dieser emotionale Zugang kann beispielsweise durch Fantasiereisen und kreative Visualisierungen eröffnet werden. Auf diese Weise können die Schüler*innen erfahren, auf welchen Werten sich ihre Vorstellungen gründen und wie diese mit ihren persönlichen Charakterstärken in Beziehung stehen, wobei sich eine Verknüpfung zu Martins Seligman (2005) und dessen Selbstbildungskonzept herstellen lässt. Überträgt man diese wechselseitige Beeinflussung der eigenen Charakterstärken, Werte und Visionen auf die praktische Lebensgestaltung, lässt sich in

Anlehnung an Martin Seligman und dessen Positiver Psychologie das Fundament seelischen Wohlbefindens ausmachen (vgl. Leyhausen 2015, S. 119). Angesprochen wird demnach auch das Zusammenspiel des salutogenetischen Ansatzes der Handhabbarkeit, Verstehbarkeit und Sinnhaftigkeit, welche gemeinsam eine Triade abbilden (vgl. Fritz-Schubert/Saalfrank in Leyhausen 2015, S. 119). Eine weitere wichtige Grundlage bildet zudem die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993), welche das Selbst mit seinen Bedürfnissen nach Autonomiestreben, Selbstbestimmung und sozialer Zugehörigkeit in den Mittelpunkt rückt. Um die hierzu erforderliche intrinsische Motivation zu erreichen, gilt es sich seine individuellen und kognitiven Visionen bewusstzumachen und herauszufinden, wie diese zum Motiv und zur Antriebskraft des eigenen Handelns werden können, wodurch sich eine optimistische Welthaltung erzeugen lässt (vgl. Fritz-Schubert 2017, S. 155).

Modul 3: „Entscheidungen“

In der Phase „Entscheidungen“ sollen die Schüler*innen auf Basis der im ersten Modul erfahrenen Stärken und der im zweiten Modul gewonnenen Erkenntnisse über ihre persönlichen Träume und Lebensmotive lernen, ihren Sehsüchten und unerfüllten Wünschen zu begegnen und sinnvolle und bewusste Entscheidungen zu treffen (vgl. Fritz-Schubert 2017, S. 158). Diese Vorstellungen und Wünsche sollen mit der Frage „Was will ich und was nicht?“ überprüft werden, worauf aufbauend die Schüler*innen einen Herzenswunsch formulieren, dem sie im weiteren Verlauf des Glücksunterrichts nachgehen möchten, wobei es zu beachten gilt, dass dieser zum einen aus eigener Kraft und zum anderen im Hinblick auf die Dauer des Glücksunterrichts realisierbar ist (vgl. Leyhausen 2015, S. 119).

Die wesentlichen Lerninhalte werden im Curriculum wie folgt zusammengefasst:

- Durch körperliche Erfahrung einen Zugang zu den eigenen Bedürfnissen, Visionen und Wünschen finden
- Den Zusammenhang zwischen Sinneswahrnehmungen, Körperreaktionen und Entscheidungsfindung erleben
- Sich seiner Handlungsfähigkeit bewusstwerden; Zielorientierung bewusstmachen
- Leitgedanken formulieren (Leyhausen 2015, S. 122)

Auf dem Weg zur Erreichung ihres Herzenswunsches lernen die Kinder und Jugendlichen, inwiefern ihre Stärken, Werte und Bedürfnisse sowie Ziele und Visionen beim Entscheidungsprozess mitberücksichtigt werden sollen (vgl. Leyhausen 2015, S. 119). In einer Welt, die sich auszeichnet durch eine scheinbar unbegrenzte Optionenvielfalt, ist es notwendig, eine Passung zwischen dieser und der Befriedigung der eigenen Bedürfnisse herzustellen. Dies kann allerdings nur durch eine ausgeprägte Werteorientierung und unter der Fragestellung geschehen, inwiefern eine Entscheidungsmöglichkeit individuell dienlich sowie allgemein verträglich ist, dabei als kongruent empfunden wird und in Übereinstimmung mit dem Lebens- und Selbstkonzept zu bringen ist (vgl. Fritz-Schubert 2017, S. 157). Diese „Multioptionengesellschaft“, welche uns den Prozess einer durchdachten Entscheidungsfindung immer weiter erschwert, ist es, die bereits Fromm stark kritisiert hat. Auch Fritz-Schubert nimmt in seinem Werk „Lernziel Wohlbefinden“ direkten Bezug auf Erich Fromm und dessen Kritik an jener „automatenhaften Anpassung an die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Trends“ und der damit einhergehenden „Marketing-Orientierung“ (vgl. Fritz-Schubert 2017, S. 157). Vor diesem Hintergrund ist es nötig, das Motiv, hinter einer Entscheidung zu stehen, zu identifizieren und zu reflektieren, um zugleich zu erkennen, welche ideellen Bedürfnisse sich insbesondere hinter den materiellen Wünschen verbergen (vgl. Fritz-Schubert 2017, S. 157). Von Relevanz ist bei der persönlichen Entscheidungsfindung darüber hinaus die Fähigkeit, eine Unterscheidung zwischen den eigenen Bedürfnissen und den Erwartungen anderer treffen zu können, da es Bedürfnisse gibt, die zwar als eigene erlebt werden, dabei allerdings vordergründig externen Einflüssen unterliegen, wobei erneut auf die zu erwerbende Selbstbestimmungskompetenz und den intrinsischen Antrieb aufmerksam zu machen ist (vgl. Fritz-Schubert 2017, S. 157). Für eine differenzierte Betrachtung der eigenen Antriebe sind wiederum Filter notwendig, die es ermöglichen, die eigene Zielintention auch hinsichtlich komplexer Sachverhalte als persönlich erstrebenswert einzustufen und mit den zuvor gewonnenen Grundsätzen abzugleichen. Fritz-Schubert beschreibt diese Selektions- und Filterfähigkeit als trainierbar, indem er sich unter anderem auf wissenschaftliche Erkenntnisse von Becker und Minsel (1986), Kahnemann (2012) und Kuhl (2001) beruft, welche zudem Übungen zur Selbstregulierung als wirksame Methode herausstellten, um Selbstkompetenzen zu verbessern. Das ist in diesem Zusammenhang insofern relevant, als dass diese zum einen die Entscheidungskompetenzen einschließen, darüber hinaus aber auch die Ambiguitätstoleranz als Eigenschaft in den Blick nehmen, Ambivalenzen und

Widersprüchen gegenüberzutreten und auf suboptimale Entscheidungen angemessen zu reagieren (vgl. Fritz-Schubert 2017, S. 156). Huber empfiehlt daher, Lernumgebungen zu arrangieren, die die Umwelt in ihrer Ambiguität in Projekten und Experimenten aufgreift, in der es keine eindeutigen Lösungen und damit kein absolutes „Richtig“ oder „Falsch“ gibt (vgl. Huber 2003 in Fritz- Schubert 2017, S. 157). Somit kann es den Schüler*innen gelingen, Handlungsstrategien zu verinnerlichen, die es möglich machen, die eigenen Werte und Prioritäten nach und nach in Routinen umzusetzen und damit Alltagsentscheidungen zu treffen, die mit dem eigenen Werteprofil übereinstimmen (vgl. Fritz-Schubert 2017, S. 156).

Modul 4: „Planung“

In der Planungsphase geht es allem voran darum, die Schüler*innen in die Lage zu versetzen, ihre positiv bewerteten Zielintentionen trotz Hindernissen, die sich auf dem Weg zur Zielerreichung ergeben, durch die ihnen zur Verfügung stehenden personalen Ressourcen zu realisieren (vgl. Leyhausen 2015, S. 119; Fritz-Schubert 2017, S. 159). „Im Mittelpunkt dieser Phase stehen die Kontrollüberzeugungen, ein gewünschtes Ergebnis – wenn notwendig auch mit Fremdressourcen – herbeizuführen, und die Selbstwirksamkeitserwartung, dass man das Ergebnis als Person selbst herbeiführen kann“ (Fritz-Schubert 2017, S. 159). Die Kontrollüberzeugungen umfassen dabei verfügbaren Eigenkräfte, während die Selbstwirksamkeitserwartung als wichtige persönliche Ressource bei der Bewältigung herausfordernder Aufgaben anzusehen ist (Bandura 1997) (vgl. Fritz-Schubert 2017, S: 159). Um dies Umzusetzen, ist es förderlich, verschiedene ressourcenorientierte Planungsstrategien kennenzulernen und zu erproben, damit die Schüler*innen zu der inneren Einstellung gelangen, Herausforderungen als Chance zu begreifen (vgl. Friz-Schubert/Saalfrank 2015, S. 30). So kann es den Schüler*innen gelingen, Hindernisse als Lernchance umzudeuten und lösungsorientiert vorzugehen (vgl. Leyhausen 2015, S. 119f.). Zu den Planungsstrategien zählen neben der angesprochenen Ressourcenplanung auch das Zeitmanagement, die persönliche Verantwortung, der positive Bezug zum Ziel wie auch die Messbarkeit des Fortschritts (vgl. Fritz-Schubert 2017, S. 159).

Modul 5: „Umsetzung“

In Modul 5 soll es nun darum gehen, die entworfenen Pläne und Vorhaben praktisch umzusetzen, wozu es der in Phase 3 beschriebenen Handlungsfähigkeit bedarf. Der Erwerb dieser Handlungskompetenz setzt dabei eine Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz voraus, wodurch die Schüler*innen dazu befähigt werden sollen, sich zu mündigen, verantwortungsvollen Gliedern der Gesellschaft heranzubilden und ihr Leben konstruktiv zu gestalten (vgl. Fritz-Schubert 2017, S. 161). Um dabei auch unerwünschte Handlungsschritte auf dem Weg zur Erreichung ihrer selbstgewählten Ziele in geeigneter Form zu überwinden und dementsprechend einen durch Unlust entstehenden Stillstand diesbezüglich zu vermeiden, werden im Glücksunterricht verschiedene Wege eröffnet, die dazu beitragen, sich auch unliebsamen Phasen zu stellen. Wichtig ist dabei vor allem der Wert, den die Schüler*innen einem bestimmten Ziel beimessen, wobei gerade die persönliche Identifikation mit diesem dazu verhilft, die eigene Frustrationstoleranz selbstregulativ zu erhöhen und sich zu motivieren (vgl. Leyhausen 2015, S. 120). „Empirische Untersuchungen zeigen, daß Personen, die erfolgreich persönliche Ziele verfolgen, ein höheres subjektives Wohlbefinden angeben als Personen, die nach eigenen Angaben weniger erfolgreich bei der Verfolgung ihrer Ziele sind“ (Fritz-Schubert 2017, S. 162f.). Vergleicht man dies mit der letztgenannten Gruppe, berichten Personen mit hohem Wohlbefinden von konkreteren Plänen bei der Verwirklichung ihrer Ziele, einer gesteigerten Motivation durch den Fokus auf positive Anreize und somit von mehr Freude bei der Durchführung notwendiger Handlungen, die das letztlich angestrebte Ziel erfordert. Zudem erleben sie damit einhergehend ihre Ziele als bedeutsamer und können den Zusammenhang zwischen Gefühlen und Handlungen erkennen (vgl. Fritz-Schubert 2017, S. 162). Des Weiteren spielen bei diesem praktischen Tätigwerden auch gruppendynamische- und Kommunikationsprozesse eine bedeutsame Rolle, welche im Curriculum als wesentliche Lerninhalte dieser Phase definiert werden:

- Bedeutung körpersprachlicher Signale erkennen
- Gruppendynamische Prozesse verstehen
- Kommunikation als Ressource nutzen (vgl. Leyhausen 2015, S. 123)

Modul 6: „Reflexion“

Im Abschlussmodul lernen die Schüler*innen, ihre vergangenen Handlungen anhand verschiedener Methoden zu reflektieren und zu bewerten. Im Zentrum steht hier das seelische Wohlbefinden mit Blick auf einen wertschöpfenden Umgang mit Erfolgen und Niederlagen (vgl. Leyhausen 2015, S. 120). Seelisches Wohlbefinden und Flourishing werden unter anderem erreicht, wenn die Menschen ihre tief angelegten Bedürfnisse nach Werterealisierung und Sinnhaftigkeit befriedigen. Nach Antonovsky tragen diese als wesentliche Faktoren zum Kohärenzgefühl als auch zum physischen Wohlbefinden bei (vgl. Fritz-Schubert 2017, S. 165). Doch sollen sich die Schüler*innen gleichzeitig darüber bewusstwerden, dass auch das kompetente Scheitern als Teil der Zielerreichung begriffen werden muss und üben im Zuge dessen Techniken zur Entspannung und Stressprävention ein. Auch Elemente der Naturpädagogik finden in dieser Phase Anklang. Beabsichtigt wird in der Einheit demnach, die Schüler*innen dabei zu unterstützen, ein harmonisches Verhältnis zu sich selbst und anderen aufzubauen, eine körperliche und mentale Balance zu erreichen, das Empathievermögen zu stärken sowie sich alt selbst als Teil der Natur zu erleben (vgl. Leyhausen 2015, S. 123).

Das Curriculum als zyklisches Handlungsphasenmodell

Wie in Abbildung 8 ersichtlich wird, sind die einzelnen Phasen des Curriculums als zyklisches Modell der einzelnen Handlungsphasen konzipiert, welches nach Abschluss der einzelnen Module von Neuem beginnt (vgl. Fritz-Schubert 2017, S. 151). Insgesamt lässt sich sagen, dass als kompaktes Lernziel des Schulfachs Glück mit seinen sechs Einheiten eine Ressourcen- sowie auch eine Kompetenzförderung erreicht werden soll, wodurch im Sinne des subjektiven Wohlbefindens positive Emotionen entstehen. Besonders wichtig ist dabei, dass die Schüler*innen an Techniken herangeführt werden, wie sich die zyklische Anwendung des Modells im Alltag gestalten lässt, weshalb jede Phase sowohl einen Selbstbezug als auch einen Lebensweltbezug aufweisen soll (vgl. Fritz-Schubert 2017, S. 149). Ziel ist es, dass für jeden Handlungsabschnitt die nötigen Fertigkeiten erworben und bei der Reflexion im Anschluss an jeden Zyklus zusätzlich die Konsistenz und Kohärenz des Selbst gefördert werden (vgl. Leyhausen 2015, S. 116). „So handelt es sich um ein dynamisches Wachstumsmodell, bei dem sich nach jedem Handlungsvorgang die Chance zur persönlichen

Weiterentwicklung und Förderung des subjektiven Wohlbefindens ergibt“ (Leyhausen 2015, S. 116).

5.5 Rolle der Lehrkraft und Leistungsbewertung

Ob es den Kindern und Jugendlichen gelingen kann, mithilfe des Glücksunterrichts ihre eigenen Ziele zu definieren, sich selbst zu erkennen und ihren Platz in der Gemeinschaft zu finden, hängt zu einem großen Anteil auch von der Lehrperson ab. Zu beachten ist hierbei, dass sich, ähnlich wie sich die Lern- und Wissensinhalte des Schulfachs Glück im Vergleich zu jenen in etablierten Fächer unterscheiden, auch die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung einem veränderten Rollenverhältnis unterliegt (vgl. Fritz-Schubert 2008, S. 66; Leyhausen 2015, S. 241). Während die Lehrkräfte in der Regel die fachlichen Spezialisten bei der Vermittlung von Inhalten darstellen, muss diese Expertenrolle im Schulfach Glück in einigen Bereichen aufgegeben werden. Das bedeutet, wir als Pädagogen sind dazu aufgefordert, uns selbst als Mit-Lerner zu begreifen und die Schüler*innen im Gegenzug als Experten für die persönlichen Bedeutungsinhalte, die den Unterricht auszeichnen, zu verstehen (vgl. Hess 2015, S. 241 und Fritz- Schubert 2008, S. 152f.). Diese Verlagerung der Rollen kann sich auf beiden Seiten einerseits als sehr motivationsstiftend erweisen, ist dabei andererseits allerdings nicht immer frei von möglichen Konflikten, weshalb eine transparente Kommunikation und ein respektvoller Umgang unabdinglich sind (vgl. Fritz-Schubert 2008, S. 153). Das Schulfach Glück kann verstanden werden als Bildung zur Selbstbildung, die darauf zielt, in den Schüler*innen einen Wertekompass anzulegen, welcher ihnen nachhaltig dazu verhelfen soll, eine entsprechende Orientierung im Leben zu finden. Fritz-Schubert schreibt hierzu: „Charaktereigenschaften und persönliche Werte sind weder angeboren noch unveränderbar. Daraus ergeben sich Ansatzpunkte für verantwortungsvolles pädagogisches Handeln“ (Fritz-Schubert 2008, S. 67). Oder um die Worte Fromms zu wiederholen: „Der Mensch *wird* erst“ (vgl. Kapitel 3). Hierzu helfen nach Fritz-Schubert allerdings keine „wortgewandten Lippenbekenntnisse“ (Fritz-Schubert 2008, S. 76). Vielmehr ist es Aufgabe der Lehrperson, erlebnisorientierte Konzepte auszugestalten, die Freude am tugendhaften Verhalten und einem gemeinschaftlichen Zusammenleben erzeugen (vgl. Fritz-Schubert 2008, S. 76).
Bezogen auf die Arbeitsweise im Schulfach Glück, ist es in der Regel kennzeichnend, dass die Schüler*innen das Schuljahr über kontinuierlich ein Arbeitsheft führen, in dem

sie Reflexionen und Ideen zum Unterricht sammeln und festhalten. Diese Aufzeichnungen ermöglichen der Lehrkraft, sich einen Überblick über die einzelnen Entwicklungsschritte der Schüler*innen zu verschaffen (vgl. Hess 2015, S. 241). Hieraus leiten sich wesentliche Aspekte hinsichtlich der Benotung im Fach Glück ab. Besonders relevant bei der Bewertung ist eine Orientierung daran, wie intensiv und umfangreich sich die Kinder und Jugendlichen mit den jeweiligen Unterrichtsinhalten auseinandergesetzt haben. Dabei dürfen etwaige Fortschritte und Entwicklungen der Schüler*innen allerdings keinesfalls mit in die Notengebung einfließen. Somit grenzt sich das Schulfach Glück eindeutig vom Leistungsgedanken ab und richtet sich einzig nach einer tiefgreifenden Beschäftigung mit den entsprechenden Themen (vgl. Fritz-Schubert 2008 in Hess 2015, S. 241).

5.6 Studien zur Wirksamkeit des Glücksunterrichts

Nachfolgend soll ein kurzer Überblick über die bisherige Forschung zum Schulfach Glück gegeben werden. Diesbezüglich werden diverse Studien und Begleituntersuchung vorgestellt, die einen Zusammenhang zwischen elaborierten Effekten bei den Schüler*innen in Verbindung mit dem Glücksunterricht aufzeigen.

Evaluation Rupp & Knörzer 2010/ Glücksrelevante Effekte

Im Jahre 2010 führten Rupp & Knörzer eine wissenschaftliche Begleituntersuchung zur Einführung des Schulfachs Glück an der Willy-Hellpach-Berufsfachschule durch und gingen dabei der Frage nach, welche „glücksrelevanten“ Effekte sich auf Seiten der Schüler*innen durch die Umsetzung des unterrichtlichen Programms feststellen lassen. Theoretisch und methodisch gründet sich die Studie auf den neuropsychologischen Ansatz der Konsistenztheorie nach Grawe (2004) (vgl. Fritz-Schubert 2017). Insgesamt nahmen 28 Schüler*innen der Glücksgruppe sowie eine Kontrollgruppe, bestehend aus 30 Schüler*innen, an der Datenerhebung teil, die unter anderem untersuchte, inwiefern es den Teilnehmenden gelingt, ihre gesetzten Ziele zu erreichen und damit ihre Grundbedürfnisse zu befriedigen (vgl. Rupp/ Knörzer 2010, S. 92). Dabei unterschied sich die Glücksgruppe insofern von der Kontrollgruppe, als dass es dieser besser gelang, ihre Annäherungsziele zu erreichen, wodurch die Inkongruenz abnahm

und sich die Konsistenz erhöhte. Zudem konnten die Schüler*innen, die der Glücksgruppe angehörten, dahingehend sensibilisiert werden, Faktoren, die sich negativ auf das Wohlbefinden auswirken, leichter zu identifizieren. Dem hinzu kommt eine gesteigerte Fähigkeit der Selbst- und Umweltkontrolle als zentraler Glückseffekt, die Rupp & Knörzer bei den Glückschüler*innen herausstellen konnten (vgl. Rupp/Knörzer 2010, S. 92). Insgesamt zeigten die Schüler*innen der Glücksgruppe durch das verbesserte Urteilsvermögen auch eine positive Entwicklung im Bereich der Handlungsfähigkeit, wobei die Frage danach, in welchem Maße sich dies auf das Glücksempfinden der Einzelnen ausgewirkt hat, stark von subjektiven Komponenten abhängig ist. Dennoch sind diese begünstigenden Faktoren einem höheren Wohlbefinden in jedem Falle zuträglich (vgl. Rupp/Knörzer 2010, S. 92).

Messungen zum Kohärenzgefühl (Evaluation Gehmacher)

Prof Dr. Ernst Gehmacher untersuchte in seiner Evaluationsstudie die Kohärenz von 15- bis 17-jährigen Schüler*innen der Berufsfachschule Wirtschaft der Willy-Hellpach-Schule in Heidelberg. An der Befragung nahmen insgesamt 78 Schüler*innen teil, wobei 34 aus der Glücksgruppe stammten und 44 einer Kontrollgruppe angehörten (vgl. Gehmacher in Fritz-Schubert 2008, S. 175). Im Rahmen dieser Studie wurden verschiedene Variablen zur Untersuchung herangezogen. Dabei stellte Gehmacher unter anderem fest, dass sich das Schulfach Glück besonders positiv auf das Wohlbefinden der Glücksgruppe auswirkte, in welchem Zusammenhang sich eine hohe Differenz verglichen mit der befragten Kontrollgruppe verzeichnen ließ. Diese lässt sich nach Gehmacher insbesondere auf sozialem Stress und einen ungünstigen Lebensstil zurückführen. Außerdem finden sich erhebliche Unterschiede bei der Bewertung des „Klassenklimas“, welches von den Kontroll-Schüler*innen besonders schlecht beurteilt wurde. Hinsichtlich des Gemeinschaftsgefühls gaben 68% der Glücksgruppe an, in einer Gemeinschaft Halt zu finden, wohingegen die Kontrollgruppe dies nur zu 11% bejahte (vgl. Gehmacher in Fritz-Schubert 2008, S. 180). Auch im SOC-Test (Sense of Coherence), welcher sich auf die Salutogene nach Antonovsky gründet, erzielte die Gruppe, die am Schulfach Glück teilnahm, signifikant höhere Werte als die Kontrollgruppe (vgl. Gehmacher in Fritz-Schubert 2008, S. 182). Insgesamt kam Gehmacher zu dem Ergebnis, dass die Schüler*innen der Glücksgruppe nach einjähriger Teilnahme am Glücksunterricht in allen Bereichen der Kohärenz (Handhabbarkeit,

Verstehbarkeit, Sinnhaftigkeit) höhere Ergebnisse als die Kontrollgruppe aufwiesen, welche er in besonderem Maße auf die oben genannten Faktoren eines nachteiligen Lebensstils und des sozialen Stresses zurückführt (vgl. Gehmacher in Fritz-Schubert 2008, S. 180).
Dennoch darf an dieser Stelle nicht unberücksichtigt bleiben, dass diese Ergebnisse nicht unhinterfragt hinzunehmen sind, was sich darin begründen lässt, dass sich die Studie auf kein Prä-Post-Design stützte. Demnach kann nicht sichergestellt werden, dass die Ergebnisse nicht auch aus bereits vor der Untersuchung bestehenden Persönlichkeitsunterschieden resultieren (vgl. Gehmacher in Fritz-Schubert 2008, S. 182). Dem versuchte Gehmacher entgegenzuwirken, indem er durch zusätzliche Fragen, die sich auch auf das Befinden der Schüler*innen vor dem Glücksunterricht beziehen, das Bild erweiterte. Trotz seiner Absicht, dadurch fundiertere Erkenntnisse zu erlangen, können die Ergebnisse dennoch keinen eindeutigen Beleg für die Zunahme des Kohärenzgefühls als Indikator für seelische Gesundheit liefern (vgl. Fritz-Schubert 2017, S. 249).

Messungen zum Selbstwertgefühl (Evaluation Hess)

Mit der Verbindung zwischen einem gesteigerten Selbstwertgefühl und dem Schulfach Glück setzte sich Sarah Hess im Rahmen einer studentischen Abschlussarbeit an der Universität Mannheim intensiv auseinander. Die Versuchspersonen waren in diesem Fall Schüler*innen des Privatgymnasiums Weinheim der Klassenstufen fünf bis sieben, welche sich in insgesamt 124 Glücksschüler*innen und eine Vergleichsgruppe von 993 Nicht-Glücksschüler*innen aus Deutschland, die alle eine allgemeinbildende weiterführende Schule besuchten, gliederten (vgl. Hess 2015, S. 248). Der Experimentalgruppe aus den Glücksklassen wurde zur Datenerhebung ein Fragebogen zur Einschätzung des Selbstwerts aus dem Selbstwertinventar für Kinder und Jugendliche (SIKJ) von Schöne & Stiensmeier-Pelster vorgelegt. Anhand einer 5er-Skala sollten die Schüler*innen Auskunft darüber geben, inwieweit die darauf aufgeführten Selbstwertzuschreiben für sie zutreffend sind (vgl. Hess 2015, S. 248f.). In ihren Untersuchungen konnte Hess hinsichtlich der Selbstwerthöhe herausstellen, dass Schüler*innen, die im Schulfach Glück unterrichtet wurden, über eine signifikant höhere Selbstwertschätzung verfügen, als dies bei Nicht-Glücksschüler*innnen der Fall war. Darauf stützt sich ihre Überzeugung eines nachweisbaren Zusammenhangs zwischen den

Interventionen im Unterrichtsfach Glück und der Selbstwerthöhe der Schüler*innen. Bestätigt werden konnten diese Befunde durch Befragungen der Lehrpersonen, die das Schulfach Glück unterrichteten. Einbezogen wurden bei den Untersuchungen allerdings nicht ausschließlich die Höhe des Selbstwerts, sondern auch dessen weitere Facetten (vgl. Fritz-Schubert 2017, S. 253). Auch die Stabilität und die Kontingenz des Selbstwertes waren somit Bestandteile weiterer Betrachtungen. Bezüglich der Selbstwertstabilität bzw. -instabilität ergaben sich für die Glücksschüler*innen in Hess` Studie statistisch signifikant weniger Beurteilungen, die auf eine instabile Selbstwertschätzung schließen lassen als bei der Kontrollgruppe, wodurch eine negative Korrelation zwischen dem Unterrichtsfach Glück und der Instabilität des Selbstwertgefühls nachgewiesen werden konnte, was sich auch mit den Aussagen der Glücks-Lehrkräften deckte (vgl. Fritz-Schubert 2017, S. 255). Ein stabiles Selbstwertgefühl ist als wichtiger Indikator beim Umgang mit Misserfolgen und dem Einnehmen einer positiven Haltung sich selbst und anderen gegenüber anzusehen (vgl. Fritz-Schubert 2017, S. 255). Was die Kontingenz angeht, so lässt sich an erster Stelle darauf verweisen, dass sich eine hohe Selbstwertschätzung im Optimalfall als wenig kontingent auszeichnet und als möglichst frei und unabhängig von äußeren Faktoren hinsichtlich der Auswirkungen auf die eigene Befindlichkeit zu betrachten ist, was übertragen auf den schulischen Kontext vor allem auch bedeutet, seinen eigenen Selbstwert nicht anhand von Leistungsbewertungen zu definieren (vgl. Fritz-Schubert 2017, S. 253f.). Beobachtet werden konnte hier, dass Schüler*innen der Glücksgruppe eine geringere Ausprägung der Selbstwertkontingenz im Hinblick auf Leistung und Kompetenz aufwiesen als die Vergleichsgruppe. Hervorzuheben ist, dass sich in diesem Bereich signifikante Unterschiede zwischen Glücks- und Nicht-Glücksschüler*innen ausschließlich in der siebten Klassenstufe zeigten, nicht hingegen in der fünften, was den Schluss nahelegt, dass es den Schüler*innen erst nach einer mehrjährigen Teilnahme am Glücksunterricht gelingt, die Bewertungen der eigenen Leistung von ihrer Person und dem damit verbundenen Selbstwertgefühl zu lösen (vgl. Fritz-Schubert 2017, S. 254f.).

Insgesamt konnte durch Hess` Studie ein Zusammenhang zwischen dem Schulfach Glück und dessen Auswirkungen auf die Selbstwertschätzung der Fünft- und Siebtklässler*innen, welche im Schulfach Glück unterrichtet wurden, aufgezeigt werden, wofür auch die Ergebnisse der Lehrkräftebefragungen sprechen. Trotz der recht eindeutigen Ergebnisse, die positive Effekte hinsichtlich eines gesteigerten und nicht-kontingenten Selbstwertgefühls nahelegen, ist auch bei dieser Untersuchung aufgrund

des Testdesigns die Frage nach der Kausalität nicht abschließend zu beantworten. Nichtsdestotrotz konnten hier allerdings immerhin Indikatoren herausgestellt werden, die dem Selbstwertgefühl in seiner Vielschichtigkeit zuträglich sind (vgl. Fritz-Schubert 2017, S. 256).

Messungen zum subjektiven Wohlbefinden (Evaluation Schiepke-Tiska & Bertrams)

Eine weitere Untersuchung zur Selbstwertschätzung führten Schiepke-Tiska und Bertrams im Jahre 2015 durch. Erforscht wurde in dieser Studie die Wirksamkeit des Unterrichtsprogramms „Schulfach Glück“ mit Blick auf die Förderung des subjektiven Wohlbefindens, des Selbstwertgefühls und die Selbstwirksamkeitserwartungen von Schüler*innen (vgl. Fritz-Schubert 2017, S. 257f.). Die Erhebung fand mit einer Stichprobe von 106 Schüler*innen zweier Berufsschulen anhand eines validen Prä-Post-Designs statt. Die Schüler*innen gliederten sich wiederum in eine Treatment-Gruppe (Unterricht im „Schulfach Glück“) und eine Kontrollgruppe (Unterricht in einem anderen Wahlfach). Das Unterrichtsfach wurde an diesen Schulen im Schuljahr 2010/11 eingeführt. Überprüft wurde neben den genannten Faktoren des Weiteren auch, inwiefern die Persönlichkeitsdimensionen „emotionale Stabilität“ und „Extraversion“ die Effekte moderieren (vgl. Bertrams/Schiepke-Tiska 2015, S. 86). Zur Erfassung der Variablen bearbeiteten die Schüler*innengruppen zu Beginn und am Ende des Schuljahres psychometrische Skalen. Bei den Schüler*innen, die das Wahlpflichtfach Glück belegten, konnten positive Effekte bei der affektiven Komponente des Wohlbefindens sowie beim Selbstwertgefühl festgestellt werden. Die Ergebnisse zeigten, dass die Glücksgruppe nach einem Jahr Glücksunterricht eine vergleichsweise höhere Lebenszufriedenheit wie auch ein gesteigertes subjektives Wohlbefinden aufwies. Des Weiteren konnte bei der Treatment-Gruppe ein Anstieg des Selbstwertgefühls beobachtet werden, während es bei der Vergleichsgruppe sank (vgl. Bertram/Schiepke-Tiska 2015, S. 90). Auch zeigten die Schüler*innen der Glücksgruppe nach einem Jahr eine gesteigerte Handlungsfähigkeit in Hinsicht auf eine verbesserte Selbst- und Umweltsteuerung und ein geschärftes Urteilsvermögen bei der Beurteilung und dem Erkennen von Situationen, die dem Wohlbefinden abträglich sind (vgl. Graf 2015, S. 64). Dem ist ergänzend hinzuzufügen, dass die emotionale Stabilität die Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl und die kognitive Komponente des Wohlbefindens moderierten.

Schüler*innen, die von vornherein über eine emotionale Stabilität und günstige Persönlichkeitsmerkmale verfügten, profitierten eher von dem Unterrichtsprogramm. Bezogen auf die Selbstwirksamkeitserwartungen konnten keine Effekte nachgewiesen werden (vgl. Bertrams/Schiepke-Tiska 2015, S. 91).
Zusammenfassend werden die Ergebnisse von Hess´ Studie bezogen auf die Stärkung der Selbstwertschätzung als Folge unterrichtlicher Maßnahmen durch Schiepke-Tiska & Bertrams bestätigt. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass das Schulfach Glück demnach das Selbstwertgefühl, die affektiven und kognitiven Komponenten des Wohlbefindens sowie in schwächerem Maße auch das generelle Glücksempfinden günstig beeinflusst, weshalb die Ergebnisse dieser Untersuchung als teilweise Programmwirksamkeit interpretiert wurden (vgl. Bertram/Schiepke-Tiska 2015, S. 91).

Messungen zu Wertehaltungen (Evaluation Löffler-Gutmann 2015)

Löffler-Gutmann beschäftigte sich 2015 im Rahmen ihrer Zulassungsarbeit intensiv mit dem Einfluss des Schulfachs Glück auf die Werthaltungen sowie das subjektive Wohlbefinden von Schüler*innen, wobei diese beide Variablen gleichzeitig in Relation zueinander betrachtet wurden. Durchgeführt wurde diese Untersuchung methodisch anhand einer Längsschnittstudie, an der 83 Siebtklässler*innen aus München sowie 94 Berufsschüler*innen aus Baden-Württemberg teilnahmen. Die Datenerhebung hinsichtlich der Wertehaltungen erfolgte mithilfe des Portrait Value Questionnaire (PVQ). Das subjektive Wohlbefinden wurde durch ein Kurzverfahren gemessen, welches aus zwei Items bestand. Die Untersuchung lieferte Ergebnisse, die einen signifikanten Unterschied bezogen auf den Stimulationswert zugunsten der Schüler*innen der Glücksgruppe zeigten, während die anderen Werte allerdings keine eindeutigen Rückschlüsse auf mögliche Trainingseffekte zulassen. Ebenso ließen sich auch in Anbetracht des subjektiven Wohlbefindens lediglich Trends in den Bereichen verzeichnen, welche bei den Glücksschüler*innen bereits zu Beginn stärker ausgeprägt waren als bei der Vergleichsgruppe. Zusammenhänge konnten zwischen den Werten Tradition, Konformität, Stimulation, Macht sowie dem subjektiven Wohlbefinden festgestellt werden, nicht hingegen bei der Selbstbestimmung. Demnach kann die Studie, auch aufgrund ihrer methodischen Limitation, ausschließlich erste Hinweise liefern, inwiefern sich das Unterrichtsfach positiv auf die Werthaltungen der Schüler*innen auswirkt (Löffler-Gutmann 2015).

Effekte im Bereich der Lehrer*innenbildung

Prof. Dr. Ulrike Graf hat zudem eine erste Evaluationsstudie zum Seminar des „Schulfachs Glück“ aus dem Bereich der Lehrer*innebildung vorgelegt, welche die positiven Auswirkungen im Bereich der Selbst-, Werte- und Weltbildung aufzeigt, woraus sich auch die Eignung dieses Ansatzes für die Weiterentwicklung von Konzepten einer personenorientierten Didaktik ableiten lässt (vgl. Fritz-Schubert 2015, S. 10).

5.7 Argumente für die Positive Pädagogik und das Schulfach Glück

Dennoch gibt es immer wieder Skeptiker, die einwenden, Lehrer*innen seien durch die ohnehin schon stetig wachsenden Aufgaben überfordert. Wie kann dort Platz bleiben, während des laufenden Schulalltags zusätzlich Raum für Glückserfahrungen zu schaffen (vgl. Burow in Fritz-Schubert/Saalfrank 2015, S. 91f.)? Auch Prof. Dr. Olaf-Axel Burow, Professor für Allgemeine Pädagogik und Gestaltpädagoge an der Universität Kassel, der mit seinen Veröffentlichungen zur „Positiven Pädagogik“ ebenfalls einen wichtigen Grundstein gelegt hat, diesen Themenbereichen im Bildungsdiskurs Gehör zu verschaffen, liefert Antworten auf jene kritischen Stimmen, indem er sich auf die Glücksforschung beruft:

„Weil glückliche Menschen gesünder sind, bessere Beziehungen haben, mehr verdienen, kreativer sind, schneller lernen und besser mit anderen zusammenarbeiten – um nur die wichtigsten Effekte zu benennen –, tun die Lehrer/innen, die sich der Herausforderung stellen, damit nicht nur etwas für die Schüler/innen, sondern auch für sich selbst. Wenn wir also nach Wegen suchen, um Wohlbefinden und Glück in unseren Bildungseinrichtungen zu verankern, dann sorgen wir nicht nur für den Abbau von Belastungen und schaffen angenehmere Lehr-/Lern-/Lebensbedingungen, sondern wir schaffen auch die Grundlagen zur Erzielung besserer Leistungen“ (Burow in Fritz-Schubert/Saalfrank 2015, S. 92)

Somit kann erneut aufgezeigt werden, in welchem Maße die Glücksforschung bestätigt, dass Wohlbefinden als essenzielle Voraussetzung für Lernerfolg bis hin zu Spitzenleistungen gesehen werden kann, was empirisch aus unterschiedlichen Perspektiven übereinstimmend belegt wurde. Burow bezieht sich hier ebenfalls unter anderem auf Csíkszentmihályi, Esch, Lyubomirsky wie auch auf Seligman und rückt dabei die Erkenntnisse in den Vordergrund, dass Bildung als entscheidender Glücksfaktor,

umgekehrt Glück aber auch als der wirksamste Bildungsfaktor zu betrachten ist. Gleichzeitig richtet Burow seinen Blick auch in die Vergangenheit, wenn er mit Aristoteles sowie mit David Hume, Voltaire und Campe darauf aufmerksam macht, dass all diese Gedanken keine neuen sind (vgl. Burow in Fritz-Schubert/Saalfrank 2015, S. 92). So finden auch die Pädagogen der Aufklärung bei ihm mehrfach Erwähnung, für welche „die Ermöglichung von ‚Glück' […] als Motor der Schulreform" galt und die das Glück und die Glückseligkeit als *die* Leitidee pädagogischen Handelns verfochten (vgl ebd). In seinem Band „Positive Pädagogik – Sieben Wege zur Lernfreude und Schulglück" liefert Burow wegweisende Vermittlungsideen und Ausgestaltungsmöglichkeiten, das Glück als festen Bestandteil zurück in die Organisation Schule zu bringen. Diese basieren auf Erfahrungen langjähriger Schulentwicklungsarbeit sowie der Analyse erfolgreicher Umsetzungsbeispiele (vgl. Burow 2011). Dabei spricht er sich eindrücklich auch für das „Schulfach Glück" als einen wichtigen Schritt aus. Nachdruck verleiht er dieser Forderung vor allem auch auf Grundlage vorherrschender Missstände des Bildungssystems, das durchzogen ist von „engmaschigen Kontrollen und vorgefertigten Lernmodulen", in dem der Konkurrenzkampf dominiert und auf eine globalisierte Weltgesellschaft, in der es viel mehr heißt, „die Zähne zusammenzubeißen, sich selbst zu überwinden und schon möglichst früh die Kinder auf den verschärften Druck der Leistungsgesellschaft einzustimmen", woraus gerade Schüler*innen aus benachteiligten sozialen Schichten oftmals als Verlierer hervorgehen (Burow 2011, S. 79).

Inwiefern sich die Funktionen des Wohlbefindens in unterschiedlichen Bereichen der Schule niederschlagen, erforschte auch Prof. Dr. Tina Hascher, Professorin des Instituts für Erziehungswissenschaft an der Universität Bern. Unterschieden werden nach Hascher drei Funktionen des schulischen Wohlbefindens. Im Bereich der *Indikationsfunktion* steht beispielsweise die positive Bewertung des schulischen Umfelds. Fühlen sich Schüler*innen in diesem grundsätzlich wohl, ist dies ein Indikator für soziale Integration und Schulerfolg (Hascher/Hagenauer 2012, S. 287). Da Schulerfolg und Wohlbefinden positiv miteinander korrelieren, nimmt dieses gleichzeitig auch eine *Bildungsfunktion* ein. Zudem steigt die Leistungs- und Lernbereitschaft, was sich wiederum günstig auf die schulische Entwicklung und die Motivation auswirkt. Daraus geht hervor, dass Schulerfolg in erster Linie positive Einstellungen und Emotionen voraussetzt, was Burows Argumentation noch einmal untermauert (vgl. Hascher/Hagenauer 2012, S. 288). Die dritte Funktion schulischen Wohlbefindens umfasst die *Präventions-*

und Interventionsfunktion. Hierzu ist zu sagen, dass Schule und Unterricht bekanntlich nicht nur zu angenehmen Erfahrungen führen. Ebenso kann der Schulbesuch als Ursprung des Erlebens von Problemen, Misserfolgen und Zurückweisung wahrgenommen werden. Ist Schule hingegen mit einem Gefühl des Wohlbefindens assoziiert, so kann dies unter salutogenetischer Perspektive als eine Ressource für die Bewältigung negativer Erfahrungen verstanden werden, woraus zu schließen ist, dass sich Probleme und Schwierigkeiten eher vermeiden und bewältigen lassen.
Dem kommt hinzu, dass *schulisches Wohlbefinden* gleichzeitig auch als wesentliches Bestimmungsmerkmal des *generellen Wohlbefindens* von Kindern und Jugendlichen herangezogen werden kann (vgl. Fend/Sandmeier 2004; Wild et al. 2006 in Hascher/ Hagenauer 2012, S. 287).
Diesen Zugang betreffend, lassen sich eindeutige Rückschlüsse auf die Einteilung des Wohlbefindens in Teilbereiche nach Becker (vgl. Becker 1994) oder auch die Definition des allgemeinen Wohlbefindens als Indikator für Lebensqualität nach Diener et al. ziehen (vgl. Diener/Oishi/Lucas 2003 in Hascher/Hagenauer 2012, S. 288).

6. Empirische Untersuchung

Auf Basis der theoretischen Fundierung sowie der bisherigen Forschungsergebnisse, die innerhalb der vorangegangenen Kapitel vorgestellt wurden, ergeben sich weitreichende Überlegungen, aus welchen sich die Fragestellungen dieser Forschungsarbeit herleiten. Bevor diese Forschungsfragen jedoch genauer dargelegt werden, soll in einem ersten Schritt eine kurze Beschreibung hinsichtlich der Hintergründe qualitativer Sozialforschung vorgenommen werden.

6.1 Qualitative Sozialforschung

Zur Umsetzung der vorliegenden empirischen Untersuchung wurde der qualitative Ansatz der Sozialforschung gewählt, wobei die konkrete Durchführung mittels qualitativer Interviews erfolgte.

Die qualitative Forschung hat sich innerhalb der letzten Jahre zu einem breiten Feld entwickelt, das über unterschiedliche Disziplinen und Fächer von Soziologie über Psychologie bis zu Kultur-, Erziehungs- und Wirtschaftswissenschaften hinausreicht und

zu einem festen Bestandteil empirischer Forschungsmethoden geworden ist (vgl. Flick/Kardorff/Steinke 2005, S. 13). In der empirischen Sozialforschung wird im Allgemeinen die Unterscheidung zwischen quantitativer und qualitativer Sozialforschung getroffen (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 24). Nach Mayring (1989; 2002) können quantitative Vorgehensweisen allein nicht mehr als hinreichend erachtet werden, weshalb sich seit den 70er Jahren eine *qualitative Wende* (vgl. Mayring 1989) hin zu qualitativen Erkenntnismethoden eingestellt hat (vgl. Mayring 2002, S. 9). Mittlerweile ist die „Qualitative Sozialforschung“, welche sich anhand unstrukturierter Beobachtungen und offenen Befragungen stark an der sozialen Realität orientiert, zum interdisziplinären Bezugspunkt neuer qualitativer Ansätze geworden (vgl. Flick/Kardorff/Keupp/Rosenstil/Wolff 1991 in Mayring 2002, S. 10). Diesbezüglich ist allerdings anzumerken, dass sich qualitatives und quantitatives Denken nicht ausschließen, sondern vielmehr in jedem Forschungs- und Erkenntnisprozess enthalten sind (vgl. Mayring 2002, S. 19). Grundsätzlich zeichnet sich qualitative Forschung insbesondere durch ihre Subjektbezogenheit, der Betonung der Deskription und Interpretation der Forschungssubjekte verbunden mit der Forderung einer alltäglichen Untersuchungsumgebung sowie einer Generalisierung der Ergebnisse als Verallgemeinerungsprozess aus (vgl. Mayring 2002, S. 19).

6.2 Fragestellung(en) der Untersuchung

Um eine größtmögliche Offenheit in Bezug auf die Interpretation und Deutungen der Ergebnisse zu gewährleisten, verzichtet die qualitative Forschung in der Regel auf das Aufstellen von Hypothesen. Vielmehr geht es darum, im Vorfeld eine oder mehrere Forschungsfragen zu formulieren, welche als Basis der Datenerhebung dienen (vgl. Lamnek 2005, S. 21; Reinders 2005, S. 36)

Das Forschungsinteresse der vorliegenden empirischen Untersuchung umfasst vordergründig eine tiefgreifende Beschäftigung mit den Potentialen und der Umsetzung einer glücksfördernden Bildung, woraus sich folgende übergeordnete Forschungsfrage entwickelte:

***F1**: Glück an Schulen – Welchen Beitrag können Schulen und Lehrkräfte zur Lebenskompetenzförderung und Persönlichkeitsentwicklung (Identitätsbildung) von Schüler*innen leisten?*

Auf dieser Basis, ebenso wie aus den im theoretischen Teil herausgearbeiteten Grundlagen und Erkenntnisständen, haben sich weitere differenzierte Forschungsfragen ergeben, welche Einzelaspekte noch detaillierter in den Blick nehmen.

***F2**: Weshalb ist die Implementierung der Glücksthematik verbunden mit einer glücksförderlichen Bildung im schulischen Kontext von Relevanz und in welchen Bereichen lassen sich positive Effekte erkennen, die tendenziell oder nachweislich mit dem Glücksunterricht in Verbindung gebracht werden können?*

***F3:** Wie hoch ist die Adäquanz des Schulfachs Glück und der Konzeption des sozial-emotionalen Lernens?*

***F4**: Wie ist das Schulfach Glück hinsichtlich seiner Bedeutung mit Blick auf das aktuelle Bildungssystem zu interpretieren? – Sollte das Schulfach Glück eine feste Verankerung in Lehr- und Bildungsplänen finden sowie verpflichtender Bestandteil der Lehrer*innenbildung werden?*

6.3 Leitfadeninterview

In diesem Abschnitt soll das Leitfadeninterview mit Expert*innen als sozialwissenschaftliche Erhebungsmethode, die zur Durchführung dieser Forschung gewählt wurde, in seinen Grundzügen vorgestellt werden. Diesbezüglich wird vorab ein kurzer Einblick hinsichtlich der Klassifizierung von Interviews nach ihrer Standardisierung erfolgen, um eine konkrete Zuordnung vornehmen zu können. Hierzu liefern Gläser und Laudel einen Überblick, welcher der untenstehenden Abbildung zu entnehmen ist.

	Fragewortlaut und -reihenfolge	Antwortmöglichkeiten
Standardisiertes Interview	Vorgegeben	Vorgegeben
Halbstandardisiertes Interview	Vorgegeben	Nicht vorgegeben
Nichtstandardisiertes Interview	Nicht vorgegeben (nur Thema/Themen vorgegeben)	

Abbildung 9: Klassifizierung von Interviews nach ihrer Standardisierung (Gläser/Laudel 2010, S. 41)

Während sich die quantitative Sozialforschung insbesondere auf standardisierte Interviews fokussiert, zählen nichtstandardisierte Interviews zu den qualitativen Erhebungsmethoden. Halbstandardisierte Interviews finden in der Forschungspraxis hingegen wenig Bedeutung, geläufiger ist hier der Begriff der „teilstandardisierten Interviews“ (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 42). „In der Sozialforschung sind qualitative Interviews –

teilstandardisierte oder offene Interviews – sehr verbreitet“ (Hopf 2005, S. 349). Diese bieten als Teil der „verstehenden Soziologie“ insbesondere den Vorteil, „Situationsdeutungen oder Handlungsmotive in offener Form zu erfragen, Alltagstheorien und Selbstinterpretationen differenziert und offen zu erheben“, was hinsichtlich der empirischen Umsetzung handlungstheoretischer Konzeptionen wichtige Chancen mit sich bringt (Hopf 2005, S. 350).

Leitfadeninterviews arbeiten mit vorgegebenen Themen und einer Frageliste, dem Leitfaden, welche in der Regel in jedem Interview zu beantworten ist (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 42). „Allerdings sind weder die Frageformulierungen noch die Reihenfolge der Fragen verbindlich. Um das Interview so weit wie möglich an einen natürlichen Gesprächsverlauf anzunähern, können Fragen aus dem Interviewleitfaden auch außer der Reihe gestellt werden, wenn es sich ergibt“ (ebd.).

6.4 Das Experteninterview als Untersuchungsdesign

Zunächst ist allerdings zu klären, wie genau sich der Expertenbegriff definiert und wodurch sie das Experteninterview auszeichnet. Experteninterviews eignen sich vor allem dann, wenn es darum gehen soll, soziale Sachverhalte zu rekonstruieren (vgl. Grit/Laudel 2010, S. 13). Meuser und Nagel treffen eine Unterscheidung zwischen Experteninterviews und anderen offenen Interviewformen, da in diesem Fall nicht die Gesamtperson des Befragten von Interesse ist, sondern der jeweilige spezifische, organisatorische oder institutionelle Kontext, sodass entsprechend lediglich bestimmte Aspekte individueller Erfahrungen ins Zentrum der Befragung gerückt werden (vgl. Bogner/Littig/Menz 2005, S. 22). Das Sonderwissen, über welches Expert*innen im jeweiligen Zusammenhang verfügen, kann nach Meuser und Nagel dabei entweder als „Kontextwissen“ oder als „Betriebswissen“ bestimmt werden (vgl. Meuser und Nagel in Wassermann 2015, S. 52). Dabei kommt es immer darauf an, welche Absicht durch die Befragung verfolgt wird:

„Werden Interviews mit Experten durchgeführt, um möglichst objektive Wissensbestände über Akteure, Institutionen und Regeln in einem Feld zu erhalten, in dem die befragten Experten selbst nicht oder nur am Rande aktiv sind, aber trotzdem (etwa durch ihre berufliche Rolle oder Aktivitäten in einem angrenzenden Handlungsfeld) umfassendes explizites Wissen über das zu untersuchende Handlungsfeld besitzen,

zielen die Interviews darauf ab, Kontextwissen zu erhalten“ (Wassermann 2015, S. 52f.)

Soll es wiederum darum gehen, die im betrachtenden Feld agierende Personen hinsichtlich ihres spezifischen Insiderwissens, ihrem Routinehandeln sowie ihrer subjektiven Wahrnehmungen und Auswirkungen der sich aus ihrem jeweiligen Fachbereich ergebenden Regeln und Institutionen zu befragen, so liegt die Intention darin, sogenanntes „Betriebswissen“ zu erhalten, welches insbesondere ein „implizites Wissen“ umfasst (vgl. Wassermann 2015, S. 53). Nicht selten, so auch im vorliegenden Fall, zielt ein Experteninterview darauf ab, beide Wissensformen abzufragen, da ein Experte, der in einem bestimmten Feld agiert, in der Regel nicht nur über subjektives Betriebswissen, sondern auch über Informationen bezüglich anderer Akteure – hier Schüler*innen und Lehrkräfte – verfügt (vgl. ebd.). Somit ist es möglich, auch persönliche Einschätzungen mit in die Untersuchungen einzubeziehen, was auf die beabsichtige Erkenntnisgewinnung dieser Forschung bedeutsam ist, da ein möglichst breites Wissens- und Erfahrungsspektrum abgedeckt werden soll (vgl. ebd.).

Was es im Hinblick auf die Auswahl entsprechender Expert*innen zu beachten gilt, haben Gläser und Laudel im untenstehenden Schaubild kurz zusammengefasst.

Kriterien zur Auswahl von Experten (vgl. Gläser und Laudel 2006, S. 113)

1. Welcher Experte verfügt über die relevanten Informationen?
2. Welcher dieser Experten ist am ehesten in der Lage, präzise Informationen zu geben?
3. Welcher dieser Experten ist am ehesten bereit und verfügbar, um diese Informationen zu geben?

Abbildung 10: Kriterien zur Auswahl von Experten (Gläser/Laudel 2006, S. 113)

6.5 Stichprobe und Setting der Untersuchung

Qualitative Studien arbeiten meist mit relativ kleinen Stichproben, die in Hinsicht auf das jeweilige Erkenntnisinteresse wie auch angesichts der Forschungsfragen verbunden mit den theoretischen und empirischen Vorkenntnissen bewusst gewählt werden. Daraus ergibt sich, dass die Auswahl der Proband*innen sorgfältig bedacht werden muss (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 113). Dabei ist es nicht von übergeordneter Relevanz „wie viele Personen in qualitativen Interviewstudien befragt werden, sondern wer

befragt wird“ (ebd.). Mit Blick auf das Erkenntnisinteresse, durch welches sich diese Forschung auszeichnet, erschien es demnach sinnvoll, verschiedene Lehrkräfte, die die Weiterbildung zum/zur Glückslehrer*in durchlaufen oder Erfahrungen in diesem Bereich gesammelt haben, zu interviewen. Insgesamt wurden bundesländerübergreifend verschiedene Schulen akquiriert, welche das Schulfach Glück unterrichten, wobei letztlich acht Lehrkräfte zu einem persönlichen Austausch bereit waren. In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass sich zwei der Lehrpersonen zum Zeitpunkt der Befragung gerade noch in der Ausbildung durch Dr. Ernst Fritz-Schubert befanden, eine weitere Lehrkraft schulintern fortgebildet wurde und eine Befragte ihre Erkenntnisse hinsichtlich einer diesbezüglichen Kooperation mit einer anderen Schule schildern konnte. Aufgrund der Tatsache, dass die jeweiligen Lehrpersonen unterschiedliche Klassenstufen und somit verschiedene Schulformen unterrichten, wobei sich zusätzlich der Grad der Berufserfahrung sowie die jeweiligen Bundesländer unterschieden, konnte zudem eine Varianzmaximierung sichergestellt werden.

Befragte(r)	**Schulform**	**Bundesland**
Schulleiterin (B1)	Berufsfachschule und berufliches Gymnasium	Hessen
Lehrkraft (B2)	Berufsbildende Schule	Rheinland-Pfalz
Lehrkraft (B3)	Grundschule	Nordrhein-Westfalen
Studienrat (B4)	Berufsschule	Baden-Württemberg
Konrektorin (B6)	Grundschule	Baden-Württemberg
Lehrkräfte (B6, B7, B8)	Schulübergreifende Gesamtschule	Hessen

*Tabelle 1: Übersicht zu befragten Expert*innen nach eigener Darstellung*

Des Weiteren konnte Dr. Ernst Fritz-Schubert (B5) für einen persönlichen Austausch gewonnen werden. Aufgrund der aktuellen Corona-Pandemie sowie in Anbetracht der jeweiligen Entfernung zu den entsprechenden Schulen, wurden sechs der acht Interviews online via Zoom durchgeführt. Zwei Befragungen konnten wiederum vor Ort

durchgeführt werden, darunter das Interview mit Dr. Ernst Fritz-Schubert sowie jenes mit einem Studienrat einer baden-württembergischen Berufsschule (B4). Die Erhebungen fanden im Zeitraum zwischen dem 01.03.2022 und dem 23.03.2022 statt, wobei jeweils ein zeitlicher Rahmen von je 30-45 Minuten angesetzt wurde, welcher grundsätzlich eingehalten werden konnte.

Nähere Angaben wurden den jeweiligen Transkriptionen im Anhang vorangestellt.

6.7 Transkription

Das aufgezeichnete Interview ist möglichst vollständig zu transkribieren (vgl. Grit/Laudel 2010, S. 193). Da es für die Transkription von Interviewprotokollen bislang keine allgemeingültigen Regeln gibt, wurden hinsichtlich verschiedener sprachlicher Phänomene und Besonderheiten eigene Regeln aufgestellt, dokumentiert und bei der Transkription konsistent berücksichtigt.

Nachfolgend sind die angewendeten Transkriptionsregeln aufgeführt, welche angelehnt an Flick (2007) ergänzt und weiterentwickelt wurden:

- „ehm“, „äh“, „ähm“, „mhm“ etc. werden transkribiert
- „ne“, „nem“, „net“ und andere mundartliche und umgangssprachliche Formulierungen werden schriftsprachlich reformuliert
- Wortwiederholungen werden transkribiert
- kurze Pausen werden als (.) wiedergegeben
- längere Pausen werden unter Angabe der ungefähren Sekundenzeit, z.B. (4) kenntlich gemacht
- Unterbrechungen werden mit // gekennzeichnet
- paraverbale Notizen können eingefügt werden, z.B. (lacht)
- Mundart bleibt Mundart, was aber gegebenenfalls angeglichen werden kann
- Betonungen werden durch Unterstreichung hervorgehoben
- starke Betonungen sind neben der Unterstreichung zusätzlich fettgedruckt

Abbildung 11: Transkriptionsregeln nach eigener Darstellung, angelehnt an Flick 2007

Darüber hinaus wurde gemäß des Bundesschutzgesetzes (BSDG) darauf geachtet, eine Anonymisierung der Daten zu einem frühestmöglichen Zeitpunkt zu gewährleisten, was bereits im Vorfeld mit den Proband*innen sowohl schriftlich als auch mündlich festgehalten wurde. Demgemäß wurden von der Interviewerin aus den Transkriptionen und Zitaten hervorgehenden Hinweise auf Namen und Orte unkenntlich gemacht. Nach Flick sind die „nochmalige Kontrolle des Transkripts anhand der Aufzeichnungen und die Anonymisierung der Daten (Namen, Orts- und Zeitangaben) zentrale Bestandteile des Transkriptionsvorgangs“ (Flick 2007, S. 230), weshalb auch hierauf besondere Sorgfalt gelegt wurde.

6.8 Auswertung der Daten

Die Auswertung erfolgte anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Diese Methode empfiehlt sich besonders bei der Analyse qualitativer Interviews und wird entsprechend häufig angewendet (vgl. Mayring 2015, S. 33). Ein Grundsatz der qualitativen Inhaltsanalyse besteht darin, anzuknüpfen an „alltäglichen Prozessen des Verstehens und Interpretierens sprachlichen Materials“ (Mayring 2015, S. 38). Dabei gilt die Interpretation des Sprachmaterials prinzipiell nie als abgeschlossen, da sie immer die Möglichkeit der Re-Interpretation mit sich bringt (vgl. ebd.).
Mayring unterscheidet bei der qualitativen Inhaltsanalyse drei Grundformen des Interpretierens: die Explikation, die Zusammenfassung und die Strukturierung (vgl. Mayring 2015, S. 68). Die *zusammenfassende* Inhaltsanalyse zielt in erster Linie darauf ab, das gesamte Material bei der Analyse heranzuziehen und darauffolgend eine systematische Reduktion auf das Wesentliche vorzunehmen. Hierunter fällt die *induktive* Kategegorienbildung, wobei sich die Kategorien aus dem erhobenen Material heraus entwickeln. Die *deduktive* Kategorienanwendung ist unter der *Strukturierung* zu verorten und setzt voraus, dass das Hauptkategoriensystem, nach welcher sich die Untersuchung ausrichtet, vorab festgelegt wurde (vgl. ebd.). Auch sind Mischformen der verschiedenen Analysearten möglich (vgl. Mayring 2015, S. 67). Eine solche Herangehensweise wurde auch hinsichtlich dieses Forschungsvorgehens und Analyseverfahrens gewählt, welches sowohl einem *induktiven* als auch einem *deduktiven* Forschungsansatz folgte. In Anbetracht des deduktiven Vorgehens wurden in Anlehnung an die bereits gewonnenen Informationen durch die Literatur sowie auf Grundlage des aktuellen Forschungsstands Hauptkategorien entwickelt, welche für die Konzeption

der Fragen und somit zur Erstellung eines Interviewleitfadens maßgeblich waren (vgl. Mayring 2020, S. 4). Hinsichtlich des induktiven Verfahrens wurden auf Basis des vorliegenden Aufnahmematerials die gebildeten Kategorien auf ihre Eignung und Anwendbarkeit untersucht. Durch dieses zirkuläre Vorgehen war es möglich, das Kategoriensystem zu erweitern, indem die Hauptkategorien angeglichen und weiter in Subkategorien segregiert werden konnten (vgl. Mayring 2019. S. 636). Somit richtete sich diese Forschungsarbeit auch nach dem Prinzip der theoretischen Offenheit aus, da sich im Laufe des Erhebungs- und Auswertungsverfahrens zum Teil neue Ansätze aufgetan haben, welchen im weiteren Verlauf nachgegangen werden konnte (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 223). Um die Materialbestände abschließend eindeutig zuordnen zu können, wurden die Kategorien genau definiert, mit einem Ankerbeispiel belegt und zusätzlich mit Kodierregeln versehen (siehe Anhang). Während des Hauptmaterialdurchlaufs konnten somit alle Fundstellen markiert, extrahiert und anschließend paraphrasiert werden (vgl. Mayring 2015, S. 99). Die extrahierten Textstellen wurden nach Kategorien gelistet in einer Tabelle aufgeführt, wobei zu jeder Haupt- und Subkategorie eine Zusammenfassung in Form einer Generalisierung der Paraphrasen vorgenommen wurde, was es ermöglichte, die Aussagen der Befragten miteinander zu vergleichen und literaturbasiert Rückschlüsse zu ziehen (vgl. Mayring 2015, S. 103; Mayring 2019, S. 636).
Die sich hieraus ergebende Kategorienübersicht ist nachfolgend einzusehen.

Nummer	Kategorienbezeichnung
HK1	***Bewertung des Schulfachs Glück***
SK 1.1	Bewertung durch Schüler*innen
SK 1.2	Bewertung durch Lehrer*innen/das Kollegium
HK 2	***Wahrgenommene Effekte***
SK 2.1	*auf Schüler*innen-Seite*
SK 2.1.1	Selbstkonzept/Selbstwirksamkeitserleben
SK 2.1.2	Klassenklima
SK 2.1.3	Leistungsmotivation

SK 2.1.4	Gesundheit und Wohlbefinden
SK 2.2	*auf Lehrer*innen-Seite* (persönliche Einstellung/innere Haltung)
HK 3	***Persönliche Beweggründe der Weiterbildung***
HK 4	***Sozial-emotionales Lernen***
SK 4.1	Bedeutung für das Schulfach Glück (Adäquanz)
SK 4.2	Anbahnung sozial-emotionaler Kompetenzen
HK 5	***Grundlagen und Zielsetzungen des Glücksunterrichts***
SK 5.1	Identitätsfindung (Lebenskompetenzförderung, Persönlichkeitsstärkung)
SK 5.2	Sinnfindung
SK 5.3	Flow
SK 5.4	Historische Aspekte
HK 6	***Relevanz bezüglich des Bildungssystems***
SK 6.1	Problematiken des aktuellen Schulsystems (Selektionscharakter, Schulangst, Leistungsdruck etc.)
SK 6.2	Verpflichtender Teil der Lehrer*innen-Bildung
SK 6.3	Verankerung in Lehr- und Bildungsplänen
HK 7	***Rolle der Lehrkraft***
HK 7.1	Haltung
HK 7.2	Tipp/Ratschlag

Tabelle 2: Kategorienübersicht nach eigener Darstellung

7. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

HK 1: Bewertung des Schulfachs Glück

*SK 1.1 … durch die Schüler*innen:*

Betrachtet man zunächst die Aussagen der Lehrkräfte unter der Fragestellung, wie das Schulfach Glück von den Schüler*innen im Allgemeinen angenommen wurde, so

zeichnet sich grundsätzlich ein positives Bild ab. In den meisten Fällen waren die Schüler*innen, größtenteils unabhängig von der jeweiligen Klassenstufe oder Schulform, die sie besuchen, sehr aufgeschlossen und begegneten dem Glücksunterricht mit einer interessierten Haltung, was unter anderem aus folgendem Zitat einer Lehrkraft an einer berufsbildenden Schule hervorgeht:

> *„Und ich habe gemerkt bei der Anwendung, das macht auch was mit den **Schülern**. Also ähm die Rückmeldungen waren dann relativ schnell, auch **sehr**, **sehr** positiv und ähm die Schüler sind nach dem Unterricht dageblieben und wollten mehr wissen und haben mir **bestätigt**, wie **toll** sie das finden und wie **wertvoll** das für sie eben auch ist und das hat mich dann eben **bestärkt**, ja, dass ich diesen Nerv getroffen habe." (B2, Z. 110-114)*

Dieselbe Lehrkraft hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass die Schüler*innen insbesondere die Wertschätzung der eigenen Person als ein „Gesehen-werden" losgelöst von Unterricht und Schule sowie, damit verbunden, erbrachten Leistungen verstärkt wahrnehmen (vgl. B2, Z. 432-434). Ähnlich äußert sich ein weiterer Lehrer einer Berufsschule, indem er das direkte Feedback durch die Schüler*innen als generell positiv beschreibt und angibt, dass diese dem Unterricht mit einer offenen Grundhaltung gegenüberstehen. Weiter merkt er an, dass diese Offenheit mit der Zeit weiter zunehme, da die Inhalte und die Aufbereitung des Glücksunterrichts zu Beginn ein noch recht ungewohntes Setting für die Jugendlichen darstelle (vgl. B4, Z. 50-53). Jene anfängliche Irritation wird in diesem Zusammenhang von mehreren Lehrkräften angesprochen. Begründet liege diese zu einem Großteil in der offensichtlichen Diskrepanz zum regulären Schulunterricht, welche es den Schüler*innen erschwere, im Vorfeld konkrete Vorstellungengen zum Schulfach Glück zu entwickeln:

> *„[…] die Schüler fanden das erstmal so ein bisschen befremdlich. Was heißt Unterrichtsfach Glück, Persönlichkeitsbildung, ich habe das so genannt. Was machen wir denn da? Und so in den ersten Stunden waren sie natürlich ein bisschen skeptisch. Aber schon nach den ersten beiden Doppelstunden fanden die das cool und haben das **gerne** gemacht." (B1, Z. 29-33)*

Mit Bezug auf die jüngere Zielgruppe geht aus den Angaben der beiden befragten Grundschullehrerinnen hervor, dass sich die Kinder von Beginn an sehr zugewandt auf den Glücksunterricht einließen und diesem stets mit großer Vorfreude begegnen. Diesbezüglich ist ergänzend zu erwähnen, dass in einem Fall das Schulfach Glück nicht wie üblich innerhalb des Klassenverbands unter Anleitung der Lehrkraft stattfindet, sondern in Form einer Kooperation mit einem privaten Gymnasium umgesetzt wird, wobei eine achte Jahrgangsstufe Konzepte erstellt und auf dieser Grundlage mit

den Grundschüler*innen eigenverantwortlich Projekte durchführt. Dabei werden die Achtklässler von einer ausgebildeten Glückslehrerin begleitet. Die Lehrkraft der Grundschulklasse beurteilt die Umsetzung diesbezüglich wie folgt:

> *„[…] die Kinder, also die Zweitklässler bei uns, finden es **total** schön, weil ähm es ist eine andere (.), ja, wie gesagt, es ist so eine andere Schiene. Es sind große Schüler, die sich mit ihnen beschäftigen, was toll ist." (B6, Z. 55-57)*

Das bewusste Erkennen eines persönlichen Mehrwerts lässt sich laut der Erfahrung einer Lehrerin einer Gesamtschule bei älteren Schüler*innen besonders deutlich erkennen, da diese mit steigendem Alter und damit einhergehender Eigenständigkeit zunehmend in der Lage seien, zu reflektieren und zu verstehen, welchen Nutzen sie aus dem Glücksunterricht ziehen können, sofern sie sich auf die verschiedenen Prozesse einlassen (vgl. B7, Z. 97-99). Dr. Ernst- Fritz-Schubert weist auf die Frage nach seinem Empfinden hinsichtlich der Rückmeldung zum Schulfach Glück ab dessen Einführung im Jahre 2007 auf die Tatsache hin, dass gerade auch das Etikett „Glück" dieses neuen Unterrichtsfachs die Aufmerksamkeit auf positive Art und Weise auf sich zog:

> *„[…] Und dieses Etikett **Glück** hat natürlich, wenn man an Schule denkt, denkt man nicht gleich an Glück, das muss man dazu sagen. Das führt eben dazu, dass es bei Schülerinnen und Schülern **sehr**, **sehr** gut ankam, weil man sich natürlich dann irgendwie vielleicht auch immer sagt, das ist doch eigentlich das, was man sich so als letztes Ziel menschlichen Handelns, wie das Aristoteles beschreibt, auch in der Schule wünscht. Das heißt also, Schüler und Eltern haben das sofort auch angenommen." (B5, Z. 31-37)*

*SK 1.2 …durch die Lehrer*innen/Kolleg*innen*

Was die Resonanz zum Schulfach Glück seitens der Lehrerkolleg*innen betrifft, fallen die Rückmeldungen der befragten Personen gemischt aus. Ein Großteil gibt dabei an, dass diesem innerhalb des Kollegiums sowie von Seiten der Schulleitung mit Interesse, Aufgeschlossenheit und Neugierde entgegengetreten wurde, was Erfahrungsberichte wie dieser verdeutlichen:

> *„Und mein Schulleiter damals, der hat zum Glück gesagt: Ja, das ist genau das, was ich eigentlich auch schon öfter mal im Visier hatte: Sie machen das, ja? Und dann war ich im Prinzip **drin** und ich hatte zum Glück dann auch wieder ähm diesen Schulleiter, der dann gesagt hat: Okay, das machen wir **gleich**. Also wir versuchen das **direkt** zu etablieren und ähm ich bin dann direkt ins kalte Wasser gesprungen und habe parallel zu der Ausbildung ähm dann das Ganze schon im Unterricht eingebracht, ja?" (B2, S. 99-104)*

Das Lehrerkollegium, welchem er nach eigenen Angaben das Konzept hinter dem Schulfach Glück in einer Gesamtkonferenz vorstellte, habe dabei von Anfang an Anfang aktiv darauf reagiert und seine Zustimmung bekundet (vgl. B2, Z. 116-118). Eine weitere Lehrkraft schildert ähnliche Erfahrungswerte in Bezug auf ihre Kolleg*innen. Die Besonderheit besteht in diesem Fall darin, dass ihre Weiterbildung nicht durch Ernst Fritz-Schubert erfolgte, sondern durch die Rektorin, welche wiederum die Schulung am Fritz-Schubert-Institut durchlaufen hat und auf dieser Grundlage interne Fortbildungen für das Kollegium an ihrer Schule anbietet. Dies stieß, so berichtet die Lehrkraft weiter, sehr schnell auf großen Zuspruch, wodurch inzwischen bereits ein Drittel der insgesamt 32 Lehrpersonen, die an dieser Schule eingesetzt sind, an den besagten Weiterbildungen teilgenommen haben (vgl. B3, Z. 35-43). Vergleichsweise viel Zustimmung erfuhr das Schulfach Glück an einer hessischen Gesamtschule, so geht aus den Worten der dort unterrichtenden Glückslehrerin hervor:

> *„Die meisten Kollegen finden es **spannend**, **interessant**, sind **offen**, **aufgeschlossen**, **interessiert**. Und je mehr sie eben über dieses Schulfach Glück erfahren, desto stärker stehen sie dahinter und wollen eigentlich das in jeder Altersstufe, in jeder Klasse verankern.“ (B7, Z. 92-95)*

Auch hinsichtlich ihrer „Startschule“ in Baden-Württemberg gibt sie an, achtzig bis neunzig Prozent ihrer damaligen Kolleg*innen hätten das Fach für „wichtig“ und „notwendig“ befunden und seien diesem mit umso größerer Bejahung begegnet, je mehr sie sich mit den Hintergründen des Faches auseinandergesetzt haben (vgl. B7, Z. 76ff.).

Demgegenüber räumt eben jene Lehrerin dennoch ein, dass all diese positiven Rückmeldungen dennoch nicht über die Tatsache hinwegtäuschen dürfen, dass sich mit Bezug auf das Schulfach Glück durchaus auch Skeptiker innerhalb des Kollegiums auftaten:

> *„Es gab im Grunde genommen zwei Lager, das muss man ganz ehrlich sagen.“ (B7, Z.76f.)*

So stünden neben den Lehrkräften, die sich von der Idee des Schulfachs recht schnell überzeugen ließen, jene, die angesichts des Glücksunterrichts eine eher kritische Position einnehmen. Diese zeichne sich in erster Linie, so führt die Befragte fort, zum einen durch ein generelles Unverständnis, zum anderen allerdings auch zu großen

Teilen durch fehlendes Hintergrundwissen aus, was sich in Äußerungen konkretisiere, wie:

> *„Was ist denn das für ein Quatsch? Das ist nicht Deutsch, Mathe, Englisch. Und was macht ihr denn da? Und ist das Erlebnispädagogik? Ist das Ethik? Ist das Religion? Was macht ihr denn da? Und das muss doch nicht alles doppelt und dreifach sein." (B7, Z. 76-83)*

Ebenso bezieht die Schulleiterin einer Berufsfachschule in ähnlicher Form Stellung zu der Frage, ob die Einführung des Schulfachs Glück, welche durch sie persönlich erfolgte, Anklang innerhalb des Lehrerkollegiums fand:

> *„Bei Kollegen und Kolleginnen ist es immer so, wenn man der Prophet im eigenen Land ist, hat man immer so ein bisschen Sonderstellung an der Schule ähm und die waren dem nicht ablehnend gegenüber, aber ich mache das wie gesagt seit 2013. Ich habe es immer angeboten: Komm doch mal mit und guck dir eine Stunde an. Da kam nie was." (B1, Z. 33-36)*

Zusammenfassend ist bezogen auf die befragte Stichprobe allerdings dennoch festzustellen, dass das Schulfach Glück generell mehr Zustimmung als Zurückweisung durch die Lehrpersonen an den Schulen erfuhr. Zu berücksichtigen sind in diesem Kontext auch die Aussagen zweier Lehrer*innen, die sich zum Zeitpunkt des Interviews gerade in der Glücksausbildung befanden und darauf hinweisen, dass sich durch den Ausfall von Lehrerkonferenzen aufgrund der Corona-Pandemie in Kombination mit dem Distanzunterricht, die Kommunikation unter den Kolleg*innen einschränkte und sich somit auch die Vermittlung von Informationen über ihre Arbeit als Glückslehrer*innen zwangsläufig auf ein Minimum begrenzte.

HK 2: Wahrgenommene Effekte

*SK 2.1: auf Schüler*innen-Seite*

Die Effekte, die die Lehrer*innen bei ihren Schüler*innen feststellen konnten, welche sich als Indikatoren hinsichtlich der Auswirkung des Glücksunterrichts herausstellen ließen, gliedern sich in die Subkategorien „Selbstkonzept/Selbstwirksamkeitserleben", „Klassenklima", „Leistungsmotivation" und „Gesundheit und Wohlbefinden". Inwiefern sich diese auf Basis des Glücksunterrichts einstellten, wird durch die folgende Antwort deutlich, welche nahezu alle der genannten Faktoren einschließt:

> *„Also diese Effekte, die daraus resultieren, die kann man kaum unterschätzen. […] das **Klassengefüge** wird verbessert, der **Selbstwert** wird gesteigert. Die Schüler wissen viel mehr, **warum** sie das überhaupt machen müssen oder sollen und in welche*

Richtung sie vielleicht gehen und denken sollten, wenn sie tatsächlich ähm ja, sich wohlfühlen wollen und ihr Leben dann auch später nach der Schule eben gestalten können." (B2, Z. 391-396)

Auswirkungen, die sich als günstig in Bezug auf das Selbstkonzept und das Selbstwirksamkeitserleben der Schüler*innen erweisen, konnten in diesem Zusammenhang von allen befragten Lehrkräften wahrgenommen werden. Anhand der Antworten wird ersichtlich, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen Person im Sinne der Identitätsfindung das Fundament bildet, zu einem stabilen Selbstwert zu gelangen und die eigenen Bedürfnisse mit Blick auf die Selbstfürsorge besser kennenzulernen. Dies geschieht meist durch die Beschäftigung mit den eigenen Stärken und Schwächen, was durch verschiedene Übungen oder Demonstrationen spielerisch oder modellhaft an die Kinder und Jugendlichen herangetragen wird. Ein positiver Effekt auf das Selbstkonzept und das Selbstwirksamkeitserleben trete dabei insbesondere dann ein, wenn sich die Schüler*innen unabhängig von ihrer schulischen Leistung anerkannt, wahrgenommen und wertgeschätzt fühlen, was bereits unter SK 1.1 dargelegt wurde. Auf dieser Grundlage gelinge es den Kindern und Jugendlichen zunehmend, ihren eigenen Wert, der sie als Person auszeichnet, von ihrem schulischen Erfolg oder Misserfolg zu trennen und diese beiden Aspekte als voneinander unabhängige Variablen zu betrachten, was sich mit den Ergebnissen der Studie von Hess zum Selbstwertgefühl deckt. Die festzustellenden Wirkungen in diesem Bereich basieren hierbei zum einen auf den Beobachtungen der Lehrpersonen, zum anderen auf dem Einholen von Feedback. Angesichts der direkten Rückmeldungen durch die Schüler*innen schildert eine Lehrkraft in diesem Zusammenhang eine eindrückliche Situation mit einem Schüler, der in einem Einzelgespräch konkret äußern konnte, dass er persönliche Veränderungen wahrnehme und sich sein Selbstbewusstsein aufgrund der Teilnahme am Glücksunterricht gesteigert habe, was aus dem untenstehenden Zitat hervorgeht:

*„Und da habe ich dann aktiv Feedback eingefordert, wie es ihnen einfach geht in dem Schulfach. Und da war dann das Feedback bei einem Schüler zum Beispiel, dass er ganz explizit sagen konnte, dass sein Selbstbewusstsein anfängt (.), dass er das **spürt**, dass er **selbstbewusster** wird, weil er sich mit Stärken auseinandersetzt." (B8, Z. 177-180)*

Von vergleichbaren Erlebnissen spricht eine Lehrerin, die Haupt- und Realschüler*innen einer siebten Jahrgangsstufe unterrichtet, welche, so gibt sie an, größtenteils über ein eher schwaches Selbstkonzept verfügen. Auch an diesem Punkt habe das Aufzeigen der eigenen Kompetenzen nachweislich dabei helfen können, den Schüler*innen

ein Gefühl der Selbstwirksamkeit zu vermitteln und sie in ihrem Selbstwertgefühl zu stärken:

> *„Und in der Sieben ist es so, da, ich arbeite immer nur ein halbes Jahr mit denen, aber das sind Haupt- und Realschüler und die kommen natürlich mit einem Selbstkonzept da hin: Ich kann gar nichts und ich bin blöd und ich bin für alles zu doof. Und äh da hat man gemerkt, dass es denen unheimlich schwerfällt, überhaupt **eine** Sache zu sagen, die sie können. Und **das** schaffen sie aber nachher sehr selbstbewusst und nehmen sich anders wahr." (B9, Z. 216-221)*

Des Weiteren weist eine Lehrkraft darauf hin, dass es ihren Schüler*innen durch den Glücksunterricht verstärkt gelinge, Vertrauen zu fassen, mit der Folge, den Mut aufbringen zu können, mehr von sich preiszugeben und Dinge, die die eigene Person betreffen, mit anderen zu teilen, wodurch Hemmungen abgebaut werden konnten. Zudem falle es den Schüler*innen zunehmend leichter, ihr eigenes Verhalten zu reflektieren, was sich ebenfalls auf Facetten des Selbstkonzepts auswirke.
Auch Dr. Ernst Fritz-Schubert sieht in der Auseinandersetzung mit der eigenen Person einen maßgeblichen Faktor, der zwangsläufig in Fragen nach dem eigenen Selbstwert mündet und verweist in Anbetracht dessen auf Evaluationen, die einen Zusammenhang zwischen positivem Selbstwert und dem Schulfach Glück belegen:

> *„Natürlich, also wenn ich **weiß**, wer ich **bin**, ich weiß, was ich **brauche** und ich **weiß**, was ich **kann** und wenn ich **weiß**, was ich **will**, dann habe ich schon mal einen **Großteil** der Fragen, die mich im Leben beschäftigen und in der Schule beschäftigen, beantwortet. Das ist eigentlich die Zielsetzung. Und jetzt muss ich einfach sagen: Moment, wenn ich weiß, wer ich bin, dann geht es wahrscheinlich um den **Selbstwert**, die **Selbstwertschätzung**, die da ist. Also kann ich hergehen und kann dann auch den Selbstwert unter Umständen überprüfen, evaluieren. Und da haben ja wir **Ergebnisse**, die das deutlich zeigen." (B5, Z. 96-102)*

Dabei habe sein eigentliches Anliegen nicht vordergründig darin bestanden, die Schüler*innen durch den Glücksunterricht in einen Zustand der überschwänglichen Euphorie zu versetzen, sondern ihnen dazu zu verhelfen, zu einem nachhaltig positiven Selbstwert zu gelangen:

> *„Mir kam es **nicht** darauf an unbedingt, dass die alle nachher irgendwie sagen: Ich fühl mich so **glücklich**, fühl mich so **wohl**, ich springe im Dreieck oder im Viereck, sondern es ging im **Wesentlichen** darum, dass die einen **stabilen** Selbstwert erbringen. Und genau das konnte man nachweisen. Und es geht darum, dass die so ein **Gefühl** haben, über ein gescheites **Selbstkonzept** zu verfügen, an der Stelle zu sagen einfach, ich kann das handhaben, ich krieg's irgendwie hin, ich kann es verstehen, das ist für mich*

> *auch **sinnvoll**. Das ist, das ist das, wo es eigentlich um das **Selbstkonzept** geht." (B5, Z. 102-108)*

Mit diesen Worten spricht Dr. Ernst Fritz-Schubert bereits weitere wesentliche Aspekte, wie beispielsweise das Erleben von Sinnhaftigkeit an, welches ebenfalls als Einzelkategorien noch einmal genauer beleuchtet wird.
Vergleicht man entsprechend die durch die Befragungen sichtbar gewordenen Einflüsse des Schulfachs Glück auf das Selbstkonzept mit der in Kapitel 5.6 vorgestellten Evaluation bezüglich der Messungen zum Selbstwertgefühl von Hess sowie Schiepke-Tiska & Bertrams, so lassen sich eindeutig übereinstimmende Ergebnisse verzeichnen.
Wichtig anzumerken ist auch, dass sich signifikante Effekte nicht unmittelbar einstellen, sondern es einer gewissen Anlaufzeit bedarf, bis erste Wirkungen spürbar werden. Dies bestätigten auch drei der interviewten Lehrkräfte:

> *„Also man sagt ja so, die Inkubationszeit vom Unterrichtsfach Glück beträgt irgendwie so 14 bis 40 Monate. So ganz genau kann man das nicht sagen." (B7, Z. 192-193)*

> *„Also die **Hemmungen** werden geringer und das **Vertrauen** wird größer, dass sie mehr von sich quasi erzählen, preisgeben, aushalten, da verwundbar zu sein. Und das hat aber jetzt ein halbes Jahr ungefähr gedauert." (B8, Z. 187-190)*

Im Speziellen ließe sich dies gerade mit Blick auf das Selbstkonzept feststellen, das sich, im Gegensatz zu wahrnehmbaren Veränderungen auf Faktoren wie das Klassenklima, erst nach einiger Zeit erkennbar verbessere, wie eine weitere Lehrkraft erfahrungsgemäß mitteilt (vgl. B1, Z. 85-89).

> *„[…] das Kennenlernen untereinander, das Klassenklima. Das verbessert sich sehr schnell mit dem Glücksunterricht, schneller als wenn man das nicht hat." (B1, Z. 78-79) „[…] **Leistungsmotivation** das dauert ein bisschen länger. **Selbstkonzept** auch." (B1, Z. 86-87)*

So zeigte sich im Verlauf der Interviews, dass sich bezogen auf das Klima innerhalb der Klassengemeinschaft recht schnell eindeutige Veränderungen einstellen können. Häufig genannt wurden in diesem Kontext teambildende Maßnahmen, deren Resultate ein gesteigertes Empathieempfinden, einen respektvollen Umgang untereinander, den Abbau von Vorurteilen und das Schaffen einer von gegenseitigem Vertrauen geprägten Atmosphäre einschließen. Der Grundstock, der im Glücksunterricht diesbezüglich gelegt wird, präge gleichzeitig das gesamte schulische Miteinander:

*„[…] wo ich es außerhalb des regulären Glücksunterrichts merke, ist, wenn ich die Übungen im Leistungskurs mit unterbringe, der quasi ein anderes Fach ist. […] Und da wirkt sich das **unmittelbar** aus, dass man das einfach merkt: Besser kennenlernen, Vertrauen schaffen, das wird einfach intensiviert. Aber man hat schon eine super Ausgangslage quasi, um das zu intensivieren. Und da merke ich sehr, sehr schnell am Klima, dass sich das einfach positiv auswirkt. (B8, Z. 167-174)*

Auch die Leistungsmotivation wird nach Angaben der Lehrkräfte durch den Glücksunterricht begünstigt. Ebenso wie das Selbstkonzept, erhöhe sich diese allerdings nicht unmittelbar nach der Teilnahme am Glücksunterricht. Mehrmals wurde in diesen Fällen angeführt, dass sich besonders das Erkennen eines Sinngehalts im eigenen Tun, hierbei speziell bezogen auf das Lernen, als leistungssteigernd und motivierend erweisen kann. Ein signifikanter Wert hinsichtlich eines wahrnehmbaren Leistungsanstiegs, welcher maßgeblich aus den Effekten des Glücksunterrichts resultiert, lässt sich auf Basis der Auskünfte allerdings nicht ausmachen, was wiederum auch nicht als direkter Erhebungsgegenstand herangezogen wurde. Dennoch sind es, so geht aus den Aussagen dreier Lehrkräfte explizit hervor, gerade die motivationalen und präventiven Aspekte, die auch außerhalb des Glücksunterrichts als Einflussvariablen gelten können:

„Und ähm das macht was mit ihnen. Und das wirkt sich natürlich auch auf die anderen Unterrichtsfächer aus. Dass man dann halt eben auch mal merkt: Okay, wenn ich mich da anstrenge und dann vielleicht auch eine bessere Note schreibe, dann sehe ich da einfach einen Fortschritt für mich, ich sehe mehr Sinn und mir geht es auch da grundsätzlich besser.“ (B2, Z. 219-222)

Außerdem lernen die Schüler*innen mit Misserfolgen umzugehen (vgl. B1, Z. 173f.), wobei sich der Glücksunterricht zusätzlich als angstlindernd und druckhemmend erweise und sich somit auch die Lernatmosphäre dauerhaft verbessere, was potentielle Leistungssteigerungen immerhin vermuten lässt:

*„Also bei den Zwölfern oder Dreizehner sind das jetzt […], da hat das beispielsweise dazu geführt, dass es ein **angstfreieres** Lernen ist. Also dieses **Abkoppeln** von: Die Lehrerin mag mich nur, wenn ich 13/14/15 Punkte schreibe, sondern nochmal diese Unterstützung: **Du** als **Person** hast einen **Wert** und das haben sie dadurch halt sehr, sehr gut erfahren.“ (B9, Z. 213-216)*

Dies legt nahe, dass die verschiedenen Faktoren untrennbar miteinander zusammenhängen und gleichzeitig eine wechselseitige Interdependenz zwischen diesen besteht, was auch die nachfolgenden Ausführungen noch einmal zeigen werden.

Die letzte Subkategorie umfasst Gesundheit und Wohlbefinden. Angesichts der Vielzahl an Einflussvariablen und der Bandbreite an begrifflichen Umschreibungen, die

sich aus den beiden Konstrukten ergeben, wird eine trennscharfe Klassifizierung allerdings erschwert. Generell ist zu sagen, dass diese sich grundsätzlich in nahezu allen Kategorien niederschlagen. Dennoch lassen sich auch an dieser Stelle direkte Bezüge erkennen, die eine eindeutige Kategorisierung ermöglichen. So berichtet eine Lehrperson von einer wiederkehrenden Sequenz zu Beginn des Glücksunterrichts als *„Grundpfeiler 1: Sich jetzt nachhaltig wohlfühlen“*. Unter den Gesichtspunkten des Resilienztrainings und der Selbstfürsorge lernen die Jugendlichen auf diese Weise Wege kennen, ihr Wohlbefinden zu steigern. Dabei fließen verschiedene Teilbereiche, wie zum Beispiel die Bedeutung eines gesunden Lebensstils verbunden mit Faktoren wie Ernährung und Sport, aber auch praktische Sequenzen in Form von Achtsamkeitsübungen oder Meditationstechniken mit ein, anhand welcher den Schüler*innen aufgezeigt wird, wie sie diese auch eigenständig für sich nutzen können (vgl. B2, Z. 172-179). Somit lernen die Schüler*innen, sich intensiver mit ihrem Körper und Geist auseinanderzusetzen und einen verantwortungsbewussten Umgang mit sich selbst und den eigenen Ressourcen zu pflegen, wobei die Lehrkraft angibt, dass bei den Jugendlichen entsprechend durchaus günstige Effekte wahrzunehmen waren (vgl. B2, Z. 180). Die körperliche und geistige Gesundheit sowie die eigenen Möglichkeiten, diese in förderlicher Art und Weise zu beeinflussen, in Kombination mit den sich daraus ableitenden Wirkmechanismen, stellt auch Dr. Ernst Fritz-Schubert als entscheidend heraus:

> *„Das heißt also, **das** was **mich** interessiert, sind **eigentlich** im **weitesten** Sinne die **Indikatoren**, die **Gesundheit** anzeigen, also **seelische** und **körperliche** Gesundheit. Und **seelische** Gesundheit, die, die letztlich manifestierbar ist an **dem**, wie ich mit meiner inneren Revision umgehe, mit meiner **Aktualisierung** des Selbst, mit dem, wie ich mich **regulieren** kann, wie ich mit meinen **Gefühlen** umgehen kann und wie ich dieses **Leben** als **sinnvoll** empfinde. Da habe ich, da habe ich dann unter Umständen die Kriterien, die ich wirklich brauche. Das interessiert mich viel **mehr**, als ob die jetzt nach Raffelhüschen im Glücksatlas jetzt wieder von 5,6, wo sie sich nach Corona befunden haben, wieder auf 7,2 das normale Level irgendwie begeben.“ (B5, Z. 114-122)*

*SK 2.2 …auf Lehrer*innen-Seite*

Richtet man den Blick diesbezüglich auf die jeweils unterrichtenden Lehrkräfte, so lassen sich unterschiedliche Ansichten hinsichtlich der wahrgenommenen Effekte auf die eigene Person verzeichnen. Diese variieren dabei von keinen-mäßigen bis hin zu stark erkenn- und spürbaren Auswirkungen auf die innere Einstellung beziehungsweise die persönliche Haltung. So wurden einerseits Aussagen darüber getroffen, dass der

persönliche Entschluss, den Lehrberuf zu ergreifen, ohnehin mit einer positiven Grundhaltung und einem wertschätzenden Blick auf die Schüler*innen einherging:

> *„Ja, geht so. Also ich habe sowieso, glaube ich, ein extrem **positives** Menschenbild oder einen sehr **positiven** Blick sowieso auf die Kinder.“ (B3, Z. 107-108)*

Entsprechend habe sich vor diesem Hintergrund keine signifikante Veränderung eingestellt, seitdem das Schulfach Glück unterrichtet wird. Befragte 9 bekundet diesbezüglich wiederum:

> *„Aber ähm es macht ganz viel und ich denke, dass wenn man Lehrer geworden ist, dann sollte man schon vorher auch den Wunsch gehabt haben, ja, für die Gesellschaft zu arbeiten oder was Sinnvolles, Wichtiges zu tun. Und jeden Tag, wo wir uns mehr damit beschäftigen und wo manchmal eine kleine Äußerung kommt, **spürt** man das **direkt**.“ (B9, Z. 234-238)*

Von diesen eindeutigen Effekten auf persönlicher Ebene spricht auch der Befragte 3, welcher hierbei auch seine Erfahrungen bezüglich seiner damaligen Weiterbildung zum Glückslehrer einbezieht:

> *„Also ich habe das gemerkt mit **mir**, ähm als ich das in dieser Ausbildung gemacht habe und als ich dann die ganzen Übungen selbst durchlaufen habe, ja, das ist so Kern dieser Ausbildung eben, alle ähm Lehrer machen **das**, was sie mit ihren Schülern machen, eben auch selbst. Und da habe ich dann gemerkt: Okay, ich komme da irgendwie ganz verändert von den Wochenendseminaren dann zurück, ja, und das **macht** was mit mir.“ (B2, Z. 106-110)*

Der Frage danach, ob sie etwaige Veränderungen im Schulalltag spüren, seitdem sie das Schulfach Glück etabliert haben, entgegneten zwei weitere Lehrerinnen mit den Worten:

> *„Jeden Tag (lacht) Also jeden Tag.“ (B9, Z, 230)* und
> *„Ich kann das nur unterstützen, was Frau W. (B9) gerade gesagt hat. Definitiv, ja.“ (B7, Z. 248).*

Eine andere Lehrkraft teilt mit, dass der Glücksunterricht zu einer generell größeren Offenheit angesichts verschiedener Unterrichtskonzepte geführt habe und somit viele Ideen der Aufbereitung aus dem Schulfach Glück auf den regulären Schulunterricht übertragen werden konnten, was sowohl den Ablauf einzelner Unterrichtsphasen als auch Veränderungen hinsichtlich räumlicher Situationen umfasste, was zu einem besseren Lehr-Lern-Arrangement führte (vgl. B4, Z. 118-121). Ein weiterer Punkt, von dem

drei Lehrerinnen berichten, ist die Fähigkeit, resilienter mit Rückschlägen und enttäuschten Erwartungen im Schulalltag umgehen zu können, welche sich nach ihren Angaben beispielsweise aus der sich einstellenden Ernüchterung in Hinsicht auf die Diskrepanz zwischen Schulsystem und der eigenen Passion, diesbezüglich grundlegende Veränderungen zu bewirken, ergeben:

> *„Ich habe immer so das Gefühl, die Lehrer kommen eigentlich mit dieser **Passion** und **Einstellung** und **Liebe** in den Schuldienst. Und dann passiert es in den ein oder anderen Fällen, auch aufgrund unterschiedlicher Umstände, dass man das so ein bisschen aus dem Blick verliert vielleicht. Auch, dass man so prozessorientiert sich eben verantwortlich fühlt und nicht unbedingt ergebnisorientiert, weil in der Schule doch so viel eben auf Leistung getrimmt ist." (B7, Z. 243-247)*

Ähnlich beurteilt dies auch Befragte 9, welche aktuell gemeinsam mit der Befragten 8 die Glücksausbildung bei Dr. Ernst Fritz-Schubert durchläuft:

> *„Man muss aber dazu sagen, dass also die Frau v. M. (B8) und ich machen ja die Ausbildung gemeinsam und wir sind da einfach mit voller **Passion** dabei und spüren, wie **wichtig** das für **uns** ist und es gibt auch Rückschläge. Man kommt in die Schule und ist **voller Ideen** und weiß, wie **wertig** das ist, was man da tut. Aber das wird natürlich nicht immer eins zu eins dann auch zurückgespiegelt und das sind auch Rückschläge, mit denen man, oder Differenzen, mit dem man irgendwie klarkommen muss und wo man einen langen Atem braucht." (B9 Z. 230-235)*

Befragte 8 gibt daraufhin an, durch die Teilnahme an der Glücksausbildung die wissenschaftlich fundierte Legitimation für ihr Handeln gefunden zu haben, nach der sie lange Zeit suchte, was auch für sie persönlich mit großen Veränderungen einhergegangen sei (vgl. B8, Z. 257-260). Im Zuge dessen berichtet sie, sie habe ihr Handeln und ihre individuellen Ansätze, die sie verfolgt, gerade als Berufseinsteigerin oftmals in Frage gestellt:

> *„[…] also ich hatte vorher eine Haltung und ich habe die auch immer noch. Die entwickelt sich weiter, aber in vielen Bereichen war da immer mal so ein Fragezeichen dahinter: Warum ist das jetzt bei mir so und kann ich es eigentlich sinnvoll begründen, dass es so ist? Und jetzt der **Freifahrtschein**, also jetzt ist einfach zu sehen, hier ist die **Grundlage** dafür. Stimmt, es ist alles richtig und man muss nichts davon in Frage stellen und das wirkt sich unterm Strich auf jedes Unterrichtsfach aus, also unabhängig auch vom Schulfach Glück." (B8, Z. 260-265)*

Dieses Empfinden, Bestätigung im eigenen Handeln zu erfahren und dieses für sich begründen zu können, untermauert auch Dr. Ernst Fritz-Schubert mit der Aussage:

> *„Es ist ja einfach so, wenn Sie das Gefühl haben, dass das, was Sie machen, sinnvoll ist, dass es verständlich wird, dass es Schüler gibt, die Ihnen was zurückgeben. Dann haben*

Sie auch nicht dieses Gefühl, dass Sie Ihre Erwartungen nicht erfüllt haben. Und wenn Sie dieses Gefühl haben, dass ihre Erwartungen nicht erfüllt werden und ihre Kompetenzen nicht abgerufen werden, dann leiden sie unter Umständen an Burnout." (B5, Z. 270-274)

HK3: Persönliche Beweggründe der Weiterbildung

Anknüpfend daran sollen nun die persönlichen Beweggründe der Lehrkräfte, das Unterrichtsfach Glück an ihrer Schule zu etablieren, genauer analysiert werden, wobei die Aussagen diesbezüglich ein breites Spektrum widerspiegeln. So berichtet Befragte 1, Lehrerin einer Hauptschulklasse, dass ihre Schüler*innen nicht selten mit einer Vielzahl an persönlichen Defiziten und ohne hinreichende Lebensgrundlagen in die Schule kommen, weshalb sie das Schulfach Glück als Chance betrachte, die Jugendlichen an ein soziales Lernen heranzuführen und ihnen Kompetenzen für eine gelungene Lebensbewältigung an die Hand zu geben (vgl. B1, Z. 11-22). Dabei ergänzt sie:

„Gut ähm, jeder ist seines Glückes Schmied und man kann seine Geschichte schreiben und da habe ich gedacht, es ist wichtig, dass sie da auch was mitbekommen." (B1, Z. 20-21)

Der Lehrer einer Berufsschulklasse bekundet auf diese Frage hin, seine damalige Zusammenarbeit mit Dr. Ernst Fritz-Schubert an der Willy-Hellpach-Schule habe seine Faszination für das Thema ausgelöst:

„[…] also das war dann eher so ein bisschen Zufallsglück oder Schicksal oder was auch immer, dass ich das da kennengelernt habe und gedacht, naja, gesehen habe, wie er das unterrichtet. Und da habe ich gedacht, wenn man das machen kann im Lehrerberuf, dann würde ich das auch gern machen." (B4, Z. 34-36)

Ebenso lagen die Auslöser in den Feststellungen und dem Wissen darüber, dass eine nicht zu vernachlässigende Zahl an Schüler*innen den Schulbesuch nicht mit Freude assoziiert, sondern dieser eher mit negativen Emotionen besetzt ist:

*„[…] weil mir eben so aufgefallen ist, dass ähm die Schüler oftmals relativ **traurig** in die Schule gegangen sind, ja? Und so ähm normalerweise ist es ja so, dass wenn Kinder aus dem Kindergarten in die Grundschule kommen, dann sind sie noch Feuer und Flamme. Und irgendwann dann, so spätestens fünfte/sechste Klasse, ist es oft so, dass ähm dann plötzlich lange Gesichter zu sehen sind und dann habe ich gedacht, das muss an irgendwas liegen, ja? Und deswegen hat mich das eigentlich immer so interessiert." (B2, Z. 83-85)*

Jener Lehrer führt fort, er habe sich bereits seit der Einführung des Schulfachs Glück im Jahre 2007 und dem Erscheinen des ersten Buches im darauffolgenden Jahr aktiv mit der Thematik auseinandergesetzt (vgl. B2, Z. 80-83). Des Weiteren habe die

Tatsache, dass Wohlbefinden und Selbstwertgefühl unabdingbare Voraussetzungen für Lernen darstellen, maßgeblich zu seiner Entscheidung, an der Weiterbildung teilzunehmen, beigetragen. Ähnliche Erfahrungswerte schildert eine Lehrkraft mit Rückblick auf ihre Zeit als Referendarin, wobei sie vermehrt festgestellt habe *„wie **schlecht** es manchen Schülern einfach mit dem **Leistungsdruck** ging“* (B7, Z. 41-42). Diese Erkenntnisse, so berichtet sie weiter, haben ihr Anlass geboten, sich die Frage zu stellen, inwiefern sie dem persönlich entgegenwirken und die Schüler*innen aktiv darin unterstützen kann, ihre Schullaufbahn *„**gut** zu überstehen, **glücklich** zu überstehen, am Ende wirklich ganz viel mitnehmen zu können, nicht nur Deutsch, Mathe, Englisch und vielleicht Französisch und Spanisch-Vokabeln gelernt zu haben, sondern wirklich im **Leben** gut überleben können“ (B7, Z.43-46).* Zudem wurde die Teilnahme an der Weiterbildung mit dem persönlichen Wunsch begründet, das Themenfeld der Persönlichkeitsentwicklung weiter zu vertiefen, da dieses auch im eigenen Interessenbereich liege. Darüber hinaus sei es im Speziellen die offensichtliche Relevanz gewesen, dem Aspekte der „Beziehungsarbeit“ allgemein mehr Aufmerksamkeit zu verschaffen (vgl. B8, Z. 249-256).

HK4: Sozial-emotionales Lernen

Unter dem Gesichtspunkt der Fragestellung, inwiefern sich das Schulfach Glück als Prototyp des sozial-emotionalen Lernens beschreiben lässt, gingen die Meinungen der Lehrkräfte insgesamt in sehr ähnliche Richtungen. Demnach bewirke das Schulfach Glück eine Abkehr von der überwiegenden Orientierung an Leistung und eine entsprechende Hinwendung zur Beziehungsebene bei der Arbeit mit den Schüler*innen (vgl. B2, Z. 149-151). So zielt der Glücksunterricht darauf ab, den Menschen als Individuum mit seinen Stärken und Schwächen, Potentialen und Bedürfnissen anzuerkennen und einen kompetenzfokussierten Blick zu entwickeln (vgl. B3, Z. 124-129). Dabei schaffe das Schulfach Glück auf sozial-emotionaler Ebene ein Gefühl der Gemeinschaft und der Zusammengehörigkeit:

> *„Hm, also auf jeden Fall ist es so, dass beim **sozial-emotionalen** Lernen oder, das hatten wir jetzt gerade auch in der letzten Glückssitzung, zu hören, anderen geht‘s genauso wie **mir**, schafft halt eine unglaubliche Verbundenheit. Das macht irgendwie dieses: Ich bin **alleine** auf der Welt, das reißt das auf und es sorgt auch für mehr Verständnis untereinander.“ (B9, Z. 276-279)*

Im Rahmen dessen wurde zudem auch die generelle Bedeutung sozial-emotionaler Aspekte für den Glücksunterricht sowie auch darüber hinaus *(SK 4.1)* untersucht. Dabei sind die Rückmeldungen durch die Interviewten weitgehend übereinstimmend, indem alle der der befragten Lehrpersonen äußern, dass auf der sozial-emotionalen Komponente ein sehr großer Schwerpunkt liege. In diesem Zusammenhang merkt einer der Befragten an, dem sozial-emotionalen Lernen würde im klassischen Schulunterricht dennoch zu wenig Beachtung geschenkt werden und übt dabei vor allem Kritik an dem Fehlschluss, vereinzelt inszenierte Teamaktivitäten könnten ein ganzheitliches Lernen, welches das Soziale und Emotionale umfassend miteinbeziehen, ersetzen:

> *„Das wird immer so nebenbei […] wenn man ins Landschulheim geht, dann machen wir mal so (.)// […] einen Teamabend oder so (lacht) und denkt dann: Okay, das ist jetzt so das Allheilmittel und muss für die nächsten fünf Jahre halten. Aber das ist natürlich nicht so." (B4, Z. 157-158).*

So sieht er ein sozial-emotionales Lernen gerade im Hinblick auf die Heterogenität, durch die sich seine *Klassengemeinschaft* im Sinne einer *Weltgemeinschaft* auszeichnet, verbunden mit kulturellen Unterschieden, verschiedenen Wertevorstellungen und -historien sowie mit all den Chancen, die sich hieraus ergeben, als unerlässlich an, die Schüler*innen in ihrer Individualität zusammenzuführen und ein Gemeinschaftsgefühl zu erzeugen. Dies mache es fundamental, aufzuklären, Gespräche zu führen und zu lernen, andere Meinungen zuzulassen und zu akzeptieren, jedoch gleichzeitig die eigenen Gefühle und Ansichten zum Ausdruck zu bringen (vgl. B4, Z. 157-163 und Kap. 4.2). Zentral sei dabei in erster Linie eine sensible Herangehensweise, auf welche drei weitere Lehrkräfte verschiedener Klassenstufen und Schulformen ausdrücklich verweisen. Befragte 3, Lehrerin an einer Grundschule, macht diesbezüglich auf den Punkt aufmerksam, besonders auf die sozial-emotionalen Belastungen, die die Kinder mitbringen, kompetent und einfühlsam zu reagieren:

> *„[…] das Kind hat einen Grund, weshalb es so ist und das einfach im Hinterkopf zu haben, einfach auch zu gucken: Was kann ich denn in dieser Stunde für das Kind tun, das emotional-sozial so belastet ist? Und dann, wenn es tatsächlich zwei Minuten äh Lobeshymnen sind, die das Kind dann hört und dann passiert bestimmt was mit diesem Kind, was sonst so voller Groll ist." (B3, Z. 234-237)*

Was die Arbeit mit älteren Schüler*innen betrifft, sprechen die beiden weiteren Lehrpersonen zudem von einem gewissen Maße an Geduld, welches es erfordere, da es speziell den Jugendlichen oftmals nicht leichtfalle, sich zu öffnen und ihre Emotionen preiszugeben:

*„Generell liegt da ein großer Schwerpunkt auf diesen Aspekten des Lernens und auch auf der Gefühlswahrnehmung, ja? Das ist natürlich bei pubertierenden Jugendlichen immer nochmal eine besondere Herausforderung, die sind es auch nicht gewohnt//“ (B1, Z. 107-109) […] „über ihre Gefühle zu reden. Da muss man am Anfang auch nicht so hohe Ansprüche haben als Lehrer, ja, dass die das jetzt tief elaboriert wahrnehmen. Wenn wir schon mal sagen, es geht mir gut, schlecht oder okay und naja, dann ist das schon ein **Fortschritt**, ja? (lacht) Und ähm wie gesagt, das braucht halt auch gegenseitiges Vertrauen.“ (B1, Z. 111-114)*

Besonders zentral sei es dabei, eine Atmosphäre zu schaffen, die den Jugendlichen signalisiert, dass sie sich in einem geschützten und von gegenseitigem Vertrauen geprägten Raum befinden. Inwiefern es den Schüler*innen dadurch gelingen kann, die eigenen Emotionen zur Sprache zu bringen sowie gleichzeitig anderen mit Empathie und Respekt zu begegnen, hänge entsprechend stark von den äußeren Rahmenbedingungen ab. Dennoch können sich auch hier durchaus binnen kurzer Zeit erste Erfolge einstellen, wie unter anderem der Befragte 4 berichtet:

***„Aber** die merken dann **schnell**, wenn das eine authentische, echte Situation wird, ja? Und zu sagen, jetzt machen wir halt mal, wollen wir es von mir aus Therapiekreis nennen, den Stuhlkreis, sagen sie dann schon immer hier (lacht). Ja? Und viele von denen bringen da ihren, so einen Rucksack mit an Erlebnissen“ (B4, Z. 165-168)*

Weiter soll den Schüler*innen in Anbetracht negativer Erfahrungen und Herausforderungen des Lebens aufgezeigt werden, was es bedeutet, emotional gesund zu sein. Hierbei steht im Vordergrund, sie an Handlungsweisen heranzuführen, die sie dazu befähigen, herauszufinden, was in ihnen Wohlbefinden erzeugt und wie sich dieses positiv verstärken lässt (vgl. B4, Z. 172-174). Diese Kompetenzen bei den Kindern und Jugendlichen anzulegen, sollten Lehrer*innen dabei als fundamentale Aufgabe ihres pädagogischen Handelns betrachten:

*„[…] einfach zu sagen, wir können die jungen Menschen **ausstatten** (.) mit so einem guten **Grundgerüst**, das nicht nur eben der Kopf, sondern auch der Bauch und das Herz da mit dazugehört. Und das ist vielleicht viel, viel, gerade in der heutigen Zeit, viel, viel wichtiger als diese reine Wissensvermittlung.“ (B4, Z. 190-193)*

Diese Worte, mit denen die Lehrperson obenstehende Forderungen konkretisiert, lassen einen direkten Bezug zu jenen deutlich werden, wie sie einst Pestalozzi formulierte, indem er für ein ganzheitliches Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“ beziehungsweise „Herz, Kopf und Hand“ (v. Carlsburg/Möller 2022, S. 6) plädierte.

Die Forderung, den Blick in Anbetracht des sozial-emotionalen Lernens gerade auch verstärkt auf die heutige Zeit zu richten, macht dabei unter anderem die aktuelle Corona-Krise unerlässlich. So gibt die Befragte 6 ihr Befinden bekannt, jene Aspekte haben in der Krisenzeit verbunden mit dem Distanzunterricht und den Kontaktbeschränkungen enorm eingebüßt, was sich bei ihren Grundschüler*innen sehr deutlich bemerkbar mache. Daraus ergebe sich die dringliche Notwendigkeit, die Schüler*innen vordergründig gerade in diesen Kompetenzen zu schulen:

> *„Ja, […] **Resilienzen** aufbauen, im Prinzip so das eigene **Standing** wieder zu kriegen, sich selbst zu vertrauen. Gleichzeitig aber auch Rücksicht zu nehmen […].“ (B6, Z. 109-110)*

Zusammenfassend lassen die Schilderungen aller Befragten den Schluss zu, dass das „innere Wachstum“ (vgl. B 8, Z. 311), welches der Einbezug sozial-emotionaler Komponenten evoziert, nachweislich auf die gesamten Bereiche des Lernens als gewichtig herauszustellen ist. Hierfür spricht sich auch Dr. Ernst Fritz-Schubert deutlich aus, indem er sagt, ohne sozial-emotionales Lernen sei ein Lernen im Allgemeinen nicht möglich und dabei den Menschen als ein Individuum im Sinne eines unteilbaren Ganzen in den Mittelpunkt stellt, welcher nicht losgelöst von seinen persönlichen Empfindungen zu betrachten sei, was zwangsläufig auch hinsichtlich schulischer Belange einer dementsprechenden Beachtung bedürfe (vgl. B5, Z. 338-344).

SK 4.2 Anbahnung sozial-emotionaler Kompetenzen

Wie jene Kompetenzen geschult werden können, wird im weiteren Verlauf genauer dargelegt. Im Hinblick auf die Anbahnung sozial-emotionaler Fertigkeiten berichten alle befragten Lehrkräfte von diversen praktischen Übungen, die sie im Glücksunterricht mit ihren Schüler*innen durchführen, welche sich an dem im „Praxisbuch Schulfach Glück“ vorgestellten „Methodenbaukasten“ orientieren. Besonders häufig wurden im Zusammenhang mit dem sozial-emotionalen Lernen schwerpunktmäßig Übungen genannt, die auf den Umgang mit Stärken und Schwächen ausgerichtet sind (vgl. Kap. 5.3 – Die erste Seite des Schulfachs Glück). Beispielhaft sind hier der „Stärkenball“ (S. 126), die „Warme Dusche“ (S. 129) sowie der „Markt der schlechten Eigenschaften (Positiv-Konnotation)“ (S. 134) zu erwähnen, welche unter den Rubriken „Über sich selbst sprechen“, „Gefühle artikulieren“ und „Wertschätzender Umgang miteinander“ verortet sind. Die Übungseinheiten lassen sich dabei, so wird aus den Ausführungen

der Lehrer*innen ersichtlich, in allen Klassenstufen gleichermaßen durchführen. Interessant ist in diesem Zusammenhang zudem, dass die Lehrerin einer Grundschulklasse wie auch der Lehrer einer Berufsschulklasse über die Umsetzung der „Warmen Dusche“ nahezu identische Erfahrungen mit ihren Schüler*innen berichten. Befragte 4, Lehrerin der Grundschulklasse, beschreibt diese wie folgt:

> *„[…] ich habe zum Beispiel letztens eine Stunde gehabt, das ist äh, da ist die Übung folgende gewesen: Drei Kinder sollten sich immer zusammensetzen und das **eine** Kind musste schweigen, während die anderen drei Minuten über das schweigende Kind geredet haben. Und die mussten sich **nur** **positiv** äußern. Also sagen, was mögen sie an diesem Kind […] und die dritte Person musste eben zuhören und das war **total** spannend. Das war, das konnten die Kinder **kaum** aushalten.“ (B3, Z. 86-92) […] „So viel **Positives** über sich zu hören, die haben sich dann so die **Ohren** zugehalten und Sachen gesagt wie: Das stimmt doch nicht und so, also das war ganz, ganz schwer für die auszuhalten“ (B3, Z. 94-95)*

Im Anschluss sei die Übung im Plenum reflektiert worden, wobei die Kinder ihre Emotionen, die sie während der Situation empfunden haben, beschrieben:

> *„Und da haben sie auch gesagt: Ja, weil sie hören eigentlich **immer** nur, was **doof** ist und das war ganz **komisch**, einfach nur **Gutes** zu hören. Und dann haben wir gesagt: Ja, dann können wir doch einfach schauen, dass ihr das mehr **beherzigt**. Und sagt euch doch auch **nette** Dinge.“ (B3, Z. 95-99)*

Dass sich Übungen dieses Formats nicht nur für die jüngere Altersstufe eignen, zeigt das folgende Beispiel des Berufsschullehrers sehr eindrücklich. Der Kontext, in den die Situation eingebettet ist, bildet an dieser Stelle ein Mobbingfall zwischen zwei Schülern, die zwar unterschiedliche Klassen besuchen, dennoch gemeinsam am Glücksunterricht teilnehmen. Die Lehrkraft beschreibt den Hergang dabei ähnlich wie die Befragte 3. So ginge es bei der „warmen Dusche“ darum, eine Person zu bestimmen, die sich mit dem Rücken zur Klasse setzt, während jeder Einzelne etwas *„Positives, also ein ehrliches, authentisches Kompliment, das von Herzen kommt“ (B4, Z. 78-79)* formuliert. Die besagte Situation beschreibt der Befragte 4 wie folgt:

> *„Und der **eine**, der immer gemobbt wurde, der hat dann hinterher gesagt, das war überhaupt, also erstens mal ist es ihm wahnsinnig schwergefallen, das hat man schon gemerkt. Sich da hinzusetzen überhaupt, ne, hat richtiggehend schon Angst entwickelt. So schutzlos da ausgeliefert zu sein. Da kamen eben emotional wahrscheinlich die ganzen negativen Erlebnisse hoch. Und er konnte sich gar nicht vorstellen, dass seine Mitschüler überhaupt was Positives über ihn sagen können. Also für den war das ganz überwältigend, der hat sich dann auch sehr **gefreut** und **bedankt** und man hat schon gemerkt, der kämpft so ein bisschen mit den Tränen.“ (B4, Z. 73-85)*

Diese emotional hochsensible Situation (vgl. B4, Z. 87), als welche sie die Lehrkraft beschreibt, habe allerdings nicht nur angesichts dieses Schülers Effekte gezeigt, sondern gleichzeitig einen Perspektivwechsel auf Seiten des (Mit-)Täters einleiten können:

> *„Und der **andere** **wiederum**, das fand ich auch ganz spannend, der einer der Mittäter war. Der hat dann im Nachgang so reflektiert und überlegt: Wie muss es sich eigentlich anfühlen, wenn ich da vorne sitze und die sagen jetzt nicht was Positives, sondern die machen mich fertig, ja? […] Das war ihm gar nicht so **bewusst**, was er da eigentlich alles anrichtet. […] Und das hat dazu geführt, dass er über dieses Verhalten dann reflektiert hat und dann auch hingegangen ist und sich dann im Nachhinein nochmal bei dem entschuldigt hat, dass er da damals sich so verleiten hat lassen, bei so einem Blödsinn da mitzumachen." (B4, Z. 87-99)*

Als besonders effektiv in der Anwendung zeige sich auch die Übung „Markt der schlechten Eigenschaften", bei der es nicht um die Fokussierung der Stärken geht, sondern Schwächen, welche die Schüler*innen bei sich wahrnehmen, hervorzuheben. Die Aufgabe besteht in diesem Falle darin, persönliche Eigenschaften niederzuschreiben, die man selbst als negativ empfindet und entsprechend gerne „loswerden" würde (vgl. Fritz-Schubert 2015, S. 134). Die Intention liegt bei dieser Aufgabe darin, die vermeintlichen Schwächen in potentielle Stärken umzukehren:

> *„Also, wenn jetzt zum Beispiel jemand aufgeschrieben hat: Ich bin immer so **ängstlich**, dass dann jemand sagt: Okay, eigentlich bin ich viel zu **draufgängerisch**. Manchmal falle ich damit voll auf die Nase und wenn ich manchmal ein bisschen ängstlicher wäre, dann wäre es sogar ganz gut. (B2, Z. 326-328)*

Darüber hinaus setze sich die Übung fort, indem die Schüler*innen in einer zweiten Sequenz ihre Eindrücke festhalten, wobei sie in Form von Notizen beschreiben, was sie am jeweils anderen wertschätzen.

> *„[…] da geht dann jeder Schüler rum […] und schreibt auf dieses Blatt eben was drauf, ne? Also: „Dich hätte ich gerne dabei, wenn…", „Das hätte ich gerne, weil…" und ähm „Mir geht es genauso". Und dann ist das Blatt **voll**, ja? Mit **Bestätigungen**, dass man nicht **alleine** ist und dann merken die relativ schnell: Okay, ich habe das für **furchtbar** gehalten und habe mich vielleicht auch für komplett **wertlos** gehalten, aber ich bin ja nicht **alleine** und irgendwann ist es vielleicht gar nicht so schlecht, wenn ich ähm diese Schwäche dann habe und in gewissen Bereichen dann sogar in eine Stärke ummünzen kann. Und das hat natürlich auch Effekte auf die **Klasse** […]." (B2, Z. 334-342)*

So lernen die Kinder und Jugendlichen sich selbst anzunehmen und Eigenschaften und Wesensmerkmale, die sie bislang nicht an sich schätzen konnten, gegebenenfalls ins Positive zu konnotieren. Des Weiteren ist bezogen auf den Erwerb sozial-emotionaler Kompetenzen bei allen Befragten vermehrt die Rede von gemeinsamen Aktivitäten, bei denen es darum geht, Aufgaben im Team zu bewältigen (vgl. z.B. B6, Z. 4-7; Z. 57-63). Dabei findet in der Regel am Ende der Stunde eine Abschlussreflexion statt, in der über die verschiedenen Empfindungen, die während der einzelnen Phasen in der Gruppe durchlebt wurden, gesprochen wird.

All jene praktischen Umsetzungsbeispiele lassen einen eindeutigen Bezug zu den in Kapitel 4.2 erläuterten Bereichen des sozial-emotionalen Lernens „Selbstwahrnehmung (self-awareness)“, „Fremdwahrnehmung (social-awareness)“, „Beziehungsfertigkeiten („relationship skills)“ und „Verantwortliche Problemlösekompetenz („responsible decision-making“) sichtbar werden.

Auch anhand der Thematisierung „Was ist Glück für mich, was ist Glück für dich?“ konnte laut zweier Lehrerinnen ein Lernen auf sozial-emotionaler Ebene und des gesellschaftlichen Miteinanders erreicht werden. Befragte 9 erklärt in diesem Zusammenhang:

> *„Also wenn beispielsweise eine Übung, die wir jetzt gemacht haben, was **Glück** bedeutet und dann schrieb am Montag einer auf: **Satt** sein. Und das war dann, das war ein Flüchtlingskind und dann kann man das, manche **verstehen** das überhaupt nicht und auch **da** wieder, man tangiert damit **so** viele Ebenen, die einfach für **Mitgefühl** sorgen, die, ja, **Verständnis** erzeugen bei anderen. Und auch dieses: Ich **respektiere**, dass für **dich** **Duschen** das ist, was mega cool ist und für **dich** ist es Sushi. Also dass das, dass man einfach merkt, dass Dinge **gleichwertig** nebeneinander existieren können, auch wenn sie für **mich** sich ganz anders darstellen.“ (B9, Z. 318-324)*

Dies ist vor allem unter dem Punkt der *„Eigen- und Fremdwahrnehmung“* als *„soziales Bewusstsein bzw. Empathiefähigkeit“* bedeutsam, welche dabei unterstützen soll, „Bedürfnisse und Gefühle anderer verstehen zu können, die Rechte anderer respektieren können, sowie Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Individuen und Gruppen wertschätzen können“ (Durlak et al. 2015 in Kap. 4.2).

HK5: Grundlagen und Ziele des Glücksunterrichts

SK 5.1 Identitätsfindung

Daneben wurde auch untersucht, inwiefern das Schulfach Glück einen Beitrag leisten kann, die Kinder und Jugendlichen auf ein Leben in der Gesellschaft mit seinen stetig wachsenden Anforderungen vorzubereiten, was, wie bereits aus den theoretischen Grundlagen hervorging, als maßgebliches Ziel des Glücksunterrichts zu verstehen ist. Hierbei lässt sich erneut auf die Äußerung des Befragten 4 unter SK 4.1 verweisen, der die Notwendigkeit betont, die jungen Menschen mit einem Grundgerüst an Kompetenzen auszustatten, die eine gelingende Lebensführung ermöglichen. Dabei erachten es alle interviewten Lehrpersonen als fundamental, die Schüler*innen in ihrer Individualität mit ihren eigenen Wünschen, Visionen und Bedürfnissen in den Mittelpunkt zu stellen. In diesem Zusammenhang sollen die Kinder und Jugendlichen begreifen, was es bedeutet, diese von äußeren Erwartungshaltungen zu lösen und sich mit ihren persönlichen Antrieben und Motiven auseinanderzusetzen:

> *„Wenn die Schüler quasi bei uns lernen, sich ihre **Visionen** anzugucken und wirklich zu schauen: Okay, wohin will **ich** denn eigentlich? Also nicht: Was erwartet die Gesellschaft von mir? Nicht: Was erwartet meine Mama, mein Papa oder meine Lehrer von mir? Sondern was ist es denn, wo **ich** vielleicht irgendwann mal hinmöchte? […]“ (B7, Z. 198-201)*

> *„[…] dass überhaupt so ein Prozess stattfindet: Was will **ich** und was will ich, weil **andere** mir das sagen? Da würde ich einfach gerne nochmal **besonders** den Fokus drauf legen, weil da geht es eben um alle Lebensbereiche.“ (B8, Z. 518-520)*

Diese Ansicht teilt auch Befragte 6, indem sie zusätzlich darauf aufmerksam macht, bezogen auf ihre Grundschüler*innen wahrzunehmen, wie sich diese hohen Anforderungen bei den Kindern bemerkbar machen:

> *„Auch die Erwartung der Eltern ist unglaublich hoch. Und da einfach mal ähm (.) zu **erden** oder **zurückzuschrauben** oder sich auf sich selbst zu **besinnen** und nicht ständig dieses größer, höher, weiter.“ (B6, Z. 151-152)*

Wie elementar es ist, den Kindern bereits frühzeitig Fähigkeiten zu vermitteln, die ihnen dabei helfen, eine Richtung im Leben zu finden, wird aus den weiteren Ausführungen noch einmal deutlich hervorgehen. Besonders das Setzen selbstgewählter Ziele verbunden mit der Kompetenz, diese sinnvoll für sich begründen und im Anschluss

selbstsicher verfolgen zu können, erweise sich in dieser Hinsicht als grundlegend. Als wie hoch sich dieser Bedarf herausstellen kann, den Heranwachsenden hierbei begleitend zur Seite zu stehen, zeigen auch die Darlegungen der Befragten 1:

> *„Das ist **sehr** wichtig, weil ja das Schulfach Glück sehr stark orientiert ist ähm, erstmal die Stärken von den Schülern herauszuarbeiten und dann gemeinsam ähm ein Bild oder Möglichkeiten zu entwickeln, wo sind denn meine **Ziele**? Wo will ich denn überhaupt hin? Und äh das ist **erschreckend**, das ist nicht nur bei Hauptschülern so, das ist auch bei Gymnasiasten mittlerweile, dass die überhaupt keine Zielvorstellung haben, auch nichts Konkretes.“ (B1, Z. 138-142)*

Insbesondere aufgrund der genannten Problematik fehlender Zielvorstellungen, welche sich gerade mit Blick auf die weiterführenden Schulen bemerkbar macht, könne das Schulfach Glück eine wichtige Orientierungshilfe bieten. Sich der eigenen Lebensmaximen bewusst zu werden und diese entsprechend zu verfolgen, erfordere gleichzeitig auch, realistische Entscheidungen treffen zu können, was wiederum eine Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten voraussetzt:

> *„Und da muss man auch in der Lage sein, zu wissen: Was kann ich und was kann ich nicht. Und da gibt es auch dieses Beispiel mit Hirschhausen, der Arzt war und gemerkt hat, dass er eigentlich nicht die Struktur hat, um das zu können und besser als Comedian auftritt.“ (B, Z. 501-503) […] „Und dieses: Es ist **okay**, wie ich bin und ich **darf** das wollen und auch (.). Es sind, wir wissen ja, dass die Ausbildung der Schüler oder das, was sie nach der Schule machen, **extrem** abhängig ist von dem, was die Eltern vorher gemacht haben oder was wir ihnen auch suggerieren. Und dieses Loslösen davon, dieses Hingucken: Wer bin **ich** als **Person**? Also eine Entscheidung zu treffen, mit der man nicht hadert oder dann eben kompetent scheitert. Und diese **Stärke** zu vermitteln in dieser, in dieser Welt, die immer mehr von einem will und die Angebote hat, die nicht mehr zu überblicken sind, **da** einen Weg einschlagen zu können. Jetzt rein in Bezug auf die Berufsorientierung.“ (B9, Z. 505-511)*

Zu dem Punkt der eigenen Entscheidungsfähigkeit (vgl. Kap. 5.4.1 Modul 3) nimmt eine weitere Lehrperson konkret Stellung. Im Rahmen dessen schildert sie, verstärkt wahrzunehmen, dass die Tatsache, im Leben Entscheidungen treffen zu müssen, die sich mehr oder weniger stark auf die eigene Zukunft auswirken, seitens der Schüler*innensehr als enorme Herausforderung empfunden werde. Um dem entgegenzuwirken, sei es nötig, die Schüler*innen darin zu unterstützen, sich als selbstkompetent im Hinblick auf die Gestaltung des eigenen Lebens wahrzunehmen und den Prozess, Verantwortung zu übernehmen, mit einem positiven Gefühl des Selbstwirksamkeitserlebens zu verbinden. Wie aus dem obenstehenden Zitat hervorgeht, sollen die

Schüler*innen dahingehend sensibilisiert werden, ein kompetentes Scheitern demnach nicht als Niederlage, sondern gegebenenfalls als notwendigen Zwischenschritt bei der Erreichung des eigentlichen Ziels zu betrachten anzusehen (vgl. Kap. 5.4.1 Modul 6). Damit dies möglich wird, sei es erforderlich, die Schüler*innen in die Lage zu versetzen, ein Umdenken vorzunehmen zu können:

> *„Ich **muss** Entscheidungen treffen, aber ich **kann** auch Entscheidungen treffen und ich **darf** das und dass ich eben, also dass sich **entscheiden** auch was ist, was total **cool** ist. Und nicht nur: Du **musst** ja jetzt und das ist total **schrecklich**." (B8, Z. 517-526) […] „Und dass ich dann irgendwann vielleicht auch weiß: Okay, ich habe die Kompetenz. Ich weiß auch, warum ich mich gut gegen etwas entscheiden kann und das ist okay und das kann dann auch quasi einfach was sein, was ich nicht mache. Aber der Kern ist dieses: Weil **ich** das will." (B8, Z. 524-530).*

Auch hier lässt sich erneut eine eindeutige Verbindung zu den „SEL CORE COMPETENCIES" ziehen, welche die „Verantwortliche Problemlösekompetenz" („responsible decision-making") als Fähigkeit beschreiben, verantwortliche Entscheidungen zu treffen, Verantwortung für das eigene Verhalten übernehmen zu können und in der Lage zu sein, alternative Handlungsstrategien und kritisches Denken zu entwickeln (vgl. Durlak et al. 2015, Kap. 4.2).

Wie bereits bei den zuvor dargelegten Äußerungen der Lehrkräfte, habe auch in diesem Fall der „Antreiber" der Schüler*innen, nach außen möglichst „gefällig" sein zu wollen, die konkrete Beschäftigung mit eigenen Motiven und Glaubenssätzen hervorgebracht (vgl. B8, Z. 517-526). All das Genannte ist jedoch nicht nur auf den beruflichen Werdegang der Schüler*innen zu übertragen. Vielmehr konzentrieren sich die Inhalte, die im Schulfach Glück an die Schüler*innen herangetragen werden, auf alle Lebensbereiche und visieren dabei nicht nur das zukünftige Handeln, sondern auch gegenwärtige Verhaltensmuster an. Diesbezüglich wird der Fokus auf das „Hier und Jetzt" und dem momentanen, bewussten Wahrnehmen gelenkt. Dabei mit den Schüler*innen gemeinsam in den Umsetzungsprozess zu gehen, beschreibt eine Lehrkraft als enorme Bereicherung. Dies zeige umso mehr Erfolge, desto besser es den Kindern und Jugendlichen gelinge, sich auf die dementsprechenden Situationen und Prozesse einzulassen:

> *„Also da reflektieren die Schüler in der Regel auch wirklich dann so diesen **Prozess** und sagen: Stimmt, also das war jetzt anstrengend, aber dadurch habe ich gewisse Muster aufbrechen können, stärker wahrnehmen können, was in meinem Leben gut läuft, den*

*Fokus darauf richten können. Und eben, wie Frau v. M (B8) sagte, so mit den positiven **Glaubenssätzen** zu arbeiten, kann ich nur unterstreichen." (B7, Z. 207-212)*

Auch könne dies dabei helfen, die Kinder und Jugendlichen anzuleiten, ihr Leben zu reflektieren und sich gegebenenfalls über „ungünstige" Alltagsroutinen bewusst zu werden sowie im Zuge dessen Handlungsalternativen und Visionen zu entwickeln, die sie vorantreiben:

„Und oftmals ist es ja so, dass man so irgendwie in dem Alltagsrad drin ist und dann einfach so funktioniert und Dinge macht, denkt, dass Dinge auch so in Ordnung sind, wie sie sind. Und wenn man sie dann mal so ein bisschen ins Visier nimmt und beobachtet, dann merkt man: Okay, da ist vielleicht dann doch Luft nach oben." (B2, Z. 205-208)

Auf dieser Grundlage sollen die Schüler*innen lernen, zu hinterfragen, inwiefern bestimmte Handlungsweisen, die sich durch ihren Alltag ziehen, auf Faktoren abzielen, die nachhaltig glücklich machen oder lediglich im Sinne eines kurzzeitigen Glücksgefühls zu bewerten sind. Dieser Transfer der Unterscheidung zwischen dem Erfüllungs- gegenüber dem Empfindungsglück (vgl. Kap. 2.1.2), so der Befragte 2, gelinge den Schüler*innen, indem sie sich in diesen Momenten *„gezwungen sehen"*, sich *„mit sich selbst auseinanderzusetzen und der Lebenszeit, die sie haben und wie sie diese nutzen wollen" (B2, Z. 215-216)* in der Regel recht schnell. Dabei solle es zusammenfassend darum gehen, die Kinder und Jugendlichen darin zu bestärken und ihnen vor Augen zu führen, dass es *„natürlich wichtig ist, mal Luft zu holen und die Batterien aufzuladen, aber andererseits es eben auch wichtig ist, Herausforderungen im Leben anzunehmen" (B2, Z. 216-218).*

Über die Umsetzung all jener Aspekte im Glücksunterricht fügt der Befragte 4 ergänzend hinzu, dass sich durch die aktive Einbindung der Schüler*innen bei der Auswahl von Themen und Inhalten sowie die Formulierung des persönlichen Herzenswunsches (vgl. Kap. 5.4.1 Modul 3) ein noch stärkerer Lebensweltbezug ergebe (vgl. B4, Z.190-193).

Insgesamt, so wurde im Laufe der Interviews ersichtlich, könne durch diese Formen der Lebenskompetenzförderung eine resilientere Haltung gegenüber „unserer Leistungsgesellschaft" (vgl. B2, Z. 398-402) erzeugt werden, die den Schüler*innen ein Fundament bietet, den Ansprüchen des Lebens zu begegnen. Auch wenn dies nicht bedeute, „gesellschaftliche Grundprobleme" (B6, Z.158) lösen zu können, so lasse sich durch das Schulfach Glück immerhin die *„Wertschätzung"* vermitteln, *„dass jeder […]*

an seiner Stelle wichtig und gut ist" (B6, Z. 151-160). So bestünde ein notwendiger erster Schritt darin, diese positive Grundhaltung in den Kindern anzulegen:

> *„Vielleicht erreicht man dadurch tatsächlich dann irgendwann mal so ein Umdenken. Und ich glaube, wir sind gerade in der Situation, egal ob Corona oder Krieg, wo wir umdenken müssen." (B6, Z. 159-160)*

Eben jenes schildert auch Dr. Ernst Fritz-Schubert mit den Worten:

> *„Wie ich dann unter Umständen auch mit dem, wie das Leben so spielt, umgehen kann. Durch eine entsprechende Kompetenz, um Herausforderungen anzunehmen, um Schicksalsschläge resilient zu verkraften. All das muss ja in der **Schule** eigentlich auch angelegt werden." (B5, Z. 70-73)*

Solange sich Schule allerdings als eine Institution verstehe, die „Wissenstransfer" als „Qualifikationsinstrument" ansehe und dabei ausschließlich nach dem „Exzellenzprinzip" strebe, ließe sich dies jedoch nicht in dem umfänglichen Maße erreichen, in dem es nicht nur wünschenswert, sondern notwendig wäre (vgl. B5, Z. 70-74), was unter *HK 6* noch einmal spezifischer thematisiert werden soll.

SK 5.2 Sinnfindung

Subkategorie 5.2 gründet sich auf der Fragestellung, inwiefern der Glücksunterricht den Heranwachsenden die Gelegenheit zur Sinnfindung bietet, was sich sowohl auf die Schule als auch auf ihr Leben im Allgemeinen bezieht. Auch diese Kategorie ist lässt letztlich keine exakte Abgrenzung zu, was sich aus der Tatsache ergibt, dass sich das Erleben von Sinn in vielen verschiedenen Bereichen widerspiegelt. Zudem bildet das Erkennen eines Sinngehalts oftmals zugleich Voraussetzung vieler weiterer Handlungs- und Entwicklungsschritte, was von einer Lehrkraft wie folgt zusammengefasst wird:

> *„Es legt den Grundstein für **alles**, ja? Und wie gesagt, über den Sinn kommt dann im Prinzip die Handlung und dann auch die Resultate von ganz alleine. Und wenn ich dann obendrein noch weiß, wie ich ein bisschen resilienter werden kann, ja, in äh unserer Leistungsgesellschaft, dann ist es natürlich auch ein Benefit, ja? Und wenn das alles in diesem Fach sich wiederfindet, dann denke ich, ist das ein sehr, sehr **wichtiges** Fach für die Schulen in der Bundesrepublik und darüber hinaus." (B2, Z. 398-402)*

Weiter spricht sie von Beispielen, in denen es gelungen ist, den Schüler*innen aufzuzeigen, wie sie ihre individuellen Potentiale entdecken und für sich nutzen können. Zur genaueren Verdeutlichung bezieht sich die Lehrkraft auf *„Modelle, die die Persönlichkeitsentwicklung ins Visier nehmen“ (B2, Z. 273)*, wobei die Unterscheidung zwischen „Komfortzone“ und „Potentialzone“ getroffen wird (vgl. B2, Z. 272-279). Dabei zeigt sie Möglichkeiten auf, durch Perspektiven, die das Sinnerleben eröffnet, jene Potentialzone zu erreichen, was sie mit den Worten einleitet:

> *„Und wenn ich mich einigermaßen moderat fordere, dann kann ich diese Komfortzone ausweiten in eine Potentialzone. Dass ich dann in vielen verschiedenen Bereichen schaue und frage: Okay, wo ist es mir gelungen […]? […] und plötzlich macht vieles viel mehr **Sinn**.“ (B2, Z. 274-279)*

Eine weitere Lehrperson hebt diesbezüglich ebenfalls die Relevanz hervor, einen persönlichen Bedeutungsgehalt hinter den schulischen Anforderungen und damit verbundenen Inhalten erkennen zu können:

> *„Nicht, wenn ich irgendwo was auswendig lerne und das dann zu einem gewissen Zeitpunkt wiedergeben kann auf einem Stück Papier, ne? Das ist schön, da gibt es eine schöne Note und man freut sich kurz, aber so richtig **Sinn** macht es für den nicht wirklich nachhaltig.“ (B4, Z. 212-215)*

Daneben soll es im Schulfach Glück allerdings auch verstärkt darum gehen, sich mit existenziellen Fragen auseinanderzusetzen. So biete der Glücksunterricht laut der Befragten 1 die Möglichkeit, bewusst Raum zu schaffen, die Kinder und Jugendlichen dahingehend zum Philosophieren und Nachdenken anzuregen. Ebenso wie der Rest der interviewten Lehrkräfte, vertritt auch sie demnach die Überzeugung, dass der Glücksunterricht durchaus dazu beiträgt, die Schüler*innen an Sinnfragen heranzuführen:

> *„Auf jeden Fall, ja. Weil man sich eben für solche Themen: Was ist denn mein Lebenssinn, was macht mich glücklich? mal Zeit nimmt“ (B1, Z. 182-183)*

Im regulären Schulalltag sei dies aufgrund des Fokus, der auf der Erreichung fächerbezogener Lernziele liege, nur schwer möglich (vgl. B, Z. 183-185).

SK 5.3 Flow

Ein weiterer Punkt, der angesichts seiner Umsetzung beziehungsweise seines Auftretens im Glücksunterricht bei der Untersuchung beleuchtet wurde, ist das Flow-Erleben. Einheitlich sind diesbezüglich die Meinungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Bedeutsamkeit von Flow-Erlebnissen, welche allgemein als sehr hoch eingeschätzt wurde, was auch Dr. Ernst Fritz-Schubert noch einmal unterstreicht (vgl. u.a. B5, Z. 152-156; Z. 158-165). Angaben zu den Umsetzungsmöglichkeiten, diese anzubahnen, variieren in dem Zusammenhang. Genannt wurden zum einen erlebnispädagogische Ansätze wie beispielsweise der Besuch eines Hochseilgartens oder die Teilnahme an einem Stockkampfprojekt (vgl. B1, Z. 188-194). Ebenso wurden verschiedene Teamaktivitäten wie das gemeinsame Knotenlösen auf Basis gewaltfreier Kommunikation oder auch künstlerische Projekte, wie zum Beispiel das Basteln eines Glücksgenerators genannt, womit auch hier ein direkter Bezug zur Glücksthematik bestehen bleibt (vgl. B1, Z. 188-191). Mehrfach wurden auch Schreibimpulse und Meditationen als Möglichkeiten aufgeführt, anhand derer es gelingen kann, die Schüler*innen in einen Zustand des Flow zu versetzen (vgl. B7, Z. 548-599; B8, Z. 572-577). Es zeigt sich also, dass Flow-Erlebnisse prinzipiell auf sehr unterschiedliche Art und Weise entstehen können und entsprechend verschieden zum Ausdruck kommen. In Hinsicht auf körperliche Aktivitäten, die einen Flow-Zustand hervorrufen, schildert der Befragte 4:

> *„Und dann zu sehen also an eine Schmerzgrenze ranzugehen und darüber hinauszugehen, ne, sich mal bis zur völligen Erschöpfung auszupowern und danach trotzdem ein gutes Gefühl zu haben […].“ (B4, Z. 242-245)*

Dementsprechend positiv seien auch die Rückmeldungen seitens der Jugendlichen ausgefallen, woraufhin die Möglichkeiten der eigenen Beeinflussung jener hieraus resultierender Gefühlszustände thematisiert wurde. Dies erfolgte, so führt die Lehrkraft fort, durch einen kurzen neurobiologischen Input, anhand welchem die Berufsschüler*innen die Hintergründe einer „natürlichen Belohnung“, die sich aufgrund der Ausschüttung verschiedener Botenstoffe einstellt, kennenlernten und ihnen Wege nahegebracht wurden, dieses Belohnungssystem eigenständig zu aktivieren. Gleichzeitig konnte dabei zudem präventiv agiert werden, indem die Freisetzung von „Glückshormonen“ der Wirkung von rauschauslösenden Substanzen entgegengesetzt und entsprechende Gefahren aufgezeigt wurden (vgl. B4, Z. 248-249):

„Die Rezeptoren gehen unwiderruflich kaputt, werden geschädigt. Nimm doch eine natürliche, gesunde Dosis. Die kostet noch nicht mal was und du fühlst dich angenehm, gut und zufrieden. Liegst im Bett und dir tut alles weh, aber du schläfst zufrieden ein." (B4, Z. 252-254). […] „Und das kennen viele nicht. Mal davon abgesehen, dass es auch ein super Ventil ist, um Aggressionen rauszulassen oder Emotionen kontrollieren zu können." (B4, Z. 257-258)

Darüber hinaus können Flow-Erlebnisse auf vielen verschiedenen Ebenen dienlich sein, indem sie beispielsweise dazu führen, neue Talente zu entdecken und Faszination und Begeisterung auszulösen, was sich den Schilderungen der Befragten 7 deutlich entnehmen lässt:

*„Also Flow-Erlebnisse sind natürlich **enorm** wichtig, damit die Kinder überhaupt quasi kennenlernen, dass es etwas gibt, wofür sie brennen und worin sie aufgehen und worin sie gut werden." (B7, Z. 548-550)*

Dem kommt hinzu, dass durch das vollkommene Eintreten in eine Tätigkeit auch die Konzentrationsfähigkeit sowie die Aufmerksamkeitsfokussierung gesteigert werden kann.
Insgesamt sind sich drei Lehrerinnen (B7, B8, B9) darüber hinaus einig, dass sich das Flow-Erleben nicht unmittelbar einstellen muss, sondern der Unterricht auch lediglich Anreiz hierzu bieten kann:

*„Mit diesen zwei Stunden in der Woche, ist es auch okay, […] dass halt quasi überhaupt die **Tür** dafür aufgemacht wird. Und ich sehe das eben auch darin, dass wenn wir es schaffen, dass jemand beispielsweise auch ein Hobby hat, wo die Entwicklung vielleicht ist: Ich kann das Hobby auch haben, wenn alle es dämlich finden, aber ich finde es gut und es muss auch gar keinen Mehrwert haben, außer dass es mir **Spaß** macht. Und wenn, wenn diese **Akzeptanz** mehr werden kann oder geschaffen wird überhaupt […]. Da ist es mir auch weniger wichtig, dass dieses Flow-Erleben nur in meiner Stunde dann Hauptsache stattgefunden hat, sondern wenn diese Offenheit überhaupt den Dingen gegenüber so entwickelt werden kann, dass das nur für mich in dem Moment einfach eine Bedeutung haben darf. Und dann ist das okay. Ich glaube, dass das was ist, was, was man schon dadurch einfach fördern kann. Auf jeden Fall." (B8, Z. 580-591)*

Somit können laut der Befragten 8 Flow-Erlebnisse im Unterricht zwar bereits angebahnt, allerdings auch erst zu einem späteren Zeitpunkt zum Beispiel auch im außerschulischen Kontext zum Tragen kommen. Begünstigen könne man dies, indem man als Lehrkraft den Horizont hinsichtlich der Interessen und Begabungen seiner

Schüler*innen öffne. Dem stimmt auch Befragte 9 zu, die außerdem auf die äußeren Bedingungen hinweist, die ein Flow-Erleben insgesamt begünstigen:

> *„Aber ich merke, dass es vor allem **da** gut funktioniert, wo eben das Klima ein wertschätzendes, motivierendes, freundliches ist. Und dass die Schüler oft Flow-Erleben haben, wenn man ihnen signalisiert, dass man, (.) dass man **selbst** glaubt, dass sie etwas können und sie da immer bestärkt und sagt, dass eben Schwächen okay sind und dass man keine Angst haben muss. Und dass, wenn man **das** schafft, dass es erst, dass das erst mal die Grundlage ist, um überhaupt in Richtung Flow-Erleben zu kommen." (B9, Z. 563-569)*

Auch wenn sich hieraus ergibt, dass das Zustandekommen von Flow-Erlebnissen nur bedingt aktiv durch die Lehrkraft zu beeinflussen sei, so herrscht dennoch Konsens darüber, dass sich hierfür immerhin den Grundstein legen lasse. Dies setze wiederum voraus, diesbezüglich günstige Bedingungen in Form einer vertrauten und angstfreien sowie anregenden Atmosphäre zu schaffen, welche für ein Gefühl des vollkommenen Versunkenseins maßgeblich ist. Insgesamt kann die Lehrperson insofern Einfluss auf den Verlauf nehmen, als dass sie den Unterricht abwechslungsreich gestaltet, um möglichst die gesamte Zielgruppe anzusprechen, was sich auch auf andere Fächer übertragen lasse:

> *„Und ich denke auch, dass wir den Unterricht einfach immer versuchen, breit aufzustellen und zu sagen: Wir haben hier gewisse Themen und wir, wenn wir unsere Schüler kennen, dann wissen wir auch, wo deren Kompetenzbereiche liegen, die vielleicht eigentlich mit unserem Fach nur bedingt was zu tun haben. Und umso breiter man dann eben den Horizont aufmacht, kann man das auch schaffen. Also wenn man weiß, es gibt Leute, die sind total technisch begabt oder mathematisch oder künstlerisch, dann versucht man halt an irgendwelchen Stellen das eben auch mal zum **Produkt** zu machen. Und dadurch kann man vielleicht auch das Flow-Erleben nochmal mehr analysieren, sage ich jetzt mal." (B9, Z. 593-599)*

SK 5.4 Historische Aspekte

Eine weitere Subkategorie ergibt sich aus den Aussagen darüber, ob, beziehungsweise inwiefern historische Aspekte im Sinne philosophischer Glücksvorstellungen im Glücksunterricht einen eine Rolle spielen. An dieser Stelle zeichnet sich ein sehr unterschiedliches Bild ab. Zu berücksichtigen ist dabei, so geht aus den Angaben der Befragten bevor, die jeweilige Klassenstufe sowie auch die Schulform, in der das Schulfach Glück unterrichtet wird, was sich sowohl im Umfang als auch in der Art und

Weise des Einbezugs widerspiegelt. Was die Grundschule betrifft, berichtet Befragte 3, dass eine direkte Thematisierung historischer Hintergründe nicht stattfinde. Nichtsdestotrotz würden die Kinder anhand verschiedener Fragestellungen, mit denen sie sich im Laufe des Schuljahrs auseinandersetzen, an das Philosophieren herangeführt:

> *„Es ist schon so, also auf, auf niedrigstem Niveau ist es ja schon auch sehr philosophisch, wenn wir darüber nachdenken, was ist Glück überhaupt oder, oder ähm so? Ja, überhaupt zu **argumentieren**: Was ist für mich ein **Glücksmoment** oder was ist ein **Wert** für mich? Also welche Werte sind für mich wichtig? Wieso? Und so weiter, also da gehen wir noch nicht in diese theoretische oder wirklich tatsächlich in die philosophische Schiene oder ja, aber es ist trotzdem auch ein bisschen **philosophisch**. Die Kinder fangen **auch** an zu philosophieren bei solchen Fragen oder sich miteinander zu unterhalten, dann eben über solche Dinge, über die sie sich sonst nie unterhalten würden." (B3 Z. 189-196)*

Somit werden auf einem altersgerechten Niveau bereits zentrale Bereiche philosophischer Denktraditionen angesprochen. Dabei setzen sich die Grundschüler*innen auch damit auseinander, dass wahres Glück nicht an Konsum geknüpft ist, sondern vielmehr die persönliche Einstellung, gelungene Beziehungen wie auch prosoziales und altruistisches Verhalten für das Erleben nachhaltigen Glücks maßgeblich sind (vgl. SK 3.2).

Befragter 2, Lehrkraft an einer berufsbildenden Schule, gibt hingegen an, geschichtliche Inhalte der Glücks- und Tugendethik aktiv in den Unterricht einzubeziehen, wobei ergänzend zu erwähnen ist, dass das diesbezügliche Wissen und Interesse auch mit seiner Tätigkeit als Ethiklehrer einhergehe (vgl. B2, Z. 90-92). Demgegenüber berichtet eine Lehrerin an einer weiterführenden Schule, in ihrem Glücksunterricht keinen direkten Bezug auf historische Aspekte zu nehmen, dies aber tun würde, würde sie Gymnasialschüler*innen unterrichten, die die Inhalte gegebenenfalls in das Abitur einbringen könnten. Dennoch thematisiere sie wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Glücksforschung, die sie gemeinsam mit ihren Schüler*innen erarbeite (vgl. B1, Z. 214-216). Zwei weitere Lehrpersonen berichten, auf die Einbindung historischer Glückskonzepte zu verzichten beziehungsweise dieses eher als Hintergrundwissen einfließen zu lassen, da sie verstärkt Wert darauf legen, ihren Unterricht überwiegend praktisch und wenig theoriegeleitet zu gestalten. Beide Lehrkräfte, darunter ebenfalls eine Ethiklehrerin, versichern allerdings, mit den philosophischen Glücksvorstellungen vertraut zu sein.

*„Und in der Ausbildung ist es ja auch Teil, zum Beispiel bei den **Tugenden**, die auf Aristoteles quasi basieren. Und bei mir ist es aber bisher so, dass ich (.), das **fließt** ein als Hintergrundwissen, aber es ist nichts, was wir explizit durchnehmen, weil auch die Schüler von Anfang an den Wunsch geäußert haben: Wir wollen hier eigentlich nicht viel lesen und schreiben, […] sondern wir wollen hier **Erfahrungen** machen. […] also hätte ich jetzt **acht** Stunden in der Woche, dann wäre das was anderes. […] Aber ich bin momentan weit entfernt davon, so wie ich es aus dem Ethikunterricht kenne, dass wir das aufarbeiten würden und dass man da quasi in die Auseinandersetzung gehen muss.“ (B8, Z. 623-638)*

„Ich teile die Erfahrung durchaus, dass ich in meinem Glücksunterricht tatsächlich gar nicht auf historische Aspekte oder Hintergründe eingehe, sondern das automatisch mit einfließt.“ (B7, Z. 641-642)

Weiter verweist Befragte 7 jedoch auf ihre Erfahrungen mit Blick auf andere Schulen und berichtet im Rahmen dessen von einem Seminar-Kurs Glück, welches die Jugendlichen als abiturrelevantes Fach wählen können, wodurch auch die Thematisierung der Glücksphilosophie eine verpflichtende theoretische Grundlage des Unterrichts bilde (vgl. B7, Z. 642-656). Dr. Ernst Fritz-Schubert hebt auf die Frage nach der Relevanz geschichtlicher Hintergründe die Bedeutung philosophischer Denktraditionen ausdrücklich hervor, da diese auch heute noch als richtungsweisend für ein gelingendes und glückliches Leben angesehen werden könnten und stellt dabei einen direkten Bezug zu aktuellen Erkenntnissen und Methoden her:

*„**Natürlich**. Die haben ja eigentlich genau das gemacht, was wir heute wieder anstreben sollten, was uns aber nicht gelingt, ne? Das ist ja eine Werteorientierung gewesen, also die Nikomachische Ethik von Aristoteles, was ist denn das? Das ist das, was dann in der Positiven Psychologie als Stärkenintervention und „Erkenne deine Stärken“, „Search inside yourself“. […] einfach zu sagen: **Wann** geht's uns denn eigentlich gut? Uns geht's **gut**, wenn wir mehr oder weniger das tugendhafte Leben haben. Wie **kriegen** wir das tugendhafte Leben? Indem wir das, was wir an Stärken zur Verfügung haben, die Tugenden dann sozusagen realisieren, wenn wir die benutzen können, ist doch völlig klar. Und was bringt uns davon ab? Unsere Verführbarkeit, unsere, unser Lustprinzip, all diese Geschichten.“ (B5, Z. 349-357)*

Anzustreben seien dementsprechend ein bewusstes Leben in Achtsamkeit und eine Orientierung an Werten und Tugenden (vgl. B5, Z. 357-368).

HK 6: Relevanz bezüglich des Bildungssystems

Ebenso wurde das Schulfach Glück auf seine Relevanz im Hinblick auf das Bildungssystems untersucht, wobei zunächst eine individuelle Einschätzung durch die

Lehrkräfte eingeholt wurde. Dabei ist erneut darauf hinzuweisen, dass gerade die damit verbundenen Problematiken stets in Verbindung mit den persönlichen Motiven, das Schulfach Glück etablieren zu wollen, genannt wurden:

> *„Und ähm deswegen hat mich das eigentlich immer so interessiert. Was läuft da unter Umständen falsch in unserem Schulsystem und was kann man da vielleicht so ein bisschen abfangen? Das habe ich dann immer wieder versucht." (B2, Z. 87-90)*

So wurde beispielsweise Kritik hinsichtlich einer mangelnden Berücksichtigung motivationspsychologischer und selbstbestimmungsorientierter Faktoren geübt, welche sich auf Grundlage der überwiegenden Wissensabfrage sowie der Fokussierung auf das Überprüfen fächerbezogener Lerninhalte ergebe (vgl. u.a. B4, Z. 213-215). Ebenso herrscht Einigkeit darüber, dass das Schulsystem die individuellen Ausgangslagen der Schüler*innen nicht in ausreichendem Maße beachte.

> *„Also und worin liegt das Problem? Fangen wir doch damit an: Das Problem ist, dass wir so ein Bildungssystem haben, was sich orientiert am holländischen Tomatenanbau oder am Tulpenzüchten, immer gleich **gießen**, immer gleich **Sonne** und dann werden die gedeihen. Das führt dazu, dass sie vielleicht irgendwo im **Mittelfeld** die Gruppe treffen, in dieser heterogenen Gesellschaft. Aber, aber die einen sind **unter**fordert und die anderen sind **über**fordert. Das heißt also, hier ist das, was wir schon lange kennen als Binnendifferenzierung, natürlich angesagt." (B5, Z. 147-152)*

Dem komme aus motivationstheoretischer Sicht hinzu, dass der Explorationstrieb des Menschen, „der uns als Individuum immer wieder vorangebracht" hat, durch die oftmals fehlende Handlungsorientierung und der „Konsumtion" von Wissen zwangsläufig unterbrochen werde. Entsprechend werde auch der intrinsische Antrieb in Konsequenz auf ein Minimum beschränkt und anhand externer Regulation im Sinne der „Belohnung" oder „Bestrafung" für erbrachte oder nicht erbrachte Leistungen eine überwiegende Fremdbestimmtheit erzeugt (vgl. B5, Z. 289-300). Mit Sicht auf die Umsetzung des Schulfachs Glück, welche sich nach einem persönlichen Lebensweltbezug der Kinder und Jugendlichen ausrichtet, verbunden mit der Tatsache, dass den Schüler*innen bei der Wahl der behandelten Themen in erster Linie ein Mitspracherecht zukommt, gelinge es, den befragten Lehrkräften nach, oftmals, neue Lernperspektiven zu eröffnen. Wiederum waren ausnahmslos alle Lehrpersonen der Meinung, dies könne die generellen Missstände, welche die Struktur des Bildungssystems hervorbringe, dennoch nicht aufwiegen.

„Ja, da haben wir auch ähm uns lange drüber unterhalten in der Fortbildung damals, dass, dass es eigentlich, […] wirklich ein Tropfen auf dem heißen Stein ist, wenn man dann so eine Glücks-AG hat. Grundsätzlich sollte sich das durch das ganze Schulleben ziehen. Grundsätzlich sollte das die Einstellung aller Lehrer sein und die Einstellung äh ja gegenüber den Kindern, sollte sich so durchziehen, positiv. […] Aber das ist natürlich das Schulsystem, was uns auch die Hände bindet. Also wir, wir müssen ja eben so unterrichten, wie es das Schulsystem uns vorschreibt." (B3, Z. 146-152)

Dabei mahnen drei der interviewten Lehrkräfte explizit den Selektionscharakter (*SK 6.1*) an, welcher von unserem Schulsystem ausgeht (vgl. u.a. B1, Z. 122-130; B3, Z. 146-156, Z. 159-165). Besonders die Lehrerin der Grundschulklasse wies in diesem Zusammenhang darauf hin, jene Selektivität beeinträchtige die Authentizität des Glücksunterrichts in dem Maße, als dass sich die Lehrkräfte letzten Endes trotz allem in der Pflicht sehen müssen, die Vielfalt, die innerhalb des Glücksunterrichts als wertvoll herausgestellt wird, in Anbetracht des Wechsels an die weiterführenden Schulen zu selegieren.

*„Ja, ja, oder das, was auch wirklich dieses Schulsystem ja sehr kaputt macht, ist äh diese **Vielfalt**, die wir in Klassen haben, in Grundschulklassen. Wir sind ja einfach wirklich eine Gesamtschule, alle sind da und alle verstehen sich. Und im Glücksunterricht merken die Kinder eben auch gerade durch diese Teamspiele, die Stärken des anderen zu schätzen, […] das sind so schöne Momente und am Ende reißen wir diese Gruppe auseinander und sagen: Du bist gut genug dafür, ihr seid für diese Schule gut und wir reißen so diese **Vielfalt** auseinander und sortieren das nachher. Und das ist eigentlich recht paradox, also dieser Glücksunterricht ist dann **nett**, aber […] das ganze Schulsystem müsste sich ändern." (B3, Z. 159-165)*

Anhand dieser Äußerung lässt sich der Bogen spannen zu den Wahrnehmungen, die die Befragten 7, 8 und 9 miteinander teilen, wenn sie davon sprechen, dass der Glücksunterricht die Diskrepanz zum Schulsystem noch sicht- und spürbarer werden lasse (vgl. u.a. B8, Z. 389-408). In diesem Kontext gibt Befragte 8 an, es liege auf der Hand, „dass die Auswirkungen immens sein können bei den Schülerinnen und Schülern" (B8, Z. 389-393), sie allerdings dennoch den Haken darin sieht, dass sich dieses Konzept zu einem überwiegenden Anteil auf dem Engagement und der Eigeninitiative einzelner Lehrkräfte gründe. Diesen Punkt sprechen insgesamt vier Lehrpersonen (B1, B7, B8, B9) ausdrücklich an, wie nachfolgende Äußerungen beispielhaft zeigen:

*„Also, dass eben in einer Schule wie unserer, wir das Glück haben oder auch hoffentlich alle Lernenden dann das Glück haben, dass es **uns** gibt, weil **wir** als **kleine** Gruppe so engagiert dahinterstehen." (B8, Z. 393-395)*

> *„Das ist alles **extrem** abhängig vom Engagement der einzelnen Lehrkräfte im Moment noch. Es wird im (.) Verhältnis relativ wenig **Zeit** und **Raum** dafür zur Verfügung gestellt, ne, und dies in den regulären Unterricht mit einfließen lassen ist total hilfreich, gewinnbringend und **großartig**, aber es erfordert eben vorher die **Ausbildung**, die **Zeit**, die man investiert, ja, die Kraft und Energie, die man investiert, die Bereitschaft, über den vollen Job hinweg quasi sich noch einer weiteren Ausbildung zu unterziehen und da wirklich mit **Herzblut** dabei zu sein.“ (B7, Z. 419-424)*

> *„Aber es steht und fällt mit den Lehrkräften. Wenn ich das mal nicht mehr mache oder mein Kollege, dann ist das Fach gestorben.“ (B1, Z. 281-282)*

Dennoch treffen besagte Lehrer*innen übereinstimmend die Aussage, dass sie trotz des begrenzten eigenen Einflusses in Bezug auf die grundlegenden Problematiken des aktuellen Schulsystems der Meinung sind, durch das Schulfach Glück einen wichtigen und bedeutsamen Schritt auf dem Weg hin zu einer Umorientierung einzuleiten, die eine schülerzentrierte Sichtweise ins Zentrum stellt, auch wenn sich dies bislang auf den Horizont innerhalb der eigenen Schule beschränke. Befragte 8 betont diesbezüglich noch einmal die Notwendigkeit, anzuerkennen, dass die Kompetenzen, die im Glücksunterricht erworben werden, für alle Schüler*innen grundlegend seien und Angebote wie diese entsprechend auch allen Kindern und Jugendlichen gleichermaßen zugänglich gemacht werden müssten.

> *„Und wir versuchen einfach, das **groß** zu machen, weil wir **wissen**, dass es um jeden einzelnen Menschen geht, also **jeden** einzelnen, den wir stärken und auffangen können, das ist einer mehr und das ist ganz, ganz großartig. Aber **hoffentlich** erleben wir, bevor wir in Rente gehen, irgendwann diesen großen Wurf, dass sich das auch einfach nachhaltig etabliert (lacht).“ (B8, Z. 415-418)*

Dies machte sich die Befragte gemeinsam mit ihren beiden Kolleginnen zum Anlass, dieses Konzept nach außen zu öffnen, mit der Begründung, Schule habe die Aufgabe, neben ihrer Bildungsfunktion auch eine Beratungsfunktion einzunehmen. Dies sehen sie gerade im Hinblick auf die Oberstufe als fundamental an, da der Erziehungsauftrag hier geringer sei als in Unter- und Mittelstufe, sie jedoch gerade dort ein erhöhter Bedarf feststellen ließe, die Jugendlichen hinsichtlich ihrer Bedürfnisse und Anliegen sowie Ängste und Sorgen zu unterstützen (vgl. B9, Z. 382ff.).

> *„Also es gibt ja schon kleine Möglichkeiten, wie man den Schülern schon **maximale Angst** nehmen kann. Und wir wollen **das** einfach für alle öffnen, weil wir das Gefühl haben, dass es auch alle **brauchen**.“ (B9, Z. 375-377)*

In ihrer Funktion als Lehrkraft im Bereich der Berufsorientierung (B9) sei dies vor allem auch bezogen auf die weitere Laufbahn der Schüler*innen als gewichtig herauszustellen. Weiter berichtet sie von Kooperationen und Kontakten zu Firmen, welche immer wieder bestätigen, dass psychische Krankheiten zunehmen, während Resilienzen im Gegensatz abnehmen (vgl. B9, Z. 377-380).

> *„Und wir als Schule können da jetzt nicht untätig **zuschauen**, sondern wollen eben da etwas tun, da […] haben wir uns das jetzt erst mal vorgenommen, ich glaube, 4 bis 5 Stunden in der Woche zu eröffnen, wo wir ganz unterschiedlich geartete Probleme in Gesprächen versuchen wollen, aufzufangen und mit den Kompetenzen, die wir durch das Glückstraining haben, wohlwissend unserer Grenzen, die ja auch da sind. Wir sind jetzt keine Therapeuten, da versuchen bisschen Brände zu löschen, bevor quasi nichts mehr geht." (B9, Z. 380-388)*

All dies ließ die Frage virulent werden, inwieweit Lehrerweiterbildungen dieser Art zu einem verpflichtenden und fest integrierten Bestandteil der Lehrerbildung werden sollten *(SK 6.2)* und ob Programme wie das Schulfach Glück eine Verankerung in Lehr- und Bildungsplänen finden müssten *(SK 6.3)*. Dr. Ernst Fritz-Schubert spricht in diesem Kontext davon, dass auf die Aspekte „Persönlichkeitsentwicklung", „Selbsterfahrung" und „Metakompetenzen" während des Studiums seiner Meinung nach im Allgemeinen zu wenig Aufmerksamkeit gerichtet werde (vgl. B5, Z. 227-229), wodurch sich das Risiko der Perpetuierung eines überholten Konzepts des Systems Schule ergebe (vgl. B5, Z. 231-234). Eine Befragte macht zudem auf den Punkt aufmerksam, dass eine frühzeitige Auseinandersetzung (bereits im Studium), präventiv in Hinsicht auf die Anforderungen des Lehrerberufs wirken könne.

> *„[…] der Lehrerberuf ist sehr anstrengend (lacht). Und wenn man selbst gefestigt ist und selbst irgendwie resilient dem begegnet, was da auf einen einprasselt, würde ich das auch nicht als schlecht empfinden." (B9, Z. 446-448)*

Unabhängig davon kann es sich für die Lehrperson auch als persönlich bedeutsam erweisen, sich selbst zu reflektieren und die Motivation hinter einer solchen Aus- oder Weiterbildung losgelöst von der reinen Legitimation, das Schulfach Glück infolgedessen unterrichten zu können, zu betrachten.
Mit Bezug auf die Umsetzung in der Schule sei zudem hervorzuheben, dass die verschiedenen Facetten, die das breite Spektrum der Persönlichkeitsbildung abbildet, konkret an die entsprechenden Ausgangssituationen bei der Arbeit mit den Schüler*innen angepasst sei und somit eine ideale Handlungsorientierung biete:

*„Und trotzdem ist das jetzt das, was **High End** auch auf **Schule** zugeschnitten ist. Also es […] gibt in meiner Vorstellung – und ich habe wirklich schon **viel** gemacht – **nichts** was, was das **mehr** so zugeschnitten und designt ist als **Weiterbildung** wie **das**. Und **ich** finde, es müsste, also ich würde mich da der Frau W. (B9) anschließen. Es müsste verpflichtend Grundlage sein, weil es **nicht** darum geht: **Kannst** du das später unterrichten, wie jetzt bezogen auch auf die Fortbildung, sondern **weißt** du überhaupt, wer **du** bist, bevor du mit anderen Menschen arbeiten möchtest?“ (B8, Z. 464-470)*

Was eine Implementierung des Schulfachs Glück *(SK 6.3)* in Lehr- und Bildungsplänen angeht, positioniert sich Befragte 1 eindeutig, indem sie sagt, dass sie eine feste Verankerung in jedem Falle befürworten würde. Dies liege nicht zuletzt darin begründet, dass es hierdurch leichter würde, mehr Leute für dieses wichtige Thema zu gewinnen:

„Es muss, also ich finde, es sollte ein Pflichtfach werden. […] Herr Fritz-Schubert ist ja schon jahrelang dabei, das beim Kultusministerium anzumahnen. Ob es mal fester Bestandteil wird, weiß ich nicht.“ (B1, Z. 275-276)

Eine Möglichkeit sieht sie allerdings darin, das Schulfach Glück im jeweiligen Schulprogramm festzuschreiben, was jedoch wiederum engagierte Lehrkräfte voraussetze, die sich dieser Aufgabe annehmen (vgl. B1, Z. 278-282). Darüber hinaus machen zwei Lehrerinnen (B6, B9) darauf aufmerksam, dass sich etwaige Festschreibungen durchaus in den Bildungsplänen finden lassen. Im Bereich der Grundschulpädagogik sind diese beispielsweise unter den Leitperspektiven „nachhaltige Entwicklung“, „Bildung für Toleranz und Akzeptanz“ und „Prävention und Gesundheitsbildung“ verortet (vgl. B6, Z. 127-132; Bildungsplan Baden-Württemberg). Vergleichbar äußert sich auch Befragte 9:

*„Naja, also es ist ja so, dass es ja theoretisch auch so **festgeschrieben** ist. Also wir bilden, wir sollen auch den **Charakter** bilden, das ist unsere Aufgabe. Und der Charakter besteht ja jetzt nicht nur aus Mathe, Deutsch, Englisch und da, ja, muss was gemacht werden.“ (B9, Z. 263-265)*

Führt weiter fort:

*„Und im Moment ist es aber so, dass wir das natürlich nur bedingt **tun**.“ (B9, Z. 362-363)*

HK 7: Rolle der Lehrkraft

Zu guter Letzt wurde auch die Rolle, die der Lehrkraft im Glücksunterricht zukommt, untersucht. Wie bereits in Kapitel 5.5 beschrieben, verlagert sich durch das veränderte Unterrichtssetting im Schulfach Glück auch das Rollenverhältnis zwischen Lehrperson und Schüler*innen, was auch Gesprächspartnerin 1 noch einmal ausdrücklich zur Sprache bringt:

> *„weil man bricht da die gewohnten Unterrichtsstrukturen, die die Schüler kennen“ (B1, Z. 259)*

Darauf aufbauend wurden während der Interviews Meinungen darüber gesammelt, welche Haltung die Lehrperson im Glücksunterricht entsprechend einnehmen sollte *(SK 7.1)*. In erster Linie wurden hier die Attribute *„authentisch“* (B4, Z. 328; B8, Z. 685), *„greifbar“* (B8, Z. 685), *„begleitend“* (B5, Z.81; B7, Z. 663), *„offen“* (B1, Z. 245; B7, Z. 663), *„zugewandt“* (B1, Z. 245), *„wertschätzend“* (B5, Z. 183), *„optimistisch“* (B1, Z. 245) und *„flexibel“* (B5, Z. 308) genannt, selbstredend, dass sich dies nicht einzig auf das Schulfach Glück bezieht, sondern als genereller Teil der Lehrerpersönlichkeit begriffen werden muss (vgl. u.a. B2, Z. 419f.).

> *„Also offen, zugewandt, optimistisch, ja? Nicht jetzt belehrend, sondern zusammen mit den Schülern das entwickeln.“ (B1, Z. 245-246)*

> *„Offen, begleitend. Das sind, glaube ich, so die wichtigsten Attribute. Unterstützend, (.) wenig vorgeben, eher beratend, weniger bewertend.“ (B9, Z. 664-665)*

> *„[…] das was man nicht falsch verstehen sollte, ist, was es heißt, dass man eine **Lehrerrolle** hat. Also wenn, wenn ich damit verknüpfe, dass ich morgens in die Schule gehe, ziehe meine Verkleidung an, mache meinen Unterricht, gehe raus und bin danach ein komplett anderer Mensch wieder. Dann hat man **meiner** Meinung nach die Lehrerrolle einfach missverstanden, weil ich glaube, dass und das ist auch das, was ja der **Kern** auch in diesem Schulfach Glück ist, ist, dass ich in der Lage bin, **Beziehungen** aufzubauen. Und […] ich als Person (.), ich muss **greifbar** sein und ich muss **authentisch** sein.“ (B8, Z. 679-685)*

Zugleich sollte die Lehrkraft ein Vorbild für die Schüler*innen darstellen (vgl. u.a. B5, Z. 307).

> *„Daraus ergibt sich ja dann unter Umständen auch das, was dann halt eben, Hattie sagt, der Lehrer hat eine **Vorbildfunktion**.“ (B5, Z. 78-79)*

Weiter weist Dr. Ernst Fritz-Schubert auf den Punkt hin:

> *„Er hat aber nicht nur eine Vorbildfunktion, der Lehrer und die Lehrerin, sondern er hat eine **innovative** Funktion. Er hat eine **inspirative** Funktion, er hat eine **begleitende**, Pädagogik heißt **Begleitung**, ne?“ (B5, Z. 79-81)*

Ebenso sei es von Bedeutung, Vertrauen in die eigene Intuition (vgl. B8, Z. 690) zu haben, selbst für die Sache, die man den Schüler*innen übermitteln möchte, einzustehen und somit auch eine persönliche Begeisterung und Überzeugung zu vermitteln (vgl. u. a. B2, Z. 387-390; B5, Z. 181). Zudem sei es als Grundvoraussetzung anzusehen, das Individuum mit seinen Bedürfnissen in den Mittelpunkt zu stellen (vgl. B2, Z. 65-67). Dies schließt ein, auf die Schüler*innen zuzugehen und Hintergründe bezüglich verschiedener Verhaltensweisen zu identifizieren und zu hinterfragen, um diesen angemessen begegnen zu können. An oberster Stelle steht demnach, eine bedürfnis- und kompetenzorientierte Sichtweise.

> *„**Warum**? Also warum verhält sich jemand zum Beispiel auch problematisch? Warum ist jemand verhaltensauffällig? Warum sitzt jemand nur da und guckt nur aus dem Fenster und machte zum Beispiel nichts? Also wirklich mal in Kontakt zu treten und mal zu gucken ähm: Was ist das für ein **Mensch**? Und den auch mal zu fragen: Wer **bist** du und was **brauchst** du? Was **kannst** du und was **willst** du? Und wenn man sich diese Zeit nimmt, […] sich mit denen unterhält und sich wirklich mal mit denen beschäftigt und die ernst nimmt in ihren Bedürfnissen, dann merkt man relativ schnell, dass man von den Schülern **ganz**, **ganz** viel kriegt, ja?“ (B2, Z. 419-428)*

Demnach geht es darum – und hier treffen der Befragte 2 und Dr. Ernst Fritz-Schubert während der Befragung nahezu identische Aussagen – als Lehrkraft Teil eines Entwicklungsprozesses zu werden und den Schüler*innen in allen Phasen zur Seite zu stehen (vgl. B2, Z. 65-74; B5, Z. 311-315). Wichtig ist dabei vor allen Dingen, die Kinder und Jugendlichen in ihrer Heterogenität anzuerkennen und Diversität als Lernchance zu betrachten, was auch Befragte 7 hervorhebt:

> *„Da wir halt auch nicht mit Zahlen oder Sachen oder so hantieren, sondern 25 Individuen sitzen haben im Klassenraum. Allein wenn man nur, wenn jeder Lehrer wüsste: You don't know the story, ja? Also dass jeder eine **Offenheit** hat, jeder **Persönlichkeit** gegenüber. Dann könnte man **viel** Angst, **viel** schlechtes Klima einfach vermeiden.“ (B7, Z. 482-485)*

Dies erfordere wiederum eine Abkehr von Strukturen, die sich rein nach einer Ergebnisorientierung ausrichten, sondern das Schaffen einer positiven Fehler- und Lernkultur.

> *„Also dieses eine Motto, das ist so ein Standardspruch beim Ernst Fritz-Schubert: vom **Fehlerfahnder** zum **Schatzsucher** ja, das ist das, was ich eigentlich versuche, dann auch äh in den Mittelpunkt zu stellen.“ (B2, Z. 72-74)*

> *„Und ich bin nicht derjenige, der nur das Ergebnis anschaut, sondern jemand, der immer im Prozess auch dabei ist. Wo ich die Freude habe, jetzt einfach zu sehen, wie sich das entwickelt und was da passiert, also was da zusätzlich wächst.“ (B5, Z.* 312-313)

Im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse dieser Forschung erschien es zudem wissenswert, welchen persönlichen Tipp oder Ratschlag die interviewten Glückslehrer*innen Neueinsteigern mit auf den Weg geben würden *(SK 7.2).* Gesprächspartnerin 1, welche bereits seit neun Jahren das Schulfach Glück unterrichtet, betont diesbezüglich, es sei vor allem wichtig, selbst mit Spaß und Freude an Ausbildung und Unterricht teilzunehmen. Des Weiteren empfiehlt sie, von Beginn an über die eigene Arbeit aufzuklären und Kooperationen innerhalb des Kollegiums zu bilden, um eine möglichst breite Masse für eine Zusammenarbeit gewinnen zu können.

> *„Und wie gesagt, wenn man dann mal das Fach Glück fest im Unterricht verankert hat an seiner Schule, vorher Allianzen sich schaffen, Unterstützer, und das vorstellen, was man da vorhat und ähm, wie gesagt, die Schulleitung mit ins Boot bekommen. Und die Klassenlehrer, die in den Stunden sind, ja, dass man die auch mal doppelt besetzt mit einem zusammen, dass andere Lehrer das auch ein bisschen kennenlernen: Was mache ich denn da alles?“ (B1, Z. 287-293)*

Außerdem sei es allgemein sinnvoll, bei der Arbeit mit den Schüler*innen schrittweise vorzugehen, anfangs „erst einmal von Stunde zu Stunde [zu] denken“ und „Spaß daran [zu] haben, was funktioniert“ (B1, Z. 293-294). So biete es sich an, gerade zu Beginn erst einmal bestimmte Teilaspekte aufzugreifen, die man in den Glücksunterricht integrieren möchte, um auch die Schüler*innen an das neue Setting heranzuführen. Damit einher geht die die Notwendigkeit, besonders in der ersten Zeit nicht zu hohe Erwartungen an die Heranwachsenden, aber auch an sich selbst als Lehrperson im Glücksunterricht zu stellen, sondern diesen gemeinsam wachsen zu lassen. Für dieses „Prinzip der kleinen Schritte“, welches im Schulfach Glück zentral ist, spricht sich auch Dr. Ernst Fritz-Schubert in seiner ersten Veröffentlichung aus dem Jahre 2008

aus (Fritz-Schubert 2008, S. 137). Oder anders formuliert: „Glück taugt wohl weniger als Crashkurs, es gewinnt durch Zeit“ (Graf 2015, S. 64). Dabei spielt zum einen auch das Vertrauen (B9, Z. 669) in sich selbst und in die Schüler*innen eine maßgebliche Rolle, ebenso wie es auch als Lehrkraft wichtig ist, Berührungsängste abzulegen (vgl. B2, Z. 449) und sich der eigenen Selbstwirksamkeit bewusst zu werden (vgl. B9, Z. 670). Von ebenso hoher Relevanz ist in diesem Zusammenhang auch, den Schüler*innen mit Empathie und Verständnis entgegenzutreten. In diesem Kontext ist zudem insbesondere die Rolle der Vertrauensperson zu erwähnen, die man als Lehrkraft gegenüber den Kindern und Jugendlichen verkörpert. Genauso ist die Bedeutung, die der Schule als wichtiger Lebensort und Sozialisationsinstanz zukommt, zu unterstreichen. Dies ist gerade auch mit Blick auf Kinder und Jugendliche von erhöhtem Belang, die im privaten, speziell im familiären Umfeld, nicht den nötigen Rückhalt erfahren und eventuell prekären Sozialisationsbedingungen ausgesetzt sind.

> *„Und auch wenn sie noch so schwierig sind oder so anstrengend manchmal, dass man trotzdem immer, immer diesen positiven Blick auf das Kind behält. Kein Kind ist so, weil es so auf die Welt gekommen ist, sondern weil es irgendeine Biografie hat oder ein Erlebnis hat oder irgendwas ist ja immer Auslöser dafür, dass das Kind jetzt so ist, wie es ist.“ (B3, Z. 227-231)*

> *„[…] niemand weiß, was zu Hause passiert oder wo gewisse Dinge andocken.“ (B9, Z. 671)*

Gleichzeitig berichten Befragte 8 und 9 von ihren Erfahrungen, dass es sich auch für sie persönlich oftmals als Bereicherung herausstellte, sich den Schüler*innen ein Stück weit selbst zu öffnen, wodurch zusätzlich ein Gefühl der Nahbarkeit erzeugt wurde, die nötige Professionalität allerdings gewahrt blieb.

> *„Und teilweise tut das auch **gut**. Also die Frau v. M. (B8) und ich haben uns auch schon darüber ausgetauscht, wenn es um Schwächen ging oder Sachen, wo wir gescheitert sind, das dann mit den Schülern zu teilen, das kann auch einen **selbst** ein ganzes Stück weiterbringen, **ohne** dass man jetzt eine komplette Distanz verliert oder jetzt nicht mehr die Autorität hat, die man eventuell, also die man braucht. Oder die Distanz quasi, ja.“ (B9, Z. 672-678)*

Es lässt sich also erneut festhalten, dass eine glücksförderliche Pädagogik und die entsprechende Einstellung nicht nur auf Seite der Schüler*innen Effekte deutlich werden lassen, sondern sehr wohl auch Lehrkräfte in verschiedensten Bereichen von dieser profitieren können. Dies hängt wiederum zu einem erheblichen Anteil auch damit zusammen, wie man sich selbst in seiner Position als Lehrkraft begreift und welchen

Blickwinkel man gegenüber den Schüler*innen einnimmt, was auch Dr. Ernst Fritz-Schubert noch einmal hervorhebt:

> *„Und ich glaube, dass diese Lehrergesundheit oftmals irgendwie einfach daran liegt, dass man denkt, ja ich muss das jetzt von einer jungen Frau, die äh irgendwann mal Ende 20 wird, bis zum bis zum Ende 60 irgendwie das machen muss und immer das Gleiche machen muss, statt irgendwo diese, diese Freude zu haben, wie sich Menschen **entwickeln** und an dieser Entwicklung teilzuhaben und sich in diesem, diesem Lebenszyklus irgendwo auch wiederzufinden, als die Person, die bedeutsam war.“ (B5, Z. 274-279)*

8. Fazit und Ausblick

Zusammenfassend konnte anhand der gewonnenen Erkenntnisse durch die Lehrer*innenbefragungen gezeigt werden, als wie gewinnbringend und einflussreich sich die Umsetzung des Schulfachs Glück beurteilen lässt. Um das weitreichende Spektrum rund um den Glücksbegriff mit Blick auf dessen Ursprung sowie den damit verbundenen Forschungszweigen, welche sich auf dieser Grundlage im Laufe der Zeit entwickelt haben, umfassend darstellen zu können, erschien es sowohl sinnvoll als auch notwendig, eben jene verschiedenen Betrachtungsweisen und Ansätze bei der Konzeption weiterer Fragestellungen und sich diesbezüglich ergebender Überlegungen zu berücksichtigen. Dies setzte voraus, einen entsprechenden Betrachtungswinkel einzunehmen, welcher die Thematik mehrperspektivisch beleuchtet, wodurch es gelingen konnte, wesentliche Zusammenhänge und Unterschiede diesbezüglich herauszuarbeiten. Darüber hinaus wurde ersichtlich, dass die Frage nach dem persönlichen Glück momentan wieder mehr und mehr an Brisanz zu gewinnen scheint, was anhand der Vielzahl an Ratgebern, Podcasts und Coaching-Angeboten zur Lebensoptimierung im Sinne eines Zugewinns an nachhaltigem Glückserlebens deutlich wird. In Anbetracht der Beschäftigung mit den Grundsätzen, die ein gutes, gelingendes Leben ausmachen, sind sowohl die philosophischen wie auch die psychologischen Denktraditionen und Erkenntnistheorien bedeutungstragend, welche, so wurde im Verlauf dieser Arbeit ersichtlich, keinesfalls unabhängig voneinander zu betrachten sind. Ähnlich gestaltet es sich angesichts der Wohlbefindensforschung und der Positiven Psychologie, die wiederum eng miteinander verbunden sind. Diese Erkenntnistheorien, welche Faktoren aufdeckten, die widerspiegeln, worin sich das eigene Befinden gründet und

inwieweit man selbst bemächtigt ist, das persönliche Wohlergehen und Glücksempfinden zu beeinflussen, wurde hierbei insbesondere durch Martin Seligman aufgezeigt. Dabei konnten die jeweiligen Theorien und Erkenntnisse der verschiedenen Zweige, welche unter dem Gesichtspunkt eines eudämonistischen Glücksverständnisses alle sehr nah beieinander liegen, durch die empirische Glücksforschung bestätigt werden, welche gelungene soziale Beziehungen, die physische und psychische Gesundheit, die innere Einstellung und Haltung zum Leben sowie die Sinnfindung als die maßgeblichsten Faktoren für jenes Glückserleben herausstellten. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, inwiefern sich jüngere Ansätze und Muster bereits in den Denktraditionen verschiedener antiker Philosophen wiederfinden lassen, welche zum Teil auch in unserem Sprachgebrauch verankert sind, ohne dass wir uns über deren Herkunft oder Ursprung letztendlich immer bewusst zu sein scheinen. Ebenso lässt sich auch der Begriff sowie die Geschichte der Pädagogik, wie die meisten Wissenschaften, auf Wurzeln der griechischen Antike zurückführen. Die Idee der Bildung wurde dort verstanden als eine Vorbereitung auf das gesellschaftliche Leben in den Stadtstaaten, wobei anzumerken ist, dass Bildung stets gleichzusetzen war mit politischer Bildung und gesellschaftsrelevanten philosophischen Ansätzen. Doch mahnte Seneca schon damals an: „Non vitae, sed scholae discimus“ – „Nicht für das Leben, für die Schule lernen wir“ (Epistulae 106,12). In diesen Worten konkretisierte er sein Unbehagen am damaligen Bildungsverständnis mit der Anklage, dass Schule nicht auf das Leben vorbereite. So lautete seine Kritik, wir lernen (leider) nicht für das Leben, sondern (lediglich) für die Schule. Und obwohl sich seit Seneca (4 v.Chr. – 65 n. Chr.) im Schulbetrieb zweifellos einiges verändert hat, muss sich Schule auch heute noch immer wieder mit dem Vorwurf konfrontiert sehen, zu wenig Lebensorientierung zu bieten. Doch ist gerade diese nötig in einer Weltgesellschaft, die einem stetigen Wandel unterliegt und einem Leben, das sich als entsprechend wenig voraussehbar erweisen kann, was uns gerade die aktuelle Zeit wieder deutlich vor Augen führt. Jene Fluidität innerhalb der Gesellschaft galt bereits in der Antike als allgemein anzuerkennen, weswegen schon für Heraklit alles Statische sowie eine oberflächliche Realitätswahrnehmung zu verabschieden war. Auch Dr. Fritz-Schubert findet hierfür deutliche Worte: „Aber wenn wir jetzt einfach sagen, Schule bildet aus in etwas, was wir gar nicht *wissen*. Wir wissen gar nicht, wie es in 14 Tagen aussieht […]. Wir *wissen* es doch gar nicht. Aber wir können nicht so *tun* und den Kindern anbieten, dass wir es *wissen*, wenn wir es doch nicht wissen. Das ist es. Das ist die Krux.“ (Fritz-Schubert, Z. 215-220). So liegt das

Hauptanliegen darin, den Kindern und Jugendlichen ihre Ressourcen und Kompetenzen aufzuzeigen und sie gleichzeitig mit eben jenen auszustatten, damit sie letztlich zu mündigen und selbstsicheren Gliedern unserer Gesellschaft heranwachsen und in dieser mit einer optimistischen Sichtweise bestehen können. Demnach darf sich Schule nicht nur als Bildungsinstanz begreifen, welche allein auf die Anreicherung kognitiver Wissensbestände zielt und die Schüler*innen entsprechend ihrer Leistungsstände selegiert. Vielmehr muss sie einen Ort darstellen, der die Heranwachsenden vorbereitet, begleitet und ihnen Instrumente an die Hand gibt, anhand derer sie ihr Leben aktiv und selbstbestimmt gestalten können. Schließlich kommt der Schule neben dem Bildungsauftrag auch ein Erziehungsauftrag zu, welcher keinesfalls als nachgeordnet begriffen werden darf. Demnach soll es darum gehen, die technologische Auffassung der Wissensvermittlung abzulösen durch ein Konzept der Menschenführung im Sinne der Begleitung der Kinder und Jugendlichen beim Bildungserwerb. Für dieses Verständnis von Erziehung und Bildung waren insbesondere die Reformpädagogen wegweisend, welche für eine ganzheitliche Bildung im Sinne des sozial-emotionalen Lernens eintraten, die kognitiven Faktoren berücksichtigt und gleichzeitig auf eine Bildung zur Selbstbildung abzielt. Dabei ist das erzieherische Wirken der Lehrperson entscheidend, die Schule als einen Lern- und Erfahrungsraum zu gestalten, der sich an eben jenen Prinzipien orientiert. Insgesamt gewinnen humane Kompetenzen in den Bereichen „Kommunikation“, „Beziehung“, „Selbstbezug“, „Selbstregulation“ und dem „verantwortlichen Entscheiden“ eine immer größere Bedeutung, was nicht zuletzt auch mit den technologischen Umbrüchen einhergeht (vgl. Valtl 2021, S. 34). Gerade mit Blick auf die Zukunft ist jene voranschreitende Technologisierung und Digitalisierung zu nennen, die die Menschen neben all den Chancen zunehmend vor Herausforderungen stellt, was im Laufe dieser Arbeit ebenfalls deutlich wurde. Diese technischen sowie die hieraus resultierenden gesellschaftlichen Veränderungen setzen soziale und emotionale Kompetenzen voraus, was sich auf verschiedenen Ebenen bemerkbar macht. So lassen sich diese als Schlüsselkompetenzen betrachten, welche einerseits einen verantwortungsvollen Umgang mit den daraus resultierenden Potentialen ermöglichen, auf der anderen Seite Resilienzen stärken, auf die gleichzeitig entstehenden Anforderungen und Belastungen zu reagieren. Des Weiteren sind im Rahmen dessen die allgemein nachgewiesenen positiven Einflüsse auf das seelische und körperliche Wohlergehen durch das Schulfach Glück und – verbunden damit – dem sozial-emotionalen Lernen hervorzuheben, wobei gleichzeitig anzumerken ist, dass

unter anderem der Gesundheitsbildung auch im Lehrplan ein besonderer Stellenwert zukommt. Die Förderung des subjektiven Wohlbefindens lässt sich dabei nicht nur mit Blick auf die Schüler*innen betrachten, sondern nimmt gleichzeitig auch eine Präventionsfunktion hinsichtlich der Lehrerbelastung ein.

Entsprechend steht Schule als „soziales System des Lernens“ (Paulus et al. 2016) immer auch mit dem Ziel der Förderung von Gesundheit, Sicherheit und Teilhabe der Schüler*innen und Lehrpersonen in Beziehung, „wobei die Haltung nicht normierend-disziplinierend, sondern demokratisch-partizipativ im Sinne der personen- und kontext-orientierten Perspektive sein soll“ (Reicher/Matischek-Jauk 2018, S. 254). Wie auch anhand der Schilderungen durch die Lehrkräfte hervorging, kann das Schulfach Glück hierbei als wichtiger und bedeutsamer Schritt auf dem Weg in eine wünschenswerte Richtung gesehen werden. Ebenso sehr wurde allerdings deutlich, in welchem Maße das derzeitige Schulsystem unsere industrielle Leistungsgesellschaft nach wie vor abbildet (vgl. dazu auch Stratmann/Jensen 2018, S. 124).

Allgemein ist an dieser Stelle auch noch einmal die Unterscheidung zwischen dem Schulfach Glück als solchem und einer generell glücksförderlichen Bildung zu treffen. Diesbezüglich ist zu sagen, dass der Glücksunterricht als gesondertes Fach Raum schafft, sich intensiv der Frage nach dem Glück und der expliziten Thematisierung entsprechender Inhalte zu widmen. Diese fachspezifische Realisierung sollte allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass eine glücksförderliche Erziehung und Bildung zu einem integrativen Bestandteil im System Schule werden sollte. So zeigte sich, dass ein Schulfach allein – trotz all seiner unverkennbaren Potentiale – nicht ausreichen kann, sondern sich Schulstrukturen nachhaltig verändern müssen, worin sich auch die befragten Lehrkräfte einig waren. „Kiper und Mischke (2008, S. 170) plädieren dafür, Schule – und auch Bildungsinstitutionen generell – als informellen Lernort genauer zu untersuchen und zu fragen, wie Schule als entwicklungsförderliche Umgebung so gestaltet werden kann, dass Handlungsdispositionen wie emotionale Selbstregulation, Kooperationsfähigkeit und soziale Kompetenz erworben werden können. Schule sollte also in einem umfassenden Sinne als Sozialwelt verstanden werden und nicht nur als Lernwelt.“ (Reicher/Matischek-Jauk 2018, S. 254) Die Bandbreite an sozial-emotionalen Fertigkeiten kann nicht mehr rein lebensweltlich – implizit in der Familie – erworben werden, sondern bedarf einer systematischen Vermittlung in Bildungseinrichtungen, vom Kindergarten bis zur Hochschule (vgl. Valtl 2021, S. 34). Schule steht somit vor der Aufgabe, mehr Freiräume zu schaffen und vor allem auch

Lehrkräfte darin zu unterstützen, sich verstärkt der Beziehungsarbeit zu widmen, anstatt ausschließlich didaktische und fachliche Lernkompetenzen anzuvisieren (vgl. dazu auch O'Connor und McCartney 2007; Rucinski et al. 2017). Inwiefern sozial-emotionales Lernen zu einem wesentlichen Ziel der (schulischen) Erziehung deklariert werden darf und muss, unterstreicht auch ein Zitat der OECD: „preparing students with technical or academic skills alone will not be enough … social and emotional skills, such as perseverance, empathy, mindfulness, courage … are central." (OECD 2015; Chernyshenko et al. 2018). Es gilt demnach abzurücken von einer „Massenpädagogik" sowie einer Vereinseitigung von Bildung und sich stattdessen mit der Frage auseinanderzusetzen, *wozu* wir Schule veranstalten, was bereits bei der Lehrerausbildung eine primäre Stellung einnehmen sollte. „Das ist die Botschaft nach Pisa: In der Gesellschaft heute geht es nicht darum zu funktionieren, sondern kreativ zu denken, anderen mit Respekt und Empathie zu begegnen und in Teams gut zusammenzuarbeiten. Nicht das Wissen fehlt uns, sondern die Menschlichkeit. Daher sind Beziehungskompetenz und Empathie in der Bildung so wichtig" (Stratmann/Jensen 2018, S. 124). Demnach sollte das Ziel sein, so positioniert sich auch Dr. Ernst-Fritz Schubert hierzu, dass „[…] Schule als Ganzes irgendwann einmal aus sich heraus das leistet, was wir jetzt mit dem speziellen Unterrichtsfach bewirken wollen" (Fritz-Schubert 2011, S. 3).

Literaturverzeichnis

Abele, A./Becker, P. (1991). *Wohlbefinden.* Theorie – Empirie – Diagnostik. Weinheim: Juventa-Verlag.

Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit.* Tübingen: dgvt-Verlag. S. 15-21.

Aristoteles (1981). *Die Nikomachische Ethik.* Übersetzt und hrsg. Von Gigon, O. (4. Auflage). München.

Aristoteles (1981). *Die Nikomachische Ethik.* Übersetzt und hrsg. Von Gigon, O., München. In: Mayring/Rath (2013). Glück – Aber worin liegt es? Zu einer kritischen Theorie des Wohlbefindens. *Philosophie und Psychologie im Dialog.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.KG.

Aristoteles (1999). *Nikomachische Ethik. Aristoteles Werke in deutscher Übersetzung.* Buch II. Begründet von Ernst Grumach. Band 6.Hrsg. Von Hellmut Flashar. Berlin: Akad. Verlag. S. 28-43.

Aristoteles (2003). *Nikomachische Ethik*. Übersetzt von Franz Dirlmeier. Stuttgart: Reclam.
Nikomachische Ethik (NE) (1999). In: Ders.: Werke in deutscher Übersetzung. Bd. 6. Übers. U. erl. Von F. Dirlmeier.

Aubenque, P. (1978). *Die Kohärenz der aristotelischen Eudaimonia-Lehre*. In: Bien, Günther (Hrsg.): Die Frage nach dem Glück. Stuttgart-Bad Cannstatt: frommann-holzboog. S. 45-59.

Augustinus (1955). *Des Heiligen Augustinus Bekenntnisse.* Übertragen und eingeleitet von Schiel, H. (4. Auflage). Freiburg.

Augustinus A./Schwarz, W. (2011). *De beata vita.* Lateinisch/Deutsch = Über das Glück. [Nachdr.]. Stuttgart: Reclam.

Basile, P. (2021). *Antike Philosophie. Philosophie in Zeiten des Wandels. Epikureismus und Stoizismus.* Bielefeld: transcript Verlag. S. 119-133.

Becker, P. (2006): *Gesundheit durch Bedürfnisbefriedigung*. Göttingen/Bern/Wien/Toronto/
Seattle/Oxford/Prag.

Bellebaum, A./ Barheier, K. (1997). *Glücksvorstellungen.* Ein Rückgriff in die Geschichte der Soziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.

Bellebaum, A. (2002). *Glück: Erscheinungsvielfalt und Bedeutungsreichtum*. In: Bellebaum, A. (Hrsg.) Glücksforschung. Eine Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH. S. 13-43.

Bertrams, A., & Schiepke-Tiska, A. (2015). *Wirksamkeitsevaluation eines Unterrichtsprogramms zur Förderung des subjektiven Wohlbefindens, des Selbstwertgefühls und der Selbstwirksamkeitserwartung von Schürinnen und Schülern*. Unterrichtswissenschaft (2015(1)), S. 83-96.

Bien, G. (1998). *Über das Glück.* In: Schummer, J. (Hrsg.): Glück und Ethik. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann GmbH. S. 23-47.

Birkenbeil, E. J. (1987). *Bezogenheit des Menschen als fundamentale Voraussetzung für Erziehung und Bildung.* In: Claßen, J. (Hrsg.) Erich Fromm und die Pädagogik. Gesellschafts-Charakter und Erziehung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. S. 76-94.

Bleidick, U. (1988). *Erich Fromm und die Pädagogik*. Review: Claßen, J. (Ed.): Erich Fromm und die Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. Hannover: Verband Deutscher Sonderschulen. No. 9, 1988.

Blickhan, D. (2018). *Positive Psychologie – und warum sie mehr ist als Happyologie.* Die Wissenschaft des gelingenden Lebens. Artikel erschienen in Heft 5/2015 Praxis Kommunikation: Junfermann Verlag. https://www.inntal-institut.de/blog/positive-psychologie-und-warum-sie-mehr-ist-als-happyologie abgerufen am: 03.05.2022.

Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (2014): *Interviews mit Experten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Breinbauer, I. M. (2018). *Emotionen in der Bildungsphilosophie*. In: Huber, M./Krause, S. (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer Verlag. S. 41-59.

Brohm, M./Endres, W. (2015). *Positive Psychologie in der Schule*. *Die „Glücksrevolution" im Schulalltag.* Weinheim, Basel: Beltz Verlag. Grundlagen. S. 13-17.

Bucher, A. (2009). *Psychologie des Glücks. Ein Handbuch*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Bühler, A. (2016). *Meta-Analyse zur Wirksamkeit deutscher suchtpräventiver Lebenskompetenzprogramme.* Kindheit und Entwicklung, 25(3), 175–188.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2018). Hurrelmann, K./Franzkowiak, K. *Gesundheit.* https://leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/gesundheit/ abgerufen am 16.02.2022.

Burow, O.-A. (2011). *Positive Pädagogik: Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück.* Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.

Burow, O.-A. (2015*). Bildungsfaktor Glück – Glücksfaktor Bildung: Wie Lernfreude und Spitzenleistung entstehen.* In: Fritz-Schubert, E./Leyhausen, M./Saalfrank, W.-T. (Hrsg.): Praxisbuch Schulfach Glück. Grundlagen und Methoden. Weinheim, Basel: Beltz. S. 84-94.

Carlsburg, G.-B. v./Wehr, H. (2004*). Martin Buber und Erich Fromm.* In: Carlsburg, G.-B. v./Wehr, H. (Hrsg.): Erich Fromm. Wegbereiter einer Humanistischen Psychoanalyse und Humanen Schule. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag. S. 30-66.

Carlsburg, G.-B. v./Wehr, H. (2013). *Glück (*εὐδαιμονία*) ein Katalysator für Identitätsfindung?* In: G.-B. Carlsburg, v./ A. Gaižutis/ A. Liimets (Hrsg.): Baltische Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft. Bildungswissenschaft auf der Suche nach globaler Identität, 26. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH. S. 359-397.

Carlsburg, G.-B. v./ Möller, M. (2014). *Lebensglück (*εὐδαιμονία*) als Bildungsziel–als Katalysator für Identitätsfindung.* In: G.-B. Carlsburg/ A. Gaižutis/ A. Liimets (Hrsg.): Baltische Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft, Bildungswissenschaften und akademisches Selbstverständnis in einer globalisierten Welt, 28. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH. S. 99-148.

Carlsburg, G.-B. v./Möller, M. (2022). *Sozial-emotionale Konzeptionalisierungen.* Online-Lerninnovationen und prototypische Schnittstellen. In: Carlsburg, G.-B. v. /Giedrė Kvieskienė

(Hrsg.): Baltische Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft, 39. Prototype Modelling in Social Emotional Education. Peter Lang GmbH: im Druck.

Cefai, C.; Bartolo P. A.; Cavioni. V; Downes, P. (2018): *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU.* A review of the international evidence, NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. Doi: 10.2766/543250.

Chernyshenko, O/Kankaraš, M./Drasgow, F. (2018*). Social and emotional skills for student success and wellbeing:* Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills, OECD education working papers, no. 173. OECD Publishing, Paris.

Cicero (1997?). *Tusculanae disputationes.* Gespräche in Tusculum, Lateinisch/Deutsch, übersetzt und herausgegeben von Erst Alfred Kirfel, Stuttgart, 1997).

Claßen, J. (1987). *Einführung in Fromms pädagogisch relevante Grundanliegen, am Beispiel seiner dialektischen Auffassung der Relation Gehorsam/Ungehorsam dargestellt*. In: Claßen, J. (Hrsg.): Erich Fromm und die Pädagogik. Gesellschaft-Charakter und Erziehung. Fromm-Online. Erstmals veröffentlicht in: Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Claßen, J. (1987). *Erich Fromm und die Kritische Pädagogik*. Erstmals veröffentlicht in: Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Csíkszentmihályi, M. (2010): Flow – der Weg zum Glück. Der Entdecker des Flow-Prinzips erklärt seine Lebensphilosophie. Freiburg/Basel/Wien.

Dadacynski, K./Paulus, P. (2016). *Wohlbefinden von Schulleitungen in Deutschland.* Ausprägungen und Zusammenhänge mit Arbeit und Gesundheit. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag. S. 171-176.

Dallmer, J. (2020). *Glück und Nachhaltigkeit.* Subjektives Wohlbefinden als Leitmotiv für nachhaltige Entwicklung. Bielefeld: transcript Verlag. S. 39-61.

Diener, E./Suh, E. M./Lucas, R. E./Smith, H. L. (1999). *Subjective well-being: Three decades of progress*. Psychological Bulletin, 125(2).

Diener, E./Oishi, S./Lucas, R. E. (2003). *Personality, culture, and subjective well-being.* Annual Review of Psychology, 21, S. 524-546.

Diener, E./ Lucas, R. E. (2000). *Subjective emotional well-being.* In M. Lewis & J. M. Haviland (Hrsg.), Handbook of Emotions. New York NY: Guilford Press. S. 325-337.

Döring, N./Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften.* Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Hrsg.) (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice.* New York: The Guilford Press.

Eichinger, W. (2016). *Erich Fromm und Viktor Frankl. Gemeinsamkeiten und Unterschiede.* In: *Fromm Forum*. Tuebingen: Selbstverlag. S. 135-137.

Epikur (1991). *Von der Überwindung der Furcht.* Katechismus, Lehrbriefe, Spruchsammlung, Fragmente. Bibliothek der Antike: dtv Verlagsgesellschaft, Artemis. S. 102-104.

Epikur (2004). *Von der Überwindung der Angst.* Dreisprachige Ausgabe: Griechisch / Lateinisch / Deutsch. Eine Auswahl aus seinen Schriften, den Fragmenten und doxographischen Berichten, 2., überarbeitete Auflage, Münster.

Ecarius, J., Berg, A., Serry, K., & Oliveras, R. (2017). *Wohlbefinden und Selbstbilder der Heranwachsenden.* In: Spätmoderne Jugend – Erziehung des Beratens – Wohlbefinden. Wiesbaden: Springer VS.

Ecarius, J., Berg, A., Seryy, K., & Oliveras, R. (2017). *Das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen – empirischer Bezugsrahmen.* In: Spätmoderne Jugend – Erziehung des Beratens – Wohlbefinden. Wiesbaden: Springer VS.

Esch, T. (2017): *Die Neurobiologie des Glücks.* Wie die Positive Psychologie die Medizin verändert. Positive Psychologie in der eigenen Praxis. Stuttgart: Georg Thieme Verlag KG. S. 211-240.

Fahrenberg, J., Myrtek, M., Wilk, D., Kreutel, K. (1986). *Multimodale Erfassung der Lebenszufriedenheit: Eine Untersuchung an Koronarkranken.* Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie, 36, Ursprüngliche Fassung mit acht Skalen.

Fahrenberg, J. (2007). *Menschenbilder.* Psychologische, biologische, interkulturelle und religiöse Ansichten. Psychologische und Interdisziplinäre Anthropologie. http://jochen-fahrenberg.de. (Kapitel: Menschenbilder in der Psychotherapie und Psychologie). S.25-89.

Fend, H./Sandmeier, A. (2014). *Wohlbefinden in der Schule: „Wellness" oder Indiz für gelungene Pädagogik?* In: Hascher, T. (Hrsg.): Schule positiv erleben. Bern: Haupt. S. 161-183.

Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung*. Eine Einführung. Reinbeck: Rohwolt Taschenbuch Verlag.

Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (2005). *Qualitative Sozialforschung*. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Forschner, M. (1993). *Über das Glück des Menschen.* Aristoteles, Epikur, Stoa, Thomas von Aquin, Kant. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Forschner, M. (1998). *Über das Vergnügen naturgemäßen Tuns. John Stuart Mills Konzept eines Lebens in Lust und Würde.* In: Schummer, Joachim (Hrsg.): Glück und Ethik. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann GmbH. S. 147-169.

Frank, R. (2017). *Therapieziel Wohlbefinden.* Ressourcen aktivieren in der Psychotherapie. Wiesbaden: Springer Verlag.

Frankl, V. E. (1948/2010): *Der unbewusste Gott. Psychotherapie und Religion*, 7. Aufl. Piper Verlag: München.

Frankl, V. E. (1981). *Psychologisierung – oder Humanisierung der Medizin?* In: Ders., Logotherapie und Existenzanalyse. Weinheim,Basel 2002. S. 227-243.

Frankl, V. E. (1985). Die Sinnfrage in der Psychotherapie. Piper Verlag: München.

Frankl, V. E. (1990). Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie. Piper Verlag: München.

Frankl, V. E./ Lapide, P. (2011). *Gottsuche und Sinnfrage.* Ein Gespräch. Logotherapie und Religion. Gütersloh, München: Verlagsgruppe Random House GmbH.

Frenzel, A. C./Götz, T./Pekrun, R. (2015). *Emotionen*. In Wild, E./Möller, J. (Hrsg.). Pädagogische Psychologie. Berlin: Springer. S. 201-224.

Frey, D./Schmalzried, L. K. (2013). *Philosophie der Führung.* Gute Führung lernen von Kant, Aristoteles, Popper & Co. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.

Frey, B. S. (2017). *Wirtschaftswissenschaftliche Sozialforschung*. Basel: Springer Verlag.

Fritz-Schubert, E. (2008). *Schulfach Glück*. Wie ein neues Fach die Schule verändert. Freiburg, Basel: Herder Verlag.

Fritz-Schubert, E. (2010). *Glück kann man lernen.* Was Kinder stark fürs Leben macht. Berlin: Ullstein.

Fritz-Schubert, E. (2011). *Glück kann man lernen*. In: Braunschweiger Zeitung. (04.10.2011). https://www.braunschweiger-zeitung.de/archiv/article150571049/Glueck-als-neues-Schulfach.html; abgerufen am 02.12.2021.

Fritz-Schubert, E. (2012). *Dem Glück auf die Sprünge helfen.* Das Geheimnis der Lebensfreude. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag GmbH.

Fritz-Schubert, E./Saalfrank, W.-T./Leyhausen, M. (2015). *Praxisbuch Schulfach Glück*. Grundlagen und Methoden. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Fritz-Schubert, E. (2016). *Lernziel Wohlbefinden – Seelische Gesundheit als Zielkategorie des Schulfaches Glück. Unveröffentlichtes Manuskript.*

Fritz-Schubert, E. (2017): *Lernziel Wohlbefinden.* Entwicklung des Konzepts „Schulfach Glück" zur Operationalisierung und Realisierung gesundheits- und bildungsrelevanter Zielkategorien. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Fritz-Schubert-Institut für Persönlichkeitsentwicklung. *Referenzschulen Deutschland.* https://www.fritz-schubert-institut.de/einsatzorte-in-deutschland; abgerufen am 10.12.2021.

Fromm, E. (1947a). *Psychoanalyse und Ethik.* Bausteine zu einer humanistischen Charakterologie. In: Erich Fromm Gesamtausgabe (GA) Band II. Deutsche Verlagsgesellschaft.

Fromm, E. (1970a). *Die Krise der Psychoanalyse*. S. 47-70.

Fromm, E. ([1974/75] 1989a/GA XII): Vom Haben zum Sein. Wege und Irrwege der Selbsterfahrung, S. 393-483.

Fromm, E. (1976). *Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft.* Herausgegeben von Rainer Funk. Aus dem Englischen übersetzt von Brigitte Stein, überarbeitet von Rainer Funk. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt.

Fromm, E. (1977). *Sich nicht vom Schein trügen lassen*. Fernseh-Interview zu dem Buch „Haben oder Sein", 1977. In: Funk, R.; Ferst, M.; Bierhoff, B. u.a. (Hrsg.): Erich Fromm als Vordenker. „Haben oder Sein" im Zeitalter der ökologischen Krise. Berlin: Edition Zeitsprung, 2002. S. 12-24.

Fromm, E. (1980): *„Ich habe die Hoffnung, daß die Menschen ihr Leiden erkennen: den Mangel an Liebe".* Der Stern führte das letzte Interview mit Erich Fromm. In: Stern 14/1980, S. 306-309.

Gaus, D./Uhle, R. (2009). *„Liebe" oder „Nähe" als Erziehungsmittel. Mehr als ein semantisches Problem!* In: Meyer, C./Tetzer, M./Rensch, K. (Hrsg): Liebe und Freundschaft in der Sozialpädagogik. Personale Dimension professionellen Handelns. Wiesbaden: GWV Fachverlage GmbH. S. 23-45.

Gehmacher, E. (2008). *Auswertung der Untersuchung von Prof. Dr. Ernst Gehmacher. Bericht Heidelberg. Vergleichsgruppe – Kontrollgruppe.* In: Fritz-Schubert, E. (Hrsg.): Wie ein neues Fach die Schule verändert. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH. S. 175-183.

Gläser, J./Laudel, G. (2004). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Gläser, J./Laudel, G. (2010). *Experteninterview und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Göhlich, M./Zirfas, J. (2007). *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff.* Stuttgart: Kohlhammer.

Graf, U. (2015). *Was geht das Glück die Pädagogik an?* Glück als Thema der Lehrer/innen-Bildung. In E. Fritz-Schubert, M. Leyhausen, & W.-T. Saalfrank, Praxisbuch Schulfach Glück. Grundlagen und Methoden. Weinheim, Basel: Beltz. S. 52-83.

Graham, C. (2008). *Happiness and health.* Happiness and health: Lessons—and questions—for public policy. Health affairs (27(1)), S. 72-87. Doi:https://doi.org/10.1377/hlthaff.27.1.72.

Graham, Carol/Crown, Sarah (2014). *Religion and wellbeing around the world: Social purpose, social time, or social insurance?* International Journal of Well-being, 4(1), S. 1-27.

Greenspan, S.I./Shanker, S.G. (2007): *Der erste Gedanke.* Frühkindliche Kommunikation und die Evolution menschlichen Denkens. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Gutwald, R. (2021). *Die Geschichte des Glücks in der Philosophie – ein Blick zurück nach vorn.* In: Fischer, A./Prizelius, C. (Hrsg.): Viele Wege führen zum Glück. Experten stellen vor. Berlin: Springer Verlag. S 41-51.

Gysin, S. (2017). *Subjektives Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern.* Zur Komplexität des Wohlbefindens. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 44-63.

Hansmann, O. (2012). *Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).* Über die Kunst der Erziehung zur moralischen Freiheit in der entfremdeten Welt. In: Dollinger, B. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik (S. 27-52). Wiesbaden: Springer VS.

Harzer, C. (2017). *Positive Psychologie. Eine allgemeine Einführung und Zusammenfassung der Forschung.* In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching (3). S. 253-267.

Hascher, T./Hagenauer, G. (2012). *Wohlbefinden und Emotionen in der Schule als zentrale Elemente des Schulerfolgs unter der Perspektive geschlechtsspezifischer Ungleichheiten*. In: A. Hadjar (Hrsg.): Geschlechterspezifische Bildungsungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hascher, T./Morinaj, J./Waber, J. (2018). *Schulisches Wohlbefinden. Eine Einführung in Konzept und Forschungsstand.* In: Rathmann, K./ Hurrelmann, K. (Hrsg): Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion. Beltz Juventa. S. 66-83.

Heitger, M. (1994). *Schule der Gefühle.* In: Heitger, M. (Hrsg.): Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart. Schule der Gefühle. Innsbruck-Wien: Tyrolia-Verlag. S .9-33.

Heller, A. (1978). *Aufklärung und Radikalismus – Kritik der psychoanalytischen Anthropologie Erich Fromms*. In: Reif, A. (Hrsg). Erich Fromm – Materialien zu seinem Werk, Wien 1978, S. 163-213.

Hentsch, A.-K. (2020). *Glück als Unterrichtsfach. Interview mit Dipl.-Psych. Tobias Rahm.* In: National Geographic https://www.nationalgeographic.de/wissenschaft/2020/05/glueck-als-unterrichtsfach#:~:text=%E2%80%9Ees%20geht%20aber%20nicht%20darum,keinesfalls%20als%20zuf%C3%A4llig%20sondern%20erlernbar; abgerufen am 16.02.2022.

Herbart, J. F./Asmus, W. (1982). *Kleinere pädagogische Schriften.* 2. Unveränd. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

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

Hettlage, R. (2002). *Generative Glückserfahrungen: Biographien, Kohorten und Mentalitäten.* In: Bellebaum, A. (Hrsg.): Glücksforschung. Eine Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Historisches Wörterbuch der Philosophie (1971-2001). Hrsg. v. Ritter. Überarb. Neuausgabe. Bd. 3, Basel: Schwabe.

Hobson, P. (2014): *Die Wiege des Denkens: Soziale und emotionale Ursprünge symbolischen Denkens.* Psychosozial-Verlag: Gießen.

Hoesch, M./ Muders, S./Rüther, M. (2013). *Glück – Werte – Sinn.* Metaethische, ethische und theologische Zugänge zur Frage nach dem guten Leben. Berlin, Boston: De Gruyter GmbH.

Hopf, C. (2005). *Qualitative Interviews – Ein Überblick*. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 349-360.

Horkheimer, M. (1933). *Materialismus und Metaphysik.* In: Zeitschrift für Sozialforschung 2. S. 1-33.

Horn, C. (2011). *Glück bei Aristoteles.* In: Thomä, D./ Henning, C./ Mitscherlich-Schönherr, O. (Hrsg.): Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler. S. 121-125.

Horn, C. (2014). *Antike Lebenskunst.* Glück und Moral von Sokrates bis zu den Neuplatonikern. München: C.H.Beck oHG.

Hossenfelder, M. (1996). *Antike Glückslehren.* Kynismus und Kyrenaismus. Stoa, Epikureismus und Skepsis. *Quellen in deutscher Übersetzung mit Einführungen.* Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Hossenfelder, M. (1998). *Die Rolle des Glücksbegriffs in der Moralphilosophie.* Das Vorbild der Antike. In: Schummer, J. (Hrsg.): Glück und Ethik. Würzburg. Verlag Königshausen & Neumann GmbH. S.169-189.

Huber, M./Krause, S. (2018). *Bildung und Emotion.* In: Huber, M./Krause, S. (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer Verlag. S. 1-17.

Hufnagel, E. (2002). *Philosophie des Guten Lebens. Antike Lehrmeister des Glücks.* In: Bellebaum, Alfred (Hrsg.): Glücksforschung. Eine Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH. S. 59-79.

Hurrelmann, K./Richter, M. (2013). *Gesundheits- und Medizinsoziologie. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Gesundheitsforschung.* Definition von Gesundheit und Krankheit – Wege zu einer konsensfähigen Definition. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 113-155.

Huschke-Rhein, R. (1987). *Die Liebe zum Lebendigen (Biophilie) als Grundlage der Erziehung und Bildung – Zur Aktualität von Aggressions- und Ökopädagogik bei Erich Fromm.* In: Claßen, J. (Hrsg.): Erich Fromm und die Pädagogik. Gesellschafts-Charakter und Erziehung. Fromm-Online. Erstmals veröffentlicht in: Weinheim, Basel: Beltz. S. 23-34.

Huschke-Rhein, R. (1987). *Die Liebe zum Lebendigen (Biophilie) als Grundlage der Erziehung und Bildung.* Zuerst veröffentlich unter dem Titel in (Hrsg.): Claßen, J.: Erich Fromm und die Pädagogik. Gesellschaftscharakter und Erziehung. Weinheim, Basel: Beltz. S. 1-10.

Kant, I. (1977). *Kritik der reinen Vernunft*. Werke in zwölf Bänden. Band 3, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kiper, H./Mischke, W. (2008). *Selbstreguliertes Lernen – Kooperation – Soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.

Klika, D. (2018). *Bildung und Emotion. Historisch-systematische Zugänge.* In. Huber, M./Krause, S. (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer Verlag. S. 75-91.

Klopfer, M. (2008). *Ethik-Klassiker von Platon bis John Stuart Mill.* Ein Lehr- und Studienbuch. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH. S. 188-193.

Kluxen, W. (1978). *Glück und Glücksteilhabe. Zur Rezeption der aristotelischen Glückslehre bei Thomas von Aquin.* In: Bien, G. (Hrsg.) Die Frage nach dem Glück. Stuttgart-Bad Cannstatt: frommann holzboog. S. 77-93.

Knörzer, W./Amler, W./Rupp, R. (2011): Mentale Stärke entwickeln. Das Heidelberger Kompetenztraining in der schulischen Praxis. Weinheim/Basel.

Krappmann, L. (1991). *Sein und Werden.* In: Orientierung, Zürich Vol. 55 (No. 13/14, 15/31. Juli 1991). S. 158-162.

Krautz, H.W. (1986). *Epikur*. *Briefe, Sprüche, Werkfragmente*: Griech./Dt. Reclam Verlag GmbH.

Laertius, Diogenes (2015). *Zweites Buch. Aristippos.* In: Leben und Meinungen berühmter Philosophen. Hamburg: Felix Meiner Verlag GmbH. S. 98-116.

Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung.* Lehrbuch. 4. Auflage. In: Lamnek, S. & Krell, C. (Hrsg.) (2016): Qualitative Sozialforschung. 6. Auflage. Weinheim; Basel: Beltz.

Lauster, J. (2011). *Glück in der Scholastik.* In: Thomä, D./ Henning, C./ Mitscherlich-Schönherr, O. (Hrsg.): Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler. S. 141-143.

LBS-Kinderbarometer (2018). *LBS-Kinderbarometer Deutschland 2018.* Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland. Ein Projekt der LBS-Gruppe in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Kinderschutzbund (DSKB) unter Durchführung des Instituts für Sozialforschung der PROSOZ Herten GmbH. PROKIDS.

Leyhausen, M. (2015). *FSI-Methodenbaukasten.* In: Fritz-Schubert, E./Leyhausen, M./Saalfrank, W.-T. (Hrsg.): Praxisbuch Schulfach Glück. Grundlagen und Methoden. Weinheim, Basel: Beltz S. 122-221.

Leyhausen, M. (2015b). *Zum Glück in die Schule – Anmerkungen zum Curriculum des „Schulfachs Glück“*. In: Fritz-Schubert, E./Leyhausen, M./Saalfrank, W.-T. (Hrsg.): Praxisbuch Schulfach Glück. Grundlagen und Methoden. Weinheim, Basel: Beltz. S. 112-121.

Löffler-Gutmann, A. (2015). *Wirksamkeitsevaluation von „Schulfach Glück“ auf Werthaltungen und subjektives Wohlbefinden von Mittel- und Berufsschulgruppen.* Unveröffentlichte Zulassungsarbeit zur wissenschaftl. Prüfung für das Lehramt an Gymnasien. München.

Lyubomirsky, S. (2008). *Glücklich sein*. Warum Sie es in der Hand haben, zufrieden zu leben. Aus dem Englischen von Dr. Jürgen Neubauer. Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH. S. 103-139.

Marcuse, L. (1949). *Die Philosophie des Glücks.* Von Hiob bis Freud. Zürich, Wien: Europa Verlag.

Marcuse, L. (1972) *Die Philosophie des Glücks*. Von Hiob bis Freud. Diogenes: Zürich.

Marcuse, L. (2006). *Die Philosophie des Glücks.* Von Hiob bis Freud. Vom Autor revidierter und erweiterter Text nach der Erstausgabe von 1948. Zürich: Diogenes Taschenbuch Verlag, 2002.

Martens, J.-U. (2014). *Glück in Psychologie, Philosophie und im Alltag.* Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Mayring, P./Rath, N. (2013). *Glück – aber worin liegt es?* Zu einer kritischen Theorie des Wohlbefindens. Philosophie und Psychologie im Dialog. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.KG.

Mayring, P. (2013). *Psychologische Konzepte des Glücks*. In: Mayring, P./Rath, N. (Hrsg.): Glück – aber worin liegt es? Zu einer kritischen Theorie des Wohlbefindens. Philosophie und Psychologie im Dialog. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.KG. S. 52-88.

Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Mayring, P.; Fenzl, T. (2019): *Qualitative Inhaltsanalyse.* In: Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. In: Baur, N.; Bläsius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Verlag.

Mayring, P. (2020): *Qualitative Forschungsdesigns.* In: Mey, G.; Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren. Wiesbaden: Springer Verlag.

Meuser, M./Nagel, U. (2009). *Das Experteninterview: Konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlagen*. In: Pickel, S./Pickel, G./Lauth, H.-J./Jahn, D. (Hrsg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft: Neue Entwicklungen und Anwendungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 465-479.

Milde, V.E. (1965 [1811]). *Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde.* Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2016). Bildungsplan der Grundschule. Baden-Württemberg. http://www.bildungsplaenebw.de/bildungsplan,Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_GS; abgerufen am 01. 03. 2022.

Mitscherlich-Schönherr, O. (2011). *Glück im Deutschen Dualismus.* In: Thomä, D./ Henning, C./ Mitscherlich-Schönherr, O. (Hrsg.): Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler. S. 183-188.

Netzwerk-ethik-heute (2019). Online-Magazin für Ethik und Achtsamkeit. *Achtsamkeit muss Teil der DANN von Schule werden*. Ein Interview mit Karl-Heinz Valtl. https://ethik-heute.org/achtsamkeit-muss-teil-der-dann-von-schule-werden/; abgerufen am 16.02.2022.

Nida-Rümelin, J./Gutwald, R. (2016). *Der philosophische Gehalt des Resilienzbegriffs.* Normative Aspekte. In: Münchener Theologische Zeitschrift. S. 250–262.

Nikomachische Ethik [NE]. In: Ders.: Werke in deutscher Übersetzung. Band 6 (übers. U. erl. Von F. Dirlmeier). Berlin 1999.

Nimmervoll, L. (2013). *Glück als Lernfach.* Glücksschüler entwickeln stärkere Bindungen. Interview mit Ernst Fritz-Schubert. In: Der Standard: https://www.derstandard.at/story/1356427551471/ernst-fritz-schubert-gluecksschueler-entwickeln-staerkere-bindungen; abgerufen am 16.02.2022.

O'Connor, E./McCartney, K. (2007). *Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development.* Am Educ Res J 44:340–369. https://doi.org/10.3102%2F0002831207302172

OECD (kein Datum). The Study on Social and Emotional Skills – About the Study. OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd.org/education/ceri/study-on-social-and-emotional-skills-the-study.htm; abgerufen am 19.12.2021.

Pieper, A. (2007). *Glückssache*. *Die Kunst gut zu leben*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co.KG.

Pigliucci, M. (2019). Die Weisheit der Stoiker. Ein philosophischer Leitfaden für stürmische Zeiten. München: Piper Verlag.

Pohlenz, M. (1959). *Die Stoa: Geschichte einer geistigen Bewegung.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.

Pongratz, L. A. (1979). *Schule und Sozialcharakter.* Pädagogische Reflexionen im Anschluß an Erich Fromm. In: Zeitschrift für Pädagogik, Vol. 25. (No. 2, 1979). Weinheim: Beltz. S. 169-180.

Rath, N. (2013). *Philosophische Konzepte des Glücks*. In: Mayring, P./Rath, N. (Hrsg.): Glück – aber worin liegt es? Zu einer kritischen Theorie des Wohlbefindens. Philosophie und Psychologie im Dialog. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.KG. S. 9-52.

Reicher, H./Matischek-Jauk, M. (2018). *Sozial-emotionales Lernen in der Schule.* Konzepte-Potenziale-Evidenzbasierung. In: Huber, M./Krause, S. (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer Verlag. S. 249-269.

Reinders, H. (2005). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen.* Ein Leitfaden. München; Wien, Oldenburg: De Gruyter.

Rucinski, CL/Brown, JL/Downer, JT. (2017). *Teacher-child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development.* J Educ Psychol 110(7):992–1004.https://doi.org/10.1037/edu0000240.

Ruckriegel, K. (2021). *Glücksforschung – Erkenntnisse und Konsequenzen für Politik und Wirtschaft*. In: Fischer, A./Prizelius, C. (Hrsg.): Viele Wege führen zum Glück. Berlin: Springer Verlag. S. 107-114.

Ruffing, R. (2021). *Einführung in die Geschichte der Philosophie.* Paderborn: Brill I Fink Verlag.

Rupp, R./Knörzer, W. (2010). *Schüler glücklich und stark machen*. (W. Knörzer, & M. Schley, Hrsg.) *Neurowissenschaft bewegt, 156*, S. 85-92. Von: https://www.feldhaus-verlag.de/sportwissenschaft/schriftreihen/sportwissenschaftund-sportpraxis/177/neurowissenschaft-bewegt?number=16095#; abgerufen am 05.03.2022.

Schnabel, U. (2010). *Mußе. Vom Glück des Nichtstuns.* München: Pantheon.

Schopenhauer, Arthur (1851). *Kapitel II. Von Dem, was Einer ist*. In: Haack, H.-P./Haack, C. (Hrsg.): Arthur Schopenhauer. Aphorismen zur Lebensweisheit 1851. Wiederherstellung des ursprünglichen, von Schopenhauer autorisierten Textes. Leipzig: Antiquariat und Verlag Dr. Haack, 2013. S. 21-41.

Schopenhauer, Arthur (o.J. [1902b]): Arthur Schopenhauer. Sämtliche Werke. In sechs Bänden. Mit einer biogr. Einl. V. Köhler, M. Arthur Schopenhauer‘s sämmtliche Werke. Vierter Band. Parerga und Paralipomena I. Kleine philosophische Schriften von Arthur Schopenhauer [1850]. Erster Band. Aphorismen zur Lebensweisheit. Berlin, S. 283-451.

Schwarz, C. (2017). Lest Philosophen statt Management-Ratgeber. Arthur Schopenhauer oder Vom Glück. In: Wirtschaftswoche. Handelsblatt GmbH. https://www.wiwo.de/erfolg/management/buch-tipps-lest-philosophen-statt-management-ratgeber/20708270.html; abgerufen am 02.02. 2022.

Seichter, S. (2014). *Pädagogische Beziehungsformen*. In: Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer Verlag. S. 227-237.

Seligman, M./Csíkszentmihályi, M. (2000): *Special issue on happiness, excellence, and optimal human functioning*. In: American Psychologist 55, H. 1, S. 5–183.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish*. A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being. New York: Free Press.

Seneca (1986). *Briefe an Lucilius über Ethik*, Lateinisch/Deutsch, übersetzt und herausgegeben von Rainer Rauthe, Stuttgart 1986, 6. Buch 54, Brief, S. 13.

Seneca (2019). *Epistulae morales ad Lucilium. Briefe an Lucilius über Ethik*: Lateinisch/Deutsch, Teil 1 und Teil 2: Lateinisch/Deutsch. Reclam Verlag: Philipp, jun. GmbH.

Spitzer, M. (2002). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens.* Heidelberg: Spektrum.

Statmann, B./ Hensen, J. (2018). *Beziehung als Basis für Lernen.* In: In: Iwers, T./Roloff, C. (Hrsg.): Achtsamkeit in Bildungsprozessen. Professionalisierung und Praxis. Wiesbaden: Springer. S. 117-129.

Sturma, D. (2011). *Glück und Moralität.* In: Thomä, D./ Henning, C./ Mitscherlich-Schönherr, O. (Hrsg.): Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler. S. 42-51.

Suzuki, S. (2014). *Takt.* In: Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer Verlag. S. 295-305.

Taschner, F. (2003). *Glück als Ziel der Erziehung*. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann GmbH.

Tetzer, M. (2009). *Zum Verhältnis von Emotionalität und Rationalität in der Sozialpädagogik.* In: Meyer, C./Tetzer, M./Rensch, K. (Hrsg): Liebe und Freundschaft in der Sozialpädagogik. Personale Dimension professionellen Handelns. Wiesbaden: GWV Fachverlage GmbH. S. 103-121.

Thiersch, H./Thiersch, R. (2009). *Beziehungen in der Erziehung – essayistische Bemerkungen.* In: Meyer, C./Tetzer, M./Rensch, K. (Hrsg): Liebe und Freundschaft in der Sozialpädagogik. Personale Dimension professionellen Handelns. Wiesbaden: GWV Fachverlage GmbH. S. 13-23.

Thomas von Aquin (1933). *Summa theologiae.* Summe der Theologie, Lateinisch und Deutsch, vollständige, ungekürzte Ausgabe, übersetzt von Dominikanern und Benediktinern Deutschlands und Österreich, 1933.

Tielsch, E. W. (1978). Epikurs Theorie vom privaten und sozialen Glück des Menschen. In: Bien, G. (Hrsg): Die Frage nach dem Glück. Stuttgart-Bad Canstatt: problemata frommann-holzboog. S. 59-77.

Tolstoi, L.N. (2010). Anna Karenina – Vollständige Ausgabe, übers. v. Röhl, H. Köln: Anaconda Verlag.

Valtl, K.-H. (2021). *Achtsamkeit und sozial-emotionales Lernen.* In: Iwers, T./Roloff, C. (Hrsg.). Achtsamkeit in Bildungsprozessen. Professionalisierung und Praxis. Wiesbaden: Springer. S. 31-49.

Wassermann, S. (2015). *Expertendilemma*. In: Niederberger, M./Wassermann, S. (Hrsg.): Methoden der Experten- und Stakeholdereinbindung in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 15-33.

Watzlawick, P. (2009). *Anleitung zum Unglücklichsein.* München: Piper Verlag.

Wehnes, F.-J. (1994). *Theorie der Bildung*. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: Ehrenwirth.

Wehr, H. (2002). *Plädoyer für die Notwendigkeit, das Kind als Subjekt ernst zu nehmen.* In: Funk, R.; Ferst, M.; Bierhoff, B. u.a. (Hrsg.): Erich Fromm als Vordenker. „Haben oder Sein“ im Zeitalter der ökologischen Krise., Berlin: Edition Zeitsprung. S. 171-207.

Wehr, H. (2011a): *Gesunde Schule. Lehrergesundheit – Schülergesundheit.* In: Lehren & Lernen, H. 6, S. 4-7.

Wehr, H. (2013). *Glück & Glas.* In: Johach, Helmut; Bierhoff, Burkhard (Hrsg.): Humanismus in der Postmoderne. Rainer Funk zum 70. Geburtstag, Pfungstadt. S. 163-186.

Wendel, S. (2011). *Glück im Christentum.* In: Thomä, D./Henning, C./Mitscherlich-Schönherr, O. (Hrsg.). Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart, Weimar: Verlag: J.B. Metzler. S. 351-357.

Wolf, U. (1999). *Die Philosophie und die Frage nach dem guten Leben.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

World Health Organization (WHO) (2018). *Mental health: strengthening our response.* https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response; abgerufen am 16.02.2022.

Zech, T. (2018). *Glück als Schulfach. Mathe Deutsch – und Glück.* Dieses Schulfach gibt es wirklich. Was Schüler dabei fürs Leben lernen. In: deutschland.de: https://www.deutschland.de/de/topic/wissen/glueck-als-schulfach-in-deutschland; abgerufen am 16.02.2022.

Zirfas, J. (1993). *Arthur Schopenhauer und die negative Quantenmechanik des Glücks und die Negativität der Bildung*. Das Programm der *Welt als Wille und Vorstellung*. In: Zirfas, J. (Hrsg.): Präsenz und Ewigkeit. Eine Anthropologie des Glücks. Berlin: Dietrich Reimer Verlag. S. 25-45.

Zirfas, J. (2011). Zur *Pädagogik der Glücksgefühle.* Ein Beitrag zum Pursuit of Happiness. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14. S. 223-240.

Anhang

1. Transkribierte Interviews……S. 147
1.1. Interview B1……...S. 147
1.2 Interview B2……S. 155
1.3 Interview B3……...S. 167
1.4 Interview B4……S. 173
1.5 Interview B5……S. 183
1.6 Interview B6……S. 193
1.7 Interview B7, B8, B9……..S. 198
2. Kategorienübersicht……S. 215
3. Kategorienhandbuch……S. 217
4. Kategoriensystem……S. 227
5. Interviewleitfäden……S. 280
5.1 Interviewleitfaden Lehrkräfte……S. 280
5.2 Interviewleitfaden Dr. Ernst Fritz-Schubert ……...S. 282

1. Transkribierte Interviews

1.1 Interview B1

Interview Nr.	1
Datum	01.03.2022
Durchführung	online
Dauer der Aufnahme	00:24:47
Befragte Person	B1; Schulleiterin einer Berufs-, Berufsfachschule und beruflichen Gymnasiums in Hessen Glückslehrerin seit 2013, Wahlpflichtunterricht (WPU) Lehrerin einer Hauptschulklasse
Datum der Transkription	08.03.2022
Besonderheiten	-

I: Ja, dann bin ich sehr gespannt, heute etwas mehr über ihre Arbeit als Glückslehrerin zu erfahren. Und zunächst interessieren mich jetzt vor allem erstmal ein paar generelle Fragen. Seit wann unterrichten Sie denn das Schulfach Glück? #00:00:20#

B: Seit dem Schuljahr 2013/14 #00:00:33#

I: Mhm. Und in welcher Form? Also als AG// #00:00:36#

B: Ne, das ist ein Wahlpflichtfach, das kriegen alle Berufsfachschüler 2 Stunden wöchentlich ähm für ein Halbjahr, wenn Sie anfangen bei uns in der Grundstufe. #00:00:39#

I: Ah ja, okay. Ähm und dann fände ich es noch spannend zu erfahren, wieso Sie denn persönlich Glück in die Schule bringen möchten. Also was hat Sie dazu bewegt, die Weiterbildung zur Glückslehrerin zu machen? #00:00:49#

B: Ähm, also ich bin ja nicht nur Glückslehrerin, ich bin auch die zuständige Abteilungsleiterin für diese Schulform. Dreijährige Berufsfachschule, Bildungsgänge zur Berufsvorbereitung. Und da ist die Zielgruppe ähm Hauptschüler im Alter von 15 bis 17 Jahren, die halt noch berufsreif gemacht werden müssen und ähm entweder versuchen wir die in eine Ausbildung, wenn die Noten zu schlecht sind oder der eine oder andere schafft es dann auch noch eine mittlere Reife zu erlangen innerhalb von zwei Jahren und dann eine Ausbildung beginnen. Und die kommen halt mit allerlei persönlichen Defiziten ähm, weil die halt von zu Hause eben nicht so viel mit auf den Weg kriegen, ja, das sind größtenteils vernachlässigte Kinder, ähm deren Eltern beide arbeiten gehen. Da kann man denen dann auch keinen Vorwurf machen und äh die sind eben größtenteils sich selbst überlassen und ähm kriegen halt so Lebensgrundlagen nicht mit. Gut ähm, jeder ist seines Glückes Schmied und man kann seine Geschichte schreiben und da habe ich gedacht, es ist wichtig, dass sie da auch was mitbekommen. Also nicht nur Unterrichtsfach Glück, sondern halt auch gleichzeitig verbunden mit sozialem Lernen. #00:01:01#

I: Mhm. Also das klingt schon mal sehr, sehr schön und passt ganz gut zu meiner nächsten Frage: Wie wurde das Schulfach Glück denn generell angenommen? Also von Seiten der Schüler, aber auch von Kolleginnen und Kollegen oder auch, ja, von Eltern, die Sie ja auch angesprochen haben, gerade auch Kindern aus schwierigen Verhältnissen? #00:02:09#

B: Die Eltern interessiert es nicht groß, zumindest von meiner Zielgruppe. Das ist aber auch generell so, dass die auch nicht zu Elternabenden kommen, solange das läuft für ihre Kinder ähm, sagen die nichts. Erst wenn es Probleme gibt, melden die sich. Ansonsten, da kam nicht viel, die Schüler fanden das erstmal so ein bisschen befremdlich. Was heißt Unterrichtsfach Glück, Persönlichkeitsbildung, ich habe das so genannt. Was machen wir denn da? Und so in den ersten Stunden waren sie natürlich ein bisschen skeptisch. Aber schon nach den ersten beiden Doppelstunden fanden die das cool und haben die das **gerne** gemacht. Bei Kollegen und Kolleginnen ist es immer so, wenn man der Prophet im eigenen Land ist, hat man immer so ein bisschen Sonderstellung an der Schule ähm und die waren dem nicht ablehnend gegenüber, aber ich mache das wie gesagt seit 2013. Ich habe es immer angeboten: Komm doch mal mit und guck dir eine Stunde an, da kam nie was. #00:02:13#

I: Okay. #00:02:59#

B: Und einen Kollegen habe ich noch dazugewinnen können, den ich auch auf diese Fortbildungen geschickt habe, der macht das dann mit mir zusammen, ja? #00:03:00#

I: Okay, mhm.// #00:03:13#

B: Es gibt nur dann kritische Stimmen ähm, wenn das den Jugendlichen **fremd** ist oder wenn sie es nicht genau nachvollziehen können ähm: Was soll das mit dem Unterricht, ja? Dann gehen die mal zum Rektor, aber die können wir gleich, wenn man nachfragt, so, was habt ihr nicht verstanden, was wünscht ihr euch, ne? Kann man dem eigentlich gut entgegenwirken. #00:03:14#

I: Okay und wie ist denn so eine Glücksstunde bei Ihnen exemplarisch aufgebaut, also wie darf man sich das so grob vorstellen? #00:03:43#

B: Es gibt am Anfang immer einen sogenannten **Energizer** oder eine **Übung**, die man auch in den Glücksfortbildungen kennenlernt, das sind so Teamspiele oder so kurze, kurze Inputs, dass man die in die Runde kriegt. Dann gibt es einen Hauptteil, ein Thema, mit was man sich beschäftigt und das geht über verschiedene Zugänge, ja? Das kann mal ein Filmbeitrag sein, mal was Theoretisches, mal Sachen äh, wo sie selber Glücksforscher sein sollen. Ja, was ist für mich Glück. Kärtchenabfrage zum Beispiel. Und dann tun wir gemeinsam erarbeiten mit, was sind denn die fünf Glücksbereiche im Leben. Immer so ein bisschen Phasenwechsel, ja. Input geben, Schüler erarbeiten lassen und zwischendrin auch noch mal ein Teamspiel machen, dass das Ganze aufgelockert wird. #00:03:46#

I: Ach ja. #00:03:50#

B: Und dann gibt es meistens noch eine kleine Denkaufgabe fürs nächste Mal. #00:03:52#

I: Mhm, ah, sehr schön, also dann auch wirklich stark auch an dem Curriculum orientiert. Wenn ich das jetzt also// #00:04:41#

B: An dem Curriculum, was in der Glücksfortbildung gemacht wird, ja. Die haben ja so verschiedene Einheiten ähm, die eigenen Stärken finden, Lebensziele und Visionen, ja? Sowas. Das das ist schon orientiert. Allerdings kann man das ja selber gestalten, wie man das möchte, was ein ganz guter Einstieg ist, ist dieses Glücksbuch von Fritz-Schubert, dieses blaugrüne. #00:04:47#

I: Ah, ja genau. Ich weiß, glaube ich, welches Sie meinen. #00:05:13#

B: Praxisbuch Schulfach Glück. #00:05:16#

I: Genau, das meinte ich auch. #00:05:18#

B: Ja, daran orientiert sich das, da mache ich auch ganz viele Übungen draus. Und dann halt nochmal orientiert auf das, was meine Schüler brauchen. Die sind halt nicht ein bisschen anders gelagert, also zum Beispiel Abiturienten, die sind ja sehr durchgetaktet. Die haben auch einen vollen Stundenplan. Die sind es gewohnt äh, unter Druck zu arbeiten, mit denen würde ich eine andere Zielsetzung machen. Meine Hauptschüler, die haben null Struktur, ja, in ihrem Leben. Und denen muss man erstmal beibringen Wie mache ich denn überhaupt mal so einen Wochenplan, wie sieht mein, mein Tag überhaupt so aus? Wie viel Zeit verbringe ich denn mit Lernen für die Schule? Ja, also auch **das** muss man so ein bisschen mit einflechten. Oder wenn es eben mal Probleme in der Klasse gibt, dass man sowas wie ne Mediation macht, Streitschlichter oder einen Mobbingfall mal aufgreift, je nachdem. #00:05:19#

I: Mhm. Und da würde mich jetzt tatsächlich noch interessieren, Sie haben ja jetzt schon **sehr** viel genannt, welche **Effekte** sie denn bei den Schülern und Schülerinnen feststellen können, die sich jetzt vielleicht tendenziell in besonderem Maße auf den Glücksunterricht auch beziehen lassen? #00:06:08#

B: Also äh das Kennenlernen untereinander, das Klassenklima. Das verbessert sich sehr schnell mit dem Glücksunterricht, schneller als wenn man das nicht hat. Sicherlich macht man im Glücksunterricht viele Sachen, die ein guter Klassenlehrer mit seiner Klasse sowieso macht zur Team- und Gruppenentwicklung. Ähm nur man nimmt sich in dem Glücksunterricht halt bewusst Zeit dafür. Und es ist auch wichtig, dass jede Woche **kontinuierlich** zu machen. Ich habe den Glücksunterricht mal angefangen mit nur alle 14 Tage, aber wenn man da mal zwischendrin was ausfällt, dann sind die Lücken zu groß. Dann kann man da nicht mehr drauf zurückgreifen ähm, das muss man halt in den Stundenplan setzen, ja? So als feste, als feste Zeit. Und, wie gesagt, das **Klassenklima**, sich gegenseitig **Kennenlernen**, dass sie sich auch besser miteinander verstehen, das geht schneller. Ähm **Leistungsmotivation** das dauert ein bisschen länger. **Selbstkonzept** auch. Also gucken, welche Stärken habe ich, was kann ich gut, was möchte ich machen? Da haben wir dann solche Stärkenkärtchen. Ähm da muss man sich auch viel, viel mehr Zeit nehmen bei Hauptschülern als eigentlich, da braucht es einfach etwas länger, bis sich da was tut. #00:06:23#

I: Ein bisschen Zeit, ja. Ähm und hat sich auch für **Sie** persönlich etwas verändert, also beispielsweise an Ihrer inneren Einstellung oder Ihrer persönlichen Einstellung, seitdem Sie das Fach unterrichten? #00:07:28#

B: Also ich meine, ich bin schon immer ein **empathischer** Mensch und äh mag auch die Schüler, die ich unterrichte. Deswegen bin ich Lehrerin geworden und habe auch diese Abteilung. Und ähm im Glücksunterricht lernt man die Schüler aber nochmal von einer ganz anderen Seite kennen, ja? Also und das ist dann auch für mich nochmal ein ganz schöner Nebeneffekt. #00:07:39#

I: Ja, das kann ich mir vorstellen, also dass auch nicht nur die Schüler ähm in dem Sinne davon profitieren, sondern auch man selbst als Lehrkraft, also dass dadurch nochmal ganz neue Perspektiven eröffnet werden.// #00:07:57#

B: Man redet halt mal über andere Lebensthemen als sonst im Unterricht. #00:08:07#

I: Ja, und ich habe in meiner Arbeit ähm das Schulfach gerade auch als ein Programm bzw. eine Umsetzungsmöglichkeiten des **sozial-emotionalen** Lernens in den Blick genommen. Das hatten sie ja eben auch schon mal kurz angesprochen. Diese **sozial-emotionalen** Aspekte, welche Bedeutung die denn gerade im Schulfach Glück, ja, wie diese präsent werden oder inwiefern man vielleicht auch der Glücksunterricht generell als sozial emotionales Lernen bezeichnen kann. #00:08:13#

B: Generell liegt da ein großer Schwerpunkt auf diesen Aspekten des Lernens und auch auf der Gefühlswahrnehmung, ja? Das ist natürlich bei pubertierenden Jugendlichen immer nochmal eine besondere Herausforderung, die sind es auch nicht gewohnt// #00:08:37#

I: Ja, das denke ich mir. #00:08:49#

B: Über ihre Gefühle zu reden. Da muss man am Anfang auch nicht so hohe Ansprüche haben als Lehrer, ja, dass die das jetzt tief elaboriert wahrnehmen. Wenn wir schon mal sagen, es geht mir gut, schlecht oder okay und naja, dann ist das schon ein **Fortschritt**, ja? (lacht) Und ähm wie gesagt, das braucht halt auch gegenseitiges Vertrauen. #00:08:50#

I: Mhm. Ja, dann war es mir auch wichtig, also diese **besondere** Form des Lernens als, ja im Prinzip ja als ein **Lernen fürs Leben** auch ähm, das ja fern von reiner Wissensvermittlung zu verstehen ist, ähm auch im Hinblick auf die Problematiken des Bildungssystems zu untersuchen. Also gerade, wenn man jetzt an Faktoren denkt, wie den **Selektionscharakter** oder den unter anderem auch damit verbundenen **Leistungsdruck** oder **Schulangst**, um nur einige Beispiele zu nennen. Als wie relevant erachten Sie denn gerade Programme wie das **Schulfach Glück** mit Blick auf das aktuelle Schulsystem als relevant? #00:09:09#

B: So, ich bin ja jetzt 25 Jahre lang Lehrkraft, davon 15 Jahre in der Leitung. Und ähm gerade Leitungstätigkeit, das ist 15 Jahre **pure** Mangelverwaltung, **kreative** Mangelverwaltung. Man hat nicht das Personal, was man eigentlich braucht. Ich habe zu volle Klassen. Es weiß jeder, dass äh gerade Schüler mit besonderen persönlichen Herausforderungen besser in **Kleingruppen** lernen, ja. Da läuft auch vieles falsch. Es ist halt auch wirklich diese Selektion des Schulsystems. Und das ist auch politisch gewollt, dass auch nicht alle weiterkommen. Ähm da kann das Schulfach Glück zwar nicht groß was dran ändern, aber ich kann gucken, dass ich da, wo ich bin, ein gutes Klima trotzdem schaffen kann unter diesen gegebenen Umständen. Es wird aber nicht das ganze Bildungssystem verändern, da muss auch politisch von oben was kommen. #00:09:45#

I: Ja, auf jeden Fall. Das stimmt. Aber es ist ja trotz allem schön, dass man zumindest durch dieses **Engagement**, das man zeigt, einen kleinen Beitrag leisten kann. Auf dem Weg in eine richtige Richtung vielleicht. Und ähm wenn man jetzt gerade den Blick auch auf die **Zukunft** der Schüler richtet, in ihrem Fall bzw. bei der Arbeit mit ihren Schülern erscheint mir ist ja besonders wichtig, ja, was ich jetzt so raushören konnte in unserem Gespräch. Inwiefern kann das Schulfach Glück ihrer Meinung nach auch unterstützend wirken, die Jugendlichen auf das Leben in der Gesellschaft mit seinen auch immer weiter wachsenden Anforderungen so ein bisschen vorzubereiten? #00:10:35#

B: Das ist **sehr** wichtig, weil ja das Schulfach Glück sehr stark orientiert ist ähm, erstmal die Stärken von den Schülern herauszuarbeiten und dann gemeinsam ähm ein Bild oder Möglichkeiten zu entwickeln, wo sind denn meine **Ziele**? Wo will ich denn überhaupt hin? Und äh das ist **erschreckend**, das ist nicht nur bei Hauptschülern so, das ist auch bei Gymnasiasten mittlerweile, dass die überhaupt keine Zielvorstellung haben, auch nichts Konkretes. Und ähm natürlich ist jetzt gerade in meinem Bereich ähm es ist nicht alleine mit dem Unterrichtsfach Glück getan, sondern das muss flankiert werden durch verschiedene andere Maßnahmen. Also da, wir haben Praktika, ganz viele und ich habe auch eine gute Sozialarbeiterin, die also auch Praktikumsplätze vermittelt, also gescheite, wenn sie sich selber keine suchen oder dass die sich auch mal ausprobieren können in verschiedenen Berufen. Ja, die wollen ja alle immer nur ins Büro und in die Bank, obwohl sie eine Mathe 5 haben, weil ihre Eltern das wollen. Und du machst Abitur, du machst mittlere Reife, du gehst ins Büro, sollst es besser haben als ich. Das ist an sich legitim erst mal ähm aber man muss halt gucken, passen denn die Wünsche der Eltern mit meinen Wünschen zusammen und mit meinen Fähigkeiten? Und dass man denen dann halt auch beibringt, es ist keine Schande auch mal einen Handwerksberuf zu ergreifen. Auch da kann man

vorwärts kommen. Und es muss ja Leute geben, die die Brötchen backen. Und halt auch da ähm, wie gesagt, im Unterrichtsfach Glück zu fragen, was macht mich denn im Leben glücklich? Wirklich nur Geld verdienen? Oder habe ich den Beruf, der mir wirklich Freude macht und der mir entspricht und da bietet der einige Ansatzpunkte. Aber wie gesagt, Glück nicht **alleine**, es muss flankiert werden von anderen Angeboten drum herum, ja? #00:11:18#

I: Ja, ich denke, es ist gerade auch wichtig, eben den Schülern zu vermitteln, sich realistische Ziele zu setzen, um auch nachhaltig Glück zu erfahren im Leben// #00:13:04#

B: Ja und dann auch zu sehen: Ah ja, wenn ich auch festgestellt habe, das Praktikum beim Rechtsanwalt war blöd, weil ich da nur Akten sortieren muss. Naja, dann hast du aber wenigstens eine **Erkenntnis** gewonnen, dass du das nicht willst und dass du was anderes machst. (lacht) #00:13:15#

I: Ganz genau, ja. (lacht)// #00:13:25#

B: Und dass es auch kein Beinbruch ist, mal Fehler zu machen oder vielleicht auch mal eine Arbeit in den Sand zu setzen, aber dass man da halt nicht bei stehenbleibt. Und wir haben da auch solche Projekte. Es gab doch mal im Glücksseminar so ein Stockkampfprojekt mit einer Frau Andre, die kommt auch regelmäßig an unsere Schule und anhand von so praktischen Sachen erlernen die dann: Ah ja, wenn mir was nicht gelingt, also das war mit so Klimastöcken, die musste man so hochwerfen. Ja, wenn der Stock fällt, ja, nicht gleich: Oh Gott, oh Gott und verzweifeln, sondern sagen: Stopp, innehalten und dann kann ich mir verschiedene Sätze sagen wie: Oh, der Stock ist gefallen. Ja, ich **darf** Fehler machen, das ist nicht schlimm und ich übe weiter, sowas. Und da können die dann auf solche Übungen übertragen so auf ihr Leben. #00:13:27#

I: Also sich von Rückschlägen nicht direkt entmutigen zu lassen// #00:14:16#

B: Sich nicht entmutigen zu lassen, sondern halt weiter weiterzumachen. Und äh selbst wenn es ein scheinbarer Rückschlag ist, dann kann man es eben noch mal probieren. Aber wie gesagt, das kann ich als Glückslehrerin nicht **alleine**, das muss auch begleitet werden von Beratungsgesprächen durch den Sozialarbeiter oder dass der Klassenlehrer sich noch mal Zeit nimmt, dass man auch zusammen in den Notenkonferenzen über die Schüler redet und guckt: Was brauchen die denn noch so an Coaching, ja? #00:14:20#

I: Ja. Und bietet der Glücksunterricht ähm Ihrer Ansicht nach den Jugendlichen auch die Gelegenheit, **Sinnhaftigkeit** zu erfahren oder persönlichen **Sinn** zu erleben, sowohl bezogen auf die Schule als auch bezogen auf ihr Leben generell? #00:14:44#

B: Auf jeden Fall. Auf jeden Fall, ja. Weil man sich eben für solche für solche Themen: Was ist denn mein Lebenssinn, was macht mich glücklich? Sich mal Zeit nimmt, ja, das ist ja so im normalen Schulalltag nicht möglich, weil es ja sehr fächerbezogen ist, da müssen die Lernziele erreicht werden, ja, und da kann man sich dann auch wirklich bewusst Zeit nehmen. #00:14:56#

I: Mhm. Und wie wichtig sind Ihnen denn Flow-Erlebnisse, von denen ja im Zusammenhang mit dem Schulfach Glück auch immer wieder die Rede ist, also// #00:15:16#

B: Ja, also so Projekte wie zum Beispiel das Stockkampf-Projekt oder, wenn man mal zusammen was bastelt, so einen Glücksgenerator, oder zusammen ein Teamspiel macht, da gibt's ja ganz tolle Teamspiele, die im Glückstraining auch angeboten werden und da ähm, das verankert sich viel mehr, ja? Als diese theoretischen Sachen, da erinnern die sich auch viel mehr dran. #00:15:24#

I: Ja, das kann ich mir gut vorstellen. #00:15:46#

B: Oder wir waren auch schon im Hochseilgarten oder gemeinsam Knoten lösen, ne, sowas, ja? #00:15:48#

I: Das denke ich mir, dass gerade solche Dinge den Schülern in Erinnerung bleiben. Gerade auch, wenn es ähm so ein bisschen in die Richtung Erlebnispädagogik geht. Und im Rahmen meiner Masterarbeit habe ich mich zudem auch mit dem historischen Aspekt so ein bisschen auseinandergesetzt. Also mit der Geschichte des Glücks seit der Antike, mit den berühmtesten Vertretern, zum Beispiel Aristoteles. Spielen unter anderem auch geschichtliche Faktoren im Sinne philosophischer Glücksvorstellung für Sie und Ihren Unterricht eine Rolle? #00:15:51#

B: Okay, da ich Hauptschüler habe, nein, ja? Also wenn ich Gymnasialschüler hätte, die das auch ins Abitur einbringen könnten, da würde ich dann natürlich nochmal eine Einheit machen. Aber bei den Jugendlichen, da muss man runterschrauben, ausschließlich auf die Ebene, wo sie es verstehen können. Und auch nicht zu viel Theorie machen. **Natürlich** bringe ich denen auch ein bisschen was bei, was haben Glücksforscher rausgefunden, ja, diese fünf Lebensbereiche: materielle Sicherheit, soziale Kontakte und so weiter. Ähm das tun die aber selber erarbeiten, gerade so in den Anfangssessions mache ich immer so eine Kärtchenabfrage: Was ist für dich Glück? Und da kommen natürlich auch immer so Sachen wie „mit Freunden zusammen sein", „meine Familie", „gute Noten schreiben" und so. Und anhand von diesen Kärtchen, die gruppieren wir dann und sagen: Okay, ihr habt genau die fünf Glücksbereiche herausgefunden, mit denen auch Wissenschaftler sich beschäftigen und auf der Ebene belasse ich es dann. #00:16:13#

I: Ja, aber es ist ja auch schön, wenn man das dann eher gemeinsam so herausarbeitet und dann Vergleiche und auch Bezüge herstellen kann. #00:17:03#

B: Ja und diese äh diese Sachen „Was ist Glück nach Aristoteles?", das ist zu hochgestochen. Wenn ich so einige Zitate nehme, ich lass sie die manchmal auch abschreiben und wir sprechen darüber, aber ja, sie sollen es ja auch verstehen. #00:17:09#

I: Ja, absolut verständlich. Ja, dann gerade jetzt in der aktuellen Situation habe ich mich natürlich auch gefragt ähm, wie sich der Glücksunterricht seit der Corona-Pandemie verändert hat, ob er überhaupt stattfinden konnte und falls ja, inwiefern er vielleicht jetzt gerade jetzt in der Krisenzeit auch einen besonderen Mehrwert bieten konnte? #00:17:24#

B: Also in der Corona-Pandemie. Ich habe äh, das war in der Zeit, wo die Schüler nur das erste Halbjahr den Glücksunterricht hatten, bis zu Weihnachten ging das noch in Präsenzform, ja, und dann wurden ja die Schulen dicht gemacht und dann war das erste Halbjahr nach Weihnachten auch schon zu Ende und dann hatte ich nur online mal so die Notenbesprechung gemacht. Und bei der Notenbesprechung ist es auch so, dass ich denen dann die Aufgabe gebe, sie sollen sich selber mal einschätzen, was sie sich für eine Note geben: Was haben sie denn gelernt, was haben sie so mitgenommen aus dem Unterrichtsfach Glück, oder so Highlights, an die sie sich erinnern können und das kann man ganz gut über den Computer machen. Das war auch ganz nett über MS Teams, dass die anderen nicht dabei waren und man konnte sich dann mal in Ruhe äh unterhalten. Aber der Glücksunterricht lebt von **Präsenz**. Online habe ich da wenig gemacht. Das lag auch daran, mit der Schulleitung bin ich halt auch relativ eingespannt. Da waren andere Dinge, die auf einen eingestürzt sind. **Aber** ich weiß, eine Stelle, die da Ideen zu entwickelt haben. Und zwar gibt dem Herrn Dominik Gallwitz Winkler in Hamburg von den **Glücksstiftern**. Wenn Sie wollen, kann ich Ihnen auch mal den Kontakt zumailen. Die machen auch donnerstags immer ein Zoom-Treffen, die treffen sich alle 14 Tage donnerstags, 18:30 Uhr und da gibt es viele Leute, die auch so Online-Konzepte entwickelt haben. #00:17:45#

I: Ja, das wäre super. Also sehr, sehr gerne. Das wäre toll, wenn Sie mir da vielleicht die Kontaktdaten zukommen lassen könnten. #00:19:05#

B: Genau, da gucke ich mal, ob ich den die letzte Einladung habe noch und dann leite ich Ihnen das einfach weiter und da können Sie sich auch mal einklinken oder so oder auch mal anfragen für ein Interview. #00:19:12#

I: Ja, perfekt. Vielen, vielen Dank. Ähm ja, jetzt sind wir eigentlich auch schon fast am Ende angekommen. Mich würde jetzt als zukünftige Lehrerin natürlich auch noch interessieren, welche **Rolle** denn eine Glückslehrerin in dem Sinne verkörpert. Also welche **Haltung** muss eine Lehrkraft einnehmen, um einen gelungenen Glücksunterricht zu gestalten? #00:19:25#

B: Also offen, zugewandt, optimistisch, ja? Nicht jetzt belehrend, sondern zusammen mit den Schülern das entwickeln. Es ist aber auch ganz wichtig: Ich würde auf **keinen Fall, no way** Berufsanfängern empfehlen, gleich mit Glücksunterricht zu starten. Das geht nicht. Die müssen erstmal etwa fünf Jahre normal unterrichten, ja, lernen, mit mit Gruppen umzugehen und auch das System Schule zu verstehen und sich da zurechtfinden. Das ist auch ganz wichtig, dass man, bevor man das Unterrichtsfach Glück startet, **Allianzen** bildet. Man muss dann bei der Schulleitung fragen. Ich meine gut, bei mir war es einfach, ich bin ja selber in der Schulleitung und habe das einfach mal in der Abteilung entschieden, ich mach das, ja? Habe meinen Direktor gefragt und er meinte, ja, wenn du Stunden zur Verfügung hast – okay. Aber ähm das ist halt nicht immer so einfach. Und ich bin da auch der **bunte Vogel** und immer noch, werde da immer noch belächelt für. Und das muss man vorher genau planen. Und wie gesagt, alleine mit einer vollen Klasse mit 30 Schülern Glücksunterricht zu machen, das geht nicht. Wenn man so volle Gruppen hat, muss man mindestens zu zweit, doppeltbesetzt sein. Oder man muss die Möglichkeit haben, die Gruppen zu teilen, dass man maximal 15-16 Schüler hat. #00:19:45#

I: Okay.#00:19:46#

B: Sonst wird das zu viel vom Handling, weil man bricht da die gewohnten Unterrichtsstrukturen, die die Schüler kennen, bricht man auf. Und wenn man das dann nicht erfahren händeln kann, ja, dann fliegen ihnen die Füße um die Ohren, ja? Sie müssen das schon vorher beherrschen, mit Gruppen und mit Schülern umzugehen, die ein bisschen hochzufahren, aber dann auch Techniken finden, die Jugendlichen wieder runterzudampfen, weil sonst läuft Ihnen das aus dem Ruder. Und das würde ich auf keinen Fall Anfängern empfehlen. #00:19:47#

I: Okay. Ja das dachte ich mir, dass der Glücksunterricht gerade auch von Kooperation lebt.// #00:21:34#

B: Ja und eben auch man man muss erfahren sein im Umgang mit Schülern und Jugendlichen. Ja und auch Gruppendynamiken verstehen und auch händeln können. Gerade bei Hauptschülern es ist auch anstrengend diese Bande dann wirklich, Sie sind da wie ein Dompteur und es geht auch manchmal recht wild zu. Manchmal muss man es auch ein bisschen laufen lassen, aber man muss es wieder einfangen können. Und wenn man da keine Erfahrung hat, das kann auch nach hinten losgehen. #00:21:42#

I: Das denke ich mir. Das stellt bestimmt auch erfahrene Lehrkräfte ab und zu vor Herausforderungen. (lacht) #00:22:16#

B: Ja, genau, genau. Aber fest verankert. Ich gehe mal zur nächsten Frage. Es muss, also ich finde, es sollte ein Pflichtfach werden. Dann wäre es auch leichter, Leute dafür zu gewinnen. Herr Fritz-Schubert ist ja schon jahrelang dabei, das beim Kultusministerium anzumahnen. Ob es mal fester Bestandteil wird, weiß ich nicht. Es dauert alles lange im deutschen Schulsystem, bis da was passiert. Man kann höchstens sich das ins **Schulprogramm** schreiben, ja, wenn man da eine engagierte Lehrkraft hat, die das Fach Glück in die Hand nimmt und das dann im jeweiligen Schulprogramm steht, dann hat man es

zumindest schon mal **da** verankert. Aber es steht und fällt mit den Lehrkräften. Wenn ich das mal nicht mehr mache oder mein Kollege, dann ist das Fach gestorben.// #00:22:24#

I: Wird das aussterben an ihrer Schule, ja. Schade. Mhm. Ja, dann meine letzte Frage knüpft daran auch ganz gut an, im Prinzip. Wird jetzt auch noch mal ein bisschen persönlicher. Was würden Sie denn persönlich Lehrkräften raten, die jetzt gerade am Beginn ihrer ähm Ausbildung zum Glückslehrer oder zur Glückslehrerin sind. Hätten Sie vielleicht einen, ja „ultimativen" Tipp parat? #00:23:07#

B: Also erst mal Spaß an der Ausbildung haben, das genießen und äh wenn man schon unterrichtet, vielleicht erstmal mit **Teilen** anfangen und die im Unterricht umzusetzen. Und wie gesagt, wenn man dann mal das Fach Glück fest im Unterricht verankert hat an seiner Schule, vorher Allianzen sich schaffen, Unterstützer und das vorstellen, was man da vorhat und ähm, wie gesagt, die Schulleitung mit ins Boot bekommen. Und die Klassenlehrer, die in den Stunden sind, ja, dass man die auch mal doppelt besetzt mit einem zusammen, dass andere Lehrer das auch ein bisschen kennenlernen: Was mache ich denn da alles? Und ähm schrittweise vorgehen und ja, erst mal von Stunde zu Stunde denken. Erst mal daran Spaß haben, was funktioniert, auch nicht so viel erwarten, ja? Es sind Jugendliche zwischen 15 und 17, die machen sich manchmal noch gar nicht **SO** viele Gedanken über ihr Leben, die haben auch andere Sachen im Kopf, wie Führerscheinen und Freundin und cool dazustehen. Aber wenn der ein oder andere Mal, was weiß ich, von 30 Schülern, wenn es da zwei, drei gibt, bei denen mal der Groschen fällt oder man merkt, die hat man mal erreicht und dann kann man sich da schon drüber freuen. #00:23:36#

I: Ja, das waren doch sehr schöne Schlussworte, die auch ich mir persönlich zu Herzen nehmen werde. Frau, S., vielen, vielen, vielen Dank für das spannende Gespräch und die wirklich aufschlussreichen Antworten. Ich muss sagen, das bringt mir jetzt auch nicht nur für meine Arbeit einen großen Nutzen, sondern ich konnte auch persönlich viel mitnehmen. Ähm ja, ich bedanke mich für Ihre Offenheit und Ihre Zeit. Das ist wirklich nicht selbstverständlich. Das habe ich ja vorhin schon gesagt, ich weiß das wirklich sehr zu schätzen. #00:24:47#

1.2 Interview B2

Interview Nr.	2
Datum	09.03.2022
Durchführung	online
Dauer der Aufnahme	00:38:30
Befragte Person	B2; Lehrer an einer berufsbildenden Schule in Rheinland-Pfalz
Datum der Transkription	10.03.2022
Besonderheiten	-

306

I*:* Ja, dann bin ich sehr gespannt, heute etwas mehr über ihre Arbeit als Glückslehrer zu erfahren und zunächst ähm interessieren mich vor allem erst mal ein paar generelle Fragen. Seit wann unterrichten Sie denn das Schulfach Glück und in welcher Form? Also als AG, als Wahlpflichtunterricht? Wie ist das bei Ihnen? #00:00:20#

B*:* Ja, also offiziell ähm als eigenständiges Fach ähm ist es seit 2019 der Fall, also 2019/2020. Und dann jetzt dieses Schuljahr 2021/22. Ich habe allerdings schon vorher, weil ich auch Ethik unterrichte ähm, immer wieder Sequenzen ähm aus diesem, ja, Glücksfach einfließen lassen. Also ähm, **unbewusst** im Prinzip schon, bevor ich diese Ausbildung gemacht habe ähm bzw. auch teilweise bewusst, weil ich eigentlich seit 2008 schon diesen Ernst Fritz- Schubert im Visier hatte, ja, und seit seinem ersten Buch ähm da tatsächlich schon ähm Elemente ähm ja, übernommen habe und wie gesagt, aber seit 2019 ähm ganz offiziell als Unterrichtsfach. #00:01:08#

I: Okay, und wie ist denn so eine Glücksstunde bei Ihnen exemplarisch aufgebaut? Wie darf man sich denn das vorstellen? Sie meinten ja auch eben gerade, dass sie da auch Elemente ähm schon mit übernommen haben, aus dem Ethikunterricht beispielsweise. Wie// #00:01:23#

B: Ja, vielleicht noch eine Ergänzung. #00:01:27#

I: Mhm. #00:01:28#

B: Wir haben das. Ich bin ja an der Berufsbildenden Schule, wir haben das ähm in der Berufsfachschule. Also das sind Schüler, die ähm, die Berufsreife haben, aber keine Ausbildung gefunden haben ähm und dementsprechend noch schulpflichtig sind. Und ähm die müssen dann im Prinzip ihre Schulpflicht erfüllen und machen es über diese Berufsfachschule. Und da haben wir das im Prinzip so ein bisschen in den Ethikunterricht mit eingebunden. Das heißt, da nehme ich Elemente und ähm füge das da mit ein. Und wir haben es in der höheren Berufsfachschule. Das sind Schüler, die ähm, die Fachhochschulreife

machen bzw. den schulischen Teil davon. Und da haben wir einen sogenannten standortspezifischen Unterricht, ja? Da kann jede Schule im Prinzip, ja, für die Schule äh charakteristische ähm Fächer **selbst** gestalten. Und da hat unsere Schule gesagt: Okay ähm, da ist doch **Glück** ähm ein tolles Aushängeschild und deswegen haben die das im Prinzip als ähm standortspezifischen Unterricht und das können die frei **wählen**. Und ähm da habe sie aus vier Fächern haben sie eine Auswahl, müssen zwei wählen. Und ähm da ist **Glück** eben ein Fach davon, das vielleicht noch so als Ergänzung zu der ersten Frage. #00:02:31#

I: Ah, ja.// #00:02:32#

B: Zum Aufbau ähm von so einer Unterrichtsstunde. Ähm, es ist so, dass ich eigentlich einem gewissen Zyklus folge, der ja auch immer gleich ist. Also man hat ja ähm in diesem Unterrichtsfach Glück ähm, das ja dann auch in Baden-Württemberg schon länger so unterrichtet wird ähm und auf den Ernst Fritz-Schubert ähm zurückgeht, hat man so einen Zyklus, dem man dann im Prinzip folgt, ja, und das in unterschiedlichen Geschwindigkeiten. Also das heißt nicht, das heißt dann auch **nicht**, dass ich den **kompletten** Zyklus durchgehen muss, sondern es kann auch sein, dass ich ähm bei der einen Klasse, weil die halt eben da noch einen höheren Bedarf hat, ähm ja nur ein Stück äh davon unterrichte. Da ist es immer so ein bisschen auch auf die Klasse angelegt, die ich da vor mir habe, ja, und auf die Schüler ähm, die da ähm vor mir sitzen. Es ist so, dass es diesen Zyklus gibt. Also es geht los mit **Stärken**, ja, bzw. zu den Stärken gehören dann halt eben auch die **Schwächen** dazu, die ich im Prinzip dann auch akzeptieren kann oder **muss**, ja, damit ich mich im Prinzip weiterentwickeln kann. Also es geht im ähm Großen und Ganzen eben um diese Persönlichkeitsentwicklung und um Selbstfindung, vor allen Dingen. Und dann ähm schaue ich mir an: Was bringe ich aus der Vergangenheit mit, was mache ich damit in der Gegenwart und wie entwickle ich das in die Zukunft, ja? Und ähm dann wird auch mal geschaut: Welche Visionen **könnte** ich denn haben, ja? Was könnten denn da für Entwicklungspotenziale ähm da sein? Ähm dann werde ich mich für einen Weg entscheiden, meinen Herzenswunsch ähm definieren und dann versuchen, das zu planen, umzusetzen und dann zu reflektieren, ehe ich dann wieder einen neuen Herzenswunsch im Prinzip ähm rausfinde und den Zyklus von Neuem starte. Und da kommt es halt eben darauf an. Es kann sein, dass ich Klassen habe, die ähm jetzt **nur** mal auf ihre Stärken schauen müssen, weil sie eben, ähm ja, in ihrer Schullaufbahn so schlechte Erfahrungen gemacht haben oder so verunsichert sind, dass sie im Prinzip überhaupt nicht wissen, wo die Reise hingehen soll. Von daher muss man da dann erst mal gucken Wo sind denn überhaupt meine Bauteile, die mich ähm dazu befähigen, in die Zukunft zu schauen? #00:04:39#

I: Ja. #00:04:39#

B: Und grundsätzlich ist es dann eben so, ich schaue mir dann halt eben einen dieser Bauteile raus, als jetzt zum Beispiel mit den **Stärken** ähm und dann gibt es da verschiedene Möglichkeiten, da ranzugehen. Also oftmals ist es dann so, dass da erstmal so ein bisschen so Theorie dabei ist, wo ich dann mal schaue: Was gibt es denn dafür Modelle eben aus diesem Schulfach Glück? Aus der Psychologie, aus der Gehirnforschung und dann äh versuche dann eben zunächst mal zu gucken: Was **brauchen** die Schüler? Was **will** ich, dass die Schüler im Prinzip bekommen von mir? Was sollen die erkennen? Ähm, und was kann ich dann im Prinzip für eine für einen Input geben, damit die ihre Handlungen dann dementsprechend auch ausführen können, wie sie es möchten. #00:05:24#

I: Ah ja, okay, äh also sehr stark orientiert auch an dem Handlungsphasenmodell, aber dann auch jeweils immer auf die entsprechende Zielgruppe abgestimmt. #00:05:25#

B: Genau. Auf jeden Fall, ja? Also der Schüler oder ähm der Mensch steht auf jeden Fall im Mittelpunkt. Also ohne den und ja, die Bedürfnisse, die da eben vorhanden sind, muss ich ja erst gar nicht anfangen. Das heißt, es ist eben tatsächlich so ein ganz wichtiger Faktor, dann halt eben ähm immer den Menschen in den Vordergrund zu holen und zu sehen, was braucht er denn jetzt gerade? Und wie kann ich dem helfen, im Prinzip in seiner Entwicklung, der Mensch zu werden, der es sein möchte, ja, und das weg so von diesen Strukturen, die wir vielleicht so alle kennen, ja? So Fehlerkultur hier, ja ähm ich zähle die Punkte zusammen und guck erst mal, was da **nicht** da war, sondern erst mal gucken, was ist da **da**, ja? Und dann halt eben ja zu schauen, wie kann ich das eben dann auch fördern? Also dieses eine Motto, das ist so ein Standardspruch beim Ernst Fritz-Schubert: vom **Fehlerfahnder** zum **Schatzsucher** ja, das ist das, was ich eigentlich versuche, dann auch äh in den Mittelpunkt zu stellen. #00:06:30#

I: Ja, sehr schön. Ja, das passt dann auch tatsächlich ganz gut zu meiner nächsten Frage. Ähm, was hat Sie denn persönlich dazu bewegt, die Weiterbildung zum Glückslehrer zu machen, oder was ähm ja, wieso möchten Sie persönlich Glück in die Schule bringen? Da hatten Sie ja jetzt auch schon ganz viele Aspekte genannt. #00:06:51#

B: Ja, also wie gesagt, ich gehe da mal ein Stück zurück ähm, das war schon 2008 meine ich, da hat Herr Ernst Fritz-Schubert sein erstes Buch geschrieben und da ging das so los. Auch in Baden-Württemberg mit diesen Gedanken. Und ähm ich habe dann, wie gesagt, dieses Buch direkt gelesen und gedacht genau **das** brauche ich, weil mir eben so aufgefallen ist, dass ähm die Schüler oftmals relativ **traurig** in die Schule gegangen sind, ja? Und so ähm normalerweise ist es ja so, dass wenn Kinder aus dem Kindergarten in die Grundschule kommen, dann sind sie noch Feuer und Flamme. Und irgendwann dann, so spätestens fünfte/sechste Klasse, ist es oft so, dass ähm dann plötzlich lange Gesichter zu sehen sind und dann habe ich gedacht, das muss an irgendwas liegen, ja? Und ähm deswegen hat mich das eigentlich immer so interessiert. Was läuft da unter Umständen falsch in unserem Schulsystem und was kann man da vielleicht so ein bisschen abfangen? Das habe ich dann immer wieder versucht. Wie gesagt im Ethikunterricht und auch so in Unterrichtsstunden so ein bisschen mit zu **bedenken** und habe mich da auch so bisschen weit dafür interessiert und als Ethiklehrer sowieso mit **Glücks- und Tugendethik** ähm mich beschäftigt. Das dann halt versucht da, wie gesagt, immer mit einzubauen. Und 2018 war es dann so, dass ich auf einer Fortbildung war an der Uni Mainz und da hat ähm sich eine Kollegin vorgestellt, sie sei **Glückslehrerin** und da wurde ich natürlich hellhörig. #00:08:10#

I: Mhm. #00:08:31#

B: Da hat sie gesagt okay, ähm das ist etwas, was man in Heidelberg tatsächlich lernen kann, wo man sich ausbilden lassen kann, am Ernst Fritz-Schubert-Institut und dann habe ich da angerufen und der Kurs war zunächst mal voll und habe dann aber mich für den nächsten Kurs angemeldet und die Schulleitung parallel gefragt, ob das was **wäre**. Und mein Schulleiter damals, der hat zum Glück gesagt: Ja, das ist genau das, was ich eigentlich auch schon öfter mal im Visier hatte: Sie machen das, ja? Und dann war ich im Prinzip **drin** und ich hatte zum Glück dann auch wieder ähm diesen Schulleiter, der dann gesagt hat: Okay, das machen wir **gleich**. Also wir versuchen das **direkt** zu etablieren und ähm ich bin dann direkt ins kalte Wasser gesprungen und habe parallel zu der Ausbildung ähm dann das Ganze schon im Unterricht eingebracht, ja? Also jetzt mal zunächst inoffiziell im Ethikunterricht und da, wo ich es eben dann für angebracht hielt und war dann im Prinzip aber in diesem Modus schon drin. Und ich habe gemerkt, das **macht** was, ja. Also ich habe das gemerkt mit **mir**, ähm als ich das in dieser Ausbildung gemacht habe und als ich dann die ganzen Übungen selbst durchlaufen habe, ja, das

ist so Kern dieser Ausbildung eben, alle ähm Lehrer machen **das**, was sie mit ihren Schülern machen, eben auch selbst. Und da habe ich dann gemerkt: Okay, ich komme da irgendwie ganz verändert von den Wochenendseminaren dann zurück, ja, und das **macht** was mit mir. Und ich habe gemerkt bei der Anwendung, das macht auch was mit den **Schülern**. Also ähm die Rückmeldungen waren dann relativ schnell, auch **sehr**, **sehr** positiv und ähm die Schüler sind nach dem Unterricht dageblieben und wollten mehr wissen und ähm haben mir **bestätigt**, wie **toll** sie das finden und wie **wertvoll** das für sie eben auch ist und das hat mich dann eben **bestärkt**, ja, dass ich diesen Nerv getroffen habe, ja? #00:09:54#

I: Sehr schön.// #00:09:54#

B: Und habe ähm dann auch versucht, eben schon bei einer Gesamtkonferenz einfach dem Kollegium das dann mal darzustellen. Und das ist mir glaube ich auch ganz gut gelungen, sodass auch das Kollegium von Anfang an bei uns an der Schule aktiv darauf reagiert hat. Und im Verlauf der Pandemie habe ich dann eben auch schon gemerkt ähm in dem Fernunterricht, da kommt auch ganz viel Resonanz, also bis zu den Äußerungen von Schülern, die gesagt haben, der Glücksunterricht bzw. das **Produkt**, was ich da anfertigen lasse, das ist so ein Glücksbuch, kann ich auch gerne noch mehr zu sagen// #00:10:31#

I: Ja, gerne// #00:10:31#

B: ist mein bester Freund in der Pandemie gewesen, ja, und das ist was ganz Wertvolles und man hat dann auch gemerkt ähm, dass selbst **Skeptiker**, die dann vielleicht so am Anfang. Die hat man ja immer mal wieder, die sitzen dann da und denken dann: Oh, was ist denn das, Glück, ja? Das ist doch blöd, was weiß ich. Und was machen wir denn da? Lottoscheine ausfüllen, oder ganz komisch, ja? (lacht). **Die** merken dann, wenn es mal so um sich rum gucken, die **anderen**, die machen da was und die finden das **toll**. Und dann merkt man im Prinzip, wie äh einer nach dem anderen merkt: Okay, es geht ja um **mich**, ja, und **ich** steh da im Zentrum und es hilft mir abseits von dem, was ich bis jetzt so erfahren habe, ähm bei meiner Persönlichkeitsentwicklung dann auch, ja? Und da ist jetzt niemand da, der mich jetzt zunächst mal **nur** bewertet und mir sagt: Nur ähm, weil ich Mathe nicht gut kann, bin ich **schlecht** oder muss mir Gedanken machen, dass äh irgendwas aus mir wird oder so, ja? Also wenn man jemanden bestärkt: Du bist auch was wert, wenn du in Mathe mal eine 5 schreibst, ja, jetzt mal überspitzt gesagt. Und ähm das wissen die Schüler relativ schnell zu schätzen, ja, dass da jemand tatsächlich auf **sie** guckt und auf den ähm **Menschen** schaut und auch an dem **Menschen** interessiert ist und auch an den **Stärken** ähm jetzt mal unabhängig von der Schule, ähm die eben in diesem ähm ja doch sehr vagen Kanon unserer Fächer äh dann oftmals auch untergehen und kaum entdeckt werden, das wissen die zu schätzen relativ **schnell**, ja? #00:12:02#

I: Ja. #00:12:02#

B: Und die haben mich da bestärkt und ich **wusste**, dass das eigentlich etwas ganz **Wichtiges** ist, was wir da machen.

I: Ja, ich denke, das eröffnet ja dann in gewissem Maße auch noch mal so ganz neue Perspektiven, in denen im Prinzip in denen ja auch wirklich **jeder** wirklich von dem anderen profitieren und **lernen** kann. Und ähm ja, ich denke, es ist schön, zu erfahren, dass sich dann auch solche Seiten auftun. Sie meinten ja auch, dass sie persönlich ähm ebenfalls einen Mehrwert daraus ziehen konnten und auch schnell Kolleginnen und Kollegen gewinnen konnten, ähm ja, an der Weiterbildung teilzunehmen oder zumindest ähm ja, sich das alles mal anzuschauen// #00:12:34#

B: Es geht eben darum, nochmal zu sehen, worauf es ankommt. Also es ist ja auch so immer dieser dieser Reflex Leistung, Leistung, Leistung. Wir müssen das im Prinzip mit der Brechstange in die Köpfe kriegen und ich denke, es ist vor allen Dingen mal wichtig zu sehen: Ich muss erst mal auf die Beziehungsebene gehen. Ich muss erst mal ähm auf den Menschen schauen und musste ihm erst mal klar machen: Warum machst du das denn eigentlich und warum ist es wichtig? Oder ist es **überhaupt** wichtig für dich? Also es gibt ja auch Leute, die sagen: Ich habe was ganz anderes im Kopf und meine Stärken liegen ganz woanders. Ich brauche jetzt beispielsweise gar kein Abitur, ja, oder meine Entwicklung geht in eine ganz andere Richtung, dass man dann halt einfach auch mal so trennt und weiß: Okay, wenn ich den Menschen und die Beziehung in den Vordergrund stelle und der, der da vor mir sitzt, eben auch erstmal **Sinn** in dem Ganzen sieht, das dann der Rest von ganz alleine kommt, ja, und das da nicht dieses Reinprügeln von Fachwissen relevant ist, sondern eben, ja, die Sinnhaftigkeit dessen, was ich da mache. #00:13:31#

I: Ja, ja und dann würde mich noch interessieren, da hatten sie auch schon sehr viel genannt, welche Effekte denn, also sie dann vielleicht beobachten konnten, die sich tendenziell eben in besonderem Maße auch **gerade** auf den Unterricht beziehen oder zurückführen lassen, beispielsweise ein verändertes Klassenklima oder gesteigerte Leistungsmotivation, Bildungserfolg etc., weil sie ja auch eben abkehren von diesen Leistungsgedanken in dem Sinne, sich als **Schatzsucher** statt als **Fehlersucher** verstehen, hat sich das auch in gewissen Bereichen vielleicht auch auf andere Fächer ausgewirkt? #00:14:11#

B: Ja, also wir sind jetzt wie gesagt erst so im offiziell zweiten Jahr. Das heißt, man müsste jetzt mal reflektieren. Ich kann es momentan nur von den Äußerungen der Schüler im Prinzip ausgehen bzw. von dem, was da in den Glücksbüchern da eben dann auch drinsteht, ja? Also was die da für sich reflektieren. Und ich denke, da ist der Effekt schon da. Man macht also vielleicht noch einen kurzen Schwenk, diese Persönlichkeitsentwicklung, die ich vorhin angesprochen habe. Das ist im Prinzip Bauteil 2 und 3 meines Unterrichts. Ich habe dann eine kurze Sequenz am Anfang, das ist so der Grundpfeiler 1: Sich **jetzt** nachhaltig wohlfühlen, also das habe ich so ein bisschen mit eingefügt. Das ist ein bisschen Resilienztraining. Also was kann ich tun, damit ich im Prinzip mein **Wohlbefinden** und meine **Selbstfürsorge** so ein bisschen steigere? Und da geht es dann eher um so Sachen wie: Welche Rolle spielt die Ernährung, welche Rolle spielt Schlaf, welche Rolle spielt genügend Flüssigkeit, beispielsweise auch Meditation, Yoga, Achtsamkeitsübungen, Sport und so, also dass die mal so einen Überblick kriegen, was man denn da machen kann, um sein Wohlbefinden im Prinzip relativ schnell ähm zu steigern. Und das hat **schon** Effekte. Also die Aufgabe ist dann im Prinzip, sich da ein paar Baustellen rauszusuchen. Also nicht zu viele, um sich nicht zu überfordern, aber dann mal zu reflektieren, also z.B. zu sagen: Okay, ich geh jetzt einfach mal probeweise eine Woche lang oder zwei Wochen lang jeden Tag eine Stunde früher ins Bett, ja, und schreib mal auf oder beobachte mal, was das mit mir macht. Oder ich trink morgens direkt nach dem Aufstehen mal ein großes Glas Wasser. Was macht mehr Flüssigkeit mit meinem Leben, ja? #00:15:50#

I: Mhm, mhm. #00:15:50#

B: Oder ich probiere mal Meditationsübungen aus und schau mal, ob das was mit mir macht, wenn es zum Beispiel um Klassenarbeiten geht oder um Referate, die ich halten muss und vor denen ich relativ viel **Angst** hatte die ganze Zeit. Und **das** hat so Effekte, wo dann Schüler sagen und für sich reflektieren: Ja, ich habe das **gemerkt**. Oder wenn ich dann einfach mal rausgehe und sage: Ich gehe, wenn ich jetzt viel Stress habe, auch mal eine halbe Stunde joggen oder spazieren, dann äh schreiben die das

tatsächlich auch so in ihr Glücksbuch rein. Also das hatte Effekte, die ich eigentlich so nicht **vermutet** hatte, das ist mal das eine, dann das andere, wenn es um die Persönlichkeitsentwicklung geht, ähm, da ist es so, dass auch da ganz viele merken, wie gesagt: Das **macht** was mit mir, das **bringt** mir was, wenn ich da mal über **mich** **nachdenke**. Also es gibt auch eine ganz gute Übung, die mache ich jedes Mal, jeden Morgen als Start, im Prinzip, wenn wir ähm Unterricht haben. Und sie sind auch angehalten, jetzt an unserer Schule das in **allen** Fächern zu machen, die in der ersten Stunde beginnen. Die heißt **Wetterbericht**, das heißt, sich erstmal vergegenwärtigen, wie das Wetter heute bei mir ist: Also scheint die Sonne, ist es da bewölkt oder schüttet es und stürmt es an allen Ecken und Enden? Und da merkt man auch da ist ein Bewusstsein da, erstmal Halt zu machen oder zu stoppen und zu sagen: Okay, jetzt guck ich mal, wie geht es mir und warum geht es mir so. Woran liegt das? Ist es was Punktuelles? Und geht es relativ schnell wieder vorbei? Oder kann ich da konkret was anfangen, damit sich das ändert? Oder wenn es jetzt grad sonnig ist, warum ist es sonnig und was kann ich machen, damit es vielleicht ein bisschen länger so bleibt? Das heißt, es geht vor allen Dingen auch um diese Reflexion. Also erstmal so bewusst werden, was mache ich denn überhaupt in meinem Leben? Und oftmals ist es ja so, dass man so irgendwie in dem Alltagsrad drin ist und dann einfach so funktioniert und Dinge macht, denkt, dass Dinge auch so in Ordnung sind, wie sie sind. Und wenn man sie dann mal so ein bisschen ins Visier nimmt und beobachtet, dann merkt man: Okay, da ist vielleicht dann doch Luft nach oben, ja, und es ist vielleicht dann auch gar nicht so toll, wenn ich nur auf der Couch sitze und mir eine Netflix-Serie nach der anderen äh reinziehe bzw. Playstation spiele und dann denk dann ist Chillen das Einzige was zählt und ansonsten passiert nichts. Und da ist es halt eben auch so die Frage, die man den Schülern mal stellen muss: Tust du das, um voranzukommen und auch die Dinge zu erreichen, die dich dann glücklich machen? Also auch mal Hürden überwinden, Dinge wirklich erreichen, die man sich vorgenommen hat. Und das ist natürlich dann auch was, die merken dann auch relativ schnell, wenn sie in Anführungszeichen sag ich mal, gezwungen sind, sich mal mit sich selbst auseinanderzusetzen und mit der Lebenszeit, die sie haben und wie sie die nutzen wollen. Ähm, dass es einerseits natürlich wichtig ist, mal Luft zu holen und Batterien aufzuladen, aber andererseits es eben auch wichtig ist, **Herausforderungen** im Leben anzunehmen. #00:18:45#

I: Ja// #00:18:45#

B: Und ähm das macht was mit ihnen. Und das wirkt sich natürlich auch auf die anderen Unterrichtsfächer aus. Dass man dann halt eben auch mal merkt: Okay, wenn ich mich da anstrenge und dann vielleicht auch eine bessere Note schreibe, dann sehe ich da einfach einen Fortschritt für mich, ich sehe mehr Sinn und mir geht es auch da grundsätzlich besser. #00:19:01#

I: Okay, also gerade auch im Sinne ähm, ja, sich selbst als er selbstwirksam zu erfahren oder auch ja, das Selbstkonzept vielleicht überdenken. Was bestimmt auch gerade anhand der Glücksbücher gut gelingen kann, da meinten Sie ja vorhin auch, dass Sie mir da noch ein bisschen mehr darüber erzählen können, wie das genau geführt wird und ähm ja, wie das so aufgebaut ist, das würde mich auch noch sehr interessieren. #00:19:26#

B: Mhm, genau. Also man ist ja dann in der Schule, in dem Kontext Schule natürlich dann, wenn man es nicht als AG anbietet, sondern als Schulfach drauf angewiesen bzw. gezwungen, irgendwie Leistungsfeststellungen dann halt eben einzuführen, ja? Das heißt, es ist ja dann trotzdem ähm wichtig, dass da Noten stehen irgendwann im Zeugnis, ja, und ähm das passt auf den ersten Blick natürlich nicht so sehr zu dem eigentlichen Grundgedanken, weil man ja auch will, dass so ein bisschen der Druck genommen wird und da **andere** Dinge im Fokus stehen. Aber wie gesagt, wenn die Schüler **merken**,

das machen sie irgendwie aus einem gewissen **Grund** und es macht **Sinn** und es ist auch was, was sie für **sich** tun, dann kommt der Rest von **alleine** und ich habe mir dann aber überlegt, wie ich das irgendwie einigermaßen **schmerzfrei** dann halt eben eine Note umwandeln kann und habe dieses Glücksbuch quasi eingeführt. Das heißt, am Anfang des Schuljahres kriegen sie den Auftrag, sich so ein fest gebundenes, ich kann mal eins in die Kamera halten. Fest gebundenes Buch// #00:20:55#

I: Ach ja// #00:20:55#

B: Also so sieht das ähm das Buch aus. #00:20:57#

I: Ja. #00:20:58#

B: Da kann dann so ein dickeres Pappbuch sein quasi, dass es wirklich ein Glücksbuch ist, das man sich dann auch ins Regal stellen kann und dann wird es im Prinzip unterrichtsbegleitend wird es dann halt eben gestaltet, ja, und da wird dann erst mal alles eingeklebt, was wir so machen. Da werden dann Skizzen auch mit reingebracht. Da wird zum Beispiel so, dass das **Tetraeder-Modell** auch eingeklebt // #00:21:24#

I: Ah ja, die vier Seiten//#00:21:24#

B: ein Modell aus dem Glücksunterricht von dem Ernst Fritz-Schubert. Aus seiner Doktorarbeit und das heißt, es kommen alle **Inhalte**, alle **Tafelbilder**, die kommen da rein und können natürlich gestaltet werden. Das heißt, sie können da schön unterstreichen, die können das bunt machen, die können Bilder reinbringen. **Und** das Wesentliche ist dann vor allen Dingen das **Reflektieren**. Das heißt, das kann auch so ein Tagebuch sein, dass die Schüler dann zum Beispiel hergehen und machen diesen Bericht nicht nur für sich **gedanklich** äh jeden Morgen, sondern dann eben auch für sich jeden Tag in **Schriftform** und reflektieren das mal für sich in in Tagebuchform beispielsweise. Oder wenn es jetzt darum geht, zum Beispiel jetzt **Meditation** mal auszuprobieren, dann nehmen sie sich es vor und führen dazu Tagebuch, keine Ahnung, was weiß ich, 3. März, 20.00 Uhr, fünf Minuten meditiert, ja? Das hat es mit mir gemacht. Oder ähm wenn wir dann. Ich weiß nicht, inwieweit sie, wahrscheinlich haben Sie sich schon mit dieser ähm, mit diesem Glücksunterricht auch theoretisch beschäftigt. Da gibt es ja so eine **Schiffsmetapher**, ja? In diesem ähm Glücksunterricht. #00:22:31#

I: Mhm, ja// #00:22:31#

B: Und der **folgt** man dann, weil unser Gehirn ja auch relativ gerne ähm **Bildern** folgt, ja, und ähm gerne so ein bisschen **überlistet** werden will, ja? Und das geht eben über Bilder auch relativ gut. Und da gibt es, wie gesagt, so eine **Schiffsmetapher** mit einem Jungen und einem alten Piraten, die dann verschiedenen Regionen in unserem Gehirn entsprechen. Und die geht man dann im Prinzip mit den Schülern auch durch und da gibt es dann verschiedene Übungen dazu. Und die kommen dann auch in dieses Glücksbuch und die werden dann auch wieder reflektiert. Was hat es mit mir gemacht? Was habe ich erkannt? Welche **Stärken** sind mir vielleicht bewusst geworden, die ich vorher überhaupt gar nicht so auf dem Radar hatte oder die ich ähm total **unwichtig** gefunden habe, ja, weil mir alle Welt gesagt hat das ist nichts, was jetzt im Prinzip relevant ist, sondern guck, dass deine Mathenote besser wird. #00:23:18#

I: Ja// #00:23:18#

B: Oder es gibt Modelle, die diese Persönlichkeitsentwicklung in ins Visier nehmen. Also zum Beispiel, dass man sagt: Okay ähm, es gibt eine **Komfortzone** und es gibt immer eine **Potentialzone**. Und wenn ich mich einigermaßen moderat fordere, dann kann ich diese Komfortzone ausweiten in eine Potentialzone. Dass ich dann in vielen verschiedenen Bereichen schauen und frage: Okay, wo ist es mir gelungen, habe ich in Englisch beispielsweise, obwohl ich dachte, mit dem Fach will ich nichts mehr zu tun haben, habe ich es vielleicht jetzt geschafft, indem ich mal am Tag zehn Vokabeln gelernt habe, meine Komfortzone oder sogar meine Resignationszone auszuweiten und zu sagen: Okay, ich habe jetzt das zehn Tage gemacht und habe jetzt 100 Vokabeln gelernt und plötzlich macht vieles viel mehr **Sinn**. Also das kommt auch alles in dieses Glücksbuch rein. Das heißt, es ist so eine Mischung aus Dokumentation dessen, was wir im Unterricht machen und dann halt eben Reflexion in Tagebuchform. #00:24:11#

I: Und auch einfach als Hilfe. Das alles, das äh die Inhalte vielleicht auch auf das persönliche Leben zu übertragen, eigenständig// #00:24:21#

B: Ja, genau// #00:24:21#

I: Sehr schön. Dann habe ich in meiner Arbeit das Schulfach Glück gerade auch als ein Programm bzw. eine Umsetzungsmöglichkeiten des sozial-emotionalen Lernens in den Blick genommen. Inwiefern kann man, ja, das Unterrichtsfach eben gerade auch als sozial-emotionales Lernen bezeichnen? Oder inwiefern können sozial-emotionale Kompetenzen angebahnt werden im Zuge dessen? #00:24:48#

B: Ja, also das ist mit Sicherheit auch ein Faktor, gerade in dem Bereich **Stärken**, habe ich ja vorhin schon gesagt. Wir kümmern uns **natürlich** vor allen Dingen um die Stärken, ne? Die vorhanden sind, aber in dieser Metapher ist es zum Beispiel auch wichtig, um im Prinzip mal rauszukriegen: Wer bin ich denn als Ganzes? Also was macht mich denn vollständig? Dann sind es ja nicht nur die Stärken, sondern eben auch mein Blick auf die Schwächen und ähm a) unter dem Gesichtspunkt Schwächen sind potenzielle **Stärken**, aber auch b) Schwächen gehören zum Menschsein dazu und sind auch vollkommen in Ordnung, ja? Und jeder ist irgendwie ja nicht perfekt und hat irgendwelche Baustellen und die sind auch nicht schlimm, wie gesagt. Weil man sich entwickeln kann, weil man dran arbeiten kann und weil jeder Mensch andere Schwächen unter Umständen hat und auch andere Stärken. Und das führt dann zum Beispiel auch dazu, wenn ähm die dann merken auch über diverse Übungen, das das ist was, was zu mir dazu gehört. Und es macht mich auch irgendwie einzigartig, ja, und ich kann daran arbeiten. Und wenn ich es akzeptiere, dann bin ich auch weniger angreifbar, ähm dann, ja, **befreit** es auch so ein Stück weit, ja? Und man merkt dann auch, dass jetzt gerade irgendwelche Leute, die irgendjemanden im Visier haben und sagen: Haha, du hast kannst dies oder das nicht, dass dann die anderen Schüler sagen: Ähm ja, hat sie doch gerade zugegeben, oder hat er doch gerade eben gesagt, so, jetzt halt mal die Klappe und ähm, dass man dann merkt, das ist dann gar nicht mehr so **schlimm**// #00:26:15#

I: Ja, genau, das wird dann einfach **abgeschwächt**, automatisch, ja. #00:26:19#

B: Genau, ja? Und ich nehme da immer diesen Film von Eminem – 8 Mile so als Beispiel. Ja, da gibt es ja dann auch diese eine Szene, wo die sich im Prinzip dann batteln gegen gegen Ende und der Eminem dann irgendwie alles zugibt, ja, der dann im Prinzip merkt, was er alles nicht kann// #00:26:37#

I: Ja, genau und dadurch einfach keine Angriffsfläche mehr bietet// #00:26:39#

B: Genau, ja? Und dann sagt: Erzähl mir was, was ich noch nicht weiß, ja, und der andere weiß dann nicht mehr wohin und hat dann keine Munition mehr// #00:26:45#

I: Ja, sehr gut// #00:26:45#

B: Das ist dann sehr anschaulich und dann gibt es eine ganz **tolle** Übung. Habe ich gerade **gestern** wieder gemacht und zwar schreiben die Schüler ähm **Schwächen** auf, die sie eben haben und dann schreiben sie **eine** dieser Schwächen, die sie vielleicht am **schlimmsten finden** und am **wenigsten** gerne zugeben ähm, die schreiben sie zentral auf ein Blatt und die Blätter werden dann gemischt, ja, also da weiß dann am Ende niemand, wer da welche Schwäche draufgeschrieben hat. #00:27:09#

I: Aha// #00:27:09#

B: Und dann gibt es verschiedene Phasen. Also man soll natürlich keinen Blödsinn machen, man soll auch keine blöden Ratschläge geben, sondern im Prinzip diesem Modus folgen. Das machen die dann auch eigentlich relativ ernsthaft, weil sie, wie gesagt, merken, das macht was mit mir. Und ähm dann gibt es so verschiedene Phasen, also so, dass man drauf guckt: Okay, die Schwäche, die **hätte** ich eigentlich ganz gerne, ja? #00:27:30#

I: Mhm. #00:27:30#

B: Also, wenn jetzt zum Beispiel jemand aufgeschrieben hat: Ich bin immer so **ängstlich**, dass dann jemand sagt: Okay, eigentlich bin ich viel zu **draufgängerisch**. Manchmal fall ich damit voll auf die Nase und wenn ich manchmal ein bisschen ängstlicher wäre, dann wäre es sogar ganz gut. In der zweiten Phase es heißt dann: „Jemanden wie **dich** hätte ich gerne dabei, wenn…", also auch dieser in diesem Hinblick eigentlich gar nicht so schlecht, wenn man da jemanden hat, der diese Schwäche hat und als dritte Phase dann **Support**, quasi so nach dem Motto: „Geht mir genauso" oder „Ist nicht so schlimm" oder „Das kenn ich auch" oder, oder, ne? #00:28:04#

I: Also, dass man das quasi so ummünzt dann auch die die ähm **Schwächen** in **Stärken**, mhm. #00:28:10#

B: Genau, richtig. Und dann haben die am Ende tatsächlich ein Blatt, ähm, das ist dann, also da geht dann jeder Schüler rum, nimmt einen Kugelschreiber und schreibt auf dieses Blatt eben was drauf, ne? Also: „Dich hätte ich gerne dabei, wenn…", „Das hätte ich gerne, weil…" und ähm „Mir geht es genauso". Und dann ist das Blatt **voll**, ja? Mit **Bestätigungen**, dass man nicht **alleine** ist und dann merken die relativ schnell: Okay, ich habe das für **furchtbar** gehalten und habe mich vielleicht auch für komplett **wertlos** gehalten, aber ich bin ja nicht **alleine** und irgendwann ist es vielleicht gar nicht so schlecht, wenn ich ähm diese Schwäche dann habe und in gewissen Bereichen dann sogar in eine Stärke ummünzen kann. Und das hat natürlich auch Effekte auf die **Klasse**, ja, und da kann man ganz viel mit machen oder **Stärkenball**, da gibt es eine ganz tolle Übung, ja, wo man die Schüler dann erst einmal aufschreiben lässt: Was kann ich denn? Und es kann auch sein, keine Ahnung, ich kann kochen oder ich kann Playstation spielen und dann gehen die mit ihrem Blatt, also da lass ich sie dann auch wieder einen Begriff auf das Blatt schreiben, gehen sie vor die Klasse und sagen: Ich kann kochen, ja? #00:29:10#

I: Mhm. #00:29:10#

B: Und dann sammele ich das und ähm **zerknülle** ähm lass die Blätter dann **zerknüllen** und hab dann einen riesigen Berg an **Kompetenzen** im Prinzip auf dem Tisch und hole dann ein größeres Blatt, wickel die ganzen Kompetenzen ein, zu so einem großen Ball und sage dann: So, das ist unser Kompetenzball. Das haben wir alles, ja? #00:29:25#

I: ja sehr gut// #00:29:25#

B: Da kann man dann schöne Sachen auch mit machen. Da kann man zum Beispiel auch eine Kompetenz mal ausschließen und in die Ecke werfen, ja, und dann sagen die: Hey, was machen Sie da mit der Stärke? #00:29:35#

I: Mhm. #00:29:35#

B: Ne, wen man dann die Stärke ausschließt. Und denen geht es dann genauso. Die fühlen sich genauso wie diese Stärke hier in Papierform, fühlen die sich von euch ausgeschlossen. Und da macht es dann auch teilweise klick, ja? #00:29:48#

I: Mhm, ja. #00:29:48#

B: Oder mit einem 5 Euro oder 10 Euro Schein, dass man denen sagt: Ja, das sind 10 Euro, was ist der denn wert? Dann sagen die: Ja, 10 Euro und dann zerknüllt man den und wirft den auf dem Boden, tritt drauf rum und fragt dann immer: Was ist der jetzt wert? Dann sagen die: Ja, sind ja immer noch 10 Euro, immer noch 5 Euro. #00:30:03#

I: Ja, ja// #00:30:03#

B: Ja, wenn man auf die Spitze treiben will, dann reißt man den und sagt: So, damit geh ich jetzt nachher zur Bank und der ist immer noch 5 oder 10 Euro wert. Und dann merken die, dass sie trotzdem ihre **Wertigkeit** nie **verlieren** werden. #00:30:15#

I: Nie verlieren, ja. #00:30:16#

B: Und das hat Effekte in der Klasse, auf jeden Fall. #00:30:19#

I: Ja, ja, das klingt alles sehr schön. Doch, ich bin wirklich begeistert von den ganzen Beispielen auch, die Sie nennen. Ich habe das ja jetzt alles eher sehr theoriegeleitet bislang so ein bisschen äh ja erlebt, erfahren, kann man es in dem Sinne dann gar nicht nennen. Deshalb bin ich umso ähm glücklicher, dass ich jetzt bald auch bei Ihnen persönlich vorbeikommen kann und mir das alles auch mal live ansehen darf. Ähm ja, dann würde es mich auch noch interessieren, inwiefern also diese besondere Form des Lernens als ein **Lernen fürs Leben**, würde ich es bezeichnen, das ja fern von reiner Wissensvermittlung auch zu verstehen ist ähm im Hinblick auf die Problematiken des Bildungssystems, also beispielsweise den Selektionscharakter, den unter anderem damit verbundenen Leistungsdruck oder auch Schulangst. Als wie relevant erachten Sie solche Programme wie das Schulfach Glück auch gerade bezogen auf das aktuelle Schulsystem oder inwiefern sollten Ihrer Meinung Programme wie dieses eine feste Verankerung in Bildungs- und Lehrplänen finden oder auch zu einem verpflichtenden Teil der Lehrer- und Lehrerinnenbildung werden? #00:31:29#

B: Ich glaube, es ist, hoffe ich zumindest, schon so ein bisschen rübergekommen, dass ich ähm// #00:31:35#

I: Ja, sehr.// #00:31:35#

B: dass ich wirklich Feuer und Flamme bin, ja? Und ähm, dass ich da hundertprozentig davon überzeugt bin, was ich da mache und was dieses Fach im Prinzip bewirken kann. Und dementsprechend ähm ist es ganz klar: Ich halte das Fach nicht nur, weil es weil ich es jetzt selbst unterrichte. Ich halte es

tatsächlich vielleicht für das **wichtigste Fach**, das man an einer Schule eben haben kann, weil ähm über diese **Sinnhaftigkeit**, die dadurch raus oder gestärkt wird und über diese **Stärken**, die da rausgemeißelt werden, sage ich jetzt mal, ganz vieles sich von selbst ergibt. Also diese Effekte, die daraus resultieren, die kann man kaum unterschätzen. Wir haben es ja eben gesagt, das **Klassengefüge** wird verbessert, der **Selbstwert** wird gesteigert. Die Schüler wissen viel mehr, **warum** sie das überhaupt machen müssen oder sollen und in welche Richtung sie vielleicht gehen und denken sollten, wenn sie tatsächlich ähm ja, sich wohlfühlen wollen und ihr Leben dann auch später nach der Schule eben gestalten können.// #00:32:40#

I: Wird quasi den Grundstein gelegt für alles Weitere// #00:32:40#

B: Es legt den Grundstein für **alles**, ja? Und wie gesagt, über den Sinn kommt dann im Prinzip die Handlung und dann auch die Resultate von ganz alleine. Und wenn ich dann obendrein noch weiß, wie ich ein bissel resilienter werden kann, ja, in äh unserer Leistungsgesellschaft, dann ist es natürlich auch ein Benefit, ja? Und wenn das alles in diesem Fach sich wiederfindet, dann denke ich, ist das ein sehr, sehr **wichtiges** Fach für die Schulen in der Bundesrepublik und darüber hinaus. #00:33:07#

I: Ja, damit wären tatsächlich auch schon zwei meiner nächsten Fragen mehr oder weniger beantwortet. Inwiefern es eben auch, ja, den Kindern und Jugendlichen gelingen kann, sowohl bezogen auf die Schule als auch ähm für ihr persönliches Leben **Sinn** zu erfahren oder zu erleben. Ähm, das Schulfach basiert ja auch zu einem großen Teil auf der Logotherapie nach Frankl, also dem persönlichen Sinnerleben. #00:33:30#

B: Ja. #00:33:30#

I: Das hatten sie ja jetzt auch schon ein paar Mal angesprochen und auch gerade ähm mit Blick auf die Zukunft der Schüler und ähm das Leben in der Gesellschaft mit den immer weiter wachsenden Anforderungen. Inwiefern das Fach da einen sehr, sehr wertvollen Beitrag auch leisten kann. #00:33:49#

B: Ja. #00:33:49#

I: Ja, dann. (.) Das mit der Corona-Pandemie hatten sie auch schon beantwortet, das ist ja auch sehr schön, dass es umgesetzt werden konnte. Da hatte ich jetzt auch schon sehr viele unterschiedliche ähm Stimmen gehört. Teilweise konnte er leider gar nicht stattfinden. Aber sehr schön, dass es bei Ihnen ja dann trotz allem möglich war. Ähm, ja, dann noch mal ganz kurz zur Rolle der **Lehrperson**. Welche **Bedeutung** kommt denn Ihrer Meinung nach gerade der persönlichen Haltung oder der Einstellung der Lehrperson beim Gelingen eines, ja, oder des Glücksunterrichts zu? #00:34:23#

B: Ja, also ich denke mal, dass es grundsätzlich, auch jetzt unabhängig von den Glücksunterricht, **immer** wichtig ist ähm, auf die Klassen einzugehen und auf die einzelnen Schüler einzugehen, also zum Beispiel auch mal zu fragen: **Warum**? Also warum verhält sich jemand zum Beispiel auch problematisch? Warum ist jemand verhaltensauffällig? Warum sitzt jemand nur da und guckt nur aus dem Fenster und machte zum Beispiel nichts? Also wirklich mal in Kontakt zu treten und mal zu gucken ähm: Was ist das für ein **Mensch**? Und den auch mal zu fragen: Wer **bist** du und was **brauchst** du? Was **kannst** du und was **willst** du? Und wenn man sich diese Zeit nimmt, also auch mal tatsächlich mit der Klasse diskutiert, mal mit denen einen Ausflug macht, mal mit denen einen Spaziergang macht, sich mit denen unterhält und sich wirklich mal mit denen beschäftigt und die ernst nimmt in ihren Bedürfnissen, dann merkt man relativ schnell, dass man von den Schülern **ganz**, **ganz** viel kriegt, ja? #00:35:16#

I: Mhm. #00:35:16#

B: Man versteht viel mehr, warum sich jemand so verhält, ja, und urteilt nicht nur immer, ja?: „Ist jetzt schlecht und macht nicht mehr mit oder macht dies oder das nicht, was ich mir jetzt vorgestellt habe“, sondern man **versteht** es besser. Und die Schüler merken, da ist jemand, der meint es ernst mit mir, also der hackt nicht nur auf mir rum, sondern der nimmt mich im Prinzip jetzt auch unabhängig von dem Unterricht und von der Schule, der nimmt mich als **Mensch** wahr. Und ich denke, jemand, der, also sowieso, Lehrer wird, der sollte im Prinzip sich Gedanken drüber machen: Warum mache ich das? Und er muss vor allen Dingen mal auf dem Radar haben, dass er mit Menschen arbeitet, ja, und dass Menschen eben **Fehler** haben und dass Menschen **Stärken** haben und dass Menschen **Ziele** haben und dass die nicht jeden Tag funktionieren wie ein Roboter. Und ähm wenn man dann sagt: Okay, ich arbeite mit Menschen und ich versuche, Menschen zu verstehen und ich versuche dann tatsächlich auch, den Menschen in den Mittelpunkt zu stellen, dann habe ich im Prinzip die Zutaten, die ich brauche, um dann eben auch einen gelungenen Unterricht zu machen. #00:36:18#

I: Ja, ich denke, damit steht und fällt auch alles mit der Einstellung, die man eben den Schülern und Schülerinnen ähm ja, so entgegenbringt ähm und das unabhängig vom Schulfach Glück natürlich, bezogen auch allgemein auf den ganzen ganzen Schulalltag mit allem, was dazugehört. Ja, meine letzte Frage wird dann tatsächlich nochmal ein bisschen persönlicher: Was würden die denn Lehrkräften raten oder mit auf den Weg geben wollen, die sich jetzt gerade ähm ja ganz am Anfang ihrer Weiterbildung befinden würden? Als hätten sie da vielleicht so einen „ultimativen“ Tipp, den Sie, ja, oder einen Ratschlag, den Sie gerne weitergeben würden? #00:36:57#

B: Ich glaube, es ist ganz wichtig, jetzt keine Berührungsängste zu haben, sondern einfach auszuprobieren. Also man kann, glaube ich, nichts falsch machen, also wenn man es **ehrlich** meint und wenn man einfach mal versucht, wie gesagt, den Menschen und den ähm Schüler in Vordergrund zu stellen und dann diese Übungen auszuprobieren und ins kalte Wasser zu springen, dann kann man da ganz viel erreichen und man, kann wie gesagt, nichts falsch machen eigentlich, ja? Weil es so viele Berührungspunkte gibt und so viele Dinge gibt, die einfach **auf jeden Fall** ein Gewinn sind, ja? Dass man da im Prinzip, ja, einfach keine Berührungsängste haben sollte und, wie gesagt, den Mensch sehen sollte und ähm da einfach ja rein muss in das Geschäft und das ändern muss, was man sich vielleicht auch vorgenommen hat. Das ist, denke ich, das Wichtigste. #00:37:42#

I: Ja, das waren doch sehr, sehr schöne Schlussworte, die auch ich mir persönlich sehr zu Herzen nehmen werde. Auf jeden Fall, muss ich sagen, ich konnte auch jetzt nicht nur für meine Arbeiten einen großen Nutzen ähm aus unserem Gespräch ziehen, sondern auch für mich persönlich. Und ähm ja, Herr R., vielen, vielen Dank für das spannende Gespräch, für Ihre Offenheit, für die aufschlussreichen Antworten. Ich bin wirklich begeistert von Ihrem Engagement. Ja, also ich konnte da jetzt sehr, sehr von profitieren auch, von Ihren Worten. #00:38:1#

B: Das freut mich sehr. Ich bin ja jetzt im Auftrag des Glücks unterwegs quasi. (lacht) #00:38:12#

I: Ja, richtig (lacht). Genau, deshalb vielen, vielen Dank für Ihre Unterstützung. #00:38:22#

B: Ja, gerne. #00:38:22#

I: Ich weiß, das ist nicht selbstverständlich und ich freue mich sehr, wenn ich die Sie dann auch bald persönlich im Unterricht mal begleiten darf. #00:38:30

1.3 Interview B3

Interview Nr.	3
Datum	12.03.2022
Durchführung	Online
Dauer der Aufnahme	00:25:10
Befragte Person	B3; Lehrerin an einer Grundschule in Nordrhein-Westfalen Glückslehrerin seit 2016/2017 Glücks-AG
Datum der Transkription	12.03.2022
Besonderheiten	Keine Weiterbildung zur Glückslehrerin durch das Ernst Fritz-Schubert-Institut, sondern intern durch die Schulleiterin fortgebildet (ausgebildete Glückslehrerin durch das EFSI, die schulinterne Fortbildungen anbietet)

I: Okay, ja gut, dann bin ich sehr gespannt, heute etwas mehr über ihre Arbeit als Glückslehrerin zu erfahren und zunächst ähm interessieren mich erst mal ein paar generelle Fragen. In welcher Klassenstufe unterrichten Sie denn das Schulfach Glück? #00:00:02#

B: Ja, da kann ich ja erst mal was zu sagen, so richtig als Glücks**unterricht** äh durften wir das gar nicht bezeichnen, als das damals eingeführt wurde. Ich glaube, ich weiß jetzt gar nicht, fünf Jahre her war das glaub ich oder sechs? Ich weiß gar nicht mehr. Da ähm wurden wir gleich vom Schulamt äh angesprochen, dass das auf keinen Fall Glücks**unterricht** heißen darf, sondern es muss eine Glücks-**AG** sein. #00:00:17#

I: Okay. #00:00:47#

B: Deswegen haben wir ähm eine Glücks-**AG** und weil eben auch so die Lehrerstunden sehr knapp sind, haben wir uns damals dafür entschieden, den Glücksunterricht oder die Glücks-AG im vierten Schuljahr durchzuführen und auch nur da. Ähm ja, der Grund war, dass wir gesagt haben, um für die Kinder nochmal als Stärkung so für den Übergang, wenn sie dann in die weiterführende Schule gehen, haben wir dann gedacht, dass das Klasse Jahrgang 4 am besten wäre. #00:00:48#

I: Ah ja okay, das beantwortet dann ja tatsächlich schon meine nächste Frage, nämlich in welcher Form das an Ihrer Schule angeboten wird, ja also als AG. Und wann haben Sie denn die Weiterbildung zur Glückslehrerin gemacht? Und was hat Sie denn persönlich dazu bewegt? Also warum möchten Sie persönlich Glück in die Schule bringen? #00:01:17#

B: Also ich kann das tatsächlich gerade nicht mehr so genau sagen. Ich glaube, es ist fünf Jahre her oder sechs. Da hat die Schulleitung, Frau R., hat eben diese Ausbildung gemacht, zur Glückslehrerin.

Ähm und ich war damals in der Steuergruppe und sie hat dann immer regelmäßig davon berichtet, was sie gemacht haben während ihrer Glücksausbildung. Und das fand ich schon immer total **spannend**. Und dann hat sie einfach gefragt im Kollegium, wer Lust hat daran teilzunehmen an einer, das war ein Jahr lang, haben wir uns nicht wöchentlich, ich glaube alle zwei Wochen, getroffen und da hat sie uns dann mit so kleinen Modulen fortgebildet. Genau das hat mich einfach, also mich hat ihre Begeisterung so begeistert und dann dachte ich, das finde ich gut// #00:01:37#

I: wurden Sie angesteckt// (lacht) #00:02:31#

B: Ja, **total** (lacht). #00:02:32#

I: **Gut**, das klingt sehr schön und passt dann auch ganz gut zu meiner nächsten Frage schon. Wie wurde denn das Schulfach Glück generell angenommen? Also von Schülern, aber auch von Kolleginnen und Kollegen. Sie meinten ja auch gerade, dass ja, wie gesagt, die Schulleiterin, da so ein bisschen ja auch (.) ja, die Vorreiterin war in dem Sinne ja, wie wurde das (.), wie ist denn da so das Feedback ausgefallen? Oder konnten da vielleicht noch mehr Kolleginnen und Kollegen mit ins Boot geholt werden? #00:02:33#

B: Ja, wir waren, wir waren eine ganze Menge Kolleginnen. Ich glaube, in der ersten Rutsche waren wir (.) sechs Kolleginnen aus unserer Schule und dann noch die Sozialarbeiterin an unserer Schule war auch dabei und dann noch, ich glaube drei Lehrerinnen aus anderen Schulen, das war schon so irgendwie eine schulinterne Fortbildung und äh das wurde schon, ja, wurde von vielen sehr positiv angenommen. Und Frau R. hat es da noch ein weiteres Mal angeboten, zwei Jahre später und da waren dann auch noch mal einige Lehrerinnen dabei. Ich würde mal sagen, wir sind ein großes Kollegium, wir sind so 32 Lehrerinnen, da würde ich sagen, ein Drittel ist fortgebildet worden. #00:03:02#

I: Ach ja, okay. Sehr schön. #00:03:52#

B: Also das hat Frau R. schon sehr so reingetragen (lacht). #00:03:55#

I: Ja, ja, wie toll. Und dann würde mich auch noch interessieren, wie man sich das denn so grob vorstellen kann, wie denn so eine so eine Glücksstunde aufgebaut ist. #00:04:09#

B: Mhm. Also ich mache das so. Also das sind ja so feste Module, in denen wir fortgebildet wurden. Und dann haben wir ähm damals, als wir angefangen haben, haben wir mit kleinen Gruppen gestartet von (.) ich würde sagen, es waren so 8 Kinder und 2 Lehrerinnen. Da waren wir noch sehr gut besetzt (lacht)// #00:04:10#

I: Mhm und dann auch immer zu zweit, doppelbesetzt #00:04:34#

B: Genau und hatten dann diese kleine Gruppe. Und dann haben wir uns auch wirklich ähm über einen gewissen Zeitraum, über acht oder neun Wochen, haben wir diese Gruppe wöchentlich getroffen und haben dann ähm so diese Glücks-AG durchgeführt. Und zurzeit ist es so, dass ich die einzige Lehrerin bin, die die Glück unterrichtet im kompletten vierten Jahrgang. Also es sind vier Klassen, eine Lehrerin und ähm ich habe jetzt dann die Klassen aufgeteilt in zwei Gruppen, also acht Gruppen. Und ich sehe die Kinder total selten. Deswegen ist jetzt der Aufbau schon auch ganz anders als da, wo wir uns wöchentlich getroffen haben. #00:04:35#

I: Mhm. #00:05:31#

B: Und zurzeit äh sehe ich die Kinder wie gesagt sehr, sehr selten. Und ich starte mit immer irgendeinen **Warming-Up-Spiel**, also irgendwas, so ein bisschen ein **Ice-Breaker-Spiel**, würde ich sagen, wo schon mal so ein bisschen gelacht wird vielleicht. Oder so. Sehr wichtig. Dann mache ich, lese ich eine Geschichte vor, wo die Kinder darüber nachdenken sollen oder sich zu äußern dürfen. Oder ich mache

eine Übung, wo die Kinder ins Nachdenken kommen und dann wird das auch reflektiert. Und zum Abschluss mache ich immer nochmal irgendwas Lustiges, irgendein lustiges Spielchen, also immer irgendwas, wo die Kinder einfach grundsätzlich, weil ich sie so selten sehe und das für die Kinder auch so, oh, alle acht Wochen steht auf einmal diese fremde Person da, will Glück machen, dann ist, mach ich es derzeit sehr, sehr spielelastig und einfach, dass die Kinder Spaß haben und sich anders erleben. So ein bisschen. #00:05:32#

I: Ah ja, sehr schön. Also dann doch auch so ein bisschen strukturiert in einzelne Phasen, aber viele spielerische Elemente. Und ähm dann würde mich noch interessieren, welche Effekte Sie denn vielleicht bei den Schülern und Schülerinnen feststellen konnten, die sich jetzt ja vielleicht tendenziell in besonderem Maße auch auf den Glücksunterricht zurückführen lassen könnten. Also im Sinne von: Wie hat sich der Unterricht vielleicht auf die Schüler ausgewirkt? Also beispielsweise auf Faktoren bezogen wie das Klassenklima oder Leistungsmotivation, Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit? Gut, es ist jetzt schwierig, wenn Sie ja sagen, dass sie die Schüler und Schülerinnen so selten sehen. Aber vielleicht konnten sie ja trotz allem irgendwie etwas feststellen. #00:06:27#

B: Ja, also ähm erstens mal also freuen sich die Kinder tatsächlich immer **sehr**. Die fragen mich auch ständig auf dem Flur: Wann sind wir wieder dran? Und dann schaue ich immer im Kalender und sage: Ja, in zwei Wochen. Und so, es ist also so, dass das **Miteinander**, also ähm, es ist sowieso gerade zur Zeit, ist es insgesamt das Miteinander total schwer in den Klassen, die Kinder waren ja **viel** zu Hause, viel alleine und sind gar nicht so diese sozialen Gruppen so gewohnt. Also das fällt denen wirklich schwer, eine Person von 25 zu sein und nicht die einzige, die sind alle sehr sehr auf sich selbst bezogen, gerade die Kinder. Und ähm wir haben in diesen Glücks-Ags, die ich da mache, versuche ich schon so einfach die Klassengemeinschaft, so dass die sich als Teil einer Gruppe sehen oder auch mal das andere Kind angucken und über das andere Kind nachdenken oder so. Ich weiß jetzt nicht genau, was das dann für einen **Effekt** tatsächlich hat, aber also ich habe zum Beispiel letztens eine Stunde gehabt, das ist äh, da ist die Übung folgende gewesen: Drei Kinder sollten sich immer zusammensetzen und das **eine** Kind musste schweigen, während die anderen drei Minuten über das schweigende Kind geredet haben. Und die mussten sich **nur positiv** äußern. Also sagen, was mögen sie an diesem Kind. Also ja, ähm Tom kann total gut Fußball spielen und er ist so lustig und also die haben sich unterhalten und die dritte Person musste eben zuhören und das war **total** spannend. Das war, das konnten die Kinder **kaum** aushalten. #00:07:13#

I: 1: Mhm, ja. Ich wollte gerade sagen, das war für die Kinder sicherlich schwer// #00:09:08#

B: So viel **Positives** über sich zu hören, die haben sich dann so die **Ohren** zugehalten und Sachen gesagt wie: Das stimmt doch nicht und so, also das war ganz, ganz schwer für die auszuhalten. Dann haben die das auch nachher reflektiert. Und da haben sie auch gesagt: Ja, weil sie hören eigentlich **immer** nur, was **doof** ist und das war ganz **komisch**, einfach nur **Gutes** zu hören. Und dann haben wir gesagt: Ja, dann können wir doch einfach schauen, dass äh, dass ihr das mehr so **beherzigt**. Und sagt euch doch auch **nette** Dinge. Also und jetzt begegne ich den Kindern manchmal und dann sagen sie: **AH**, V., du hast heute wieder schöne Schuhe an. Und dann sage ich: **JA** oder so und wir sagen uns nette Sachen (lacht). Und dann denke ich mir: Ah, dann haben sie sich das schon ein bisschen zu Herzen genommen, das nett zueinander zu sein. Ja, das war wirklich eine ganz tolle Stunde (lacht). #00:09:10#

I: Ja, **toll** und ähm ich könnte mir auch vorstellen, dass das auch mit einem selbst vielleicht was macht, also dass man da auch einen persönlichen Nutzen daraus ziehen könnte oder auch was verändert, vielleicht an der generellen Haltung oder Einstellung. Wie war das denn bei **Ihnen**? Konnten Sie da bei sich selbst auch irgendwelche Veränderungen wahrnehmen vielleicht? #00:09:57#

B: Ja, geht so. Also ich habe sowieso, glaube ich, ein extrem **positives** Menschenbild oder einen sehr **positiven** Blick sowieso auf die Kinder. Ähm und deswegen finde ich diesen Unterricht so **schön**, weil wir da eben dieses **Positive** hervorheben. Und ähm auch grundsätzlich bin ich keine Lehrerin, die so strikt ist, die so diese Leistungen abfragt und sowas. Also das ist sowieso, das fällt mir sehr, sehr **schwer**. Zum Glück sind wir auch eine Schule, die erst ab Klasse 4 die ersten Noten gibt. Also wir sind, also wir sind da sowieso sehr, ja, würde ich sagen, sehr kindorientiert. Und so wirklich groß verändert hat sich, glaube ich, bei mir so nichts. Aber ich finde es **schön**, dass es dann wenigstens mal eine Stunde gibt, wo ich **tatsächlich** am Ende nichts **abfragen** muss oder etwas **benoten** oder **beurteilen** muss, sondern dass das wegfällt. Das ist sehr schön (lacht). #00:10:17#

I: (lacht) Ja, das kann ich mir vorstellen, dass dann vielleicht auch noch mal so ganz andere Perspektiven vielleicht eröffnet werden, in denen ja auch jeder von dem anderen profitieren oder auch lernen kann. Also es ist ja schön, dass sich dann auch **solche** Seiten auftun. Und ähm, ja, ich habe in meiner Arbeit das Schulfach Glück gerade auch als ein Programm bzw. eine Umsetzungsmöglichkeiten des **sozial-emotionalen** Lernens in den Blick genommen. Das hatten wir, da habe Sie ja jetzt auch schon ganz viele Aspekte genannt, beispielsweise auch mit dem Spiel. Welchen Stellenwert würden Sie denn im Schulfach Glück gerade den sozial-emotionalen Aspekten beimessen? Oder wie kann es gelingen, sozial-emotionale Aspekte anzubahnen? #00:11:19#

B: Ja, ähm ich glaube das ist genau **das** eben, dass man das mit den Kindern erarbeitet, äh dass jedes Kind was **kann** oder **gut** in was ist oder auch wenn es jetzt nicht gut in etwas ist, trotzdem ein guter **Mensch** ist. Oder dass jedes, also jedes Kind hat **Stärken** und einfach einen **stärkenfokussierten** Blick auf sich selber haben. Also, dass es zu Beginn ist, da mache ich die erste Stunde mache ich meistens so mit so einer kleinen Geschichte, wo es um jemanden geht, der so das Glück, glückliche Momente sammelt. Und dann sammeln wir glückliche Momente. Und dann sind diese glücklichen Momente, die die Kinder so nennen meistens: Wenn ich eine Eins geschrieben habe, wenn ich mit Papa zu McDonald gehen kann, also das sind dann immer diese, diese **materiellen** oder auf **Leistungen** bezogenen Glücksmomente, Glücksmomente und und dann im Laufe dieser AG erarbeiten wir so, dass es auch etwas **anderes** gibt, was uns das Glück bereiten kann und dass das vielleicht sogar das **schönere** Glück ist. Oder äm, ja, und ich glaube, dass da schon dann bei den Kindern was passiert. Ich weiß jetzt nicht wie, wie, wie langfristig das dann **wirkt**, aber in dem Moment wird denen das dann schon auch bewusst, dass es nicht nur die Leistungen, nicht nur das (.) der Konsum ist, sondern dass es auch andere Dinge sind, die glücklich machen können. Zum Beispiel auch, was jemand anderem was Nettes sagen, dass selbst **das** für einen selber auch ein Glücksmoment sein kann. #00:12:02#

I: Ja, einem was zurückgibt, ja. Dann war es mir auch wichtig, also gerade diese **besondere** Form des Lernens als ein „Lernen fürs Leben" würde es vielleicht auch bezeichnen, das ja fern von der reinen Wissensvermittlung ähm ja, zu verstehen ist, also gerade auch im Hinblick auf das Bildungssystem oder auch auf die Problematiken des Bildungssystems zu untersuchen. Gerade wenn man jetzt an Faktoren wie den Selektionscharakter, den unter anderem damit verbundenen Leistungsdruck oder Schulangst ähm, ja denkt, um nur einige Beispiele zu nennen. Als wie relevant erachten Sie denn solche Programme wie das Schulfach Glück gerade mit Blick auf das aktuelle Schulsystem? #00:13:39#

B: Ja, da haben wir auch ähm uns lange drüber unterhalten in der Fortbildung damals, dass, dass es eigentlich, dass das ja nun wirklich ein Tropfen auf dem heißen Stein ist, wenn man dann so eine und so eine Glücks-AG hat. Grundsätzlich sollte sich das durch das ganze Schulleben ziehen. Grundsätzlich sollte das die Einstellung aller Lehrer sein und die Einstellung äh ja gegenüber den Kindern, sollte sich so durchziehen, positiv. Also es ist falsch äh, so eine Stunde zu machen und dann ist es das und dann komme ich das nächste Mal als Mathelehrerin und bin wieder ganz **anders**? Das ist ja irgendwie, das passt so nicht. Aber das ist natürlich das Schulsystem, was uns auch die Hände bindet. Also wir, wir

müssen ja eben so unterrichten, wie es das Schulsystem uns vorschreibt. Und wenn wir ähm Mitte Klasse 4 entscheiden, da und da geht es jetzt hin wegen weil die Leistungen sind so und so. Dann ist vielleicht der Glücksunterricht auch schon wieder hinfällig, weil am Ende sagen wir trotzdem: Du gehst, du bist nicht gut genug für die Schule, in die du eigentlich möchtest oder so// #11:14:21#

I: Genau, ja, vielleicht ist es da auch schwierig, dann auch authentisch zu sein vor den Schülern. #00:15:38#

B: Ja, ja, oder das, was auch wirklich dieses Schulsystem ja sehr kaputt macht, ist äh diese **Vielfalt**, die wir in Klassen haben, in Grundschulklassen. Wir sind ja einfach wirklich eine Gesamtschule, alle sind da und alle verstehen sich. Und in diesem Glücksunterricht merken die Kinder eben auch gerade durch diese Teamspiele, die Stärken des anderen zu schätzen und so, das ist eigentlich so, das sind so schöne Momente und am Ende reißen wir diese Gruppe auseinander und sagen: Du bist gut genug dafür, ihr seid für diese Schule gut und wir reißen so diese **Vielfalt** auseinander und sortieren das nachher. Und das ist eigentlich recht paradox, also dieser Glücksunterricht ist dann **nett**, aber das müsste das ganze Schulsystem müsste sich ändern. #00:15:42#

I: Ja, ja, ich denke, das ist schon so ein erster Schritt in die richtige Richtung, aber kann dann in dem Maße natürlich auch keine Wunder bewirken, was diese Misslage oder Misstände angeht. Im Endeffekt ist man ja dann trotz allem mehr oder weniger, ja ähm, etwas machtlos, auch wenn man durch sein Engagement versucht, da etwas zu bewirken, was sicherlich auch sehr, sehr nützlich ist und hilfreich sein kann. Aber da muss sich viel ändern. Generell, ja. Ja, dann gerade würde ich gerade noch einmal kurz etwas abschweifen. Noch einmal zu den Grundlagen auch des Glücksunterrichts. Bietet der Ihrer Ansicht nach für die Kinder auch Gelegenheit, Sinnhaftigkeit zu erfahren oder persönlichen Sinn zu leben? Bezogen auf ähm die Schule, aber auch auf Ihr Leben im Allgemeinen? #00:16:34#

B: Hm, da muss ich jetzt mal überlegen, die Frage habe ich nämlich nicht ganz verstanden (lacht). #00:17:25#

I: (lacht) Ja, es ja so ähm, das Unterrichtsfach Glück, das basiert ja auch so ein bisschen auf dem Aspekt, dass die Kinder Sinnhaftigkeit in Dingen entdecken sollen und erfahren sollen in dem, was sie tun oder auch in dem, was sie vielleicht bewirken können. Ja, aber wenn Sie spontan keine Antwort darauf haben, ist es auch gar nicht schlimm. Sie hatten auch viel schon in die Richtung genannt. #00:17:30#

B: (lacht) Ja, gut, okay (lacht). #00:17:56#

I: Das ist überhaupt nicht schlimm. Ja und dann auch meine nächste Frage, da ist es auch wirklich **gar** nicht schlimm, wenn sie da ähm nicht so viel zu sagen. Das ist nur, weil ich mich im Rahmen meiner Arbeit auch mit dem historischen Aspekt ein bisschen auseinandergesetzt habe. Also der Geschichte des Glücks. Aber dadurch, dass Sie ja eine Grundschulklasse unterrichten, gehe ich einfach mal davon aus, dass das keine übergeordnete Rolle spielt, beispielsweise ähm ja, das Glück seit der Antike mit den berühmtesten Vertretern wie Aristoteles und so weiter. Ja, ob das eine Rolle spielt? Und wenn ja, inwiefern? #00:18:01#

B: Ne, eigentlich, eigentlich nicht. Es ist schon so, also auf, auf, auf niedrigstem Niveau ist es ja schon auch sehr philosophisch, wenn wir darüber nachdenken, was ist Glück überhaupt oder, oder ähm so? Ja, überhaupt zu **argumentieren**: Was ist für mich ein **Glücksmoment** oder was ist ein **Wert** für mich? Also welche Werte sind für mich wichtig? Wieso? Und so weiter, also da gehen wir noch nicht in diese theoretische oder wirklich tatsächlich in die philosophische Schiene oder ja, aber es ist trotzdem auch ein bisschen **philosophisch**. Die Kinder fangen **auch** an zu philosophieren. Bei solchen Fragen oder sich miteinander zu unterhalten, dann eben über solche Dinge, über die sie sich sonst nie unterhalten würden. #00:18:35#

I: Ja, ich denke, da kann man auch ganz oft Verbindung herstellen, die einem so vielleicht gar nicht bewusst sind, wenn man sich jetzt mit der Thematik nicht in der Form auseinandersetzt, aber dann trotzdem merkt: Okay, wenn man sich da mal ein bisschen mit befasst, also eigentlich, ja, lassen sich ganz viele Parallelen auch erkennen. Gerade was das Philosophische angeht, ja. Dann habe ich mich gerade jetzt auch natürlich in der aktuellen Situation gefragt, wie sich der Glücksunterricht in der Corona-Pandemie verändert hat, also ob er umgesetzt werden konnte und ob das eher schwierig war? #00:19:23#

B: Ja, wir haben jetzt äh im letzten Schuljahr hatten wir das so gut wie gar nicht, weil da war ja ganz viel, haben die ja auch ganz viel eben zu Hause gelernt, die Kinder. Und jetzt, das ist seit diesem Schuljahr ist, machen wir eben wieder diesen Glücksunterricht und äh ich versuche das schon so aufzubauen, wie wir das da so gelernt haben. Aber dadurch, dass wir natürlich Distanz wahren müssen und Masken tragen und also diese üblichen Nerver (lacht), wie äh das, die machen natürlich einige Dinge auch schwer. Ich mache trotzdem Teamspiele und ich lasse die vielleicht doch auch näherkommen, als sie es vielleicht dürfen, weil weil ich das einfach wichtig finde. Also dass die sich auch ein bisschen nahekommen, oder, ähm ja, aber es hat sich schon sehr verändert. Also ich finde schon, Schule hat sich insgesamt sehr verändert und gerade dieser Glücksunterricht ähm hat sich auch sehr verändert. Auch das äh, das Tragen der Masken ist, macht ja mit der Kommunikation auch ganz viel. Die Kinder verstehen sich nicht. Die Mimik ist ja gar nicht ersichtlich. Wie guckt denn jetzt mein Gegenüber? Also das macht es schon schwerer. #00:19:56#

I: Ja, das denke ich mir ja. Dann sind wir eigentlich auch schon fast am Ende angelangt, was meine Fragen angeht. Die letzte wird sich jetzt tatsächlich auch nochmal so ein bisschen auf die Rolle der Lehrkraft beziehen, aber da haben sie ja auch schon sehr viel zugesagt, also, ja, welche Haltung man als Glückslehrer, Glückslehrerin einnehmen sollte. Aber da meinten Sie ja auch, dass es jetzt beispielsweise in ihrem Fall so ist, dass sie sich da ja eigentlich gar nicht großartig, ja, verändert haben, weil sie sowieso einfach diese offene, zugewandte Art haben, die ja im Prinzip Voraussetzung ist, um einen gelungenen Glücksunterricht zu gestalten. Ähm, ja, aber vielleicht haben Sie trotzdem noch so einen Tipp parat oder generell irgendwas zu sagen zu der, zu der Haltung oder zu der Einstellung, die man als Lehrperson im Glücksunterricht annehmen sollte? #00:21:20#

B: Ja, ja, also wie ich eben auch schon gesagt habe. Auf jeden Fall ein **positives** Menschenbild und ähm, ja, ein ganz positiver Blick auf die Kinder. Und auch wenn sie noch so schwierig sind oder so anstrengend manchmal, dass man trotzdem immer, immer diesen positiven Blick auf das Kind behält. Kein Kind ist so, weil es so auf die Welt gekommen ist, sondern weil es irgendeine Biografie hat oder ein Erlebnis hat oder irgendwas ist ja immer Auslöser dafür, dass das Kind jetzt so ist, wie es ist und das ja das. Ich glaube, das ist ganz wichtig, nicht genervt zu sein von Kindern oder zu sagen, ja so, ich kann das gar nicht beschreiben, wie es halt so im Alltag manchmal ist, dass man denkt// #00:22:25#

I: Ich weiß, was Sie meinen (lacht)// #00:22:28#

B: das Kind raubt mir noch den letzten Nerv (lacht), aber das Kind hat einen Grund, weshalb es so ist und und das einfach im Hinterkopf zu haben, einfach auch gucken: Was kann ich denn in dieser in dieser Stunde für das Kind tun, was das emotional-sozial so belastet ist? Und dann, wenn es tatsächlich zwei Minuten äh Lobeshymnen sind, die das Kind dann hört und dann und dann passiert, dann passiert bestimmt was mit diesem Kind, was was sonst so voller Groll ist. Also ja, das einfach sehen und mal irgendwie gucken, dass man den Kindern eine gute Zeit beschert und sie stärkt. Ja, das ist so das, wie man da so rangehen sollte (lacht). #0:22:59#

I: Ja, das waren doch sehr, sehr schöne Schlussworte, die auch ich mir persönlich sehr zu Herzen nehmen werde. Muss ich sagen. Also ich konnte da jetzt wirklich auch nicht nur für meine Arbeit einen

sehr großen Nutzen daraus ziehen, sondern auch für mich persönlich viel mitnehmen, muss ich sagen. Also vielen, vielen Dank// #00:24:15#

B: Ach schön (lacht) #00:24:43#

I: Ja, für Ihre Offenheit und für die wirklich aufschlussreichen Antworten und vor allem auch für Ihre Zeit. Also wie gesagt, ich habe es ja vorhin schon erwähnt, ich weiß es wirklich sehr, sehr zu schätzen. Und ja, das war es jetzt eigentlich, was die Fragen betrifft von meiner Seite. #00:24:51#

1.4 Interview B4

Interview-Nr.	4
Datum	17.03.2022
Durchführung	persönlich
Dauer der Aufnahme	00:28:24
Befragte Person	B4; Lehrkraft an einer Berufsschule in Baden-Württemberg, Studienrat; Glückslehrer seit 2007/2008
Datum der Transkription	21.03.2022
Besonderheiten	-

I: Ja, und dann bin ich sehr gespannt, heute ein bisschen mehr über deine Arbeit als Glückslehrer zu erfahren. Und zunächst interessieren mich jetzt vor allem erst mal ein paar generelle Fragen. Seit wann unterrichtest du denn das Schulfach Glück und in welcher Form genau? #00:00:04#

B: Das müssen jetzt zehn, elf Jahre sein. Angefangen äh habe ich als Referendar, war an der Willy-Hellpach-Schule beim Ernst. Das war quasi die Ausbildung zum Glückslehrer während meiner Ausbildung zum Lehrer, die ich da gleichzeitig gemacht hab und währenddessen auch schon mit ihm zusammen unterrichtet. #00:02:21#

I: Mhm, ah ja. #00:00:45#

B: Zwei Jahre haben wir das glaube ich gemacht dann// #00:00:47#

I: Okay. #00:00:49#

B: Und dann ist er in Pension gegangen und ich habe das dann an seiner Schule übernommen. Das waren glaube ich vier Stunden die Woche und habe dann hier die Stelle angefangen und habe das dann im darauffolgenden Jahr auch hier umgesetzt. Und letztes Jahr und vorletztes Jahr habe ich es auch noch am Gymnasium oben unterrichtet, aber dadurch, dass ich jetzt viel in der Klasse bin und ich auch

nur eben begrenzte Kapazität habe, haben wir das jetzt mal vorübergehend eingestellt und das Deputat in Glück schwankt immer, je nachdem, wie viel zur Verfügung steht. #00:00:50#

I: Ja, klar. #00:01:28#

B: Dieses Jahr sind es jetzt offiziell nur zwei Stunden. Aber mit denen mache ich auch Glück, ne? Also sind es eigentlich mehr Stunden, es waren aber auch schon acht Stunden die Woche, also das ist immer unterschiedlich. #00:01:28#

I: Okay. Und ja ähm, was hat dich denn so persönlich dazu bewegt, Glück in die Schule bringen zu wollen? Also was waren deine Beweggründe, die Weiterbildung zum Glückslehrer zu machen damals? #00:01:50#

B: Ähm also ich war so ein bisschen in einer Notsituation, weil mich eine Schule nicht mehr fürs dritte Praktikum haben wollte, weil ich verletzt war und nicht kommen konnte zu dem ursprünglichen Termin. Und als ich dann wieder gesund war, da haben sie gesagt: Geht nicht mehr. Und der Ernst hat dann gesagt: Okay, ich nehme den, auch wenn ich jetzt nichts dafür bekomme, ne, so vom Land keine Ermäßigung, quasi nur Zusatzarbeit, aber wir nehmen den mal auf. Und dann war ich da und habe ihn ein bisschen unterstützt in Form von Videoschnitt und habe dann da die Videos, wo er da in seinen Fernsehbeiträgen gemacht// #00:02:06#

I: Ah ja, okay. #00:02:54#

B: Und habe mir das da angeschaut und gesehen als eigentlich ganz interessant. Und mit ihm, das hat auch gleich super gepasst, einen tollen Draht gefunden und dann hat mich das quasi interessiert. Dann bin ich so, also das war dann eher so ein bisschen des Zufallsglück oder Schicksal oder was auch immer, dass ich das da kennengelernt habe und gedacht, naja, gesehen habe, wie er das unterrichtet. Und da habe ich gedacht, wenn man das machen kann im Lehrerberuf, dann würde ich das auch gern machen. #00:02:55#

I: Mhm, mhm, ja. #00:03:26#

B: Ne? Und dann war es gleich so, was gar kein Thema mehr, ne, sondern dann mache ich das **gerne**, wenn ich das darf. #00:03:27#

I: Ja. Ja, das klingt sehr schön und passt auch tatsächlich ganz gut zu meiner nächsten Frage: Wie wurde das Schulfach Glück denn so **generell** angenommen? Was hast du da für Erfahrungen gemacht? Also vonseiten der Schüler, aber auch von anderen Lehrerkollegen. Also wie war denn so das Feedback? Hast du da eher so einheitliche Rückmeldungen bekommen oder doch sehr verschiedene, also wurden da vielleicht auch kritische Stimmen irgendwie laut anfangs? #00:03:35#

B: Ja, also kritische Stimmen oder so was hauptsächlich von Personen, die damit nicht direkt betroffen sind, sondern die meinen, sie müssen da irgendwie was drüber sagen, obwohl sie eigentlich keine Ahnung haben, um was es geht.// #00:04:02#

I: Sich keine Vorstellung davon machen können, ja. #00:04:17#

B: Das direkte Feedback von Schülern ist eigentlich immer positiv, die sind da sehr offen. Am Anfang gucken sie, weil es natürlich ein bisschen ungewohnt ist und was anderes ist, aber dann äh wird es

zunehmend offener. Und das, ja, wie soll ich sagen, wertschätzender für die, ne, und sagen: Das sind unsere Lieblingsstunden. Das freut einen dann auf jeden Fall. 00:04:20#

I: Ja, klar, das denke ich mir. Und wie ist denn so eine Stunde exemplarisch aufgebaut? Wie kann man sich das denn so ganz grob vorstellen, wie das so abläuft? Oder ist das eher unterschiedlich? #00:04:48#

B: Ne, ne, das ist relativ ähnlich immer. Es kommt jetzt drauf an, wie viel Zeit man hat. Also ich gehe jetzt mal von 90 Minuten aus. Da kann man machen ähm manchmal so ein kleines Aufwärmspiel, ne, so eine kleine Aufgabe zum bisschen Reinkommen und meistens sind es dann große größere Aufgaben und Spiele, die Sie gemeinsam bewältigen müssen oder lösen müssen, einen Lösungsweg finden müssen, so in die Richtung. Und ähm (.) oftmals gibt es kein Richtig oder Falsch, ne? Und ähm wenn das Spiel dann vorbei ist – manchmal mache ich auch zwischendrin, kommt immer drauf an – machen wir einen Stuhlkreis und dann wird darüber gesprochen, ja? Also über die Emotionen. Wie hat sich das angefühlt? Wie ging es einem dabei? Und so weiter und dann zu überlegen: Okay, wie könnte man das jetzt übertragen? Also das ist dann so der letzte Schritt. Zu übertragen. Was bringt mir das jetzt vielleicht, ne? Und wie kann ich das aufs Leben übertragen oder auf eine größere Situation? Was kann ich davon mitnehmen? Von dem, was ich gerade emotional **gefühlt** habe oder **mitgenommen** habe? #00:04:57#

I: Mhm und welche Effekte konntest du da so feststellen bei den Schülern? Also die sich jetzt tendenziell eben in besonderem Maße auch eben auf so eine Glücksstunde jetzt vielleicht zurückführen lassen, also gerade was so Faktoren angeht wie ähm das Klassenklima oder Selbstwirksamkeitserfahrung, Selbstkonzept, Leistungsmotivation beispielsweise. #00:06:21#

B: Ja, also vielleicht so mal als Beispiel, das waren äh zwei Schüler, die waren früher auf einer Gesamtschule in einer Klasse und der eine davon, der wurde gemobbt und der andere, der war einer der Mittäter. Und die kamen hier dann auch wieder. Also zu mir in die Schule, in zwei unterschiedliche Klassen aber und hatten beide aber Glück als Unterrichtsfach und der eine, also bei den Übungen, da ging es um Komplimenteregen, warme Dusche, der setzt sich vorne hin, mit dem Rücken zur Klasse und jeder sagt was Positives, also ein ehrliches, authentisches, ernstgemeintes **Kompliment**, das von Herzen kommt. Das sind so die Vorgaben. (.) Und der **eine**, der immer gemobbt wurde, der dann hinterher gesagt, das war überhaupt, also erstens mal ist es ihm wahnsinnig schwergefallen, das hat man schon gemerkt. Sich da hinzusetzen überhaupt, ne, hat richtiggehend schon Angst entwickelt. So schutzlos da ausgeliefert, ne? Da kamen eben emotional wahrscheinlich die ganzen negativen Erlebnisse hoch. Und er konnte sich gar nicht vorstellen, dass seine Mitschüler überhaupt was Positives über ihn sagen können. Also für den war das ganz überwältigend, der hat sich dann auch sehr **gefreut** und **bedankt** und man hat schon gemerkt, der kämpft so ein bisschen mit den Tränen. #00:06:41#

I: Ja, nur schwer auszuhalten dann bestimmt auch in dem Moment. #00:08:09#

B: Ja, also das war emotional eine **hoch** sensible Situation für ihn, ne? Und der **andere wiederum**, das fand ich auch ganz spannend, der einer der Mittäter war. Der hat dann im Nachgang so reflektiert und überlegt: Wie muss es sich eigentlich anfühlen, wenn ich da vorne sitze und die sagen jetzt nicht was Positives, sondern die machen mich fertig, ja? Und das hat ihn so ein bisschen an seine Situation erinnert, dass er ja eigentlich auch so ein bisschen Mittäter war. Also nicht einer der Hauptmobber, aber wenn dann so ein Spruch kam von den anderen, da hat er schon ein bisschen mitgemacht und gelacht und so, ne? #00:08:12#

I: Dann ja. #00:08:45#

B: Das war ihm gar nicht so **bewusst**, was er da eigentlich alles anrichtet. #00:08:46#

I: Ja, spannend, ja. #00:08:51#

B: Und das hat dazu geführt, dass er über dieses Verhalten dann reflektiert hat, ne, und auch dann auch hingegangen ist und sich dann im Nachhinein nochmal bei dem entschuldigt hat, dass er da damals sich so verleiten hat lassen, bei so einem Blödsinn da mitzumachen. #00:08:53#

I: Ja. #00:09:07#

B: Das ist jetzt nur mal so **ein** kleines Beispiel, ne? Ähm welche Auswirkungen sowas haben kann. Von so einer banalen Übung, jemandem Komplimente zu geben// #00:09:11#

I: Wie tief das dann greift im Endeffekt, ja, ja. #00:09:23#

B: Genau. #00:09:25#

I: Und hat sich auch bei dir persönlich etwas verändert seit dem du das Fach unterrichtest? Du hast ja vorhin gemeint, dass du das eigentlich schon seit deinem Referendariat im Prinzip so ein bisschen machst, also ähm vielleicht an der inneren Einstellung oder so, dass man sich da irgendwie auch selbst in eine Richtung weiterentwickelt oder eine andere Haltung vielleicht annimmt, als man so anfangs vermutet hat? Oder hat sich das bei dir dadurch, dass es ja sowieso von Anfang an im Prinzip Thema war, eigentlich dann so, ja (.) wie war das so bei dir? #00:09:25#

B: Ja, das war quasi, wie du schon sagst. Ich habe das schon von Beginn an meines Lehrer-Daseins gemacht, ne? #00:09:56#

I: Ja. #00:10:04#

B: Am Anfang war es so halt, ne, ich hatte dann alleine für mich so die schöne Zeit auch mit Schülern, ne, und das nehmen natürlich dann auch die Kollegen dann wahr und dann: Ah, ja, der **Glücks**lehrer, der muss ja glücklich sein und so weiter (lacht)//. #00:10:05#

I: Ja (lacht). #00:10:20#

B: Klar, dass das die Schüler alle toll finden und so, ne? Sowas kam dann oft (lacht). Aber jetzt zum Beispiel hat natürlich auch mit dazu geführt, dass ich da offen bin und auch Ideen habe, wie man jetzt ein normales, also das übertragen kann auf, so wie wir das jetzt hier machen, auf ein anderes Konzept des Unterrichtens. #00:10:21#

I: Also aufs ganze Schulleben ja im Prinzip, ne? #00:10:40#

B: Genau, ne? Wir haben jetzt so quasi unser Team und versuchen jetzt halt ne, jetzt gibt es schon mehr, weil die Kollegen sehen: Ah, guck mal, der aus dieser Problemklasse, richtig toll, eine Wand rausgerissen, ne, und gar kein Stress mehr im Unterricht. Da merken die auch: Irgendwie, da passiert was, ne (lacht)? #00:10:43#

I: Ja. #00:11:02#

B: Und die haben zwar Unterricht, aber laufen dann während des Unterrichts (.) können die da durchs Schulgebäude laufen und da trinken wir mal Kaffee, ne und dann geben wir mal noch schnell ein Interview (lacht). #00:11:02#

I: Genau, ja (lacht). #00:11:11#

B: Die denken ja auch, irgendwie merken die das auch und denken dann: Da muss ja was **dran** sein, dass das so funktioniert, ne, und das hat natürlich auch mit dieser Einstellung zu tun, ja, und Erfahrungen, die ich da gemacht habe, um zu sagen: Was **brauchen** die eigentlich, wenn die hier in die Schule kommen? Brauchen die jetzt wirklich nur diesen BWL-Kram oder müsste man eigentlich was ganz anderes// #00:11:14#

I: Wo ganz anderes ansetzen, ja. #00:11:32#

B: Und mal ein bisschen mehr mit ihrem Körper, dass sie da gucken, ne? Die arbeiten ja viel mit Körper, (.) Ernährung, das Miteinander, das ist, das war alles so ein bisschen sehr kognitiv und man macht halt da sein Zeug und müllt die voll mit irgendwelchen Arbeitsblättern, damit sie den Mund halten, ja, dass sie keine Probleme machen (lacht). #00:11:35#

I: Ja, ja (lacht). #00:11:55#

B: Aber so richtig sinnvoll war das nicht und das haben wir versucht halt jetzt umzustellen mit viel Mühe und Arbeit. #00:11:58#

I: Schön, ja. Und das hat sich auch ja auch eindeutig gelohnt, wie man sieht. Und also ich habe in meiner Arbeit das Schulfach Glück gerade auch als ein Programm beziehungsweise eine Umsetzungsmöglichkeiten des sozial-emotionalen Lernens ähm so ein bisschen in den Blick genommen. Das habe ich ja vorhin schon kurz gesagt. Da würde mich interessieren, inwiefern du das Fach eben auch gerade als ähm, ja, im Prinzip (.) also inwiefern sich der Glücksunterricht als sozial-emotionales Lernen einerseits bezeichnen lässt, aber auch wie eben solche Kompetenzen angebahnt oder ausgebaut werden können. Da ist ja vorhin auch schon das Beispiel genannt mit den beiden Jungs. Also wie ist es, welcher Schwerpunkt liegt da deiner Meinung nach drauf auf solchen Aspekten? #00:12:05#

B: Ja, also (.) im klassischen Schulunterricht, ne, das wird immer so nebenbei immer mal so, ja, wenn man mal irgendwie sowas, wenn man ins Landschulheim geht, dann machen wir mal so (.)// #00:12:49#

I: Teamspiel oder so irgendwas (lacht). #00:13:04#

B: Genau, ja, ja, oder so einen Teamabend oder so (lacht) und denkt dann: Okay, das ist jetzt so das Allheilmittel und muss für die nächsten fünf Jahre halten. Aber das ist natürlich nicht so, ne? Das ist ja, wenn man allein schaut, wie viel kulturelle Unterschiede, wie zusammengewürfelte Weltgemeinschaft wir da haben im Unterricht mit unterschiedlichen Wertevorstellungen und um Wertehistorien, die da ankommen. Dann ist es natürlich schon fundamental, dass man darüber auch mal spricht und aufklärt und man einfach seiner Meinung mal Luft gibt, andere Dinge, Meinungen akzeptiert und auch darüber spricht und so, also gerade Gefühle zum Ausdruck bringen, ne? In so einer Jungsgruppe (.)// #00:13:07#

I: Ja, bestimmt schwierig (lacht)// #00:13:52#

B: Schwierig, ja (lacht). **Aber** die merken dann **schnell**, wenn das eine authentische, echte Situation wird, ja? Und zu sagen, ne, jetzt machen wir halt mal, wollen wir es von mir aus Therapiekreis **nennen**, den Stuhlkreis, sagen sie dann schon immer hier (lacht). Ja? Und viele von denen bringen da ihren, so einen Rucksack mit an Erlebnissen// #00:13:54#

I: Ja, klar. #00:14:18#

B: Wo, man denkt, das ist schon nicht ohne, ne? #00:14:21#

I: Ja. #00:14:24#

B: Und das ist einfach so ein Baustein, was dann dazu führt, dass sie einfach auch, sagen wir mal, ähm emotional gesund sind, ne? Und auch gezeigt werden kann: Du kannst dich auch **selber** quasi heilen und **selber** rausfinden, was mir gut tut und was kann ich machen um das positiv zu verstärken. #00:14:26#

I: Und das beschränkt sich ja dann auch nicht auf das Schulfach Glück allein, sondern wirkt sich ja wirklich auch auf das gesamte Schulleben und das Miteinander aus. #00:14:50#

B: Ja, na klar. #00:14:58#

I: Und dann war es mir auch wichtig, diese besondere Form des Lernens als ein Lernen fürs Leben würde ich es auch bezeichnen im Prinzip, ähm das ja fern von dieser reinen Wissensvermittlung zu verstehen ist, auch mit Blick auf die Problematiken des Bildungssystems so ein bisschen zu untersuchen, also gerade was so den Selektionscharakter angeht, Leistungsdruck, Schulangst und so weiter, um nur einige Beispiele jetzt zu nennen. Als wie relevant erachtest du denn so Programme wie das Schulfach Glück, gerade auch mit Blick auf das aktuelle Schulsystem? Was kann es da vielleicht für einen Beitrag generell leisten, unabhängig von der Schulform im Prinzip. #00:14:59#

B: Mhm, ja. Wir haben eine starke Tendenz, dass die Schule viel zu verkopft ist, dass wir sagen, wir haben immer so, wir kriegen so Schnappatmung, wenn wir das jetzt nicht durchkriegen, ne? Zu sagen, oh, ich habe noch so viel Stoff, der irgendwie in dem Rahmen in den Schüler rein muss und das kriegt man gar nicht alles irgendwie in den rein und müssen wir auch gar nicht. Das ist überhaupt nicht so **wichtig**, sondern einfach zu sagen, wir können die jungen Menschen **ausstatten** (.) mit so einem guten **Grundgerüst**, das nicht nur eben der Kopf, sondern auch der Bauch und das Herz da mit dazugehört. Und das ist vielleicht viel, viel, gerade in der heutigen Zeit, viel, viel wichtiger als diese reine Wissensvermittlung. #00:15:37#

I: Genau, ja, das knüpft auch ganz gut an meine nächste Frage schon an, nämlich inwiefern eben das Schulfach Glück deiner Meinung nach gerade einen Beitrag leisten kann oder unterstützend wirken kann, wenn man jetzt den Blick auf die Zukunft richtet, die Jugendlichen auch auf das Leben in der Gesellschaft auch vorzubereiten mit seinen immer weiter wachsenden Anforderungen, das hattest du ja auch schon angesprochen. Also gerade mit Blick auf die persönliche Stärkung. #00:16:23#

B: Ja, richtig. #00:16:51#

I: Und bietet der Glücksunterricht deiner Meinung nach auch die Gelegenheit – davon ist ja bei Ernst Fritz-Schubert auch ganz oft die Rede, von diesem Sinnerleben, Sinnhaftigkeit erfahren – also sowohl

bezogen auf den Schulalltag, auf die Schule, aber auch generell auf ihr Leben, dass sie da selbst so einen besonderen Mehrwert, ja, auch daraus ziehen können, deiner Ansicht nach? #00:16:56#

B: **Schon**, ne manche (.) man weiß natürlich nie immer, wie es bei jedem Einzelnen ankommt. Im Unterricht machen sie manchmal auf cool und zeigen das nicht so, aber man merkt dann schon viele, ne, die wissen genau, um was es geht und finden es auch gut. Es sind ja auch äh, werden in Glück Themen behandelt, die sie selber sich aussuchen, wenn es gerade zum Beispiel um den Herzenswunsch geht. Da geht es nur um einen persönlich, da ist nicht und von außen irgendwie was vorgegeben, sondern: Was willst du jetzt, diesen Sommer? Was ist für dich am wichtigsten? Das soll auf jeden Fall in Erfüllung gehen. Was für Hindernisse, Herausforderungen gibt es da? Was hält dich davon ab, das zu erleben und zu sehen, da geht es jetzt tatsächlich nur um **mich**, ja? Und da ist einer und andere, die wollen mir helfen. Die freuen sich, wenn ich da ein Stück vorwärtskomme. Nicht, wenn ich irgendwo was auswendig lerne und das dann zu einem gewissen Zeitpunkt wiedergeben kann auf einem Stück Papier, ne? Das ist schön, da gibt es eine schöne Note und freut sich kurz, aber so richtig **Sinn** macht es für den nicht wirklich nachhaltig. #00:18:14#

I: Ja, mhm. #00:18:30#

B: Und die Stunden und das merke ich dann auch, wenn ich die Schüler frage: Was haben wir denn bisher alles gemacht? Aber wenn sie immer so verschrien sind: „Die können sich nichts merken." Irgendwie was: „Letzte Woche hatte ich das mit denen zweimal schon, viermal haben wir das schon gemacht. Die können sich an nichts mehr erinnern." Und wenn ich sie frage in **Glück**, was haben wir denn in **Glück** gemacht? Erzählt doch mal. Die können noch **alles**. #00:18:31#

I: Glaube ich. Das bleibt dann in den Köpfen, ja. #00:18:55#

B: Ich habe da noch **nie** was an irgendeine Tafel geschrieben. Aber das ist ja auch nicht **überraschend**. Weil das halt meistens was **Echtes** ist und was Gefühlsmäßiges// #00:18:56#

I: Was sie auch bewegt. #00:19:08#

B: Und das findet dann auch den Zugang ins **Langzeitgedächtnis**. Wenn ich so ein schönes **Erlebnis** habe, das kann ich mir halt einfach **merken** und das ist einfach schön, das passt dann. Und wenn ich irgend so einen Schrott, der mich gar nicht interessiert, was ich sowieso für sinnlos halte, warum soll das den Weg in mein Langzeitgedächtnis finden? Überhaupt kein, macht keinen Sinn. #00:19:08#

I: Genau, ja. Sehe ich auch so. #00:19:27#

B: Jahrzehntelang an der Uni erlebt, in der eigenen Schulzeit (lacht). Was für ein Müll, was soll das? #00:19:29#

I: Ja (lacht). Und du hast ja vorhin auch von diesem Kampftraininer gesprochen, da hat es mich jetzt auch interessiert, bei Ernst Fritz-Schubert ist ja auch immer wieder von diesen **Flow**-Erlebnissen die Rede, wie die so angebahnt werden können. Das ist ja eigentlich im Prinzip auch so ein ganz gutes Beispiel. Also wie, als wie wichtig erachtest du denn dieses **Flow**-Erleben, also das so zu ermöglichen? Und wie kann man es vielleicht auch umsetzen? Also beispielsweise wie mit diesem Trainer? Gibt es da so bestimmte Dinge, auf die man achten kann? Oder wie man da so anfangen kann? #00:19:31#

B: Die **wissen** ja teilweise gar nicht, wie viel **Power** in ihnen steckt, ne? Ich sage immer: Du bist wie ein Ferrari, aber fährst wie ein Fiat Cinquecento durch die Gegend, ja? Du musst mal ein bisschen wissen, wie viel Energie in dir steckt. Wenn ich jetzt, wenn ich jetzt mal keine Schmerzen oder irgendwie hab, kann es doch nicht sein, dass ich fitter bin als du, ich bin über doppelt so alt, merkst du was? Und dann zu sehen also an eine Schmerzgrenze ranzugehen und darüber hinauszugehen, ne, sich mal bis zur völligen Erschöpfung auszupowern und danach trotzdem ein gutes Gefühl zu haben, obwohl am nächsten Tag können wir alle nicht mehr laufen vor Muskelkater, aber war trotzdem richtig cool, ne? #00:20:07#

I: Aber man fühlt sich gut, ja, ja (lacht). #00:20:50#

B: Ja, natürlich, ne? Und dann: Woran **liegt** es dann dir? Zu sagen: Dein Gehirn, da gibt es eine Belohnung für uns. Nämlich die gleiche chemische Reaktion wie (.) also eine ähnliche chemische Reaktion wird freigesetzt, wie wenn du dir Kokain reinziehst. Bei Kokain ist die Wirkung tausendmal so stark. Das ist, wie wenn du eine Glühbirne an Starkstrom anschließt, dann zerfetzt es da oben, ne? Dann macht das was in deinem Kopf kaputt. Die Rezeptoren gehen unwiderruflich kaputt, werden geschädigt. Nimm doch eine natürliche, gesunde Dosis. Die kostet noch nicht mal was und du fühlst dich angenehm, gut und zufrieden. Liegst im Bett und dir tut alles weh, aber du schläfst zufrieden ein, ne? #00:20:55#

I: Ja. #00:21:37#

B: Und das kennen viele nicht. Mal davon abgesehen, dass es auch ein super Ventil ist, um Aggressionen rauszulassen oder Emotionen kontrollieren zu können, wenn ich mal eine auf die Nase kriege beim Boxen und eine Wut kocht in mir hoch und ich gebe dieser Wut Platz und fange dann an, wild um mich zu schlagen. Dann kriege ich noch mehr ab. Dann hat es der andere leichter, sondern ich muss das kontrollieren und wieder merken, okay, ich muss auf die Deckung achten, ausweichen, reflexen. #00:21:38#

I: Ja, ja. #00:22:08#

B: Also man kann viel, viel mehr lernen wie jetzt (.) ein Buch dazu lesen, drin rumblättern. #00:22:10#

I: Das stimmt. Ja, sehr schön. Und ich habe dir ja vorhin erzählt, dass ich in meiner Arbeit auch so ein bisschen, ja, den Fokus auf das Historische gerichtet habe. Da würde mich jetzt nur ganz kurz noch interessieren, ob das für dich, also ich habe jetzt angefangen, beispielsweise bei den berühmtesten Vertretern zum Beispiel aus der Antike mit Aristoteles// #00:22:19#

B: Ja, ja. Die haben es ja im Prinzip gemacht, ne? Die philosophischen Schulen. #00:22:47#

I: Genau diese ganzen philosophischen Verständnisse, inwiefern die vielleicht auch eine Rolle für dich spielen, im Unterricht jetzt wahrscheinlich eher weniger, dass es da so explizit thematisiert wird, oder? Aber ja, wie das vielleicht auch bei der Weiterbildung war, ob das Thema war? Und ob du das so als, ja, überholt ansiehst oder trotz allem irgendwie immer noch als relevant im Bezug zu dem heutigen Glücksverständnis beispielsweise, oder dem generellen Verständnis von Glück in dem Sinne als das, was von innen kommt und nicht dieses Zufallsglück? #00:22:52#

B: Also sagen wir mal, an kommt es bei mir, da ich ja immer noch mit Ernst in engem Kontakt bin. Und ich weiß, er übernimmt dann Ansätze und entwickelt dieses Konzept Glück, ne, das ich vor zehn Jahren

erlebt habe, ist ja heute viel, viel weiterentwickelt worden. Ja, die theoretischen Modelle, die dahinterstehen. Und ich sagen wir mal die ganzen Philosophen, wie jetzt so Aristoteles und wie sie alle heißen, mit ihren antiken Glücksschulen, ich würde **alle** direkt einladen (lacht). Wir schmeißen die anderen raus und wir machen das hier zusammen, ne? #00:23:14#

I: Ja, sehr gut (lacht). Doch, ja, ich denke, dass man da, auch wenn man sich so ein bisschen mit beschäftigt, **viele** Rückbezüge auch herstellen kann oder so, ja, Verbindungen, über die man sich vielleicht so gar nicht bewusst wird, wenn man sich da nicht so mit auseinandergesetzt hat. Aber ich denke, dass da ganz, ganz viel auch so darauf aufbaut, auch gerade jetzt so das ganze Konzept. Also Fritz Schubert nimmt ja sehr oft auch Rückbezug so auf das ja auf das Geschichtliche. #00:23:57#

B: Ja, die haben es ja eigentlich vorgemacht, wie es funktioniert. Nur wurde es irgendwann vergessen, wir haben keine Zeit mehr für das Wichtige. #00:24:27#

I: Ja. #00:24:31#

B: Wir haben zu viel Unwichtiges, was man eigentlich noch schnell irgendwie lernen oder tun müssen, ja. #00:24:33#

I: Ja und das ist ja eigentlich so genau die **Kernaussage** der meisten Glücksschulen im Prinzip. Ja und ähm gerade jetzt in der aktuellen Situation habe ich mich auch gefragt, wie das jetzt so war während Corona. Konnte der Glücksunterricht da stattfinden, konnte der umgesetzt werden und wenn ja, inwiefern hat der vielleicht auch gerade in Krisenzeiten so einen besonderen Mehrwert bieten können? Da habe ich jetzt beispielsweise auch ganz unterschiedliche Stimmen gehört bei den Interviews, also von: Ja, konnte gar nicht umgesetzt werden bis hin zu: Ja, das war total, also ein ganz großer positiver Nutzen. Also das war sehr, sehr. Also da waren die Meinungen sehr gespalten. #00:24:36#

B: Also bei mir war es so, als das dann also komplett im Fernunterricht war dann, als Beispiel mit den siebten Klassen habe ich über MS Teams dann äh Unterricht gehalten. Und manchmal schwierig, wenn zum Beispiel die Schüler die Kamera auslassen wollten. Da waren vielleicht zwei, drei, die haben die Kamera angemacht und bei den anderen man sieht nichts. Sie sind auf stumm geschaltet, wenn man sie anspricht, machen sie das Mikro an und so, also das ist schwierig, da irgendwie zu kommunizieren. Was positiv war, ich hatte denen natürlich dann oftmals Aufgaben gegeben, Aufträge, wo sie dann was machen mussten. Die mussten rausgehen, die mussten ein Bild malen, die mussten ein Kompliment machen für andere, müssen ein Foto, das können Sie ja, ein Foto von sich selber machen, wie sie in der Sonne sitzen und die Sonne angelächelt wird und so weiter, ne, und das dann rückmelden wieder in der Gruppe. Und das haben sie immer gemacht, das war dann auch echt sehr positiv. Oder im Winter einen Schneemann bauen im Schnee, so Sachen. #00:25:20#

I: Ja. Toll, ja. #00:26:25#

B: Und das hat dann ganz gut funktioniert, das war positiv. Die direkte Kommunikation über Computer, ohne sie zu sehen, ist immer ein bisschen (.)// #00:26:26#

I: Ja klar. Lebt eben wirklich auch von Präsenz wahrscheinlich einfach. #00:26:35#

B: Natürlich, wenn ich sie nicht sehe, wenn ich sie nicht höre, dann ist es schwierig, ne? Ein Radiomoderator muss sich so fühlen. Redet da rein, versucht irgendwie gute Laune zu verbreiten, aber weiß nicht, was ankommt (lacht). #

I: Ja, ja, genau (lacht). Dann sind wir eigentlich auch schon fast am Ende. Ich habe noch eine Frage, was jetzt so ein bisschen auch die Rolle der Lehrperson betrifft. Was findest du denn, welche Haltung man generell einnehmen sollte als Lehrkraft, um einen gelungenen und authentischen Glücksunterricht zu gestalten? Wie sollte man da so rangehen? Gibt es vielleicht so einen Tipp oder so, den du vielleicht auch hättest für zukünftige// #00:26:50#

B: Naja, man soll einfach also authentisch sein und gucken, was zu einem passt und es auch so authentisch rüberbringen, ne? Denn die Schüler merken relativ schnell, ob der da vorne das, was er erzählt, auch wirklich glaubt und macht oder ob man das jetzt so: Ja, ihr solltet das nicht machen und hier, rauchen ist schlecht und dann stehe ich unten und rauche. Das funktioniert nicht, glaube ich, nicht so nachhaltig. #00:27:20#

I: Ja (lacht). #00:27:41#

B: Und ganz wichtig: man soll auch selber Spaß und Freude dran haben.

I: Ja, ja. #00:27:57#

B: Dann überträgt sich das auch auf die Schüler. #00:27:59#

I: Ja, ich denke es steht und fällt auch eben gerade so mit der Einstellung, die man persönlich hat. Ob das jetzt wirklich, ne, ob es bei den Schülern ankommt, ob es authentisch ist oder nicht, ja, genau. #00:28:01#

B: Und ein bisschen Menschlichkeit, dann funktioniert es ganz großartig. #00:28:14#

1.5 Interview B5

Interview-Nr.	5
Datum	18.03.2022
Durchführung	persönlich
Dauer der Aufnahme	00:34:20
Befragte Person	B5; Dr. Ernst Fritz-Schubert, Begründer des Schulfachs Glück
Datum der Transkription	19.03.2022
Besonderheiten	-

I: Ja, dann habe ich zu Beginn erst mal eine recht allgemeine Frage an Sie: Was waren denn Ihre persönlichen Beweggründe, das Schulfach Glück ins Leben zu rufen? Also warum wollten Sie persönlich Glück in die Schulen bringen? Was war so die Idee dahinter, zu sagen, genau **das** ist das, was an den Schulen eigentlich fehlt? #00:00:01#

B: Also ich denke, dass Schulen den Auftrag haben, auch präventiv. Das zeigt sich ja auch in dem Auftrag der Schule, aufs Leben vorzubereiten und **präventiv** Maßnahmen zu ergreifen, die eben auch zu einer Lern- und Lebensfreude führen, weil es die Grundvoraussetzung ist, um überhaupt gut zu lernen. Wenn Kinder verängstigt sind, gestresst sind, verärgert sind, dann haben sie keine Lernchance. Das heißt also hier, um Lernchancen zu eröffnen, war für mich der Grund zu sagen, darum brauchen die äh für sich eine Orientierung, die brauchen für sich ein Gefühl der Gemeinschaft, dass sie da, wenn sie in die Schule gehen, am richtigen Ort sind. Und viele Schülerinnen und Schüler, die ich sozusagen in den Klassenkonferenzen betreut oder versucht habe, die in irgendeine (.) einfach auf einen Weg zu bringen, die haben nicht auf diese Form vom Kultusministerium vorgegebenen Disziplinarmaßnahmen reagiert. Also am Beispiel ein Schüler, eine Schülerin, die aus Angst nicht in die Schule kommt, ne? Die dann per Schulgesetz bestraft wird, dass sie von der Schule ausgeschlossen wird. Das ist sozusagen eine Absurdität, die ich so nicht nachvollziehen konnte. Ich habe dann mir überlegt, das über ein Mentorenprogramm zu machen, über Beratung, aber das hat die Schüler und Schülerinnen **viel** zu sehr stigmatisiert als diejenigen, die defizitär, krank oder besonders auffällig sind und die dieses Stigma auch nicht wollten und deswegen sich auch **nie** geöffnet haben. Aber in dem Augenblick, in dem ich das **allgemein** mache, eröffnet sich auch der Raum für diejenigen, die vielleicht mit Problemen behaftet sind, um diese Probleme vielleicht einfach zu lösen, ohne dass da ein großes Instrumentarium in Bewegung, in Bewegung gesetzt wird, unter Umständen auch noch disziplinär und das eigentlich, was vielleicht ganz einfach zu beseitigen wäre (.) einfach **geliebt** zu werden, einfach **anerkannt** zu werden, einfach zu erkennen, dass das, was da passiert, wirklich **sinnvoll** ist, dass es **wertvoll** ist und es ist **nicht** eine **Belastung** und eine **Strafe** ist, da jetzt hinzugehen. Das war eigentlich so der Grund und das war für mich sozusagen der Auslöser für mich äh, an der Stelle einfach das zu implementieren. #00:00:17#

I: Mhm, das klingt sehr schön und leitet direkt zu meiner nächsten Frage über: Wie wurde das Schulfach denn damals bei der Einführung (.), also mittlerweile ist es ja **sehr** etabliert, angenommen, also von

Seiten, sie haben ja eben schon gesagt, gerade von Seiten der Schüler, insbesondere aber auch innerhalb des Lehrerkollegiums? #00:02:47#

B: Also ähm, wenn Sie so eine Initiative, so eine **innovative** Maßnahme starten, dann braucht die auch ein entsprechendes **Etikett**. Und dieses Etikett heißt **Glück**. Und dieses Etikett **Glück** hat natürlich, wenn man an Schule denkt, denkt man nicht gleich an Glück, das muss man dazu sagen. Das führt eben dazu, dass es bei Schülerinnen und Schülern **sehr**, **sehr** gut ankam, weil man sich natürlich dann irgendwie vielleicht auch immer sagt, das ist doch eigentlich das, was man sich so als letztes Ziel menschlichen Handelns, wie das Aristoteles beschreibt, auch in der Schule wünscht. Das heißt also, Schüler und Eltern haben das sofort auch angenommen. #00:03:01#

I: Mhm, mhm. #00:03:39#

B: Die Kolleginnen und Kollegen haben es angenommen, weil das Teil des Leitbildes war, nämlich die psychische und physische Gesundheit aller am Schulleben Beteiligten zu fördern. Die Schulaufsicht, das Kultusministerium, die Schulaufsicht im Regierungspräsidium war damit einverstanden. Die Schulaufsicht im Kultusministerium war, als dann sozusagen die große äh dieser große Medienhype begann, dann skeptisch geworden und haben sich an dem Begriff gerieben. Das muss man einfach dazu sagen, haben es aber dann toleriert. Haben aber eigentlich nie in den Anfangsjahren die Anerkennung ausgesprochen, sondern haben dann im Verlauf der Zeit von 2007 bis jetzt 2022 das mehr oder weniger toleriert. Also wie immer Sie da draufgucken, das weiß ich nicht. Aber es gibt andere Kultusministerien, die jetzt, wie beispielsweise Thüringen, wie Hessen, wie Mecklenburg-Vorpommern, die das auch als akkreditierte Weiterbildung akzeptieren, ja? Das muss man einfach so sehen. Also insofern die **Zielgruppe** Schüler, Eltern war sofort dabei. Lehrer und Lehrerinnen sind natürlich irgendwo, wenn es da so um Weiterbildung geht, etwas zögerlich. Aber ähm auch die Allgemeinheit, eben noch auch ein Grund, die war auch auf jeden Fall dabei. Also der, der der **Erfolgs**garant für eine solche Innovation ist, dass eigentlich, wie das auch von […] beschrieben wird, diese Zusammenführung dreier Ströme die Aufmerksamkeit wecken: Wieso gibt es eigentlich kein **Glück** in der Schule? Das auf die Agenda stellen der Schulleitung, vielleicht auch des Ministeriums? Und drittens: Nachher adäquate Methoden anzubieten und zu sagen: Ich kann das jetzt hier auch umsetzen. Also **diese** drei Strömungen müssen zusammenkommen und so, diese drei Ströme habe ich damals, ich habe es gar nicht gekannt, aber habe ich genauso benutzt. #00:03:40#

I: Okay mhm, verstehe. Und um jetzt vielleicht gerade auch noch so ein bisschen bei den Grundlagen vorab zu bleiben sowie auch bei den Zielsetzungen: Inwiefern, ja, wenn man jetzt den Blick gerade auch auf die Zukunft der Schüler richtet, inwiefern sind Sie der Meinung, dass eben gerade Programme wie das Schulfach Glück einen Beitrag leisten können oder unterstützend wirken, die Kinder und Jugendlichen auch auf das Leben in der Gesellschaft mit den immer weiter wachsenden Anforderungen auch vorzubereiten und persönlichen Sinn, also sowohl bezogen auf die Schule, aber auch gerade auf ihr Leben im Allgemeinen zu erfahren? #00:05:53#

B: Also (.), wenn ich ein Lernziel Wohlbefinden formuliere, dann umfasst es eigentlich das auch, auf was es überhaupt im Leben ankommt. Es geht um die, so wie die WHO das ja auch formuliert, es geht um die **geistige**, es geht um die **körperliche**, es geht um die **seelische** und **soziale** Gesundheit. Das ist doch das Päckchen eigentlich, was man schließen muss. #00:06:29#

I: Mhm. #00:06:51#

B: Und wie ich das **erreichen** kann, welche **Faktoren** da eine Rolle spielen. Wie ich dann unter Umständen auch mit dem, wie das Leben so spielt, umgehen kann. Durch eine entsprechende Kompetenz, um Herausforderungen anzunehmen, um Schicksalsschläge resilient zu verkraften. All das muss ja in der **Schule** eigentlich auch angelegt werden. Und solange ich Schule nur so verstehe, als als

Wissenstransfer, als **Qualifikationsinstrument**, als eine Institution, die nur nach dem **Exzellenz**prinzip strebt, kann ich das weniger erreichen, sondern **da** habe ich ein Verhältnis. Ich tausche Leistung gegen Note oder Qualifikation. Und das ist ein **trans**aktionales Verständnis, was selbst in der Arbeitswelt ja nicht mehr so aktuell ist, sondern da geht es ja auch schon eher um den **Transfer**, die **Transformation** von dem, was wichtig ist. Daraus ergibt sich ja dann unter Umständen auch das, was dann halt eben, Hattie sagt, der Lehrer hat eine **Vorbildfunktion**. Er hat aber nicht nur eine Vorbildfunktion, der Lehrer und die Lehrerin, sondern er hat eine **innovative** Funktion. Er hat eine **inspirative** Funktion, er hat eine **begleitende**, Pädagogik heißt **Begleitung**, ne? Das ist das, was da auch **absolut** notwendig ist. Und **das** muss realisiert werden in der Schule. Und **dann** habe ich tatsächlich die Chance, dass da Kinder und Jugendliche dann irgendwo auf dem Weg zu ihrer **Identität**, bis hin zur **Integrität** aus der Entwicklungspsychologie tatsächlich ihren Weg auch gut meistern können. Das heißt, sie brauchen eigentlich in der Schule, brauchen sie einen **Kompass**, den sie dann für **ihres** direkt einstellen und **diesen** Kompass nachher verfolgen können, um **das** zu realisieren, was was eigentlich zum gelingenden Leben dazugehört. #00:06:52#

I: Ja, um die Lebenskompetenzen zu erlangen //#00:08:40#

B: Ja natürlich, klar. #00:08:42#

I: Ja, dann würde es mich noch interessieren, wie Sie denn die **Effekte** des Fachs, gerade auch jetzt im Hinblick, da haben Sie ja schon sehr viele Aspekte genannt, auf Faktoren wie Selbstwirksamkeitserleben oder günstige Auswirkungen auf das Selbstkonzept bis hin zu Leistungsmotivation und Bildungserfolg beurteilen? Also im Sinne von: Welche Effekte kann man bei den Schülern feststellen? Wie waren da so Ihre Erfahrungen? Und ja, ist es vielleicht auch auf das **gesamte** Schulleben übertragbar, nicht nur auf andere Fächer, sondern auf das Allgemeine?// #00:08:45#

B: Natürlich, also wenn ich, wenn ich **weiß**, wer ich **bin**, ich weiß, was ich **brauche** und ich **weiß**, was ich **kann** und wenn ich **weiß**, was ich **will**, dann habe ich schon mal einen **Großteil** der Fragen, die mich im Leben beschäftigen und in der Schule beschäftigen, beantwortet. Das ist eigentlich die Zielsetzung. Und jetzt muss ich einfach sagen: Moment, wenn ich weiß, wer ich bin, dann geht es wahrscheinlich um den **Selbstwert**, die **Selbstwertschätzung**, die da ist. Also kann ich hergehen und kann dann auch den Selbstwert unter Umständen überprüfen, evaluieren. Und da haben ja wir **Ergebnisse**, die das deutlich zeigen. Mir kam es **nicht** darauf an unbedingt, dass die alle nachher irgendwie sagen: Ich fühl mich so **glücklich** fühl mich so **wohl**, ich springe, springe im Dreieck oder im Viereck, sondern es ging im **Wesentlichen** darum, dass die einen **stabilen** Selbstwert erbringen. Und genau das konnte man nachweisen. Und es geht darum, dass die so ein **Gefühl** haben, über ein gescheites **Selbstkonzept** zu verfügen, an der Stelle zu sagen einfach, ich kann das handhaben, ich krieg‘s irgendwie hin, ich kann es verstehen, das ist für mich auch **sinnvoll**. Das ist, das ist das, wo es eigentlich um das **Selbstkonzept** geht. Und es geht für mich darum, auch letztlich: Wie kann ich, wie kann ich dann unter Umständen diese Dinge meistern? Also wie resilient bin ich, wie **konsistent** ist das Ganze für mich? Wie gehe ich mit den **Widersprüchen** um? Wie gehe ich mit **kontrollierbaren** Widersprüchen um? Das ist ja sowieso was ganz **Wichtiges**. Also zu sagen, ich **weiß**, es ist jetzt irgendwie ein bisschen unangenehm, aber ich weiß, wie ich mit dem **Unangenehmen** umgehen kann. #00:09:16#

I: Ja, oder das, ja // #00:10:48#

B: Knörzer hat das ja, damals noch von der damals noch an der **PH**, hat es ja irgendwie auch erforscht und hat genau das festgestellt. Das heißt also, **das** was **mich** interessiert, sind **eigentlich** im **weitesten** Sinne die **Indikatoren**, die **Gesundheit** anzeigen, also **seelische** und **körperliche** Gesundheit. Und **seelische** Gesundheit, die, die letztlich manifestierbar ist an dem, wie ich mit meiner inneren Revision umgehe, mit meinem, mit meinem, mit meiner **Aktualisierung** des Selbst, mit dem, wie ich mich

regulieren kann, wie ich mit meinen **Gefühlen** umgehen kann und wie ich dieses **Leben** als **sinnvoll** empfinde. Da habe ich, da habe ich dann unter Umständen die Kriterien, die ich wirklich brauche. Das interessiert mich viel **mehr**, als ob die jetzt nach Raffelhüschen im Glücksatlas jetzt wieder von 5,6, wo sie sich nach Corona befunden haben, wieder auf 7,2 das normale Level irgendwie begeben. #00:10:49#

I: Ja, das stimmt // #:11:43#

B: Das ist Käse, das ist Käse, sondern es geht **eigentlich** im Schulfach **Glück** darum, diese **einzelnen** Faktoren zu berücksichtigen als **Bedürfnisse**, als Grundbedürfnisse, als wie **geborgen** fühl ich mich, wie **selbstbestimmt** kann ich handeln? Wie **sinnvoll** ist das Ganze? Welches, welches Selbstwert**gefühl**, welche Selbstwert**schätzung** habe ich? Wie kann ich mich **weiter**entwickeln und **wie** kann ich unter Umständen auf Herausforderungen und auch Widersprüche reagieren? #00:11:43#

I: Ja, ja und auch// #00:12:13#

B: **Das** ist das eigentlich, um was es geht. #00:12:14#

I: Oder gerade auch **vermeintliche** Rückschläge nicht als **solche** anzusehen, sondern vielleicht auch umzumünzen einfach in// #00:12:16#

B: Ja, also das ist ja das, was ich gerade beschreibe. Ist ja, ist ja neue **Fehlerkultur**. #0012:21#

I: Ja, mhm. #00:12:24#

B: Das ist ja genau das Thema. Wie gehe ich mit eigenen Fehlern um? Nehme ich die als **Lernchance**, wie Nelson Mandela, der dann einfach sagt: Ich verliere **nie**? Entweder ich gewinne oder ich lerne. Also das ist doch, das ist doch also, wenn man **diese** Einstellung tatsächlich mal vermitteln könnte, dann würden wir wahrscheinlich in den Schulen viel weniger Schwierigkeiten haben und die Schülerinnen und Schüler hätten auch weniger Schwierigkeiten mit der Schule. #00:12:25#

I: Ja, ja, ganz sicher. Und sie sprechen ja auch in Ihren Werken auch immer wieder von **Flow**-Erlebnissen, dass diese eben mitunter auch sehr, sehr wichtig sind. Da habe ich, ja, jetzt auch während meiner Interviewgespräche viele Ansatzpunkte oder auch Umsetzungsmöglichkeiten so ein bisschen kennengelernt. Als wie wichtig erachten Sie diese Flow-Erlebnisse denn tatsächlich und wie kann es vielleicht gelingen, solche auch **anzubahnen**? Und das würde mich jetzt natürlich sehr interessieren als zukünftige Lehrkraft, wie man so was **geschickt** arrangieren kann. #00:12:51#

B: Also und worin liegt das Problem? Fangen wir doch damit an: Das Problem ist, dass wir so ein Bildungssystem haben, was sich orientiert am holländischen Tomatenanbau oder am Tulpenzüchten, immer gleich **gießen**, immer gleich **Sonne** und dann werden die gedeihen. Das führt dazu, dass sie vielleicht irgendwo im **Mittelfeld** die Gruppe treffen, in dieser heterogenen Gesellschaft. Aber, aber die einen sind **unter**fordert und die anderen sind **über**fordert. Das heißt also, hier ist das, was wir schon lange kennen als Binnendifferenzierung, natürlich angesagt. Für mich geht es aber auch darum, wann komme ich denn in diesen Flow? Also wann, wann ist sozusagen meine Aufmerksamkeit von mir selbst entfernt, wo ich dann völlig in diese Sache eintrete? **Dann**, wenn es für mich wirklich **stimmt**. Wenn, wenn ich sozusagen das mit meiner **Wer**torientierung abgeglichen habe, damit es **wertvoll** ist. Wenn mir die Schule nicht **wertvoll** ist, dann komme ich **nie** in einen Flow. #00:13:17#

I: Ja, ja// #00:14:22#

B: Und dann gucke ich auf die Uhr, wann ist es rum? Aber, aber im **Flow** bin ich dann, wenn, wenn sozusagen das, was da passiert, in irgendeiner Weise **sinnvoll** ist. Und dann muss ich und das ist ja jetzt genau das, was jetzt vielen Lehrerinnen und Lehrern passiert im Augenblick, dass die Schüler

überhaupt nicht mehr im Flow, sondern dass die Schüler eigentlich nur mit etwas beschäftigt sind, was sie, was sie **ablenkt**. Also diese **Aufmerksamkeit**, die eigentlich **notwendig** ist für den Flow, der überhaupt nicht eintritt. Das heißt, die kommen gar nicht, die kommen gar nicht in diese **Basis** da rein. Und **warum** kommen sie nicht in die Basis rein? Weil das, was ihnen da erscheint, irgendwo nur in Bezug auf Qualifikation wichtig ist. Und wenn ich jetzt nur einfach sage jetzt: Wir unterhalten uns jetzt und es dauert jetzt eine halbe Stunde und ich kriege 200 € dafür, dann habe ich nicht das Gefühl, was wir jetzt machen. #00:14:23#

I: Ja, ja, das stimmt, ja// #00:15:12#

B: Ja? Das ist ganz einfach. Und genau dieses Verhältnis ist in der **Schule**, du passt jetzt gerade mal **auf**, wenn du **gut** aufgepasst und das dann alles so **nieder**schreiben wie das, was ich dir gesagt hast, dann kriegst du eine eins. Wie soll denn da ein **Flow** entstehen? #00:15:13#

I: Ja, da haben Sie recht. #00:15:24#

B: Also der Flow entsteht ja dann, wenn wir sozusagen **das**, was da, was da vermeintlich vorhanden ist, dass das dann auch entsprechend umgesetzt wird. Und dass das für mich wichtig und **wünschenswert** ist. Aber das muss ich erstmal **haben**. #00:15:25#

I: Dass eben auch die persönliche Sinnhaftigkeit auch einfach erkannt wird// #00:15:38#

B: Ja, wie komme ich denn dahin? Wie komme ich denn dahin? #00:15:41#

I: Ja, mhm. #00:15:41#

B: Dass es für mich wichtig und notwendig ist, indem ich eine Inspiration habe. Nur der Lehrer und die Lehrerin halt da in dem in dem Kontext tatsächlich sagt: Das ist, ich bin begeistert davon. Ich bin persönlich begeistert. Ich habe die Ausstrahlung. Ich bin aber auch bei dir als Schüler oder Schülerin. Wenn du das nicht verstehst, kann ich dir auch gerne mal ein Stück irgendwie meinen Arm reichen und dann begleite ich dich ein Stück. Und ähm ich bin an der Stelle eben auch **wertschätzend**. Das ist ja auch was ganz Wichtiges. Wenn ich schon **befürchten** muss, dass mir der einer eine auf die Mütze haut, dann dann habe ich natürlich nie, nie irgendwie dieses Flow-Gefühl, sondern denke nur: Ist es noch mal gut gegangen. Also da haben wir ganz viele Ansatzpunkte eigentlich, die sozusagen dieses Flow-Erlebnis begünstigen und die dieses Flow-Erlebnis unter Umständen beeinträchtigen. #00:15:42#

I: Ja, das finde ich wirklich sehr spannend. Ja, und dann war es mir auch wichtig, diese besondere Form des Lernens, wie Sie sie ja beschreiben, als Lernen fürs Leben im Prinzip, kann man es ja bezeichnen, die ja fern von dieser reinen Wissensvermittlung zu verstehen ist, gerade auch auf die also im Hinblick auf die Problematiken des Bildungssystems zu untersuchen, was beispielsweise den Selektionscharakter betrifft oder den unter anderem damit verbundenen Leistungsdruck, Schulangst// #00:16:34#

B: Also, wenn man es mal anders formuliert: Was macht denn die Schule? Sie bewertet, sie belehrt und sie bestimmt. Das sind drei Sachen. Und was will der Mensch? Der möchte beachtet werden statt bewertet.

I: Richtig, ja. # 00:16:55#

B: Der möchte bewältigen, Flow, ne? Das ist genau das. Und er möchte dann halt auch dementsprechend irgendwo nicht gewertschätzt, sondern er möchte einfach auch an der Stelle vielleicht unterstützt werden. Das ist doch das, was er wirklich will. Und wenn das nicht erfolgt, dann **funktioniert** es nicht und unser System **funktioniert** leider nicht mehr. Und das funktioniert **deswegen** nicht mehr, weil das, was in dem Versprechen früher drin war: Schulbesuch, Abschluss, Lebenseinkommen, was dann organisiert wird Bestimmtheit, dass die Dinge, die da jetzt gelernt werden, wahrscheinlich

irgendwie auch noch Bestand haben. In dem, in dem wir sozusagen mit dieser technischen Geschwindigkeit voranschreiten, mit diesen Ablenkungsmöglichkeiten, ist **das** nicht mehr attraktiv, was attraktiv war. #00:16:58#

I: Ja, ja und// #00:18:13#

B: Und das muss man sich einfach bewusstmachen. Also, wenn ich jetzt sage, einfach mal, als ich zur Schule ging, wenn du das Abitur schaffst, dann schaffst du wahrscheinlich auch ein Studium. Und wenn du ein Studium schaffst, dann schaffst du wahrscheinlich auch ein gutes Lebenseinkommen und dann kriegst du auch eine Frau und ein Haus und kriegst das alles irgendwie. Aber wer gibt denn diese Garantie? #00:18:14#

I: Ja, absolut. Das ist wahr. #00:18:21#

B: Das ist einfach, das muss man wissen. Das heißt also, es war damals genauso, wie es heute ist. Aber, aber die **Motivation**, das so zu machen und es mal durchzubeißen, war natürlich größer, weil, weil sozusagen der Benefit, der rauskam, relativ gesichert war. Aber wenn wir jetzt einfach sagen: Schule bildet aus in etwas, was wir gar nicht wissen. Wir wissen gar nicht, wie es in 14 Tagen aussieht, vielleicht sind wir schon alle überlaufen irgendwie von Russen oder irgendwas, ne? Und haben vielleicht keine Produktion mehr, weil uns die Chips fehlen oder was auch immer. Wir **wissen** es doch gar nicht. Aber wir können nicht so **tun** und den Kindern anbieten, dass wir es wissen, wenn wir es doch nicht wissen. Das ist, das ist es. Das ist die Krux.// #00:18:22#

I: Ich bin ganz Ihrer Meinung, ja. Und inwiefern wäre es dann auch Ihrer Meinung nach sinnvoll oder wichtig, dass Lehrerweiterbildungen dieser Art eben auch, ja, zu einem verpflichtenden Bestandteil, würde ich jetzt vielleicht mal direkt sagen, werden beziehungsweise bereits bei der Lehrerausbildung, also auch bereits im Studium// #00:19:22#

B: Also das habe ich ja gemacht. #00:19:35#

I: Ja. #00:19:38#

B: Ich war ja in Osnabrück und bin ja in Kassel und habe dort Lehramtsstudierende unterrichtet. Und die haben mir alle bestätigt, dass war das erste Mal im ganzen Studium, dass es um die Persönlichkeit, um die Selbsterfahrung, um die Metakompetenz geht// #00:19:38#

I: Sehr schade, ja. #00:19:45#

B: Und fanden das alles **super** toll. Aber, aber das ist, das ist so ein starres System. Also das System ist eigentlich ein System, was sich immer wieder perpetuiert. Also der Schüler, der also zu Lehrerin oder Lehrer wird, der macht es dann so, wie es damals so war und der Universitäts- oder Hochschulprofessor, der macht es dann so, wie es in der Schulzeit war. #00:19:45#

I: Ein endloser Kreislauf. #00:20:12#

B: Und so dreht es sich ja eigentlich immer weiter, weil sie alle irgendwo Angst haben, letztlich durch wirklich eine Innovation, also wenn man jetzt sich überlegt, das Kultusministerium geht jetzt her und macht jetzt sozio-emotionale Kompetenz (.) sechs Wochen (.), was passiert in denn in sechs Wochen mit sozio-emotionaler Kompetenz?// (lacht) #00:19:38#

I: Nichts. (lacht) #00:20:46#

B: Jeder, der ein bisschen was von Neurobiologie versteht, der schlägt die Hände über dem Kopf zusammen und sagt einfach, das kann überhaupt nicht passieren. #00:20:46#

I: Ja, ja, richtig, ja. Doch, das sehe ich auch so. Und was schätzen Sie denn, welche Ursache es hat, dass trotz dieser **offensichtlichen** Relevanz, also was dieses Thema angeht, mit all dem **positiven** Feedback, das ja auch tatsächlich zurückkommt, sowohl von Seiten der Schüler als auch von Eltern, im Allgemeinen oder von anderen Lehrern, dass trotz allem immer noch Skeptiker laut werden, also wie es gelingen kann, quasi dieses ähm Verständnis des **Glücks** als **Zufallsglück**, was ja in vielen Köpfen immer noch verankert ist, dass man ja diese Menschen eben in eine andere Richtung bringt? #00:20:53#

B: Es geht einfach, geht einfach ums Wohlbefinden. Es geht einfach darum und es ist, das ist die Richtung. Also ich bin der Meinung, ich würde das Schulfach Glück gerne in einem größeren Kontext sehen, eines Lernziel Wohlbefindens in einem Fach, das Gesundheit heißt. #00:21:21#

I: Mhm, okay. #00:21:40#

B: So und da haben wir finnische Vorbilder, die das seit Jahren haben und die ein ganz anderes Gesundheitsbewusstsein haben, die den Raum eröffnet haben für solche Dinge, die wir ja auch vorhaben. Und das was, was, bis hin zum Kultusministerium glaubt man immer noch, dass **Wissen Kompetenz** ist. Das ist der Fehler. #00:21:41#

I: Ja, das stimmt. #00:22:01#

B: So, aber Wissen hilft unter Umständen nicht weiter, wenn ich die **Kompetenz** nicht habe, wenn ich nicht den **Willen** habe, ich nicht die **Werte** habe. Das gehört ja alles dazu. #00:22:02#

I: Das bildet die Basis für alles Weitere. #00:22:11#

B: Wie viele Leute gibt es denn, die so viel wissen und wirklich so gescheiterte Existenzen sind, ne? #00:22:12#

I: Ja, eben. #00:22:16

B: Eben die nicht mehr, die nicht mal ihr eigenes Bett gemacht kriegen oder ihren Müll weggeräumt. Also das muss man einfach wissen, dass Wissen eben keine Kompetenz ist. #00:22:17#

I: Ja, so ist es. Das stimmt. Und ich habe auch gerade so was jetzt (.) nicht nur von Seiten der Schüler, sondern auch generell bezogen auf Präventionsmaßnahmen, was auch die Lehrergesundheit betrifft, weil Sie ja vorhin auch explizit den Aspekt der Gesundheit angesprochen haben, Gesundheit als **Fach**. Da denke ich, dass das auch einen sehr großen Beitrag leistet. #00:22:26#

B: **Natürlich**. Es ist ja einfach so, wenn Sie das Gefühl haben, dass das, was Sie machen, sinnvoll ist, dass es verständlich wird, dass es Schüler gibt, die Ihnen was zurückgeben. Dann haben Sie auch nicht dieses Gefühl, dass Sie Ihre Erwartungen nicht erfüllt haben. Und wenn Sie dieses Gefühl haben, dass ihre Erwartungen nicht erfüllt werden und ihre Kompetenzen nicht abgerufen werden, dann leiden sie unter Umständen an Burnout. Und ich glaube, dass diese Lehrergesundheit oftmals irgendwie einfach daran liegt, dass man denkt, ja ich muss das jetzt von einer jungen Frau, die äh irgendwann mal Ende 20 wird, bis zum bis zum Ende 60 irgendwie das machen muss und immer das Gleiche machen muss, statt irgendwo diese, diese Freude zu haben, wie sich Menschen **entwickeln** und an dieser Entwicklung teilzuhaben und sich und sich in diesem, diesem Lebenszyklus irgendwo auch wiederzufinden, als die Person, die bedeutsam war. #00:22:40#

I: Ja. #00:23:47#

B: Später, wie es **mir** jetzt halt noch geht, wo Schüler halt, die, was weiß ich, hier 1980 Abitur gemacht haben, auf der Matte stehen und sagen: Es war jetzt so. Das ist doch eigentlich der Lehrerberuf, warum

Sie ihn auch ergreifen, der Lehrerberuf wäre nicht ergriffen, weil Sie immer dasselbe machen können. Das können Sie sowieso nicht, weil es sich ja verändern wird. #00:23:47#

I: Ja, ich denke, das Ganze nimmt dem (.) der Schule an sich auch diesen Zwangscharakter einfach. Der da verspürt wird, dieses wirklich auf Leistung getrimmt// #00:24:10#

B: Ja, ja genau. #00:24:20#

I: Man hat es ja eigentlich ein Stück weit schon selbst in der Hand. #00:24:21#

B: Wir haben einen Explorationstrieb, (.) so (.) und der Explorationstrieb und die Exploration ist weg. Der hat uns als Menschheit, der hat uns als Individuum immer wieder vorangebracht. Und wenn ich diesen Explorationstrieb **unterbreche**, indem ich einfach sage, es gibt keine Exploration, sondern es gibt, es gibt sozusagen eine, eine Konsumtion, friss das Wissen, was ich dir vorgebe, ob es, ob es dich interessiert oder nicht, dann kann das nicht funktionieren. Und dann ist sozusagen die Motivation weg. So, und wenn ich jetzt sage einfach motivationstheoretisch oder selbstbestimmungsorientiert, dass das dann die **niedrigste** Stufe ist eigentlich über die externe Regulation, über Belohnung und Bestrafung eigentlich den Menschen fremdzumotivieren, also (.) Fremdbestimmtheit auch zu erzeugen. Sondern das **Entscheidende** ist ja eigentlich, dass es sich entweder wenigstens identifiziert oder am besten integriert.// #00:24:23#

I: Intrinsisch, ja. #00:25:23#

B: Dann, dann hat er eine Chance, tatsächlich irgendwo das auch für sich wirklich aufzunehmen. #00:25:23#

I: Und wenn wir jetzt auch gerade eben bei der Rolle der Lehrkraft waren, das interessiert mich jetzt natürlich auch als zukünftige hoffentlich dann auch **Glücks**lehrerin. Welche Haltung oder generell welche Einstellung sollte man denn verkörpern, um diesen Unterricht eben auch gelungen und authentisch umsetzen zu können? Vielleicht einfach so ein paar Stichpunkte, die da sehr wichtig sind? #00:25:28#

B: Ich bin ein Vorbild, das ist das Allerwichtigste. Ich kann durch meine eigene Darstellung, kann ich Menschen überzeugen. Ich bin flexibel. Ich kann nicht das, was in den Prüfungslehrproben ja abverlangt wird, immer an dem starren vorgefassten, an der vorgefassten Planung festzuhalten. Ich bin innovativ. Ich suche nach neuen Möglichkeiten, die Schüler zu begeistern. Ich bin inspirativ, weil ich, weil ich sozusagen die Begeisterung bei den Schülern irgendwo auslöse. Das sind, das sind Voraussetzungen und ich bin an deren Entwicklung interessiert, ja? Ich bin ein Begleiter in einem **Prozess**. Und ich bin nicht derjenige, der nur das **Ergebnis** anschaut, sondern jemand, der immer im **Prozess** auch dabei ist. Wo ich die Freude habe, jetzt einfach zu sehen, wie sich das entwickelt und was da passiert, also was da zusätzlich wächst. Also das ist wie, Sie werden jetzt irgendwann vielleicht einmal Mutter werden. Meine Tochter hat jetzt gerade ein Baby und freut sich darüber, wie sich dieses Kind entwickelt. Das kann man in jeder Stufe. Das, da muss man nicht nur irgendwie dieses absolute Kleinkind sehen, das dann irgendwie anfängt zu laufen oder dann irgendwie zu sprechen oder irgendwo seinen Willen durchzusetzen oder dann irgendwo auch kognitive Leistung zu erbringen. Das ist ja, das zieht sich ja ganz durch. Und wenn ich **diesen** Prozess begleite, dann geht es mir auch gut. Dann habe ich das, warum ich eigentlich dieses Studium begonnen habe. #00:25:49#

I: Ja, ich denke auch, dass man da einfach persönlich einen **sehr**, **sehr** großen Mehrwert auch selbst daraus ziehen kann. Also das steht außer Frage, ja. #00:27:22#

B: Wenn sie so sein dürfen, wie sie sind, ja, dann kostet das viel weniger Energie. Aber damit sie so sein können, wie sie sind, muss es irgendwie auch passen. Also brauchen sie vorher die Haltung, die

Einstellung. Wenn Sie einfach sagen: Diese Idioten da. Ich war ja mehr oder weniger 28 Jahre in der Schulleitung, wenn ich dann einfach so das höre, wenn Lehrerinnen und Lehrer in der Pause im Lehrerzimmer sitzen und sagen: Jetzt muss ich schon wieder in diese 5b oder was weiß ich, diese Idioten, die wollen sowieso nicht, die sind eh zu blöd, um das zu kapieren, was **ich** Dolles mache. Wenn ich **diese** Einstellung habe, dann kann ich auch keine Freude am Beruf haben. #00:27:31#

I: Genau das ist es ja. Und ich habe auch in meiner Arbeit das Schulfach Glück gerade als **Prototyp** des sozial-emotionalen Lernens in den Blick genommen und, ja, im Zuge dessen auch einige Reformpädagogen herangezogen, wie beispielsweise Pestalozzi oder Fröbel. An der Stelle würde mich jetzt als erstes mal interessieren, welcher Stellenwert denn Ihrer Erfahrung nach **gerade** den sozial-emotionalen Aspekten zukommt. Und würden Sie sagen, dass unter anderem eben diese Pädagogen der Aufklärung als **wegweisend** für das Schulfach Glück aufgefasst werden können? Also könnte man die These aufstellen: Ohne sozial-emotionales Lernen findet das Schulfach Glück nicht statt? #00:28:09#

B: Ohne sozial-emotionales Lernen findet **überhaupt** kein Lernen statt (lacht). So einfach. So einfach muss man es einfach sagen. Der Mensch ist ein Individuum und ein Individuum heißt ein unteilbares Ganzes. Und wenn ich, wenn ich, wenn ich schlechte Laune habe und keinen Bock, wenn ich Wut habe oder wenn ich traurig bin oder wenn ich Angst habe, ja wie kann ich dann lernen? Das wissen Sie ja schon jetzt auch, wahrscheinlich in der Vorbereitung für irgendwelche Klausuren oder auch noch aus der eigenen Schulzeit. Es funktioniert nicht, oder? Wenn Sie Liebeskummer haben, können Sie auch nicht lernen. Können Sie gar nichts machen. #00:28:48#

I: Ja (lacht). Ja, da haben Sie recht. Ich habe jetzt auch gerade den historischen Aspekt in dem Sinne in den Blick genommen, was die, ja, dieses Glücksverständnis seit der Antike auch angeht, das haben Sie ja in Ihren Werken, haben Sie ja auch ganz oft Bezug genommen zu den alten Glücksschulen// #00:29:26#

B: **Natürlich**. Die haben ja eigentlich genau das gemacht, was wir heute wieder anstreben sollten, was uns aber nicht gelingt, ne? Das ist ja eine Werteorientierung gewesen, also die Nikomachische Ethik von Aristoteles, was ist denn das? Das ist das, was dann in der Positiven Psychologie als Stärkenintervention und „Erkenne deine Stärken", „Search inside yourself". Das ist ja immer die gleiche Chose, einfach zu sagen: **Wann** geht's uns denn eigentlich gut? Uns geht's **gut**, wenn wir mehr oder weniger das tugendhafte Leben haben. Wie **kriegen** wir das tugendhafte Leben? Indem wir das, was wir an Stärken zur Verfügung haben, die Tugenden dann sozusagen realisieren, wenn wir die benutzen können, ist doch völlig klar. Und was bringt uns davon ab? Unsere Verführbarkeit, unsere, unser Lustprinzip, all diese Geschichten. Und jetzt geht es einfach darum. Dann haben wir dann so Psychologen wie Daniel Kahneman, die dann einfach sagen: Langsam denken, schnelles Denken, schnelles Denken ist faules Denken, ne? Und faules Denken heißt eben: Ach, es ist grad so gemütlich, lassen wir mal Fünfe gerade sein, alles gut. Aber wenn ich unter Umständen **bewusster** lebe, dann habe ich, dann komme ich auf Achtsamkeit, dann komme ich auf eine **Werte**orientierung. Und **Werte**orientierung heißt eigentlich: Prüfe doch bitte nach, wie ist es zu Anfang, wie ist es während des Prozesses und wie ist es danach? Und lerne aus dem heraus, was am Anfang vielleicht ganz schön ist, kann sich am Ende, One-Night-Stand, unter Umständen auch als sehr negativ entpuppen. Was am Anfang vielleicht gar nicht so schön mit Lust verbunden war, zeigt sich aber am Ende, von einem Zehn-Kilometer-Lauf ausgegangen, dann als sehr befriedigend. #00:29:41#

I: Erfüllend auch. Ja, auf jeden Fall. #00:31:32#

B: Genau darum geht es. #00:31:33#

I: Okay, ja, dann sind wir eigentlich tatsächlich auch schon fast am Ende. Ich habe jetzt noch eine Frage zum Schluss. […] Gerade jetzt in der aktuellen Corona-Krise habe ich die Lehrkräfte auch dahingehend

befragt, wie das so ablief im Fernunterricht, ob der Glücksunterricht umgesetzt werden konnte und wenn ja, wie.//

[…]

Ja, also da hat es mich einfach interessiert, inwiefern Sie gerade jetzt in dieser Krisensituation, dieses Fach als besonders maßgeblich und relevant erachten.//

B: Ja, es ist die Frage, wie hat es bei denen gewirkt, die es vorher hatten, das Fach? Kann man dieses Fach im Fernunterricht eigentlich in Distanz unterrichten? Kann man das da unterrichten? Würde ich sagen, äußerst eingeschränkt, äußerst eingeschränkt. Ich habe da kaum Möglichkeiten. Wenn ich vorher sozusagen die **Bewusstheit** geschafft habe, dann habe ich eine Chance, das dann auch auf die Distanz wie eine Fernbeziehung eben auch aufrechtzuerhalten. Also Fernbeziehung funktionieren ja nur dann, wenn vorher irgendwie, also wenn man das jetzt auf die Liebe bezieht, das ist hier die Liebe zum Unterricht, oder (.). Das funktioniert nur dann, wenn man vorher sich schon einig war. Also da jetzt anzufangen mit einer Brieffreundschaft, das ist schwieriger, als wenn ich sage, mein Freund geht jetzt hier für ein halbes Jahr an einen anderen Studienort. #00:32:25#

I: Das war wirklich sehr spannend, da habe ich nämlich tatsächlich viele **unterschiedliche** Rückmeldungen erhalten, von Aussagen wie: Der Glücksunterricht lebt wirklich fast ausschließlich von dieser Präsenz bis hin zu, das meinte gerade auch […], dass er gesagt hat, seine Schüler haben es so empfunden, dass dieses Glückstagebuch, ja, so im Prinzip auch irgendwie ein bisschen so der beste Freund während der Pandemie wurde. #00:33:24#

B: Ja, das erklärt das ja eigentlich, was ich gerade gesagt habe. #00:33:46#

I: Ja, ja, mhm. #00:33:48#

B: Der […] hat ja dann vorher schon das so angelegt, dass die einen Bezug hatten zu diesem Lehrer, den sie dann auch so akzeptiert haben, wenn er nicht in Präsenz ist. Aber wenn ich jetzt anfangen soll und soll dieses Verhalten in Distanz machen. #00:33:49#

I: Das ist sehr schwierig. #00:34:12#

B: Wie sämtliche andere Schulfächer auch auf Distanz, muss man einfach dazu sagen. #00:34:14#

1.6 Interview B6

Interview-Nr.	6
Datum	21.03.2022
Durchführung	Online
Dauer der Aufnahme	00:18:53
Befragte Person	B6; Konrektorin einer Grundschule in Baden-Württemberg
Datum der Transkription	22.03.2022
Besonderheiten	keine Ausbildung zur Glückslehrerin; kooperiert mit ihrer Klasse mit einer weiterführenden Schule, an der das Schulfach Glück angeboten wird

B: Ich wollte es einfach vorneweg sagen, dass ich in der Schule keine Stunde Glück mit den Kindern habe, sondern es ist lediglich so, dass unsere Zweitklässler also wir haben drei zweite Klassen und die Frau K. hat zwei achte Klassen und die mischt es immer so, dass all unsere Zweitklässler immer für sechs bis acht Wochen kooperieren mit den Achtklässlern. Die Achtklässler überlegen sich einmal für einmal die Woche soziale Projekte, also Projekte wie: Wir spielen zusammen, wir machen teambildende Maßnahmen oder wir basteln irgendwas zusammen oder sie machen Freundschaftsbändchen und oder spielen einfach nur mal Gesellschaftsspiele. Also sie überlegen sich immer für eine Woche dann ein Projekt so sechs-acht Wochen lang und zu zweit machen die das dann, also entweder wir gehen zu ihnen oder sie kommen zu uns oder wir gehen mal in den *Park oder mal in unsere Turnhalle, wo dann irgend so ein Turn-Parcours aufgebaut wird. Und immer zwei Achtklässler haben die Verantwortung für diese Stunde. #00:00:05#

I: Ah ja, okay. #00:01:15#

B: Und also insofern ist es für uns eigentlich so eine Situation, dass die Kinder freuen sich immer **mega**, weil mit großen Schülern das ist **total** schön. Ja und die Großen kümmern sich dann um die Kleinen. Also wir Lehrer sind, wir nehmen uns komplett zurück und die Großen engagieren sich, bauen Stationen auf und wie gesagt immer zwei Achtklässler bereiten die Stunde vor. Also die Frau K. bereitet quasi mit den Schülern am […] vor. Dann kommen die und setzen es mit uns um und immer zwei Schüler sind verantwortlich für diese Stunde. #00:01:16#

I: Mhm okay, verstehe. #00:01:52#

B: Und die Frau K. dokumentiert es dann immer sehr schön mit Bildern und am Ende kriegen die Zweitklässler dann immer als Abschlussgeschenkt so ein, so ein kleines Bilderalbum mit ihrem, also die haben auch einen Paten. Also immer ein Achtklässler ist einem Zweitklässler zugeordnet und ähm dann kriegen sie von ihrem Paten quasi so ein kleines Fotoalbum zum Abschluss das ist insofern für unsere

Zweitklässler eine **total** schöne Situation, weil es ist immer irgendwas Spannendes, was passiert äh irgendeine Aktion und die Achter müssen sich quasi in diesem achten Schuljahr, also in dieser **Glücks-**stunde in diesem achten Schuljahr um dieses Projekt kümmern. #00:01:54#

I: Und dieses Projekt, das ist dann ähm in welcher zeitlichen Dauer kann man sich das vorstellen? Sie haben ja eben glaube ich von 6 bis 8 Wochen gesprochen. Das ist dann die Vorbereitungszeit? Und wie lange wird es dann umgesetzt? Also wie findet das Projekt dann genau statt? #00:02:34#

B: Also es ist immer so, dass die Frau K. das Anfang des Schuljahres mit einer achten Klasse vorbereitet und dann, ich sage mal so, ab Oktober bis Februar kommen die dann für diese acht Stunden oder November und dann hat sie noch mal eine Nachbereitung, wo sie dann die Fotoalben und so was gestalten und dann hat man noch mal eine Abschlussstunde. Und für den zweiten Durchgang, dadurch, dass wir immer, dass wir dreizügig sind und sie nur zweizügig, macht sie dann mit dem zweiten Durchgang im Prinzip das dann immer ein bisschen kürzer und zweimal das Gleiche, sodass unsere Zweier immer dabei sind. Und das heißt für die Achtklässler immer, also die achte Klasse am […] hat immer ein halbes Jahr Glück, also erste Halbjahr die achte Klasse und zweite Halbjahr die andere achte Klasse. Und ähm was sie vorneweg machen in der fünften, sechsten, siebten Klasse, das weiß ich eigentlich gar nicht so genau, also da bin ich gar nicht so involviert. Wir treffen uns immer mit den Achten. #00:02:49#

[…]

I: Ja, Sie haben es ja gerade schon ein bisschen angesprochen, dass der Glücksunterricht von den Schülern sehr gut, sehr positiv angenommen wurde. Da würde mich jetzt einfach mal interessieren, wie so generell das Feedback ausgefallen ist. Also ich weiß jetzt nicht mehr genau, ob Sie es schon genannt hatten, seit wann Sie das machen, also seit wann diese Kooperation stattfindet. Aber wie ist es, wie sind denn da die Rückmeldungen ausgefallen vonseiten der Schüler allgemein, aber auch vielleicht so im Lehrerkollegium oder von Eltern? Gab es da vielleicht auch kritische Stimmen? Weil ja, oftmals ist ja dieses Thema Glück so besetzt mit diesem Zufallsglück, oder ja, viele können sich ja da wahrscheinlich auch erst mal nicht so was Konkretes drunter vorstellen, unter einem Fach, das den Namen Glück trägt, was da jetzt die Inhalte sind. Was haben Sie da so für Erfahrungen gemacht? J#00:05:00#

B: Ja, also zunächst mal, wir haben das jetzt. Ich habe nachgedacht, ich glaube, wir haben das siebte Jahr eine Kooperation jetzt. Inzwischen sind schon unsere eigenen Schüler, die jetzt wiederkommen, als Achtklässler auch// #00:05:49#

I: Ah, das ist ja auch schön. #00:05:59#

B: Genau, die Kinder, also die Zweitklässler bei uns, finden es **total** schön, weil ähm es ist eine andere. Ja, wie gesagt, es ist so und so eine andere Schiene. Es sind große Schüler, die sich mit ihnen beschäftigen, was toll ist. Und es ist aber auch so, die Art der Aktivitäten ist immer so ein bisschen, also geht auch in die Richtung **Teambildung**, **Vertrauensspiele** und solche Dinge. Von denen profitieren natürlich die Zweitklässler genauso wie die Achtklässler auch. Also das ist wirklich so eine, wir sagen immer es ist eine **Win-Win**-Situation, die Großen engagieren und die Kleinen profitieren davon, indem sie aber auch vieles schon mitkriegen, was also in diesem **Glücks**projekt natürlich auch stattfinden soll. Wie gesagt, **teambildende** Maßnahmen, **Vertrauen** ineinander, ein **Miteinander**, der **Umgang** untereinander. Also das sind solche Punkte, die natürlich den Zweiern auch guttun. Die Eltern finden es eigentlich, finden es toll. […] #00:06:00#

[…]

I: Und dann fände ich es auch noch spannend zu erfahren, ob Sie vielleicht auch **Effekte** bei Ihren Schülern feststellen konnten, die sich jetzt vielleicht tendenziell eben auf dieses Projekt oder diese

Kooperation zurückführen lassen? Also gerade was jetzt so Faktoren angeht wie das **Klassenklima** oder das **Selbstwirksamkeitserleben**, **Selbstkonzept**. Kommen Ihre Schüler da verändert von diesen Projekttagen zurück? #00:08:38#

B: Also ich denke **schon**, dass da das also Themen auch angesprochen werden, von denen die Kinder auch profitieren. Also wir haben zum Beispiel wie gesagt, das **Miteinander**, dann hatten sie auch schon **Streitschlichter**-Geschichten aufbereitet, wie kann ich mich wehren im Streit? Wie kann ich? Wie gehen wir miteinander um? Wie können wir aufeinander zugehen? Dann hatten sie so Spiele mit so Fußstapfen, die wir dann auch weiter **benutzt** haben. Also wenn sie, wenn die Großen nicht mehr kommen, dass wir dann das Material auch weiter benutzen und sagen, okay, das nehmen wir in unseren Schulalltag mit **auf**. So schlichten wir Streit dann, ne? Oder so verhalten wir uns miteinander, so gehen wir miteinander um. Also von daher sicher auch da natürlich ein Profit. Was nicht heißen wird, dass wir es nicht in der Grundschule auch aufnehmen würden, aber es ist einfach mal anders aufbereitet. #00:09:10#

I: Ja. Ja, klar, auf jeden Fall. #00:09:55#

B: Also insofern spielt es schon in unserem, in unseren Alltag schon mit ein, ja, muss ich sagen. #00:09:58#

I: Ja, sehr schön. Und ich habe in meiner Arbeit gerade auch das Schulfach Glück, so ein bisschen im Hinblick auf das **sozial-emotionale** Lernen in den Blick genommen. Inwiefern würden Sie denn jetzt vielleicht sagen, dass das sich, ja, das Schulfach Glück im Prinzip als sozial-emotionales Lernen einerseits, ja, direkt **bezeichnen** lässt eigentlich, aber auch, wie so die **Kompetenzen**, die sozial-emotionalen, angebahnt oder ausgebaut werden können. Sie sind da ja auch immer mit dabei, bei den Projekten, haben Sie ja gemeint. #00:10:04#

B: Ja. #00:10:33#

I: Wie ist da so **Ihre** Erfahrung? #00:10:33#

B: Ja, also **sicherlich**, weil wie gesagt, diese Dinge, die dann da aufgegriffen werden oder auch im Prinzip **Stärken**, ne, die Kinder haben beim letzten Mal, als wir uns getroffen haben, haben die **Großen** Stärken aus dem Kleinen herausgekitzelt. Also was kannst du gut, wo findest du dich gut? Und dann haben sie es aufgeschrieben und haben ihnen so kleine Kärtchen gemacht und ihnen dann geschenkt. Also wo dann die Stärken so herausgekommen sind und das fördert früh **Resilienzen** einfach auch, die daraus resultieren, mit Sicherheit. Also äh gerade jetzt in Corona, während Corona muss ich sagen, das ist natürlich das, was uns, ich weiß nicht, das geht ja auch durch die Presse, aber es ist tatsächlich so, das **Sozial-emotionale** hat mega gelitten. #00:10:36#

I: Ja, das habe ich jetzt während meiner Interviews auch schon ganz oft gehört. #00:11:18#

B: Wir nehmen jetzt auch in der Grundschule **ganz** viel auf und nennen es aber nicht Glück. Wir machen ganz viele Projekte mit den Kindern jetzt auch, die uns auch zum Teil gesponsert werden in Form von Theaterpädagogen, die kommen, also um ein Miteinander irgendwo wieder mehr in den Fokus zu richten und die Kinder da zu stärken, weil das hat wirklich in diesen zwei Jahren **extrem** gelitten. Ja, also das ist was, also wir auch die Schulsozialarbeiterin, die da uns unterstützt. Wie gesagt, wir haben es jetzt nicht als Glück tituliert, aber letztendlich, die ganzen Punkte, die da aufgegriffen werden (.) // #00:11:23#

I: Fließen da mit ein. #00:11:58#

B*:* Ja, ja, **Resilienzen** aufbauen, im Prinzip so das eigene **Standing** so wieder zu kriegen, sich selbst zu vertrauen. Gleichzeitig aber auch Rücksicht zu nehmen und sich nicht als die kleinen Prinzen, die jetzt zwei Jahre zu Hause saßen und nur da im Fokus der Eltern standen, ne? Also man muss da Eltern mit ins Boot holen, weil bei denen ist es ähnlich, sodass wir im Prinzip tatsächlich, dass jetzt eine **riesen** Rolle spielt. Und da ist natürlich egal, ob man das jetzt Glück nennt oder auch diese ganzen Geschichten mit Rückenwind, diese ganzen Projekte, die jetzt kommen, also die auch unterstützt werden vom Land und von Sponsoren, die da in genau diese Schiene eigentlich reinreichen. #00:12:00#

I: Ja, super, dass das, also solche Projekte oder Initiativen, nach und nach Verankerung finden. Ich denke auch, das ist sehr wichtig, gerade auch in der jetzigen Zeit, das sehe ich genauso. Und ja, Sie haben es eben schon die Problematik mit der Corona-Pandemie angesprochen. Da habe ich jetzt auch ja dieses, die diese Form des Lernens als Lernen fürs Leben würde ich es jetzt mal bezeichnen, das ja fern von dieser reinen Wissensvermittlung auch zu verstehen ist, aber auch auf die Problematiken des Bildungssystems generell untersucht, also gerade was den Selektionscharakter angeht oder, ja, Leistungsdruck, Schulangst. Sehen Sie da auch, also finden Sie, da kann man auch einen Nutzen daraus ziehen oder irgendwie profitieren durch eben solche, jetzt nicht unbedingt **nur** durch das Schulfach Glück oder durch die Projekttage, sondern auch generell einfach bezogen auf Ansätze dieser Art, die Sie ja jetzt eben auch nochmal angesprochen haben. Diese verschiedenen Programme oder Umsetzungsmöglichkeiten? #00:12:47#

B: Also ich habe mir dann auch auf so ein bisschen ihren Bogen ja auch angeschaut. Wo ist es eigentlich bei uns **verankert**, ne? Also im Prinzip ist es im Grundschulbereich im Lehrplan **schon** auch drin. Also wir haben eben solche Leitperspektiven. Da steht nachhaltige Entwicklung, Bildung zur Toleranz und Akzeptanz. #00:13:45#

I: Ja. #00:14:10#

B: Prävention und Gesundheitsförderung. Das alles steht im Grundschullehrplan, genau auch fließt auch alles dann da mit ein. Also insofern ist es tatsächlich da auch verankert und es wird von uns in der Grundschule mit aufgenommen, ohne dass es eigentlich Glück heißt, was man da immer wieder einfließen lässt tatsächlich. Also von daher wäre die Überlegung, ob wir tatsächlich auch mal im Sachunterricht zum Beispiel auch so ein Thema Glück haben, ne? Aber wie gesagt, es ist im Prinzip über, es steht über allem, über diesen Leitperspektiven. #00:14:11#

I: Ja, ich studiere ja auch Grundschullehramt. Und da habe ich mich dann auch ein bisschen mit dem Bildungsplan schon auseinandergesetzt und habe geguckt, wo lassen sich da schon so Verknüpfungen auch ziehen, die jetzt vielleicht nicht so explizit benannt werden, aber wo man doch auch schon eindeutige Verbindungen ziehen kann, eben zu solchen Aspekten. Ja, ähm und gerade wenn man jetzt so ein bisschen den Blick auch auf die Zukunft der Schüler richtet, mit den ja immer weiter wachsenden Anforderungen in der Gesellschaft hat, was jetzt auch so ist. Gut, wir sind jetzt hier in einer Grundschule, aber **trotz allem**, was jetzt gerade auch die weiterführende Schule betrifft, denn das ist ja auch noch mal eine **Umstellung** für die Kinder oder dann auch später mal auf das Berufsleben bezogen, was ja auch immer sehr auf Leistung oder an Leistung orientiert ist. Finden Sie, da kann das Fach vielleicht auch so einen Beitrag leisten, dass man einfach im Sinne der persönlichen Stärkung auch oder Lebenskompetenzförderung, Sinnerleben, dass man da vielleicht Auswirkungen erkennen kann? #00:14:46#

B: **Unbedingt**. Ja, also unbedingt. Weil genau das ist ja der Punkt. #00:15:48#

I: Der Inhalt, ja. #00:15:53#

B: Wo wir gerade auch stehen, wo ich dann auch sage, die Erwartung an die Kinder ist mega hoch. Auch die Erwartung der Eltern ist unglaublich hoch. Und da einfach mal ähm (.) zu **erden** oder

zurückzuschrauben oder sich auf sich selbst zu **besinnen** und nicht ständig dieses größer, höher, weiter. Da sage ich, habe ich die ganze Zeit, sage ich, da war Corona vielleicht ein bisschen, **wenn** irgendwas gut war, dann war es das, dass man es vielleicht jetzt erkennen konnte. Jetzt mal, geh mal zu den **Basics** zurück. Guck mal, was kannst du dir zutrauen, was kann ich? Aber auch die **Wertschätzung**, dass jeder in seiner an seiner Stelle **wichtig** und **gut** ist. Ich meine, das ist aber, das kann man dann nicht leisten, das ist ein **gesellschaftliches** Problem letztendlich. Aber wenn man es, ich denke, **anlegt** bei den Kindern, vielleicht erreicht man dadurch tatsächlich dann irgendwann mal so ein Umdenken. Und ich glaube, wir sind gerade in der Situation, egal ob Corona oder Krieg, wo wir umdenken müssen. #00:15:54#

I: Das stimmt. Ja, da haben Sie vollkommen recht, ja// #00:16:55#

B: Dass man sich **erden** muss und wo solche **Fächer** beziehungsweise aber auch solche **Inhalte**, wie Sie sagen, egal wie man das nennt, wichtig sind und die man tatsächlich reinholen muss. Also das sehe ich schon so, ja. #00:16:59#

I: Auf jeden Fall, absolut. Ja, sehr gut, dann sind jetzt eigentlich (.) ich habe gerade noch mal durch meine Fragen geschaut, im Prinzip auch schon fast am Ende angelangt. Ja, also vielen, vielen Dank für die aufschlussreichen Antworten und Ihre Unterstützung. Ich muss sagen, ich konnte da jetzt wirklich auch trotz allem, auch wenn natürlich, Sie jetzt keine explizite Glückslehrerin sind, aber trotz allem wirklich einen sehr, sehr großen Nutzen daraus ziehen. Auch für meine Arbeit und auch persönlich. Ja, und auch danke für Ihre Offenheit und das spannende Gespräch. Sie haben ja wirklich, (.) also vielen Dank auch nochmal, dass Sie immer so schnell auf meine Mails reagiert haben.// #00:17:10#

B: Ja, sehr gerne. Ist doch wichtig, dass wir unseren Nachwuchs fördern und ranziehen (lacht). #00:17:57#

1.7 Interview B7, B8, B9

Interview-Nr.	7
Datum	23.03.2022
Durchführung	Online
Dauer der Aufnahmen	Teil I: 00:33:12 Teil II: 00:33:24
Befragte Personen	3 Lehrkräfte einer schulformübergreifenden (integrierten) Gesamtschule in Hessen
	B7: Glückslehrerin seit mehreren Jahren (an verschiedenen Schulen) B8 + B9: befinden sich aktuell in der Weiterbildung durch Dr. Ernst Fritz-Schubert
Datum der Transkription	25.03.2022
Besonderheiten	-

Teil I:

(Name der Schule wurde durch […] anonymisiert)

B7: Gut, dann sag ich doch nochmal hallo und kurze Vorab-Info: Ich bin ganz neu an der […]. Das heißt, auch wenn Sie den Artikel schon gelesen haben aus Kassel. Ganz viele Fragen direkt. […]-spezifisch, werden Frau W. und Frau v. M. beantworten. Ich stehe als Ansprechpartnerin auf der Homepage, weil ich eben die Glücksausbildung vor einigen Jahren schon absolviert habe und in Baden Württemberg und den Nordhessen Glück unterrichtet habe in den Klassenstufen, ich habe gerade mal überlegt, zehn, neun und sieben war das. Und Frau W. (B9) und Frau v. M. (B8) sind aber hier an der […] absolut integriert, kennen sich hier super gut aus und arbeiten entsprechend schon sehr viel länger hier an der […] und auch mit dem Unterrichtsfach Glück und befinden sich gerade in der Ausbildung und arbeiten schon parallel in ihren Klassen. Das heißt, die meisten Fragen werden von den beiden Damen beantwortet werden. #00:00:04#

I: Okay, sehr schön. Ja, dann würde ich vielleicht auch direkt schon mal starten. Ich bin sehr gespannt, heute ein bisschen mehr über ihre Arbeit als Glückslehrerinnen zu erfahren und zunächst würden mich da jetzt erst einmal so ein paar generelle Fragen auch interessieren. In welcher Form wird das denn an Ihrer Schule unterrichtet? Also wie darf man sich das vorstellen? Wird das dann eher als AG angeboten oder als reguläres Fach, als Wahlpflichtunterricht? Wie wird es da so gehandhabt? #00:01:02#

B8: Es gab ganz kurz im vergangenen Schuljahr eine AG, quasi, die aber eher (.) also die hat stattgefunden, aber sehr bröckelnd durch Corona und äh als Versuch in der Oberstufe zu starten, wo man es aber nicht unterbringen konnte. Und ein bisschen auch als Vorläufer, um zu gucken, ob das jemanden interessiert, glaube ich, seitens der Schulleitung. Und jetzt ist der Stand so, dass ich in der Elf eingesetzt bin und da ist es (.) quasi tatsächlich ähm in Anführungszeichen ein reguläres Fach, weil wir da einen Profilbereich haben, wo man eben Wahlpflicht-Kurse belegen kann, so kann man es glaube ich nennen.

Und da gibt es Rhetorik und Wirtschaftswissenschaften und das Cambridge-Zertifikat und so was alles ähm wird da angeboten und da ist **Glück** quasi auch angesiedelt worden und die Schüler haben eben ein bestimmtes Stundenkontingent, was sie erfüllen müssen und manche haben das schon voll, je nachdem wie sie ihre Fächer gewählt haben. Und viele müssen da aber quasi aus dem Wahlbereich noch was belegen und können da dann frei wählen. Und es wird aber dann tatsächlich gerechnet als Unterrichtsfach, wo man auch Noten geben muss. #00:01:45#

I: Mhm, ah ja, okay. #00:02:52#

B8: Und die Frau W. ist in der Sieben. #00:02:56#

I: Ah ja, sehr gut. Und ja, dann habe ich mich natürlich auch gefragt, wieso Sie denn persönlich Glück in die Schule bringen möchten. Also was hat Sie so dazu bewegt, die **Ausbildung** oder die **Weiterbildung** zur Glückslehrerin zu machen? #00:02:58#

B7: Ja, ist wahrscheinlich eine der wenigen Fragen, die ich heute beantworten kann. #00:02:58#

B9: Aber ich würde gerne noch eine Sache noch hinzufügen zu eben, so, damit wir das abschließen. In der Sieben läuft das unter der Berufsvorbereitung, also unter Arbeitslehre quasi wird das subsumiert. #00:03:19#

I: Ah, mhm, dankeschön. #00:03:30#

B7: Ja, da kann ich direkt ansetzen. Das ist nämlich genau der Aspekt, dass wir davon ausgehen, dass Menschen etwas **brauchen**, um etwas zu **lernen**. Und in der Regel brauchen sie eben **Wohlbefinden**, **Selbstwertgefühl**, solche Sachen. Und ich habe in meinem Referendariat in Baden-Württemberg als gebürtige Hessin einfach Hürden kennengelernt, die nicht immer ganz angenehm waren und festgestellt, wie **schlecht** es manchen Schülern einfach mit dem **Leistungsdruck** ging und um rauszufinden, was man ihnen eigentlich **Gutes** tun kann, um diese Schullaufbahn quasi **gut** zu überstehen, **glücklich** zu überstehen, am Ende wirklich ganz viel mitnehmen zu können, nicht nur Deutsch, Mathe, Englisch und vielleicht Französisch und Spanisch-Vokabeln gelernt zu haben, sondern wirklich im **Leben** gut überleben können. In dem Zusammenhang, im Rahmen meines Referendariats von dem Unterrichtsfach Glück gehört eben Baden Württemberg, da war das ein bisschen schneller da glaube ich. Und ich war ein Jahr an der neuen Schule nach dem Referendariat und habe gefragt, ob ich die Ausbildung machen **darf** und durfte feststellen, dass schon eine Kollegin quasi in **Ausbildung** war, mit der ich mich dann ganz gut kurzschließen konnte. Und das Unterrichtsfach Glück hat einfach so viel mit Persönlichkeitsentwicklung zu tun. Oder die **Ausbildung** hat auch so viel mit Persönlichkeitsentwicklung auch für uns Lehrkräfte zu tun, dass ich das einfach gerne mitnehmen wollte. Und ich glaube, ja, ein besseres Zugpferd als selber quasi Glückslehrerin zu sein, kann man gar nicht sein im Alltag, auch wenn es nicht **explizit** immer ausgewiesen ist als Unterrichtsfach Glück. #00:03:32#

I: Ja, ja, auf jeden Fall. Ja, das passt eigentlich auch schon ganz gut zu meiner nächsten Frage. Und zwar: Wie wurde denn das Schulfach Glück so generell angenommen, also vonseiten der Schüler, aber auch im Lehrerkollegium oder, ja, im Allgemeinen? #00:04:31#

B8: S. (B7), kannst du da was zu deiner alten Schule sagen, an Erfahrung? Weil ich kann, das könnten wir nämlich gleich noch ergänzen. Ich kann kurz zusammenfassen zur […], also J. (B9), du kannst ja gleich noch mal sagen, wenn bei dir was abweicht von den **Vorstellungen**. Ähm da momentan noch nicht viel Austausch darüber stattgefunden hat, sondern es existiert einfach. Also es gab bisher weder eine offizielle Info, sag ich jetzt mal, an die Eltern im großen Stil, weil das in der (.) also J., du kannst ja zur Sieben gleich auch noch was sagen, zumindest in der Elf quasi halt existiert, dafür wird Werbung gemacht, dann wählt man sich einfach ein. Und auch im Kollegium tröpfelt das so durch, weil wir durch Corona einfach Konferenzen reduziert haben und so dieses Große: Wir stellen uns mal vor, hier gibt es

was, was **wir** finden, was sehr **groß** und **neu** ist. Das hat bislang noch gar nicht stattgefunden, sondern es sind eher neugierige Nachfragen von rechts und links. Und ich glaube, dass Teile der Schulleitung sehr aufgeschlossen sind. Deswegen sind wir überhaupt da, wo wir jetzt gerade stehen. Aber also ich kann von meinem, (.) meiner Warte nur sagen, was Kollegium und Eltern angeht: Bis jetzt quasi gibt es kein Feedback und ja, bei der Schülerschaft ist es gemischt. Also die dies belegen, die können natürlich irgendwann was damit anfangen und ich glaube, es trägt sich langsam auch so rum. Aber ich glaube, die Irritation: Was ist das jetzt und was soll das hier? Dadurch, dass auch normale Vorstellung quasi des Kurses stattfinden konnte, auch wegen Corona. Das sind wir noch am Evaluieren, quasi **nach** dem Jahr. Mal gucken, wie das dann bei den Schülern ist. #00:04:47#

I: Okay, ja. #00:05:43#

B7: Also zu meiner Startschule quasi in Baden-Württemberg kann ich sagen, das ist ähm (.), es gab im Grunde genommen zwei **Lager**, das muss man ganz ehrlich sagen. Ich würde mal sagen, so **80-90 Prozent** der Kollegen finden es **spannend**, **interessant**, **wichtig**, **notwendig**. Und je mehr sie darüber erfahren, desto interessierter sind sie, desto stärker stehen sie dahinter. Aber es gibt natürlich auch ein anderes Lager, die sagen: Was ist denn das für ein Quatsch? Das ist nicht Deutsch, Mathe, Englisch. Und was macht ihr denn da? Und ist das Erlebnispädagogik? Ist das Ethik? Ist das Religion? Was macht ihr denn da? Und das muss doch nicht alles doppelt und dreifach sein. Und es ist natürlich so, dass sich auch immer wieder äh Dinge überschneiden. Und es ist natürlich so, dass die Schüler an sich schon eine relativ volle Stundentafel haben, also viele Stunden in der Woche. Und man muss sich halt überlegen, was können wir ihnen anbieten und was bringt es ihnen? Bei uns in der Schule war es dann eine Doppelstunde **Glück** im Schuljahr in bestimmten Stufen und Schulformen. Und die Schüler haben eigentlich nur noch für das Unterrichtsfach **Glück** arbeiten wollen und gar nicht mehr für Deutsch, Mathe, Englisch. Das war natürlich nicht gewollt und gewünscht. Dann musste man es wieder so ein bisschen zurückfahren und sagen: Okay, wir müssen genau gucken, dass wir die **Definition** des Unterrichtsfachs Glück – was wollen wir damit erreichen? – klarer abgrenzen auch von Fächern wie Ethik natürlich, damit sich bei den Schülern nichts doppelt und damit sie da halt auch wirklich einen guten Mehrwert haben. In Kassel war es dann auch genauso eigentlich. Die meisten Kollegen finden es **spannend**, **interessant**, sind **offen**, **aufgeschlossen**, **interessiert**. Und je mehr sie eben über dieses Schulfach Glück erfahren, desto stärker stehen sie dahinter und wollen eigentlich das in jeder Altersstufe, in jeder Klasse verankern. Und es scheitert in der Regel an den Stundentafeln, dass man den Schülern nicht zu viele Stunden aufhalsen kann und auch, dass wir Lehrer natürlich nur ein bestimmtes Kontingent an Stunden pro Schüler zur Verfügung gestellt bekommen. Und bei den Schülern ist es ähnlich wie hier in der […]. Also je älter die sind, desto eigenständiger können die ja schon reflektieren und auch verstehen, dass, wenn sie sich auf Prozesse einlassen, sie ganz viel mitnehmen können. Bei den Kleineren, gerade so im Wahlpflicht-Bereich gibt es durchaus eine Gruppe, die hat da Bock drauf und spielerisch quasi kennenzulernen, wie sie so die Herausforderungen ihres Lebens annehmen können. Und es gibt aber natürlich auch Schüler gerade im Wahlpflicht-Bereich, die dann sagen: Hey, da habe ich mir was ganz anderes drunter vorgestellt, ich will das nicht. Und dann wird es natürlich auch schwieriger. #00:05:44#

I: Ja, okay. Ja, das kann ich mir vorstellen. Und wie ist denn so eine Glücksstunde exemplarisch aufgebaut? Wie kann man sich das denn so grob vorstellen, wie das dann abläuft, also immer nach einem ähnlichen Schema? Oder ist es dann oft auch sehr unterschiedlich? #00:09:43#

B8: J., willst du starten bei den Siebenern? #:00:09:52#

B9: Ja. Also bei den Siebenern ist es so, Sie brauchen einfach viel Struktur. Sie brauchen viele Vorbilder. Das heißt ähm, man hat immer einen kleinen Einstieg, der meistens Rückbezug zur letzten Stunde hat, dass man das noch mal aufgreift. Leider ist es so, dass wir in der Sieben zwei Einzelstunden haben. Das

ist einfach sehr schwierig in 45 Minuten ähm und dann greift man das der letzten Stunde auf, beginnt etwas Neues und ja, bleibt dann irgendwo stehen (lacht). Also man kann das gar nicht so exemplarisch sagen, aber meistens ein Arbeitsblatt (.) schaffen wir (.) in einer Stunde. Und das, es ist halt immer dieser Prozess und dieser, dieser Drahtseilakt, in 45 Minuten zu einem Ergebnis zu kommen und (3). Ja, wir arbeiten viel mit Bildern. Also es sind immer Bilder-Unterstützungen. Durch die Glücksfortbildung gibt es ja auch eine tolle **Metapher**, die eigentlich omnipräsent immer genutzt wird. Oder andere Vorbilder, **Energizer** zwischenzeitlich, aber kein Schema X. #00:09:56#

I: Okay, mhm// #00:11:12#

B7: Da hat sich, glaube ich, in den letzten Jahren auch viel verändert in der Glücksausbildung. Das stellen wir, wenn wir dann mal die Chance haben, uns auszutauschen, auch immer wieder fest. Ich habe es quasi noch beigebracht gekriegt mit einem **Energizer**, das heißt, die Schüler kommen erst mal an und man hat erst mal einen Energizer. Die fand ich **selber** in der Ausbildung nicht alle so großartig, aber die **Kinder** fahren total darauf ab, weil sie halt einfach total raus sind aus der, diesem Alltag und der regulären Unterrichtsstruktur und erst mal völlig ankommen können. Und dann genau so, wie Frau W. (B9) es eben auch gesagt hat: Also Reflexion der letzten Stunde, Hinführung zum neuen Thema. In der Regel hat man ein Lernexperiment zu einem neuen Thema. Wenn man es noch schafft, in der in der Doppelstunde am besten eigentlich (lacht), dann noch eine Reflexion. Man kann darüber sprechen, ob Hausaufgaben aufzugeben sind oder nicht. In der Regel muss man aber auch beachten, je nachdem, ob man jetzt eben Noten geben muss oder nicht, da muss man ja auch entscheiden **worauf** geben wir Noten. Da wird wohl Frau v. M. sicherlich noch einiges zu sagen können. Aber wichtig ist ja auch, dass die Schüler die Möglichkeit haben zu reflektieren in einem Rahmen, wo sie auch die Ruhe dafür haben und sie nicht jeden Tag Zeiten abknapsen müssen vom Deutsch-, Mathe-, Englischlernen zum Beispiel. Und Erben aus der elf ergänzen. Also nur fünf Stunden Aufbau. #00:11:12#

B8: Das kann ich gern aus der Elf ergänzen. Also nur vom Stundenaufbau, ich habe relativ viel rumexperimentiert, weil bei den ähm Elfern schon auch, also so erlebe ich es zumindest das, eben Frau D. (B7) gesagt hat, dieses: Die können noch mehr reflektieren, wieso, weshalb sie da sind und warum sie das machen. Das erlebe ich aber bei den Elfern immer noch als schwierig, weil die einfach ganz, ganz, ganz am Anfang stehen. Wir hatten jetzt gerade am Montag eine Stunde, wo ich einfach mal gefragt habe, ob jemand weiß, was Glaubenssätze sind und das weiß halt niemand. Also so als ein Beispiel, wo **bewegt** man sich? Ich versuche es momentan auch sehr runterzubrechen von den Strukturen, dass die sehr, sehr klar sind. Versuche auch noch verstärkter, auch wenn sich das glaube ich weiterentwickelt hat, so ein bisschen eine klare Struktur zu fahren, die aber im Endeffekt meistens jetzt auch zu starten mit einem Energizer, genau um dieses, weil es auch 8./9. Stunde ist. Also die sind auch einfach müde, wenn die zu mir kommen. Und dann aber ist es relativ **offen**, weil ich einfach merke, dass zum Beispiel für 90 Minuten zu sagen, man macht immer nur ein Experiment, was man reflektiert – im Kurs sind auch 14 Leute – die reflektieren und nicht jedes Mal **alle** irgendwie. Das heißt, die Phase ist manchmal auch sehr kurz, sodass ich von der Struktur versuche, zu sagen, in welchem Themenkomplex sind wir, dass das quasi schlüssig ineinandergreift, dass wir erst mal einen Energizer entweder machen oder ich mache aber auch manchmal einfach einen stillen Schreibimpuls, dass sie einfach ankommen, ohne dass sie immer irgendwie interagieren oder sowas, sondern einfach manchmal Sachen aufschreiben, für die sie dankbar sind, das ist ganz wichtig, oder sowas in der Art, dass sie einfach quasi ankommen bei sich auch. Und ähm, wenn es dann was ist, als wir **Stärken** und **Ressourcen** zum Beispiel gemacht haben, dass ich dann halt gucke, dass dieser Mittelblock miteinander zu tun hat, also dass es eine Meditation zu Ressourcen aus der Vergangenheit und dann aber noch vertiefend damit weiterzuarbeiten und dann eine Reflektion, aber nur **eine** Sache quasi in der Mitte zu machen ist meistens, wenn die Gruppe nicht ganz so groß ist, das geht dann einfach auch manchmal sehr schnell. Sehr, sehr

unterschiedlich. Und das Zeitmanagement ist auch die größte Herausforderung, finde ich tatsächlich. #00:12:35#

I: Das kann ich mir gut vorstellen. Und gibt es aber vielleicht auch tatsächlich schon Effekte, die Sie feststellen konnten bei den Schülern, die sich jetzt vielleicht in besonderem Maße eben auch auf den Unterricht zurückführen lassen, im Sinne von: Wie wirkt sich eben dieser Unterricht auf meine Schüler aus, gerade bezogen auf Faktoren wie beispielsweise **Klassenklima** oder **Selbstwirksamkeitserleben**, **Selbstkonzept**, aber vielleicht auch, ja, **Leistungsmotivation**? Haben Sie da irgendwie schon Erfahrungen in die Richtung sammeln können, dass Sie da jetzt wirklich sagen: Okay, das könnte schon durchaus in Zusammenhang stehen miteinander? #00:14:43#

B8: Wer will anfangen? Soll ich anfangen, wollt ihr anfangen? Ich kann es auf zwei Sachen beziehen ähm, wo ich es außerhalb des regulären Glücksunterrichts merke, ist, wenn ich die Übungen im Leistungskurs mit unterbringe, der quasi ein anderes Fach hat. Aber wo ich zum Klassenzimmer mehr sagen kann, also dass wir Übungen **aus** dem Schulfach Glück wie den Stärkung-Ball oder Stärken-Training überhaupt, haben wir da quasi gemacht, auch um das Klassenklima zu stärken. Und da wirkt sich das **unmittelbar** aus, dass man das einfach merkt: Besser kennenlernen, Vertrauen schaffen, das wird einfach intensiviert. Aber man hat schon eine super Ausgangslage quasi, um das zu intensivieren. Und da merke ich sehr, sehr schnell am Klima, dass sich das einfach positiv auswirkt. Und im Kurs tatsächlich finde ich das **schwer** zu diagnostizieren. Da hat es jetzt bestimmt ein halbes Jahr gedauert, um die ersten Sachen zu merken und auch primär Einzelgespräche, weil ich ja quasi Noten gebe, muss ich auch Notengespräche führen. Und da habe ich dann aktiv Feedback eingefordert, wie es ihnen einfach geht in dem Schulfach. Und da war dann das Feedback bei einem Schüler zum Beispiel, dass er ganz explizit sagen konnte, dass sein Selbstbewusstsein anfängt, dass er das **spürt**, dass er **selbstbewusster** wird, weil er sich mit Stärken auseinandersetzt. #00:15:20#

I: Toll, das klingt schön, mhm. #00:16:39#

B8: Und dass sie **schon** rückmelden können, dass es eben was **bringt**. Aber es ist nicht so, dass man das eins zu eins merkt, **weil** es ein Kurs ist, den man in der Zusammensetzung nur einmal die Woche zwei Stunden sieht. Und es ist tatsächlich jetzt nach (.) seit quasi Ende August, ich weiß gar nicht, wann die Schule angefangen hat, ich glaube, rund um September? Oder schon im August? Auf jeden Fall **jetzt** ist so die erste **Phase**, wo auch durch Übungen zu den **Schwächen** und so was auf einmal (.), man merkt, die haben ein Fundament an **Vertrauen**, dass sie anfangen, Sachen anders zu teilen. Also die **Hemmungen** werden geringer und das **Vertrauen** wird größer, dass sie mehr von sich quasi erzählen, preisgeben, aushalten, da verwundbar zu sein. Und das hat aber jetzt ein halbes Jahr ungefähr gedauert. #00:16:42#

I: Okay, mhm, mhm. Ich// #00:17:19#

B7: Ja, das kann ich nur bestätigen. Also man sagt ja so, die Inkubationszeit vom Unterrichtsfach Glück beträgt irgendwie so 14 bis 40 Monate. So ganz genau kann man das nicht sagen. Aber bei den Schülern, von denen ich Rückmeldungen bekommen habe, war es in der Regel wirklich so, dass über **Stärken** zu sprechen, also was können Sie mal auch **losgelöst** von der **Schule** ihnen unheimlich gutgetan hat, weil Sie einfach merken: Je schlechter die Leistungen in der Schule werden, desto schlechter wird in der Regel auch das Selbstkonzept, weil es halt so einen großen Anteil des Lebens der Schüler einfach darstellt. Wenn die Schüler quasi bei uns lernen, sich ihre **Visionen** anzugucken und wirklich zu schauen: Okay, wohin will **ich** denn eigentlich? Also nicht: Was erwartet die Gesellschaft von mir? Nicht: Was erwartet meine Mama, mein Papa oder meine Lehrer von mir? Sondern was ist es denn, wo **ich** vielleicht irgendwann mal hinmöchte? Und dann auch zu lernen, Entscheidungen zu treffen, vielleicht gegen Mathe und für Deutsch? Oder vielleicht fürs Reiten und gegen die Schule (lacht)? Das

ist schon auch, das ist auch sehr hilfreich gewesen, dann wirklich in die **Planung** zu gehen, zu sagen: Okay, bin ich jetzt so gut im Fußballspielen, reiten oder was auch immer, dass ich vielleicht Profi werden kann und damit mein Geld verdienen kann (lacht)? Oder sollte ich vielleicht doch ein bisschen Augenmerk auf die Schule richten und Schule nicht mehr ganz so blöd finden und gucken, wo kann ich denn vielleicht doch gute Leistung bringen? Und wie sieht es denn wirklich aus? Und dann mit den Schülern gemeinsam an diesen Umsetzungsprozess zu gehen, **das** ist schon **toll**. Also da reflektieren die Schüler in der Regel auch wirklich dann so diesen **Prozess** und sagen: Stimmt, also das war jetzt anstrengend, aber dadurch habe ich gewisse Muster aufbrechen können, stärker wahrnehmen können, was in meinem Leben gut läuft, den Fokus darauf richten können. Und eben, wie Frau v. M (B8) sagte, so mit den positiven **Glaubenssätzen** zu arbeiten, kann ich nur unterstreichen. #00:17:21#

B9: Also bei den Zwölfern oder Dreizehner sind das jetzt, die sehe ich vier Stunden in der Woche. Und da hat das beispielsweise dazu geführt, dass es ein **angstfreieres** Lernen ist. Also dieses **Abkoppeln** von: Die Lehrerin mag mich nur, wenn ich 13/14/15 Punkte schreibe, sondern nochmal diese Unterstützung: **Du** als **Person** hast einen **Wert** und das haben sie dadurch halt sehr, sehr gut erfahren. Und in der Sieben ist es so, da, ich arbeite immer nur ein halbes Jahr mit denen, aber das sind Haupt- und Realschüler und die kommen natürlich mit einem Selbstkonzept da hin: Ich kann gar nichts und ich bin blöd und ich bin für alles zu doof. Und äh da hat man gemerkt, dass es denen ultra schwerfällt, überhaupt **eine** Sache zu sagen, die sie können. Und **das** schaffen sie aber nachher sehr selbstbewusst und nehmen sich anders wahr. Und das ist eine, sie haben gesagt: Es ist eine Unterstützung für sie selbst und auch dieses **Dankbarkeits**gefühl, dass das dadurch gestärkt wird. Und das melden die Siebener auf jeden Fall immer zurück, dass Sie sich resilienter fühlen in gewissen Bereichen ihres Lebens. #00:19:17#

I: Ja, ich denke, es ist doch auch wirklich schön, dann auch solche Rückmeldungen zu erfahren. Ich könnte mir auch vorstellen, dass es vielleicht auch mit einem persönlich was macht. Also da wären wir dann auch schon bei meiner nächsten Frage: Hat sich, seitdem Sie, ja, diesen Glücksunterricht durchführen, vielleicht auch an Ihrer persönlichen **Einstellung** oder **Haltung** irgendetwas verändert? Würden Sie sagen, Sie können da selbst auch einen Nutzen oder einen Mehrwert daraus ziehen? #00:20:29#

B9: Jeden Tag (lacht). Ja, also jeden Tag. Man muss aber dazu sagen, dass also die Frau v. M. (B8) und ich machen ja die Ausbildung gemeinsam und wir sind da einfach mit voller **Passion** dabei und spüren, wie **wichtig** das für **uns** ist und es gibt auch Rückschläge. Man kommt in die Schule und ist **voller Ideen** und weiß, wie **wertig** das ist, was man da tut. Aber das wird natürlich nicht immer eins zu eins dann auch zurückgespiegelt und das sind auch Rückschläge, mit denen man, oder Differenzen, mit dem man irgendwie klarkommen muss und wo man langen Atem braucht. Aber ähm es macht ganz viel und ich denke, dass wenn man Lehrer geworden ist, dann sollte man schon vorher auch den Wunsch gehabt haben, ja, für die Gesellschaft zu arbeiten oder was Sinnvolles, Wichtiges zu tun. Und jeden Tag, wo wir uns mehr damit beschäftigen und wo manchmal eine kleine Äußerung kommt, **spürt** man das **direkt**. Also wenn man sich jetzt fragt, okay, wir machen jetzt eine Gedichtinterpretation von Georg Trakl oder sowas, dann kann man die Sinnhaftigkeit teilweise in Frage stellen. Aber bei jedem Wort, was man im Glücksunterricht macht und wo man Schüler da abholt, wo sie stehen und die **Person** anschaut, dann weiß man einfach, dass das irgendwie richtig ist. #00:20:55#

B7: Ich habe immer so das Gefühl, die Lehrer kommen eigentlich mit dieser **Passion** und **Einstellung** und **Liebe** in den Schuldienst. Und dann passiert es in den ein oder anderen Fällen, auch aufgrund unterschiedlicher Umstände, dass man das so ein bisschen aus dem Blick verliert vielleicht. Auch, dass man so so prozessorientiert sich eben verantwortlich fühlt und nicht unbedingt ergebnisorientiert, weil in der Schule doch so viel eben auf Leistung getrimmt ist. Und ich kann das nur unterstützen, was die Frau W. (B9) gerade gesagt hat. Definitiv, ja. #00:22:14#

B8: Ich würde da vielleicht noch eine Sache ergänzen, zumindest die einfach für **mich** so (.), also was ich daran überhaupt so cool fand, selbst wenn ich jetzt nie unterrichten dürfte, dass wir diese Fortbildung besuchen ist, dass das, was man selber vielleicht schon sehr, sehr lange wichtig findet, aber was nicht überall geschrieben steht. Also dass eben der Fokus doch mehr auf der, auf der Haltung, auf der Beziehungsarbeit und so weiter liegt. Klar gibt es einzelne Literatur, die man auch im Studium und Referendariat und so weiter kennenlernt, aber trotzdem ist zumindest **meine** Wahrnehmung, dass man damit auch oft Einzelkämpferin sein kann oder immer wieder aneckt bei Kolleginnen und Kollegen, die eine **ganz** andere Haltung Menschen gegenüber haben, was ich einfach ganz schwierig finde. Und das, was für **mich** unabhängig vom Unterrichtsfach einfach nochmal eine riesen Veränderung gebracht hat, ist, dass die die Art wie das Schulfach Glück als Weiterbildung aufgebaut ist und so wissenschaftlich **fundiert** wie es ist und eine komplett andere Legitimation für mein Handeln jeden Tag. Die hatte ich, also ich hatte vorher eine Haltung und ich habe die auch immer noch. Die entwickelt sich weiter, aber in vielen Bereichen war da immer mal so ein Fragezeichen dahinter: Warum ist das jetzt bei mir so und kann ich es eigentlich sinnvoll begründen, dass es so ist? Und jetzt der **Freifahrtschein**, also jetzt ist einfach, hier ist die **Grundlage** dafür. Stimmt, es ist alles richtig und man muss nichts davon in Frage stellen und das wirkt sich unterm Strich auf jedes Unterrichtsfach aus, also unabhängig auch vom Schulfach Glück. #00:23:14#

I: Ja, ja, ich denke auch, gerade während der Arbeit mit den Schülern ist es auch einfach so, dass, ja, vielleicht auch jeder so ein bisschen von dem anderen profitieren oder auch lernen kann, könnte ich mir vorstellen. Und ich habe in meiner Arbeit das Schulfach Glück auch gerade als ein Programm beziehungsweise eine Umsetzungsmöglichkeiten des **sozial-emotionalen** Lernens in den Blick genommen. Da würde mich jetzt interessieren, welcher Stellenwert denn Ihrer Ansicht nach gerade solchen sozial-emotionalen Aspekten zukommt. Oder wie man, inwiefern man, ja, das Fach ja direkt eigentlich auch als sozial-emotionales Lernen **bezeichnen** kann, als Solches, und wie es gelingen kann, solche sozial-emotionalen Kompetenzen anzubahnen? #00:24:11#

[…]

B9: Ich habe gerade überlegt, ob man es pauschalisieren kann oder ob man sagen muss, man differenziert irgendwie (.) in den Klassenstufen. (3) Hm, also auf jeden Fall ist es so, dass beim **sozial-emotionalen** Lernen oder, das hatten wir jetzt gerade auch in der letzten Glückssitzung, zu hören, anderen geht's genauso wie **mir**, schafft halt eine unglaubliche Verbundenheit. Das macht irgendwie dieses: Ich bin **alleine** auf der Welt, das reißt das auf und es sorgt auch für mehr Verständnis untereinander. Also dieses erstens sozial-emotional in der Hinsicht, das merke ich jetzt bei den Siebenern, wie **schwer** es ist, überhaupt in sich hineinzugucken, wie viele Wege man da gehen muss und wie viele Blockaden man da einreißen muss. Das auf jeden Fall. Also dahingehend verbessert sich das auf jeden Fall. Und auch, wie gesagt, das Verständnis **mit**einander oder die **Empathie**, die steigt auf jeden Fall **extrem**. Und es gibt ja auch, äh ja, das Lachen ist ja immer so was, was schwierig ist, was es ja auch stören kann, aber wenn man das gut auffängt, kommt man auch da wieder in eine Gruppendynamik, die sehr förderlich ist dafür. #00:25:46#

B8: Ich kann vielleicht noch ergänzen in der Elf, was mir momentan besonders auffällt. (.) Was ja was ist, was man als Erwachsener auf der Fortbildung auch manchmal anstrengend findet, wenn immer gesagt wird: Rede mit Leuten, mit denen du noch nie gesprochen hast. Also wenn ganz konkrete Aufgaben sind, mit wem ich die nächste Übung machen soll und dann muss ich wieder über meinen Schatten springen und raus aus der **Komfort**zone. Und **mir** fällt jetzt gerade nochmal auf, dass zumindest **ich** ganz oft in den Kursen, die ich unterrichte und jetzt auch im Schulfach Glück das unterschätze, welche **Macht** das halt hat. Also eigentlich weiß ich das, aber ich muss mir immer wieder bewusst machen, gerade weil ich auch in meinem Kurs eine Mädelsgruppe habe, die supergut befreundet sind

und die müssen auseinander jetzt **immer**, die dürfen nicht miteinander sprechen in den Übungen. Und wenn das die **Grundlage** ist, immer wieder zu sagen: Ihr geht heute mit jemandem zusammen, mit dem ihr hier noch nie gesprochen habt oder ganz, ganz wenig, **dann** finde **ich**, ist diese Lernentwicklung, wird die **unglaublich** quasi **angetrieben**, dass das stattfindet. Weil das was ich einfach manchmal vergesse, ist, dass wirklich viele, vielleicht sogar alle, wenn sie nicht gerade irgendwie so ein Jahrgangsliebling sind, dass die ihre ganz feste Peergroup haben. Und wenn die aus der raus müssen in einem Unterrichtsfach, dann sitzen sie da vielleicht und reden mit **gar** niemandem. Also dass die, die würden niemals freiwillig, wie man es vielleicht in der Uni dann muss oder lernt, sagen: Hallo, wer bist du? Kann ich neben dir sitzen? Die trauen sich nicht mal, zu fragen: Ich habe deinen Namen vergessen. Wie heißt du? Also selbst **den** Schritt muss ich dann manchmal anleiten. Und **dieses**: Ich rede mal zehn Sätze mit jemandem, den ich außer hier **überhaupt** nicht kenne. Ich muss dem vielleicht sogar dann was über mich erzählen. Oder wir hatten jetzt gerade die Situation, dass sie quasi anhand von Bild-Collagen über den anderen was spekulieren müssen und dass ich überhaupt mal mit mir fremden Personen spreche, und das **überleben** kann. Und das ist dann, **das** ist die Ebene, wo ich gerade merke, dass ganz, ganz viel passiert und das ist selbst in der Elf **immens**. Also da werden, glaube ich, manchmal auch falsche Annahmen, einfach auch von **mir**, dass das doch kein Problem ist, mit jemand Fremdem zu arbeiten. Doch, es ist ein riesen Schritt.// #00:27:09#

I: Über den eigenen Schatten zu springen.// #00:29:33#

B8: Ja, sie **wachsen** extrem viel, was das angeht. Und alleine durch dieses immer wieder veränderte Setting: Auf wen muss ich mich einstellen? Passiert da, finde ich, ganz, ganz viel. Unabhängig von dem, was du alles gesagt hast, J. (B9), was es überhaupt heißt, sich mit **sich** zu beschäftigen und zu merken, die anderen sind vielleicht genauso planlos oder verunsichert oder äh ja, wie ich selber. Also auf den verschiedenen Ebenen, finde ich, kann man schon sehr viel erreichen. #00:29:34#

B9: Und ja, auch so für das gesellschaftliche **Miteinander**. Also wenn beispielsweise eine Übung, die wir jetzt gemacht haben, was **Glück** bedeutet und dann schrieb am Montag einer auf: **Satt** sein. Und das war dann, das war ein Flüchtlingskind und dann kann man das, manche **verstehen** das überhaupt nicht und auch **da** wieder, man tangiert damit **so** viele Ebenen, die einfach für **Mitgefühl** sorgen, die, ja, **Verständnis** erzeugen bei anderen. Und auch dieses: Ich **respektiere**, dass für **dich Duschen** das ist, was mega cool ist und für **dich** ist es Sushi. Also dass das, dass man einfach merkt, dass Dinge **gleichwertig** nebeneinander existieren können, auch wenn sie für **mich** sich ganz anders darstellen. #00:29:45#

B7: Ja, ich wollte gerade auf das eingehen, was die Frau v. M. (B8) gesagt hat äh, über dieses Ausbildung **selbst** zu durchlaufen und diese Erfahrung noch einmal selbst zu machen, obwohl wir die Erfahrung **alle** schon gemacht haben in unserem Leben, hat für **mich** persönlich **auch** nochmal ähm in Erinnerung gerufen, wie es sich anfühlt, denn das **vergisst** man im Laufe der Zeit, ja? Man kriegt einen anderen Fokus, man kriegt einen anderen Abstand und wie **schrecklich** das plötzlich ist, innerhalb einer Gruppe die eigene Komfortzone zu verlassen. Man ist so froh über die erste kleine Gruppe, die man gefunden hat und es gibt sicherlich auch Übungen, also in der Glücksausbildung gibt es **ganz** viele Übungen, die in so einem psychosozialen Dreieck, also in so einer Dreiergruppe quasi gemacht werden sollen, eben mit fremden Leuten. Und dann gibt es aber auch Übungen, also unsere psychosoziale Dreiergruppe waren vier Mädels, die gerne immer zusammen waren. Und auch da festzustellen, wie **machtlos** der Seminarleiter in manchen Situationen einfach ist, weil eben zum Beispiel in der letzten Übung Inhalte ausgetauscht worden sind, die **so** viel **Vertrauen** geschaffen haben, dass man in einer **Extremsituation** des Lebens, also die Mutter einer Kandidatin war gestorben, vielleicht nicht in einer anderen Gruppe sein **möchte**. Und das ist glaube ich auch, also für **mich** persönlich war das auch wichtig, mit in die Schule zu nehmen, zu sagen: **Ja**, ich weiß, wie **wertvoll** es ist, neue Konstellationen zu **schaffen** und

trotzdem muss man mit **unglaublich** viel Empathie hinschauen, wann es vielleicht gerade nicht geht und auch ein Kind gerade vielleicht nicht so funktioniert. You don`t know the **story**: Wir kommen rein in das Klassenzimmer und wir wissen nicht, ob das Kind vielleicht jetzt, wie es mir gerade eben bei den Fünfern gegangen ist, plötzlich in dieser Woche festgestellt hat, dass es ihren Vater, den sie seit **fünf** Jahren nicht mehr gesehen hat, **vermisst**, weil jetzt **Platz** dafür ist, weil jetzt **Raum** dafür ist, weil sie **jetzt** gerade das Gefühl hat. Das darf man, glaube ich, auch nicht unterschätzen, ne? Dass sich diese Prozesse einfach immer ändern. #00:30:33#

I: Ja, ich denke auch, dass es sehr wichtig ist, einfach die **persönlichen** Hintergründe immer mit einzubeziehen. Und das unabhängig// #00:32:47#

B7: Die das Kind einfach **hat**. #00:32:53#

I: Genau. Doch, das sehe ich ganz genauso. Also vielen, vielen Dank auch für die ganzen wertvollen Beiträge bislang. Und ich bin, ja, das bringt mir wirklich einen ganz großen Nutzen, nicht nur für meine Arbeit. #00:32:55#

Teil II:

I: Ja und dann war es mir gerade auch wichtig, eben diese besondere Form des Lernens als ein Lernen fürs **Leben**, wie Sie es ja vorhin auch schon ein bisschen bezeichnet hatten, Frau D. (B7), auch auf die Problematiken des Bildungssystems hin zu untersuchen, gerade was jetzt den Selektionscharakter betrifft oder den unter anderem damit verbundenen Leistungsdruck, Schulangst, um nur einige Beispiele zu nennen. Als wie relevant und bedeutsam erachten Sie denn gerade solche Programme mit Blick auf das aktuelle Schulsystem? #00:00:02#

B7: Ich glaube, da reicht die Antwort: **Absolut** wichtig (lacht). #00:00:36#

I: Ja (lacht). #00:00:39#

B9: Naja, also es ist ja so, dass es ja theoretisch auch so **festgeschrieben** ist. Also wir bilden, wir sollen auch den **Charakter** bilden, das ist unsere Aufgabe. Und im Moment ist es aber so, dass wir natürlich das nur bedingt **tun**. Und der Charakter besteht ja jetzt nicht nur aus Mathe, Deutsch, Englisch und da, ja, muss was gemacht werden. Und bei uns ist es auch so, wir haben natürlich durch Corona noch zehn Mal mehr festgestellt, dass Schüler extremen Beratungsbedarf haben, dass Ängste entstanden sind, die es vorher nicht gab. Auch Schüler, die mit der Heimarbeit einfach nicht klargekommen sind, die keine Grenzen mehr kennen. Die Frau v. M. (B8) als Tutorin in der Zwölf merkt das **total**. Oder alle, die in der Oberstufe arbeiten, und auch darunter, und ähm wir wollten oder konnten das jetzt auch nicht mehr so stehen lassen. Also wir wollten irgendwas tun und diesen Bereich einfach noch mehr ausfüllen und haben da schon gewisse Visionen oder sind auch schon dabei, das in die Wege zu leiten, dass man noch, dass wir noch **mehr** tun können, dass wir das für **alle** Schüler öffnen können, um einen Beratungsraum zu, ja, errichten, mehr oder weniger. Wo wir eben mit, wo wir ein offenes Ohr haben, wo Schüler hingehen können, die noch nicht in eine Depression gerutscht sind, sondern wir noch wie so ein Auffangbecken quasi wirken. Und sowas wie **Schulangst** oder **Präsentationsangst** oder allein **Angst** vor **Klausuren**, **Druck** zu nehmen. Also es gibt ja schon kleine Möglichkeiten, wie man den Schülern schon **maximale** **Angst** nehmen kann. Und wir wollen **das** einfach für alle öffnen, weil wir das Gefühl haben, dass es auch alle **brauchen**. Und wenn man sich dann auch weiter anguckt, wie die Laufbahn der Schüler dann weitergeht in der Uni oder auch im Beruf, also dadurch, dass ich auch für die Berufsorientierung arbeite an der Schule äh, haben wir auch Kontakt zu Firmen und auch da hören wir immer

wieder, dass die psychischen Krankheiten zunehmen und die Resilienz quasi abnimmt. Und wir als Schule können da jetzt nicht untätig **zuschauen**, sondern wollen eben da etwas tun, da wir glauben, dass die Oberstufe, naja, was heißt zugänglicher ist, aber dass es da einfach am lichterlohsten brennt, weil der Erziehungsauftrag **da** ja auch **geringer** ist als jetzt in der 5, 6, 7, 8, 9, haben wir uns das jetzt erst mal vorgenommen, ich glaube, 4 bis 5 Stunden in der Woche zu eröffnen, wo wir ganz unterschiedlich geartete Probleme in Gesprächen versuchen wollen, aufzufangen und mit den Kompetenzen, die wir durch das Glückstraining haben, wohlwissend unserer Grenzen, die ja auch da sind. Wir sind jetzt keine Therapeuten, da versuchen bisschen Brände zu löschen, bevor quasi nichts mehr geht. #00:00:40#

B8: Ähm, also, ich kann das alles unterschreiben. Und ich glaube, also ich glaube, uns ist **allen** klar, die, die da teilgenommen haben oder wir drei jetzt auch, die es ausprobiert haben, dass die Auswirkungen **immens** sein können bei den Schülerinnen und Schülern. (.) Und der **Haken**, den ich trotzdem **sehe**, also den wir, glaube ich, alle gerne mittragen. Aber das ist, dass es trotzdem **gefühlt** teilweise einfach dieser Tropfen auf dem heißen Stein ist. Also dass eben in einer Schule wie unserer, wir das Glück haben oder auch hoffentlich alle Lernenden dann das Glück haben, dass es **uns** gibt, weil **wir** als **kleine** Gruppe so engagiert dahinterstehen. Und ich merke trotzdem, dass das, was mir manchmal schwerfällt, weil ich so **überzeugt** von dem Konzept bin und es so **wichtig** finde, die Diskrepanz zum Schulsystem an sich aber **noch** sichtbarer wird als vorher. Also die Idee, die Tatsache, dass ich die Schüler stärken **kann** oder helfen kann, dass sie sich stärken, genauso dieses, wie Frau W. (B9) eben gesagt hat, vor Klausuren. Und es **sind** Kleinigkeiten. Und trotzdem ist es manchmal so, dass das diese Diskrepanz, zu sehen, wie der Rest ja trotzdem **weiter**läuft. Also wir können quasi den Sand ins Getriebe werfen, dass sie irgendwie **gestärkt** werden, aber diese großen Fragezeichen, warum viele Dinge so absurd laufen, den Jugendlichen gegenüber oder wenn es uns jetzt gerade nicht geben würde, dann **gehen** sie halt nach 13 Jahren und haben sich mit sich **gar** nicht beschäftigt. Also dass der Weg dahin, dass das so, dass das noch mehr implementiert ist. Wir sind da gerade am Anfang und da bin ich total **glücklich** drüber. Aber man muss die Diskrepanz weiterhin, finde **ich** zumindest, an manchen Stellen **noch** krasser aushalten, weil man merkt, anders wäre doch viel **schlauer**, weil wir erfahren gerade, wie anders das funktionieren könnte. Das finde ich teilweise in Bezug auf dieses System Schule wie es funktioniert, ähm, krass. #00:03:42#

I: Da müsste sich einfach grundlegend etwas ändern, ja, da gebe ich Ihnen absolut recht. Auch wenn man durch sein Engagement, jetzt beispielsweise wie in Ihrem Fall, bestimmt auch **einiges** ausrichten kann, was keinesfalls zu unterschätzen ist, wie sich ja jetzt auch herausgestellt hat, ist es natürlich, wie Sie auch gesagt haben, im Endeffekt, ja, dann irgendwo doch „nur“ in Anführungszeichen ein Tropfen auf den heißen Stein, was jetzt so das gesamte Bildungssystem angeht. #00:05:31#

B8: Und wir versuchen einfach, das **groß** zu machen, weil wir **wissen**, dass es um jeden einzelnen Menschen geht, also **jeden** einzelnen, den wir stärken und auffangen können, das ist einer mehr und das ist ganz, ganz großartig. Aber **hoffentlich** erleben wir, bevor wir in Rente gehen, irgendwann diesen großen Wurf, dass sich das auch einfach nachhaltig etabliert (lacht). #00:05:52#

I: Jeder Ja, das wäre wirklich wünschenswert, ja.// #00:6:05#

B7: Das ist alles **extrem** abhängig vom Engagement der einzelnen Lehrkräfte im Moment noch. Es wird im (.) Verhältnis relativ wenig **Zeit** und **Raum** dafür zur Verfügung gestellt, ne, und dies in den regulären Unterricht mit einfließen lassen ist total hilfreich, gewinnbringend und **großartig**, aber es erfordert eben vorher die **Ausbildung**, die **Zeit**, die man investiert, ja, die Kraft und Energie, die man investiert, die Bereitschaft, über den vollen Job hinweg quasi sich noch einer weiteren Ausbildung zu unterziehen und da wirklich mit **Herzblut** dabei zu sein. Und wenn man das halt nicht macht, kommt man halt auch durch. Und das ist, glaube ich, das System **Schule**. Aber ich glaube, das ist jetzt wieder ein ganz anderes,

ganz großes Thema, was irgendwie Stunden sprengen könnte (lacht). Ohne, dass wir das belegen, leider. Deswegen versuchen wir so ein bisschen zu gucken, wo **können** wir was bewegen und wie können wir quasi das Ganze verbreiten? #00:06:12#

I: Also ich persönlich finde es wirklich unglaublich toll, was Sie dadurch in Bewegung setzen und welchen Stein Sie dadurch auch an Ihrer Schule ins Rollen bringen und hoffe **sehr**, dass das mit der Zeit auch noch mehr Zustimmung erfährt und dass allgemein anerkannt wird, von welch tragender Bedeutung dieses Thema eben auch ist. Und wie stehen Sie denn generell dazu, so etwas vielleicht direkt als **verpflichtenden** Bestandteil quasi der Lehrer*innen-Bildung einzuführen und auch bereits, ja, im Studium einfach so als festen Teilbereich zu verankern? Dadurch würde es ja im Prinzip auch leichter, noch mehr Leute dazuzugewinnen. #00:07:12#

B7: Also ich persönlich würde sagen: Ja, gerne im Studium schon mal zum Schnuppern, aber ich glaube tatsächlich, dass das ein Aspekt ist, wenn man **interessiert** ist ähm (.). Ich glaube, meine beiden Kolleginnen können das bestätigen, man baut sich verschiedene Standbeine auf und man hat einen Faible dafür, darauf zu achten oder weniger. Aber in die **Glücksausbildung** selber zu gehen, ist glaube ich **noch** gewinnbringender, wenn man das nicht **vor** der Realität Schule macht, sondern wenn man die Realität Schule **kennengelernt** hat, den ersten Frust **hinter** sich hat, dass man mit so **großen Maximen** kam und weniger bewegen kann als man sich vorgenommen hat, um dann einfach noch mal zu gucken: Aber wo **kann** ich denn? #00:07:37#

I: Ja, stimmt, das ist auch ein interessanter Blickwinkel. So habe ich das jetzt noch gar nicht in dem Maße bedacht. Ja doch, jetzt muss ich sagen, macht es durchaus Sinn. #00:08:23#

B9: Ja, also **ich** persönlich finde, dass es vorher auch nicht schlecht ist, weil der Lehrerberuf ist sehr anstrengend (lacht). Und wenn man selbst gefestigt ist und selbst irgendwie resilient dem begegnet, was da auf einen einprasselt, würde ich das auch nicht als schlecht empfinden. Und es gibt viele Kollegen, die **total** interessiert daran sind, was wir machen. Und es gibt auch welche, die sagen, das ist esoterischer Hokuspokus und ist ja alles Quatsch und so, aber auch in der Glücksausbildung haben wir auch jemanden kennengelernt, der jetzt beispielsweise ganz anders funktioniert als die R. (B8) und ich. Und es ist **so spannend**, ihn zu beobachten, wie er für **sich** was rauszieht, was für uns **nie** möglich wäre. Aber er, er bleibt dabei und er zieht halt sich einzelne Aspekte raus, die für uns vielleicht weniger Relevanz haben. Also von diesem: Es gibt nur diese Version **Mensch**, die da was mitnimmt und was lernt, das ist wirklich zu kurz gefasst. Also das spricht eigentlich die breite Masse an, sofern man sich natürlich darauf einlässt. #00:08:31#

I: Ja. #00:09:37#

B8: Das nur als Ergänzung: Ich würde es einfach für die Vorstellung, von der wir gerade sprechen, **loslösen** davon, dass man das hinterher unterrichtet oder unterrichten muss. Also, dass das quasi so: Wenn ich mir vorstelle, man macht diese Lehramtsausbildung und dann weiß man dabei, okay, dafür wäre ich dann auch befähigt und vielleicht möchte ich das gar nicht, also dass man es davon loslöst. Aber **Persönlichkeitsentwicklung** auf dem Level, wie wir das auch erleben in dieser Ausbildung, ich habe **viel** auch vorher schon in dem Bereich quasi für mich gemacht und das interessiert mich, seit ich 18 bin, aus ganz verschiedenen Gründen. Und trotzdem ist das jetzt das, was **High End** auch auf **Schule** zugeschnitten ist. Also das finde ich, dass ist einfach, also es gibt in meiner Vorstellung – und ich habe wirklich schon **viel** gemacht – **nichts** was, was das **mehr** so zugeschnitten und designt ist als **Weiterbildung** wie **das**. Und **ich** finde, es müsste, also ich würde mich da der Frau W. (B9) anschließen. Es müsste verpflichtend Grundlage sein, weil es **nicht** darum geht: **Kannst** du das später unterrichten, wie jetzt bezogen auch auf die Fortbildung, sondern **weißt** du überhaupt, wer **du** bist, bevor du mit anderen Menschen arbeiten möchtest? Weißt du auch, was deine Antreiber sind und weißt du irgendwie, wie

man plant oder weißt du, wer du **bist**? Und, und ich (.). Es gibt unfassbar viele unterschiedliche Menschen, die eben Lehramt studieren und Lehrerin oder Lehrer werden wollen und die haben alle ihre absolute Daseinsberechtigung. Ich finde trotzdem, dass dieses „Sich reflektieren müssen" und „können müssen". Das ist ein elementarer Baustein. Und, also ich habe es jetzt gerade wieder erlebt, als in der Begleitung in der Referendarausbildung war, bei einem LIV, wenn zum Beispiel Kritikfähigkeit nichts ist, womit ich mich schon mal beschäftigt habe, oder dieses resiliente reagieren auf: Es hagelt gerade Kritik an Stellen, mit denen ich nicht gerechnet hatte. Es wäre toll, wenn diese Ausbildung vorgeschaltet gewesen wäre, weil man eben komplett **anders** umgehen kann, und man kann **viel** mehr wieder für sich mitnehmen und von daher: **Pflichtprogramm**, fände ich, das gehört einfach zu der Lehrerausbildung. #00:09:39#

B9: Da wir halt auch nicht mit Zahlen oder Sachen oder so hantieren, sondern 25 Individuen sitzen haben im Klassenraum. Allein wenn man nur, wenn jeder Lehrer wüsste: You don't know the story, ja? Also dass jeder eine **Offenheit** hat, jeder **Persönlichkeit** gegenüber. Dann könnte man **viel** Angst, **viel** schlechtes Klima einfach vermeiden. #00:11:42#

I: Ja, genau, und gerade auch losgelöst eben rein von der Schule, sondern für sich persönlich, dass man sich mal selbst vielleicht in die Richtung eben hinterfragt und reflektiert und dann ja auch logischerweise mit einer ganz anderen Haltung vielleicht rangeht, als wenn man das eben nicht tut. Ja und Sie hatten ja jetzt auch schon ganz viele Aspekte genannt, gerade auch mit Blick auf die Zukunft der Schüler. Inwiefern kann denn das Schulfach Glück Ihrer Meinung nach einen Beitrag leisten oder unterstützend wirken, gerade eben die Jugendlichen auch auf das Leben in der Gesellschaft mit den ja auch immer weiter wachsenden Anforderungen so ein bisschen vorzubereiten? Da hatten wir zum Beispiel schon eben diese, dass die **Resilienz** beispielsweise gestärkt wird, das hatten Sie ja schon gesagt, oder auch unter der Fragestellung: Inwiefern bietet der Unterricht vielleicht auch Anlass oder die Gelegenheit, **Sinn** zu erleben, **persönlichen** Sinn zu erfahren, sowohl bezogen auf die Schule, aber auch auf ihr Leben im Allgemeinen. #00:12:07#

B9: Ich würde es jetzt erst mal im Bereich der Berufsorientierung sagen, ihr könnt ja dann gerne noch ergänzen, aber wenn wir jetzt über die Oberstufe reden, ähm ich weiß nicht. Ich glaube, es gibt über 20.000 Angebote, welche Studiengänge Schüler wählen können, die Abitur gemacht haben. Da muss man in der Lage sein, **Entscheidungen** zu treffen. Und da muss man auch in der Lage sein, zu wissen: Was kann ich und was kann ich nicht. Und da gibt es auch dieses Beispiel mit Hirschhausen, der Arzt war und gemerkt hat, dass er eigentlich nicht die Struktur hat, um das zu können und besser als Comedian auftritt. #00:13:11#

I: Genau, ja (lacht). #00:13:47#

B9: Und dieses: Es ist **okay**, wie ich bin und ich **darf** das wollen und auch (.). Es sind, wir wissen ja, dass das die Ausbildung der Schüler oder das, was sie nach der Schule machen, **extrem** abhängig ist von dem, was die Eltern vorher gemacht haben oder was wir ihnen auch suggerieren. Und dieses Loslösen davon, dieses Hingucken: Wer bin **ich** als **Person**? Also eine Entscheidung zu treffen, mit der man nicht hadert oder dann eben kompetent scheitert. Und diese **Stärke** zu vermitteln in dieser, in dieser Welt, die immer mehr von einem will und die Angebote hat, die nicht mehr zu überblicken sind, **da** einen Weg einschlagen zu können. Jetzt rein in Bezug auf die Berufsorientierung. #00:13:48#

B7: Ne, ich glaube, das kann man, glaube ich, komplett auf alles auch übertragen, weil ja doch der Weg nach der Schule einfach irgendwann in irgendeiner Form in den Beruf geht. Und je früher man damit anfängt, desto besser ist es. Und ich glaube, dass wirklich der Kern auch darin liegt die Ausbilder insgesamt da zu schulen. #00:14:31#

I: Dann, ich weiß nicht, wollten Sie noch etwas ergänzen, Frau v. M, (B8)? Sonst würde ich// #00:14:55#

B8: Ich kann nur ergänzen, aber das steckt bei der Frau W. (B9) eigentlich schon drin, weil wir das jetzt gerade diese Woche wieder hatten ähm, dass überhaupt so ein Prozess stattfindet: Was will **ich** und was will ich, weil **andere** mir das sagen? Das würde ich einfach gerne nochmal **besonders** den Fokus drauf legen, weil da geht es eben um alle Lebensbereiche. Dass das, dass wenn dieser Prozess früher stattfindet als in meinem Leben mit jenseits der 30, glaube ich endgültig, dass ich da irgendwie sagen kann: Ach cool, ich habe das jetzt richtig gut gelernt oder ich bin immer noch dabei. Und es geht gar nicht darum, dass man das abschließend lernt, aber das, also mich schockiert es manchmal auch. Aber zu erleben, das, was eben schon gesagt wurde: Ich **muss** Entscheidungen treffen, aber ich **kann** auch Entscheidungen treffen und ich **darf** das und dass ich eben, also dass sich **entscheiden** auch was ist, was total **cool** ist. Und nicht nur: Du **musst** ja jetzt und das ist total **schrecklich**. #00:15:02#

I: Und mit der Angst behaftet, ja. #00:15:53#

B8: Ja, genau. Und dass ich dann irgendwann vielleicht auch weiß: Okay, ich habe die Kompetenz. Ich weiß auch, warum ich mich gut gegen etwas entscheiden kann und das ist okay und das kann dann auch quasi einfach was sein, was ich nicht mache. Aber der Kern ist dieses: Weil **ich** das will. Und ich habe eben in der letzten Stunde, da haben wir mit Antreibern gearbeitet und sehr, sehr viele hatten den Antreiber, dass sie **gefällig** sein wollen und es so machen, dass andere es gut finden. Wenn ich jetzt deren Lebensgeschichte mit der Überzeugung zehn Jahre weiterschreibe, dann ist es blöd, wenn das der Antreiber **bleibt**, ohne dass man drüber nachdenkt: Was will ich **selber**? Und allein aus **diesem** Fokus, wenn das nur der Lerneffekt ist: Ich darf das so machen, wie ich das möchte. Also dann strahlt das in so viele Lebensbereiche raus, weil das nochmal so ein praktisches Beispiel war, zu dem, was Frau W. (B9) am Anfang gesagt hat: Zu **hundert Prozent**, glaube ich, macht es einen riesengroßen Unterschied. #00:15:55#

I: Ja, das wirkt sich im Prinzip auf alle Facetten des Lebens aus, wenn man einmal gelernt hat, was es bedeutet, für seine eigenen Interessen einzustehen und auch bewusst eigene Entscheidungen zu treffen. Auf jeden Fall. Dann habe ich jetzt noch eine Frage, die geht tatsächlich nochmal ein bisschen in eine andere Richtung, aber bleibt doch trotzdem bei den Grundlagen des Glücksunterrichts. Und zwar ist ja auch gerade bei Ernst Fritz-Schubert immer die Rede von diesen Flow-Erlebnissen als das vollkommene Aufgehen in einer Tätigkeit. Als wie relevant erachten Sie es denn, solche, ein solches Erleben eben auch zu ermöglichen? Und wie kann es vielleicht auch gelingen das authentisch anzubahnen im Unterricht? Ich habe jetzt während meiner letzten Interviews oft solche Aspekte gehört, die so auch in den Bereich Erlebnispädagogik gingen ähm, was das betrifft. Wie machen Sie das denn so in Ihrem Unterricht? #00:16:43#

B7: Ich fange mal kurz an: Also Flow-Erlebnisse sind natürlich **enorm** wichtig, damit die Kinder überhaupt quasi kennenlernen, dass es etwas gibt, wofür sie brennen und worin sie aufgehen und worin sie gut werden. Und ich kann jetzt gar nicht, mir fällt jetzt ganz konkret und spontan kein Beispiel aus meinem Unterricht ein, das jetzt aktuell wäre. Ich weiß, dass ich mal in einer Vertretungsstunde, also lange vor meinem Lehrer-Dasein, lange vor einer Glücksausbildung es geschafft habe, was ich im Nachhinein dann gehört habe, dass eine Schülerin aufgrund einer kurzen Schreibaufgabe ähm ein **Buch** geschrieben hat. Und das war dann schön, Jahre später quasi zu hören: „Ah, Frau D. (B7), da ist eine Widmung für Sie“ (lacht). Das war natürlich ein kleines, privates Buch, was jetzt nicht verkauft wurde (lacht), aber das war einfach **schön**, weil Sie durch diese Vertretungsstunden und eben die andere Perspektive und meine Aufgabe, die es sonst nicht im Unterricht gab, etwas kennengelernt hat: Nämlich, dass sie, wenn sie die Freiheit hat, schreiben konnte und gerne geschrieben hat und ganz tolle Ideen hatte. Aber jetzt auf Anhieb, aktuell, ich weiß nicht// #00:17:31#

I: Ich könnte mir vorstellen, dass sich sowas vielleicht auch einfach so aus dem Moment heraus ergibt, dass man das gar nicht unbedingt plant, sondern sowas, oder so ein Gefühl, dann eben zwangsläufig einfach kommt und sich einstellt. #00:18:44#

B9: Ich glaube, also das Flow-Erleben, das bahne ich jetzt auch nicht jede Stunde an und wie Sie auch gerade gesagt haben, vorbereitetes Flow-Erleben ist bestimmt schwierig. Aber ich merke, dass es vor allem **da** gut funktioniert, wo eben das Klima ein wertschätzendes, motivierendes, freundliches ist. Und dass die Schüler oft Flow-Erleben haben, wenn man ihnen signalisiert, dass man, (.) dass man **selbst** glaubt, dass sie etwas können und sie da immer bestärkt und sagt, dass eben Schwächen okay sind und dass man keine Angst haben muss. Und dass, wenn man **das** schafft, dass es erst, dass das erst mal die Grundlage ist, um überhaupt in Richtung Flow-Erleben zu kommen, weil dann (.). Es gibt auch Schüler, die haben bei mir nie ein Flow-Erleben, weil Deutsch das Schlimmste ist oder Französisch, was sie je gemacht haben (lacht). Aber andererseits, man bahnt es zumindest damit an. #00:18:56#

B8: Ich würde mich dem auch anschließen. Also ich (4), ich überlege gerade die ganze Zeit. Ich glaube, wir hatten eine Stunde, wo ich das glaube ich bei einigen (.) jetzt, es ist ja auch schwierig, sowas zu diagnostizieren, aber wo quasi die Abfolge der Übungen dazu geführt hat, dass man sich richtig einlassen konnte und dann ist es bei manchen einfach, also da ging es auch wieder um einen Schreibprozess, aber vorher noch mit einer Meditation und sowas, da war das glaube ich möglich, aber das war auch vollkommen (.) Also gerade wie Frau W. (B9) gesagt hat, das hätte ich niemals planen können. Also auch die Frage: Wie lassen die sich auf geführte Meditation ein? Das kann komplett nach hinten losgehen, kann super gut sein. Und für **mich**, auch durch die zeitliche Begrenzung und weil man die Gruppe nicht so gut kennenlernt, wie man gerne würde. Mit diesen zwei Stunden in der Woche, ist es auch okay, wenn so wie das eben gesagt wurde, dass halt quasi überhaupt die **Tür** dafür aufgemacht wird. Und ich sehe das eben auch darin, dass wenn wir es schaffen, dass jemand beispielsweise auch ein Hobby hat oder sowas, wo die Entwicklung vielleicht ist: Ich kann das Hobby auch haben, wenn alle es dämlich finden, aber ich finde es gut und es muss auch gar keinen Mehrwert haben, außer dass es mir **Spaß** macht. Und wenn, wenn diese **Akzeptanz** mehr werden kann oder geschaffen wird überhaupt, dass genau mit dem, was wir jetzt alles schon gesagt haben, warum wir das so wichtig finden. Da ist es mir auch weniger wichtig, dass dieses Flow-Erleben nur in meiner Stunde dann Hauptsache stattgefunden hat, sondern wenn diese Offenheit überhaupt den Dingen gegenüber so entwickelt werden kann, dass das nur für mich in dem Moment einfach eine Bedeutung haben darf. Und dann ist das okay. Ich glaube, dass das was ist, was, was man schon dadurch einfach fördern kann. Auf jeden Fall. #00:19:36#

B9: Und ich denke auch, dass wir den Unterricht einfach immer versuchen, breit aufzustellen und zu sagen: Wir haben hier gewisse Themen und wir, wenn wir unsere Schüler kennen, dann wissen wir auch, wo deren Kompetenzbereiche liegen, die vielleicht eigentlich mit unserem Fach nur bedingt was zu tun haben. Und umso breiter man dann eben den Horizont aufmacht, kann man das auch schaffen. Also wenn man weiß, es gibt Leute, die sind total technisch begabt oder mathematisch oder künstlerisch, dann versucht man halt an irgendwelchen Stellen das eben auch mal zum **Produkt** zu machen. Und dadurch kann man vielleicht auch das Flow-Erleben nochmal mehr analysieren, sage ich jetzt mal. #00:21:35#

I: Ja, und im Endeffekt weiß man ja auch gar nicht, auf welche Lebensbereiche sich das dann tatsächlich vielleicht auswirkt, was man auch gar nicht unbedingt nachprüfen kann oder mitkriegt. Aber wenn man einfach so die Grundlagen schafft oder Perspektiven oder Türen eröffnet, wie Sie ja eben auch gesagt haben, ich denke, dann ist das sehr wichtig und wertvoll. Und ja, ich habe mich im Rahmen meiner Masterarbeit gerade auch so ein bisschen mit dem historischen Aspekt, also der Geschichte des Glücks, ja, seit der Antike, mit den berühmtesten Vertretern wie beispielsweise Aristoteles

auseinandergesetzt. Spielen unter anderem auch solche historischen Faktoren im Sinne philosophischer Glücksvorstellungen für Sie und ihren Unterricht eine Rolle und wenn ja, inwiefern? Das finde ich immer ganz spannend, ich frage das auch, weil das unter anderem Grundlage meines Theorieteils ist und Ernst Fritz-Schubert ja auch oft Bezug auf die alten Glücksschulen nimmt und das ja zu Teilen auch ein bisschen in seine Fortbildung integriert. Lassen Sie das irgendwie mit in Ihren Unterricht einfließen? Ich finde das sehr interessant, mir das vorzustellen, wie das eben aussehen kann. Oder ob es vielleicht eher so ist, dass man für sich selbst Bezüge oder Verbindungen herstellt und man sieht: Okay, früher war es ja eigentlich teilweise schon ähnlich, was das Verständnis angeht, dass das eben aus der inneren Einstellung resultiert und damit nicht unbedingt dieses Zufallsglück gemeint ist, was ja in vielen Köpfen verankert ist. #00:21:59#

B7: Ich würde sagen, bei den Kleinen **nicht**, bei den Großen im Theorieteil **schon**. #00:23:50#

I: Mhm. #00:23:54#

B8: Ich würde es eigentlich genau gegensätzlich sagen, weil ich auch Ethiklehrerin bin. Also von daher ist es mir sehr vertraut. Und gerade der Elf in dem ersten Halbjahr macht man **nur** die Glücksvorstellungen komplett. #00:23:54#

I: Okay. #00:24:06#

B7: Und in der Ausbildung ist es ja auch Teil, zum Beispiel bei den **Tugenden**, die auf Aristoteles quasi basieren. Und bei mir ist es aber bisher so, dass ich (.), das **fließt** ein als Hintergrundwissen, aber es ist nichts, was wir explizit durchnehmen, weil auch die Schüler von Anfang an den Wunsch geäußert haben: Wir wollen hier eigentlich nicht viel lesen und schreiben, genau wie in allen anderen Dingen, sondern wir wollen hier **Erfahrungen** machen. Und ich merke auch, wenn sie auf einmal dann mal zehn Minuten schreiben müssen und müssen aber quasi, die haben so ein so einen Schreibanlass der nichts mit Unterricht an sich zu tun hat, dann können sie das auch. Aber es würde jetzt von dem, wie ich das (.), also hätte ich jetzt **acht** Stunden in der Woche, dann wäre das was anderes. Aber so wie mein Fachverständnis ist, wo wir **hin**wollen, dann ist es tatsächlich so, dass mittlerweile jede größere Theorieeinheit mir eigentlich ein Stück weit zu schade ist. Also ich kann quasi dann Impulse geben oder sagen: Bei Aristoteles war es so, oder Ähnliches, aber für mich ist es eher die Orientierung daran, dass eben das gute gelingende Leben kann kein pauschal rosarot glückliches Leben ist, also dass diese Basis, das als Verständnis dient und das auch anwenden zu können: Wie cool, dass das vor 2000 Jahren auch schon irgendwie ein Thema war. Aber ich bin momentan weit entfernt davon, so wie ich es aus dem Ethikunterricht kenne, dass wir das aufarbeiten würden und dass man da quasi in die Auseinandersetzung gehen muss. Dafür sind auch die praktischen Erfahrungen, dafür ist die Zeit zu wertvoll. Für diese praktischen Erfahrungen. #00:24:06#

I: Ja, verstehe ich absolut. Gerade, wenn man eben auch nur eine begrenzte Zeit mit den Schülern zur Verfügung hat. #00:25:32#

B7: Ich teile die Erfahrung durchaus, dass ich in meinem Glücksunterricht tatsächlich gar nicht auf historische Aspekte oder Hintergründe eingehe, sondern das automatisch mit einfließt. **Aber** ich habe ja meine Ausbildung, Referendariat und die ersten Jahre an der Schule in Baden-Württemberg gemacht und da ist das Abitursystem ein bisschen anders zum hessischen und da gibt es Sternchen-Fächer und man kann quasi mit einem Seminar-Kurs in der Zwölf mit zusätzlichen Stunden ein Prüfungsfach in der Dreizehn streichen und da gibt es die Möglichkeit oder gab es damals die Möglichkeit eben **Glück** anzubieten. Aber dann **muss** man natürlich, weil es ein abiturrelevantes **Fach** ist, **auch** irgendwie **Theorieteile** hinzufügen. Das ist für die Schüler wahnsinnig viel Arbeit in der Zwölf und ähm ich selber hatte einen Literatur- und Theater-Kurs geleitet, aber meine Freundin hat **Glück** eben unterrichtet dann in der Zwölf. Daher kenne ich das aus Erzählungen, dass es im Glücksunterricht nicht anders lief als eben

bei uns im Literatur- und Theaterkurs, dass sie quasi **beides** gemacht haben. Das gemeinsame Erleben war, wie es Frau v. M. (B8) gerade absolut beschrieben hat, so wie wir es im Unterricht auch machen. Aber da gehört eben auch der Theorieteil dazu, denn man braucht ja dann fürs Abitur als Ersatz eines Prüfungsfaches auch ein gewisses Fundament und man hat dann auch eine Grundlage für Noten. Aber das geht natürlich über das hinaus, was eben das Glück in den Unterricht einfließen betrifft. #00:25:35#

I: Ah ja, spannend, dass **Glück** auch in diesem Format angeboten wird, das kannte ich so jetzt noch gar nicht in der Form. Vielen Dank. Ich bin gerade nochmal kurz durch meine Fragen gegangen. Wir sind jetzt tatsächlich auch schon fast am Ende angelangt eigentlich. Mich würde jetzt aber als zukünftige Lehrerin natürlich noch interessieren, wie Sie denn so persönlich die Rolle der Glückslehrerin einschätzen. Also welche Haltung sollte man Ihrer Meinung nach einnehmen, um eben auch einen authentischen Glücksunterricht gestalten zu können? Also wie sind da so Ihre Erfahrungen? Was man da vielleicht, ja, für eine besondere Position auch einnimmt. #00:27:07#

B7: Offen, begleitend. Das sind, glaube ich, so die wichtigsten Attribute. Unterstützend, (.) wenig vorgeben, eher beratend, weniger bewertend. #00:27:49#

I: Ja, oder ob Sie vielleicht auch, Sie beiden sind ja gerade mit Ihrer Ausbildung fast am Ende. Haben Sie, ja, einen „ultimativen" Tipp vielleicht, den Sie einem Lehrer oder einer Lehrerin an die Hand geben würden, der oder die sich jetzt gerade ganz am Beginn der Glücksausbildung befindet, wie man so am besten rangeht an dieses ganze Thema? #00:28:00#

B9: Vertrauen haben. Es ist vielleicht ein bisschen ausgelutscht, aber (2) ja, Vertrauen haben auch so ein bisschen Selbstwirksamkeit. Also zu wissen, dass man die **hat** und dass auch das, was Sie vorhin gesagt haben, niemand weiß, was zu Hause passiert oder wo gewisse Dinge andocken. Als die Person, die da Glück unterrichtet, sollte man einfach der Mensch sein, der man ist (lacht). Und teilweise tut das auch **gut**. Also die Frau v. M. (B8) und ich haben uns auch schon darüber ausgetauscht, wenn es um Schwächen ging oder Sachen, wo wir gescheitert sind, das dann mit den Schülern zu teilen, das kann auch einen **selbst** ein ganzes Stück weiterbringen, **ohne** dass man jetzt eine komplette Distanz verliert oder jetzt nicht mehr die Autorität hat, die man eventuell, also die man braucht. Oder die Distanz quasi, ja. #00:28:30#

I: Ja, ich denke auch, dass das sehr, sehr gewinnbringend, auch für einen selbst, sein kann. #00:29:26#

B8: Was ich gerne noch ergänzen würde ist ähm, zumindest habe ich manchmal das Gefühl, das was man nicht falsch verstehen sollte, ist, was es heißt, dass man eine **Lehrerrolle** hat. Also wenn, wenn ich damit verknüpfe, dass ich morgens in die Schule gehe, ziehe meine Verkleidung an, mache meinen Unterricht, gehe raus und bin danach ein komplett anderer Mensch wieder. Dann hat man **meiner** Meinung nach die Lehrerrolle einfach missverstanden, weil ich glaube, dass und das ist auch das, was ja der **Kern** auch in diesem Schulfach Glück ist, ist, dass ich in der Lage bin, **Beziehungen** aufzubauen. Und wenn ich als Person (.), ich muss **greifbar** sein und ich muss **authentisch** sein. Und dazu kann natürlich gehören, dass ich in meiner Lehrerrolle irgendjemanden irgendwann sanktionieren muss, weil es nicht anders geht. Und ich muss dieses **Repertoire** besitzen, was ich an Kompetenzen und Fähigkeiten habe, mit Dingen umzugehen, in diesem Beruf, aber es liegt mir fern, dass ich sagen könnte: In der Lehrerinnenrolle bin ich eine andere Person als im übrigen Leben. Und ich glaube einfach, dass den **Mut** zu haben, da man selbst auch zu sein und diesen, der Intuition zu vertrauen und den Dingen, wie ich das vorhin gesagt habe. Das ist jetzt noch mal die Legitimation, wie man das, was man vorher schon irgendwie wusste, jetzt ist es noch irgendwie zementiert, mit wissenschaftlichen Fundamenten. **Dem** viel mehr Raum zu geben und nicht zu denken, man hat irgendwelche Rollen zu erfüllen, die sehen so und so aus und so und so streng und so und so konsequent, sondern dass es authentisch sein muss. #00:29:33#

I: Genau, und ich denke, das ist auch ganz, ganz wichtig, also ich könnte mir vorstellen, dass es wirklich mit der Rolle der Lehrperson einfach steht und fällt, ob der Unterricht gelingt, ob er authentisch ist, ob man die Schüler erreicht oder nicht. Was sich dann am Ende zeigt, wie sich das alles auswirkt. Ja, das war es dann eigentlich auch schon, was meine Frage betrifft. Ich bin wirklich sehr, sehr dankbar, dass sie sich so viel Zeit für mich genommen habe. Also vielen, vielen Dank. Ich muss sagen, ich habe da jetzt nicht nur für meine Arbeit einen sehr großen Nutzen daraus ziehen können, sondern auch für mich persönlich ganz, ganz viel mitnehmen können. Also ja, der Austausch und Ihre Offenheit, die aufschlussreichen Antworten, ja, da freue ich mich wirklich, wirklich sehr und, ja, generell für Ihre Unterstützung. #00:30:59#

B8: Sehr, sehr gerne. #00:31:53#

B7: Sehr gerne und wir freuen uns// #00:31:57#

B9: Ja, und ich meine, das sind ja dann auch die schönen Teile der Arbeit. Also das kann man gerne mal öfter machen, finde ich (lacht). #00:31:53#

I: Ja (lacht). #00:31:59#

B7: Vielen lieben Dank auch an Sie, sagen Sie uns doch gerne Bescheid, wie das noch weitergeht bei Ihnen, wir freuen uns da auch sehr über ein Update. #00:32:01#

I: Sehr, sehr gerne. #00:32:06#

2. Kategorienübersicht

Nummer	Kategorienbezeichnung
HK1	***Bewertung des Schulfachs Glück***
SK 1.1	Bewertung durch Schüler*innen
SK 1.2	Bewertung durch Lehrer*innen, das Kollegium
HK 2	***Wahrgenommene Effekte***
SK 2.1	*auf Schüler*innen-Seite*
SK 2.1.1	Selbstkonzept/Selbstwirksamkeitserleben
SK 2.1.2	Klassenklima
SK 2.1.3	Leistungsmotivation
SK 2.1.4	Gesundheit und Wohlbefinden
SK 2.2	*auf Lehrer*innen-Seite*
HK3	***Persönliche Beweggründe der Weiterbildung***
HK 4	***Sozial-emotionales Lernen***
SK 4.1	Bedeutung für das Schulfach Glück (Adäquanz)
SK 4.2	Anbahnung sozial-emotionaler Kompetenzen

HK 5	***Grundlagen und Zielsetzungen des Glücksunterrichts***
SK 5.1	Identitätsfindung (Lebenskompetenzförderung, Persönlichkeitsstärkung)
SK 5.2	Sinnfindung
SK 5.3	Flow
SK 5.4	Historische Aspekte
HK 6	***Relevanz bezüglich des Bildungssystems***
SK 6.1	Problematiken des aktuellen Schulsystems (Selektionscharakter, Schulangst, Leistungsdruck etc.)
SK 6.2	Verpflichtender Teil der Lehrer*innen-Bildung
SK 6.3	Verankerung in Lehr- und Bildungsplänen
HK 7	***Rolle der Lehrkraft***
HK 7.1	Haltung
HK 7.2	Tipp/Ratschlag

3. Kategorienhandbuch

Nummer	***Kategorienbezeichnung***	***Definition***	***Ankerbeispiel***	***Kodierregeln*** Die Kodierung findet statt, wenn folgende Aspekte genannt werden:
HK 1	**Bewertung des Schulfachs Glück**	Aussagen darüber, wie das Schulfach Glück angenommen wurde (Feedback) positiv/negativ		• Schüler/Schülerinnen • Kollegen/Kolleginnen • Kollegium • Schulleiter(-in)/ Schulleitung • Eltern • Feedback • Rückmeldung • beschreibende Adjektive (positiv/negativ)
SK 1.1	Bewertung durch Schüler*innen	…durch Schüler*innen	*„Und ich habe gemerkt bei der Anwendung, das macht auch was mit den Schülern. Also die Rückmeldungen waren dann relativ schnell, auch sehr, sehr positiv und die Schüler sind nach dem Unterricht dageblieben und wollten mehr wissen und haben mir bestätigt, wie toll sie das finden und wie wertvoll das für sie eben auch ist und das hat mich dann eben bestärkt, ja, dass ich diesen Nerv getroffen habe.“ (B2, Z. 110-114)*	s.o.
SK 1.2	Bewertung durch Lehrer*innen	…durch Lehrer*innen/Kolleg*innen	*„Die meisten Kollegen finden es spannend, interessant, sind offen, aufgeschlossen, interessiert. Und je mehr sie eben über dieses Schulfach Glück erfahren, desto*	s.o.

			stärker stehen sie dahinter und wollen eigentlich das in jeder Altersstufe, in jeder Klasse verankern." (B7, Z. 92-95) *„[…] es gab im Grunde genommen zwei Lager, das muss man ganz ehrlich sagen." (B7, Z. 76-77)*	
HK 2	**Wahrgenommene Effekte**	erkennbare Faktoren, die sich tendenziell in besonderem Maße auch auf das Schulfach Glück zurückführen lassen		
SK 2.1	*Schüler*innen-Seite*	… auf Seiten der Schüler*innen	*„Also diese Effekte, die daraus resultieren, die kann man kaum unterschätzen." (B2, Z. 392)*	• Effekte, Ergebnisse, Auswirkungen, rückmelden, merken, reflektieren, positiv • Kennenlernen, (Klassen-)Klima, Klassengefüge, sich verstehen • Vertrauen, Stärken, Gefühle, wohlfühlen • Gesundheit, Wohlbefinden • Selbstwert, Selbstwertschätzung, Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept, selbstbewusster • Leistungsmotivation • Fächer

SK 2.1.1	Selbstkonzept/ Selbstwirksamkeitserleben	…auf das Selbstkonzept/das Selbstwirksamkeitserleben	*„Und da war dann das Feedback bei einem Schüler zum Beispiel, dass er ganz explizit sagen konnte, dass sein Selbstbewusstsein anfängt, dass er das spürt, dass er selbstbewusster wird, weil er sich mit Stärken auseinandersetzt." (B8, Z. 178-180)*	s.o.
SK 2.1.2	Klassenklima	…auf das Klassenklima	*„Also äh das Kennenlernen untereinander, das Klassenklima. Das verbessert sich sehr schnell mit dem Glücksunterricht, schneller als wenn man das nicht hat." (B1, Z. 78-79)*	s.o.
SK 2.1.3	Leistungsmotivation	… auf die Leistungsmotivation	*„[…] Und da hat das beispielsweise dazu geführt, dass es ein angstfreieres Lernen ist." (B9, Z. 213-214)* *„Und das wirkt sich natürlich auch auf die anderen Unterrichtsfächer aus." (B2, Z. 220)*	s.o.
SK 2.1.4	Gesundheit und Wohlbefinden	…auf die Gesundheit und das (subjektive) Wohlbefinden	*„Ich habe dann eine kurze Sequenz am Anfang, das ist so der Grundpfeiler 1: Sich **jetzt** nachhaltig wohlfühlen, also das habe ich so ein bisschen mit eingefügt. Das ist ein bisschen Resilienztraining. Also was kann ich tun, damit ich im Prinzip mein **Wohlbefinden** und meine **Selbstfürsorge** so ein bisschen steigere? […] Und das hat **schon** Effekte." (B2, Z. 172-179)*	• Gesundheit • gesund • Wohlbefinden • wohlfühlen
SK 2.2	*Lehrer*innen-Seite*	…auf Seiten der Lehrer*innen		• Einstellung • Veränderung • positiv • spüren • Menschenbild

SK 2.2.1	bspw. persönliche Haltung/innere Einstellung	…bspw. auf die persönliche Einstellung/innere Haltung	*„Und da habe ich dann gemerkt: Okay, ich komme da irgendwie ganz verändert von den Wochenendseminaren dann zurück, ja, und das **macht** was mit mir.“ (B2, Z. 109-110) (Bezug persönliche Veränderung)* *„Aber jetzt zum Beispiel hat natürlich auch mit dazu geführt, dass ich da offen bin und auch Ideen habe, wie man jetzt ein normales, also das übertragen kann auf, so wie wir das jetzt hier machen, auf ein anderes Konzept des Unterrichtens.“ (B4, Z. 118-121) (Bezug Unterricht)*	Aufstellen einheitlicher Kodierregeln nicht möglich (ergibt sich aus der Fragestellung)
HK 3	**Persönliche Beweggründe der Weiterbildung**	persönliche Aussagen hinsichtlich der eigenen Beweggründe, an der Weiterbildung zur/zum Glückslehrer*in teilzunehmen	*„Ja, da kann ich direkt ansetzen. Das ist nämlich genau der Aspekt, dass wir davon ausgehen, dass Menschen etwas **brauchen**, um etwas zu **lernen**. Und in der Regel brauchen sie eben **Wohlbefinden**, **Selbstwertgefühl**, solche Sachen. Und ich habe in meinem Referendariat in Baden-Württemberg als gebürtige Hessin einfach Hürden kennengelernt, die nicht immer ganz angenehm waren und festgestellt, wie **schlecht** es manchen Schülern einfach mit dem **Leistungsdruck** ging und um rauszufinden, was man ihnen eigentlich **Gutes** tun kann, um diese Schullaufbahn quasi **gut** zu überstehen, **glücklich** zu überstehen, am Ende wirklich ganz viel mitnehmen zu können […].“ (B7, Z. 38-44)*	Aufstellen einheitlicher Kodierregeln nicht möglich (ergibt sich aus der Fragestellung)
HK 4	**sozial-emotionales Lernen**	Aussagen darüber, inwiefern sich das Schulfach Glück als sozial-emotionales Lernen beschreiben lässt	*„Ja, ähm ich glaube das ist genau **das** eben, dass man das mit den Kindern erarbeitet, äh dass jedes Kind was **kann** oder **gut** in was ist oder auch wenn es jetzt nicht gut in etwas ist, trotzdem ein guter **Mensch** ist. Oder dass jedes, also jedes Kind hat **Stärken** und einfach einen **stärkenfokussierten** Blick auf sich selber haben.“ (B3, Z. 124-127)*	• sozial, emotional • sozial-emotional • sozio-emotional • Lernen • Kompetenzen • Gefühle, Gefühlswahrnehmung,

				Vertrauen, Empathie, Miteinander, Gruppe, Beziehung, • Wert, Wertschätzung, wertvoll, wertig • fühlen
SK 4.1	Bedeutung für das Schulfach Glück (Adäquanz)	umfasst die Bedeutung sozial-emotionaler Aspekte für das Schulfach Glück	*„Generell liegt da ein großer Schwerpunkt auf diesen Aspekten des Lernens und auch auf der Gefühlswahrnehmung […]“ (B1, Z. 107-108)*	s.o.
SK 4.2	Anbahnung sozial-emotionale Kompetenzen	Beschreibungen, wie sozial-emotionale Kompetenzen im Glücksunterricht angebahnt/ ausgebaut werden können	*„Und es ist aber auch so, die Art der Aktivitäten ist immer so ein bisschen, also geht auch in die Richtung **Teambildung**, **Vertrauensspiele** und solche Dinge.“ (B6, Z. 57-58)*	• Übung • Stärken, Schwächen • Gruppe • Team, Teambildung, teambildende Maßnahmen • Respekt, respektieren • Mitgefühl, Verständnis, Vertrauen • positiv, Positives
HK 5	**Grundlagen und Zielsetzungen des Glücksunterrichts**	umfasst die Grundlagen und Zielsetzungen, auf denen das Schulfach Glück basiert	*„[…] sondern es geht eigentlich im Schulfach Glück darum, diese einzelnen Faktoren zu berücksichtigen als Bedürfnisse, als **Grundbedürfnisse**, als wie geborgen fühl ich mich, wie selbstbestimmt kann ich handeln? Wie sinnvoll ist das Ganze? Welches Selbstwertgefühl, welche Selbstwertschätzung habe ich? Wie kann ich mich weiterentwickeln und wie kann ich unter Umständen auf Herausforderungen und auch Widersprüche reagieren?“ (B5, Z. 125-129 – Dr. Ernst Fritz-Schubert)*	

SK 5.1	Identitätsfindung (Lebenskompetenzförderung, Persönlichkeitsstärkung)	umfasst Aspekte des Schulfachs Glück, die zur Identitätsfindung im Sinne der Lebenskompetenzförderung sowie der Persönlichkeitsstärkung beitragen	*„[…] sondern einfach zu sagen, wir können die jungen Menschen **ausstatten** (.) mit so einem guten **Grundgerüst**, das nicht nur eben der Kopf, sondern auch der Bauch und das Herz da mit dazugehört. Und das ist vielleicht viel, viel, gerade in der heutigen Zeit, viel, viel wichtiger als diese reine Wissensvermittlung.“ (B4, Z. 190-193) (Bezug Lebenskompetenzförderung)* *„Ja, also das ist mit Sicherheit auch ein Faktor, gerade in dem Bereich **Stärken**, habe ich ja vorhin schon gesagt. Wir kümmern uns **natürlich** vor allen Dingen um die Stärken, ne? Die vorhanden sind, aber in dieser Metapher ist es zum Beispiel auch wichtig, um im Prinzip mal rauszukriegen: Wer bin ich denn als Ganzes? Also was macht mich denn vollständig? Dann sind es ja nicht nur die Stärken, sondern eben auch mein Blick auf die Schwächen und ähm a) unter dem Gesichtspunkt Schwächen sind potenzielle **Stärken**, aber auch b) Schwächen gehören zum Menschsein dazu und sind auch vollkommen in Ordnung, ja? (B2, Z. 291-296) (Bezug Persönlichkeitsstärkung)*	• Ziele, Visionen • Orientierung • Leben • Kompetenz • Lebenskompetenz • Herausforderungen, Hürden • Prozess, Weg, Umsetzung • Grundgerüst • Kompass • Entscheidung, entscheiden • Gesellschaft • Problem(e) • überwinden, annehmen, auseinandersetzen, erreichen, ausstatten, verfolgen, begleiten, anlegen • Stärken • Schwächen • Ressourcen • Bestätigung • Resilienz, resilient
SK 5.2	Sinnfindung	vgl. u.a. Logotherapie nach Viktor Emil Frankl als Grundlage des Glücksunterrichts nach EFS	*„Es legt den Grundstein für **alles**, ja? Und wie gesagt, über den Sinn kommt dann im Prinzip die Handlung und dann auch die Resultate von ganz alleine. Und wenn ich dann obendrein noch weiß, wie ich ein bissel resilienter werden kann, ja, in äh unserer Leistungsgesellschaft,*	• Sinn • Lebenssinn • Sinnhaftigkeit • Sinnfrage • sinnvoll

			*dann ist es natürlich auch ein Benefit, ja? Und wenn das alles in diesem Fach sich wiederfindet, dann denke ich, ist das ein sehr, sehr **wichtiges** Fach für die Schulen in der Bundesrepublik und darüber hinaus." (B2, Z. 398-402)*	• Richtung
SK 5.3	Flow	vgl. u.a. Flow-Erleben nach Mihály Csíkszentmihályi als vollkommenes Aufgehen in einer Tätigkeit (Grundlage des Glücksunterricht nach EFS)	*„Also Flow-Erlebnisse sind natürlich **enorm** wichtig, damit die Kinder überhaupt quasi kennenlernen, dass es etwas gibt, wofür sie brennen und worin sie aufgehen und worin sie gut werden." (B7, Z. 548-550)*	• Flow • Flow-Erlebnis • Flow-Erleben • aufgehen • brennen • einlassen • motivierend • Spaß • Aufmerksamkeit • Eintreten
SK 5.4	Historische Aspekte	Aussagen darüber, ob/inwiefern historische Aspekte (im Sinne philosophischer Glücksvorstellungen) im Glücksunterricht eine Rolle spielen	*„Und in der Ausbildung ist es ja auch Teil, zum Beispiel bei den **Tugenden**, die auf Aristoteles quasi basieren. Und bei mir ist es aber bisher so, dass ich (.), das fließt ein als Hintergrundwissen, aber es ist nichts, was wir explizit durchnehmen […]" (B8, Z. 622-624)*	• Philosophen • Philosophie • philosophisch • philosophieren • Tugend(en) • Tugendethik • Glücksethik • Ethik • Ethikunterricht • Ethiklehrer • Aristoteles • gutes Leben • gelingendes Leben • Wert • Werteorientierung

				• Lebensbereiche • Theorie
HK 6	**Relevanz bezüglich des Bildungssystems**	persönliche Haltung hinsichtlich der Relevanz/Bedeutung des Glücksunterrichts mit Blick auf das aktuelle Bildungssystem	*„Und ähm deswegen hat mich das eigentlich immer so interessiert. Was läuft da unter Umständen falsch in unserem Schulsystem und was kann man da vielleicht so ein bisschen abfangen? Das habe ich dann immer wieder versucht." (B2, Z. 87-90)*	• Schulsystem • System Schule • Bildungssystem • falsch • auswendig • Diskrepanz • Leitung • Mangelverwaltung
SK 6.1	aktuelles Schulsystem	fokussiert werden Aspekte wie Selektionscharakter, Schulangst, Leistungsdruck etc.	*„Und sowas wie Schulangst oder Präsentationsangst oder allein Angst vor Klausuren, Druck zu nehmen. Also es gibt ja schon kleine Möglichkeiten, wie man den Schülern schon maximale Angst nehmen kann." (B9, Z. 374-376)*	s.o. • Wissensvermittlung • Schulangst • Präsentationsangst • Druck • Selektion • selektiv • Klausuren • psychische Krankheiten • bewertet, belehrt, bestimmt
SK 6.2	Verpflichtender Teil der Lehrer*innenbildung	persönliche Aussagen darüber, ob Weiterbildungen dieser Art zu einem verpflichtenden Teil der Lehrer*innenbildung werden sollten	*„Es wäre toll, wenn diese Ausbildung vorgeschaltet gewesen wäre, weil man eben komplett anders umgehen kann, und man kann viel mehr wieder für sich mitnehmen und von daher: **Pflichtprogramm**, fände ich, das gehört einfach zu der Lehrerausbildung." (B8, Z. 477-481)*	• Studium • Glücksausbildung • Weiterbildung • Lehrer*innenbildung • verpflichtende Grundlage • Pflichtprogramm
SK 6.3	Verankerung in Lehr- und Bildungsplänen	persönliche Meinung, inwiefern Programme des	*„Aber fest verankert. Ich gehe mal zur nächsten Frage. Es* muss*, also ich finde, es sollte ein **Pflichtfach** werden.*	• (fest) verankert • festgeschrieben

		sozial-emotionalen Lernen (in diesem Fall das Schulfach Glück) eine feste Verankerung in Lehr- und Bildungsplänen finden sollten	*Dann wäre es auch leichter, Leute dafür zu gewinnen." (B1, Z. 275-276)*	• aufgenommen/aufnehmen • (fester) Bestandteil • Schulprogramm • Pflichtfach • Kultusministerium
HK 7	**Rolle der Lehrkraft**	umfasst die Bedeutung der Rolle, die der Lehrkraft im Glücksunterricht zukommt		
SK 7.1	Haltung	umfasst Aussagen darüber, welche Haltung die Lehrperson im Glücksunterricht einnehmen sollte	*„Offen, begleitend. Das sind, glaube ich, so die wichtigsten Attribute. Unterstützend, (.) wenig vorgeben, eher beratend, weniger bewertend." (B9, Z. 664-665)*	• Lehrer*innenrolle • Haltung • offen • zugewandt • optimistisch • begleitend/begleiten • wertschätzend • authentisch • greifbar • nicht belehrend • begeistert • flexibel • innovativ • inspirativ • wertschätzend • Mut • Beziehungen • Menschenbild • positiv • Schatzsucher
SK 7.2	Tipp/Ratschlag	umfasst persönliche Tipps/ Ratschläge, die die befragten Lehrkräfte Neu-	*„Ich glaube, es ist ganz wichtig, jetzt keine Berührungsängste zu haben, sondern einfach auszuprobieren. Also man kann, glaube ich, nichts falsch machen, also wenn*	Aufstellen einheitlicher Kodierregeln nicht

		einsteiger*innen im Bereich der Weiterbildung zum/zur Glückslehrer*in mit auf den Weg geben würden	*man es **ehrlich** meint und wenn man einfach mal versucht, wie gesagt, den Menschen und den ähm Schüler in Vordergrund zu stellen und dann diese Übungen auszuprobieren und ins kalte Wasser zu springen, dann kann man da ganz viel erreichen […]." (B2, Z. 450-454)*	möglich (ergibt sich aus der Fragestellung)

4. Kategoriensystem

Nummer	Kategorienbezeichnung	Definition
HK 1	**Bewertung des Schulfachs Glück**	Aussagen darüber, wie das Schulfach Glück angenommen wurde (positiv/negativ)
SK 1.1	**Bewertungen durch die Schüler*innen**	…durch Schüler*innen

- „Ansonsten, da kam nicht viel, die Schüler fanden das erstmal so ein bisschen befremdlich. Was heißt Unterrichtsfach Glück, Persönlichkeitsbildung, ich habe das so genannt. Was machen wir denn da? Und so in den ersten Stunden waren sie natürlich ein bisschen skeptisch. Aber schon nach den ersten beiden Doppelstunden fanden die das cool und haben die das **gerne** gemacht.“ (B1, Z. 29-33)

- „Es gibt nur dann kritische Stimmen, wenn das den Jugendlichen **fremd** ist oder wenn sie es nicht genau nachvollziehen können ähm: Was soll das mit dem Unterricht, ja? Dann gehen die mal zum Rektor, aber die können wir gleich, wenn man nachfragt, so, was habt ihr nicht verstanden, was wünscht ihr euch, ne? Kann man dem eigentlich gut entgegenwirken.“ (B1, Z. 41-44)

- „Und ich habe gemerkt bei der Anwendung, das macht auch was mit den **Schülern**. Also ähm die Rückmeldungen waren dann relativ schnell, auch **sehr**, **sehr** positiv und ähm die Schüler sind nach dem Unterricht dageblieben und wollten mehr wissen und ähm haben mir **bestätigt**, wie **toll** sie das finden und wie **wertvoll** das für sie eben auch ist und das hat mich dann eben **bestärkt**, ja, dass ich diesen Nerv getroffen habe, ja?“ B2, Z. 110-114)

- „Und im Verlauf der Pandemie habe ich dann eben auch schon gemerkt ähm in dem Fernunterricht, da kommt auch ganz viel Resonanz, also bis zu den Äußerungen von Schülern, die gesagt haben, der Glücksunterricht bzw. das **Produkt**, was ich da anfertigen lasse, das ist so ein Glücksbuch, kann ich auch gerne noch mehr zu sagen.“ (B2, Z. 118-121) „[…] ist mein bester Freund in der Pandemie gewesen, ja, und das ist was ganz Wertvolles […]“ (B2, Z. 124)

- „Und die Schüler merken, da ist jemand, der meint es ernst mit mir, also der hackt nicht nur auf mir rum, sondern der nimmt mich im Prinzip jetzt auch unabhängig von dem Unterricht und von der Schule, der nimmt mich als **Mensch** wahr.“ (B2, Z. 432-434)

- „Ja, also ähm erstens mal also freuen sich die Kinder tatsächlich immer **sehr**. Die fragen mich auch ständig auf dem Flur: Wann sind wir wieder dran? Und dann schaue ich immer im Kalender und sage: Ja, in zwei Wochen.“ (B3, Z. 77-79)

- „Das direkte Feedback von Schülern ist eigentlich immer positiv, die sind da sehr offen. Am Anfang gucken sie, weil es natürlich ein bisschen ungewohnt ist und was anderes ist, aber dann äh wird es zunehmend offener. Und das, ja, wie soll ich sagen, wertschätzender für die, ne, und sagen: Das sind unsere Lieblingsstunden. Das freut einen dann auf jeden Fall." (B4, Z. 50-53)

- „[…] man weiß natürlich nie immer, wie es bei jedem Einzelnen ankommt. Im Unterricht machen sie manchmal auf cool und zeigen das nicht so, aber man merkt dann schon viele, ne, die wissen genau, um was es geht und finden es auch gut." (B4, Z. 204-206)

- „Und also insofern ist es für uns eigentlich so eine Situation, dass die Kinder freuen sich immer **mega**, weil mit großen Schülern das ist **total** schön. Ja und die Großen kümmern sich dann um die Kleinen." (B6, Z. 13-14)

- „Genau, die Kinder, also die Zweitklässler bei uns, finden es **total** schön, weil ähm es ist eine andere. Ja, wie gesagt, es ist so und so eine andere Schiene. Es sind große Schüler, die sich mit ihnen beschäftigen, was toll ist." (B6, Z. 55-57)

- „Und die Schüler haben eigentlich nur noch für das Unterrichtsfach **Glück** arbeiten wollen und gar nicht mehr für Deutsch, Mathe, Englisch. Das war natürlich nicht gewollt und gewünscht. Dann musste man es wieder so ein bisschen zurückfahren und sagen: Okay, wir müssen genau gucken, dass wir die **Definition** des Unterrichtsfachs Glück – was wollen wir damit erreichen? – klarer abgrenzen auch von Fächern wie Ethik natürlich, damit sich bei den Schülern nichts doppelt und damit sie da halt auch wirklich einen guten Mehrwert haben." (B7, Z. 86-92)

- „Und bei den Schülern ist es ähnlich wie hier in der […]. Also je älter die sind, desto eigenständiger können die ja schon reflektieren und auch verstehen, dass, wenn sie sich auf Prozesse einlassen, sie ganz viel mitnehmen können. Bei den Kleineren, gerade so im Wahlpflicht-Bereich gibt es durchaus eine Gruppe, die hat da Bock drauf und spielerisch quasi kennenzulernen, wie sie so die Herausforderungen ihres Lebens annehmen können. Und es gibt aber natürlich auch Schüler gerade im Wahlpflicht-Bereich, die dann sagen: Hey, da habe ich mir was ganz anderes drunter vorgestellt, ich will das nicht. Und dann wird es natürlich auch schwieriger." (B7, Z. 97-104)

- „[…] bei der Schülerschaft ist es gemischt. Also die dies belegen, die können natürlich irgendwann was damit anfangen und ich glaube, es trägt sich langsam auch so rum. Aber ich glaube, die Irritation: Was ist das jetzt und was soll das hier? Dadurch, dass auch normale Vorstellung quasi des Kurses stattfinden konnte, auch wegen Corona. Das sind wir noch am Evaluieren, quasi **nach** dem Jahr. Mal gucken, wie das dann bei den Schülern ist." (B8, Z. 70-74)

Dr. Ernst Fritz-Schubert:

- „Also ähm, wenn Sie so eine Initiative, so eine **innovative** Maßnahme starten, dann braucht die auch ein entsprechendes **Etikett**. Und dieses Etikett heißt **Glück**. Und dieses Etikett **Glück** hat natürlich, wenn man an Schule denkt, denkt man nicht gleich an Glück, das muss man dazu sagen. Das führt eben dazu, dass es bei Schülerinnen und Schülern **sehr**, **sehr** gut ankam, weil man sich natürlich dann irgendwie vielleicht auch immer sagt, das ist doch eigentlich das, was man sich so als letztes Ziel menschlichen Handelns, wie das Aristoteles beschreibt, auch in der Schule wünscht. Das heißt also, Schüler und Eltern haben das sofort auch angenommen.“ (B5, Z. 31-37)

- „Also insofern die **Zielgruppe** Schüler, Eltern war sofort dabei.“ (B5, Z. 49)

Zusammenfassung:

- Grundsätzlich wurde das Schulfach Glück nach Auffassung der Lehrer*innen von Seiten der Schüler*innen (sehr) positiv aufgefasst und dem Glücksunterricht mit einer aufgeschlossenen, interessierten Haltung begegnet (unabhängig von der jeweiligen Klassenstufe, die die Kinder und Jugendlichen besuchen)

- Die Lehrkräfte geben an, außerdem oftmals positives Feedback von den Schüler*innen rückgemeldet zu bekommen

- In bestimmten Fällen wurde von Lehrkräften geäußert, dass die Kinder und Jugendlichen zu Beginn eine Weile brauchten, um mit dem Konzept hinter dem Schulfach Glück vertraut zu werden, da dieses anfangs etwas „fremd“ wirkte und sie sich keine konkrete Vorstellung bezüglich des Ablaufs und der Inhalte machen konnte (unter anderem aufgrund des offensichtlichen Unterschieds zu den regulären Schulfächern)

SK 1.2	**Bewertungen durch die Lehrer*innen / Kolleg*innen**	…durch Lehrer*innen/Kolleg*innen

positiv:

- „Und mein Schulleiter damals, der hat zum Glück gesagt: Ja, das ist genau das, was ich eigentlich auch schon öfter mal im Visier hatte: Sie machen das, ja? Und dann war ich im Prinzip **drin** und ich hatte zum Glück dann auch wieder ähm diesen Schulleiter, der dann gesagt hat: Okay, das machen wir **gleich**.

Also wir versuchen das **direkt** zu etablieren und ähm ich bin dann direkt ins kalte Wasser gesprungen und habe parallel zu der Ausbildung ähm dann das Ganze schon im Unterricht eingebracht, ja?“ (B2, S. 99-104)

- „Und habe ähm dann auch versucht, eben schon bei einer Gesamtkonferenz einfach dem Kollegium das dann mal darzustellen. Und das ist mir glaube ich auch ganz gut gelungen, sodass auch das Kollegium von Anfang an bei uns an der Schule aktiv darauf reagiert hat.“ (B2, Z. 116-118)

- „Ja, wir waren, wir waren eine ganze Menge Kolleginnen. Ich glaube, in der ersten Rutsche waren wir (.) sechs Kolleginnen aus unserer Schule und dann noch die Sozialarbeiterin an unserer Schule war auch dabei und dann noch, ich glaube drei Lehrerinnen aus anderen Schulen, das war schon so irgendwie eine schulinterne Fortbildung und äh das wurde schon, ja, wurde von vielen sehr positiv angenommen. Und Frau R. hat es da noch ein weiteres Mal angeboten, zwei Jahre später und da waren dann auch noch mal einige Lehrerinnen dabei. Ich würde mal sagen, wir sind ein großes Kollegium, wir sind so 32 Lehrerinnen, da würde ich sagen, ein Drittel ist fortgebildet worden.“ (B3, Z. 35-41)

- „Wir haben jetzt so quasi unser Team und versuchen jetzt halt ne, jetzt gibt es schon mehr, weil die Kollegen sehen: Ah, guck mal, der aus dieser Problemklasse, richtig toll, eine Wand rausgerissen, ne, und gar kein Stress mehr im Unterricht. Da merken die auch: Irgendwie, da passiert was, ne (lacht)?“ (B4, Z. 123-126)

- „Die denken ja auch, irgendwie merken die das auch und denken dann: Da muss ja was **dran** sein, dass das so funktioniert […]“ (B4, Z. 132-133)

- „Also zu meiner Startschule quasi in Baden-Württemberg kann ich sagen, das ist ähm (.), es gab im Grunde genommen zwei **Lager**, das muss man ganz ehrlich sagen. Ich würde mal sagen, so **80-90 Prozent** der Kollegen finden es **spannend**, **interessant**, **wichtig**, **notwendig**. Und je mehr sie darüber erfahren, desto interessierter sind sie, desto stärker stehen sie dahinter. […].“ (B7, Z. 76-83)

- „Die meisten Kollegen finden es **spannend**, **interessant**, sind **offen**, **aufgeschlossen**, **interessiert**. Und je mehr sie eben über dieses Schulfach Glück erfahren, desto stärker stehen sie dahinter und wollen eigentlich das in jeder Altersstufe, in jeder Klasse verankern.“ (B7, Z. 92-95)

- „Und auch im Kollegium tröpfelt das so durch, weil wir durch Corona einfach Konferenzen reduziert haben und so dieses Große: Wir stellen uns mal vor, hier gibt es was, was **wir** finden, was sehr **groß** und **neu** ist. Das hat bislang noch gar nicht stattgefunden, sondern es sind eher neugierige Nachfragen von rechts und links. Und ich glaube, dass Teile der Schulleitung sehr aufgeschlossen sind. Deswegen sind wir überhaupt da, wo wir jetzt gerade stehen. Aber also ich kann von meinem, (.) meiner Warte nur sagen, was Kollegium und Eltern angeht: Bis jetzt quasi gibt es kein Feedback […]“ (B8, Z. 64-70)

neutral- negativ:

- „Bei Kollegen und Kolleginnen ist es immer so, wenn man der Prophet im eigenen Land ist, hat man immer so ein bisschen Sonderstellung an der Schule ähm und die waren dem nicht ablehnend gegenüber, aber ich mache das wie gesagt seit 2013. Ich habe es immer angeboten: Komm doch mal mit und guck dir eine Stunde an, da kam nie was.“ (B1, Z. 33-36) […] Und einen Kollegen habe ich noch dazugewinnen können, den ich auch auf diese Fortbildungen geschickt habe, der macht das dann mit mir zusammen.“ (B1, Z. 38-39)

- „Und ich bin da auch der **bunte Vogel** und immer noch, werde da immer noch belächelt für.“ (B2, Z. 253.254)

- „Aber es gibt natürlich auch ein anderes Lager, die sagen: Was ist denn das für ein Quatsch? Das ist nicht Deutsch, Mathe, Englisch. Und was macht ihr denn da? Und ist das Erlebnispädagogik? Ist das Ethik? Ist das Religion? Was macht ihr denn da? Und das muss doch nicht alles doppelt und dreifach sein.“ (B7, Z. 80-83)“

Persönliche Bewertung:

- „Ich glaube, es ist, hoffe ich zumindest, schon so ein bisschen rübergekommen, dass ich ähm […], dass ich wirklich Feuer und Flamme bin, ja? Und ähm, dass ich da hundertprozentig davon überzeugt bin, was ich da mache und was dieses Fach im Prinzip bewirken kann. Und dementsprechend ähm ist es ganz klar: Ich halte das Fach nicht nur, weil es weil ich es jetzt selbst unterrichte. Ich halte es tatsächlich vielleicht für das **wichtigste Fach**, das man an einer Schule eben haben kann, weil ähm über diese **Sinnhaftigkeit**, die dadurch raus oder gestärkt wird und über diese **Stärken**, die da rausgemeißelt werden, sage ich jetzt mal, ganz vieles sich von selbst ergibt.“ (B2, Z. 383-391)

Allgemein:

- „[…] dass selbst **Skeptiker**, die dann vielleicht so am Anfang. Die hat man ja immer mal wieder, die sitzen dann da und denken dann: Oh, was ist denn das, Glück, ja? Das ist doch blöd, was weiß ich. Und was machen wir denn da? Lottoscheine ausfüllen, oder ganz komisch, ja? (lacht). **Die** merken dann, wenn es mal so um sich rum gucken, die **anderen**, die machen da was und die finden das **toll**. Und dann merkt man im Prinzip, wie äh einer nach dem anderen merkt: Okay, es geht ja um **mich**, ja, und **ich** steh da im Zentrum und es hilft mir abseits von dem, was ich bis jetzt so erfahren habe, ähm bei meiner Persönlichkeitsentwicklung dann auch, ja?“ (B2, Z. 124-130)

- „Ja, also kritische Stimmen oder sowas hauptsächlich von Personen, die damit nicht direkt betroffen sind, sondern die meinen, sie müssen da irgendwie was drüber sagen, obwohl sie eigentlich keine Ahnung haben, um was es geht//“ (B4, Z. 46-48)

Dr. Ernst Fritz-Schubert:

- „Die Kolleginnen und Kollegen haben es angenommen, weil das Teil des Leitbildes war, nämlich die psychische und physische Gesundheit aller am Schulleben Beteiligten zu fördern. Die Schulaufsicht, das Kultusministerium, die Schulaufsicht im Regierungspräsidium war damit einverstanden. Die Schulaufsicht im Kultusministerium war, als dann sozusagen die große äh dieser große Medienhype begannen, dann skeptisch geworden und haben sich an dem Begriff gerieben. Das muss man einfach dazu sagen, haben es aber dann toleriert. Haben aber eigentlich nie in den Anfangsjahren die Anerkennung ausgesprochen, sondern haben dann im Verlauf der Zeit von 2007 bis jetzt 2022 das mehr oder weniger toleriert. Also wie immer Sie da draufgucken, das weiß ich nicht. Aber es gibt andere Kultusministerien, die jetzt, wie beispielsweise Thüringen, wie Hessen, wie Mecklenburg-Vorpommern, die das auch als akkreditierte Weiterbildung akzeptieren, ja? Das muss man einfach so sehen. Also insofern die **Zielgruppe** Schüler, Eltern war sofort dabei. Lehrer und Lehrerinnen sind natürlich irgendwo, wenn es da so um Weiterbildung geht, etwas zögerlich. Aber ähm auch die Allgemeinheit, eben noch auch ein Grund, die war auch auf jeden Fall dabei. Also der, der der **Erfolgs**garant für eine solche Innovation ist, dass eigentlich, wie das auch von […] beschrieben wird, diese Zusammenführung dreier Ströme die Aufmerksamkeit wecken: Wieso gibt es eigentlich kein **Glück** in der Schule? Das auf die Agenda stellen der Schulleitung, vielleicht auch des Ministeriums? Und drittens: Nachher hatte adäquate Methoden anzubieten und zu sagen: Ich kann das jetzt hier auch umsetzen. Also **diese** drei Strömungen müssen zusammenkommen und so, diese drei Ströme habe ich damals, ich habe es gar nicht gekannt, aber habe ich genauso benutzt.“ (B5, Z. 39-57)

Zusammenfassung:

- Hinsichtlich der Bewertung seitens der Lehrerkolleg*innen fallen die Rückmeldungen gemischt aus
- Die überwiegende Mehrheit gab an, dass dem Schulfach Glück innerhalb des Kollegiums und von Seiten der Schulleitung mit Interesse, Offenheit, Neugierde und Aufgeschlossenheit begegnet und dieses als sinnvoll und notwendig anerkannt wurde
- Dennoch wurden auch gegenteilige Erfahrungen geschildert, in denen das Schulfach Glück auf Ablehnung, Skepsis und Desinteresse stoß, was meist mit fehlendem Hintergrundwissen einherging

HK 2	**Wahrgenommene Effekte**	erkennbare Faktoren, die sich tendenziell in besonderem Maße auch auf das Schulfach Glück zurückführen lassen
SK 2.1.	**auf Schüler*innen-Seite**	…s.o. (auf Seiten der Schüler*innen)

- „Also äh das Kennenlernen untereinander, das Klassenklima. Das verbessert sich sehr schnell mit dem Glücksunterricht, schneller als wenn man das nicht hat." (B1, Z. 78-79) […] „Und, wie gesagt, das **Klassenklima**, sich gegenseitig **Kennenlernen**, dass sie sich auch besser miteinander verstehen, das geht schneller. Ähm **Leistungsmotivation** das dauert ein bisschen länger. **Selbstkonzept** auch. Also gucken, welche Stärken habe ich, was kann ich gut, was möchte ich machen? Da haben wir dann solche Stärkenkärtchen. Ähm da muss man sich auch viel, viel mehr Zeit nehmen bei Hauptschülern als eigentlich, da braucht es einfach etwas länger, bis sich da was tut." (B1, Z. 85-89)

- „Also diese Effekte, die daraus resultieren, die kann man kaum unterschätzen. Wir haben es ja eben gesagt, das **Klassengefüge** wird verbessert, der **Selbstwert** wird gesteigert. Die Schüler wissen viel mehr, **warum** sie das überhaupt machen müssen oder sollen und in welche Richtung sie vielleicht gehen und denken sollten, wenn sie tatsächlich ähm ja, sich wohlfühlen wollen und ihr Leben dann auch später nach der Schule eben gestalten können." (B2, Z. 391-396)

- „Oder ich probiere mal Meditationsübungen aus und schau mal, ob das was mit mir macht, wenn es zum Beispiel um Klassenarbeiten geht oder um Referate, die ich halten muss und vor denen ich relativ viel **Angst** hatte die ganze Zeit. Und **das** hat so Effekte, wo dann Schüler sagen und für sich reflektieren: Ja, ich habe das **gemerkt**. Oder wenn ich dann einfach mal rausgehe und sage: Ich gehe, wenn ich jetzt viel Stress habe, auch mal eine halbe Stunde joggen oder spazieren, dann äh schreiben die das tatsächlich auch so in ihr Glücksbuch rein. Also das hatte Effekte, die ich eigentlich so nicht **vermutet** hatte, das ist mal das eine, dann das andere, wenn es um die Persönlichkeitsentwicklung geht, ähm, da ist es so, dass auch da ganz viele merken, wie gesagt: Das **macht** was mit mir, das **bringt** mir was, wenn ich da mal über **mich** **nachdenke**." (B2, Z. 186-194)

- „Ich habe dann eine kurze Sequenz am Anfang, das ist so der Grundpfeiler 1: Sich **jetzt** nachhaltig wohlfühlen, also das habe ich so ein bisschen mit eingefügt. Das ist ein bisschen Resilienztraining. Also was kann ich tun, damit ich im Prinzip mein **Wohlbefinden** und meine **Selbstfürsorge** so ein bisschen steigere? Und da geht es dann eher um so Sachen wie: Welche Rolle spielt die Ernährung, welche Rolle spielt Schlaf, welche Rolle spielt genügend Flüssigkeit, beispielsweise auch Meditation, Yoga, Achtsamkeitsübungen, Sport und so, also dass die mal so einen Überblick kriegen, was man denn da machen kann, um sein Wohlbefinden im Prinzip relativ schnell ähm zu steigern. Und das hat **schon** Effekte." (B2, Z. 172-179)

- „Und ähm das macht was mit ihnen. Und das wirkt sich natürlich auch auf die anderen Unterrichtsfächer aus. Dass man dann halt eben auch mal merkt: Okay, wenn ich mich da anstrenge und dann vielleicht auch eine bessere Note schreibe, dann sehe ich da einfach einen Fortschritt für mich, ich sehe mehr Sinn und mir geht es auch da grundsätzlich besser.“ (B2, Z. 219-222)

- „Und dann merken die, dass sie trotzdem ihre **Wertigkeit** nie **verlieren** werden. […] Und das hat Effekte in der Klasse, auf jeden Fall.“ (B2; Z. 367-370)

- „[…] und wir sagen uns nette Sachen (lacht). Und dann denke ich mir: Ah, dann haben sie sich das schon ein bisschen zu Herzen genommen, das nett zueinander zu sein. Ja, das war wirklich eine ganz tolle Stunde (lacht).“ (B3, Z. 100-102)

- „Und in diesem Glücksunterricht merken die Kinder eben auch gerade durch diese Teamspiele, die Stärken des anderen zu schätzen und so, das ist eigentlich so, das sind so schöne Momente […]“. (B3, Z. 161-163)

- „Und der **andere wiederum**, das fand ich auch ganz spannend, der einer der Mittäter war. Der hat dann im Nachgang so reflektiert und überlegt: Wie muss es sich eigentlich anfühlen, wenn ich da vorne sitze und die sagen jetzt nicht was Positives, sondern die machen mich fertig, ja? Und das hat ihn so ein bisschen an seine Situation erinnert, dass er ja eigentlich auch so ein bisschen Mittäter war. Also nicht einer der Hauptmobber, aber wenn dann so ein Spruch kam von den anderen, da hat er schon ein bisschen mitgemacht und gelacht und so, ne?“ (B4, Z. 87-93) […] „Das ist jetzt nur mal so **ein** kleines Beispiel, ne? Ähm welche Auswirkungen sowas haben kann. Von so einer banalen Übung, jemandem Komplimente zu geben//“ (B4, Z. 101-102)

- „[…] und das merke ich dann auch, wenn ich die Schüler frage: Was haben wir denn bisher alles gemacht? Aber wenn sie immer so verschrien sind: „Die können sich nichts merken.“ Irgendwie was: „Letzte Woche hatte ich das mit denen zweimal schon, viermal haben wir das schon gemacht. Die können sich an nichts mehr erinnern.“ Und wenn ich sie frage in **Glück**, was haben wir denn in **Glück** gemacht? Erzählt doch mal. Die können noch **alles**.“ (B4, Z. 217-221)

- „Ich habe da noch **nie** was an irgendeine Tafel geschrieben. Aber das ist ja auch nicht **überraschend**. Weil das halt meistens was **Echtes** ist und was Gefühlsmäßiges.“ (B4, Z. 222-223) […] „Und das findet dann auch den Zugang ins **Langzeitgedächtnis**. Wenn ich so ein schönes **Erlebnis** habe, das kann ich mir halt einfach **merken** und das ist einfach schön, das passt dann. Und wenn ich irgend so einen Schrott, der mich gar nicht interessiert, was ich sowieso für sinnlos halte, warum soll das den Weg in mein Langzeitgedächtnis finden? Überhaupt kein, macht keinen Sinn.“ (B4, Z. 226-229)

- „[…] bei den ähm Elfern schon auch, also so erlebe ich es zumindest das, eben Frau D. (B7) gesagt hat, dieses: Die können noch mehr reflektieren, wieso, weshalb sie da sind und warum sie das machen. Das erlebe ich aber bei den Elfern immer noch als schwierig, weil die einfach ganz, ganz, ganz am Anfang stehen.“ (B8, Z. 136-139)

- „Ich kann es auf zwei Sachen beziehen ähm, wo ich es außerhalb des regulären Glücksunterrichts merke, ist, wenn ich die Übungen im Leistungskurs mit unterbringe, der quasi ein anderes Fach hat. Aber wo ich zum Klassenzimmer mehr sagen kann, also dass wir Übungen **aus** dem Schulfach Glück wie den Stärkung-Ball oder Stärken-Training überhaupt, haben wir da quasi gemacht, auch um das Klassenklima zu stärken. Und da wirkt sich das **unmittelbar** aus, dass man das einfach merkt: Besser kennenlernen, Vertrauen schaffen, das wird einfach intensiviert. Aber man hat schon eine super Ausgangslage quasi, um das zu intensivieren. Und da merke ich sehr, sehr schnell am Klima, dass sich das einfach positiv auswirkt. Und im Kurs tatsächlich finde ich das **schwer** zu diagnostizieren. Da hat es jetzt bestimmt ein halbes Jahr gedauert, um die ersten Sachen zu merken und auch primär Einzelgespräche, weil ich ja quasi Noten gebe, muss ich auch Notengespräche führen. Und da habe ich dann aktiv Feedback eingefordert, wie es ihnen einfach geht in dem Schulfach. Und da war dann das Feedback bei einem Schüler zum Beispiel, dass er ganz explizit sagen konnte, dass sein Selbstbewusstsein anfängt, dass er das **spürt**, dass er **selbstbewusster** wird, weil er sich mit Stärken auseinandersetzt.“ (B8, Z. 167-180)

- „Und dass sie **schon** rückmelden können, dass es eben was **bringt**. Aber es ist nicht so, dass man das eins zu eins merkt, **weil** es ein Kurs ist, den man in der Zusammensetzung nur einmal die Woche zwei Stunden sieht. […] Auf jeden Fall **jetzt** ist so die erste **Phase**, wo auch durch Übungen zu den **Schwächen** und so was auf einmal (.), man merkt, die haben ein Fundament an **Vertrauen**, dass sie anfangen, Sachen anders zu teilen. Also die **Hemmungen** werden geringer und das **Vertrauen** wird größer, dass sie mehr von sich quasi erzählen, preisgeben, aushalten, da verwundbar zu sein. Und das hat aber jetzt ein halbes Jahr ungefähr gedauert.“ (B8, Z. 182-190)

- „Ja, das kann ich nur bestätigen. Also man sagt ja so, die Inkubationszeit vom Unterrichtsfach Glück beträgt irgendwie so 14 bis 40 Monate. So ganz genau kann man das nicht sagen. Aber bei den Schülern, von denen ich Rückmeldungen bekommen habe, war es in der Regel wirklich so, dass über **Stärken** zu sprechen, also was können Sie mal auch **losgelöst** von der **Schule** ihnen unheimlich gutgetan hat, weil Sie einfach merken: Je schlechter die Leistungen in der Schule werden, desto schlechter wird in der Regel auch das Selbstkonzept, weil es halt so einen großen Anteil des Lebens der Schüler einfach darstellt. Wenn die Schüler quasi bei uns lernen, sich ihre **Visionen** anzugucken und wirklich zu schauen: Okay, wohin will **ich** denn eigentlich?“ (B7, Z. 192-199)

- „Also bei den Zwölfern oder Dreizehner sind das jetzt, die sehe ich vier Stunden in der Woche. Und da hat das beispielsweise dazu geführt, dass es ein **angstfreieres** Lernen ist. Also dieses **Abkoppeln** von: Die Lehrerin mag mich nur, wenn ich 13/14/15 Punkte schreibe, sondern nochmal diese Unterstützung: **Du** als **Person** hast einen **Wert** und das haben sie dadurch halt sehr, sehr gut erfahren. Und in der Sieben ist es so, da, ich arbeite immer nur ein halbes Jahr mit denen, aber das sind Haupt- und Realschüler und die kommen natürlich mit einem Selbstkonzept da hin: Ich kann gar nichts und ich bin blöd und ich bin für alles zu doof. Und äh da hat man gemerkt, dass es denen ultra schwerfällt, überhaupt **eine** Sache zu sagen, die sie können. Und **das** schaffen sie aber nachher sehr selbstbewusst und nehmen sich anders wahr. Und das ist eine, sie haben gesagt: Es ist eine Unterstützung für sie selbst und

auch dieses **Dankbarkeits**gefühl, dass das dadurch gestärkt wird. Und das melden die Siebener auf jeden Fall immer zurück, dass Sie sich resilienter fühlen in gewissen Bereichen ihres Lebens.“ (B9, Z. 213-223)

Dr. Ernst Fritz-Schubert:

- **„**Natürlich, also wenn ich, wenn ich **weiß**, wer ich **bin**, ich weiß, was ich **brauch** und ich **weiß**, was ich **kann** und wenn ich **weiß**, was ich **will**, dann habe ich schon mal einen **Großteil** der Fragen, die mich im Leben beschäftigen und in der Schule beschäftigen, beantwortet. Das ist eigentlich die Zielsetzung. Und jetzt muss ich einfach sagen: Moment, wenn ich weiß, wer ich bin, dann geht es wahrscheinlich um den **Selbstwert**, die **Selbstwertschätzung**, die da ist. Also kann ich hergehen und kann dann auch den Selbstwert unter Umständen überprüfen, evaluieren. Und da haben ja wir **Ergebnisse**, die das deutlich zeigen. Mir kam es **nicht** darauf an unbedingt, dass die alle nachher irgendwie sagen: Ich fühl mich so **glücklich** fühl mich so **wohl**, ich springe, springe im Dreieck oder im Viereck, sondern es ging im **Wesentlichen** darum, dass die einen **stabilen** Selbstwert erbringen. Und genau das konnte man nachweisen. Und es geht darum, dass die so ein **Gefühl** haben, über ein gescheites **Selbstkonzept** zu verfügen, an der Stelle zu sagen einfach, ich kann das handhaben, ich krieg's irgendwie hin, ich kann es verstehen, das ist für mich auch **sinnvoll**. Das ist, das ist das, wo es eigentlich um das **Selbstkonzept** geht. Und es geht für mich darum, auch letztlich: Wie kann ich, wie kann ich dann unter Umständen diese Dinge meistern? Also wie resilient bin ich, wie **konsistent** ist das Ganze für mich? Wie gehe ich mit den **Widersprüchen** um? Wie gehe ich mit **kontrollierbaren** Widersprüchen um? Das ist ja sowieso was ganz **Wichtiges**. Also zu sagen, ich **weiß**, es ist jetzt irgendwie ein bisschen unangenehm, aber ich weiß, wie ich mit dem **Unangenehmen** umgehen kann.“ (B5, Z. 96-112)

- „Knörzer hat das ja, damals noch von der damals noch an der **PH**, hat es ja irgendwie auch erforscht und hat genau das festgestellt. Das heißt also, **das** was **mich** interessiert, sind **eigentlich** im **weitesten** Sinne die **Indikatoren**, die **Gesundheit** anzeigen, also **seelische** und **körperliche** Gesundheit. Und **seelische** Gesundheit, die, die letztlich manifestierbar ist an **dem**, wie ich mit meiner inneren Revision umgehe, mit meinem, mit meinem, mit meiner **Aktualisierung** des Selbst, mit dem, wie ich mich **regulieren** kann, wie ich mit meinen **Gefühlen** umgehen kann und wie ich dieses **Leben** als **sinnvoll** empfinde. Da habe ich, da habe ich dann unter Umständen die Kriterien, die ich wirklich brauche. Das interessiert mich viel **mehr**, als ob die jetzt nach Raffelhüschen im Glücksatlas jetzt wieder von 5,6, wo sie sich nach Corona befunden haben, wieder auf 7,2 das normale Level irgendwie begeben.“ (B5, Z. 114-122)

Zusammenfassung:

Allgemein:

- Während es hinsichtlich bestimmter Faktoren eine gewisse Zeit dauert, bis erste Veränderungen spürbar werden (wie bspw. beim Selbstkonzept), stellen sich positive Effekte in anderen Bereichen bereits unmittelbar ein

Selbstkonzept/Selbstwirksamkeitserleben:

- dauert länger, aber stellt sich ein
- zeigt Effekte, Selbstwert wird verbessert -> stabilerer Selbstwert durch Glücksunterricht
- Aussage einer Lehrkraft: Schüler konnte in einem Einzelgespräch konkret äußern, dass sich sein Selbstbewusstsein aufgrund des Glücksunterrichts und der Auseinandersetzung mit seinen Stärken gesteigert hat
- Auseinandersetzung mit der eigenen Person (Identitätsfindung) hilft, Selbstkonzept und Selbstwert zu steigern und die eigenen Bedürfnisse besser kennenzulernen
- Positiver Effekt auf Selbstkonzept/Selbstwirksamkeitserleben wird für Schüler*innen tritt insbesondere ein, wenn sie sich losgelöst von ihrer schulischen Leistung als Mensch anerkannt, wahrgenommen und wertgeschätzt fühlen -> den Schüler*innen gelingt es zunehmend, ihren eigenen Wert als Person von ihrem schulischen Erfolg oder Misserfolg zu trennen
- Thematisierung von Emotionen Stärken, aber auch Schwächen (speziell durch aktive Übungen) hat besonders großen Einfluss auf Selbstkonzept und Gefühl der Selbstwirksamkeit
- Das Vertrauen wird größer und die Schüler*innen trauen sich, mehr von sich preiszugeben; Hemmungen werden abgebaut; Blockaden werden gelöst und das eigene Verhalten reflektiert
- wirkt sich auf verschiedene Bereiche ihres Lebens aus
- Faktoren mit positivem Bezug auf das Selbstkonzept/Selbstwirksamkeitserfahrungen wurden von allen Lehrkräften benannt

***Klassenklima*:**

- Gegenseitiges Kennenlernen wird unterstützt und Klassenklima verbessert infolgedessen sich sehr schnell
- Positive Auswirkungen auf das Klassengefüge
- Kinder und Jugendliche lernen durch teambildende Maßnahmen die Stärken des anderen zu schätzen und sie mit ihren Schwächen anzunehmen
- Vorurteile werden abgebaut
- Schaffen von gegenseitigem Vertrauen wird intensiviert
- Empathieempfinden wird gesteigert
- Faktoren mit positivem Bezug auf das Klassenklima wurden von allen Lehrkräften benannt

Leistungsmotivation:

- Erste Resultate zeigen sich erst etwas später

- Glücksunterricht wirkt sich angstlindernd aus (bspw. bezogen auf Klausuren, Referate, Präsentationen)
- Gesteigertes Selbstwertgefühl nimmt Einfluss auf Selbstkonzept hinsichtlich der Leistungen in anderen Fächern
- Schüler*innen lernen, mit Misserfolgen umzugehen
- Schüler*innen können sich an die Inhalte des Glücksunterrichts sehr gut zurückerinnern
- Schüler*innen erkennen Sinnhaftigkeit hinter Inhalten sowie hinter ihrem Tun und übertragen dies auf andere schulische Bereiche/andere Fächer

Gesundheit und Wohlbefinden:

- Resilienztraining zu Wohlbefinden und Selbstfürsorge zeigt Effekte; Resilienz wird gesteigert
- Schüler*innen lernen, sich mit ihrem Körper auseinanderzusetzen und mit diesem verantwortungsbewusst umzugehen

- Insgesamt sind die wahrgenommenen Effekte stark davon abhängig, wie lange das Schulfach Glück in der jeweiligen Klasse bereits unterrichtet wurde

SK 2.2	**auf Lehrer*innen-Seite**	…s.o. (auf Seiten der Lehrer*innen)

- „Also ich meine, ich bin schon immer ein **empathischer** Mensch und äh mag auch die Schüler, die ich unterrichte. Deswegen bin ich Lehrerin geworden und habe auch diese Abteilung. Und ähm im Glücksunterricht lernt man die Schüler aber nochmal von einer ganz anderen Seite kennen, ja? Also und das ist dann auch für mich nochmal ein ganz schöner Nebeneffekt.“ (B1, Z. 94-97)

- „Man redet halt über andere Lebensthemen als sonst im Unterricht.“ (B1, Z. 101)

- „Also ich habe das gemerkt mit **mir**, ähm als ich das in dieser Ausbildung gemacht habe und als ich dann die ganzen Übungen selbst durchlaufen habe, ja, das ist so Kern dieser Ausbildung eben, alle ähm Lehrer machen **das**, was sie mit ihren Schülern machen, eben auch selbst. Und da habe ich dann gemerkt: Okay, ich komme da irgendwie ganz verändert von den Wochenendseminaren dann zurück, ja, und das **macht** was mit mir.“ (B2, Z. 106-110)

- „Ja, geht so. Also ich habe sowieso, glaube ich, ein extrem **positives** Menschenbild oder einen sehr **positiven** Blick sowieso auf die Kinder. Ähm und deswegen finde ich diesen Unterricht so **schön**, weil wir da eben dieses **Positive** hervorheben. Und ähm auch grundsätzlich bin ich keine Lehrerin, die so strikt ist, die so diese Leistungen abfragt und sowas. Also das ist sowieso, das fällt mir sehr, sehr **schwer**. Zum Glück sind wir auch eine Schule, die erst ab Klasse 4 die ersten Noten gibt. Also wir sind, also wir sind da sowieso sehr, ja, würde ich sagen, sehr kindorientiert. Und so wirklich groß verändert hat sich,

glaube ich, bei mir so nichts. Aber ich finde es **schön**, dass es dann wenigstens mal eine Stunde gibt, wo ich **tatsächlich** am Ende nichts **abfragen** muss oder etwas **benoten** oder **beurteilen** muss, sondern dass das wegfällt. Das ist sehr schön (lacht).“ (B3, Z. 107-115)

- „Am Anfang war es so halt, ne, ich hatte dann alleine für mich so die schöne Zeit auch mit Schülern, ne, und das nehmen natürlich dann auch die Kollegen dann wahr und dann: Ah, ja, der **Glücks**lehrer, der muss ja glücklich sein und so weiter (lacht)//.“ (B4, Z. 114-116)

- „Aber jetzt zum Beispiel hat natürlich auch mit dazu geführt, dass ich da offen bin und auch Ideen habe, wie man jetzt ein normales, also das übertragen kann auf, so wie wir das jetzt hier machen, auf ein anderes Konzept des Unterrichtens.“ (B4, Z. 118-121)

- „Jeden Tag (lacht). Ja, also jeden Tag. Man muss aber dazu sagen, dass also die Frau v. M. (B8) und ich machen ja die Ausbildung gemeinsam und wir sind da einfach mit voller **Passion** dabei und spüren, wie **wichtig** das für **uns** ist und es gibt auch Rückschläge. Man kommt in die Schule und ist **voller Ideen** und weiß, wie **wertig** das ist, was man da tut. Aber das wird natürlich nicht immer eins zu eins dann auch zurückgespiegelt und das sind auch Rückschläge, mit denen man, oder Differenzen, mit dem man irgendwie klarkommen muss und wo man langen Atem braucht. Aber ähm es macht ganz viel und ich denke, dass wenn man Lehrer geworden ist, dann sollte man schon vorher auch den Wunsch gehabt haben, ja, für die Gesellschaft zu arbeiten oder was Sinnvolles, Wichtiges zu tun. Und jeden Tag, wo wir uns mehr damit beschäftigen und wo manchmal eine kleine Äußerung kommt, **spürt** man das **direkt**. Also wenn man sich jetzt fragt, okay, wir machen jetzt eine Gedichtinterpretation von Georg Trakl oder sowas, dann kann man die Sinnhaftigkeit teilweise in Frage stellen. Aber bei jedem Wort, was man im Glücksunterricht macht und wo man Schüler da abholt, wo sie stehen und die **Person** anschaut, dann weiß man einfach, dass das irgendwie richtig ist.“ (B9, Z. 230-242)

- „Ich habe immer so das Gefühl, die Lehrer kommen eigentlich mit dieser **Passion** und **Einstellung** und **Liebe** in den Schuldienst. Und dann passiert es in den ein oder anderen Fällen, auch aufgrund unterschiedlicher Umstände, dass man das so ein bisschen aus dem Blick verliert vielleicht. Auch, dass man so so prozessorientiert sich eben verantwortlich fühlt und nicht unbedingt ergebnisorientiert, weil in der Schule doch so viel eben auf Leistung getrimmt ist. Und ich kann das nur unterstützen, was die Frau W. (B9) gerade gesagt hat. Definitiv, ja.“ (B7, Z. 243-248)

- „Und das, was für **mich** unabhängig vom Unterrichtsfach einfach nochmal eine riesen Veränderung gebracht hat, ist, dass die die Art wie das Schulfach Glück als Weiterbildung aufgebaut ist und so wissenschaftlich **fundiert** wie es ist und eine komplett andere Legitimation für mein Handeln jeden Tag. Die hatte ich, also ich hatte vorher eine Haltung und ich habe die auch immer noch. Die entwickelt sich weiter, aber in vielen Bereichen war da immer mal so ein Fragezeichen dahinter: Warum ist das jetzt bei mir so und kann ich es eigentlich sinnvoll begründen, dass es so ist? Und jetzt der **Freifahrtschein**, also jetzt ist einfach, hier ist die **Grundlage** dafür. Stimmt, es ist alles richtig und man muss nichts davon in Frage stellen und das wirkt sich unterm Strich auf jedes Unterrichtsfach aus, also unabhängig auch vom Schulfach Glück.“ (B8, Z. 257-265)

Dr. Ernst Fritz-Schubert:

- „Es ist ja einfach so, wenn Sie das Gefühl haben, dass das, was Sie machen, sinnvoll ist, dass es verständlich wird, dass es Schüler gibt, die Ihnen was zurückgeben. Dann haben Sie auch nicht dieses Gefühl, dass Sie Ihre Erwartungen nicht erfüllt haben. Und wenn Sie, die dieses Gefühl haben, dass ihre Erwartungen nicht erfüllt werden und ihre Kompetenzen nicht abgerufen werden, dann leiden sie unter Umständen an Burnout. Und ich glaube, dass diese Lehrergesundheit oftmals irgendwie einfach daran liegt, dass man denkt, ja ich muss das jetzt von einer jungen Frau, die äh irgendwann mal Ende 20 wird bis zum bis zum Ende 60 irgendwie das machen muss und immer das Gleiche machen muss, statt irgendwo diese, diese Freude zu haben, wie sich Menschen **entwickeln** und an dieser Entwicklung teilzuhaben und sich und sich in diesem, diesem Lebenszyklus irgendwo auch wiederzufinden, als die Person, die bedeutsam war.“ (B5, Z. 270-279)

Zusammenfassung:

- Unterschiedliche Angaben hinsichtlich wahrgenommener Effekte mit Bezug auf die eigene Person; diese variieren von keinen/mäßigen Veränderungen hinsichtlich der persönlichen Einstellung und inneren Haltung hin zu stark erkennbaren/spürbaren Auswirkungen

- Es wurden Aussagen darüber getroffen, dass:

- der persönliche Entschluss, Lehrer*in zu werden, mit einer positiven Grundhaltung und einem wertschätzenden Blick auf die Schüler*innen einherging und diesen gleichzeitig voraussetzt
- sich daher, aufgrund der ohnehin vorhandenen Einstellung und Überzeugung, keine signifikanten Veränderungen eingestellt haben, seitdem das Schulfach Glück unterrichtet wird
- sich seit der Weiterbildung zum/zur Glückslehrer*in signifikante Effekte auf persönlicher Ebene eingestellt haben
- neue Ideen und Konzeptionen des allgemeinen Unterrichtens entwickelt wurden (betrifft innere und äußere (Schul-)Strukturen)
- auch in Bezug auf das eigene Leben außerhalb der Schule ein Mehrwert aus der Weiterbildung gezogen werden konnte (im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung)
- resilienter mit Rückschlägen und enttäuschten Erwartungen umgegangen werden kann (bspw. mit Blick auf die Ernüchterung hinsichtlich der Diskrepanz zwischen Schulsystem und eigener Passion, grundlegende Veränderungen zu bewirken)
- durch die Einführung des Schulfachs Glück das Gefühl erzeugt wurde, (endlich) eine (wissenschaftlich fundierte) Legitimation für das eigene Handeln gefunden zu haben

HK 3	Persönliche Beweggründe der Weiterbildung	persönliche Aussagen hinsichtlich der Beweggründe, an der Weiterbildung zum/zur Glückslehrer*in teilzunehmen

- „Ähm, also ich bin ja nicht nur Glückslehrerin, ich bin auch die zuständige Abteilungsleiterin für diese Schulform. Dreijährige Berufsfachschule, Bildungsgänge zur Berufsvorbereitung. Und da ist die Zielgruppe ähm Hauptschüler im Alter von 15 bis 17 Jahren, die halt noch berufsreif gemacht werden müssen und ähm entweder versuchen wir die in eine Ausbildung, wenn die Noten zu schlecht sind oder der eine oder andere schafft es dann auch noch eine mittlere Reife zu erlangen innerhalb von zwei Jahren und dann eine Ausbildung beginnen. Und die kommen halt mit allerlei persönlichen Defiziten ähm, weil die halt von zu Hause eben nicht so viel mit auf den Weg kriegen, ja, das sind größtenteils vernachlässigte Kinder, ähm deren Eltern beide arbeiten gehen. Da kann man denen dann auch keinen Vorwurf machen und äh die sind eben größtenteils sich selbst überlassen und ähm kriegen halt so Lebensgrundlagen nicht mit. Gut ähm, jeder ist seines Glückes Schmied und man kann seine Geschichte schreiben und da habe ich gedacht, es ist wichtig, dass sie da auch was mitbekommen. Also nicht nur Unterrichtsfach Glück, sondern halt auch gleichzeitig verbunden mit sozialem Lernen.“ (B1, Z. 11-22)

- „Ja, also wie gesagt, ich gehe da mal ein Stück zurück ähm, das war schon 2008 meine ich, da hat Herr Ernst Fritz-Schubert sein erstes Buch geschrieben und da ging das so los. Auch in Baden-Württemberg mit diesen Gedanken. Und ähm ich habe dann, wie gesagt, dieses Buch direkt gelesen und gedacht genau **das** brauche ich, weil mir eben so aufgefallen ist, dass ähm die Schüler oftmals relativ **traurig** in die Schule gegangen sind, ja? Und so ähm normalerweise ist es ja so, dass wenn Kinder aus dem Kindergarten in die Grundschule kommen, dann sind sie noch Feuer und Flamme. Und irgendwann dann, so spätestens fünfte/sechste Klasse, ist es oft so, dass ähm dann plötzlich lange Gesichter zu sehen sind und dann habe ich gedacht, das muss an irgendwas liegen, ja? Und ähm deswegen hat mich das eigentlich immer so interessiert.“ (B2, Z. 80-88)

- „Und 2018 war es dann so, dass ich auf einer Fortbildung war an der Uni Mainz und da hat ähm sich eine Kollegin vorgestellt, sie sei **Glückslehrerin** und da wurde ich natürlich hellhörig.“ (B2, Z. 93-94)

- „Angefangen äh habe ich als Referendar, war an der Willy-Hellpach-Schule beim Ernst. Das war quasi die Ausbildung zum Glückslehrer während meiner Ausbildung zum Lehrer, die ich da gleichzeitig gemacht hab und währenddessen auch schon mit ihm zusammen unterrichtet.“ (B4, Z. 4-7) […] „Und dann war ich da und habe ihn ein bisschen unterstützt in Form von Videoschnitt und habe dann da die Videos, wo er da in seinen Fernsehbeiträgen gemacht// […] Und habe mir das da angeschaut und gesehen als eigentlich ganz interessant. Und mit ihm, das hat auch gleich super gepasst, einen tollen Draht gefunden und dann hat mich das quasi interessiert. Dann bin ich so, also das war dann eher so ein bisschen des Zufallsglück oder Schicksal oder was auch immer, dass ich das da kennengelernt habe und gedacht, naja, gesehen habe, wie er das unterrichtet. Und da habe ich gedacht, wenn man das machen kann im Lehrerberuf, dann würde ich das auch gern machen.“ (B4, Z. 28-36)

- „Ja, da kann ich direkt ansetzen. Das ist nämlich genau der Aspekt, dass wir davon ausgehen, dass Menschen etwas **brauchen**, um etwas zu **lernen**. Und in der Regel brauchen sie eben **Wohlbefinden**, **Selbstwertgefühl**, solche Sachen. Und ich habe in meinem Referendariat in Baden-Württemberg als gebürtige Hessin einfach Hürden kennengelernt, die nicht immer ganz angenehm waren und festgestellt, wie **schlecht** es manchen Schülern einfach mit dem **Leistungsdruck** ging und um rauszufinden, was man ihnen eigentlich **Gutes** tun kann, um diese Schullaufbahn quasi **gut** zu überstehen, **glücklich** zu überstehen, am Ende wirklich ganz viel mitnehmen zu können, nicht nur Deutsch, Mathe, Englisch und vielleicht Französisch und Spanisch-Vokabeln gelernt zu haben, sondern wirklich im **Leben** gut überleben können. In dem Zusammenhang, im Rahmen meines Referendariats von dem Unterrichtsfach Glück gehört eben Baden Württemberg, da war das ein bisschen schneller da glaube ich. Und ich war ein Jahr an der neuen Schule nach dem Referendariat und habe gefragt, ob ich die Ausbildung machen **darf** und durfte feststellen, dass schon eine Kollegin quasi in **Ausbildung** war, mit der ich mich dann ganz gut kurzschließen konnte. Und das Unterrichtsfach Glück hat einfach so viel mit Persönlichkeitsentwicklung zu tun. Oder die **Ausbildung** hat auch so viel mit Persönlichkeitsentwicklung auch für uns Lehrkräfte zu tun, dass ich das einfach gerne mitnehmen wollte. Und ich glaube, ja, ein besseres Zugpferd als selber quasi Glückslehrerin zu sein, kann man gar nicht sein im Alltag, auch wenn es nicht **explizit** immer ausgewiesen ist als Unterrichtsfach Glück.“ (B7, Z. 38-54)

- „Ich würde da vielleicht noch eine Sache ergänzen, zumindest die einfach für **mich** so (.), also was ich daran überhaupt so cool fand, selbst wenn ich jetzt nie unterrichten dürfte, dass wir diese Fortbildung besuchen ist, dass das, was man selber vielleicht schon sehr, sehr lange wichtig findet, aber was nicht überall geschrieben steht. Also dass eben der Fokus doch mehr auf der, auf der Haltung, auf der Beziehungsarbeit und so weiter liegt. Klar gibt es einzelne Literatur, die man auch im Studium und Referendariat und so weiter kennenlernt, aber trotzdem ist zumindest **meine** Wahrnehmung, dass man damit auch oft Einzelkämpferin sein kann oder immer wieder aneckt bei Kolleginnen und Kollegen, die eine **ganz** andere Haltung Menschen gegenüber haben, was ich einfach ganz schwierig finde.“ (B8, Z. 249-256)

Dr. Ernst Fritz-Schubert:

„Also ich denke, dass Schulen den Auftrag haben, auch präventiv. Das zeigt sich ja auch in dem Auftrag der Schule, aufs Leben vorzubereiten und **präventiv** Maßnahmen zu ergreifen, die eben auch zu einer Lern- und Lebensfreude führen, weil es die Grundvoraussetzung ist, um überhaupt gut zu lernen. Wenn Kinder verängstigt sind, gestresst sind, verärgert sind, dann haben sie keine Lernchance. Das heißt also hier, um Lernchancen zu eröffnen, war für mich der Grund zu sagen, darum brauchen die äh für sich eine Orientierung, die brauchen für sich ein Gefühl der Gemeinschaft, dass sie da, wenn sie in die Schule gehen, am richtigen Ort sind. Und viele Schülerinnen und Schüler, die ich sozusagen in den Klassenkonferenzen betreut oder versucht habe, die in irgendeine (.) einfach auf einen Weg zu bringen, die haben nicht auf diese Form vom Kultusministerium vorgegebenen Disziplinarmaßnahmen reagiert. Also am Beispiel ein Schüler, eine Schülerin, die aus Angst nicht in die Schule kommt, ne? Die dann per Schulgesetz bestraft wird, dass sie von der Schule ausgeschlossen wird. Das ist sozusagen eine Absurdität, die ich so nicht nachvollziehen konnte. Ich habe dann mir überlegt, das über ein Mentorenprogramm zu machen, über Beratung, aber das hat die Schüler und Schülerinnen **viel** zu sehr stigmatisiert als diejenigen, die defizitär, krank oder besonders auffällig sind und die dieses Stigma auch nicht wollten und deswegen sich auch **nie** geöffnet haben. Aber in dem Augenblick, in dem ich das **allgemein** mache, eröffnet sich auch der Raum für diejenigen, die vielleicht mit Problemen behaftet sind, um diese Probleme vielleicht einfach zu lösen, ohne dass da ein großes Instrumentarium in

Bewegung, in Bewegung gesetzt wird, unter Umständen auch noch disziplinär und das eigentlich, was vielleicht ganz einfach zu beseitigen wäre (.) einfach **geliebt** zu werden, einfach **anerkannt** zu werden, einfach zu erkennen, dass das, was da passiert, wirklich **sinnvoll** ist, dass es **wertvoll** ist und es ist **nicht** eine **Belastung** und eine **Strafe** ist, da jetzt hinzugehen. Das war eigentlich so der Grund und das war für mich sozusagen der Auslöser für mich äh, an der Stelle einfach das zu implementieren." (B5, Z. 5-26)

Zusammenfassung:

- Schüler*innen kommen teilweise mit persönlichen Defiziten sowie ohne hinreichende Lebensgrundlagen in die Schule und sollen durch das Schulfach Glück an ein soziales Lernen herangeführt werden und Kompetenzen zur Lebensbewältigung zu erwerben
- Direkte Zusammenarbeit mit Dr. Ernst Fritz-Schubert hat Faszination zum Thema ausgelöst
- Grund für die Etablierung des Schulfachs Glück an der jeweiligen Schule durch die Lehrkräfte waren Feststellungen/das Wissen darüber, dass Schüler*innen
    - …den Schulbesuch nicht mit Freude assoziieren, sondern dieser eher mit negativen Emotionen besetzt ist
    - …Wohlbefinden und Selbstwertgefühl benötigen, um etwas zu lernen
    - …wie schlecht es vielen Schüler*innen in der Schule angesichts des vorherrschenden Leistungsdrucks geht, verbunden mit dem Willen, ihnen dabei behilflich zu sein, die Schullaufbahn gut und glücklich zu überstehen und ihnen gleichzeitig Lebensbewältigungsstrategien an die Hand zu geben

- Der persönliche Wunsch an der Weiterbildung teilzunehmen, da das Themenfeld der Persönlichkeitsentwicklung im eigenen Interessensbereich liegt
- Die Relevanz, die Themen Beziehungsarbeit und Lehrerpersönlichkeit verstärkt zu vertiefen und diesen allgemein mehr Aufmerksamkeit zu verschaffen

HK 4	**sozial-emotionales Lernen**	Aussagen darüber, inwiefern sich das Schulfach Glück als sozial-emotionales Lernen beschreiben lässt

- „Es geht eben darum, nochmal zu sehen, worauf es ankommt. Also es ist ja auch so immer dieser dieser Reflex Leistung, Leistung, Leistung. Wir müssen das im Prinzip mit der Brechstange in die Köpfe kriegen und ich denke, es ist vor allen Dingen mal wichtig zu sehen: Ich muss erst mal auf die Beziehungsebene gehen." (B2, Z. 149-151)

- „Ja, ähm ich glaube das ist genau **das** eben, dass man das mit den Kindern erarbeitet, äh dass jedes Kind was **kann** oder **gut** in was ist oder auch wenn es jetzt nicht gut in etwas ist, trotzdem ein guter **Mensch** ist. Oder dass jedes, also jedes Kind hat **Stärken** und einfach einen **stärkenfokussierten** Blick auf sich selber haben. Also, dass es zu Beginn ist, da mache ich die erste Stunde mache ich meistens so mit so einer kleinen Geschichte, wo es um jemanden geht, der so das Glück, glückliche Momente sammelt." (B3, Z. 124-129) […] „[…] ich glaube, dass da schon dann bei den Kindern was passiert. Ich weiß jetzt nicht wie, wie, wie langfristig das dann **wirkt**, aber in dem Moment wird denen das dann schon auch bewusst, dass es nicht nur die Leistungen, nicht nur das (.) der Konsum ist, sondern dass es auch andere Dinge sind, die glücklich machen können. Zum Beispiel auch, was jemand anderem was Nettes sagen, dass selbst **das** für einen selber auch ein Glücksmoment sein kann." (B3, Z. 134-138)

- **„**Hm, also auf jeden Fall ist es so, dass beim **sozial-emotionalen** Lernen oder, das hatten wir jetzt gerade auch in der letzten Glückssitzung, zu hören, anderen geht's genauso wie **mir**, schafft halt eine unglaubliche Verbundenheit. Das macht irgendwie dieses: Ich bin **alleine** auf der Welt, das reißt das auf und es sorgt auch für mehr Verständnis untereinander." (B9, Z. 276-279)

Zusammenfassung:

- Das Schulfach Glück erzeugt eine Abkehr von der überwiegenden Orientierung an Leistung und eine Hinwendung zur Beziehungsarbeit mit den Schüler*innen
- Der Glücksunterricht zielt darauf ab, den Menschen als Individuum mit seinen Stärken und Schwächen anzuerkennen und einen stärkenfokussierten Blick zu entwickeln
- Der Glücksunterricht und die Glücksausbildung schaffen auf sozial-emotionaler Ebene ein Gefühl der Verbundenheit und sorgen für mehr Verständnis untereinander (auch bei den Lehrkräften)

SK 4.1	**Bedeutung für das Schulfach Glück**	umfasst die Bedeutung sozial-emotionaler Aspekte für das Schulfach Glück (Adäquanz)

- „Generell liegt da ein großer Schwerpunkt auf diesen Aspekten des Lernens und auch auf der Gefühlswahrnehmung, ja? Das ist natürlich bei pubertierenden Jugendlichen immer nochmal eine besondere Herausforderung, die sind es auch nicht gewöhnt//" (B1, Z. 107-109) […] „über ihre Gefühle zu reden. Da muss man am Anfang auch nicht so hohe Ansprüche haben als Lehrer, ja, dass die das jetzt tief elaboriert wahrnehmen. Wenn wir schon mal sagen, es geht mir gut, schlecht oder okay und naja, dann ist das schon ein **Fortschritt**, ja? (lacht) Und ähm wie gesagt, das braucht halt auch gegenseitiges Vertrauen." (B1, Z. 111-114)

- „[…] aber das Kind hat einen Grund, weshalb es so ist und und das einfach im Hinterkopf zu haben, einfach auch gucken: Was kann ich denn in dieser in dieser Stunde für das Kind tun, was das emotional-sozial so belastet ist? Und dann, wenn es tatsächlich zwei Minuten äh Lobeshymnen sind, die das Kind dann hört und dann und dann passiert, dann passiert bestimmt was mit diesem Kind, was was sonst so voller Groll ist. Also ja, das einfach sehen und mal irgendwie gucken, dass man den Kindern eine gute Zeit beschert und sie stärkt. Ja, das ist so das, wie man da so rangehen sollte.“ (B3, Z. 234-240)

- „Ja, also (.) im klassischen Schulunterricht, ne, das wird immer so nebenbei immer mal so, ja, wenn man mal irgendwie sowas, wenn man ins Landschulheim geht, dann machen wir mal so (.)// […] einen Teamabend oder so (lacht) und denkt dann: Okay, das ist jetzt so das Allheilmittel und muss für die nächsten fünf Jahre halten. Aber das ist natürlich nicht so, ne? Das ist ja, wenn man allein schaut, wie viel kulturelle Unterschiede, wie zusammengewürfelte Weltgemeinschaft wir da haben im Unterricht mit unterschiedlichen Wertevorstellungen und um Wertehistorien, die da ankommen. Dann ist es natürlich schon fundamental, dass man darüber auch mal spricht und aufklärt und man einfach seiner Meinung mal Luft gibt, andere Dinge, Meinungen akzeptiert und auch darüber spricht und so, also gerade Gefühle zum Ausdruck bringen, ne?“ (B4, Z. 157-163)
- **„Aber** die merken dann **schnell**, wenn das eine authentische, echte Situation wird, ja? Und zu sagen, ne, jetzt machen wir halt mal, wollen wir es von mir aus Therapiekreis **nennen**, den Stuhlkreis, sagen sie dann schon immer hier (lacht). Ja? Und viele von denen bringen da ihren, so einen Rucksack mit an Erlebnissen//“ (B4, Z. 165-168)

- „Und das ist einfach so ein Baustein, was dann dazu führt, dass sie einfach auch, sagen wir mal, ähm emotional gesund sind, ne? Und auch gezeigt werden kann: Du kannst dich auch **selber** quasi heilen und **selber** rausfinden, was mir gut tut und was kann ich machen um das positiv zu verstärken.“ (B4, Z. 172-174)

- „[…] sondern einfach zu sagen, wir können die jungen Menschen **ausstatten** (.) mit so einem guten **Grundgerüst**, das nicht nur eben der Kopf, sondern auch der Bauch und das Herz da mit dazugehört. Und das ist vielleicht viel, viel, gerade in der heutigen Zeit, viel, viel wichtiger als diese reine Wissensvermittlung.“ (B4, Z. 190-193)

- „Also äh gerade jetzt in Corona, während Corona muss ich sagen, das ist natürlich das, was uns, ich weiß nicht, das geht ja auch durch die Presse, aber es ist tatsächlich so, das **Sozial-emotionale** hat mega gelitten.“ (B6, Z. 97-99)

- „Ja, ja, **Resilienzen** aufbauen, im Prinzip so das eigene **Standing** so wieder zu kriegen, sich selbst zu vertrauen. Gleichzeitig aber auch Rücksicht zu nehmen und sich nicht als die kleinen Prinzen, die jetzt zwei Jahre zu Hause saßen und nur da im Fokus der Eltern standen, ne?“ (B6, Z. 109-111)

- „Also dieses erstens sozial-emotional in der Hinsicht, das merke ich jetzt bei den Siebenern, wie **schwer** es ist, überhaupt in sich hineinzugucken, wie viele Wege man da gehen muss und wie viele Blockaden man da einreißen muss. Das auf jeden Fall. Also dahingehend verbessert sich das auf jeden Fall. Und auch, wie gesagt, das Verständnis **mit**einander oder die **Empathie**, die steigt auf jeden Fall **extrem**. Und es gibt ja auch, äh ja, das Lachen ist ja immer so was, was schwierig ist, was es ja auch stören kann, aber wenn man das gut auffängt, kommt man auch da wieder in eine Gruppendynamik, die sehr förderlich ist dafür." (B9, Z. 279-286)

- „Ich kann vielleicht noch ergänzen in der Elf, was mir momentan besonders auffällt. (.) Was ja was ist, was man als Erwachsener auf der Fortbildung auch manchmal anstrengend findet, wenn immer gesagt wird: Rede mit Leuten, mit denen du noch nie gesprochen hast. Also wenn ganz konkrete Aufgaben sind, mit wem ich die nächste Übung machen soll und dann muss ich wieder über meinen Schatten springen und raus aus der **Komfort**zone. Und **mir** fällt jetzt gerade nochmal auf, dass zumindest **ich** ganz oft in den Kursen, die ich unterrichte und jetzt auch im Schulfach Glück das unterschätze, welche **Macht** das halt hat. Also eigentlich weiß ich das, aber ich muss mir immer wieder bewusst machen […]." (B8, Z. 287-294)

- „Ja, sie **wachsen** extrem viel, was das angeht. Und alleine durch dieses immer wieder veränderte Setting: Auf wen muss ich mich einstellen? Passiert da, finde ich, ganz, ganz viel. Unabhängig von dem, was du alles gesagt hast, J. (B9), was es überhaupt heißt, sich mit **sich** zu beschäftigen und zu merken, die anderen sind vielleicht genauso planlos oder verunsichert oder äh ja, wie ich selber. Also auf den verschiedenen Ebenen, finde ich, kann man schon sehr viel erreichen." (B8, Z. 311-317)

- „Und das ist glaube ich auch, also für **mich** persönlich war das auch wichtig, mit in die Schule zu nehmen, zu sagen: **Ja**, ich weiß, wie **wertvoll** es ist, neue Konstellationen zu **schaffen** und **trotzdem** muss man mit **unglaublich** viel Empathie hinschauen, wann es vielleicht gerade nicht geht und auch ein Kind gerade vielleicht nicht so funktioniert. You don`t know the **story**: Wir kommen rein in das Klassenzimmer und wir wissen nicht, ob das Kind vielleicht jetzt, wie es mir gerade eben bei den Fünfern gegangen ist, plötzlich in dieser Woche festgestellt hat, dass es ihren Vater, den sie seit **fünf** Jahren nicht mehr gesehen hat, **vermisst**, weil jetzt **Platz** dafür ist, weil jetzt **Raum** dafür ist, weil sie **jetzt** gerade das Gefühl hat. Das darf man, glaube ich, auch nicht unterschätzen, ne? Dass sich diese Prozesse einfach immer ändern." (B7, Z. 339-347)

Dr. Ernst Fritz-Schubert:

- „Ohne sozial-emotionales Lernen findet **überhaupt** kein Lernen statt (lacht). So einfach. So einfach muss man es einfach sagen. Der Mensch ist ein Individuum und ein Individuum heißt ein unteilbares Ganzes. Und wenn ich, wenn ich, wenn ich schlechte Laune habe und keinen Bock, wenn ich Wut habe oder wenn ich traurig bin oder wenn ich Angst habe, ja wie kann ich dann lernen? Das wissen Sie ja schon jetzt auch, wahrscheinlich in der Vorbereitung

für irgendwelche Klausuren oder auch noch aus der eigenen Schulzeit. Es funktioniert nicht, oder? Wenn Sie Liebeskummer haben, können Sie auch nicht lernen. Können Sie gar nichts machen." (B5, 338-344)

Zusammenfassung:

- Übereinstimmende Aussagen darüber, dass ein großer Schwerpunkt auf sozial-emotionalen Aspekten liegt
- Sozial-emotionales Lernen findet generell zu wenig statt; vereinzelte Teamspiele bei Klassenausflügen sollten nicht als „Allheilmittel" angesehen werden
- Sozial-emotionales Lernen ist unerlässlich, um die heterogene *Klassengemeinschaft* als *Weltgemeinschaft* mit ihren kulturellen Unterschieden, verschiedenen Wertevorstellungen und Wertehistorien zusammenzuführen und ein Gemeinschaftsgefühl zu schaffen -> Diesbezüglich ist es fundamental, aufzuklären, Gespräche zu führen und zu lernen, andere Meinungen zuzulassen und zu akzeptieren sowie die eigenen Gefühle zum Ausdruck zu bringen
- Sozial-emotionalen Belastungen bei Schüler*innen sollte kompetent begegnet werden
- Sozial-emotionales Lernen mit Jugendlichen erfordert teilweise Zeit und Geduld, da es den Schüler*innen in diesem Lebensabschnitt oftmals besonders schwerfällt, sich zu öffnen und Emotionen zu zeigen
- Jedes Kind/Jeder Jugendliche bringt seine (Hintergrund-)Geschichte und seinen „Rucksack an Erfahrungen" mit, was im schulischen Kontext nicht auszublenden ist und auf die es sensibel und situationsangemessen zu reagieren gilt
- Die Schüler*innen sollen erfahren, was es bedeutet, sich selbst zu stärken/sich selbst zu heilen; dabei sollen die Kinder und Jugendlichen lernen, Resilienzen aufzubauen, sich selbst zu vertrauen und gleichzeitig Rücksicht zu nehmen
- Die Schwierigkeit/Überwindung, in sich hineinzugucken, Gefühle zu äußern und aktiv auf andere/fremde Menschen zuzugehen (die Komfortzone zu verlassen) wird auch von Lehrkräften nicht selten unterschätzt –> an dieser Stelle ist es auch für die Lehrperson sinnvoll, die eigenen Erwartungen zu reflektieren, um sich auf etwaige Herausforderungen einstellen zu können
- Insbesondere in Zeiten von Corona haben die sozial-emotionalen Aspekte stark eingebüßt, woraus sich eine veränderte Ausgangslage auch für den Glücksunterricht ergibt
- Durch die Auseinandersetzung mit sich selbst und anderen erreichen die Kinder und Jugendlichen ein persönliches inneres Wachstum
- Ohne sozial-emotionales Lernen ist generell kein Lernen möglich

SK 4.2	**Anbahnung sozial-emotionaler Kompetenzen**	Beschreibungen, wie sozial-emotionale Kompetenzen im Glücksunterricht angebahnt werden können

- „Das ist dann sehr anschaulich und dann gibt es eine ganz **tolle** Übung. Habe ich gerade **gestern** wieder gemacht und zwar schreiben die Schüler ähm **Schwächen** auf, die sie eben haben und dann schreiben sie **eine** dieser Schwächen, die sie vielleicht am **schlimmsten finden** und am **wenigsten** gerne

zugeben ähm, die schreiben sie zentral auf ein Blatt und die Blätter werden dann gemischt, ja, also da weiß dann am Ende niemand, wer da welche Schwäche draufgeschrieben hat.“ (B2, Z. 313-317) […] „Also, wenn jetzt zum Beispiel jemand aufgeschrieben hat: Ich bin immer so **ängstlich**, dass dann jemand sagt: Okay, eigentlich ich bin viel zu **draufgängerisch**. Manchmal fall ich damit voll auf die Nase und wenn ich manchmal ein bisschen ängstlicher wäre, dann wäre es sogar ganz gut. In der zweiten Phase heißt es dann: „Jemanden wie **dich** hätte ich gerne dabei, wenn…“, also auch dieser in diesem Hinblick eigentlich gar nicht so schlecht, wenn man da jemanden hat, der diese Schwäche hat und als dritte Phase dann **Support**, quasi so nach dem Motto: „Geht mir genauso“ oder „Ist nicht so schlimm“ oder „Das kenn ich auch“ oder, oder, ne?“ (B2, Z. 325-331)

- „Und dann haben die am Ende tatsächlich ein Blatt, ähm, das ist dann, also da geht dann jeder Schüler rum, nimmt einen Kugelschreiber und schreibt auf dieses Blatt eben was drauf, ne? Also: „Dich hätte ich gerne dabei, wenn…“, „Das hätte ich gerne, weil…“ und ähm „Mir geht es genauso“. Und dann ist das Blatt **voll**, ja? Mit **Bestätigungen**, dass man nicht **alleine** ist und dann merken die relativ schnell: Okay, ich habe das für **furchtbar** gehalten und habe mich vielleicht auch für komplett **wertlos** gehalten, aber ich bin ja nicht **alleine** und irgendwann ist es vielleicht gar nicht so schlecht, wenn ich ähm diese Schwäche dann habe und in gewissen Bereichen dann sogar in eine Stärke ummünzen kann. Und das hat natürlich auch Effekte auf die **Klasse**, ja, und da kann man ganz viel mit machen oder **Stärkenball**, da gibt es eine ganz tolle Übung, ja, wo man die Schüler dann erst einmal aufschreiben lässt: Was kann ich denn?“ (B2, Z. 334-343)

- „[…] ich habe zum Beispiel letztens eine Stunde gehabt, das ist äh, da ist die Übung folgende gewesen: Drei Kinder sollten sich immer zusammensetzen und das **eine** Kind musste schweigen, während die anderen drei Minuten über das schweigende Kind geredet haben. Und die mussten sich **nur positiv** äußern. Also sagen, was mögen sie an diesem Kind. Also ja, ähm Tom kann total gut Fußballspielen und er ist so lustig und also die haben sich unterhalten und die dritte Person musste eben zuhören und das war **total** spannend. Das war, das konnten die Kinder **kaum** aushalten.“ (B3, Z. 86-92) […] „So viel **Positives** über sich zu hören, die haben sich dann so die **Ohren** zugehalten und Sachen gesagt wie: Das stimmt doch nicht und so, also das war ganz, ganz schwer für die auszuhalten. Dann haben die das auch nachher reflektiert. Und da haben sie auch gesagt: Ja, weil sie hören eigentlich **immer** nur, was **doof** ist und das war ganz **komisch**, einfach nur **Gutes** zu hören. Und dann haben wir gesagt: Ja, dann können wir doch einfach schauen, dass äh, dass ihr das mehr so **beherzigt**. Und sagt euch doch auch **nette** Dinge.“ (B3, Z. 94-99)

- „Also, dass es zu Beginn ist, da mache ich die erste Stunde mache ich meistens so mit so einer kleinen Geschichte, wo es um jemanden geht, der so das Glück, glückliche Momente sammelt. Und dann sammeln wir glückliche Momente. Und dann sind diese glücklichen Momente, die die Kinder so nennen meistens: Wenn ich eine Eins geschrieben habe, wenn ich mit Papa zu McDonald gehen kann, also das sind dann immer diese, diese **materiellen** oder auf **Leistungen** bezogenen Glücksmomente, Glücksmomente und und dann im Laufe dieser AG erarbeiten wir so, dass es auch etwas **anderes** gibt, was uns das Glück bereiten kann und dass das vielleicht sogar das **schönere** Glück ist.“ (B3, Z. 127-133)

- „Da kann man machen ähm manchmal so ein kleines Aufwärmspiel, ne, so eine kleine Aufgabe zum bisschen Reinkommen und meistens sind es dann große größere Aufgaben und Spiele, die Sie gemeinsam bewältigen müssen oder lösen müssen, einen Lösungsweg finden müssen, so in die Richtung. Und

ähm (.) oftmals gibt es kein Richtig oder Falsch, ne? Und ähm wenn das Spiel dann vorbei ist – manchmal mache ich auch zwischendrin, kommt immer drauf an – machen wir einen Stuhlkreis und dann wird darüber gesprochen, ja? Also über die Emotionen. Wie hat sich das angefühlt? Wie ging es einem dabei? Und so weiter und dann zu überlegen: Okay, wie könnte man das jetzt übertragen? Also das ist dann so der letzte Schritt. Zu übertragen. Was bringt mir das jetzt vielleicht, ne? Und wie kann ich das aufs Leben übertragen oder auf eine größere Situation? Was kann ich davon mitnehmen? Von dem, was ich gerade emotional **gefühlt** habe oder **mitgenommen** habe?“ (B4, Z. 58-67)

- „Ja, also vielleicht so mal als Beispiel, das waren äh zwei Schüler, die waren früher auf einer Gesamtschule in einer Klasse und der eine davon, der wurde gemobbt und der andere, der war einer der Mittäter. Und die kamen hier dann auch wieder. Also zu mir in die Schule, in zwei unterschiedliche Klassen aber und hatten beide aber Glück als Unterrichtsfach und der eine, also bei den Übungen, da ging es um Komplimenteregen, warme Dusche, der setzt sich vorne hin, mit dem Rücken zur Klasse und jeder sagt was Positives, also ein ehrliches, authentisches, ernstgemeintes **Kompliment**, das von Herzen kommt. Das sind so die Vorgaben. (.) Und der **eine**, der immer gemobbt wurde, der dann hinterher gesagt, das war überhaupt, also erstens mal ist es ihm wahnsinnig schwergefallen, das hat man schon gemerkt. Sich da hinzusetzen überhaupt, ne, hat richtiggehend schon Angst entwickelt. So schutzlos da ausgeliefert, ne? Da kamen eben emotional wahrscheinlich die ganzen negativen Erlebnisse hoch. Und er konnte sich gar nicht vorstellen, dass seine Mitschüler überhaupt was Positives über ihn sagen können. Also für den war das ganz überwältigend, der hat sich dann auch sehr **gefreut** und **bedankt** und man hat schon gemerkt, der kämpft so ein bisschen mit den Tränen.“ (B4, Z. 73-85)

- „Die Achtklässler überlegen sich einmal für einmal die Woche soziale Projekte, also Projekte wie: Wir spielen zusammen, wir machen teambildende Maßnahmen oder wir basteln irgendwas zusammen oder sie machen Freundschaftsbändchen und oder spielen einfach nur mal Gesellschaftsspiele.“ (B6, Z. 4-7)

- „Und es ist aber auch so, die Art der Aktivitäten ist immer so ein bisschen, also geht auch in die Richtung **Teambildung**, **Vertrauensspiele** und solche Dinge. Von denen profitieren natürlich die Zweitklässler genauso wie die Achtklässler auch. Also das ist wirklich so eine, wir sagen immer es ist eine **Win-Win**-Situation, die Großen engagieren und die Kleinen profitieren davon, indem sie aber auch vieles schon mitkriegen, was also in diesem **Glücks**projekt natürlich auch stattfinden soll. Wie gesagt, **teambildende** Maßnahmen, **Vertrauen** ineinander, ein **Miteinander**, der **Umgang** untereinander. Also das sind solche Punkte, die natürlich den Zweiern auch guttun.“ (B6, Z. 57-63)

- „Also ich denke **schon**, dass da das also Themen auch angesprochen werden, von denen die Kinder auch profitieren. Also wir haben zum Beispiel wie gesagt, das **Miteinander**, dann hatten sie auch schon **Streitschlichter**-Geschichten aufbereitet, wie kann ich mich wehren im Streit? Wie kann ich? Wie gehen wir miteinander um? Wie können wir aufeinander zugehen? Dann hatten sie so Spiele mit so Fußstapfen, die wir dann auch weiter **benutzt** haben. Also wenn sie, wenn die Großen nicht mehr kommen, dass wir dann das Material auch weiter benutzen und sagen, okay, das nehmen wir in unseren Schulalltag mit **auf**. So schlichten wir Streit dann, ne? Oder so verhalten wir uns miteinander, so gehen wir miteinander um. Also von daher sicher auch da natürlich ein Profit.“ (B6, Z. 71-78)

- „[…], gerade weil ich auch in meinem Kurs eine Mädelsgruppe habe, die supergut befreundet sind und die müssen auseinander jetzt **immer**, die dürfen nicht miteinander sprechen in den Übungen. Und wenn das die **Grundlage** ist, immer wieder zu sagen: Ihr geht heute mit jemandem zusammen, mit dem ihr hier noch nie gesprochen habt oder ganz, ganz wenig, **dann** finde **ich**, ist diese Lernentwicklung, wird die **unglaublich** quasi **angetrieben**, dass das stattfindet. Weil das was ich einfach manchmal vergesse, ist, dass wirklich viele, vielleicht sogar alle, wenn sie nicht gerade irgendwie so ein Jahrgangslieb-ling sind, dass die ihre ganz feste Peergroup haben. Und wenn die aus der raus müssen in einem Unterrichtsfach, dann sitzen sie da vielleicht und reden mit **gar** niemandem. Also dass die, die würden niemals freiwillig, wie man es vielleicht in der Uni dann muss oder lernt, sagen: Hallo, wer bist du? Kann ich neben dir sitzen? Die trauen sich nicht mal, zu fragen: Ich habe deinen Namen vergessen. Wie heißt du? Also selbst **den** Schritt muss ich dann manchmal anleiten. Und **dieses**: Ich rede mal zehn Sätze mit jemandem, den ich außer hier **überhaupt** nicht kenne. Ich muss dem vielleicht sogar dann was über mich erzählen. Oder wir hatten jetzt gerade die Situation, dass sie quasi anhand von Bild-Collagen über den anderen was spekulieren müssen und dass ich überhaupt mal mit mir fremden Personen spreche, und das **überleben** kann. Und das ist dann, **das** ist die Ebene, wo ich gerade merke, dass ganz, ganz viel passiert und das ist selbst in der Elf **immens**. Also da werden, glaube ich, manchmal auch falsche Annahmen, einfach auch von **mir**, dass das doch kein Problem ist, mit jemand Fremdem zu arbeiten. Doch, es ist ein riesen Schritt." (B8, Z. 294-311)

- „Und ja, auch so für das gesellschaftliche **Miteinander**. Also wenn beispielsweise eine Übung, die wir jetzt gemacht haben, was **Glück** bedeutet und dann schrieb am Montag einer auf: **Satt** sein. Und das war dann, das war ein Flüchtlingskind und dann kann man das, manche **verstehen** das überhaupt nicht und auch **da** wieder, man tangiert damit **so** viele Ebenen, die einfach für **Mitgefühl** sorgen, die, ja, **Verständnis** erzeugen bei anderen. Und auch dieses: Ich **respektiere**, dass für **dich Duschen** das ist, was mega cool ist und für **dich** ist es Sushi. Also dass das, dass man einfach merkt, dass Dinge **gleichwertig** nebeneinander existieren können, auch wenn sie für **mich** sich ganz anders darstellen." (B9, Z. 318-324)

Zusammenfassung:

- Im Hinblick auf die Anbahnung sozial-emotionaler Kompetenzen berichteten alle befragten Lehrkräfte von diversen praktischen Übungen, die sie im Glücksunterricht mit ihren Schüler*innen durchführen
- Diese umfassen schwerpunktmäßig:
- den Umgang mit Stärken und Schwächen (mit Blick auf sich selbst und auf andere)
- anderen Schüle*innen Komplimente machen, die verschiedene Charaktereigenschaften der jeweiligen Person betreffen
- die Thematisierung von Geschichten, welche darauf abzielen, zu erkennen, dass wahres Glück nicht in materiellen Dingen begründet liegt, sondern aus dem Inneren kommt und zudem aus einem wertschätzenden zwischenmenschlichen Umgang resultiert
- Teamspiele und teambildende Maßnahmen, bei denen gemeinsam Aufgaben gemeistert und Lösungswege gefunden werden müssen, wobei die dabei empfundenen Emotionen anschließend im Plenum reflektiert werden und gleichzeitig Wege aufgezeigt werden, wie sich dies auf verschiedene Situationen des Lebens übertragen lässt

HK 5	**Grundlagen und Zielsetzungen des Glücksunterrichts**	umfasst die Grundlagen und Zielsetzungen, auf denen das Schulfach Glück basiert

Dr. Ernst- Fritz-Schubert:

- „[…] sondern es geht **eigentlich** im Schulfach **Glück** darum, diese **einzelnen** Faktoren zu berücksichtigen als **Bedürfnisse**, als Grundbedürfnisse, als wie **geborgen** fühl ich mich, wie **selbstbestimmt** kann ich handeln? Wie **sinnvoll** ist das Ganze? Welches, welches Selbstwert**gefühl**, welche Selbstwert**schätzung** habe ich? Wie kann ich mich **weiter**entwickeln und **wie** kann ich unter Umständen auf Herausforderungen und auch Widersprüche reagieren?“ (B5, Z. 125-129)

- **„**Es geht einfach, geht einfach ums Wohlbefinden. Es geht einfach darum und es ist, das ist die Richtung. Also ich bin der Meinung, ich würde das Schulfach Glück gerne in einem größeren Kontext sehen, eines Lernziel Wohlbefindens in einem Fach, das Gesundheit heißt.“ (B5, Z.249-251)

SK 5.1	**Identitätsfindung (Lebenskompetenzförderung, Persönlichkeitsstärkung)**	umfasst Aspekte des Schulfachs Glück, die zur Identitätsfindung im Sinne der Lebenskompetenzförderung sowie der Persönlichkeitsstärkung beitragen

Schwerpunkt Lebenskompetenzförderung:

- „Das ist **sehr** wichtig, weil ja das Schulfach Glück sehr stark orientiert ist ähm, erstmal die Stärken von den Schülern herauszuarbeiten und dann gemeinsam ähm ein Bild oder Möglichkeiten zu entwickeln, wo sind denn meine **Ziele**? Wo will ich denn überhaupt hin? Und äh das ist **erschreckend**, das ist nicht nur bei Hauptschülern so, das ist auch bei Gymnasiasten mittlerweile, dass die überhaupt keine Zielvorstellung haben, auch nichts Konkretes.“ (B1, Z. 138-142) […] „Oder habe ich den Beruf, der mir wirklich Freude macht und der mir entspricht und da bietet der einige Ansatzpunkte. Aber wie gesagt, Glück nicht **alleine**, es muss flankiert werden von anderen Angeboten drum herum, ja?“ (B1, Z. 154-156)

- „Das heißt, es geht vor allen Dingen auch um diese Reflexion. Also erstmal so bewusst werden, was mache ich denn überhaupt in meinem Leben? Und oftmals ist es ja so, dass man so irgendwie in dem Alltagsrad drin ist und dann einfach so funktioniert und Dinge macht, denkt, dass Dinge auch so in Ordnung sind, wie sie sind. Und wenn man sie dann mal so ein bisschen ins Visier nimmt und beobachtet, dann merkt man: Okay, da ist vielleicht dann doch Luft nach oben, ja, und es ist vielleicht dann auch gar nicht so toll, wenn ich nur auf der Couch sitze und mir eine Netflix-Serie nach der anderen äh reinziehe bzw. Playstation spiele und dann denk dann ist Chillen das Einzige was zählt und ansonsten passiert nichts. Und da ist es halt eben auch so die Frage, die man den Schülern mal stellen muss: Tust du das, um voranzukommen und auch die Dinge zu erreichen, die dich dann glücklich machen? Also auch mal Hürden überwinden, Dinge wirklich erreichen, die man sich vorgenommen hat. Und das ist natürlich dann auch was, die merken dann auch relativ schnell, wenn sie in Anführungszeichen sag ich mal, gezwungen sind, sich mal mit sich selbst auseinanderzusetzen und mit der Lebenszeit, die sie haben

und wie sie die nutzen wollen. Ähm, dass es einerseits natürlich wichtig ist, mal Luft zu holen und Batterien aufzuladen, aber andererseits es eben auch wichtig ist, **Herausforderungen** im Leben anzunehmen.“ (B2, Z. 203-217)

- „[…] sondern einfach zu sagen, wir können die jungen Menschen **ausstatten** (.) mit so einem guten **Grundgerüst**, das nicht nur eben der Kopf, sondern auch der Bauch und das Herz da mit dazugehört. Und das ist vielleicht viel, viel, gerade in der heutigen Zeit, viel, viel wichtiger als diese reine Wissensvermittlung.“ (B4, Z. 190-193)

- „Es sind ja auch äh, werden in Glück Themen behandelt, die sie selber sich aussuchen, wenn es gerade zum Beispiel um den Herzenswunsch geht. Da geht es nur um einen persönlich, da ist nicht und von außen irgendwie was vorgegeben, sondern: Was willst du jetzt, diesen Sommer? Was ist für dich am wichtigsten? Das soll auf jeden Fall in Erfüllung gehen. Was für Hindernisse, Herausforderungen gibt es da? Was hält dich davon ab, das zu erleben und zu sehen, da geht es jetzt tatsächlich nur um **mich**, ja? Und da ist einer und andere, die wollen mir helfen. Die freuen sich, wenn ich da ein Stück vorwärtskomme.“ (B4, Z. 206-212)

- „Wo wir gerade auch stehen, wo ich dann auch sage, die Erwartung an die Kinder ist mega hoch. Auch die Erwartung der Eltern ist unglaublich hoch. Und da einfach mal ähm (.) zu **erden** oder **zurückzuschrauben** oder sich auf sich selbst zu **besinnen** und nicht ständig dieses größer, höher, weiter. Da sage ich, habe ich die ganze Zeit, sage ich, da war Corona vielleicht ein bisschen, **wenn** irgendwas gut war, dann war es das, dass man es vielleicht jetzt erkennen konnte. Jetzt mal, geh mal zu den **Basics** zurück. Guck mal, was kannst du dir zutrauen, was kann ich? Aber auch die **Wertschätzung**, dass jeder in seiner an seiner Stelle **wichtig** und **gut** ist. Ich meine, das ist aber, das kann man dann nicht leisten, das ist ein **gesellschaftliches** Problem letztendlich. Aber wenn man es, ich denke, **anlegt** bei den Kindern, vielleicht erreicht man dadurch tatsächlich dann irgendwann mal so ein Umdenken. Und ich glaube, wir sind gerade in der Situation, egal ob Corona oder Krieg, wo wir umdenken müssen.“ (B6, Z. 151-160)

- „Wenn die Schüler quasi bei uns lernen, sich ihre **Visionen** anzugucken und wirklich zu schauen: Okay, wohin will **ich** denn eigentlich? Also nicht: Was erwartet die Gesellschaft von mir? Nicht: Was erwartet meine Mama, mein Papa oder meine Lehrer von mir? Sondern was ist es denn, wo **ich** vielleicht irgendwann mal hinmöchte? Und dann auch zu lernen, Entscheidungen zu treffen […]“ (B7, Z. 198-201) […] „Und wie sieht es denn wirklich aus? Und dann mit den Schülern gemeinsam an diesen Umsetzungsprozess zu gehen, **das** ist schon **toll**. Also da reflektieren die Schüler in der Regel auch wirklich dann so diesen **Prozess** und sagen: Stimmt, also das war jetzt anstrengend, aber dadurch habe ich gewisse Muster aufbrechen können, stärker wahrnehmen können, was in meinem Leben gut läuft, den Fokus darauf richten können. Und eben, wie Frau v. M (B8) sagte, so mit den positiven **Glaubenssätzen** zu arbeiten, kann ich nur unterstreichen.“ (B7, Z. 207-212)

- „Ich würde es jetzt erst mal im Bereich der Berufsorientierung sagen, [...] wenn wir jetzt über die Oberstufe reden, ähm ich weiß nicht. Ich glaube, es gibt über 20.000 Angebote, welche Studiengänge Schüler wählen können, die Abitur gemacht haben. Da muss man in der Lage sein, **Entscheidungen** zu treffen. Und da muss man auch in der Lage sein, zu wissen: Was kann ich und was kann ich nicht. Und da gibt es auch dieses Beispiel mit Hirschhausen, der Arzt

war und gemerkt hat, dass er eigentlich nicht die Struktur hat, um das zu können und besser als Comedian auftritt." (B9, Z. 497-503) […] „Und dieses: Es ist **okay**, wie ich bin und ich **darf** das wollen und auch (.). Es sind, wir wissen ja, dass das die Ausbildung der Schüler oder das, was sie nach der Schule machen, **extrem** abhängig ist von dem, was die Eltern vorher gemacht haben oder was wir ihnen auch suggerieren. Und dieses Loslösen davon, dieses Hingucken: Wer bin **ich** als **Person**? Also eine Entscheidung zu treffen, mit der man nicht hadert oder dann eben kompetent scheitert. Und diese **Stärke** zu vermitteln in dieser, in dieser Welt, die immer mehr von einem will und die Angebote hat, die nicht mehr zu überblicken sind, **da** einen Weg einschlagen zu können. Jetzt rein in Bezug auf die Berufsorientierung." (B9, Z. 505-511)

- „Ne, ich glaube, das kann man, glaube ich, komplett auf alles auch übertragen, weil ja doch der Weg nach der Schule einfach irgendwann in irgendeiner Form in den Beruf geht. Und je früher man damit anfängt, desto besser ist es. Und ich glaube, dass wirklich der Kern auch darin liegt die Ausbilder insgesamt da zu schulen." (B7, Z. 512-515)

- „Ich kann nur ergänzen, aber das steckt bei der Frau W. (B9) eigentlich schon drin, weil wir das jetzt gerade diese Woche wieder hatten ähm, dass überhaupt so ein Prozess stattfindet: Was will **ich** und was will ich, weil **andere** mir das sagen? Das würde ich einfach gerne nochmal **besonders** den Fokus drauf legen, weil da geht es eben um alle Lebensbereiche. Dass das, dass wenn dieser Prozess früher stattfindet als in meinem Leben mit jenseits der 30, glaube ich endgültig, dass ich da irgendwie sagen kann: Ach cool, ich habe das jetzt richtig gut gelernt oder ich bin immer noch dabei. Und es geht gar nicht darum, dass man das abschließend lernt, aber das, also mich schockiert es manchmal auch. Aber zu erleben, das, was eben schon gesagt wurde: Ich **muss** Entscheidungen treffen, aber ich **kann** auch Entscheidungen treffen und ich **darf** das und dass ich eben, also dass sich **entscheiden** auch was ist, was total **cool** ist. Und nicht nur: Du **musst** ja jetzt und das ist total **schrecklich**." (B8, Z. 517-526) […] „Und dass ich dann irgendwann vielleicht auch weiß: Okay, ich habe die Kompetenz. Ich weiß auch, warum ich mich gut gegen etwas entscheiden kann und das ist okay und das kann dann auch quasi einfach was sein, was ich nicht mache. Aber der Kern ist dieses: Weil **ich** das will. Und ich habe eben in der letzten Stunde, da haben wir mit Antreibern gearbeitet und sehr, sehr viele hatten den Antreiber, dass sie **gefällig** sein wollen und es so machen, dass andere es gut finden. Wenn ich jetzt deren Lebensgeschichte mit der Überzeugung zehn Jahre weiterschreibe, dann ist es blöd, wenn das der Antreiber **bleibt**, ohne dass man drüber nachdenkt: Was will ich **selber**? Und allein aus **diesem** Fokus, wenn das nur der Lerneffekt ist: Ich darf das so machen, wie ich das möchte. Also dann strahlt das in so viele Lebensbereiche raus, weil das nochmal so ein praktisches Beispiel war, zu dem, was Frau W. (B9) am Anfang gesagt hat: Zu **hundert Prozent**, glaube ich, macht es einen riesengroßen Unterschied." (B8, Z. 517-526)

Dr. Ernst Fritz-Schubert:

- „Und wie ich das **erreichen** kann, welche **Faktoren** da eine Rolle spielen. Wie ich dann unter Umständen auch mit dem, wie das Leben so spielt, umgehen kann. Durch eine entsprechende Kompetenz, um Herausforderungen anzunehmen, um Schicksalsschläge resilient zu verkraften. All das muss ja in der **Schule** eigentlich auch angelegt werden. Und solange ich Schule nur so verstehe, als als **Wissenstransfer**, als **Qualifikationsinstrument**, als eine Institution, die nur nach dem **Exzellenz**prinzip strebt, kann ich das weniger erreichen, sondern **da** habe ich ein Verhältnis. Ich tausche Leistung gegen Note oder

Qualifikation. Und das ist ein **trans**aktionales Verständnis, was selbst in der Arbeitswelt ja nicht mehr so aktuell ist, sondern da geht es ja auch schon eher um den **Transfer**, die **Transformation** von dem, was wichtig ist. Daraus ergibt sich ja dann unter Umständen auch das, was dann halt eben, Hattie sagt, der Lehrer hat eine **Vorbildfunktion**. Er hat aber nicht nur eine Vorbildfunktion, der Lehrer und die Lehrerin, sondern er hat eine **innovative** Funktion. Er hat eine **inspirative** Funktion, er hat eine **begleitende**, Pädagogik heißt **Begleitung**, ne? Das ist das, was da auch **absolut** notwendig ist. Und **das** muss realisiert werden in der Schule. Und **dann** habe ich tatsächlich die Chance, dass da Kinder und Jugendliche dann irgendwo auf dem Weg zu ihrer **Identität**, bis hin zur **Integrität** aus der Entwicklungspsychologie tatsächlich ihren Weg auch gut meistern können. Das heißt, sie brauchen **eigentlich** in der Schule, brauchen sie einen **Kompass**, den sie dann für **ihres** direkt einstellen und **diesen** Kompass nachher **verfolgen** können, um **das** zu realisieren, was was eigentlich zum gelingenden Leben dazugehört." (B5, Z. 70-86)

- „Natürlich, also wenn ich, wenn ich **weiß**, wer ich **bin**, ich weiß, was ich **brauch** und ich **weiß**, was ich **kann** und wenn ich **weiß**, was ich **will**, dann habe ich schon mal einen **Großteil** der Fragen, die mich im Leben beschäftigen und in der Schule beschäftigen, beantwortet. Das ist eigentlich die Zielsetzung. Und jetzt muss ich einfach sagen: Moment, wenn ich weiß, wer ich bin, dann geht es wahrscheinlich um den **Selbstwert**, die **Selbstwertschätzung**, die da ist." (B5, Z. 96-100)

Zusammenfassung:

- Insbesondere aufgrund der fehlenden Zielvorstellungen der Schüler*innen (weiterführende Schulen), stellt das Schulfach Glück eine maßgebliche Orientierungshilfe unter der Fragestellung: „Was will ich? / Was will ich nicht?" dar (Bezug Berufsorientierung)
- Die Schüler*innen werden sich über „ungünstige" Alltagsroutinen bewusst und lernen, neue Wege, Ziele und Visionen anzuvisieren; dabei werden ihnen Beispiele aufgezeigt, Hürden und Herausforderungen, die sich ihnen stellen, anzunehmen, kompetent zu überwinden und sich mit sich selbst auseinanderzusetzen
- Hierbei kommt dem Erleben der Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns sowie der Reflexion dessen eine tragende Bedeutung zu, da dadurch ein Fundament geschaffen wird, den Ansprüchen des Lebens/der Leistungsgesellschaft resilient zu begegnen
- Das Schulfach Glück liefert die Grundlage, die Schüler*innen mit einem Grundgerüst auszustatten, was abseits der reinen Wissensvermittlung auch „Kopf, Herz und Bauch" mit einbezieht, was gerade in der heutigen Zeit der stetig steigendenden Anforderungen nicht zu vernachlässigen ist
- Die Schüler*innen lernen, sich eigene Ziele zu setzen, die sie persönlich als wertvoll erachten
- Die Schüler*innen wählen die behandelten Themen selbstbestimmt, wodurch sich ein noch stärkerer Bezug zur eigenen Lebenswelt ergibt (Bezug Herzenswunsch)
- Der Fokus liegt darauf, sich zu erden und sich auf die wesentlichen Aspekte des Lebens zu besinnen, indem sich die Schüler*innen ihrer Stärken und Lebensmaximen bewusstwerden sollen, wobei der Glücksunterricht auch dazu dienen kann, ein Umdenken hinsichtlich gesellschaftlicher Strukturen einzuleiten

- Das Schulfach Glück unterstützt die Schüler*innen dabei, sinnvolle Entscheidungen hinsichtlich ihres beruflichen Werdegangs treffen zu können, wobei die eignen Wünsche und Talente unabhängig von äußeren Einflüssen im Zentrum stehen und auch das kompetente Scheiten keine Niederlage darstellt
- Die Kinder/Jugendlichen erfahren, dass die Herausforderung, Entscheidungen für das eigene Leben zu treffen, nicht zwangsläufig mit Angst besetzt sein muss, sondern auch Perspektiven und Eigenständigkeits- bzw. Kompetenzerleben eröffnen kann
- Die Schüler*innen erwerben Fähigkeiten, dem Leben kompetent zu begegnen und Rückschläge zu verkraften, wobei sich die Schule in der Pflicht sehen sollte, diese Resilienzen auszubauen
- Hierbei kommt der Lehrperson eine inspirative, innovative und begleitende Funktion zu

Schwerpunkt Persönlichkeitsstärkung:

- „Und dass es auch kein Beinbruch ist, mal Fehler zu machen oder vielleicht auch mal eine Arbeit in den Sand zu setzen, aber dass man da halt nicht bei stehenbleibt. Und wir haben da auch solche Projekte. Es gab doch mal im Glücksseminar so ein Stockkampfprojekt mit einer Frau Andre, die kommt auch regelmäßig an unsere Schule und anhand von so praktischen Sachen erlernen die dann: Ah ja, wenn mir was nicht gelingt, also das war mit so Klimastöcken, die musste man so hochwerfen. Ja, wenn der Stock fällt, ja, nicht gleich: Oh Gott, oh Gott und verzweifeln, sondern sagen: Stopp, innehalten und dann kann ich mir verschiedene Sätze sagen wie: Oh, der Stock ist gefallen. Ja, ich **darf** Fehler machen, das ist nicht schlimm und ich übe weiter, sowas. Und da können die dann auf solche Übungen übertragen so auf ihr Leben.“ (B1, Z. 163-171) […] „Sich nicht entmutigen zu lassen, sondern halt weiter weiterzumachen. Und äh selbst wenn es ein scheinbarer Rückschlag ist, dann kann man es eben noch mal probieren. Aber wie gesagt, das kann ich als Glückslehrerin nicht alleine, das muss auch begleitet werden von Beratungsgesprächen durch den Sozialarbeiter oder dass der Klassenlehrer sich noch mal Zeit nimmt, dass man auch zusammen in den Notenkonferenzen über die Schüler redet und guckt: Was brauchen die denn noch so an Coaching, ja?“ (B1, Z. 173-178)

- „Und da gibt es, wie gesagt, so eine **Schiffsmetapher** mit einem Jungen und einem alten Piraten, die dann verschiedenen Regionen in unserem Gehirn entsprechen. Und die geht man dann im Prinzip mit den Schülern auch durch und da gibt es dann verschiedene Übungen dazu. Und die kommen dann auch in dieses Glücksbuch und die werden dann auch wieder reflektiert. Was hat es mit mir gemacht? Was habe ich erkannt? Welche **Stärken** sind mir vielleicht bewusst geworden, die ich vorher überhaupt gar nicht so auf dem Radar hatte oder die ich ähm total **unwichtig** gefunden habe, ja, weil mir alle Welt gesagt hat das ist nichts, was jetzt im Prinzip relevant ist, sondern guck, dass deine Mathenote besser wird.“ #00:23:18# (B2, Z. 262-270)

- „Ja, also das ist mit Sicherheit auch ein Faktor, gerade in dem Bereich **Stärken**, habe ich ja vorhin schon gesagt. Wir kümmern uns **natürlich** vor allen Dingen um die Stärken, ne? Die vorhanden sind, aber in dieser Metapher ist es zum Beispiel auch wichtig, um im Prinzip mal rauszukriegen: Wer bin ich denn als Ganzes? Also was macht mich denn vollständig? Dann sind es ja nicht nur die Stärken, sondern eben auch mein Blick auf die Schwächen und ähm a) unter dem Gesichtspunkt Schwächen sind potenzielle **Stärken**, aber auch b) Schwächen gehören zum Menschsein dazu und sind auch vollkommen in Ordnung, ja? Und jeder ist irgendwie ja nicht perfekt und hat irgendwelche Baustellen und die sind auch nicht schlimm, wie gesagt. Weil man sich entwickeln kann, weil man dran arbeiten kann und weil jeder Mensch andere Schwächen unter Umständen hat und auch andere Stärken. Und das führt dann zum Beispiel

auch dazu, wenn ähm die dann merken auch über diverse Übungen, das das ist was, was zu mir dazu gehört. Und es macht mich auch irgendwie einzigartig, ja, und ich kann daran arbeiten. Und wenn ich es akzeptiere, dann bin ich auch weniger angreifbar, ähm dann, ja, **befreit** es auch so ein Stück weit, ja?“ (B2, Z. 289-301)

- „Ja, also **sicherlich**, weil wie gesagt, diese Dinge, die dann da aufgegriffen werden oder auch im Prinzip **Stärken**, ne, die Kinder haben beim letzten Mal, als wir uns getroffen haben, haben die **Großen** Stärken aus dem Kleinen herausgekitzelt. Also was kannst du gut, wo findest du dich gut? Und dann haben sie es aufgeschrieben und haben ihnen so kleine Kärtchen gemacht und ihnen dann geschenkt. Also wo dann die Stärken so herausgekommen sind und das fördert früh **Resilienzen** einfach auch, die daraus resultieren, mit Sicherheit.“ (B6, Z. 92-97)

- „[…] oder ich mache aber auch manchmal einfach einen stillen Schreibimpuls, dass sie einfach ankommen, ohne dass sie immer irgendwie interagieren oder sowas, sondern einfach manchmal Sachen aufschreiben, für die sie dankbar sind, das ist ganz wichtig, oder sowas in der Art, dass sie einfach quasi ankommen bei sich auch. Und ähm, wenn es dann was ist, als wir **Stärken** und **Ressourcen** zum Beispiel gemacht haben, dass ich dann halt gucke, dass dieser Mittelblock miteinander zu tun hat, also dass es eine Meditation zu Ressourcen aus der Vergangenheit und dann aber noch vertiefend damit weiterzuarbeiten und dann eine Reflektion […] “ (B8, Z. 149-156)

Dr. Ernst Fritz-Schubert:

- „Also (.), wenn ich ein Lernziel Wohlbefinden formuliere, dann umfasst es eigentlich das auch, auf was es überhaupt im Leben ankommt. Es geht um die, so wie die WHO das ja auch formuliert, es geht um die **geistige**, es geht um die **körperliche**, es geht um die **seelische** und **soziale** Gesundheit. Das ist doch das Päckchen eigentlich, was man schließen muss.“ (B5, Z. 65-68)

- **„**Das ist ja genau das Thema. Wie gehe ich mit eigenen Fehlern um? Nehme ich die als **Lernchance**, wie Nelson Mandela, der dann einfach sagt: Ich verliere **nie**? Entweder ich gewinne oder ich lerne. Also das ist doch, das ist doch also, wenn man **diese** Einstellung tatsächlich mal vermitteln könnte, dann würden wir wahrscheinlich in den Schulen viel weniger Schwierigkeiten haben und die Schülerinnen und Schüler hätten auch weniger Schwierigkeiten mit der Schule.“ (B5, Z. 136-140)

Zusammenfassung:

- Die Schüler*innen lernen, dass es keine Schwäche ist, Fehler zu machen und diese nicht den Wert der eigenen Person definieren
- Im Sinne einer positiven Fehlerkultur sollen die Schüler*innen sich darüber bewusstwerden, dass Fehler Lernchancen bieten und Rückschläge auf dem Weg zur Zielerreichung anzunehmen

- Die Schüler*innen üben den Umgang mit eigenen und fremden Schwächen, wodurch ein Gefühl der Gemeinschafft und Verbundenheit erzeugt wird und lernen, sich gegenseitig zu bestärken
- Schwächen werden als potenzielle Stärken erkannt und als Teil des eigenen Wesens akzeptiert, wodurch frühzeitig Resilienzen gefördert und Ressourcen entwickelt werden können
- Umgesetzt wird dies anhand verschiedener Übungen

SK 5.2	**Sinnfindung**	vgl. u.a. Logotherapie nach Viktor Emil Frankel als Grundlage des Glücksunterrichts nach EFS

- „Auf jeden Fall. Auf jeden Fall, ja. Weil man sich eben für solche für solche Themen: Was ist denn mein Lebenssinn, was macht mich glücklich? sich mal Zeit nimmt, ja, das ist ja so im normalen Schulalltag nicht möglich, weil es ja sehr fächerbezogen ist, da müssen die Lernziele erreicht werden, ja, und da kann man sich dann auch wirklich bewusst Zeit nehmen." (B1, Z. 182-185)

- „Es legt den Grundstein für **alles**, ja? Und wie gesagt, über den Sinn kommt dann im Prinzip die Handlung und dann auch die Resultate von ganz alleine. Und wenn ich dann obendrein noch weiß, wie ich ein bissel resilienter werden kann, ja, in äh unserer Leistungsgesellschaft, dann ist es natürlich auch ein Benefit, ja? Und wenn das alles in diesem Fach sich wiederfindet, dann denke ich, ist das ein sehr, sehr **wichtiges** Fach für die Schulen in der Bundesrepublik und darüber hinaus." (B2, Z. 398-402)

- „Ich muss erst mal ähm auf den Menschen schauen und musste ihm erst mal klar machen: Warum machst du das denn eigentlich und warum ist es wichtig? Oder ist es **überhaupt** wichtig für dich? Also es gibt ja auch Leute, die sagen: Ich habe was ganz anderes im Kopf und meine Stärken liegen ganz woanders. Ich brauche jetzt beispielsweise gar kein Abitur, ja, oder meine Entwicklung geht in eine ganz andere Richtung, dass man dann halt einfach auch mal so trennt und weiß: Okay, wenn ich den Menschen und die Beziehung in den Vordergrund stelle und der, der da vor mir sitzt, eben auch erstmal **Sinn** in dem Ganzen sieht, das dann der Rest von ganz alleine kommt, ja, und das da nicht dieses Reinprügeln von Fachwissen relevant ist, sondern eben, ja, die Sinnhaftigkeit dessen, was ich da mache." (B2, Z. 151-159)

- „Oder es gibt Modelle, die diese Persönlichkeitsentwicklung in ins Visier nehmen. Also zum Beispiel, dass man sagt: Okay ähm, es gibt eine **Komfortzone** und es gibt immer eine **Potentialzone**. Und wenn ich mich einigermaßen moderat fordere, dann kann ich diese Komfortzone ausweiten in eine Potentialzone. Dass ich dann in vielen verschiedenen Bereichen schauen und frage: Okay, wo ist es mir gelungen, habe ich in Englisch beispielsweise, obwohl ich dachte, mit dem Fach will ich nichts mehr zu tun haben, habe ich es vielleicht jetzt geschafft, indem ich mal am Tag zehn Vokabeln gelernt habe, meine Komfortzone oder sogar meine Resignationszone auszuweiten und zu sagen: Okay, ich habe jetzt das zehn Tage gemacht und habe jetzt 100 Vokabeln gelernt und plötzlich macht vieles viel mehr **Sinn**." (B2, Z. 272-279)

- „Da geht es nur um einen persönlich, da ist nicht und von außen irgendwie was vorgegeben, sondern: Was willst du jetzt, diesen Sommer? Was ist für dich am wichtigsten? Das soll auf jeden Fall in Erfüllung gehen. Was für Hindernisse, Herausforderungen gibt es da? Was hält dich davon ab, das zu erleben und zu sehen, da geht es jetzt tatsächlich nur um **mich**, ja? Und da ist einer und andere, die wollen mir helfen. Die freuen sich, wenn ich da ein Stück vorwärtskomme. Nicht, wenn ich irgendwo was auswendig lerne und das dann zu einem gewissen Zeitpunkt wiedergeben kann auf einem Stück Papier, ne? Das ist schön, da gibt es eine schöne Note und freut sich kurz, aber so richtig **Sinn** macht es für den nicht wirklich nachhaltig." (B4, Z. 208-215)

Zusammenfassung:

- Im Schulfach Glück kann sich bewusst Zeit genommen werden, um sich mit existentiellen Fragen und der Bedeutung des Lebenssinns auseinanderzusetzen, da der Fokus nicht auf der Erreichung fächerbezogener Lernziele liegt
- Das Schulfach Glück legt den Grundstein, die Schüler*innen dazu zu befähigen, Sinn zu erkennen und dieses Sinnerleben auf Handlungen zu übertragen
- Hierdurch können Resilienzen mit Bezug auf die Leistungsgesellschaft gesteigert werden
- Das Erleben von Sinnhaftigkeit im eigenen Tun kann sich durchaus auch auf andere Fächer nachhaltig übertragen, was allerdings stark von der jeweiligen Aufbereitung des Unterrichts abhängt
- Das Erfahren von Sinn kann vielschichtige Perspektiven öffnen, wobei zu beachten ist, dass das Erkennen einer Sinnhaftigkeit stets am Anfang stehen muss und nur dadurch weitere Handlungsabläufe maßgeblich beeinflussen und mitbestimmen kann
- Die Schüler*innen lernen, was es bedeutet, ihren persönlichen Sinn des Lebens verbunden mit eigenen Zielvorstellungen und Wünschen von äußeren Ansprüchen und Forderungen abzugrenzen -> Die Kinder und Jugendlichen erfahren, das allein sie mit ihren individuellen Vorstellungen und Bedürfnissen im Zentrum stehen
- Durch Sinnerleben kann es gelingen, aus der Komfortzone hinein in eine Potentialzone zu gelangen

SK 5.3	**Flow**	vgl. u.a. Flow-Erleben nach Mihály Csíkszentmihályi als vollkommenes Aufgehen in einer Tätigkeit (Grundlage des Glücksunterricht nach EFS)

- „Ja, also so Projekte wie zum Beispiel das Stockkampf-Projekt oder, wenn man mal zusammen was bastelt, so einen Glücksgenerator, oder zusammen ein Teamspiel macht, da gibt's ja ganz tolle Teamspiele, die im Glückstraining auch angeboten werden und da ähm, das verankert sich viel mehr, ja? Als diese theoretischen Sachen, da erinnern die sich auch viel mehr dran." (B1, Z. 188-191) […] „Oder wir waren auch schon im Hochseilgarten oder gemeinsam Knoten lösen, ne, sowas, ja?" (B1, Z. 193-194)

- „Und dann zu sehen also an eine Schmerzgrenze ranzugehen und darüber hinauszugehen, ne, sich mal bis zur völligen Erschöpfung auszupowern und danach trotzdem ein gutes Gefühl zu haben, obwohl am nächsten Tag können wir alle nicht mehr laufen vor Muskelkater, aber war trotzdem richtig cool, ne?“ (B4, Z. 242-245) […] „Und dann: Woran **liegt** es dann? Dir zu sagen: Dein Gehirn, da gibt es eine Belohnung für uns.“ (B4, Z. 248-249)

- „Ich fange mal kurz an: Also Flow-Erlebnisse sind natürlich **enorm** wichtig, damit die Kinder überhaupt quasi kennenlernen, dass es etwas gibt, wofür sie brennen und worin sie aufgehen und worin sie gut werden. Und ich kann jetzt gar nicht, mir fällt jetzt ganz konkret und spontan kein Beispiel aus meinem Unterricht ein, das jetzt aktuell wäre. Ich weiß, dass ich mal in einer Vertretungsstunde, also lange vor meinem Lehrer-Dasein, lange vor einer Glücksausbildung es geschafft habe, was ich im Nachhinein dann gehört habe, dass eine Schülerin aufgrund einer kurzen Schreibaufgabe ähm ein **Buch** geschrieben hat. Und das war dann schön, Jahre später quasi zu hören: „Ah, Frau D. (B7), da ist eine Widmung für Sie“ (lacht). Das war natürlich ein kleines, privates Buch, was jetzt nicht verkauft wurde (lacht), aber das war einfach **schön**, weil Sie durch diese Vertretungsstunden und eben die andere Perspektive und meine Aufgabe, die es sonst nicht im Unterricht gab, etwas kennengelernt hat: Nämlich, dass sie, wenn sie die Freiheit hat, schreiben konnte und gerne geschrieben hat und ganz tolle Ideen hatte. Aber jetzt auf Anhieb, aktuell, ich weiß nicht//“ (B7, Z. 549-560)

- „Ich glaube, also das Flow-Erleben, das bahne ich jetzt auch nicht jede Stunde an und wie Sie auch gerade gesagt haben, vorbereitetes Flow-Erleben ist bestimmt schwierig. Aber ich merke, dass es vor allem **da** gut funktioniert, wo eben das Klima ein wertschätzendes, motivierendes, freundliches ist. Und dass die Schüler oft Flow-Erleben haben, wenn man ihnen signalisiert, dass man, (.) dass man **selbst** glaubt, dass sie etwas können und sie da immer bestärkt und sagt, dass eben Schwächen okay sind und dass man keine Angst haben muss. Und dass, wenn man **das** schafft, dass es erst, dass das erst mal die Grundlage ist, um überhaupt in Richtung Flow-Erleben zu kommen, weil dann (.). Es gibt auch Schüler, die haben bei mir nie ein Flow-Erleben, weil Deutsch das Schlimmste ist oder Französisch, was sie je gemacht haben (lacht). Aber andererseits, man bahnt es zumindest damit an.“ (B9, Z. 564-572)

- „Ich würde mich dem auch anschließen. Also ich (4), ich überlege gerade die ganze Zeit. Ich glaube, wir hatten eine Stunde, wo ich das glaube ich bei einigen (.) jetzt, es ist ja auch schwierig, sowas zu diagnostizieren, aber wo quasi die Abfolge der Übungen dazu geführt hat, dass man sich richtig einlassen konnte und dann ist es bei manchen einfach, also da ging es auch wieder um einen Schreibprozess, aber vorher noch mit einer Meditation und sowas, da war das glaube ich möglich, aber das war auch vollkommen (.) Also gerade wie Frau W. (B9) gesagt hat, das hätte ich niemals planen können. Also auch die Frage: Wie lassen die sich auf geführte Meditation ein? Das kann komplett nach hinten losgehen, kann super gut sein. Und für **mich**, auch durch die zeitliche Begrenzung und weil man die Gruppe nicht so gut kennenlernt, wie man gerne würde. Mit diesen zwei Stunden in der Woche, ist es auch okay, wenn so wie das eben gesagt wurde, dass halt quasi überhaupt die **Tür** dafür aufgemacht wird. Und ich sehe das eben auch darin, dass wenn wir es schaffen, dass jemand beispielsweise auch ein Hobby hat oder sowas, wo die Entwicklung vielleicht ist: Ich kann das Hobby auch haben, wenn alle es dämlich finden, aber ich finde es gut und es muss auch gar keinen Mehrwert haben, außer dass es mir **Spaß** macht. Und wenn, wenn diese **Akzeptanz** mehr werden kann oder geschaffen wird überhaupt, dass genau mit dem, was wir jetzt alles schon gesagt haben, warum wir das so wichtig finden. Da ist es mir auch weniger wichtig, dass dieses Flow-Erleben nur in meiner Stunde dann Hauptsache stattgefunden hat, sondern wenn diese Offenheit überhaupt

den Dingen gegenüber so entwickelt werden kann, dass das nur für mich in dem Moment einfach eine Bedeutung haben darf. Und dann ist das okay. Ich glaube, dass das was ist, was, was man schon dadurch einfach fördern kann. Auf jeden Fall." (B8, Z. 573-591)

- „Und ich denke auch, dass wir den Unterricht einfach immer versuchen, breit aufzustellen und zu sagen: Wir haben hier gewisse Themen und wir, wenn wir unsere Schüler kennen, dann wissen wir auch, wo deren Kompetenzbereiche liegen, die vielleicht eigentlich mit unserem Fach nur bedingt was zu tun haben. Und umso breiter man dann eben den Horizont aufmacht, kann man das auch schaffen. Also wenn man weiß, es gibt Leute, die sind total technisch begabt oder mathematisch oder künstlerisch, dann versucht man halt an irgendwelchen Stellen das eben auch mal zum **Produkt** zu machen. Und dadurch kann man vielleicht auch das Flow-Erleben nochmal mehr analysieren, sage ich jetzt mal." (B9, Z. 593-599)

Dr. Ernst Fritz-Schubert:

- „Für mich geht es aber auch darum, wann komme ich denn in diesen Flow? Also wann, wann ist sozusagen meine Aufmerksamkeit von mir selbst entfernt, wo ich dann völlig in diese Sache eintrete? **Dann**, wenn es für mich wirklich **stimmt**. Wenn, wenn ich sozusagen das mit meiner **Wer**torientierung abgeglichen habe, damit es **wertvoll** ist. Wenn mir die Schule nicht **wertvoll** ist, dann komme ich **nie** in einen Flow." (B5, Z. 152-156)

- „Und dann gucke ich auf die Uhr, wann ist es rum? Aber, aber im **Flow** bin ich dann, wenn, wenn sozusagen das, was da passiert, in irgendeiner Weise **sinnvoll** ist. Und dann muss ich und das ist ja jetzt genau das, was jetzt vielen Lehrerinnen und Lehrern passiert im Augenblick, dass die Schüler überhaupt nicht mehr im Flow, sondern dass die Schüler eigentlich nur mit etwas beschäftigt sind, was sie, was sie **ablenkt**. Also diese **Aufmerksamkeit**, die eigentlich **notwendig** ist für den Flow, der überhaupt nicht eintritt. Das heißt, die kommen gar nicht, die kommen gar nicht in diese **Basis** da rein. Und **warum** kommen sie nicht in die Basis rein? Weil das, was ihnen da erscheint, irgendwo nur in Bezug auf Qualifikation wichtig ist." (B5, Z. 158-165)

- „Das ist ganz einfach. Und genau dieses Verhältnis ist in der **Schule**, du passt jetzt gerade mal **auf**, wenn du **gut** aufgepasst und das dann alles so **nieder**schreiben wie das, was ich dir gesagt hast, dann kriegst du eine eins. Wie soll denn da ein **Flow** entstehen?" (B5, Z. 169-171)

- „Also der Flow entsteht ja dann, wenn wir sozusagen **das**, was da, was da vermeintlich vorhanden ist, dass das dann auch entsprechend umgesetzt wird. Und dass das für mich wichtig und **wünschenswert** ist. Aber das muss ich erstmal **haben**." (B5, Z. 173-175)

- **„**Dass es für mich wichtig und notwendig ist, indem ich eine Inspiration habe. Nur der Lehrer und die Lehrerin halt da in dem in dem Kontext tatsächlich sagt: Das ist, ich bin begeistert davon. Ich bin persönlich begeistert. Ich habe die Ausstrahlung. Ich bin aber auch bei dir als Schüler oder Schülerin. Wenn du das nicht verstehst, kann ich dir auch gerne mal ein Stück irgendwie meinen Arm reichen und dann begleite ich dich ein Stück. Und ähm ich bin an der Stelle eben auch **wertschätzend**. Das ist ja auch was ganz Wichtiges. Wenn ich schon **befürchten** muss, dass mir der einer eine auf die Mütze haut, dann

dann habe ich natürlich nie, nie irgendwie dieses Flow-Gefühl, sondern denke nur: Ist es noch mal gut gegangen. Also da haben wir ganz viele Ansatzpunkte eigentlich, die sozusagen dieses Flow-Erlebnis begünstigen und die dieses Flow-Erlebnis unter Umständen beeinträchtigen.“ (B5, Z. 179-187)

Zusammenfassung:

- Die Lehrkräfte kamen übereinstimmend zu dem Schluss, dass Flow-Erlebnisse enorm wichtig sind
- Angaben zu Umsetzungsmöglichkeiten, wie diese angebahnt werden sowie Aussagen darüber, ob sich Flow-Erleben durch die Lehrkraft aktiv beeinflussen lässt, fielen hierbei verschieden aus

Genannt wurden:

- Erlebnispädagogische Ansätze wie beispielsweise der Besuch eines Hochseilgartens, die Teilnahmen an einem Stockkampf-Projekt, Projekt mit Kampftrainer
- Aufgaben, die als Team gelöst und bewältigt werden müssen wie beispielsweise Knotenlösen
- Körperliche Aktivitäten (natürliche Belohnung durch Ausschüttung verschiedener Botenstoffe)
- Gemeinsame kreative Projekte
- Verschiedene Schreibanlässe/Schreibimpulse
- Meditationen

Voraussetzungen für Flow-Erleben:

- Wertschätzendes, motivierendes, freundliches und vertrauensvolles Klima
- Den Schüler*innen das Gefühl zu geben, dass ihnen etwas zugetraut wird und sie in ihrem Tun bestärken
- Angstfreie Atmosphäre schaffen, in der Schwächen erlaubt sind
- Den Unterricht breit aufzustellen und abwechslungsreich gestalten, um die gesamte Zielgruppe anzusprechen
- Sich für Begabungen und Hobbys der Schüler*innen interessieren -> Horizont öffnen
- Bezogen auf den Unterricht: Schüler*innen müssen einen Sinn erkennen, um vollständig in den Flow-Zustand eintreten zu können
- Genügend Zeit, die einem gemeinsam mit den Schüler*innen zur Verfügung steht (bestenfalls Doppelstunden)

Effekte:

- Entdecken neuer Talente
- Spaß haben und dadurch vollkommen in eine Sache eintreten -> Begeisterung wird ausgelöst

- Faszinationen schaffen
- Bewusstsein für den eigenen Körper herstellen -> gesteigertes Körpergefühl
- Aufmerksamkeit wird fokussiert -> dadurch kann Konzentrationsfähigkeit erhöht werden
- Stärkung des Gemeinschaftsgefühls
- Effekte müssen sich nicht unbedingt unmittelbar zeigen, sondern können sich auch auf das außerschulische Leben auswirken

- Die hohen Leistungserwartungen und Vorgaben, die die Schule stellt, beeinträchtigen das Flow-Erleben

SK 5.4	**Historische Aspekte**	Aussagen darüber, ob/inwiefern historische Aspekte (im Sinne philosophischer Glücksvorstellungen) im Glücksunterricht eine Rolle spielen

- **„**Okay, da ich Hauptschüler habe, nein, ja? Also wenn ich Gymnasialschüler hätte, die das auch ins Abitur einbringen könnten, da würde ich dann natürlich nochmal eine Einheit machen. Aber bei den Jugendlichen, da muss man runterschrauben, ausschließlich auf die Ebene, wo sie es verstehen können. Und auch nicht zu viel Theorie machen. **Natürlich** bringe ich denen auch ein bisschen was bei, was haben Glücksforscher rausgefunden, ja, diese fünf Lebensbereiche: materielle Sicherheit, soziale Kontakte und so weiter. Ähm das tun die aber selber erarbeiten, gerade so in den Anfangssessions mache ich immer so eine Kärtchenabfrage: Was ist für dich Glück? Und da kommen natürlich auch immer so Sachen wie „mit Freunden zusammen sein“, „meine Familie“, „gute Noten schreiben“ und so. Und anhand von diesen Kärtchen, die gruppieren wir dann und sagen: Okay, ihr habt genau die fünf Glücksbereiche herausgefunden, mit denen auch Wissenschaftler sich beschäftigen und auf der Ebene belasse ich es dann.“ (B1, Z. 201-211) […] „Ja und diese äh diese Sachen „Was ist Glück nach Aristoteles?“, das ist zu hochgestochen. Wenn ich so einige Zitate nehme, ich lass sie die manchmal auch abschreiben und wir sprechen darüber, aber ja, sie sollen es ja auch verstehen.“ (B1, Z. 214-216)

- „Wie gesagt im Ethikunterricht und auch so in Unterrichtsstunden so ein bisschen mit zu **bedenken** und habe mich da auch so bisschen weit dafür interessiert und als Ethiklehrer sowieso mit **Glücks- und Tugendethik** ähm mich beschäftigt. Das dann halt versucht da, wie gesagt, immer mit einzubauen.“ (B2, Z. 90-92)

- „Ne, eigentlich, eigentlich nicht. Es ist schon so, also auf, auf, auf niedrigstem Niveau ist es ja schon auch sehr philosophisch, wenn wir darüber nachdenken, was ist Glück überhaupt oder, oder ähm so? Ja, überhaupt zu **argumentieren**: Was ist für mich ein **Glücksmoment** oder was ist ein **Wert** für mich? Also welche Werte sind für mich wichtig? Wieso? Und so weiter, also da gehen wir noch nicht in diese theoretische oder wirklich tatsächlich in die philosophische Schiene oder ja, aber es ist trotzdem auch ein bisschen **philosophisch**. Die Kinder fangen **auch** an zu philosophieren. Bei solchen Fragen oder sich miteinander zu unterhalten, dann eben über solche Dinge, über die sie sich sonst nie unterhalten würden.“ (B3, Z. 190-197)

- „Also sagen wir mal, an kommt es bei mir, da ich ja immer noch mit Ernst in engem Kontakt bin. Und ich weiß, er übernimmt dann Ansätze und entwickelt dieses Konzept Glück, ne, das ich vor zehn Jahren erlebt habe, ist ja heute viel, viel weiterentwickelt worden. Ja, die theoretischen Modelle, die dahinterstehen. Und ich sagen wir mal die ganzen Philosophen, wie jetzt so Aristoteles und wie sie alle heißen, mit ihren antiken Glücksschulen, ich würde **alle** direkt einladen (lacht). Wir schmeißen die anderen raus und wir machen das hier zusammen, ne?“ (B4, Z. 276-281)

- „Ja, die haben es ja eigentlich vorgemacht, wie es funktioniert. Nur wurde es irgendwann vergessen, wir haben keine Zeit mehr für das Wichtige.“ (B4, Z. 287-288) […] „Wir haben zu viel Unwichtiges, was man eigentlich noch schnell irgendwie lernen oder tun müssen, ja.“ (B4, Z. 290.291)

- „Ich würde sagen, bei den Kleinen **nicht**, bei den Großen im Theorieteil **schon**.“ (B7, Z. 617) […] „Ich würde es eigentlich genau gegensätzlich sagen, weil ich auch Ethiklehrerin bin. Also von daher ist es mir sehr vertraut. Und gerade der Elf in dem ersten Halbjahr macht man **nur** die Glücksvorstellungen komplett.“ (B8, Z. 619-621)

- „Und in der Ausbildung ist es ja auch Teil, zum Beispiel bei den **Tugenden**, die auf Aristoteles quasi basieren. Und bei mir ist es aber bisher so, dass ich (.), das **fließt** ein als Hintergrundwissen, aber es ist nichts, was wir explizit durchnehmen, weil auch die Schüler von Anfang an den Wunsch geäußert haben: Wir wollen hier eigentlich nicht viel lesen und schreiben, genau wie in allen anderen Dingen, sondern wir wollen hier **Erfahrungen** machen. Und ich merke auch, wenn sie auf einmal dann mal zehn Minuten schreiben müssen und müssen aber quasi, die haben so ein so einen Schreibanlass der nichts mit Unterricht an sich zu tun hat, dann können sie das auch. Aber es würde jetzt von dem, wie ich das (.), also hätte ich jetzt **acht** Stunden in der Woche, dann wäre das was anderes. Aber so wie mein Fachverständnis ist, wo wir **hin**wollen, dann ist es tatsächlich so, dass mittlerweile jede größere Theorieeinheit mir eigentlich ein Stück weit zu schade ist. Also ich kann quasi dann Impulse geben oder sagen: Bei Aristoteles war es so, oder Ähnliches, aber für mich ist es eher die Orientierung daran, dass eben das gute gelingende Leben kann kein pauschal rosarot glückliches Leben ist, also dass diese Basis, das als Verständnis dient und das auch anwenden zu können: Wie cool, dass das vor 2000 Jahren auch schon irgendwie ein Thema war. Aber ich bin momentan weit entfernt davon, so wie ich es aus dem Ethikunterricht kenne, dass wir das aufarbeiten würden und dass man da quasi in die Auseinandersetzung gehen muss. Dafür sind auch die praktischen Erfahrungen, dafür ist die Zeit zu wertvoll. Für diese praktischen Erfahrungen.“ (B8, Z. 623-639)

- „Ich teile die Erfahrung durchaus, dass ich in meinem Glücksunterricht tatsächlich gar nicht auf historische Aspekte oder Hintergründe eingehe, sondern das automatisch mit einfließt. **Aber** ich habe ja meine Ausbildung, Referendariat und die ersten Jahre an der Schule in Baden-Württemberg gemacht und da ist das Abitursystem ein bisschen anders zum hessischen und da gibt es Sternchen-Fächer und man kann quasi mit einem Seminar-Kurs in der Zwölf mit zusätzlichen Stunden ein Prüfungsfach in der Dreizehn streichen und da gibt es die Möglichkeit oder gab es damals die Möglichkeit eben **Glück** anzubieten. Aber dann **muss** man natürlich, weil es ein abiturrelevantes **Fach** ist, **auch** irgendwie **Theorieteile** hinzufügen. Das ist für die Schüler wahnsinnig viel Arbeit in der Zwölf und ähm ich selber hatte einen Literatur- und Theater-Kurs geleitet, aber meine Freundin hat **Glück** eben unterrichtet dann in der Zwölf. Daher kenne ich das aus Erzählungen, dass es im Glücksunterricht nicht anders lief als eben bei uns im Literatur- und Theaterkurs, dass sie quasi **beides** gemacht haben. Das gemeinsame Erleben war, wie es Frau v. M. (B8) gerade absolut beschrieben hat, so wie wir es im Unterricht auch machen. Aber da gehört

eben auch der Theorieteil dazu, denn man braucht ja dann fürs Abitur als Ersatz eines Prüfungsfaches auch ein gewisses Fundament und man hat dann auch eine Grundlage für Noten. Aber das geht natürlich über das hinaus, was eben das Glück in den Unterricht einfließen betrifft.“ (B7, Z. 642-656)

Dr. Ernst Fritz- Schubert:

- „**Natürlich**. Die haben ja eigentlich genau das gemacht, was wir heute wieder anstreben sollten, was uns aber nicht gelingt, ne? Das ist ja eine Werteorientierung gewesen, also die Nikomachische Ethik von Aristoteles, was ist denn das? Das ist das, was dann in der Positiven Psychologie als Stärkenintervention und „Erkenne deine Stärken“, „Search inside yourself“. Das ist ja immer die gleiche Chose, einfach zu sagen: **Wann** geht's uns denn eigentlich gut? Uns geht's **gut**, wenn wir mehr oder weniger das tugendhafte Leben haben. Wie **kriegen** wir das tugendhafte Leben? Indem wir das, was wir an Stärken zur Verfügung haben, die Tugenden dann sozusagen realisieren, wenn wir die benutzen können, ist doch völlig klar. Und was bringt uns davon ab? Unsere Verführbarkeit, unsere, unser Lustprinzip, all diese Geschichten. Und jetzt geht es einfach darum. Dann haben wir dann so Psychologen wie Daniel Kahneman, die dann einfach sagen: Langsam denken, schnelles Denken, schnelles Denken ist faules Denken, ne? Und faules Denken heißt eben: Ach, es ist grad so gemütlich, lassen wir mal Fünfe gerade sein, alles gut. Aber wenn ich unter Umständen **bewusster** lebe, dann habe ich, dann komme ich auf Achtsamkeit, dann komme ich auf eine **Werte**orientierung. Und **Werte**orientierung heißt eigentlich: Prüfe doch bitte nach, wie ist es zu Anfang, wie ist es während des Prozesses und wie ist es danach? Und lerne aus dem heraus, was am Anfang vielleicht ganz schön ist, kann sich am Ende, One-Night-Stand, unter Umständen auch als sehr negativ entpuppen. Was am Anfang vielleicht gar nicht so schön mit Lust verbunden war, zeigt sich aber am Ende, von einem Zehn-Kilometer-Lauf ausgegangen, dann als sehr befriedigend. […] Genau darum geht es.“ (B5, Z. 349-368)

- „Und dieses Etikett **Glück** hat natürlich, wenn man an Schule denkt, denkt man nicht gleich an Glück, das muss man dazu sagen. Das führt eben dazu, dass es bei Schülerinnen und Schülern **sehr**, **sehr** gut ankam, weil man sich natürlich dann irgendwie vielleicht auch immer sagt, das ist doch eigentlich das, was man sich so als letztes Ziel menschlichen Handelns, wie das Aristoteles beschreibt, auch in der Schule wünscht.“ (B5, Z. 32-36)

Zusammenfassung:

- Die Angaben hinsichtlich des Einbezugs historischer Aspekte und der Thematisierung philosophischer Glücksvorstellungen in den Glücksunterricht zeichnen ein sehr unterschiedliches Bild ab
- Zu berücksichtigen ist dabei vordergründig die jeweilige Klassenstufe sowie auch die Schulform (nachfolgende Ausführungen beziehen sich ausschließlich auf Erfahrungsberichte und Angaben der befragten Stichprobe an Lehrkräften):
    - In der Grundschule findet keine direkte Thematisierung historischer Hintergründe statt -> Nichtsdestotrotz werden die Kinder anhand der Fragestellungen: „Was ist Glück?“, „Was ist für mich ein Glücksmoment?", „Was ist für mich ein Wert?“ und „Welche Werte sind für mich

wichtig?“ an das Philosophieren herangeführt, was auf einem altersgerechten Niveau bereits zentrale Bereiche der alten Denktraditionen abdeckt (bspw. Werte und Tugenden)

- Dabei setzen sich die Grundschüler*innen auch damit auseinander, dass wahres Glück nicht zwangsläufig in materiellen Dingen/Konsum und positiven Leistungsbewertungen begründet liegt, sondern vielmehr die eigene Einstellung und gelungene Beziehungen für das nachhaltige Erleben von Glück maßgeblich sind (vgl. SK 3.2)

In den weiterführenden Schulen und Berufsfachschulen gehen die Aussagen diesbezüglich auseinander:

- Eine Lehrkraft (Ethiklehrer, Berufsbildende Schule) gibt an, geschichtliche Inhalte und philosophische Glücksvorstellungen aktiv mit in den Unterricht einzubeziehen
- Eine Lehrkraft (Lehrerin einer Hauptschulklasse) berichtet, in ihrem Glücksunterricht keinen direkten Bezug auf historische Aspekte zu nehmen, dies aber tun würde, würde sie eine Gymnasialklasse unterrichten, die die Inhalte gegebenenfalls in das Abitur einbringen könnten;
  Dennoch thematisiert sie in ihrem Glücksunterricht wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Glücksforschung, die sie gemeinsam mit ihren Schüler*innen erarbeitet
- Zwei Lehrkräfte geben an, auf die Einbindung historischer Aspekte zu verzichten, beziehungsweise dieses eher als Hintergrundwissen (bspw. die Tugenden nach Aristoteles) einfließen zu lassen, da sie ihren Unterricht überwiegend praktisch und weniger theoriegeleitet gestalten wollen; Beide äußern allerdings, mit den philosophische Glücksvorstellungen vertraut zu sein (u. a. aus dem Ethikunterricht und Glücksschulung)
- Eine weitere Lehrkraft äußert, in ihrem Unterricht nicht auf die historischen Aspekte und Hintergründe einzugehen, vertritt dabei allerdings die Ansicht, dass diese indirekt automatisch mit einfließen;
  Weiter verweist diese Lehrkraft auf ihre Erfahrungen an anderen Schulen und berichtet von einem Seminar-Kurs Glück (Sternchenfach) als abiturrelevantes Fach, bei dem die Thematisierung philosophischer Glücksvorstellungen eine verpflichtende theoretische Grundlage des Unterrichts bildet
- Dr. Ernst Fritz-Schubert hebt die Bedeutung philosophischer Denktraditionen hervor, welche seiner Meinung nach auch heute noch als richtungsweisend für ein gelingendes und glückliches Leben angesehen werden können (Werteorientierung nach Aristoteles und seiner Nikomachischen Ethik verbunden mit einem tugendhaften Leben); Anzustreben sind dementsprechend ein bewusstes Leben in Achtsamkeit und eine Orientierung an Werten und Tugenden

HK 6	**Relevanz bezüglich des Bildungssystems**	persönliche Haltung hinsichtlich der Relevanz/Bedeutung des Glücksunterrichts mit Blick auf das aktuelle Bildungssystem

- „Und ähm deswegen hat mich das eigentlich immer so interessiert. Was läuft da unter Umständen falsch in unserem Schulsystem und was kann man da vielleicht so ein bisschen abfangen? Das habe ich dann immer wieder versucht.“ (B2, Z. 87-90)

- „[…] das war alles so ein bisschen sehr kognitiv und man macht halt da sein Zeug und müllt die voll mit irgendwelchen Arbeitsblättern, damit sie den Mund halten, ja, dass sie keine Probleme machen (lacht).“ (B4, Z. 139-141) […] „Aber so richtig sinnvoll war das nicht und das haben wir versucht halt jetzt umzustellen mit viel Mühe und Arbeit“ (B4, Z. 143-144)

- **„**Nicht, wenn ich irgendwo was auswendig lerne und das dann zu einem gewissen Zeitpunkt wiedergeben kann auf einem Stück Papier, ne? Das ist schön, da gibt es eine schöne Note und freut sich kurz, aber so richtig **Sinn** macht es für den nicht wirklich nachhaltig.“ (B4, Z. 213-215)

- „Ich glaube, da reicht die Antwort: **Absolut** wichtig (lacht).“ (B7, Z. 360)

- „Die Frau v. M. (B8) als Tutorin in der Zwölf merkt das **total**. Oder alle, die in der Oberstufe arbeiten, und auch darunter, und ähm wir wollten oder konnten das jetzt auch nicht mehr so stehen lassen. Also wir wollten irgendwas tun und diesen Bereich einfach noch mehr ausfüllen und haben da schon gewisse Visionen oder sind auch schon dabei, das in die Wege zu leiten, dass man noch, dass wir noch **mehr** tun können, dass wir das für **alle** Schüler öffnen können, um einen Beratungsraum zu, ja, errichten, mehr oder weniger. Wo wir eben mit, wo wir ein offenes Ohr haben, wo Schüler hingehen können, die noch nicht in eine Depression gerutscht sind, sondern wir noch wie so ein Auffangbecken quasi wirken.“ (B7, Z. 368-375)

- „Ähm, also, ich kann das alles unterschreiben. Und ich glaube, also ich glaube, uns ist **allen** klar, die, die da teilgenommen haben oder wir drei jetzt auch, die es ausprobiert haben, dass die Auswirkungen **immens** sein können bei den Schülerinnen und Schülern. (.) Und der **Haken**, den ich trotzdem **sehe**, also den wir, glaube ich, alle gerne mittragen. Aber das ist, dass es trotzdem **gefühlt** teilweise einfach dieser Tropfen auf dem heißen Stein ist. Also dass eben in einer Schule wie unserer, wir das Glück haben oder auch hoffentlich alle Lernenden dann das Glück haben, dass es **uns** gibt, weil **wir** als **kleine** Gruppe so engagiert dahinterstehen. Und ich merke trotzdem, dass das, was mir manchmal schwerfällt, weil ich so **überzeugt** von dem Konzept bin und es so **wichtig** finde, die Diskrepanz zum Schulsystem an sich aber **noch** sichtbarer wird als vorher. Also die Idee, die Tatsache, dass ich die Schüler stärken **kann** oder helfen kann, dass sie sich stärken, genauso dieses, wie Frau W. (B9) eben gesagt hat, vor Klausuren. Und es **sind** Kleinigkeiten. Und trotzdem ist es manchmal so, dass das diese Diskrepanz, zu sehen, wie der Rest ja trotzdem **weiter**läuft. Also wir können quasi den Sand ins Getriebe werfen, dass sie irgendwie **gestärkt** werden, aber diese großen Fragezeichen, warum viele Dinge so absurd laufen, den Jugendlichen gegenüber oder wenn es uns jetzt gerade nicht geben würde, dann **gehen** sie halt nach 13 Jahren und haben sich mit sich **gar** nicht beschäftigt. Also dass der Weg dahin, dass das so, dass das noch mehr implementiert ist. Wir sind da gerade am Anfang und da bin ich total **glücklich** drüber. Aber man muss die Diskrepanz weiterhin, finde **ich** zumindest, an manchen Stellen **noch** krasser aushalten, weil man merkt, anders wäre doch viel **schlauer**, weil wir erfahren gerade, wie anders das funktionieren könnte. Das finde ich teilweise in Bezug auf dieses System Schule wie es funktioniert, ähm, krass.“ (B8, Z. 390-409)

- „Und wir versuchen einfach, das **groß** zu machen, weil wir **wissen**, dass es um jeden einzelnen Menschen geht, also **jeden** einzelnen, den wir stärken und auffangen können, das ist einer mehr und das ist ganz, ganz großartig. Aber **hoffentlich** erleben wir, bevor wir in Rente gehen, irgendwann diesen großen Wurf, dass sich das auch einfach nachhaltig etabliert (lacht).“ (B8, Z. 415-418)

- „Das ist alles **extrem** abhängig vom Engagement der einzelnen Lehrkräfte im Moment noch. Es wird im (.) Verhältnis relativ wenig **Zeit** und **Raum** dafür zur Verfügung gestellt, ne, und dies in den regulären Unterricht mit einfließen lassen ist total hilfreich, gewinnbringend und **großartig**, aber es erfordert eben vorher die **Ausbildung**, die **Zeit**, die man investiert, ja, die Kraft und Energie, die man investiert, die Bereitschaft, über den vollen Job hinweg quasi sich noch einer weiteren Ausbildung zu unterziehen und da wirklich mit **Herzblut** dabei zu sein. Und wenn man das halt nicht macht, kommt man halt auch durch. Und das ist, glaube ich, das System **Schule**. Aber ich glaube, das ist jetzt wieder ein ganz anderes, ganz großes Thema, was irgendwie Stunden sprengen könnte (lacht). Ohne, dass wir das belegen, leider. Deswegen versuchen wir so ein bisschen zu gucken, wo **können** wir was bewegen und wie können wir quasi das Ganze verbreiten?“ (B7, Z. 420-429)

Dr. Ernst Fritz-Schubert:

- „Also und worin liegt das Problem? Fangen wir doch damit an: Das Problem ist, dass wir so ein Bildungssystem haben, was sich orientiert am am holländischen Tomatenanbau oder am Tulpenzüchten, immer gleich **gießen**, immer gleich **Sonne** und dann werden die gedeihen. Das führt dazu, dass sie vielleicht irgendwo im **Mittelfeld** die Gruppe treffen, in dieser heterogenen Gesellschaft. Aber, aber die einen sind **unter**fordert und die anderen sind **über**fordert. Das heißt also, hier ist das, was wir schon lange kennen als Binnendifferenzierung, natürlich angesagt.“ (B5, Z. 147-152)

- „Und so dreht es sich ja eigentlich immer weiter, weil sie alle irgendwo Angst haben, letztlich durch wirklich eine Innovation, also wenn man jetzt sich überlegt, das Kultusministerium geht jetzt her und macht jetzt sozio-emotionale Kompetenz (.) sechs Wochen (.), was passiert in denn in sechs Wochen mit sozio-emotionaler Kompetenz?// (lacht) […] Jeder, der ein bisschen was von Neurobiologie versteht, der schlägt die Hände über dem Kopf zusammen und sagt einfach, das kann überhaupt nicht passieren.“ (B5, Z. 236-242)

- **„**So und da haben wir finnische Vorbilder, die das seit Jahren haben und die ein ganz anderes Gesundheitsbewusstsein haben, die den Raum eröffnet haben für solche Dinge, die wir ja auch vorhaben. Und das was, was, bis hin zum Kultusministerium glaubt man immer noch, dass **Wissen Kompetenz** ist. Das ist der Fehler.“ (B5, Z. 253-259)

- „Wir haben einen Explorationstrieb, (.) so (.) und der Explorationstrieb und die Exploration ist weg. Der hat uns als Menschheit, der hat uns als Individuum immer wieder vorangebracht. Und wenn ich diesen Explorationstrieb **unterbreche**, indem ich einfach sage, es gibt keine Exploration, sondern es gibt, es gibt sozusagen eine, eine Konsumtion, friss das Wissen, was ich dir vorgebe, ob es, ob es dich interessiert oder nicht, dann kann das nicht funktionieren. Und dann ist sozusagen die Motivation weg. So, und wenn ich jetzt sage einfach motivationstheoretisch oder selbstbestimmungsorientiert, dass das dann die **niedrigste** Stufe ist eigentlich über die externe Regulation, über Belohnung und Bestrafung eigentlich den Menschen fremdzumotivieren, also (.) Fremdbestimmtheit auch zu erzeugen. Sondern das **Entscheidende** ist ja eigentlich, dass es sich entweder wenigstens identifiziert oder am besten integriert.// […] Dann, dann hat er eine Chance, tatsächlich irgendwo das auch für sich wirklich aufzunehmen.“ (B5, Z. 289-300)

Zusammenfassung:

- Persönliche Motive: Auseinandersetzung mit der Frage: Was läuft falsch in unserem Bildungssystem und wie kann man dem entgegenwirken?
- Diskrepanz zum Schulsystem wird gegebenenfalls noch sichtbarer -> kann sowohl Motivation als auch Demotivation auf Seiten der Lehrkräfte auslösen; Dennoch wird übereinstimmend der Antrieb deutlich, das Konzept des Schulfachs Glück nachhaltig etablieren und verbreiten zu wollen
- Das Engagement einzelner Lehrkräfte allein (durch das Schulfach Glück) kann die Missstände des Bildungssystems allerdings nicht aufwiegen
- Schule sollte den einzelnen Menschen mit seinen Bedürfnissen mehr in den Blick nehmen und auf die individuellen Ausgangslagen der Schüler*innen reagieren
- Kritik einer mangelnden Sinnhaftigkeit, die sich auf Grundlage der reinen Wissensabfrage/Überprüfung von fächerbezogenen Lerninhalten ergibt -> fehlende Berücksichtigung motivationspsychologischer und selbstbestimmungsorientierter Faktoren
- Schule sollte sich nicht nur als reine Bildungsinstitution im Sinne der Wissensvermittlung und Leistungsüberprüfung verstehen, sondern auch eine Beratungsfunktion einnehmen
- Das deutsche Bildungssystem berücksichtigt die Heterogenität der Gesellschaft nicht in ausreichendem Maße und unterliegt dem Fehlschluss, dass Wissen zwangsläufig mit Kompetenz gleichzusetzen sei

SK 6.1	**aktuelles Schulsystem**	fokussiert werden Aspekte wie Selektionscharakter, Schulangst, Leistungsdruck etc.

- „So, ich bin ja jetzt 25 Jahre lang Lehrkraft, davon 15 Jahre in der Leitung. Und ähm gerade Leitungstätigkeit, das ist 15 Jahre **pure** Mangelverwaltung, **kreative** Mangelverwaltung. Man hat nicht das Personal, was man eigentlich braucht. Ich habe zu volle Klassen. Es weiß jeder, dass äh gerade Schüler mit besonderen persönlichen Herausforderungen besser in **Kleingruppen** lernen, ja. Da läuft auch vieles falsch. Es ist halt auch wirklich diese Selektion des Schulsystems. Und das ist auch politisch gewollt, dass auch nicht alle weiterkommen. Ähm da kann das Schulfach Glück zwar nicht groß was dran ändern, aber ich kann gucken, dass ich da, wo ich bin, ein gutes Klima trotzdem schaffen kann unter diesen gegebenen Umständen. Es wird aber nicht das ganze Bildungssystem verändern, da muss auch politisch von oben was kommen.“ (B1, Z. 122-130)

- „Ja, da haben wir auch ähm uns lange drüber unterhalten in der Fortbildung damals, dass, dass es eigentlich, dass das ja nun wirklich ein Tropfen auf dem heißen Stein ist, wenn man dann so eine und so eine Glücks-AG hat. Grundsätzlich sollte sich das durch das ganze Schulleben ziehen. Grundsätzlich sollte das die Einstellung aller Lehrer sein und die Einstellung äh ja gegenüber den Kindern, sollte sich so durchziehen, positiv. Also es ist falsch äh, so eine Stunde zu machen und dann ist es das und dann komme ich das nächste Mal als Mathelehrerin und bin wieder ganz **anders**? Das ist ja irgendwie, das passt so nicht. Aber das ist natürlich das Schulsystem, was uns auch die Hände bindet. Also wir, wir müssen ja eben so unterrichten, wie es das Schulsystem uns vorschreibt. Und wenn wir ähm Mitte Klasse 4 entscheiden, da und da geht es jetzt hin wegen weil die Leistungen sind so und so. Dann ist vielleicht der Glücksunterricht auch schon wieder hinfällig, weil am Ende sagen wir trotzdem: Du gehst, du bist nicht gut genug für die Schule, in die du eigentlich möchtest oder so […].“ (B3, Z. 146-156)

- „Ja, ja, oder das, was auch wirklich dieses Schulsystem ja sehr kaputt macht, ist äh diese **Vielfalt**, die wir in Klassen haben, in Grundschulklassen. Wir sind ja einfach wirklich eine Gesamtschule, alle sind da und alle verstehen sich. Und diesen Glücksunterricht merken die Kinder eben auch gerade durch diese Teamspiele, die Stärken des anderen zu schätzen und so, das ist eigentlich so, das sind so schöne Momente und am Ende reißen wir diese Gruppe auseinander und sagen: Du bist gut genug dafür, ihr seid für diese Schule gut und wir reißen so diese **Vielfalt** auseinander und sortieren das nachher. Und das ist eigentlich recht paradox, also dieser Glücksunterricht ist dann **nett**, aber das müsste das ganze Schulsystem müsste sich ändern.“ (B3, Z. 159-165)

- „Wir haben eine starke Tendenz, dass die Schule viel zu verkopft ist, dass wir sagen, wir haben immer so, wir kriegen so Schnappatmung, wenn wir das jetzt nicht durchkriegen, ne? Zu sagen, oh, ich habe noch so viel Stoff, der irgendwie in dem Rahmen in den Schüler rein muss und das kriegt man gar nicht alles irgendwie in den rein und müssen wir auch gar nicht. Das ist überhaupt nicht so **wichtig**, sondern einfach zu sagen, wir können die jungen Menschen **ausstatten** (.) mit so einem guten **Grundgerüst**, das nicht nur eben der Kopf, sondern auch der Bauch und das Herz da mit dazugehört. Und das ist vielleicht viel, viel, gerade in der heutigen Zeit, viel, viel wichtiger als diese reine Wissensvermittlung.“ (B4, Z. 186-193)

- „Und sowas wie **Schulangst** oder **Präsentationsangst** oder allein **Angst** vor **Klausuren**, **Druck** zu nehmen. Also es gibt ja schon kleine Möglichkeiten, wie man den Schülern schon **maximale Angst** nehmen kann. Und wir wollen **das** einfach für alle öffnen, weil wir das Gefühl haben, dass es auch alle **brauchen**. Und wenn man sich dann auch weiter anguckt, wie die Laufbahn der Schüler dann weitergeht in der Uni oder auch im Beruf, also dadurch, dass ich auch für die Berufsorientierung arbeite an der Schule äh, haben wir auch Kontakt zu Firmen und auch da hören wir immer wieder, dass die psychischen Krankheiten zunehmen und die Resilienz quasi abnimmt. Und wir als Schule können da jetzt nicht untätig **zuschauen**, sondern wollen eben da etwas tun, da wir glauben, dass die Oberstufe, naja, was heißt zugänglicher ist, aber dass es da einfach am lichterlohsten brennt, weil der Erziehungsauftrag **da** ja auch **geringer** ist als jetzt in der 5, 6, 7, 8, 9, haben wir uns das jetzt erst mal vorgenommen, ich glaube, 4 bis 5 Stunden in der Woche zu eröffnen, wo wir ganz unterschiedlich geartete Probleme in Gesprächen versuchen wollen, aufzufangen und mit den Kompetenzen, die wir durch das Glückstraining haben, wohlwissend unserer Grenzen, die ja auch da sind. Wir sind jetzt keine Therapeuten, da versuchen bisschen Brände zu löschen, bevor quasi nichts mehr geht.“ (B9, Z. 375-388)

- „Da wir halt auch nicht mit Zahlen oder Sachen oder so hantieren, sondern 25 Individuen sitzen haben im Klassenraum. Allein wenn man nur, wenn jeder Lehrer wüsste: You don't know the story, ja? Also dass jeder eine **Offenheit** hat, jeder **Persönlichkeit** gegenüber. Dann könnte man **viel** Angst, **viel** schlechtes Klima einfach vermeiden.“ (B7, Z. 482-485)

Dr. Ernst Fritz-Schubert:

- „Also, wenn man es mal anders formuliert: Was macht denn die Schule? Sie bewertet, sie belehrt und sie bestimmt. Das sind drei Sachen. Und was will der Mensch? Der möchte beachtet werden statt bewertet.“ (B5, Z. 193-195) […] „: Der möchte bewältigen, Flow, ne? Das ist genau das. Und er möchte dann

halt auch dementsprechend irgendwo nicht gewertschätzt, sondern er möchte einfach auch an der Stelle vielleicht unterstützt werden. Das ist doch das, was er wirklich will. Und wenn das nicht erfolgt, dann **funktioniert** es nicht und unser System **funktioniert** leider nicht mehr. Und das funktioniert **deswegen** nicht mehr, weil das, was in dem Versprechen früher drin war: Schulbesuch, Abschluss, Lebenseinkommen, was dann organisiert wird Bestimmtheit, dass die Dinge, die da jetzt gelernt werden, wahrscheinlich irgendwie auch noch Bestand haben. In dem, in dem wir sozusagen mit dieser technischen Geschwindigkeit voranschreiten, mit diesen Ablenkungsmöglichkeiten, ist **das** nicht mehr attraktiv, was attraktiv war." (B5, Z.197-204)

- „Und das muss man sich einfach bewusstmachen. Also, wenn ich jetzt sage, einfach mal, als ich zur Schule ging, wenn du das Abitur schaffst, dann schaffst du wahrscheinlich auch ein Studium. Und wenn du ein Studium schaffst, dann schaffst du wahrscheinlich auch ein gutes Lebenseinkommen und dann kriegst du auch eine Frau und ein Haus und kriegst das alles irgendwie. Aber wer gibt denn diese Garantie?" (B5, Z. 207-211)

- „Das ist einfach, das muss man wissen. Das heißt also, es war damals genauso, wie es heute ist. Aber, aber die **Motivation**, das so zu machen und es mal durchzubeißen, war natürlich größer, weil, weil sozusagen der Benefit, der rauskam, relativ gesichert war. Aber wenn wir jetzt sagen einfach: Schule bildet aus in etwas, was wir gar nicht wissen. Wir wissen gar nicht, wie es in 14 Tagen aussieht, vielleicht sind wir schon alle überlaufen irgendwie von Russen oder irgendwas, ne? Und haben vielleicht keine Produktion mehr, weil uns die Chips fehlen oder was auch immer. Wir **wissen** es doch gar nicht. Aber wir können nicht so **tun** und den Kindern anbieten, dass wir es wissen, wenn wir es doch nicht wissen. Das ist, das ist es. Das ist die Krux.//" (B5, Z.213-220)

Zusammenfassung:

- Die befragten Lehrkräfte treffen übereinstimmend die Aussage, dass sie trotz des begrenzten eigenen Einflusses in Bezug auf die grundlegenden Problematiken des aktuellen Schulsystems, der Meinung sind, durch das Schulfach Glück einen wichtigen und gewinnbringenden Schritt auf dem Weg hin zu einer Umorientierung einzuleiten, die eine schülerzentrierte Sichtweise fokussiert (auch wenn sich diese bislang auf einen Horizont innerhalb der eigenen Schule begrenzt)
- Dennoch lebt das Schulfach Glück momentan noch von der Eigeninitiative und dem Engagement einzelner Lehrkräfte
- Der Bewertungs- und Belehrungscharakter, der vom aktuellen Schulsystem ausgeht, behindert die Schüler*innen darin, intrinsische Motivation zu erlangen
- Im Schulfach Glück steht ein Lernen im Vordergrund, das sich nicht nur auf die kognitive Variable beschränkt, sondern auch andere Sinneskanäle und Empfindungen berücksichtigt, die ein ganzheitliches Lernen bedingen
- Aufgrund des persönlichen Lebensweltbezugs, der im Schulfach Glück hergestellt wird, werden neue Lernperspektiven eröffnet
- Das Schulfach Glück trägt dazu bei, Ängste und Druck abzubauen
- Da die Kompetenzen, die innerhalb des Glücksunterrichts erworben werden, für alle Schüler bedeutsam sind, sollten Angebote wie dieses auch allen Kindern und Jugendlichen zugänglich gemacht werden -> Dies ist gerade auch unter dem Gesichtspunkt des Oberstufenunterrichts relevant, da hier der Erziehungsauftrag geringer ist als in der Grundschule, Unterstufe und Mittelstufe

- Die Selektivität des Schulsystems beeinträchtigt die Authentizität des Glücksunterrichts in dem Maße, als dass sich die Lehrkräfte trotz allem in der Pflicht sehen müssen, die Vielfalt, die innerhalb des Glücksunterrichts als wertvoll herausgestellt wird, zu selegieren (bspw. Bezug Grundschule – weiterführende Schule)

SK 6.2	**verpflichtender Teil der Lehrer*innen-Bildung**	persönliche Aussagen darüber, ob Weiterbildungen dieser Art zu einem verpflichtenden Teil der Lehrer*innenbildung werden sollten

- **„**Also ich persönlich würde sagen: Ja, gerne im Studium schon mal zum Schnuppern, aber ich glaube tatsächlich, dass das ein Aspekt ist, wenn man **interessiert** ist ähm (.). Ich glaube, meine beiden Kolleginnen können das bestätigen, man baut sich verschiedene Standbeine auf und man hat einen Faible dafür, darauf zu achten oder weniger. Aber in die **Glücksausbildung** selber zu gehen, ist glaube ich **noch** gewinnbringender, wenn man das nicht **vor** der Realität Schule macht, sondern wenn man die Realität Schule **kennengelernt** hat, den ersten Frust **hinter** sich hat, dass man mit so **großen Maximen** kam und weniger bewegen kann als man sich vorgenommen hat, um dann einfach noch mal zu gucken: Aber wo **kann** ich denn?“ (B7, Z. 437-444)

- **„**Ja, also **ich** persönlich finde, dass es vorher auch nicht schlecht ist, weil der Lehrerberuf ist sehr anstrengend (lacht). Und wenn man selbst gefestigt ist und selbst irgendwie resilient dem begegnet, was da auf einen einprasselt, würde ich das auch nicht als schlecht empfinden. Und es gibt viele Kollegen, die **total** interessiert daran sind, was wir machen. Und es gibt auch welche, die sagen, das ist esoterischer Hokuspokus und ist ja alles Quatsch und so, aber auch in der Glücksausbildung haben wir auch jemanden kennengelernt, der jetzt beispielsweise ganz anders funktioniert als die R. (B8) und ich. Und es ist **so spannend**, ihn zu beobachten, wie er für **sich** was rauszieht, was für uns **nie** möglich wäre. Aber er, er bleibt dabei und er zieht halt sich einzelne Aspekte raus, die für uns vielleicht weniger Relevanz haben. Also von diesem: Es gibt nur diese Version **Mensch**, die da was mitnimmt und was lernt, das ist wirklich zu kurz gefasst. Also das spricht eigentlich die breite Masse an, sofern man sich natürlich darauf einlässt.“ (B9. Z. 447-457)

- „Das nur als Ergänzung: Ich würde es einfach für die Vorstellung, von der wir gerade sprechen, **loslösen** davon, dass man das hinterher unterrichtet oder unterrichten muss. Also, dass das quasi so: Wenn ich mir vorstelle, man macht diese Lehramtsausbildung und dann weiß man dabei, okay, dafür wäre ich dann auch befähigt und vielleicht möchte ich das gar nicht, also dass man es davon loslöst. Aber **Persönlichkeitsentwicklung** auf dem Level, wie wir das auch erleben in dieser Ausbildung, ich habe **viel** auch vorher schon in dem Bereich quasi für mich gemacht und das interessiert mich, seit ich 18 bin, aus ganz verschiedenen Gründen. Und trotzdem ist das jetzt das, was **High End** auch auf **Schule** zugeschnitten ist. Also das finde ich, dass ist einfach, also es gibt in meiner Vorstellung – und ich habe wirklich schon **viel** gemacht – **nichts** was, was das **mehr** so zugeschnitten und designt ist als **Weiterbildung** wie **das**. Und **ich** finde, es müsste, also ich würde mich da der Frau W. (B9) anschließen. Es müsste verpflichtend Grundlage sein, weil es **nicht** darum geht: **Kannst** du das später unterrichten, wie jetzt bezogen auch auf die Fortbildung, sondern **weißt** du überhaupt, wer **du** bist, bevor du mit anderen Menschen arbeiten möchtest? Weißt du auch, was deine Antreiber sind und weißt du irgendwie, wie man plant oder weißt du, wer du **bist**? Und, und ich (.). Es gibt unfassbar viele unterschiedliche Menschen, die eben Lehramt studieren und Lehrerin oder Lehrer werden wollen und die haben alle ihre absolute

Daseinsberechtigung. Ich finde trotzdem, dass dieses „Sich reflektieren müssen“ und „können müssen“. Das ist ein elementarer Baustein. Und, also ich habe es jetzt gerade wieder erlebt, als in der Begleitung in der Referendarausbildung war, bei einem LIV, wenn zum Beispiel Kritikfähigkeit nichts ist, womit ich mich schon mal beschäftigt habe, oder dieses resiliente reagieren auf: Es hagelt gerade Kritik an Stellen, mit denen ich nicht gerechnet hatte. Es wäre toll, wenn diese Ausbildung vorgeschaltet gewesen wäre, weil man eben komplett **anders** umgehen kann, und man kann **viel** mehr wieder für sich mitnehmen und von daher: **Pflichtprogramm**, fände ich, das gehört einfach zu der Lehrerausbildung.“ (B8, Z. 459-481)

Dr. Ernst Fritz-Schubert:

- „Also das habe ich ja gemacht. […] Ich war ja in Osnabrück und bin ja in Kassel und habe dort Lehramtsstudierende unterrichtet. Und die haben mir alle bestätigt, dass war das erste Mal im ganzen Studium, dass es um die Persönlichkeit, um die Selbsterfahrung, um die Metakompetenz geht// […] Und fanden das alles **super** toll. Aber, aber das ist, das ist so ein starres System. Also das System ist eigentlich ein System, was sich immer wieder perpetuiert. Also der Schüler, der also zu Lehrerin oder Lehrer wird, der macht es dann so, wie es damals so war und der Universitäts- oder Hochschulprofessor, der macht es dann so, wie es in der Schulzeit war.“ (B5, Z. 225-234)

Zusammenfassung:

- Besonders hervorzuheben ist die Tatsache, dass die verschiedenen Facetten, mit denen sich das breite Spektrum der Persönlichkeitsentwicklung beschäftigt, konkret auf Schule und Unterricht zugeschnitten ist und dadurch eine ideale Handlungsorientierung bietet – dies sollte daher zur verpflichtenden Grundlage bei der Lehrerausbildung werden
- Generell wird im Lehramtsstudium auf die Persönlichkeitsentwicklung, Selbsterfahrung und Metakompetenzen zu wenig Aufmerksamkeit gerichtet, wodurch sich das Risiko der Perpetuierung eines überholten Konzepts des Systems Schule ergibt
- Die Glücksausbildung beziehungsweise eine frühzeitige Auseinandersetzung (bereits im Studium) in diesen Bereichen kann präventiv im Hinblick auf die Anforderungen des Lehrer*innenberufs wirken und dazu befähigen, diesen gefestigt und resilient zu begegnen
- Unabhängig von der Umsetzung im Glücksunterricht, kann es sich auch für die Lehrperson als persönlich bedeutsam erweisen, sich selbst zu reflektieren und dadurch eigenen Antriebe (auch in Bezug auf den Lehrerberuf) zu erkennen
- Die Motivation hinter einer solchen Aus- oder Weiterbildung sollte daher auch losgelöst von der reinen Legitimation betrachtet werden, das Schulfach Glück infolgedessen unterrichten zu dürfen

SK 6.3	Verankerung in Lehr- und Bildungsplänen	persönliche Meinung, inwiefern Programme des sozial-emotionalen Lernen (in diesem Fall das Schulfach Glück) eine feste Verankerung in Lehr- und Bildungsplänen finden sollten

- „Aber fest verankert. Ich gehe mal zur nächsten Frage. Es muss, also ich finde, es sollte ein Pflichtfach werden. Dann wäre es auch leichter, Leute dafür zu gewinnen. Herr Fritz-Schubert ist ja schon jahrelang dabei, das beim Kultusministerium anzumahnen. Ob es mal fester Bestandteil wird, weiß ich nicht. Es dauert alles lange im deutschen Schulsystem, bis da was passiert. Man kann höchstens sich das ins **Schulprogramm** schreiben, ja, wenn man da eine engagierte Lehrkraft hat, die das Fach Glück in die Hand nimmt und das dann im jeweiligen Schulprogramm steht, dann hat man es zumindest schon mal **da** verankert. Aber es steht und fällt mit den Lehrkräften. Wenn ich das mal nicht mehr mache oder mein Kollege, dann ist das Fach gestorben.//“ (B1, Z. 275-282)

- „Ich glaube, es ist, hoffe ich zumindest, schon so ein bisschen rübergekommen, dass ich ähm […], dass ich wirklich Feuer und Flamme bin, ja? Und ähm, dass ich da hundertprozentig davon überzeugt bin, was ich da mache und was dieses Fach im Prinzip bewirken kann. Und dementsprechend ähm ist es ganz klar: Ich halte das Fach nicht nur, weil es weil ich es jetzt selbst unterrichte. Ich halte es tatsächlich vielleicht für das **wichtigste Fach**, das man an einer Schule eben haben kann […]“ (B2, Z. 383-389)

- **„**Also ich habe mir dann auch auf so ein bisschen ihren Bogen ja auch angeschaut. Wo ist es eigentlich bei uns **verankert**, ne? Also im Prinzip ist es im Grundschulbereich im Lehrplan **schon** auch drin. Also wir haben eben solche Leitperspektiven. Da steht nachhaltige Entwicklung, Bildung zur Toleranz und Akzeptanz.“ (B6, Z. 127-130) […] „Prävention und Gesundheitsförderung. Das alles steht im Grundschullehrplan, genau auch fließt auch alles dann da mit ein. Also insofern ist es tatsächlich da auch verankert und es wird von uns in der Grundschule mit aufgenommen, ohne dass es eigentlich Glück heißt, was man da immer wieder einfließen lässt tatsächlich. Also von daher wäre die Überlegung, ob wir tatsächlich auch mal im Sachunterricht zum Beispiel auch so ein Thema Glück haben, ne? Aber wie gesagt, es ist im Prinzip über, es steht über allem, über diesen Leitperspektiven.“ (B6, Z. 132-137)

- **„**Naja, also es ist ja so, dass es ja theoretisch auch so **festgeschrieben** ist. Also wir bilden, wir sollen auch den **Charakter** bilden, das ist unsere Aufgabe. Und im Moment ist es aber so, dass wir natürlich das nur bedingt **tun**. Und der Charakter besteht ja jetzt nicht nur aus Mathe, Deutsch, Englisch und da, ja, muss was gemacht werden.“ (B9, Z. 263-265)

Zusammenfassung:

- Das Schulfach Glück sollte Pflichtfach werden, da sich somit auch mehr Leute für dieses Thema gewinnen ließen
- Eine Möglichkeit der Verankerung besteht im Schreiben eines individuellen Schulprogramms, was engagierte Lehrkräfte voraussetzt
- Das Schulfach Glück stellt eines der wichtigsten Fächer, wenn nicht *das* wichtigste Fach dar, das man an einer Schule unterrichten kann

- Bei genauerer Betrachtung der Lehr- und Bildungspläne lassen sich Festschreibungen, die die Inhalte des Glücksunterrichts umfassen, erkennen (nachhaltige Entwicklung, Bildung für Toleranz und Akzeptanz, Prävention und Gesundheitsbildung, Charakterbildung etc.), die in der schulischen Praxis aufgrund der Fokussierung auf Leistung gerade in den weiterführenden Schulen allerdings zu wenig Platz finden

HK 7	**Rolle der Lehrkraft**	umfasst die Bedeutung der Rolle, die der Lehrkraft im Glücksunterricht zukommt

- „Sicherlich macht man im Glücksunterricht viele Sachen, die ein guter Klassenlehrer mit seiner Klasse sowieso macht zur Team- und Gruppenentwicklung. Ähm nur man nimmt sich in dem Glücksunterricht halt bewusst Zeit dafür. Und es ist auch wichtig, dass jede Woche **kontinuierlich** zu machen. Ich habe den Glücksunterricht mal angefangen mit nur alle 14 Tage, aber wenn man da mal zwischendrin was ausfällt, dann sind die Lücken zu groß. Dann kann man da nicht mehr drauf zurückgreifen ähm, das muss man halt in den Stundenplan setzen, ja? So als feste, als feste Zeit." (B1, Z.79-85)

- **„**Und wie gesagt, alleine mit einer vollen Klasse mit 30 Schülern Glücksunterricht zu machen, das geht nicht. Wenn man so volle Gruppen hat, muss man mindestens zu zweit, doppeltbesetzt sein. Oder man muss die Möglichkeit haben, die Gruppen zu teilen, dass man maximal 15-16 Schüler hat." (B1, Z.254-257) […] „Sonst wird das zu viel vom Handling, weil man bricht da die gewohnten Unterrichtsstrukturen, die die Schüler kennen, bricht man auf. Und wenn man das dann nicht erfahren händeln kann, ja, dann fliegen ihnen die Füße um die Ohren, ja? Sie müssen das schon vorher beherrschen, mit Gruppen und mit Schülern umzugehen, die ein bisschen hochzufahren, aber dann auch Techniken finden, die Jugendlichen wieder runterzudampfen, weil sonst läuft Ihnen das aus dem Ruder. Und das würde ich auf keinen Fall Anfängern empfehlen." (B1, Z.259-264)

- **„**Naja, man soll einfach also authentisch sein und gucken, was zu einem passt und es auch so authentisch rüberbringen, ne? Denn die Schüler merken relativ schnell, ob der da vorne das, was er erzählt, auch wirklich glaubt und macht […]" (B4, Z. 322-324) […] „Und ganz wichtig: man soll auch selber Spaß und Freude dran haben. Dann überträgt sich das auch auf die Schüler." (B4, Z. 328-330) […] „Und ein bisschen Menschlichkeit, dann funktioniert es ganz großartig." (B4, Z. 334)

Dr. Ernst Fritz-Schubert:

„Daraus ergibt sich ja dann unter Umständen auch das, was dann halt eben, Hattie sagt, der Lehrer hat eine **Vorbildfunktion**. Er hat aber nicht nur eine Vorbildfunktion, der Lehrer und die Lehrerin, sondern er hat eine **innovative** Funktion. Er hat eine **inspirative** Funktion, er hat eine **begleitende**, Pädagogik heißt **Begleitung**, ne?" (B5, Z. 78-81)

Zusammenfassung:

- Aufgrund dessen, dass die Schüler*innen ein verändertes Unterrichtssetting erleben, ist es sinnvoll, den Unterricht in kleineren Gruppen oder in Doppelbesetzung durchzuführen und dem Glücksunterricht feste Zeiten einzuräumen -> dies hängt unter anderem stark von den personalen Ressourcen ab
- Damit es als Lehrperson gelingen kann, einen authentischen Glücksunterricht zu gestalten, ist es notwendig, selbst Authentizität und Freude an der Arbeit mit den Schüler*innen auszustrahlen
- Demnach kommt der Lehrkraft eine innovative, inspirative und begleitende Funktion zu

SK 7.1	**Haltung**	umfasst Aussagen darüber, welche Haltung die Lehrperson im Glücksunterricht einnehmen sollte

- „Also offen, zugewandt, optimistisch, ja? Nicht jetzt belehrend, sondern zusammen mit den Schülern das entwickeln." (B1, Z. 245-246)

- „Ja, also ich denke mal, dass es grundsätzlich, auch jetzt unabhängig von den Glücksunterricht, **immer** wichtig ist ähm, auf die Klassen einzugehen und auf die einzelnen Schüler einzugehen, also zum Beispiel auch mal zu fragen: **Warum**? Also warum verhält sich jemand zum Beispiel auch problematisch? Warum ist jemand verhaltensauffällig? Warum sitzt jemand nur da und guckt nur aus dem Fenster und machte zum Beispiel nichts? Also wirklich mal in Kontakt zu treten und mal zu gucken ähm: Was ist das für ein **Mensch**? Und den auch mal zu fragen: Wer **bist** du und was **brauchst** du? Was **kannst** du und was **willst** du? Und wenn man sich diese Zeit nimmt, also auch mal tatsächlich mit der Klasse diskutiert, mal mit denen einen Ausflug macht, mal mit denen einen Spaziergang macht, sich mit denen unterhält und sich wirklich mal mit denen beschäftigt und die ernst nimmt in ihren Bedürfnissen, dann merkt man relativ schnell, dass man von den Schülern **ganz**, **ganz** viel kriegt, ja?" (B2, Z. 419-428)

- „Und ich denke, jemand, der, also sowieso, Lehrer wird, der sollte im Prinzip sich Gedanken drüber machen: Warum mache ich das? Und er muss vor allen Dingen mal auf dem Radar haben, dass er mit Menschen arbeitet, ja, und dass Menschen eben **Fehler** haben und dass Menschen **Stärken** haben und dass Menschen **Ziele** haben und dass die nicht jeden Tag funktionieren wie ein Roboter. Und ähm wenn man dann sagt: Okay, ich arbeite mit Menschen und ich versuche, Menschen zu verstehen und ich versuche dann tatsächlich auch, den Menschen in den Mittelpunkt zu stellen, dann habe ich im Prinzip die Zutaten, die ich brauche, um dann eben auch einen gelungenen Unterricht zu machen." (B2, Z. 434-441)

- „Also der Schüler oder ähm der Mensch steht auf jeden Fall im Mittelpunkt. Also ohne den und ja, die Bedürfnisse, die da eben vorhanden sind, muss ich ja erst gar nicht anfangen. Das heißt, es ist eben tatsächlich so ein ganz wichtiger Faktor, dann halt eben ähm immer den Menschen in den Vordergrund zu holen und zu sehen, was braucht er denn jetzt gerade? Und wie kann ich dem helfen, im Prinzip in seiner Entwicklung, der Mensch zu werden, der es sein möchte, ja, und das weg so von diesen Strukturen, die wir vielleicht so alle kennen, ja? So Fehlerkultur hier, ja ähm ich zähle die Punkte zusammen

und guck erst mal, was da **nicht** da war, sondern erst mal gucken, was ist da **da**, ja? Und dann halt eben ja zu schauen, wie kann ich das eben dann auch fördern? Also dieses eine Motto, das ist so ein Standardspruch beim Ernst Fritz-Schubert: vom **Fehlerfahnder** zum **Schatzsucher** ja, das ist das, was ich eigentlich versuche, dann auch äh in den Mittelpunkt zu stellen." (B2, Z. 65-74)

- „Ja, ja, also wie ich eben auch schon gesagt habe. Auf jeden Fall ein **positives** Menschenbild und ähm, ja, ein ganz positiver Blick auf die Kinder." (B3, Z. 226-227)

- „[…] und das hat natürlich auch mit dieser Einstellung zu tun, ja, und Erfahrungen, die ich da gemacht habe, um zu sagen: Was **brauchen** die eigentlich, wenn die hier in die Schule kommen? Brauchen die jetzt wirklich nur diesen BWL-Kram oder müsste man eigentlich was ganz anderes// (B4, Z. 133-136)

- „Offen, begleitend. Das sind, glaube ich, so die wichtigsten Attribute. Unterstützend, (.) wenig vorgeben, eher beratend, weniger bewertend." (B7, Z. 663-664)

- „Was ich gerne noch ergänzen würde ist ähm, zumindest habe ich manchmal das Gefühl, das was man nicht falsch verstehen sollte, ist, was es heißt, dass man eine **Lehrerrolle** hat. Also wenn, wenn ich damit verknüpfe, dass ich morgens in die Schule gehe, ziehe meine Verkleidung an, mache meinen Unterricht, gehe raus und bin danach ein komplett anderer Mensch wieder. Dann hat man **meiner** Meinung nach die Lehrerrolle einfach missverstanden, weil ich glaube, dass und das ist auch das, was ja der **Kern** auch in diesem Schulfach Glück ist, ist, dass ich in der Lage bin, **Beziehungen** aufzubauen. Und wenn ich als Person (.), ich muss **greifbar** sein und ich muss **authentisch** sein. Und dazu kann natürlich gehören, dass ich in meiner Lehrerrolle irgendjemanden irgendwann sanktionieren muss, weil es nicht anders geht. Und ich muss dieses **Repertoire** besitzen, was ich an Kompetenzen und Fähigkeiten habe, mit Dingen umzugehen, in diesem Beruf, aber es liegt mir fern, dass ich sagen könnte: In der Lehrerinnenrolle bin ich eine andere Person als im übrigen Leben. Und ich glaube einfach, dass den **Mut** zu haben, da man selbst auch zu sein und diesen, der Intuition zu vertrauen und den Dingen, wie ich das vorhin gesagt habe. Das ist jetzt noch mal die Legitimation, wie man das, was man vorher schon irgendwie wusste, jetzt ist es noch irgendwie zementiert, mit wissenschaftlichen Fundamenten. **Dem** viel mehr Raum zu geben und nicht zu denken, man hat irgendwelche Rollen zu erfüllen, die sehen so und so aus und so und so streng und so und so konsequent, sondern dass es authentisch sein muss." (B8, Z. 680-696)

Dr. Ernst Fritz-Schubert:

- „Dass es für mich wichtig und notwendig ist, indem ich eine Inspiration habe. Nur der Lehrer und die Lehrerin halt da in dem in dem Kontext tatsächlich sagt: Das ist, ich bin begeistert davon. Ich bin persönlich begeistert. Ich habe die Ausstrahlung. Ich bin aber auch bei dir als Schüler oder Schülerin. Wenn du das nicht verstehst, kann ich dir auch gerne mal ein Stück irgendwie meinen Arm reichen und dann begleite ich dich ein Stück. Und ähm ich bin an der Stelle eben auch **wertschätzend**. Das ist ja auch was ganz Wichtiges. Wenn ich schon **befürchten** muss, dass mir der einer eine auf die Mütze haut, dann

dann habe ich natürlich nie, nie irgendwie dieses Flow-Gefühl, sondern denke nur: Ist es noch mal gut gegangen. Also da haben wir ganz viele Ansatzpunkte eigentlich, die sozusagen dieses Flow-Erlebnis begünstigen und die dieses Flow-Erlebnis unter Umständen beeinträchtigen." (B5, Z. 179-187)

- „Ich bin ein Vorbild, das ist das Allerwichtigste. Ich kann durch meine eigene Darstellung, kann ich Menschen überzeugen. Ich bin flexibel. Ich kann nicht das, was in den Prüfungslehrproben ja abverlangt wird, immer an dem starren vorgefassten, an der vorgefassten Planung festzuhalten. Ich bin innovativ. Ich suche nach neuen Möglichkeiten, die Schüler zu begeistern. Ich bin inspirativ, weil ich, weil ich sozusagen die Begeisterung bei den Schülern irgendwo auslöse. Das sind, das sind Voraussetzungen und ich bin an deren Entwicklung interessiert, ja? Ich bin ein Begleiter in einem **Prozess**. Und ich bin nicht derjenige, der nur das **Ergebnis** anschaut, sondern jemand, der immer im **Prozess** auch dabei ist. Wo ich die Freude habe, jetzt einfach zu sehen, wie sich das entwickelt und was da passiert, also was da zusätzlich wächst. Also das ist wie, Sie werden jetzt irgendwann vielleicht einmal Mutter werden. Meine Tochter hat jetzt gerade ein Baby und freut sich darüber, wie sich dieses Kind entwickelt. Das kann man in jeder Stufe. Das, da muss man nicht nur irgendwie dieses absolute Kleinkind sehen, das dann irgendwie anfängt zu laufen oder dann irgendwie zu sprechen oder irgendwo seinen Willen durchzusetzen oder dann irgendwo auch kognitive Leistung zu erbringen. Das ist ja, das zieht sich ja ganz durch. Und wenn ich **diesen** Prozess begleite, dann geht es mir auch gut. Dann habe ich das, warum ich eigentlich dieses Studium begonnen habe." (B5, Z. 307-321)

- „Wenn sie so sein dürfen, wie sie sind, ja, dann kostet das viel weniger Energie. Aber damit sie so sein können, wie sie sind, muss es irgendwie auch passen. Also brauchen sie vorher die Haltung, die Einstellung. Wenn Sie einfach sagen: Diese Idioten da. Ich war ja mehr oder weniger 28 Jahre in der Schulleitung, wenn ich dann einfach so das höre, wenn Lehrerinnen und Lehrer in der Pause im Lehrerzimmer sitzen und sagen: Jetzt muss ich schon wieder in diese 5b oder was weiß ich, diese Idioten, die wollen sowieso nicht, die sind eh zu blöd, um das zu kapieren, was **ich** Dolles mache. Wenn ich **diese** Einstellung haben, dann kann ich auch keine Freude am Beruf haben." (B5, Z.324-330)

- „Und ich glaube, dass diese Lehrergesundheit oftmals irgendwie einfach daran liegt, dass man denkt, ja ich muss das jetzt von einer jungen Frau, die äh irgendwann mal Ende 20 wird, bis zum bis zum Ende 60 irgendwie das machen muss und immer das Gleiche machen muss, statt irgendwo diese, diese Freude zu haben, wie sich Menschen **entwickeln** und an dieser Entwicklung teilzuhaben und sich und sich in diesem, diesem Lebenszyklus irgendwo auch wiederzufinden, als die Person, die bedeutsam war." (B5, Z. 274-279)

Zusammenfassung:

- Genannte Attribute: offene, begleitende, zugewandte, optimistische, unterstützende, wertschätzende Haltung
- weniger belehrend und bewertend agieren, sondern Konzepte und Inhalte gemeinsam mit den Schüler*innen entwickeln
- Auf die Schüler*innen eingehen und versuchen, Hintergründe für verschiedene Verhaltensweisen/Verhaltensmuster zu identifizieren, um diesen angemessen begegnen zu können -> Warum ist jemand verhaltensauffällig und wie kann man damit umgehen?

- Bedürfnis- und kompetenzorientierte Sichtweise einnehmen
- den Schüler*innen gegenüber greifbar und authentisch sein
- in der Lage sein, Beziehungen aufzubauen
- Vertrauen in die eigene Intuition haben
- Abkehr von dem Glauben, bestimmte Rollenklischees erfüllen zu müssen
- selbst für die Sache einstehen und persönliche Begeisterung und Überzeugung vermitteln
- sich selbst als Vorbild verstehen

SK 7.2	**Tipp/Ratschlag**	umfasst persönliche Tipps/Ratschläge, die die befragten Lehrkräfte Neueinsteiger*innen im Bereich der Weiterbildung zum/zur Glückslehrer*in mit auf den Weg geben würden

- „Also erst mal Spaß an der Ausbildung haben, das genießen und äh wenn man schon unterrichtet, vielleicht erstmal mit **Teilen** anfangen und die im Unterricht umzusetzen. Und wie gesagt, wenn man dann mal das Fach Glück fest im Unterricht verankert hat an seiner Schule, vorher Allianzen sich schaffen, Unterstützer und das vorstellen, was man da vorhat und ähm, wie gesagt, die Schulleitung mit ins Boot bekommen. Und die Klassenlehrer, die in den Stunden sind, ja, dass man die auch mal doppelt besetzt mit einem zusammen, dass andere Lehrer das auch ein bisschen kennenlernen: Was mache ich denn da alles? Und ähm schrittweise vorgehen und ja, erst mal von Stunde zu Stunde denken. Erst mal daran Spaß haben, was funktioniert, auch nicht so viel erwarten, ja? Es sind Jugendliche zwischen 15 und 17, die machen sich manchmal noch gar nicht **SO** viele Gedanken über ihr Leben, die haben auch andere Sachen im Kopf, wie Führerscheinen und Freundin und cool dazustehen. Aber wenn der ein oder andere Mal, was weiß ich, von 30 Schülern, wenn es da zwei, drei gibt, bei denen mal der Groschen fällt oder man merkt, die hat man mal erreicht und dann kann man sich da schon drüber freuen.“ (B1, Z. 287-299)

- „Ich glaube, es ist ganz wichtig, jetzt keine Berührungsängste zu haben, sondern einfach auszuprobieren. Also man kann, glaube ich, nichts falsch machen, also wenn man es **ehrlich** meint und wenn man einfach mal versucht, wie gesagt, den Menschen und den ähm Schüler in Vordergrund zu stellen und dann diese Übungen auszuprobieren und ins kalte Wasser zu springen, dann kann man da ganz viel erreichen und man, kann wie gesagt, nichts falsch machen eigentlich, ja? Weil es so viele Berührungspunkte gibt und so viele Dinge gibt, die einfach **auf jeden Fall** ein Gewinn sind, ja? Dass man da im Prinzip, ja, einfach keine Berührungsängste haben sollte und, wie gesagt, den Mensch sehen sollte und ähm da einfach ja rein muss in das Geschäft und das ändern muss, was man sich vielleicht auch vorgenommen hat. Das ist, denke ich, das Wichtigste.“ (B2, Z. 449-457)

- „Und auch wenn sie noch so schwierig sind oder so anstrengend manchmal, dass man trotzdem immer, immer diesen positiven Blick auf das Kind behält. Kein Kind ist so, weil es so auf die Welt gekommen ist, sondern weil es irgendeine Biografie hat oder ein Erlebnis hat oder irgendwas ist ja immer Auslöser dafür, dass das Kind jetzt so ist, wie es ist und das ja das.“ (B3, Z. 227-231) […] „aber das Kind hat einen Grund, weshalb es so ist und und das einfach im Hinterkopf zu haben, einfach auch gucken: Was kann ich denn in dieser in dieser Stunde für das Kind tun, was das emotional-sozial so belastet ist? Und

dann, wenn es tatsächlich zwei Minuten äh Lobeshymnen sind, die das Kind dann hört und dann und dann passiert, dann passiert bestimmt was mit diesem Kind, was was sonst so voller Groll ist. Also ja, das einfach sehen und mal irgendwie gucken, dass man den Kindern eine gute Zeit beschert und sie stärkt. Ja, das ist so das, wie man da so rangehen sollte.“ (B3, Z. 234-240)

- „Naja, man soll einfach also authentisch sein und gucken, was zu einem passt und es auch so authentisch rüberbringen, ne? Denn die Schüler merken relativ schnell, ob der da vorne das, was er erzählt, auch wirklich glaubt und macht […]“ (B4, Z. 322-324) […] „Und ganz wichtig: man soll auch selber Spaß und Freude dran haben. Dann überträgt sich das auch auf die Schüler.“ (B4, Z. 328-330) […] „Und ein bisschen Menschlichkeit, dann funktioniert es ganz großartig.“ (B4, Z. 334)

- „Vertrauen haben. Es ist vielleicht ein bisschen ausgelutscht, aber (2) ja, Vertrauen haben auch so ein bisschen Selbstwirksamkeit. Also zu wissen, dass man die **hat** und dass auch das, was Sie vorhin gesagt haben, niemand weiß, was zu Hause passiert oder wo gewisse Dinge andocken. Als die Person, die da Glück unterrichtet, sollte man einfach der Mensch sein, der man ist (lacht). Und teilweise tut das auch **gut**. Also die Frau v. M. (B8) und ich haben uns auch schon darüber ausgetauscht, wenn es um Schwächen ging oder Sachen, wo wir gescheitert sind, das dann mit den Schülern zu teilen, das kann auch einen **selbst** ein ganzes Stück weiterbringen, **ohne** dass man jetzt eine komplette Distanz verliert oder jetzt nicht mehr die Autorität hat, die man eventuell, also die man braucht. Oder die Distanz quasi, ja.“ (B9, Z. 670-678)

Zusammenfassung:

- Selbst mit Freude an der Ausbildung und am Unterricht teilnehmen
- Mit Kolleg*innen ins Gespräch gehen, informieren und wenn möglich Allianzen bilden
- Als Neueinsteiger*in ist es sinnvoll, schrittweise vorzugehen und anfangs bestimmte Teilaspekte auswählen, die man in den Glücksunterricht integrieren möchte
- zu Beginn keine zu hohen Erwartungen an die Schüler*innen (und an sich selbst als Lehrkraft) stellen
- Berührungsängste ablegen
- trotz Anstrengungen den positiven Blick auf die Schüler*innen beibehalten und Empathie zeigen
- Vertrauen haben und sich seiner eigenen Selbstwirksamkeit bewusst werden
- Erkennen, dass das Teilen eigener Stärken und Schwächen mit den Schüler*innen nahbar macht und nicht zwangsläufig mit dem Verlust der Autorität oder der professionellen Distanz einhergeht

5. Interviewleitfäden
5.1 Interviewleitfaden Lehrkräfte

Phase	Kategorie	Inhalt/Fragestellung
Phase 1: Begrüßung & Vor-spann		Vorstellung, Erklärung, Hinführung zum Thema
Phase 2: Hauptteil	*Allgemeine Informa-tionen*	**1**. In welcher Klassenstufe unterrichten Sie das Schulfach Glück? **2**. Seit wann unterrichten Sie das Fach? In welcher Form? (AG, WPU…)? **3**. Wieso möchten Sie persönlich Glück in die Schule bringen? **3.1** Was hat Sie persönlich dazu bewegt, die Weiterbildung zur/zum Glückslehrer*in zu machen? **4**. Wie ist eine Glücksstunde bei Ihnen exemplarisch aufgebaut?
	Bewertung (Feed-back)	**5**. Wie wurde das Schulfach Glück angenommen? (Von Schüler*innen, Kolleg*innen, Eltern?) **5.1** Gab es kritische Stimmen?
	Wahrgenommene Effekte	**6**. Welche Effekte können Sie bei den Schüler*innen feststellen, die sich tendenziell in besonderem Maße auf den Glücksunterricht zurückführen lassen, im Sinne von „Wie wirkt sich der Glücksunterricht auf die Schüler*innen aus“? **6.1** Welche Beobachtungen konnten Sie diesbezüglich bislang machen? (Bspw. bezogen auf Faktoren wie Klassenklima, Leistungsmotivation, Selbstkonzept, Selbstwirksamkeitserleben etc.) **7**. Hat sich auch für Sie persönlich etwas verändert (bspw. an Ihrer persönlichen Einstellung), seitdem Sie das Schulfach Glück unterrichten?
	Sozial- emotionales Lernen	**8**. Welcher Stellenwert kommt im Schulfach Glück gerade den sozial-emotionalen Aspekten zu? **8.1** Inwiefern lässt sich der Glücksunterricht als sozial-emotionales Lernen bezeichnen? **8.2** Wie können sozial-emotionale Kompetenzen ausgebaut/angebahnt werden?

	aktuelles Bildungssystem	**9**. Als wie relevant erachten Sie Programme wie das Schulfach Glück mit Blick auf das aktuelle Schulsystem (bspw. hinsichtlich Selektionscharakter, Leistungsdruck, Schulangst etc.)?
	Identitätsfindung (Lebenskompetenzförderung/ Persönlichkeitsstärkung)	**10**. Mit Blick auf die Zukunft der Schüler*innen: Inwiefern kann das Schulfach Glück Ihrer Meinung nach einen Beitrag leisten/unterstützend wirken, die Kinder/Jugendlichen auf das Leben in der Gesellschaft mit seinen immer weiter wachsenden Anforderungen vorzubereiten (im Sinne der persönlichen Stärkung, Lebenskompetenzförderung etc.)?
	Sinnfindung	**11**. Bietet der Glücksunterricht den Kindern/Jugendlichen Ihrer Ansicht nach die Gelegenheit, Sinnhaftigkeit zu erfahren/persönlich Sinn zu erleben, sowohl bezogen auf die Schule als auch für ihr Leben im Allgemeinen? Wenn ja, wie?
	Flow	**12**. Wie wichtig sind Flow-Erlebnisse und wie kann es gelingen, diese im Glücksunterricht anzubahnen?
	Historische Aspekte	**13**. Im Rahmen meiner Masterarbeit habe ich mich auch mit dem historischen Aspekt/ der Geschichte des Glücks seit der Antike mit ihren berühmtesten Vertretern (bspw. Aristoteles) auseinandergesetzt. Spielen unter anderem auch geschichtliche Faktoren im Sinne philosophischer Glücksvorstellungen für Sie und Ihren Unterricht eine Rolle? Wenn ja, inwiefern?
	Distanzunterricht	**14**. Wie hat sich der Glücksunterricht seit der Corona-Pandemie verändert? Konnte er weiter umgesetzt werden und inwieweit hat dieser vielleicht gerade in der Krisenzeit einen besonderen Mehrwert bieten können?
	Rolle der Lehrkraft	**15**. Welche Bedeutung kommt Ihrer Meinung nach der Rolle der Lehrkraft beim Glücksunterricht zu? **15.1** Welche Haltung sollte die Lehrkraft einnehmen?

	Verankerung in Lehr- und Bildungsplänen	**16**. Sollten Lehrerweiterbildungen dieser Art Ihrer Meinung nach zu einem verpflichtenden Bestandteil werden beziehungsweise bereits bei der Lehrerausbildung als fest integrierter Teilbereich eingeführt werden? **16.1** Wie stehen Sie zu einer festen Verankerung in Lehr- und Bildungsplänen?
Phase 3: Abschluss	*Persönliches (Rolle der Lehrkraft)*	**17**. Was würden Sie Lehrkräften raten/mit auf den Weg geben wollen, die sich gerade ganz am Anfang ihrer Ausbildung zur/zum Glückslehrer*in befinden?
Phase 4: Verabschiedung		Verabschiedung und Bedanken

5.2 Interviewleitfaden Dr. Ernst Fritz-Schubert

Phase	Kategorie	Inhalt/Fragestellung
Phase 1: Begrüßung & Vorspann		Vorstellung, Erklärung, einleitende Worte
Phase 2: Hauptteil	*Allgemeine Informationen & Persönliche Beweggründe*	**1.** Was waren Ihre persönlichen Beweggründe, das Schulfach Glück ins Leben zu rufen? Warum wollten Sie persönlich Glück in die Schulen bringen? Beziehungsweise was hat Sie auf die Idee gebracht, zu sagen, genau das ist es, was an den Schulen fehlt?/ Was war das Ursprungskonzept hinter alldem?
	Bewertung (Feedback)	**2.** Wie wurde das Schulfach Glück bei seiner Einführung angenommen (vonseiten der Schüler*innen und Lehrer*innen, innerhalb des Lehrerkollegiums)? **2.1** Gab es kritische Stimmen?
	Grundlagen: Identitätsfindung	**3.** Mit Blick auf die Zukunft der Schüler*innen: Inwiefern kann das Schulfach Glück Ihrer Meinung nach einen Beitrag leisten/unterstützend wirken, die Kinder/Jugendlichen auf das

	Stärkung/Lebens-kompetenzförde-rung	Leben in der Gesellschaft mit seinen immer weiter wachsenden Anforderungen vorzubereiten (im Sinne der persönlichen Stärkung, Lebenskompetenzförderung etc.)?
	Sinnfindung	**3.1** In welchem Maße bietet der Glücksunterricht den Kindern/Jugendlichen Ihrer Ansicht nach die Gelegenheit, Sinnhaftigkeit zu erfahren/persönlich Sinn zu erleben, sowohl bezogen auf die Schule als auch für ihr Leben im Allgemeinen? Wenn ja, wie?
	Wahrgenommene Effekte	**4.** Wie schätzen Sie die Effekte des Schulfachs Glück gerade auch im Hinblick auf Faktoren wie Selbstwirksamkeitserleben, günstige Auswirkungen auf das Selbstkonzept bis hin zu Leistungsmotivation und Bildungserfolg ein? **4.1** Welche Erfahrungen konnten Sie persönlich mit ihren Schülern machen? Im Sinne von „Welche Effekte haben sich bei den Schüler*innen eingestellt, die sich tendenziell in besonderem Maße auf das Schulfach Glück zurückführen lassen?“ / Wie kann sich dieses Fach dauerhaft auch auf andere Fächer, um nicht zu sagen das gesamte Schulleben auswirken?
	Flow	**5.** Sie sprechen in Ihren Werken immer wieder von Flow-Erlebnissen. Wie wichtig sind diese in dem Zusammenhang und wie kann es Ihrer Meinung nach gelingen, Flow-Erleben anzubahnen?
	*Verankerung in Lehr- und Bildungs-plänen/ Lehrer*innen-Bildung*	**6.** Sollten Lehrerweiterbildungen dieser Art Ihrer Meinung nach zu einem verpflichtenden Bestandteil werden beziehungsweise bereits bei der Lehrerausbildung als fest integrierter Teilbereich eingeführt werden? **6.1** Wie stehen Sie zu einer festen Verankerung in Lehr- und Bildungsplänen?
	Bewertung und Kernkonzept	**7.** Was schätzen Sie, welche Ursache es hat, dass trotz der offensichtlichen Relevanz des Themas verbunden mit all dem positiven Feedback, sowohl von Seiten der Schüler als auch seitens der Lehrkräfte, immer noch Skeptiker laut werden? **7.1** Wie kann es gelingen, das Verständnis des Glücks als „Zufallsglück“ aus den Köpfen der Menschen zu bekommen und sie in eine Richtung zu führen, in der sie Glück als etwas ansehen, was tatsächlich aus dem Inneren kommt und dem eigenen Einfluss unterliegt?

	Rolle der Lehrkraft	**8.** Welche Bedeutung kommt Ihrer Meinung nach der Rolle der Lehrkraft im Glücksunterricht zu? **8.1** Welche Haltung sollte die Lehrkraft einnehmen, um einen gelungenen und authentischen Glücksunterricht zu gestalten? **8.2** Gerade auch mit Blick auf die Lehrergesundheit und damit verbundene Maßnahmen: Nimmt das Schulfach Glück diesbezüglich eine präventive Funktion ein? Wie sieht diese aus?
	Sozial-emotionales Lernen	**9.** Welcher Stellenwert kommt im Schulfach Glück den sozial-emotionalen Aspekten zu? **9.1** Inwiefern lässt sich der Glücksunterricht als sozial-emotionales Lernen bezeichnen? **9.2** Wie können sozial-emotionale Kompetenzen ausgebaut/angebahnt werden? **9.3** Würden Sie sagen, dass unter anderem Pädagogen der Aufklärung als wegweisend für das Schulfach Glück aufgefasst werden können? Könnte man das Postulat aufstellen: „Ohne sozial-emotionales Lernen findet der Glücksunterricht nicht statt“?
	Historische Aspekte	**10.** Ich habe mich im Rahmen meiner Masterarbeit auch vertieft mit dem historischen Aspekt des Glücks auseinandergesetzt. Sie haben in Ihren Werken sehr oft Bezug auf den Ursprung der Glückslehren genommen, beginnend mit den antiken Philosophen. Inwiefern nehmen diese alten Denktraditionen Ihrer Ansicht nach auch heute noch Einfluss auf das Glücksverständnis?/ Haben diese an Aktualität eingebüßt? **10.2** In welchem Maße finden geschichtliche Faktoren in Ihren Weiterbildungen Anklang? **10.3** Sollten diese eine Einbettung im Glücksunterricht finden? Welchen Stellenwert nimmt auch der Rückbezug auf die Geschichte im Unterricht für Sie ein?
Phase 3: Abschluss	*Distanzunterricht*	**11.** Während meiner bisherigen Interviews wurde mir rückgemeldet, dass sich der Glücksunterricht in Zeiten von Corona sehr unterschiedlich gestaltet. Diesbezüglich wäre es nun abschließend noch interessant für mich, zu erfahren, inwiefern sich Programme wie das Schulfach Glück Ihrer Ansicht nach auch im Distanzunterricht umsetzen lassen? **11.1.** Kann das Schulfach Glück gerade in dieser Krisenzeit einen besonderen Mehrwert bieten?
Phase 4: Verabschiedung		Verabschiedung und Bedanken

Weltbund

für Erneuerung der Erziehung

An den:
Weltbund für Erneuerung der Erziehung — deutschsprachige Sektion e.V.
Keplerstraße 87
D - 69120 Heidelberg

Einverständniserklärung

Hiermit genehmige ich die Veröffentlichung dieser Publikation für den Weltbund für Erneuerung der Erziehung.

Arbeitstitel:

Schulfach Glück – Ein Zugang zur Konzeptionalisierung des sozialen und emotionalen Lernens unter Einbezug von Denktraditionen und Bildungsdenken ausgewählter Klassiker

Heidelberg, den 27.06.2022

Unterschrift: L. Emig (Ihr Name: Lisa Emig)