

Michael Pfeiffer

(2021)

**Schulfach Glück
in Zeiten von Homeschooling**

Auswirkungen auf selbstreguliertes Lernen bei Jugendlichen

Information:

Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung Sektion e.V. erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an den Autor: (michael-pfeiffer95@web.de).

Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit möglichen Einflüssen des Schulfaches Glück auf das selbstregulierte Lernen von Sekundarstufenschüler*innen. Ziel dieser Studie ist die Beantwortung der Frage, ob Schüler*innen dieses vergleichsweise neuen Faches höhere selbstregulative Kompetenzen in ihren Lernprozessen aufweisen als Schüler*innen, welche in diesem Fach nicht unterrichtet werden. Untersucht wurde dies in Form einer quantitativen Erhebung im Querschnittsdesign, wofür mit dem Fragebogen ein Selbstberichtsverfahren verwendet wurde. In diesem Verfahren machten die Teilnehmenden Angaben zur Nutzung von insgesamt sieben Strategien selbstregulierten Lernens, welche mit einem Statistikprogramm ausgewertet und auf signifikante Unterschiede überprüft wurden. Abgesehen von einzelnen Befunden zeigten sich, entgegen den aufgestellten Hypothesen, keine statistisch signifikanten Unterschiede zugunsten der Teilnehmenden des Glücksunterrichts. Die Gründe hierfür sowie das Verhältnis vom Schulfach Glück zum aktuellen Bildungssystem werden diskutiert und entsprechende Forschungsperspektiven aufgezeigt.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	I
Tabellenverzeichnis.....	II
1 Einleitung.....	1
2 Theorie und Forschungsstand.....	3
2.1 Glück allgemein.....	3
2.1.1 Der Glücksbegriff.....	3
2.1.2 Was macht glücklich? Die Glücksfaktoren.....	3
2.1.3 Die sieben Faktoren seelischer Gesundheit.....	5
2.1.4 Subjektives Wohlbefinden.....	6
2.1.5 Die Empirische Glücksforschung.....	6
2.1.6 Methodenkritik.....	8
2.1.7 Bisherige Forschungsergebnisse.....	9
2.1.8 Argumente für Glück an Schulen.....	10
2.2 Das Schulfach Glück.....	10
2.2.1 Ziele des Schulfachs Glück.....	10
2.2.2 Theoretischer Hintergrund.....	11
2.2.3 Positive Psychologie.....	12
2.2.4 Flourishing.....	12
2.2.5 Menschenbild.....	13
2.2.6 Die vier Seiten des Schulfachs Glück.....	13
2.2.7 Das Curriculum.....	17
2.2.8 Benotung und die Rolle der Lehrkraft.....	22
2.2.9 Forschung zum Schulfach Glück.....	22
2.3 Selbstreguliertes Lernen.....	26
2.3.1 Definition selbstregulierten Lernens.....	27
2.3.2 Strategien des selbstregulierten Lernens.....	28
2.3.3 Selbstreguliertes Lernen und PISA.....	31
2.3.4 Modelle der Selbstregulation.....	32
2.3.5 Diagnostik von Selbstregulation.....	33
2.3.6 Förderung der Selbstregulation.....	34
2.4 Überblick über die vorliegende Studie.....	37

2.5	Fragestellung und Hypothesen.....	38
3	Methode.....	40
3.1	Untersuchungsdesign.....	40
3.2	Stichprobe	40
3.3	Versuchsmaterial.....	41
3.4	Versuchsablauf.....	42
3.5	Datenverarbeitung.....	43
4	Ergebnisse	44
4.1	Forschungsfrage F1	44
4.1.1	Memorieren.....	44
4.1.2	Elaborieren.....	46
4.1.3	Transformieren.....	47
4.1.4	Zusammenfassung der Forschungsfrage F1	50
4.2	Die Hypothesen H1 bis H4	50
4.2.1	Hypothese H1: Planen	50
4.2.2	Hypothese H2: Überwachung	51
4.2.3	Hypothese H3: Regulieren	53
4.2.4	Hypothese H4: Zeitmanagement	54
4.2.5	Zusammenfassung der Hypothesen H1 bis H4	56
5	Diskussion.....	57
5.1	Zusammenfassung der Befunde	57
5.2	Limitationen der vorliegenden Studie	59
5.3	Schulfach Glück und das traditionelle Bildungsverständnis.....	61
5.4	Forschungsperspektiven	61
5.5	Fazit.....	62
	Schlusswort	64
	Literaturverzeichnis	65

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Die erste Seite des Schulfachs Glück	1
Abbildung 2. Die zweite Seite des Schulfachs Glück.....	1
Abbildung 3. Die dritte Seite des Schulfachs Glück	1
Abbildung 4. Die vierte Seite des Schulfachs Glück	1
Abbildung 5. Tetraeder	1
Abbildung 6. Zyklisches Handlungsphasenmodell des Schulfachs Glück.....	21
Abbildung 7. Das Schichtenmodell der Selbstregulation von Boekaerts (1999)	28
Abbildung 8. Geschlechterspezifische Mittelwertsunterschiede der Skala "Transformieren"	49

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Gruppenstatistiken der Skala „Memorieren“	44
Tabelle 2. T-Test der Skala „Memorieren“	45
Tabelle 3. Ausprägungen der unabhängigen Variablen	45
Tabelle 4. Varianzanalyse der Skala „Memorieren“	45
Tabelle 5. Gruppenstatistiken der Skala „Elaboration“	46
Tabelle 6. T-Test der Skala „Elaboration“	46
Tabelle 7. Varianzanalyse der Skala „Elaboration“	46
Tabelle 8. Gruppenstatistiken der Skala „Transformieren“	47
Tabelle 9. T-Test der Skala „Transformieren“	47
Tabelle 10. Gruppenstatistiken des Testitems „T8“	48
Tabelle 11. T-Test des Testitems „T8“	48
Tabelle 12. Varianzanalyse der Skala „Transformieren“	49
Tabelle 13. Gruppenstatistiken der Skala „Planen“	50
Tabelle 14. T-Test der Skala „Planen“	51
Tabelle 15. Varianzanalyse der Skala „Planen“	51
Tabelle 16. Gruppenstatistiken der Skala „Überwachung“	51
Tabelle 17. T-Test der Skala „Überwachung“	52
Tabelle 18. Gruppenstatistiken des Testitems „Ü1“	52
Tabelle 19. T-Test des Testitems „Ü1“	52
Tabelle 20. Varianzanalyse der Skala „Überwachung“	53
Tabelle 21. Gruppenstatistiken der Skala „Regulieren“	53
Tabelle 22. T-Test der Skala „Regulieren“	54
Tabelle 23. Varianzanalyse der Skala „Regulieren“	54
Tabelle 24. Gruppenstatistiken der Skala „Zeitmanagement“	55
Tabelle 25. T-Test der Skala „Zeitmanagement“	55
Tabelle 26. Varianzanalyse der Skala „Zeitmanagement“	55

1 Einleitung

Die derzeitige Covid-19-Pandemie hat das Schulleben für Millionen von Schüler*innen innerhalb kürzester Zeit auf den Kopf gestellt. Durch die Umstellung von Präsenz- auf Online-Unterricht wurden gänzlich neue Kompetenzen notwendig, um den Anschluss nicht zu verlieren. Allen voran jene Kompetenzen des selbstregulierten Lernens, welche bereits in vergangenen PISA-Studien eine wichtige Rolle spielten (Artelt, Demmrich, & Baumert, 2001). Diese selbstregulativen Fähigkeiten, die es den Lernenden im Idealfall ermöglichen, ihren eigenen Lernprozess effektiv und nachhaltig zu gestalten, spielen in den aktuellen Bildungsplänen allerdings kaum eine Rolle. Mit dem Schulfach Glück, das 2007 von Ernst-Fritz-Schubert in Heidelberg gegründet wurde, kam an einigen Schulen in Deutschland jedoch ein neues Fach zum bisherigen Fächerkanon hinzu. Hierbei werden nicht das fachliche Wissen, sondern persönliche Belange der Schüler*innen wie Ziele, Planung und Entscheidungen in den Vordergrund des Curriculums gerückt. Die daraus resultierende Fragestellung, ob Schüler*innen des Schulfachs Glück besser selbstreguliert lernen können als Schüler*innen ohne dieses Fach, stellt die Grundlage dieser Arbeit dar. Aufgrund der curricularen Besonderheiten des Schulfachs Glück wird hierbei ein positiver Effekt auf die selbstregulativen Fähigkeiten der Glücksschüler*innen vermutet. Nachdem das Schulfach Glück in einigen wissenschaftlichen Untersuchungen schon Ergebnisse in Bezug auf Selbstwert, Sozialkompetenz, subjektives Wohlbefinden etc. liefern konnte, wird somit eine durch die Corona-Pandemie sehr aktuelle Forschungslücke geschlossen. Die Ergebnisse dieser Studie legen außerdem den Grundstein für eine Diskussion, wie kompatibel das Schulfach Glück mit gängigen Lernstrategien sowie allgemein mit dem aktuellen Schulsystem ist.

Um das Ziel dieser Arbeit zu erreichen, wird als methodisches Mittel ein Selbstberichtsverfahren zum selbstregulierten Lernen in Form eines Fragebogens verwendet. In dieser quantitativen Erhebung werden mit einem etablierten Testinstrument sieben Bereiche des selbstregulierten Lernens erfasst, anschließend ausgewertet und auf statistisch signifikante Unterschiede zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe hin untersucht.

Den ersten Teil (Kapitel 2) dieser Arbeit bilden die Theorie sowie der aktuelle Forschungsstand. Hierbei werden in einem ersten Schritt der Glücksbegriff sowie verschiedene Faktoren des Glücks thematisiert, woraufhin die empirische Glücksforschung vorgestellt sowie deren Forschungsergebnisse erörtert werden. Anschließend werden die Hintergründe, Ziele sowie das Curriculum des Schulfachs Glück erläutert, bevor auch hier die bisherigen Forschungsergebnisse beschrieben werden. In den darauffolgenden Unterkapiteln wird das selbstregulierte Lernen mitsamt seinen Strategien und Modellen dargestellt sowie Möglichkeiten der Diagnostik und Förderung von Selbstregulation aufgezeigt. Den Abschluss dieses Kapitels bildet ein Überblick über die vorliegende Studie mitsamt den Fragestellungen sowie den dazugehörigen Hypothesen. Im Anschluss wird in Kapitel 3 dargelegt, welche Methoden eingesetzt wurden, um das Ziel dieser Arbeit zu erreichen. Hierfür wird das zugrunde liegende Untersuchungsdesign mitsamt Stichprobe, Versuchsmaterial, Versuchsablauf und

der Verarbeitung der erhobenen Daten vorgestellt. Daraufhin werden in Kapitel 4 die Ergebnisse der Datenauswertung veranschaulicht, welche abschließend in Kapitel 5 zusammengefasst und in einem größeren Zusammenhang diskutiert werden. Außerdem werden in diesem letzten Kapitel die Potenziale sowie die Limitationen der vorliegenden Studie reflektiert und mögliche Forschungsperspektiven für die Zukunft aufgezeigt. Den Abschluss der Arbeit bildet ein Schlusswort von Ernst Fritz-Schubert, dem Gründer des Schulfachs Glück und Leiter des Fritz-Schubert-Instituts.

2 Theorie und Forschungsstand

Der vorliegende Theorieteil befasst sich zunächst mit dem allgemeinen Verständnis von Glück, wonach genauer auf das Schulfach Glück und seine Hintergründe eingegangen wird. Anschließend wird Selbstregulation bzw. das selbstregulierte Lernen mitsamt den wichtigsten Strategien und Modellen beschrieben. Den Abschluss dieses Theorieteils bilden ein Überblick über die vorliegende Studie sowie die Forschungsfragen bzw. Hypothesen.

2.1 Glück allgemein

In diesem Kapitel wird zu Beginn der Glücksbegriff eingegrenzt, bevor die Glücksfaktoren sowie die Faktoren der seelischen Gesundheit erläutert werden. Nach der begrifflichen Abgrenzung der verschiedenen Wohlbefindens-Arten wird die empirische Glücksforschung mitsamt deren Methoden und Forschungsergebnissen dargestellt. Den Abschluss dieses Kapitels bilden Argumente aus der derzeitigen Forschung, weshalb „Glück“ an Schulen unterrichtet werden sollte.

2.1.1 Der Glücksbegriff

Der Glücksbegriff ruft je nach biografischen Erfahrungen unterschiedliche Assoziationen hervor und ist einem ständigen Wandel unterworfen, wodurch er nicht eindeutig definierbar ist (Carlsburg & Möller, 2014, S. 2). Für Aristoteles stand anstelle des eigenen Glücks ein moralisch korrektes Verhalten im Vordergrund, wohingegen im christlichen Mittelalter das Verhältnis zu Gott entscheidend war (Frey, 2017, S. 1). Obwohl in der Vergangenheit aus historischen Gründen materieller Wohlstand und Lebenszufriedenheit gleichgesetzt wurden, kommt tiefgreifende Zufriedenheit allerdings hauptsächlich aus dem Inneren des Menschen (Frey, 2017, S. 1f). In einer ersten Bedeutung kann Glück als Freude, Erfüllung bzw. Zufriedenheit beschrieben werden, in seiner zweiten Bedeutung als positiver Zufall. Während im Englischen zwischen den Begriffen „happiness“ und „luck“ unterschieden wird, deckt der Begriff „Glück“ im deutschen beide Bedeutungen ab (Fritz-Schubert, 2017, S. 11). Diese begriffliche Unschärfe sowie die Vielzahl an synonym verwendeten Begriffen für Glück verlangt eine Ordnung, die im weiteren Verlauf in Kapitel 2.1.4 vorgenommen wird. Grundsätzlich löst das Erleben positiver Gefühle biochemische Vorgänge im Gehirn aus, die je nach Ausschüttung verschiedener Botenstoffe Gefühle wie Zufriedenheit, Freude oder Lust bewirken (Dallmer, 2020, S. 39f). Welche Faktoren dies begünstigen, wird im folgenden Kapitel beschrieben.

2.1.2 Was macht glücklich? Die Glücksfaktoren

Es gibt keine Faktoren, die ein glückliches Leben garantieren können. Faktoren, die Glück aber zumindest begünstigen, sind soziale Kontakte und gelingende Beziehungen. Der Mensch als soziales Wesen ist dementsprechend veranlagt: Vor allem bei intensiven sozialen Kontakten werden mit Serotonin und Opioiden glücksfördernde Stoffe ausgeschüttet. Insbesondere können jene Aktivitäten als besonders glücksbringend betrachtet werden, in denen in einer Gemeinschaft individuelle Potenziale

verwirklicht werden, wobei ein hohes Maß an Vertrauen die Verlässlichkeit der sozialen Gemeinschaft sicherstellt (Dallmer, 2020, S. 51f). Aber auch alltägliche soziale Beziehungen mit Freunden oder der Familie ermöglichen mehr Lebenszufriedenheit als ein isolierter Lebensstil (Frey, 2017, S. 41).

Ein weiterer essenzieller Glücksfaktor stellt die psychische und physische Gesundheit dar (Ruckriegel, 2021, S. 110). Die Weltgesundheitsorganisation WHO beschränkt Gesundheit nicht nur auf das Ausbleiben von Krankheiten, sondern definiert sie als Zustand vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlergehens. Gesundheit und Wohlbefinden bedingen sich dabei oft gegenseitig, sodass keine eindeutige Richtung der Kausalität auszumachen ist (Dallmer, 2020, S. 52f).

Darüber hinaus haben auch die wirtschaftlichen Faktoren einen großen Einfluss auf die Lebenszufriedenheit. Demnach bewerten Personen mit höherem Einkommen ihr subjektives Wohlbefinden höher als Personen mit weniger Einkommen (Frey, 2017, S. 15). Für letztere Personengruppen erhöht zusätzliches Einkommen die Lebenszufriedenheit deutlich, ab einem gewissem Wohlstandsniveau hat mehr Geld allerdings nur noch einen geringfügigen Einfluss. Sobald demnach ein finanzieller Standard gegeben ist, der die materiellen Grundbedürfnisse sowie gesellschaftliche Teilhabe sicherstellt, bewirkt zusätzlicher materieller Wohlstand kein zusätzliches Wohlbefinden mehr. Dies liegt darin begründet, dass mit gestiegenem Einkommen auch die Wünsche, Ziele und Erwartungen steigen und ein Gewöhnungseffekt stattfindet, wodurch das Glück wieder zum ursprünglichen Niveau zurückkehrt (Ruckriegel, 2021, S. 110). Dieses Phänomen ist in der Glücksforschung als "Set-Point"-Theorie des Glücks bekannt (Graham, 2008, S. 77). Insgesamt sind demzufolge Menschen mit vorwiegend ideellen Zielen glücklicher als jene, die hauptsächlich materielle bzw. finanzielle Ziele anstreben (Frey, 2017, S. 15).

Einen weiteren wichtigen Glücksfaktor stellt der Sinn dar. Menschen, die einen Sinn in ihrem Leben sehen, erfüllen ihr Bedürfnis nach Kohärenz und resonieren positiv mit ihrer Umwelt. Dieser Sinn kann durch anvisierte Ziele hergestellt werden, da bei der Zielerreichung die Erfahrung von Selbstwirksamkeit gemacht wird. Aber auch die Suche nach dem Sinn mit anderen Menschen, wie z.B. in einer Religionsgemeinschaft, kann sinnstiftend sein (Dallmer, 2020, S. 53f). Aufgrund der Tatsache, dass gläubige Menschen in höhere Mächte vertrauen und auch bei negativen Erlebnissen noch einen übergeordneten Sinn erkennen können, besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Religiosität und Glück (Frey, 2017, S. 21).

Neben den bisher genannten Glücksfaktoren werden im Folgenden einige weitere Faktoren genannt, die einen Einfluss auf das Wohlbefinden aufweisen. Die genetische Ausstattung jedes Individuums spielt hierbei eine Rolle, da bestimmte vererbte Persönlichkeitsmerkmale unterschiedliche Fähigkeiten wie beispielsweise Optimismus hervorbringen, die den Umgang mit bestimmten Lebenssituationen erleichtern oder erschweren können (Frey, 2017, S. 13). Auch das Maß an Entscheidungsfreiheit spielt eine entscheidende Rolle, indem es ein Gefühl der Selbstwirksamkeit auslösen kann, wodurch sich Menschen als Gestalter ihres eigenen Lebens sehen können (Ruckriegel, 2021, S. 110). Daher wird auf politischer Ebene ein demokratisches System als glücksförderndste Staatsform betrachtet, was der Tatsache geschuldet ist, dass hierbei das Maß an Selbstbestimmung im Vergleich mit anderen Staatsformen am höchsten ist (Frey, 2017, S. 22). Auch die Soziodemographie hat einen nicht

zu unterschätzenden Einfluss auf das individuelle Glück. Bei gleicher Gesundheit ist demnach ein u-förmiger Zusammenhang zwischen Alter und Glück zu erkennen: Junge Menschen sind eher glücklich, da ihnen noch alle Möglichkeiten in ihrem Leben offenstehen. In den mittleren Jahren sinkt das Glücksniveau aufgrund der Tatsache, dass viele womöglich erkennen, dass sie ihre ursprünglichen Ziele nicht erfüllen können. Im Alter werden Menschen wieder glücklicher, da nichts Unmögliches mehr angestrebt wird und die Altersweisheit einsetzt (Frey, 2017, S. 19). Abschließend können körperliche Aktivität sowie Naturerfahrungen als Glücksfaktoren gesehen werden, da sie sich im richtigen Maß positiv auf das menschliche Wohlbefinden auswirken können (Dallmer, 2020, S. 54f).

Glück hängt, wie schon eingangs erwähnt, immer auch vom Individuum ab, das Auskunft über seinen Glücks-Zustand gibt. Je nach Kultur bezeichnen sich beispielsweise mehr oder weniger Menschen als glücklich (Frey, 2017, S. 21). Auch der Vergleich mit anderen Personengruppen bestimmt, wie glücklich sich Menschen selbst betrachten. Hierbei ist es entscheidend, mit welchen Gruppen sich verglichen wird: Ein Vergleich mit Menschen, denen es besser geht, führt demnach eher zu Selbstzweifeln als ein Vergleich mit niedrigen Standards (Frey, 2017, S. 30).

Seligman fasst alle Glücksfaktoren in einer Glücksformel zusammen:

$$\text{Glück} = \text{Vererbung} + \text{Lebensumstände} + \text{Wille}$$

Er sieht die ersten beiden Faktoren als gegeben an und betrachtet den Willen als beeinflussbarste Stellschraube (Carlsburg & Möller, 2014, S. 11).

2.1.3 Die sieben Faktoren seelischer Gesundheit

Becker & Minsel (1986) fassten sieben Faktoren zusammen, welche ihrer Meinung nach den stärksten Einfluss auf die seelische Gesundheit ausüben:

1. Das subjektive Wohlbefinden, das im nachfolgenden Kapitel 2.1.4 näher beleuchtet wird
2. Physische und psychische Energie in Form von Interesse, Aktivität und Unternehmensehre
3. Expansivität als Selbstbehauptung, Expressivität und Selbstverwirklichung
4. Funktions- und Leistungsfähigkeit als physische und psychische Funktionen verbunden mit kompetentem Verhalten, Willensstärke, Selbstkontrolle und Kreativität sowie Produktivität bei der Erfüllung von Aufgaben
5. Selbsttranszendenz mit hohem Interesse an der Umwelt, Liebesfähigkeit und beschränkter Aufmerksamkeit gegenüber der eigenen Person
6. Autonomie als Gefühl der Unabhängigkeit und persönlicher Handlungsfreiheit mit internaler Kontrollüberzeugung
7. Selbstwertgefühl als Selbstachtung (Bejahung der eigenen Person) und Selbstsicherheit (Fritz-Schubert, 2017, S. 68f)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die wichtigsten Bereiche, die Einfluss auf das individuelle Glück haben, mit Einkommen, Lebensstandard, sozialen Kontakten, Freizeit sowie psychischer und physischer Gesundheit die täglichen Themen des Lebens sind (Frey, 2017, S. 25).

2.1.4 Subjektives Wohlbefinden

Im Folgenden werden die verschiedenen Erscheinungsformen des Wohlbefindens definiert.

Um die begriffliche Schwierigkeit der häufig synonym verwendeten Begriffe „Glück“, „Lebenszufriedenheit“ und „Wohlbefinden“ zu lösen, wird dieser Arbeit das Konstrukt des subjektiven Wohlbefindens zugrunde gelegt. Im Gegensatz zum objektiven Wohlbefinden, welches abhängig von äußeren materiellen sowie immateriellen Bedingungen ist, beruht das subjektive Wohlbefinden auf selbst wahrgenommenen Komponenten (Fritz-Schubert, 2017, S. 21). Hierbei wird zusätzlich zwischen einer affektiven und einer kognitiven Komponente unterschieden: Letztere wird auch als Lebenszufriedenheit bezeichnet, und stellt die allgemeine Bewertung des eigenen Lebens dar. Hierbei ist entscheidend, inwieweit es den Menschen ihrer Meinung nach gelingt, ihr Leben nach ihren Vorstellungen zu leben (Fritz-Schubert, 2017, S. 24). Dagegen spiegeln die affektiven Komponenten das Gefühl des Wohlbefindens wider, wobei auch hier in positive (Freude, Liebe, Stolz, ...) und negative (Angst, Trauer, ...) Komponenten unterschieden werden kann (Staudinger, 2000, S. 185ff). Dabei bestimmt hauptsächlich das Verhältnis zwischen positiven und negativen Gefühlen das sogenannte emotionale Wohlbefinden (Ruckriegel, 2021, S. 121). Das subjektive Wohlbefinden stellt zusammenfassend die Kombination der beiden oben genannten Aspekte von Bewertung und Erleben dar (Dallmer, 2020, S. 41).

2.1.5 Die Empirische Glücksforschung

Die Empirische Glücksforschung bezeichnet keinen einheitlichen Forschungsgegenstand. Aufgrund der verschiedenen Assoziationen zum Glücksbegriff grenzen Forschungsfelder wie Lebensqualität oder Zufriedenheit an die Glücksforschung an. Dabei ist die Glücksforschung vergleichsweise neu: Seit dem Ende der 80er Jahre steigt die Anzahl an Veröffentlichungen zum Thema Glück immer weiter an (Bellebaum & Hettlage, 2010, S. 34f). Studien zum Thema Glück werden zunehmend als Forschungsinstrumente anerkannt, wodurch es zunehmend gelingt, die verschiedenen Aspekte des Wohlbefindens zu erforschen und zueinander in Beziehung zu setzen (Graham, 2008, S. 73).

Initiativen und Einrichtungen

Es gibt einige Forschungseinrichtungen, die sich mit der Glücksforschung beschäftigen. Beispielsweise kann hier das Institut für Demoskopie genannt werden, welches sich mit Ursachen und Anlässen von Glückserlebnissen, der Bedeutung von Selbstbestimmung sowie des sozialen Umfeldes für individuelle Glückserfahrungen auseinandersetzt. Darüber hinaus betreibt die Happiness Research Group in der School of Humanities and Social Sciences eine interdisziplinär ausgerichtete empirische Forschung der Ursachen, Wirkungen und Folgen von subjektivem Wohlbefinden. Dabei

sind insbesondere die kausalen Zusammenhänge von objektiven Lebensumständen, subjektivem Glück und sozialen Handlungsfolgen Bestandteil der Forschung. Das Institut für europäische Glücksforschung (IFEG) in Wien sucht hingegen experimentell und meta-experimentell nach Ursachen von Glückserlebnissen (Bellebaum & Hettlage, 2010, S. 64f).

Auch wenn seit 2012 jährlich ein UN Happiness-Report publiziert wird (Ruckriegel, 2021, S. 121), gibt es Forderungen nach flächendeckenden, nationalen Wohlbefindensmessungen (Diener, Kesebir, & Lucas, 2008, S. 38). Dies liegt darin begründet, dass keine Nation oder Organisation regelmäßig oder systematisch das subjektive Wohlbefinden erfasst. Würden die verschiedenen Formen des Wohlbefindens gemessen werden, könnten so politische Entscheidungen beeinflusst und die Lebensqualität der Menschen verbessert werden, wenn neben wirtschaftlichen Aspekten auch jene zum Wohlbefinden als Entscheidungsgrundlage herangezogen werden würden. So würde neben der wirtschaftlichen Lage eines Landes auch das Wohlergehen der Bürger*innen in den Vordergrund rücken, sowie Faktoren, wie man das eigene Wohlbefinden verbessern kann (Diener, Kesebir, & Lucas, 2008, S. 38f). Im Bereich der Schule könnten flächendeckende Messungen des subjektiven Wohlbefindens bei Schüler*innen diejenigen Heranwachsenden identifizieren, die in höherem Maße unglücklich sind und professionelle Hilfe benötigen. Dies könnte mit Interventionen verknüpft werden, um verhaltensbezogene und psychologische Probleme früh zu erkennen und abzumildern. Anstelle von standardisierten Vergleichsstudien, in denen nicht berücksichtigt wird, ob Kinder Spaß an der Schule haben und eine Liebe zum Lernen entwickeln, würde die Messung untersuchen, unter welchen Bedingungen Schüler Spaß am Lernen in verschiedenen Fächern haben, und die Schulen ermitteln, in denen die Kinder am glücklichsten sind (Diener, Kesebir, & Lucas, 2008, S. 46). Dies könnte so zu einer generellen Verbesserung des Lernklimas an Schulen führen.

Methoden der empirischen Glücksforschung

In der Glücksforschung gibt es verschiedene Ansätze, das Wohlbefinden von Menschen zu messen. Grundsätzlich sollten Befragungen die beiden Wohlbefindenskomponenten Affekt (Stimmungen und Gefühle) sowie Kognition (rationale Bewertung) enthalten (Frey, 2017, S. 6). Die verschiedenen Messmethoden werden im Folgenden dargestellt.

Befragungen zur subjektiven Lebenszufriedenheit

Da subjektives Wohlbefinden nicht quantitativ messbar ist, stellt die Selbstauskunft durch Befragung die häufigste Messmethode hierfür dar (Braun, 2010, S. 455). Der kognitive Aspekt kann beispielsweise mit folgender Frage abgedeckt werden:

„Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit dem Leben, das Sie führen, auf einer Skala von 0 (völlig unzufrieden) bis 10 (völlig zufrieden)?“ (Frey, 2017, S. 6)

Zur Einschätzung ihrer Lebenszufriedenheit ziehen die Befragten häufig Vergleiche mit anderen Personen, Erfahrungen aus der Vergangenheit und Erwartungen für die Zukunft heran, wodurch kurzfristige emotionale Einflüsse keinen großen Effekt aufweisen und sich die Antworten bei mehrmaliger Befragung wenig voneinander unter-

scheiden. Bei der Befragung nach dem affektiven Aspekt von Glück besteht die Möglichkeit, dass Antworten durch kurzfristige Emotionen und vorübergehende äußere Einflüsse erheblich beeinträchtigt werden. Bereits schönes Wetter kann dazu führen, dass sich Personen als glücklicher bezeichnen (Frey, 2017, S. 7). Aufgrund dessen können Antworten zum kognitiven Aspekt des Wohlbefindens als aussagekräftiger eingestuft werden als solche zum affektiven Aspekt. Werden im Falle eines Panels dieselben Personengruppen über viele Jahre hinweg befragt, kann ein aussagekräftiger Einblick in die Entwicklung der Lebenszufriedenheit im Verlauf des Älterwerdens beobachtet werden (Frey, 2017, S. 10).

U-Index

Der U-Index als Messmethode erfasst die Zeitspannen eines Tages, in denen sich befragte Personen unwohl fühlen. Hierdurch wird ein weiteres Spektrum des Glücks erfasst, und Verbesserungen sind über die Zeit besser messbar. Dies liegt darin begründet, dass die Messung vergleichsweise langsam an eine obere Grenze stößt, als dies bei einer Erfassung innerhalb einer Skala von 0 bis 10 der Fall wäre (Frey, 2017, S. 9).

Erfahrungsstichprobe

Diese Form der Glücksmessung erfasst Informationen über kurzfristige, subjektive Erfahrungen. Hierfür werden Personen in ihrem natürlichen Umfeld und zu zufällig gewählten Zeitpunkten gefragt, wie glücklich sie in diesem Moment sind. Bei häufiger Durchführung kann dadurch eine Art Glücks-Tagebuch entstehen, worin die unmittelbaren, gefühlsbezogenen und affektiven Erfahrungen kontinuierlich gemessen werden (Frey, 2017, S. 9).

Nachträgliche Rekonstruktion

Hierbei werden die verschiedenen Phasen des Tages rückblickend rekonstruiert, um anschließend zu bewerten, wie glücklich eine Person in der jeweiligen Phase war. Diese Methode basiert auf Zeitbudgets, die aufzeigen, wie viel Zeit jemand mit welchen Aktivitäten verbringt und wie er bzw. sie das eigene Wohlbefinden dabei beurteilt. Diese Form der Glücksmessung kann das Wohlbefinden gezielter abbilden als Befragungen mittels lediglich einer einzigen Frage (Frey, 2017, S. 9).

Gehirnaktivität

Die letzte Messmethode misst die Gehirnaktivität von Menschen hinsichtlich positiver oder negativer Affekte. Hierfür wird eine funktionelle Magnetresonanztomografie verwendet, die allerdings sehr kostspielig ist (Frey, 2017, S. 9f).

2.1.6 Methodenkritik

Subjektives Wohlbefinden kann, wie der Begriff schon aussagt, nicht einfach objektiv verglichen werden. Dazu kommt, dass jeder Einzelne für sich selbst definiert, was Glück für ihn bedeutet, und die Auskunft darüber von äußeren Faktoren wie der Stimmung des Befragten, medialen Einflüssen oder der Reihenfolge der Fragen abhängt (Dallmer, 2020, S. 47). Auch der gesellschaftliche Rahmen, vor allem aber die soziale Erwünschtheit von Glück sowie der allgemeine Umgang mit Gefühlen, kann

die Befragungsergebnisse erheblich beeinflussen. Als problematisch kann daher die Validität internationaler Rankings des subjektiven Wohlbefindens angesehen werden. Außerdem besteht die Gefahr, dass die überwiegend quantitativ erhobenen Daten Pauschalisierungen begünstigen und keine tieferen Einblicke in die jeweiligen Hintergründe der einzelnen Antworten ermöglichen.

Darüber hinaus spielt auch die Menge, Auswahl sowie Gewichtung der Befragungssysteme eine wichtige Rolle in der Glücksmessung. Häufig wird lediglich ein Item wie beispielsweise die allgemeine Lebenszufriedenheit erfragt, was zwar für eine simple mediale Verbreitung geeignet, jedoch nur bedingt aussagekräftig ist (Dallmer, 2020, S. 48f).

Trotz dieser Methodenkritik gibt es weltweit etablierte Konzepte zur Messung subjektiven Wohlbefindens. Denn obwohl jedes Individuum sein Wohlbefinden anders empfindet und es unterschiedlichen Ursachen zuordnet, scheint es international einheitliche Standards zu geben. Die einfache subjektive Einschätzung des eigenen Wohlbefindens weist demnach in Testwiederholungen eine hohe Reliabilität auf, was gleichzeitig für die internationale Vergleichbarkeit von Wohlbefinden ebenfalls der Fall ist (Dallmer, 2020, S. 48).

Zu welchen grundlegenden Ergebnissen die empirische Glücksforschung in den letzten Jahrzehnten gelangt ist, wird im folgenden Abschnitt erläutert.

2.1.7 Bisherige Forschungsergebnisse

Glückliche Menschen weisen im Schnitt etwa 15 % mehr Lebensdauer als unglückliche Personen auf, was unter anderem darin begründet ist, dass sie deutlich weniger suizidgefährdet sind (Frey, 2017, S. 26). Laut Forschung sind Menschen, die sich selbst in Befragungen als überdurchschnittlich glücklich bezeichnen, kontaktfreudiger und gesünder, wodurch sie weniger psychologische Unterstützung benötigen. Außerdem werden sie häufig von anderen Personen auch als äußerst glücklich eingeschätzt (Frey, 2017, S. 6).

Personen mit hohem subjektivem Wohlbefinden weisen neben einer verbesserten Gesundheit auch intensivere soziale Beziehungen und ein höheres Einkommen auf (Diener, Kesebir, & Lucas, 2008, S. 42f). Demnach sind gebildete Menschen im Durchschnitt glücklicher als jene mit niedrigeren Bildungsstandards (Graham, 2008, S. 77). Da glückliche Menschen durch ihre positiven sozialen Beziehungen häufig in einer Weise handeln, die dem jeweiligen Umfeld zugute kommt, kann Glück neben dem privaten Aspekt auch als öffentliche Angelegenheit betrachtet werden, da es im Interesse einer Gesellschaft ist, dass die in ihr lebenden Bürger glücklich sind (Diener, Kesebir, & Lucas, 2008, S. 44).

Trotz aller Vorteile, die Glück mit sich bringt, sollte es nicht alleinstehend als Endziel menschlicher Bemühungen angesehen werden. Eine gute Laune oder Zufriedenheit können demnach kein Dauerzustand sein, insbesondere in Zeiten persönlichen Wachstums, Beziehungsarbeit oder der Suche nach Sinn (Fritz-Schubert, 2017, S. 81).

Warum es sich dennoch lohnt, schon Kinder und Jugendliche in der Schule mit dem Schulfach Glück zu unterrichten, wird im folgenden Abschnitt erläutert.

2.1.8 Argumente für Glück an Schulen

Die neuere Glücksforschung hat Wohlbefinden als eine essenzielle Voraussetzung für Lernerfolg ausgemacht (Burow, 2015, S. 92). Aufgrund der im letzten Kapitel genannten Vorteile, die glückliche Menschen aufweisen, investieren Lehrkräfte, die sich der Herausforderung annehmen, in die Beziehung zu den Schüler*innen sowie deren Beziehungen untereinander. Belastungen im Schulalltag können thematisiert und gemeinsam abgebaut werden, außerdem entstehen angenehmere Lehr-Lernsituationen, was die Grundlage für die Erzielung verbesserter Leistungen darstellt (Burow, 2015, S. 92). Aufgrund der Tatsache, dass Glück interdisziplinär ist (Ruckriegel, 2021, S. 121) und sich eine Verbesserung des subjektiven Wohlbefindens auf sämtliche Bereiche des Lebens auswirkt, nützt es demnach nicht nur den unterrichtenden Lehrpersonen, sondern der gesamten Schulkultur. Außerdem konnte nachgewiesen werden, dass Aufmerksamkeit auf das Wohlbefinden eben dieses steigert (Ludwigs et al., 2018, S. 3). Somit könnte die bloße Existenz von Glückskursen an Schulen dafür sorgen, dass subjektives Wohlbefinden dort eine übergeordnete Rolle spielt.

Solche Glückskurse gibt es seit einigen Jahren bereits in Form eines Unterrichtsfaches. Was dieses „Schulfach Glück“ ist, welche Hintergründe dahinterstehen und was die Ziele des Faches sind, wird im folgenden Kapitel erläutert. Dafür werden zu Beginn die Ziele und die theoretischen Hintergründe dargelegt sowie die Bezüge zur positiven Psychologie und Flourishing hergestellt. Anschließend wird das Menschenbild, das dem Schulfach Glück zugrunde liegt, beschrieben und hiernach die vier Seiten des Faches beleuchtet. Weiterhin folgt eine genaue Beschreibung der Inhalte anhand des Curriculums, wonach die Benotung sowie die Rolle der Lehrkraft thematisiert wird. Den Abschluss des folgenden Kapitels bilden die Beschreibung und Einordnung bisheriger Forschungsergebnisse zum Schulfach Glück.

2.2 Das Schulfach Glück

Das Schulfach Glück wurde 2007 vom damaligen Rektor der Willy-Hellpach-Schule in Heidelberg, Dr. Ernst Fritz-Schubert, erstmalig eingeführt (Hess, 2015, S. 241). Inzwischen wird es an über 100 deutschsprachigen Schulen unterrichtet, vereinzelt gibt es seit 2015 auch an Universitäten Glücks-Seminare für Lehramtsstudierende (Graf, 2015, S. 58). Das Fritz-Schubert-Institut, das von Ernst Fritz-Schubert nach der Einführung des Schulfachs Glück gegründet wurde, ermöglicht Lehrkräften und Pädagogen Weiterbildungen zum Glückslehrer bzw. zur Glückslehrerin. Dabei soll den Teilnehmenden das Fritz-Schubert-Konzept vermittelt werden, sodass sie dieses eigenständig mit ihren Schüler*innen anwenden können (Fritz-Schubert, 2014, S. 40).

Welche Ziele das Schulfach Glück verfolgt, ist Thema des folgenden Abschnitts.

2.2.1 Ziele des Schulfachs Glück

Das übergeordnete Ziel vom Schulfach Glück ist der Versuch der Vermittlung von Bildung im ursprünglichen Sinn, indem das Fach die schulische Bildung in emotionaler, kognitiver und psychologischer Hinsicht ergänzt. Dafür sollen die persönliche Zufriedenheit, Selbstsicherheit, Selbstverantwortung und soziale Verantwortung gefördert und somit ein Beitrag zur Persönlichkeitsbildung junger Menschen geleistet werden (Fritz-Schubert & Saalfrank, 2015, S. 16). Dies geschieht in Form von Ressourcen- sowie Kompetenzförderung, wofür eine Verbesserung der in Kapitel 2.1.3 genannten Faktoren der seelischen Gesundheit angestrebt wird (Fritz-Schubert, 2016, S. 12).

Zentral im Schulfach Glück ist die Vermittlung nachhaltiger Lebensfreude sowie der Aufbau von Lebensbewältigungskompetenzen (Carlsburg & Möller, 2014, S. 15). Hierdurch soll die Hauptaufgabe der Schule, die Vorbereitung auf ein gelingendes Leben, erfüllt werden (Fritz-Schubert, 2014, S. 40). Das übergeordnete Lernziel Wohlbefinden hat dabei den Anspruch, einen Beitrag dazu zu leisten, dass die Schüler*innen ihre Potenziale erkennen und diese ausschöpfen können (Fritz-Schubert, 2016, S. 16). Dafür entscheidend ist die Erfahrung von Selbstwirksamkeit, wodurch den Schüler*innen die Bedeutsamkeit ihres eigenen Handelns bewusst wird (Bertrams & Schiepke-Tiska, 2015, S. 84). Außerdem sollen die Teilnehmenden erfahren, was Wohlbefinden ausmacht, wie es entsteht und was sie selbst dazu beitragen können (Fritz-Schubert, 2008, S. 29; Fritz-Schubert, 2010, S. 42 f.).

Durch die Handlungsorientierung können die Schüler*innen erkennen, wie sie sich selbstbestimmt entfalten und für sich Sinn und Freude in ihrem Leben finden können (Fritz-Schubert, 2016, S. 12). Die Erkenntnisse des Glücksunterrichts soll sie außerdem befähigen, das eigene Verhalten sowie das Verhalten anderer Menschen zu beobachten, um andere besser einzuschätzen und wertschätzen zu können. Durch Selbsterfahrungen können die eigenen Stärken erkannt und Visionen als Erfüllungswünsche eigener Bedürfnisse erkannt werden. Entscheidungsprozesse werden im Idealfall selbstbestimmt und als selbstverantwortliche Vorgänge begriffen. Anschließend sollen die Schüler*innen lernen, Planungsstrategien zu entwickeln, um ihre Visionen umzusetzen und selbst gesetzte Ziele zu erreichen. Zum Abschluss werden die eigenen Handlungen reflektiert und das Gewissen dabei als ein wichtiges Sinnorgan begriffen (Fritz-Schubert, 2016, S. 12f).

Wie diese Ziele curricular umgesetzt werden sollen, wird in Kapitel 2.2.7 genauer erläutert. Im folgenden Abschnitt wird näher auf die theoretischen Hintergründe des Schulfachs Glück eingegangen.

2.2.2 Theoretischer Hintergrund

Das Schulfach Glück beruft sich auf verschiedene Theorien aus der Psychologie und Pädagogik. Als Grundlagen können hierbei die Salutogenese von Antonovsky, der logotherapeutische Ansatz Viktor E. Frankls, die systemisch-konstruktivistische Pädagogik, die Positive Psychologie (Seligman/Csikszentmihályi), die Konsistenz-Theorie nach Grawe, die Motivationspsychologie von Deci & Ryan sowie Heckhausen, die Theorie der Persönlichkeit-System-Interaktionen (PSI-Theorie von Kuhl) und die Ergebnisse der Resilienzforschung genannt werden (Fritz-Schubert & Saalfrank, 2015, S. 21). Gerade der Ansatz der positiven Psychologie, dass nicht das Negative,

sondern das Positive als Ausgangspunkt betrachtet wird, stellt einen der wichtigsten Ansätze des Schulfachs Glück dar und wird daher im folgenden Abschnitt näher dargestellt.

2.2.3 Positive Psychologie

Die Positive Psychologie entwickelte sich in den 90er Jahren und erlangte vor allem in den USA eine große öffentliche Aufmerksamkeit der modernen empirischen Wissenschaft, weswegen sie heute auch als Pionier der modernen Glücksforschung bezeichnet wird (Dallmer, 2020, S. 42). Der Mitbegründer der positiven Psychologie, Martin Seligman, sah Freude, Engagement und Sinn als leitend für das Glück. Dabei bezog er die psychologischen Kernelemente wie Selbstwirksamkeit mit ein und bettete sie in die philosophische Idee menschlicher Stärken und Tugenden ein (Dallmer, 2020, S. 44).

Entgegen der klassischen Ausrichtung der Psychologie, die vor allem psychische Störungen untersucht und behandelt, nimmt die positive Psychologie eine umgekehrte Perspektive ein (Dallmer, 2020, S. 42). So soll nicht bei den Defiziten angesetzt, sondern das Positive vermehrt werden (Fritz-Schubert, 2014, S. 40). Dabei erforscht die positive Psychologie als Behandlungsmethode die Frage nach der Wirksamkeit von positiven Interventionen (Fritz-Schubert, 2017, S. 60). In der Praxis werden die Handlungsmöglichkeiten des Individuums fokussiert und erörtert, welche Stärken und Kompetenzen besonders ausgeprägt sind und zu einem glücklicheren Leben führen können (Dallmer, 2020, S. 44). Dabei nennt die positive Psychologie drei Merkmale, wie selbst gewählte Handlungen erkannt werden können. Erstens als positive Gefühle wie Lust oder Ekstase, zweitens als Sinn, wonach man zu etwas gehört, was größer ist als man selbst, und drittens als Flow (Fritz-Schubert, 2017, S. 59). Das Phänomen des Flows wurde von Mihály Csíkszentmihályi erforscht und stellt eines der bekanntesten Konzepte der psychologischen Glücksforschung dar. Dabei bezeichnet Flow den Zustand, in welchem ein Mensch von einer Tätigkeit vollständig vereinnahmt ist. Man ist im Fluss des Geschehens, dem Flow-Zustand, und blendet Äußeres komplett aus. Ein solches Flow-Erlebnis wird als ein Zustand affektiven Gegenwartglücks erfahren, weswegen dies nicht automatisch langfristig glücksfördernd sein muss. Damit ist Flow mehr eine Art, Glück zu erleben, allerdings kein klarer Indikator für Lebenszufriedenheit (Dallmer, 2020, S. 43).

Mittlerweile ist empirisch belegt, dass positive Interventionen dazu beitragen können, Wohlbefinden zu steigern und depressiven Symptomen entgegenzuwirken. Nichtsdestotrotz versteht sich die Positive Psychologie nicht als Konkurrenz oder Gegenbewegung, sondern vielmehr als Ergänzung der traditionellen Psychologie (Fritz-Schubert, 2017, S. 58).

2.2.4 Flourishing

Als weitere Zielrichtung des Schulfachs Glück spielt Flourishing eine entscheidende Rolle. Flourishing wurde von Becker & Minsel (1986) sowie Ryff (1989) als Konstrukt der seelischen Gesundheit definiert und beschreibt ein gutes Gedeihen bzw. Aufblühen (Fritz-Schubert, 2017, S. 11). Das Konzept des Flourishing bezieht sich demnach auf Menschen ohne psychische Erkrankung, die ihre spezifischen Anforderun-

gen ihres Lebens meistern und dabei aufblühen, was sich auf das affektive subjektive Wohlbefinden sowie auf den kognitiven Aspekt, eine positive Lebenszufriedenheit, auswirkt (Fritz-Schubert, 2017, S. 73).

Seligmans Verständnis vom Flourishing fasste er in der PERMA-Formel zusammen, die ein Akronym aus den fünf Elementen (Positive Emotions, Engagement, Relationships, Meaning und Accomplishment) darstellt (Fritz-Schubert, 2017, S. 76). Diese fünf Elemente werden an dieser Stelle kurz erläutert:

1. **Positive Emotions:** affektiver und kognitiver Aspekt subjektiven Wohlbefindens als Faktor für das Entstehen guter Gefühle
2. **Engagement:** Aufblühen wird möglich, wenn Menschen ihre Stärken gezielt nutzen und sich für etwas engagieren
3. **Relationships:** Ein ausgebautes Netzwerk positiver Beziehungen ermöglichen Geborgenheit, Wertschätzung und Sinnerfahrungen und dient so als Grundlage von subjektivem Wohlbefinden sowie Flourishing
4. **Meaning:** Der Mensch strebt nach einem Sinn und sucht deshalb Gruppen, denen er sich zugehörig fühlt oder dient Dingen, die höher als das eigene Ich eingeschätzt werden
5. **Accomplishment:** Dies beschreibt die erfolgreiche Zielerreichung mit daraus resultierender Selbstwirksamkeitserfahrung (Fritz-Schubert, 2017, S. 77f).

Laut Seligman (2011, S. 16) können die genannten Elemente jedoch nur dem Wohlbefinden zuträglich sein, wenn sie folgende drei Voraussetzungen erfüllen: Sie müssen dem Wohlbefinden dienen, sie müssen um der Sache selbst wegen angestrebt werden und nicht, um eins der anderen Elemente zu erhalten, und sie müssen sich unabhängig von anderen Elementen definieren und messen lassen

2.2.5 Menschenbild

Neben den genannten theoretischen Grundlagen beruft sich das Schulfach Glück auf eine humanistische, am Menschen orientierte Grundhaltung. Diese Grundhaltung ist gekennzeichnet von Wertschätzung dem Einzelnen gegenüber, wobei die positive Entwicklung des Individuums die Zielrichtung darstellt. Hierfür werden die menschlichen Bedürfnisse betrachtet und der Versuch unternommen, sie so miteinander zu vereinbaren, dass sie in Balance miteinander harmonieren (Fritz-Schubert & Saalfrank, 2015, S. 21).

Im folgenden Kapitel werden diese Bedürfnisse, und wie sie zueinanderstehen, genauer erläutert.

2.2.6 Die vier Seiten des Schulfachs Glück

Um das Schulfach Glück als Ganzes zu erfassen, müssen die vier verschiedenen Seiten betrachtet werden, die dem Fach zugrunde liegen. Diese Seiten sind die psychologischen Grundbedürfnisse, der Umgang mit inneren Widersprüchen, Kompetenzentwicklung sowie die Förderung des Kohärenzgefühls. Auf diese vier Seiten wird im Folgenden genauer eingegangen.

Die erste Seite: die psychologischen Bedürfnisse

Drei wichtige Elemente des Schulfachs Glück bzw. des Lernziels Wohlbefinden sind die Befriedigung des Autonomie- bzw. Freiheitsbedürfnisses, das Sicherheitsgefühl in Form von Bindung sowie die Suche nach dem Sinn. Dies kann, wie in Abbildung 1 ersichtlich, in Form eines Dreiecks grafisch dargestellt werden: Hierbei bilden die drei genannten Bedürfnisse nach Sicherheit, Freiheit und Sinn die Eckpunkte der Frage „Was brauche ich?“.

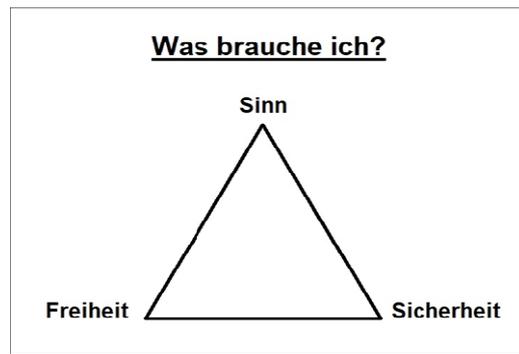


Abbildung 1. Die erste Seite des Schulfachs Glück

Die drei Elemente sollen jedoch nicht als Gegensatz verstanden werden, sondern als sich gegenseitig bedingende Elemente, die von jedem Einzelnen mit dessen Gewissen harmonisch in Einklang gebracht werden sollen (Fritz-Schubert, 2017, S. 132). Dies ist jedoch nur dann möglich, wenn man sich als Individuum im Klaren darüber ist, was man sich erhofft. Diese Priorisierung an selbstgewählten Herausforderungen und Handlungen hängt stets von den eigenen Werten ab, die den Kern des Selbst darstellen. Werden diese Werte realisiert, verspürt das Individuum einen tieferen Sinn in dieser Handlung. Es besteht allerdings auch die Möglichkeit, allgemeingültige Werte zu akzeptieren, solange sie das Bedürfnis der Sicherheit abdecken und nicht im Konflikt mit eigenen Werten stehen. Eine besondere Bedeutung im Schulfach Glück hat das Erkennen und Festigen eines eigenen Grundwertes. Hierdurch kann Wertschätzung, Vertrauen und Empathie gefördert und eine soziale und mentale Stärkung erreicht werden, wodurch das Individuum eine positive Grundeinstellung zu sich selbst erlangt und sich als wertvoll erlebt (Fritz-Schubert & Saalfrank, 2015, S. 27).

Die Erkenntnis, dass das menschliche Bedürfnis nach Sicherheit nur mit dem gleichzeitigen Verlangen nach Freiheit harmonisch zu vereinbaren ist, wenn diese beiden mit der Suche nach einem sinnhaften Leben verknüpft werden, fasst die erste Seite des Schulfachs Glück zusammen (Fritz-Schubert & Saalfrank, 2015, S. 26).

Die zweite Seite: Konsistenz

Das Dreieck, das diese Seite des Schulfachs Glück abbildet, beschreibt den Umgang mit inneren Widersprüchen und umfasst die Eckpunkte Vertrauen, Selbstwert und Verantwortung (siehe Abbildung 2). Mit der Leitfrage „Wer bin ich?“ wird die Selbstreflexion der Schüler*innen gefördert, indem Sehnsüchte, Träume sowie die Möglichkeiten der Erfüllung dieser Wünsche behandelt werden. Dies fördert die Fähigkeit zur Orientierung sowie der Koordination des eigenen Denkens und Tuns, wodurch sich die Schüler*innen im weiteren Verlauf des Glücksunterrichts ihrer Verantwortung für Entscheidungen bewusst werden (Fritz-Schubert & Saalfrank, 2015, S. 28f).

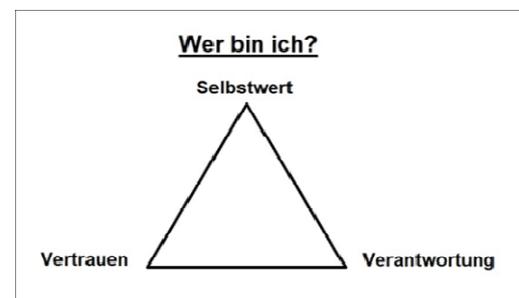


Abbildung 2. Die zweite Seite des Schulfachs Glück

Dies fördert die Fähigkeit zur Orientierung sowie der Koordination des eigenen Denkens und Tuns, wodurch sich die Schüler*innen im weiteren Verlauf des Glücksunterrichts ihrer Verantwortung für Entscheidungen bewusst werden (Fritz-Schubert & Saalfrank, 2015, S. 28f). Diese zwei-

te Seite kann mit dem Ziel zusammengefasst werden, Selbstwertschätzung in Einklang mit Vertrauen und Verantwortung zu bringen (Fritz-Schubert, 2017, S. 132).

Die dritte Seite: Möglichkeiten eigener Kompetenzentwicklung

Diese Seite von Schulfach Glück stellt die Frage „Was kann ich?“ in den Mittelpunkt (siehe Abbildung 3) und bildet mit drei Kompetenzbereichen die Eckpunkte des Dreiecks (Fritz-Schubert, 2017, S. 138). Den ersten Kompetenzbereich stellt die Fach- bzw. Methodenkompetenz dar, womit Informations- und Verfügungswissen gemeint ist, welches in der Praxis angewendet werden kann. Der zweite Bereich ist die Sozialkompetenz als Fähigkeit, mit anderen Menschen harmonisch



Abbildung 3. Die dritte Seite des Schulfachs Glück

in Beziehung treten zu können. Die Selbstkompetenz als dritter Bereich stellt eine Ressource für selbstorganisiertes Handeln dar, die aus bisherigen Erfahrungen und erworbenen Fähigkeiten entsteht (Fritz-Schubert & Saalfrank, 2015, S. 29f). Die genannten Kompetenzen zeigen Möglichkeiten auf, wie die Grundbedürfnisse des ersten Dreiecks (Freiheit, Sicherheit, Sinn) befriedigt werden können. Das zweite Dreieck mit den Elementen Selbstwert, Verantwortung und Vertrauen stellt dabei eine Metaressource dar, die die Selbstkompetenz trägt und stützt (Fritz-Schubert, 2017, S. 138). Die dritte Seite von Schulfach Glück betrachtet Kompetenzerwerb folglich als Schlüssel zur selbstgemäßen Entfaltung. Dies setzt jedoch adäquate Planung voraus, weshalb diesem Schritt eine eigene Phase im Curriculum zusteht (Fritz-Schubert & Saalfrank, 2015, S. 30).

Die vierte Seite: Die Förderung des Kohärenzgefühls

Die vierte und letzte Seite von Schulfach Glück besteht aus der Triade Verstehbarkeit, Handhabbarkeit sowie Sinnhaftigkeit (siehe Abbildung 4) und stellt die Frage „Wozu will ich?“ (Fritz-Schubert, 2017, S. 140). Ziel ist hierbei die Entstehung von Gesundheit durch Förderung des Kohärenzgefühls. Letzteres beschreibt Antonovsky (1987) als eine grundlegende Lebenseinstellung, die das Ausmaß darstellt, in dem jemand ein überdauerndes Gefühl der Zuversicht hat, dass die Anforderungen des Lebens vorhersehbar und erklärbar sind, die entsprechenden Ressourcen zur Verfügung stehen, die es braucht, um den Anforderungen gerecht zu werden, und dass sich Engagement und Investitionen in diese Anforderungen lohnen (Fritz-Schubert & Saalfrank, 2015, S. 31).



Abbildung 4. Die vierte Seite des Schulfachs Glück

Das Kohärenzgefühl hängt dabei von drei Faktoren ab, die die obengenannten Eckpunkte des letzten Dreiecks bilden:

1. Das Gefühl von **Verstehbarkeit**, welches die Fähigkeit beschreibt, Reize strukturiert verarbeiten zu können
2. Das Gefühl von **Handhabbarkeit**, welches die Überzeugung eines Menschen darstellt, dass die eigenen Ressourcen geeignet sind, um den jeweiligen Anforderungen zu begegnen
3. Das Gefühl von **Sinnhaftigkeit**, welches das Ausmaß beschreibt, als wie sinnvoll man das eigene Leben betrachtet (Fritz-Schubert & Saalfrank, 2015, S. 31).

Bei einem ausgeprägten Kohärenzgefühl kann ein Mensch flexibel auf Anforderungen reagieren und angemessene Ressourcen aktivieren. Um mit den Anforderungen des Lebens zurechtzukommen, stellt die Förderung des Kohärenzgefühls demnach einen wichtigen Faktor dar (Fritz-Schubert & Saalfrank, 2015, S. 31f).

Zusammenfassend verdeutlichen die vier Seiten von Schulfach Glück, dass das Lernziel Wohlbefinden kein dauerhaftes Glück als fixierten Endzustand anstrebt, sondern als ein dynamischer Prozess immer wieder neu entstehender Bedürfnisse nach Freiheit, Bindung und Sinnfindung betrachtet werden sollte (Fritz-Schubert, 2017, S. 131).

Tetraeder

Wie in Abbildung 5 ersichtlich wird, können die vier Triaden schematisch zu einem Tetraeder zusammengefügt werden, wobei die Ecken der Flächen Bedürfnis, Konsistenz, Kompetenz und Kohärenz nun die neuen Eckpunkte des Tetraeders bilden (Fritz-Schubert & Saalfrank, 2015, S. 33). Der erste Eckpunkt des Tetraeders beinhaltet das Sicherheitsbedürfnis, Vertrauen sowie Handhabbarkeit bzw. Kohärenzgefühl. Hier stellen Vertrauen sowie die Handhabbarkeit Ressourcen dar, durch die das Bedürfnis nach Sicherheit befriedigt werden kann. Der zweite Eckpunkt

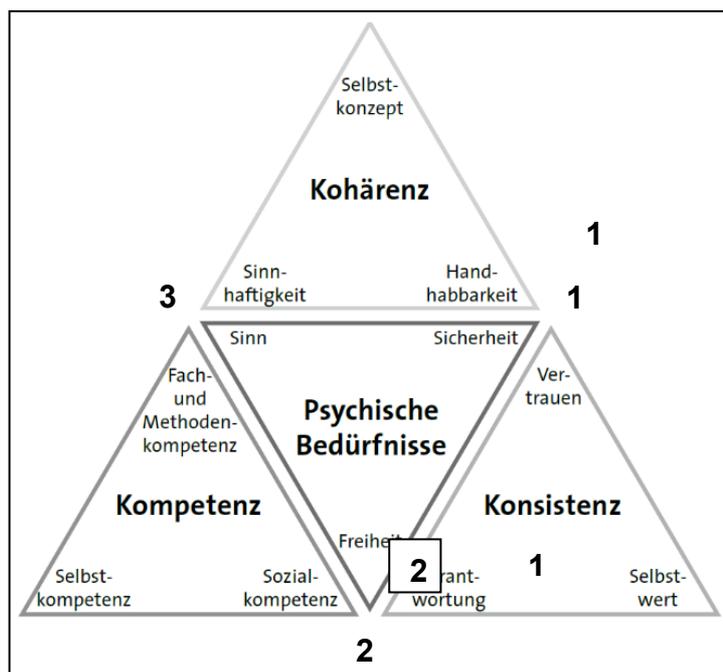


Abbildung 5. Tetraeder (Abbildung aus Fritz-Schubert & Saalfrank, 2015, S. 33)

beinhaltet Freiheit, Verantwortung und Sozialkompetenz. Das Freiheitsbedürfnis kann demnach nur im verantwortungsvollen sozialen Miteinander gestillt werden (Fritz-Schubert, 2017, S. 142). Sinn, Sinnhaftigkeit sowie Fach- und Methodenkompetenz bilden den dritten Eckpunkt des Tetraeders. Das Bedürfnis nach Sinn kann folglich nur über die Sinnhaftigkeit, verbunden mit der entsprechenden Fach- und Methodenkompetenz, befriedigt werden. Den letzten neuen Eckpunkt des Tetraeders bilden die Anteile des Selbst: Selbstkompetenz, Selbstwert und Selbstkonzept, womit

der synergetische Zusammenhang zwischen den Selbst-Ecken verdeutlicht wird (Fritz-Schubert, 2017, S. 142).

Das Modell des Tetraeders verdeutlicht, dass neben akademischen auch nicht-akademische Zielsetzungen im schulischen Kontext berücksichtigt werden müssen. Dies setzt allerdings ein übergreifendes Bildungskonzept voraus, das eben diese nicht-akademischen Ziele identifiziert, operationalisiert und realisiert. Dies wurde im Kerncurriculum von Schulfach Glück versucht, in die Tat umzusetzen (Fritz-Schubert, 2017, S. 145). Dieses Curriculum wird daher im folgenden Abschnitt vorgestellt.

2.2.7 Das Curriculum

Die vier Seiten des Schulfachs Glück sowie der Tetraeder stellen Konstrukte dar, welche die Zusammenhänge zwischen Bedürfnissen, Kompetenzen, Kohärenz sowie Konsistenz aufzeigen sollen. Daraus ergeben sich einige Konsequenzen für das Curriculum: Um die Bedürfnisse befriedigen zu können, werden Metakompetenzen wie Offenheit, Anpassung sowie kritische Reflexion benötigt. In Bezug auf die Kompetenzen ist zu beachten, dass sich diese stets im Verhalten bzw. den Handlungen von Personen zeigen, weswegen sich die Kompetenzentwicklung immer an den Handlungen orientieren sollte. Daher liegt der curricularen Struktur des Schulfachs Glück eine Handlungsorientierung zugrunde, die an den Anfang des Prozesses gestellt wird. Ausgangspunkt ist dabei der Wunsch, seine Bedürfnisse ausreichend zu befriedigen. Infolgedessen werden das Motiv sowie die Intention geprüft und die Handlung vorbereitet, den letzten Schritt stellt die Handlung selbst dar (Fritz-Schubert, 2016, S. 11). Diesem Handlungsprozess ist eine Ressourcenaktivierung vorgeschaltet. Zusätzlich wird nach dem Sinn der Handlung gefragt, sowohl während der Entscheidungsfindung als auch nach Abschluss der Handlung. So lernen die Schüler*innen, wie sie sich selbstbestimmt entfalten können (Fritz-Schubert, 2017, S. 149).

Im Sinne eines bedürfnis-, sinn- und ressourcenorientierenden Bildungskonzepts, das eine selbstgemäße Entfaltung ermöglicht, bietet sich ein Handlungsphasenmodell an, das insgesamt sechs verschiedene Phasen enthält. Diese werden im Folgenden vorgestellt.

Modul 1: »Stärkung«

Da sich der Lehrplan von Schulfach Glück an einer gelingenden Lebensgestaltung orientiert, sollen sich die Schüler*innen in der ersten Phase ihrer eigenen Stärken und Ressourcen bewusst werden. Hinsichtlich der vier Seiten von Schulfach Glück bezieht sich diese Phase auf die Triade „Wer bin ich?“, verbunden mit der Frage „Was kann ich?“. Diese Hervorhebung eigener Stärken ist wichtig, da Menschen einen Negativ-Bias haben, was bedeutet, dass Negatives stärker wahrgenommen wird als Positives (Ruckriegel, 2021, S. 111). Um dem entgegenzuwirken, wird der Fokus auf Potenziale, Talente und Entfaltungsmöglichkeiten der Schüler*innen gelenkt. Dies ist allerdings nur mit der Fähigkeit möglich, über Gefühle sprechen zu können, sich in andere einzufühlen und wertschätzend mit den Klassenkamerad*innen umzugehen (Leyhausen, 2015b, S. 117). Ist dies der Fall, kann die ganze Klasse als Resonanzraum genutzt werden, der Wertschätzung und Akzeptanz sowie positive Beziehungen innerhalb und außerhalb der Klassengemeinschaft fördert (Fritz-Schubert,

2017, S. 152). Dafür braucht es von jedem Einzelnen Vertrauen in die Gruppe, was mit einem Gefühl der Sicherheit und Geborgenheit belohnt wird, wenn das Vertrauen nicht missbraucht wird (Fritz-Schubert, 2017, S. 148).

Lerninhalte des Stärken-Moduls sind dem Curriculum zufolge:

- Über sich selbst sprechen
- Gefühle artikulieren
- Wertschätzender Umgang miteinander
- Die eigenen Stärken und Ressourcen entdecken
- Die persönlichen Potenziale entfalten (Leyhausen, 2015a, S. 122)

Modul 2 »Vision«

Im zweiten Modul werden die eigenen Bedürfnisse erkundet und Visionen bzw. Ziele entwickelt. Dies entspricht der Triade mit der Frage „Was brauche ich?“. Damit die Schüler*innen möglichst frei ihren Träumen nachspüren können, benötigt es Erlebnisräume. Dabei helfen Fantasiereisen und kreative Visualisierungen beim emotionalen Zugang zu inneren und äußeren Bildern einer möglichen zukünftigen Version des Selbst (Leyhausen, 2015b, S. 119). Auch die Gestalttherapie bildet mit Dialogen, Wahrnehmungs- und Körperübungen sowie dem vielfältigen Einsatz von Medien die Grundlage, um Bedürfnisse sowie Erfahrungen abstrakt wahrzunehmen und sie anschließend in den konkreten Bezugsrahmen der eigenen Lebenssituation zu stellen (Fritz-Schubert, 2017, S. 155).

In diesem Modul lernen die Schüler*innen demnach, welche Werte ursprünglich hinter ihren Visionen stehen und wie diese mit den eigenen Charakterstärken zusammenhängen. Diese Verbindung von Stärken, Werten und Visionen mit der praktischen Lebensgestaltung stellt hierbei die Grundlage seelischen Wohlbefindens dar (Leyhausen, 2015b, S. 119).

Als praktische Lerninhalte werden im Curriculum von Schulfach Glück exemplarisch folgende genannt:

- Erkennen eigener Glaubenssätze als Antriebskraft des Handelns
- Erkennen der eigenen Motive aus Wünschen und Träumen
- Bewusstmachen von individuellen und kollektiven Visionen (Leyhausen, 2015a, S. 122).

Die Phase der Visionen kann nachweislich zum Glück von Kindern und Jugendlichen beitragen. In einer Interventionsstudie konnten Teilnehmende, die sich Ziele setzten, um einen Sinn im Leben zu erkennen, ein um 20% gesteigertes Wohlbefinden gegenüber jenen aufweisen, die sich keine Ziele setzten (Schippers, 2017, S. 9). Aufgrund der Tatsache, dass in der Adoleszenzphase die Identität von Jugendlichen durch den Glauben an die Richtigkeit eigener Wünsche und Bedürfnisse geprägt ist, wird die Wichtigkeit dieses Moduls noch einmal hervorgehoben (Fritz-Schubert, 2017, S. 154).

Modul 3 »Entscheidung«

In dieser Phase geht es darum, Entscheidungen zu treffen und die Entscheidungsprozesse als selbstbestimmte und selbstverantwortliche Vorgänge zu begreifen. Mit der Frage „Was will ich und was nicht?“ werden die Träume und Wünsche aus dem vorherigen Modul überprüft. Am Ende entscheiden sich die Schüler*innen für einen Herzenswunsch, den sie im weiteren Verlauf des Glücksunterrichts verfolgen möchten. Dieser Herzenswunsch sollte dabei aus eigener Kraft und innerhalb der Dauer des Glücksunterrichts realisierbar sein. Auf dem Weg zum Herzenswunsch lernen die Schüler*innen dabei, inwiefern ihre Stärken, Werte, Bedürfnisse und Visionen beim Entscheidungsprozess berücksichtigt werden sollten (Leyhausen, 2015b, S. 119). Dieses Modul soll Schwierigkeiten beim Treffen von Entscheidungen entgegenwirken, die bis zur Entscheidungsunfähigkeit reichen können. Schwierigkeiten bei der Entscheidungsfindung sind der Tatsache geschuldet, dass jede Entscheidung mit Zeit- und Energieaufwand verbunden ist und jederzeit ein Risiko von Fehlentscheidungen besteht. Außerdem sinkt bei wichtigen und komplexen Entscheidungen sowie einer Vielzahl an Optionen die Qualität der Entscheidungen. Daher ist ein Filter nötig, um Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden. Bei einem guten Überblick über die relevanten Möglichkeiten fallen Entscheidungsprozesse leichter, weswegen diese Filterfähigkeit in Form von Übungen zur Selbstregulation trainiert werden sollte. Außerdem erleichtern die eigenen Werte, sofern sie als Entscheidungsgrundlagen herangezogen werden, sinnvolle Entscheidungen bei einer Vielzahl an Optionen, was durch die Befriedigung der eigenen Bedürfnisse ein höheres Wohlbefinden ermöglicht. Eine ebenso wichtige Rolle in diesem Modul spielt die Ambiguitätstoleranz, die in diesem Kontext die Fähigkeit darstellt, mit suboptimalen Entscheidungen besser umgehen zu können (Fritz-Schubert, 2017, S. 156f).

Curricular wird diese Phase durch Lerninhalte wie den folgenden umgesetzt:

- Durch körperliche Erfahrungen einen Zugang zu den Bedürfnissen, Visionen und Wünschen finden
- Den Zusammenhang zwischen Sinneswahrnehmungen, Körperreaktionen und Entscheidungsfindung erleben
- Sich seiner Handlungsfähigkeit bewusst werden (Fritz-Schubert, 2017, S. 172f)

Bevor der Herzenswunsch allerdings in die Tat umgesetzt werden kann, muss die Umsetzung zunächst geplant und Strategien entworfen werden, was die nächste Phase umfasst.

Modul 4 »Planung«

In dieser Phase geht es darum, Planungsstrategien zu entwickeln, sich den zur Verfügung stehenden Ressourcen bewusstzuwerden, Hindernisse als Herausforderungen zu begreifen und mögliche Chancen zur Entwicklung auszuloten (Fritz-Schubert & Saalfrank, 2015, S. 30). Hierfür werden ressourcenorientierte Planungsstrategien kennengelernt und erprobt, wobei hier die Vermittlung von Zeitplanungstechniken und die Vorwegnahme möglicher Hindernisse von zentraler Bedeutung ist. Entscheidend bei der Planung ist die Vorgehensweise, der Umgang mit auftretenden Problemen sowie einer möglichen Anpassung des Plans je nach Situation (Leyhausen,

2015b, S. 119f). Es bedarf darüber hinaus einem hohen Maß an Kontrollüberzeugung sowie Selbstwirksamkeitserwartung, um das gewünschte Ziel aus eigener Kraft zu erreichen. Hilfreich hierfür sind ein positiver Bezug zum Ziel, intrinsische Motivation sowie die Messbarkeit des Fortschritts (Fritz-Schubert, 2017, S. 159f).

Das Grobziel ist hierbei die Begünstigung der Selbstwirksamkeitserwartung. Dies wird curricular mit folgenden Lerninhalten in der Praxis umgesetzt:

- Hinderungsgründe als Herausforderungen begreifen
- Ressourcen bei der Planung berücksichtigen
- Planungsstrategien entwickeln (Fritz-Schubert, 2017, S. 172f)

Modul 5 »Umsetzung«

In dieser Phase geht es darum, die entworfenen Pläne auch in die Tat umzusetzen, damit aus Vorhaben Handlungen werden können, die nachhaltig sind (Leyhausen, 2015b, S. 120). Das Erlangen von Handlungskompetenz setzt hierbei Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz voraus. Dafür wird im Glücksunterricht die Selbstmotivation, der Umgang mit Ängsten, Frustrationstoleranz sowie Selbstregulation thematisiert. So werden beispielsweise die individuellen Faktoren der Schüler*innen besprochen, wie unbequeme Handlungsschritte überwunden werden können, ohne die Handlungen aufzuschieben. Um die Motivation aufrechterhalten zu können, wird hierfür in der Praxis Entschlossenheit, Realisierbarkeitserwartung sowie ein tatsächlicher, sichtbarer Fortschritt benötigt. Für die Schüler*innen stellt der Wert, den sie ihrem Ziel beimessen, eine große Motivationsquelle dar. Bei einer hohen Identifikation mit dem Ziel können die Schüler*innen außerdem leichter ihre Frustrationstoleranz selbstregulativ erhöhen (Leyhausen, 2015b, S. 120). Sie erkennen dadurch, dass ihre Gefühle nicht nur Begleiterscheinungen der Handlungen, sondern maßgeblich an deren (Miss-)Erfolgen beteiligt sind (Fritz-Schubert, 2017, S. 161f).

Ziel dieses Moduls ist es, diese Zusammenhänge zwischen Gefühlen und Handlungen zu erkennen sowie Selbststeuerung zur Bewältigung interner und externer Anforderungen zu nutzen (Fritz-Schubert, 2017, S. 161). Für die praktische Umsetzung spielen darüber hinaus gruppenspezifische sowie Kommunikationsprozesse eine wichtige Rolle. Daher lauten exemplarische Lerninhalte dieser Phase wie folgt:

- Bedeutung körpersprachlicher Signale erkennen
- Gruppendynamische Prozesse verstehen
- Kommunikation als Ressource nutzen (Fritz-Schubert, 2017, S. 172f).

Modul 6 »Reflexion«

In der letzten Phase werden in einer Rückschau die vergangenen Handlungen sowie das Verhalten reflektiert und bewertet. Hierbei werden die Anstrengungen sowie die damit verbundenen Gefühle betrachtet und das Gewissen als Sinnorgan begriffen (Fritz-Schubert, 2014, S. 40). Dafür lernen die Schüler*innen verschiedene Methoden kennen, um das eigene Handeln reflektieren zu können. Außerdem machen sie die Erfahrung, dass neben der Zielerreichung auch das kompetente Scheitern zu den gewünschten Zielen führen kann, weswegen ein wertschöpfender Umgang mit Erfolg und Niederlage anvisiert wird. Hierfür dienen Techniken zur Entspannung und Stressprävention sowie verschiedene Elemente der Naturpädagogik (Leyhausen,

2015b, S. 120f). So sollen die Schüler*innen zum Abschluss dieses Prozesses mit sich selbst im Einklang sein, unabhängig von möglichen Rückschlägen. Lerninhalte dieses Moduls sind beispielsweise:

- Erfolge und Niederlagen verstehen
- Eigenes Handeln reflektieren
- Mit sich und anderen im Einklang sein (Fritz-Schubert, 2017, S. 172f).

Die Lerninhalte der vorgestellten sechs Phasen werden in der Praxis durch einen Pool an Methoden, dem sogenannten Methodenbaukasten, aus dem sich die Lehrkräfte je nach Gruppe unterschiedlich bedienen, umgesetzt.

Das Curriculum als zyklisches Handlungsphasenmodell

Die vorgestellten Phasen des Curriculums weisen stets einen Alltagsbezug auf, um die Bedeutung für die Schüler*innen ersichtlich zu machen. Dabei sollten Lehrer*innen darauf achten, die Inhalte ausgewogen praktisch und theoretisch zu vermitteln. Im Sinne des subjektiven Wohlbefindens sollen in den einzelnen Phasen positive Emotionen entstehen und somit die Indikatoren der seelischen Gesundheit und des Flourishing verbessert werden (Fritz-Schubert, 2017, S. 149f). Das Kerncurriculum, welches Ressourcen- und Kompetenzförderung zum Ziel hat, sollte dabei der jeweiligen Lebensrealität der Schüler*innen stets angepasst werden. Im Mittelpunkt steht dabei die Ermöglichung von Selbstbildung (Fritz-Schubert & Saalfrank, 2015, S. 16). Zudem sollen durch dieses dynamische Wachstumsmodell Erkenntnisse bei den Schüler*innen geschaffen werden, die deren Sinnfindung sowie Lebensfreude stärken, wie es in den Bildungsplänen gefordert wird (Fritz-Schubert, 2017, S. 151).

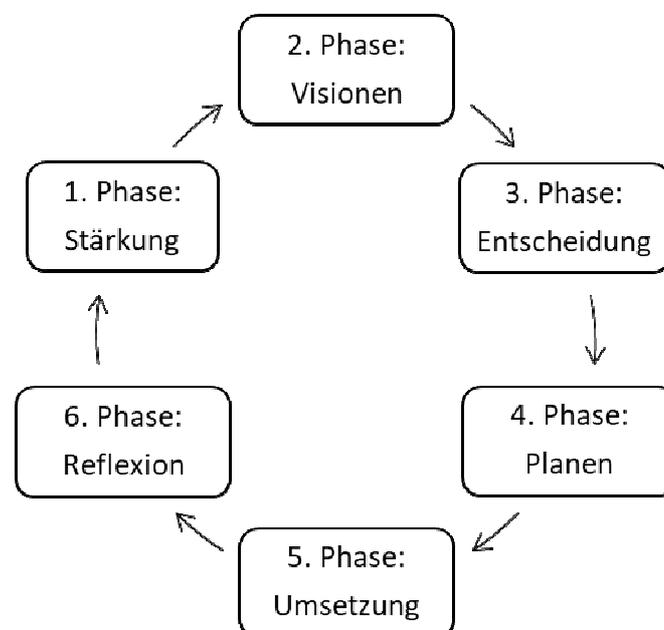


Abbildung 6. Zyklisches Handlungsphasenmodell des Schulfachs Glück

Wie in Abbildung 6 ersichtlich wird, handelt es sich beim Curriculum vom Schulfach Glück um ein zyklisches Handlungsphasenmodell, das nach erfolgreichem Absolvie-

ren der sechs Phasen wieder von vorne beginnt (Fritz-Schubert, 2017, S. 151). Dabei sollen alle Schüler*innen nach einem Durchlauf die sechs Phasen kennen, für jede der Phasen die nötigen Kompetenzen entwickelt und durch die Reflexion die Konsistenz, Kompetenz und Kohärenz des Selbst fördern (Leyhausen, 2015b, S. 116).

Bei jedem Durchgang des Handlungsphasenmodells bietet sich die Chance zur persönlichen Weiterentwicklung sowie zur Förderung des subjektiven Wohlbefindens (Leyhausen, 2015b, S. 116). Daher sollen die Schüler*innen lernen, wie sich dieser Kreislauf im Alltag anwenden und gestalten lässt. Sobald die Schüler*innen erkannt haben, dass sie das Handlungsphasenmodell auch für komplexere schulische und private Herausforderungen nutzen können, werden sie zu aktiven Gestaltern ihrer eigenen Entwicklung (Fritz-Schubert E. , 2016, S. 13). So können sie selbstreguliert für sich Sinn und Freude im Leben finden (Fritz-Schubert, 2017, S. 149).

2.2.8 Benotung und die Rolle der Lehrkraft

Durch die Etablierung von Glück als Schulfach ergibt sich auch die Pflicht zur Notengebung für die Lehrkräfte. Hierfür führen die Schüler*innen über die gesamte Dauer des Schuljahres ein Arbeitsheft, in dem die Erlebnisse, Beobachtungen, Erfahrungen, Zielsetzungen, Projekte und Reflexionen dokumentiert werden. So kann die Entwicklung der Teilnehmer von der Lehrperson nachvollzogen werden. Dabei hängt die Bewertung nicht von den gemachten Fortschritten der Schüler*innen ab, sondern davon, wie intensiv und umfangreich sich diese mit den Unterrichtsinhalten auseinandergesetzt haben. Somit grenzt sich das Schulfach Glück klar vom klassischen Leistungsgedanken ab (Hess, 2015, S. 241).

Auch die Rolle der Lehrperson unterscheidet sich im Schulfach Glück zu jener in etablierten Fächern. So sind Lehrkräfte üblicherweise die fachlichen Experten für die Lerninhalte und deren Vermittlung, während im Schulfach Glück die Lehrperson zwar Expert*in für den Lernprozess, aber die Schüler*innen Expert*innen für den persönlichen Bedeutungsinhalt sind. Wo in etablierten Fächern die Lehrkraft die Zielperspektive festlegt, die meist ergebnisorientiert ist, stellt sie im Schulfach Glück lediglich den prozessorientierten Rahmen zur Verfügung, in dem sich die Schüler*innen selbst bilden können. Den letzten großen Unterschied bildet die Lernzielkontrolle: In etablierten Fächern kontrolliert die Lehrperson, ob die Lerninhalte angewendet werden können, im Schulfach Glück überprüfen dies die Schüler*innen selbst (Leyhausen, 2015b, S. 114).

2.2.9 Forschung zum Schulfach Glück

Seit der Einführung des Glücksunterrichts im Schuljahr 2007/2008 gab es diverse Studien und Begleituntersuchungen, welche die möglichen Effekte auf die Schüler*innen untersuchten. Die Ergebnisse werden im Folgenden vorgestellt.

2.2.10 Effekte von Schulfach Glück

In der Studie von Rupp und Knörzer wurde im ersten Schuljahr nach der Einführung des Faches untersucht, inwiefern sich der Glücksunterricht auf die 17-jährigen Berufsschüler*innen der Willy-Hellpach-Schule auswirkt. Dafür wurden die glücksrele-

vanten Effekte betrachtet und beobachtet, inwieweit es die Teilnehmenden schafften, ihre gesetzten Ziele zu erreichen und somit ihre Grundbedürfnisse zu befriedigen (Rupp & Knörzer, 2010, S. 92).

Den 28 Schüler*innen der Glücksgruppe gelang es dabei besser, ihre Annäherungsziele zu erreichen, als den 30 Schüler*innen der Kontrollgruppe, wodurch die Inkongruenz abnahm und die Konsistenz sich steigerte. Des Weiteren hat der Glücksunterricht die Schüler*innen der Glücksgruppe für Situationen sensibilisiert, die dem Wohlbefinden abträglich sind, wodurch solche Situationen schneller erkannt werden konnten als zuvor. Außerdem konnte eine gesteigerte Fähigkeit der Selbst- sowie der Umweltkontrolle festgestellt werden, was einen zentralen Glückseffekt darstellt, da das Bedürfnis des Menschen nach Kontrolle von großer Bedeutung ist. Weiterhin tragen sie dazu bei, dass sich die Schüler*innen als Gestalter ihres eigenen Lebens sehen und sich nicht mehr hilflos fühlen (Rupp & Knörzer, 2010, S. 92).

Zusammenfassend hat sich durch das verbesserte Urteilsvermögen die Handlungsfähigkeit der Schüler*innen verbessert. Ob dies die einzelnen Teilnehmenden glücklicher gemacht hat, hängt stark von subjektiven Komponenten ab. Jedoch begünstigen die genannten Verbesserungen in jedem Fall ein höheres Wohlbefinden (Rupp & Knörzer, 2010, S. 92).

Kohärenzmessung

In seiner Evaluationsstudie untersuchte Prof. Dr. Ernst Gehmacher die Kohärenz von 15- bis 17-jährigen Schüler*innen der Berufsfachschule Wirtschaft der Willy-Hellpach-Schule. Dafür übersetzte und verwendete er einen englischsprachigen Fragebogen von Antonovsky namens SOC (Sense of Coherence). In diesem Test erzielte die Glücksgruppe deutlich bessere Werte als die Kontrollgruppe (Gehmacher, 2008, S. 182). 68% der Glücksgruppe gaben an, in Gemeinschaften Halt zu finden, während dies bei der Kontrollgruppe nur in 11% der Fälle zutraf. Zusätzlich konnte in den Kontrollgruppen ein schlechteres Klassenklima festgestellt werden (Gehmacher, 2008, S. 180). Insgesamt stellte Gehmacher fest, dass die Schüler*innen der Glücksgruppe nach einem Jahr Glücksunterricht in allen Bereichen der Kohärenz - Handhabbarkeit, Verstehbarkeit und Sinnhaftigkeit – bessere Werte als die Kontrollgruppe aufweisen konnten. Gehmacher erklärte diese Differenz mit sozialem Stress und einem ungünstigen Lebensstil der Kontrollgruppe (Gehmacher, 2008, S. 180).

Es muss allerdings angemerkt werden, dass die genannten Ergebnisse von Gehmachers Evaluationsstudie kritisch zu beurteilen sind. Dies liegt darin begründet, dass der Studie kein Prä-Post-Design zugrunde lag. Aufgrund der Tatsache, dass mögliche, bereits vor der Untersuchung bestehende Persönlichkeitsunterschiede die Ergebnisse beeinflussten, kann nicht sichergestellt werden, dass diese eindeutig auf den Glücksunterricht zurückzuführen sind (Gehmacher, 2008, S. 182). Gehmacher versuchte zwar, diesen Mangel durch die zusätzliche Frage, wie sich die Schüler*innen drei Jahre vor dem Beginn des Glücksunterrichts fühlten, auszugleichen, nichtsdestotrotz können die Ergebnisse nicht als eindeutiger Beleg für die Zunahme des Kohärenzgefühls als Indikator für seelische Gesundheit betrachtet werden (Fritz-Schubert, 2017, S. 249).

Selbstwert

Im Rahmen einer studentischen Abschlussarbeit an der Universität Mannheim untersuchte Sarah Hess, inwiefern ein Zusammenhang zwischen dem Schulfach Glück und den verschiedenen Facetten des Selbstwertgefühls besteht. Als Stichprobe dienten Fünft- und Siebtklässler*innen, wobei lediglich die Experimentalgruppe im Schulfach Glück unterrichtet wurde. Den Schüler*innen aus den Glücksklassen wurde ein Fragebogen zum Selbstwert vorgelegt, der aus dem Selbstwertinventar für Kinder und Jugendliche (SIKJ) von Schöne & Stiensmeier-Pelster stammte. Hierbei sollten die Schüler*innen auf einer 5er-Skala Auskunft darüber geben, inwieweit bestimmte Selbstbeschreibungen auf sie zutreffen (Hess, 2015, S. 248f).

Bezüglich der Selbstwerthöhe konnte Hess zeigen, dass Schüler*innen mit dem Fach Glück ein signifikant höheres Selbstwertgefühl aufwiesen als Nicht-Glücks-Schüler*innen (Fritz-Schubert, 2017, S. 253). Des Weiteren wurde die Selbstwertstabilität untersucht, wobei ein stabiles Selbstwertgefühl weniger zerbrechlich ist und zeitlich gesehen weniger Schwankungen unterliegt. Zusätzlich können der Umgang mit Misserfolgen verbessert und negative Haltungen vermieden werden. Wie stabil die Selbstwertschätzung ist, zeigt sich bei Stimmungsveränderungen infolge von Ereignissen (Fritz-Schubert, 2017, S. 255). Hier konnte festgestellt werden, dass die Glücksschüler*innen eine statistisch signifikant stabilere Selbstwertschätzung aufwiesen als die Vergleichsgruppe. Dies zeigte sich durch eine negative Korrelation zwischen dem Schulfach Glück und der Selbstwertinstabilität der Schüler*innen. Das Selbstwertgefühl der Glücks-Schüler*innen ist demnach nicht nur höher ausgeprägt, sondern darüber hinaus auch weniger instabil als das der Kontrollgruppen (Fritz-Schubert, 2017, S. 255f). Als dritter Aspekt wurde die Selbstwertkontingenz untersucht. Ein hohes Selbstwertgefühl sollte im Idealfall wenig kontingent sein, also möglichst unabhängig von äußeren Einflüssen. Eine geringe Selbstwertkontingenz in Bezug auf Leistung bedeutet demnach im schulischen Kontext, dass die Schüler*innen ihren Selbstwert unabhängig von Noten betrachten. Dies war im Gegensatz zur Vergleichsgruppe bei der Glücksgruppe zu beobachten, wobei sich signifikante Unterschiede lediglich in der Klassenstufe 7 zeigten. Dies lässt die Vermutung zu, dass es Schüler*innen erst nach mehreren Jahren Glücksunterricht gelingt, ihren Selbstwert weniger von den Bewertungen anderer abhängig zu machen (Fritz-Schubert, 2017, S. 254f). Oder anders formuliert: Das Schulfach Glück taugt wohl eher weniger als „Crashkurs“, es gewinnt durch Zeit (Graf, 2015, S. 64).

Zusammenfassend konnte Hess in ihrer Studie demnach aufzeigen, dass die Selbstwertschätzung der Glücksschüler*innen nicht nur höher als die der Vergleichsgruppe, sondern auch stabiler und weniger kontingent in Bezug auf Leistung war (Fritz-Schubert, 2017, S. 259). Allerdings sind auch in dieser Studie methodische Mängel der Grund dafür, dass eine Reihe valider Tests notwendig sind, um die Ergebnisse von Hess zu bestätigen. Die Frage der Kausalität konnte aufgrund des Testdesigns nicht eindeutig beantwortet werden, weswegen die Ergebnisse mehr als Indikatoren betrachtet werden sollten, die auf einen positiven Zusammenhang zwischen dem Schulfach Glück und den Facetten der Selbstwertschätzung von Schüler*innen hinweisen (Fritz-Schubert, 2017, S. 256f).

Selbstwertschätzung

2015 untersuchten Schiepke-Tiska und Bertrams die Effekte des Schulfachs Glück bezüglich der Stärkung der individuellen Selbstwertschätzung der Schüler*innen mit einem validen Prä-Post-Design. Besonderes Interesse lag hierbei auf möglichen Effekten auf das subjektive Wohlbefinden sowie der Selbstwirksamkeit, wobei zusätzlich überprüft wurde, ob die Persönlichkeitsdimensionen emotionale Stabilität und Extraversion die Effekte moderieren (Bertrams & Schiepke-Tiska, 2015, S. 86). Die Erhebung fand an zwei Berufsschulen statt, welche das Schulfach Glück für bestimmte Klassen im Schuljahr 2010/2011 einführten. Die Stichprobe umfasste 106 Schüler*innen, wobei die Teilnehmenden der Experimentalgruppe Glücksunterricht besuchten, und die Kontrollgruppe ein anderes Wahlfach belegte (Fritz-Schubert, 2017, S. 257f). Beide Gruppen bearbeiteten zu Beginn und zum Ende des Schuljahres denselben Fragebogen, der die obengenannten Variablen misst.

Die Ergebnisse zeigten, dass die Schüler*innen der Glücksgruppe nach einem Jahr Schulfach Glück eine vergleichsweise höhere Lebenszufriedenheit sowie ein gesteigertes subjektives Wohlbefinden aufwiesen. Gleichzeitig stieg bei der Glücksgruppe das Selbstwertgefühl, während sie in der Kontrollgruppe sank (Bertrams & Schiepke-Tiska, 2015, S. 90). Die Schüler*innen im Glücksunterricht zeigten nach einem Jahr außerdem eine gesteigerte Handlungsfähigkeit im Sinne verbesserter Selbst- und Umweltsteuerung, und verfügten über ein geschärftes Urteilsvermögen im Hinblick auf Situationen, die dem Wohlbefinden abträglich sind (Graf, 2015, S. 64). Hinsichtlich Selbstwirksamkeitserwartung konnte kein Effekt festgestellt werden. Die emotionale Stabilität der Schüler*innen trat zudem als Moderatorvariable in Erscheinung: Insbesondere bei denjenigen Schüler*innen, die im Vorhinein stabilere emotionale Persönlichkeitsmerkmale gezeigt hatten, konnten positive Effekte auf die Lebenszufriedenheit beobachtet werden (Bertrams & Schiepke-Tiska, 2015, S. 83). Die Effekte auf das affektive Wohlbefinden waren jedoch unabhängig von den Moderatorvariablen emotionale Stabilität und Extraversion (Bertrams & Schiepke-Tiska, 2015, S. 91).

Insgesamt konnten die Ergebnisse von Hess hinsichtlich der Stärkung der individuellen Selbstwertschätzung von Schüler*innen als Folge unterrichtlicher Maßnahmen im Schulfach Glück bestätigt werden. Die Autoren fassen zusammen, dass sich der Unterricht des Schulfachs Glück günstig hinsichtlich Selbstwertgefühls, affektiven und kognitiven Wohlbefindens sowie in schwächerem Maße auf das allgemeine Glückseligsein auszuwirken scheint (Bertrams & Schiepke-Tiska, 2015, S. 91). Daher wurden die Ergebnisse dieser Studie als teilweise Programmwirksamkeit interpretiert.

Werthaltungen

In ihrer Zulassungsarbeit untersuchte Löffler-Gutmann (2015), ob das Schulfach Glück einen Einfluss auf Werthaltungen sowie das subjektive Wohlbefinden von Schüler*innen hat. Außerdem war von Interesse, wie diese beiden Variablen zusammenhängen. Methodisch wurde dies in Form einer Längsschnittstudie umgesetzt, bei der 83 Mittelstufenschüler*innen der siebten Klassen aus München sowie 94 Berufsschüler*innen aus Baden-Württemberg befragt wurden. Die Werte wurden mit dem Portrait Value Questionnaire (PVQ) und das subjektive Wohlbefinden mit einem Kurzverfahren, bestehend aus zwei Items, erhoben. Die Ergebnisse der Unter-

suchung ergaben signifikante Unterschiede bezüglich des Stimulationswerts zugunsten der Glücksgruppe, allerdings lassen die anderen Werte keine Rückschlüsse auf mögliche Trainingseffekte zu. Auch beim subjektiven Wohlbefinden konnten lediglich Trends in jenen Bereichen festgestellt werden, die auch zu Beginn in der Glücksgruppe höher ausgeprägt waren als bei der Kontrollgruppe. Zwischen den Werten Stimulation, Tradition, Konformität, Macht und dem subjektiven Wohlbefinden konnten Zusammenhänge festgestellt werden, nicht jedoch bei dem Wert der Selbstbestimmung. Aufgrund der methodischen Limitationen kann die Studie lediglich erste Hinweise dafür geben, dass sich das Schulfach Glück positiv auf Werthaltungen auswirken könnte (Löffler-Gutmann, 2015).

Effekte im Erwachsenenbereich

Auch im Bereich der Lehrer*innenbildung wurde von Ulrike Graf eine Evaluationsstudie zum Seminar „Schulfach Glück“ durchgeführt, wobei auch hier die positiven Effekte im Bereich der Selbst-, Werte- und Weltbildung aufgezeigt wurden. Außerdem wurde nahegelegt, wie geeignet dieser Ansatz für die Weiterentwicklung von Konzepten einer personenorientierten Didaktik sein kann (Fritz-Schubert, 2015, S. 10).

Zusammenfassung der Befunde

Auch wenn die Untersuchungsdesigns der bisherigen Studien verbesserungsfähig sind, konnten übergreifend positive Effekte vom Schulfach Glück auf Kohärenz, Konsistenz, Selbstwertschätzung und subjektives Wohlbefinden festgestellt werden. Genauer zeigten sich im Sinne der Selbstaktualisierung positive Wirkungen auf die Selbstbestimmung, soziale Verbundenheit, Engagement und Selbstwachstum (Fritz-Schubert, 2017, S. 259). Weitere positive Ergebnisse waren die Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung, der Sozialkompetenz und des Lebenssinns der Glücksschüler*innen (Fritz-Schubert E. , 2014, S. 40). Die meisten Kinder fühlten sich durch das Schulfach Glück wohler, konnten die Schulgemeinschaft als wertvoller erachten und waren zuversichtlicher hinsichtlich ihrer Zukunft (Fritz-Schubert E. , 2015, S. 10).

Wie notwendig es ist, akademische Zielsetzungen persönlichkeitsorientiert auszuweiten, wird unter anderem in den Voraussetzungen für selbstreguliertes Lernen ersichtlich. Daher fordern PISA-Experten wie beispielsweise Jürgen Baumert (1999) diese Ausweitung und eine stärkere schulische Beachtung der Voraussetzungen selbstregulierten Lernens wie selbstbezogene Kognitionen und motivationale Präferenzen (Fritz-Schubert, 2017, S. 266f).

Wie der Begriff des selbstregulierten Lernens definiert werden kann, welche Strategien und Modelle existieren, und wie selbstreguliertes Lernen diagnostiziert und gefördert werden kann, wird im folgenden Kapitel ausgeführt.

2.3 Selbstreguliertes Lernen

In diesem Kapitel wird zunächst dargestellt, was Selbstregulation bzw. selbstreguliertem Lernen bedeutet. Hiernach werden die Strategien selbstregulierten Lernens vorgestellt, gefolgt von PISA-Ergebnissen der Selbstregulation von Schüler*innen.

Nachdem verschiedene Modelle vorgestellt wurden, bilden die Diagnostik sowie die Förderung selbstregulatorischer Kompetenzen den Abschluss dieses Kapitels.

2.3.1 Definition selbstregulierten Lernens

Selbstregulation beschreibt die Fähigkeit, die eigenen Gedanken, Emotionen und Handlungen zielgerichtet steuern zu können. Dies stellt die Grundvoraussetzung für Zielsetzung und Zielerreichung dar (Landmann et al., 2015, S. 46). Dabei beschreibt Selbstregulation im Idealfall den optimalen Zustand vor dem Hintergrund der jeweiligen Ziele, Anforderungen und Voraussetzungen. Nach Weinert (1999) wirken demnach die verfügbaren kognitiven, motivationalen und sozialen Voraussetzungen im Sinne eines erfolgreichen Handelns zusammen (Artelt, Demmrich, & Baumert, 2001, S. 271). Dieses dynamische Wechselspiel der verschiedenen Aspekte des Lernens wird in Kapitel 2.3.2 genauer erläutert. Becker (1982) verstand unter Selbstregulierungskompetenzen die Fähigkeit, interne und externe Anforderungen zu bewältigen und einen inneren Gleichgewichtszustand wiederherzustellen. Dies bezeichnete Freud auch als Homöostase (Fritz-Schubert, 2017, S. 92).

In Bezug auf den schulischen Zusammenhang spielt das selbstregulierte Lernen insbesondere in Lernsituationen, die jenseits des regulären Unterrichts stattfinden, eine entscheidende Rolle. Dabei sind die Fähigkeiten, sich neues Wissen selbstständig aneignen zu können, den eigenen Lernprozess zu strukturieren und reflektieren, von zentraler Bedeutung. Zahlreiche empirische Studien (Zimmerman (1994); Schmitz (2001); Otto, 2007a; Souvignier, Streblov, Holodynski & Schiefele (2007); Perels (2007)) konnten der Selbstregulation als Schlüsselkompetenz in Lernsituationen eine bedeutende Rolle nachweisen, weswegen die Entwicklung der Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen als eine der Hauptaufgaben der Bildung junger Menschen angesehen wird (Landmann et al., 2015, S. 46). Dies wird weiterhin durch die Tatsache gestützt, dass die Fähigkeit selbstregulierten Lernens, sobald sie einmal erworben wurde, fächerübergreifend und somit universell eingesetzt werden und so lebenslanges Lernen ermöglichen kann (Artelt, Demmrich, & Baumert, 2001, S. 271).

Der Begriff des selbstregulierten Lernens wird häufig synonym mit Begriffen wie dem selbstgesteuerten, selbstbestimmten, selbstorganisierten oder autonomen Lernen verwendet (Landmann et al., 2015, S. 46). Dabei handelt es sich eher um einen Sammelbegriff als um ein präzises, abgegrenztes Konstrukt. Die verschiedenen Begriffe haben allerdings gemeinsam, dass sie für eine Reihe hinreichend erforschter Merkmale und Bedingungen erfolgreicher Lernprozesse stehen, die von den Lernenden selbst initiiert und gesteuert werden (Artelt, Baumert, & McElvany, 2003, S. 131).

Schüler*innen, die effektiv selbstreguliert lernen, setzen sich selbstständig realistische Ziele und setzen Strategien ein, die diesem Ziel angemessen sind. Das Fundament bilden hierfür ein flexibel einsetzbares Repertoire an Strategien zur Wissensaufnahme und Wissensverarbeitung, sowie zur Überwachung der Prozesse, die am Lernen beteiligt sind (Artelt, Demmrich, & Baumert, 2001, S. 271). Dabei genügt das reine Wissen um effektive und angemessene Lernstrategien nicht aus; die Lernenden müssen auch hinreichend motiviert sein, die ihnen verfügbaren Mittel einzusetzen. Daher spielen die Selbstmotivation sowie die Aufrechterhaltung eben dieser eine entscheidende Rolle. Nach Abschluss des Lernprozesses wird die Zielerreichung

überprüft und bewertet, wenn notwendig wird anschließend die Lernstrategie korrigiert (Artelt, Baumert, & McElvany, 2003, S. 131f).

2.3.2 Strategien des selbstregulierten Lernens

Obwohl Selbstregulation als vorrangig abstrakter Begriff geführt und nicht einheitlich definiert wird, haben zahlreiche Definitionen (Friedrich & Mandl (1997); Schiefele & Pekrun (1996); Zimmerman (2000)) gemeinsam, dass drei Komponenten selbstregulierten Lernens unterschieden werden. Hierbei handelt es sich um drei verschiedene Lernstrategien, da diese den Kern des selbstregulierten Lernens darstellen. Als Primärstrategien werden hier kognitive und metakognitive Strategien genannt. Ressourcenorientierende Lernstrategien stellen Sekundärstrategien dar (Landmann et al., 2015, S. 46f). Im bekanntesten Modell der Selbstregulation von Boekaerts (1999) unterscheidet dieser zwischen drei Schichten (siehe Abbildung 7): Der Regulation der Prozessmodi, was den kognitiven Strategien entspricht, der Regulation der Lernprozesse, was den metakognitiven Strategien entspricht, sowie der Regulation des Selbst, was den ressourcenorientierenden Lernstrategien entspricht (Artelt, Demmrich, & Baumert, 2001, S. 271f).

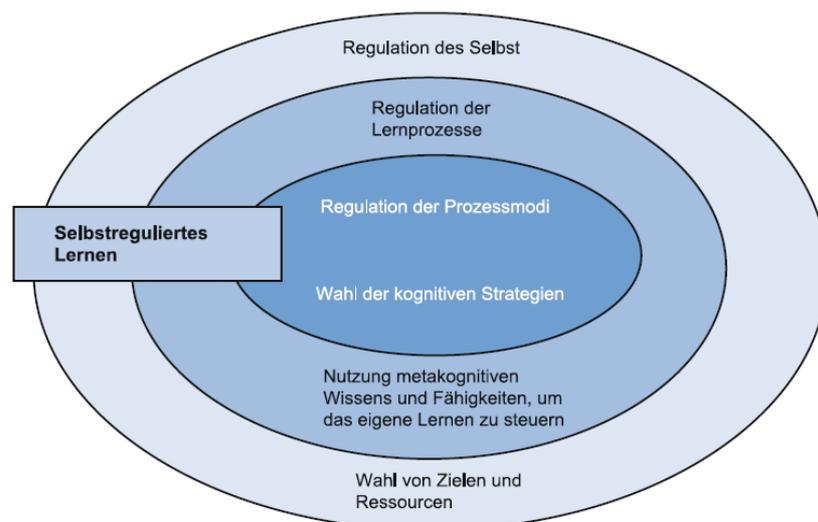


Abbildung 7. Das Schichtenmodell der Selbstregulation von Boekaerts (1999), Abbildung aus Landmann et al., 2015, S. 51

In der Praxis eines optimalen selbstregulierenden Lernprozesses kommt es darauf an, anforderungs- und situationsangemessene Lernstrategien auszuwählen, zu kombinieren und anzuwenden (Artelt, Baumert, & McElvany, 2003, S. 133). Lernstrategien können demnach als zielorientierte mentale Handlungspläne angesehen werden, die beispielsweise das Auswählen und Organisieren von Informationen, das Verknüpfen neuer Lerninhalte mit dem bisherigen Wissensstand wie auch das Wiederholen von Informationen, die im Langzeitgedächtnis gespeichert werden sollen, erleichtern. Durch die bewusste Auswahl von passenden Strategien können Schüler*innen ihren eigenen Lernprozess kontrollieren, wobei die Kenntnis unterschiedlicher Lerntechniken eine wichtige Voraussetzung hierfür darstellt (Artelt, Baumert, &

McElvany, 2003, S. 133). Im Folgenden wird daher genauer auf die drei oben genannten Strategien eingegangen.

Wahl der kognitiven Strategien

Die innerste Schicht im Modell von Boekaerts (1999) betrifft die Wahl kognitiver Strategien. Diese beinhalten die Informationsverarbeitung, strategisches Wissen und die Fähigkeit, diese Strategien auch anzuwenden (Landmann et al., 2015, S. 46). Erst mit dem Wissen um den Wert und den Nutzen von solchen Strategien werden Schüler*innen in die Lage versetzt, ihr eigenes Lernen aktiv zu gestalten (Artelt, Demmrich, & Baumert, 2001, S. 272). Strategien stellen in diesem Bereich eine prinzipiell bewusstseinsfähige, häufig aber automatisierte Handlungsfolge dar, die in bestimmten Situationen aus dem Repertoire abgerufen und passend eingesetzt werden, um Lern- oder Leistungsziele zu erreichen. Dieses Repertoire sollte im Idealfall viele Strategien umfassen, aus denen die Lernenden je nach Situation auswählen können (Artelt, Demmrich, & Baumert, 2001, S. 272).

Die zwei wichtigsten kognitiven Strategien sind die **Wiederholungsstrategie** und die **Elaborationsstrategie**. Sie beschreiben den Umgang mit einem einzelnen Lerninhalt, wobei zwischen Oberflächen- und Tiefenstrategien unterschieden wird (Landmann et al., 2015, S. 47).

Die **Wiederholungsstrategie** stellt dabei eine sogenannte Oberflächenstrategie dar, bei welcher der Stoff möglichst wortgetreu auswendig gelernt wird (Artelt, Demmrich, & Baumert, 2001, S. 273). Dies kann durch verschiedene Techniken wie mehrmaliges lautes Lesen oder dem Lernen von Schlüsselbegriffen geschehen (Artelt, Baumert, & McElvany, 2003, S. 133). Hierbei ist es nicht notwendig, den Stoff tatsächlich zu verstehen, was bei bestimmten Anforderungen und Zielen durchaus eine passende Strategie darstellen kann. Vor dem Hintergrund verstehensorientierter Aufgaben scheitert diese Strategie allerdings, da bei dieser Form des Lernens der neue Stoff angemessen in bereits bestehendes Vorwissen integriert werden müsste (Artelt, Baumert, & McElvany, 2003, S. 133).

Im Gegensatz dazu handelt es sich bei der **Elaborationsstrategie** um eine Tiefenstrategie, die zu einem gut verankerten Wissen führen kann. Dies geschieht über den Versuch, Lerninhalte zu verstehen und diese mit bereits bestehendem Vorwissen zu verknüpfen (Landmann et al., 2015, S. 47). Auch der Transfer auf andere Wissens- und Anwendungsbereiche hilft für eine tiefere Verarbeitung des Lernmaterials (Artelt, Baumert, & McElvany, 2003, S. 133). Um die Bedeutung des Gelernten aktiv herauszuarbeiten, kann es helfen, beim Lesen einzelner Textteile Vorhersagen über weitere Abschnitte zu treffen, Schlussfolgerungen zu ziehen oder nach Verbindungen zwischen Textabschnitten untereinander sowie zwischen Text und Realität zu suchen (Artelt, Demmrich, & Baumert, 2001, S. 273).

Wahl von metakognitiven Strategien

Die mittlere Ebene im Schichtenmodell stellt die Regulation des Lernprozesses im eigentlichen Sinne dar, wofür metakognitives Wissen entscheidend ist. Diese metakognitiven Strategien, auch Kontrollstrategien genannt, überprüfen die Korrektheit der eingesetzten kognitiven Strategien und überwachen den gesamten Lernprozess.

Dieser umfasst die Bereiche Planung, Selbstbeobachtung, Reflexion und Anpassung des Lernverhaltens (Landmann et al., 2015, S. 46f). Bei der Planung werden das Lernziel und die Mittel, die zur Zielerreichung notwendig sind, definiert. Überwacht wird beispielsweise der Lernfortschritt, wobei bei Bedarf die Lerntechniken angepasst werden. Abschließend wird die Zielerreichung bewertet bzw. evaluiert (Artelt, Demmrich, & Baumert, 2001, S. 272). Bei Befragungen zum Einsatz metakognitiver Strategien wird untersucht, wie intensiv die Befragten beim Lernen ihren Lernfortschritt überwachen und inwieweit sie beim Lernen eine selbstevaluative Perspektive einnehmen. Erfragt wird dies, indem die Lernenden angeben sollen, inwiefern sie beim Lernen überprüfen, ob sie sich an das erinnern, was sie bereits gelernt haben, oder ob sie sich fragen, warum sie bestimmte Inhalte und Aspekte noch nicht verstanden haben (Artelt, Baumert, & McElvany, 2003, S. 133). Um effektiv metakognitive Strategien nutzen zu können, ist es notwendig, ausreichendes Wissen über die Effektivität von Lernprozessen vorzuweisen, sowie die eigenen Stärken und Schwächen beim Lernen zu kennen (Artelt, Demmrich, & Baumert, 2001, S. 273).

Wahl von Zielen und Ressourcen

Die äußerste Schicht der Selbstregulation bildet die Wahl von Zielen und Ressourcen, wobei zwischen internalen und externalen Ressourcen unterschieden wird. Während die externalen Ressourcen eine geeignete Lernumgebung oder soziale Unterstützung beim Lernen darstellen, zählt die Regulation der Motivation sowie der Anstrengung, Aufmerksamkeit und Konzentration zu den internalen Strategien. Diese motivationalen Komponenten sorgen für eine bewusste Aufrechterhaltung des Lernens, was eine angemessene Verarbeitung von Erfolgen und Misserfolgen fördert (Landmann et al., 2015, S. 46f). Dies ist nötig, da selbst bei ausreichendem Wissen eine Umsetzung am fehlenden Interesse zum Lernstoff scheitern kann (Artelt, Demmrich, & Baumert, 2001, S. 274). Daher ist eine hinreichende Lernmotivation die zentrale Voraussetzung für effektive Selbstregulation (Artelt, Baumert, & McElvany, 2003, S. 134). Nur, wenn das Ziel einen persönlichen Wert hat und lohnenswert erscheint, wird der Einsatz von zeitintensiven Strategien als sinnvoll betrachtet. Dieser Wert kann sich in extrinsischer Motivation äußern, wenn beispielsweise das Erreichen des Ziels positive Konsequenzen wie Belohnungen nach sich zieht. Bei einer intrinsischen Motivation liegt der Wert im Lernen selbst, da beispielsweise ein hohes Interesse am Lerninhalt besteht (Artelt, Demmrich, & Baumert, 2001, S. 274). Eine hohe intrinsische Motivation steigert die Intensität des Engagements beim Lernen und sorgt für eine verbesserte Verstehenstiefe (Krapp (1992); Schiefele (1996); Schiefele & Wild (2000)). Neben der Motivation und dem Interesse am Lerninhalt haben darüber hinaus selbstbezogene Kognitionen einen großen Einfluss auf das selbstregulierte Lernen. Diese stellen Erklärungszuschreibungen über die eigenen Lernprozesse dar, die eine Theorie des Lernens bilden und so die eigenen Lernprozesse leiten. Bei diesen Zuschreibungen spielen Annahmen über die eigene Kompetenz, die Effektivität eigener Anstrengung sowie notwendiger Strategien eine Rolle. Wie in Köller (2001) finden sich in der Forschung zahlreiche Belege für die positive Wirksamkeit selbstbezogener Kognitionen auf Zielsetzungen, Strategieanwendungen und Lernerfolge (Artelt, Demmrich, & Baumert, 2001, S. 275).

Neben den motivationalen Aspekten spielen auch willensgesteuerte (volitive) Regulationstechniken eine Rolle. Dies umfasst beispielsweise die bewusste Abschirmung der Lernvorgänge gegen konkurrierende Handlungsintentionen (Artelt, Demmrich, & Baumert, 2001, S. 273). Volitive Prozesse sind demnach Kontrollprozesse, die kurz vor oder während der Handlungsausführung stattfinden. Sie sind demzufolge nach der motivationalen Phase angesiedelt und beziehen sich auf die Umsetzung eines Handlungsentschlusses, der während der motivationalen Phase getroffen wurde (Artelt, Baumert, & McElvany, 2003, S. 135).

2.3.3 Selbstreguliertes Lernen und PISA

Im Jahr 2000 wurden im Rahmen der PISA-Studie verschiedene Voraussetzungen zum selbstregulierten Lernen von Kindern und Jugendlichen erfasst. Diese Voraussetzungen stellten drei Bereiche dar: Erstens kognitive und metakognitive Lernstrategien wie Elaborations-, Wiederholungs- und Kontrollstrategien. Zweitens motivationale Präferenzen und Volition, genauer das Interesse am Lesen, Interesse an Mathematik, extrinsische Motivation, Anstrengung und Ausdauer beim Lernen. Und drittens die selbstbezogenen Kognitionen wie Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, das verbale, das mathematische sowie das akademische Selbstkonzept (Artelt, Baumert, & McElvany, 2003, S. 132).

Im internationalen Vergleich wurden Skalen ausgewählt, bei denen die Schüler*innen verhaltensnahe Aussagen treffen sollten, ohne dass sie auf Konzepte zurückgreifen mussten, die stark kulturell geprägt sind. Demnach wurden hier lediglich die Lernstrategien sowie das bereichsspezifische Interesse (Lesen und Mathematik) untersucht (Artelt, Demmrich, & Baumert, 2001, S. 276). Da in der vorliegenden Ausarbeitung das selbstregulierte Lernen mit den dazugehörigen Lernstrategien im Vordergrund steht, wird an dieser Stelle lediglich hierauf eingegangen. Durch den Vergleich der Nutzungsintensität ergeben sich Rückschlüsse darüber, welche Strategien die Schüler*innen bevorzugen. Daher reichen die Skalen zum Einsatz dieser Strategien von 1 (Strategie wird fast nie verwendet) bis 4 (Strategie wird fast durchgängig verwendet). Der durchschnittliche Skalenwert aller untersuchten Länder lag bei 2,5, was zumindest einem regelmäßigen Einsatz dieser Strategien entspricht (Artelt, Demmrich, & Baumert, 2001, S. 276).

Im nationalen Vergleich wurden vier Schülergruppen gebildet, die sich in ihrem Strategiewissen (hoch vs. niedrig) und der Häufigkeit der Nutzung von Elaborationsstrategien (häufig vs. selten) unterschieden. Die Schüler*innen mit einem hohen Lernstrategiewissen und häufiger Nutzung von Elaborationsstrategien erreichten dabei die besten Leistungen beim Lesen. Die Leistungen dieser Gruppe übertrafen deutlich diejenige der Schüler*innen, die zwar über ein hohes Lernstrategiewissen verfügten, jedoch nur selten Elaborationsstrategien anwendeten (Artelt, Demmrich, & Baumert, 2001, S. 288f). Insgesamt stellten Lernstrategiewissen, Leseinteresse und ein positives Selbstkonzept der Lesekompetenz zentrale Komponenten der Selbstregulation des Lernens dar. Sind die Bedingungen erfolgreicher Selbstregulation gegeben, sinkt die Bedeutung von extrinsischen Anreizen. Ein Fehlen dieser Voraussetzungen selbstregulierten Lernens kann allerdings nicht durch eine häufige, undifferenzierte Strategienutzung oder eine hohe extrinsische Motivation kompensiert werden (Artelt,

Demmrich, & Baumert, 2001, S. 296). Daher erscheint es sinnvoll, die einzelnen Komponenten selbstregulierten Lernens im schulischen Kontext zu fördern. Dies sollte neben dem Strategiewissen auch die Prozesse der Zielsetzung, Sicherung der Zielerreichung sowie die situative Angemessenheit der jeweiligen eingesetzten Strategien umfassen (Artelt, Demmrich, & Baumert, 2001, S. 297).

2.3.4 Modelle der Selbstregulation

Um den theoretischen Hintergrund für die Diagnostik und Förderung selbstregulatorischer Kompetenzen, die sie in Kapiteln 2.3.5 und 2.3.6 thematisiert werden, zu bilden, werden an dieser Stelle Modelle beschrieben. Diese können in zwei Gruppen unterschieden werden: Den sogenannten Prozessmodellen nach Pintrich (2000); Schmitz (2001) sowie Zimmerman (2000), die den phasen- bzw. prozessbezogenen Charakter der Selbstregulation fokussieren, und den Schichtenmodellen (z. B. Boekaerts (1999); Landmann & Schmitz (2007); Boekaerts & Niemivirta (2000)). Letztere betonen die verschiedenen Ebenen der Selbstregulation, wobei der zeitliche Verlauf der Regulation nicht im Vordergrund steht (Landmann et al., 2015, S. 46f). In Kapitel 2.3.2 wurde hier bereits auf das bekannte Modell von Boekaerts (1999) eingegangen. Demnach beinhalten Schichtenmodelle drei Ebenen bzw. Schichten:

1. **Kognitive Schicht:** Der Lernende reguliert, wie er mit dem Lerninhalt umgeht und welche Primärstrategien ausgewählt werden
2. **Metakognitive Schicht:** Die gewählten Lernstrategien werden überwacht
3. **Schicht der Regulation des Selbst:** Hier werden motivationale und volitionale Aspekte überwacht und die Zielformulierung sowie die dafür nötigen Ressourcen wie Zeit und Ruhe überprüft (Landmann et al., 2015, S. 50f)

Die prozessorientierten Modelle der Selbstregulation stellen grundsätzlich einen schrittweisen, regelkreisähnlichen Prozess dar, wobei der aktuelle Ist-Zustand mit dem angestrebten Soll-Wert verglichen wird. Bei einer Übereinstimmung der beiden Werte erfolgt keine regulierende Aktion, bei einer Diskrepanz zwischen den beiden Werten werden regulierende Handlungen eingeleitet, bis der Ist-Zustand mit dem Soll-Wert übereinstimmt (Landmann et al., 2015, S. 47).

Im Kontext des Lernens stellt das Prozessmodell von Schmitz, Landmann, & Perels (2007) eine geeignete Darstellung der Selbstregulation dar. Es unterscheidet zwischen drei Phasen, die im Folgenden kurz erläutert werden (Landmann et al., 2015, S. 48).

Die **präaktionale Phase** („forethought phase“) dient der Lernvorbereitung sowie der Handlungsplanung. Je nach Aufgabe und Voraussetzungen werden hier Ziele definiert, Lernstrategien ausgewählt und die entsprechenden Handlungen geplant. Grundlegend für diese Phase sind die Analyse der zu bewältigenden Aufgaben, die Zielformulierung und das Herausbilden selbstmotivierender Überzeugungen für den nachfolgenden Lernprozess. Dabei stellt der Soll-Wert als Lernziel eine Referenzgröße für mögliches Regulationsverhalten dar (Landmann et al., 2015, S. 48).

Die **aktionale Phase** („performance or volitional control phase“) folgt direkt auf die präaktionale Phase und entspricht der eigentlichen Lernhandlung. Die gewählten Lernstrategien werden umgesetzt, das eigene Handeln wird überwacht und kontrol-

liert. Kernaspekte dieser Phase sind volitionale Prozesse zur Aufrechterhaltung der Handlung, was Anstrengungs- und Konzentrationskontrolle umfasst. Ein erfolgreicher Lern- und Selbstregulationsprozess kann in dieser Phase an einer ausreichend und effektiv genutzten Lernzeit sowie einem angemessenen Einsatz von allgemeinen (z.B. volitionalen) und aufgabenspezifischen (z.B. mathematischen) Strategien festgemacht werden (Landmann et al., 2015, S. 48f).

Die **postaktionale Phase** („self-reflection phase“) schließt den Lernprozess ab und dient sowohl der Einschätzung und Bewertung der Handlungsergebnisse als auch dem Bilden von Schlussfolgerungen für zukünftige Lernprozesse. Hierfür werden die in der ersten Phase gesetzten Ziele mit den Handlungsergebnissen abgeglichen (Ist-Soll-Vergleich) und der gesamte Lernprozess reflektiert, was beispielsweise den Umgang mit Hindernissen oder der Effektivität der eingesetzten Strategien beinhaltet. Diese Reflektionen beeinflussen folglich den Planungsprozess in der präaktionalen Phase des nächsten Lernzyklus‘ (Landmann et al., 2015, S. 49).

Zusammenfassend finden selbstregulatorische Prozesse in diesem Modell immer dann statt, sobald präaktional Ziele gesetzt werden, deren Erreichung durch entsprechende Strategien in der aktionalen Phase angestrebt wird, und deren Bewertungsprozesse in der postaktionalen Phase zu eventuellen Modifikationen führen (Landmann et al., 2015, S. 48).

Ein weiteres Modell, das Selbstregulation im Kontext des Lernens geeignet darstellen kann, hat Pintrich (2000) entwickelt. Anstelle von drei Phasen wie im Modell von Schmitz werden hier vier Phasen differenziert, da der Selbstüberwachung eine eigene Phase zukommt. Das Modell besteht demnach aus folgenden Phasen: Der Planungs- und Aktivationsphase, der Überwachungs- oder Monitoringphase, der Kontrollphase und der Reaktions- und Reflexionsphase. Außerdem werden in Bezug auf alle vier Phasen vier Aspekte bzw. Bereiche der Regulation unterschieden, nämlich Kognition, Motivation/Affekt, Verhalten und Kontext (Landmann et al., 2015, S. 49).

2.3.5 Diagnostik von Selbstregulation

Im Kontext des Lernens existieren verschiedene Verfahren zur Erfassung der Selbstregulation, die im Folgenden näher erläutert werden.

An erster Stelle kann hierbei der Fragebogen genannt werden. Hierbei werden fast ausschließlich kognitive und metakognitive Strategien abgefragt, häufig auch die Strategien zum Umgang mit inneren und äußeren Ressourcen oder der Motivation. Etablierte deutsche Fragebögen des selbstregulierten Lernens sind zum einen der Fragebogen „Lernstrategien im Studium“ (LIST) von Wild & Schiefele (1994) und zum anderen das „Kieler Lernstrategien- Inventar“ (1994) von Jürgen Baumert aus demselben Jahr (Landmann et al., 2015, S. 52f).

Zweitens stellen Lerntagebücher eine weitere Möglichkeit der Erfassung von Selbstregulation dar. Dabei beantworten die Teilnehmenden über einen bestimmten Zeitraum in regelmäßigen Abständen Fragen zu den verschiedenen Komponenten selbstregulierten Lernens. Es wird also der aktuelle Zustand bzw. Strategieeinsatz festgehalten, nicht das generelle Lernverhalten. Durch diese Momentaufnahmen

kann das Lernverhalten mitsamt den begleitenden Emotionen und möglichen Veränderungen beobachtet werden (Landmann et al., 2015, S. 54).

Auch mithilfe von Interviews kann selbstreguliertes Lernen untersucht werden. Hier kann entweder prospektiv der geplante Einsatz der Strategien erfragt werden, als auch retrospektiv ein Bericht über die eingesetzten Strategien festgehalten werden. Dabei sind offene („Welche Lernstrategie wurde eingesetzt?“) als auch geschlossene Fragen („Wurden Lernstrategien eingesetzt?“) möglich. In einer weiteren Möglichkeit offener Frageformen können in einem vorgegebenen Lernszenario die Lernenden dazu aufgefordert werden, ihr Vorgehen in dieser Situation zu erläutern. Dies bietet den Vorteil, dass die Lernenden zusätzlich zu ihrer Einschätzung, welche Strategien sie als hilfreich für die jeweilige Situation betrachten, auch ihr generelles Repertoire an Strategien deutlich machen (Landmann et al., 2015, S. 54).

Beobachtungsverfahren als weitere Möglichkeit der Erfassung selbstregulierten Lernens haben den Vorteil, dass sie schon zu Beginn der Primarstufe eingesetzt werden können. Die bisher genannten Verfahren setzen entweder voraus, dass die Lernenden in der Lage sind, zu lesen und zu schreiben (Fragebogen und Lerntagebücher), oder ihr Vorgehen in eigene Worte zu fassen (Interview), weswegen ein Einsatz erst ab dem Ende der Primarstufe möglich ist. Außerdem besteht bei der Messung von selbstreguliertem Lernen die Gefahr, dass durch Selbstauskünfte der Lernenden Strategien genannt werden, die vom tatsächlichen Strategieeinsatz beim Lernprozess abweichen. Diese Gefahr besteht bei Beobachtungsverfahren nicht (Landmann et al., 2015, S. 55).

Als letzte Möglichkeit der Erfassung selbstregulierten Lernens stellen Denkprotokolle dar. Dabei werden Teilnehmende aufgefordert, alle Gedanken, die sie während der Bearbeitung einer Aufgabe beschäftigen, auszusprechen. Die Dokumentationen werden anschließend differenziert ausgewertet und stellen eine gute Möglichkeit dar, Einblicke in die jeweiligen spontanen Strategieanwendungen der Versuchspersonen zu erhalten. Solche Protokolle werden differenziert ausgewertet und bieten gute Möglichkeiten, Einblicke in die spezifischen, spontanen Strategieanwendungen der Versuchspersonen zu erhalten. Als Kritikpunkt muss allerdings die Schwierigkeit genannt werden, die Dokumentationen statistisch auszuwerten (Landmann et al., 2015, S. 57).

2.3.6 Förderung der Selbstregulation

Es gibt eine Reihe verschiedener Trainingsmaßnahmen zur Optimierung der Selbstregulation. Dabei ist die Wirksamkeit nach Stöger und Ziegler (2010) unabhängig von den kognitiven Voraussetzungen der Teilnehmenden (Landmann et al., 2015, S. 58). Unterschieden wird zwischen direkten und indirekten Maßnahmen, die in den folgenden zwei Abschnitten genauer betrachtet werden. Gemein haben beide Möglichkeiten, dass Trainingsprogramme in Schulklassen durchaus wirksam sein können Souvignier & Mokhlesgerami (2006). Allerdings stellten Dignath, Büttner & Langfeldt (2008) in ihrer Metaanalyse heraus, dass von externen Trainer*innen durchgeführte Interventionen effektiver sind als die Trainings, die von den regulären Lehrkräften durchgeführt werden (Landmann et al., 2015, S. 58).

Direkte Förderung

Die direkte Förderung setzt beim Lernenden selbst an, um eine Optimierung des Lernverhaltens anzuvisieren. Dies geschieht meist in Form von Schulungen, in denen Zielsetzung, Selbstmotivation oder der Umgang mit Ablenkungen und Misserfolgen im Mittelpunkt stehen (Landmann et al., 2015, S. 58). Dabei können drei Strategien zum Erfolg führen.

Erstens können die selbstregulativen Strategien mit fachspezifischen Inhalten verknüpft und so effektiver vermittelt werden (Klauer (2000); Perels (2007); Perels, Gürtler & Schmitz (2005); Souvignier & Mokhlesgerami (2006)). So konnte Perels et al. (2005) belegen, dass Schüler*innen, denen neben Selbstregulationsstrategien auch mathematische Problemlösestrategien vermittelt wurden, bessere Trainingseffekte erzielten als Schüler*innen, denen lediglich Selbstregulationsstrategien vermittelt wurden. Der Trainingserfolg scheint sich also zu steigern, sobald ein inhaltlicher Bezug der fächerübergreifenden Selbstregulationsstrategien zu einem bestimmten Unterrichtsfach hergestellt wird (Landmann et al., 2015, S. 58).

Nach Kanfer, Reinecker & Schmelzer (2000) kann zweitens die Selbstbeobachtung (Self-Monitoring) zu Reaktivität führen, also zu einer Veränderung des Verhaltens in die gewünschte Richtung. Nach Schmitz (2001) ist dies beispielsweise durch den Einsatz von Lerntagebüchern möglich (Landmann et al., 2015, S. 58).

Drittens spielt die Transfersicherung eine entscheidende Rolle bei der Förderung selbstregulierten Lernens. Dies bedeutet, dass die vermittelten Inhalte bzw. die Anwendung der erlernten Fähigkeiten in der Praxis auch sichergestellt werden. Die reine Vermittlung selbstregulatorischer Inhalte ist demnach nicht ausreichend, da auch die Anwendung in der Praxis separat geschult werden muss. Zentral ist demnach, in möglichst vielen verschiedenen Anwendungskontexten die Strategien und deren Gebrauch zu üben, sodass auch ein Transfer in andere Themenfelder von den Schüler*innen selbst gelingen kann (Landmann et al., 2015, S. 59).

Indirekte Förderung

Bei der indirekten Förderung des selbstregulierten Lernens wird nicht beim Lernenden selbst, sondern bei den Bedingungen des Lernens angesetzt. Im Folgenden werden hierfür drei mögliche Strategien vorgestellt.

1. Selbstreguliertes Lernen kann durch die Schaffung günstiger Lernbedingungen ermöglicht und angeregt werden. Dies kann eine bewusste (Um)Gestaltung der Lernumgebung darstellen, oder aber die Organisation von motivationsförderlichen Lernprozessen vonseiten der Lehrkräfte und Eltern beinhalten. Dies kann umgesetzt werden, indem Lehrkräfte Aufgaben stellen, die sich an den Interessen der Lernenden orientieren, wobei die Eltern die Kinder bei der autonomen Aufgabebearbeitung unterstützen. Insbesondere Wahlmöglichkeiten eröffnen den Schüler*innen die Möglichkeit, selbstständig und selbstreguliert zu erkunden, planen, handeln und lernen. Hierfür eignen sich Lernformate wie Projektarbeiten, Wochenpläne oder Stationenlernen beim Erlernen neuer Unterrichtsinhalte. Dies wirkt der Tatsache entgegen, dass bei zu vielen engen Vorgaben die Initiative der Heranwachsenden im Unterricht sinkt, was das selbstregulierte Lernen erschwert. Darüber hinaus stellt die Kompe-

tenzunterstützung einen weiteren zentralen Aspekt dar, nach der die Schüler*innen spüren sollen, dass sie fähig sind, die an sie gestellten Aufgaben erfolgreich bewältigen zu können. Durch regelmäßiges, motivationsförderliches Feedback über Lernprozesse können die Lernenden ihr Lernverhalten dementsprechend reflektieren und anpassen (Landmann et al., 2015, S. 58).

2. Die indirekte Förderung kann mit der direkten Strategievermittlung gekoppelt werden, indem die Lehrkräfte selbstregulative Aspekte in ihren Fachunterricht integrieren. In Schulungen lernen Lehrpersonen demnach Strategien, die das selbstregulierte Lernverhalten der Schüler*innen verbessern können. Hier können mögliche Förderprogramme, die bereits stattgefunden haben, von der Lehrkraft weitergeführt und so in den Schulalltag integriert werden. Auf diese Weise könnten beispielsweise praxisnahe Themen wie effektive Zeitnutzung beim Lernen, Selbstmotivation bei Unlust oder der Umgang mit Ablenkungen bei Hausaufgaben thematisiert werden (Landmann et al., 2015, S. 58f).

3. Es fällt Lernenden leichter, ein günstiges Lernverhalten zu entwickeln, wenn sie dieses zunächst an einem positiven Modell beobachten und später imitieren können. Dieses Modellverhalten kann von Eltern oder Lehrpersonen vorgelebt werden, indem beispielsweise Lehrkräfte im Unterrichtsalltag Selbstregulationsstrategien zeigen, die sie bei den Schüler*innen gerne sehen würden. Unterstützt werden kann dies durch die regelmäßige Angabe von Lernzielen der Unterrichtseinheiten, der demonstrativen Verwendung von Lernstrategien, sowie der Reflexion am Ende der Unterrichtsstunde (Landmann et al., 2015, S. 59).

Zahlreiche empirische Studien (De Jager, Jansen & Reezigt (2005); Perels, Dignath & Schmitz (2009); Souvignier & Mokhlesgerami, (2006); Lund, Rheinberg & Gladasch (2001)) belegen, dass Trainingsprogramme für Eltern und Lehrkräfte als indirekte Intervention positive Effekte auf das selbstregulierte Lernen von Schülern haben können. Direkte Fördermethoden sind nach Otto (2007) allerdings effektiver als indirekte Interventionen, wobei eine kombinierte Intervention aus beiden Fördermethoden den Idealzustand darstellen würde (Landmann et al., 2015, S. 59f).

Förderung von Selbstregulation bei Erwachsenen

Wie eine Förderung selbstregulierenden Lernens bei Erwachsenen aussehen kann, wird an dieser Stelle anhand des Trainings von Landmann aufgezeigt (Landmann, Pöhl, & Schmitz, 2005). Solche Trainings richten sich an erster Stelle an Personen, die sich in Phasen beruflicher Neuorientierung oder im beruflichen Wiedereinstieg befinden. Die Strukturierung sowie die Auswahl der vermittelten Inhalte orientieren sich am Handlungsphasenmodell von Gollwitzer (1990) bzw. Heckhausen (1989) und bilden so den Rahmen für das gesamte Training. Dabei werden in jeder einzelnen Handlungsphase Strategien vermittelt, die einen vollständigen Handlungsablauf fördern und die Zielerreichung ermöglichen sollen. Es handelt sich hierbei um Strategien zu den Themen Zielsetzung, Handlungsplanung, Selbstmotivierung, Selbstbeobachtung, Handlungsregulation, Volition, Attribution und Reflexion.

Bezüglich der Inhalte stehen zunächst das Kennenlernen und die Struktur des Trainings im Vordergrund. Es werden Gruppenregeln definiert, Ziele und Erwartungen abgeglichen, sowie ein Überblick über das Training gegeben. In der zweiten Phase

stehen Ziele sowie der Umgang mit Erfolg und Misserfolg im Mittelpunkt. Dafür werden der Sinn von Zielen thematisiert und Trainingsziele definiert. Außerdem werden Strategien vorgestellt, die einen förderlichen Umgang mit günstigen und ungünstigen Ausgängen bewirken sollen und eine realistische Interpretation von Ergebnissen zulassen. In der dritten Phase geht es um den Zusammenhang zwischen Zielsetzung und Ergebnissen sowie um die eigenen Stärken, wobei hiernach möglicherweise Zielanpassungen vorgenommen werden müssen. Nachdem in der vierten Phase die Strukturierung und Formulierung der eigenen Ziele noch einmal genauer betrachtet wurde, geht es in der fünften Phase um die konkrete Handlungsplanung. Der Nutzen konkreter, schriftlicher Pläne wird thematisiert, wonach die Teilnehmenden selbst einen eigenen Handlungsplan für sich erstellen. Gleichzeitig wird der Umgang mit möglichen Problemen besprochen, um einen Rückfall in alte Handlungsmuster zu vermeiden. Die sechste Phase stellt den Selbstregulationszyklus dar, welcher aus Selbstbeobachtung, -bewertung und -reaktion besteht. Hier wird thematisiert, wie Verstärker genutzt und angewendet werden können. Außerdem lernen die Teilnehmenden den Zusammenhang von Emotionen, Kognitionen sowie ihrem Verhalten kennen. In der siebten und letzten Phase werden die zentralen Inhalte des Trainings wiederholt und rückblickend auf diese ein persönliches Resümee gezogen. Den Abschluss des Trainings bildet ein Evaluationsfragebogen (Landmann et al., 2015, S. 62).

Die theoretischen Inhalte des Trainings werden in kurzen, interaktiven Vortragssequenzen dargeboten und anschließend in Einzel- oder Gruppenübungen vertieft. Wichtig ist die Festlegung eines Trainingsprojekts (beispielsweise das berufliche Ziel), welches sich die Teilnehmenden zu Beginn des Trainings selbst setzen und an dem sie versuchen, die gelernten Strategien umzusetzen. Dafür wird ein Selbstbeobachtungstagebuch verwendet, das die Teilnehmenden täglich ausfüllen, was der strukturierten Umsetzung und Beobachtung der im Training vermittelten Strategien im Alltag dient. Die Wirksamkeit dieses Trainings konnte sowohl im Hinblick auf die Vermittlung von Selbstregulationsstrategien als auch in Bezug auf die berufliche Zielerreichung nachgewiesen werden, wobei sich das Selbstbeobachtungstagebuch als wirksamstes Mittel erwiesen hat (Landmann et al., 2015, S. 63).

2.4 Überblick über die vorliegende Studie

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine quasi-experimentelle Feldstudie im Querschnittsdesign. Dabei wurden insgesamt sechs Klassen eines Gymnasiums ein Fragebogen zur Erfassung ihres selbstregulativen Lernverhaltens vorgelegt, wobei drei Klassen im Schulfach Glück unterrichtet wurden. Der Fragebogen untersucht die Bereiche Memorieren, Elaboration, Transformation, Planung, Überwachung, Regulation und Zeitmanagement und wird in Kapitel 3.3 genauer erläutert. Die Daten wurden zum Ende des Schuljahres in Präsenz erhoben, nachdem die Schüler*innen durch die Covid19-Pandemie bedingt über Monate im Homeschooling unterrichtet wurden, dort allerdings im Online-Format weiterhin den Glücks-Unterricht besuchten.

2.5 Fragestellung und Hypothesen

Während Jürgen Baumert vor knapp 20 Jahren untersuchte, inwieweit Schüler*innen mit selbstregulativen Lernstrategien in Bezug auf konkrete Fächer ausgestattet werden, wird in der vorliegenden Arbeit die Frage gestellt, ob es in Bezug auf das selbstregulierte Lernen signifikante Unterschiede zwischen Schüler*innen mit Glücksunterricht und solchen ohne gibt. Für den Gründer des Schulfachs Glück, Fritz-Schubert, werden die Kompetenzen der Selbstregulation vor allem beim Überwinden von Hindernissen benötigt, um die angestrebten Ziele zu erreichen (Fritz-Schubert E. , 2017, S. 91). Da dem Schulfach Glück ein Handlungsphasenmodell zugrunde liegt, das in abgewandelter Form einen Bestandteil der Förderung selbstregulierten Lernens darstellt (siehe Kapitel 2.3.6), kann davon ausgegangen werden, dass sich das Schulfach Glück grundsätzlich positiv auf das selbstregulierte Lernen der Schüler*innen auswirkt.

Die folgenden Hypothesen betrachten die sieben oben genannten Bereiche des selbstregulierten Lernens, die im Testinstrument (siehe Kapitel 3.3) abgefragt werden.

Bezüglich der kognitiven Strategien Memorieren, Elaboration und Transformation, die im Testinstrument abgefragt werden, lässt der Forschungsstand keine eindeutigen Aussagen über die Auswirkungen des Schulfachs Glück auf diese drei Lernstrategien zu. Daher wird diese Hypothese als offene, ungerichtete Forschungsfrage formuliert:

*F1: Können signifikante Unterschiede im Gebrauch kognitiver Lernstrategien im Bereich Memorieren, Elaboration sowie Transformation zwischen Glücksschüler*innen und Regelschüler*innen festgestellt werden?*

Die erste gerichtete Hypothese befasst sich mit dem Bereich der Planung, der im Testinstrument acht Fragen gewidmet sind. Wie in Kapitel 2.2.7 beschrieben, stellt die Planung ein eigenes Modul im Curriculum des Schulfachs Glück dar. Da diese Handlungsplanung gleichzeitig der Förderung des selbstregulierten Lernens dient (siehe Kapitel 2.3.6), kann davon ausgegangen werden, dass die Schüler*innen mit Glücksunterricht hier signifikant höhere Werte aufweisen und ihre Lernprozesse dementsprechend besser planen. Daher lautet die erste Hypothese wie folgt:

*H1: Die Schüler*innen mit Glücksunterricht weisen signifikant höhere Werte beim Planen ihrer Lernprozesse auf als die Schüler*innen aus der Kontrollgruppe.*

Die zweite Hypothese befasst sich mit dem Bereich der Überwachung, der im Testinstrument mit sieben Fragen abgedeckt wird. Hierbei wird untersucht, inwiefern sich die Lernenden selbst überwachen, ob sie das Gelernte verstanden haben. Da die Schüler*innen in Modul 6 des Curriculums lernen, sich selbst und ihr Handeln zu reflektieren, kann davon ausgegangen werden, dass eine solche Reflexion auch bei ihren Lernprozessen stattfindet. Da unter anderem die Reflexion selbstreguliertes Handeln fördert, wie in Kapitel 2.3.6 beschrieben wurde, kann angenommen werden, dass die Schüler*innen mit dem Schulfach Glück dementsprechend höhere Werte aufweisen als die Kontrollgruppe. Daher lautet die zweite Hypothese:

*H2: Die Schüler*innen der Glücksgruppe weisen im Bereich der Überwachung signifikant höhere Werte auf als die Schüler*innen der Kontrollgruppe.*

Die dritte Hypothese befasst sich mit dem Bereich der Regulation, insbesondere mit dem Umgang von Problemen beim Lernen, was im Testinstrument mit sieben Fragen untersucht wird. Wie in Kapitel 2.2.7 im Modul der Umsetzung thematisiert, wird in dieser Phase des Schulfachs Glück mit den Schüler*innen erarbeitet, wie unbequeme Handlungsschritte überwunden werden können, ohne die Handlung aufzuschieben. Des Weiteren spielt die Selbstmotivation hier eine große Rolle, die gleichzeitig auch die Selbstregulation fördert (siehe Kapitel 2.3.6). Daher kann angenommen werden, dass die Glücksschüler*innen im Bereich der Regulation insgesamt vergleichsweise besser abschneiden als die Regelschüler. Die dritte Hypothese lautet demzufolge:

*H3: Die Glücksschüler*innen weisen im Bereich der Regulation signifikant höhere Werte auf als die Regelschüler*innen.*

Die vierte Hypothese dreht sich um das Zeitmanagement beim Lernen und umfasst drei Fragen. Hier wird untersucht, ob die Schüler*innen sich selbstständig für ihre Lernprozesse Zeitpläne erstellen und inwieweit sie beim Lernen in Zeitdruck geraten. Hier kann wie bei der Hypothese 1 der Bezug zum Planungsmodul im Curriculum des Schulfachs Glück hergestellt werden, nach welchem davon ausgegangen werden kann, dass Schüler*innen nach Absolvieren dieses Moduls in der Lage sind, sich Handlungspläne zu schreiben und dementsprechend weniger in Zeitdruck zu verfallen als Regelschüler*innen. Daher lautet die vierte Hypothese wie folgt:

*H4: Die Schüler*innen der Glücksgruppe weisen beim Zeitmanagement signifikant höhere Werte auf als die Vergleichsgruppe.*

3 Methode

In diesem Kapitel wird die Methode erläutert, die der vorliegenden Studie zugrunde liegt. Hierfür wird zunächst Untersuchungsdesign dargelegt, woraufhin eine Beschreibung der Stichprobe folgt. Anschließend wird das verwendete Versuchsmaterial erläutert und der Ablauf der Untersuchung beschrieben. Den Abschluss dieses Kapitels bildet eine Erläuterung, wie die erhobenen Daten verarbeitet und ausgewertet wurden.

3.1 Untersuchungsdesign

Wie in Kapitel 2.4 bereits erwähnt, handelt es sich bei der vorliegenden Studie um eine quasi-experimentelle Feldstudie im Querschnittsdesign. Dabei stellt das Schulfach Glück die unabhängige Variable dar, deren Auswirkung auf die abhängige Variable, das selbstregulierte Lernen, untersucht wird. Drei siebte Klassen eines Gymnasiums mit Schulfach Glück bilden somit die Experimentalgruppe, drei sechste Klassen derselben Schule ohne dieses Fach die Kontrollgruppe. Das gewählte Untersuchungsdesign kann als Wartelistendesign für zukünftige Prä-Post-Studien genutzt werden, falls die Jugendlichen aus der Kontrollgruppe im nächsten Schuljahr ebenfalls Glücksunterricht besuchen werden.

3.2 Stichprobe

Die gesamte Stichprobe der Datenerhebung betrug $N=123$ Schüler*innen desselben Gymnasiums. Die Kontrollgruppe, zusammengesetzt aus Schüler*innen dreier 6. Klassen, betrug $N = 56$, wovon exakt die Hälfte ($N = 28$) weiblich und die andere Hälfte männlich war. Der Altersdurchschnitt dieser Gruppe betrug gerundet 11,6 Jahre. Die Anzahl der Teilnehmenden in der Experimentalgruppe lag bei $N=67$, sie bestand aus Jugendlichen dreier 7. Klassen desselben Gymnasiums. Von den 67 Teilnehmenden waren 26 männlich und 41 weiblich, der Altersdurchschnitt betrug 12,9 Jahre.

Die Experimentalgruppe unterschied sich von der Kontrollgruppe durch den wöchentlich stattfindenden Glücksunterricht. Die drei Glücksklassen wurden hierbei vom selben Lehrer unterrichtet, der ihnen die Glücksinhalte im ersten Schulhalbjahr 45 Minuten pro Woche, im zweiten Schulhalbjahr 90 Minuten pro Woche vermittelte. Da für die vorliegende Studie entscheidend ist, welche Module des Schulfachs Glück von der Stichprobe im Unterricht bereits behandelt wurden, wird dies im Folgenden erläutert.

Laut dem Glückslehrer der vorliegenden Experimentalgruppe wurden im zurückliegenden Schuljahr die Module 1-3, also Stärkung, Visionen sowie Planung mit den Schüler*innen durchgeführt. Im Modul 1 der Stärkung wurden dabei Übungsformen wie der Komplimenteregen durchgeführt, sowie familiäre und eigene Stärken erörtert. Anschließend fanden durch den pandemiebedingten zweiten Lockdown die Glücksinhalte nicht mehr in Präsenz, sondern im Online-Unterricht statt. Welche Inhalte des zweiten und dritten Moduls hierbei Gegenstand des Glücksunterrichts waren, konnte

aufgrund fehlender Rückmeldung des Glückslehrers nicht in Erfahrung gebracht werden.

3.3 Versuchsmaterial

Die Daten zur Selbstregulation wurden in der vorliegenden Studie mittels Selbstberichtsverfahren erfasst. Hierfür wurde der Fragebogen des Kieler Lernstrategien-Inventars (KSI) gewählt (Heyn, Baumert, & Köller, 1994). Dieses Inventar stellt eine Adaption der Fragebögen *Goals and Strategies for Studying Science* (Nolen & Haladyna, 1990a; Nolen & Haladyna, 1990b) sowie des im angloamerikanischen Raum weit verbreiteten *Motivated Learning Strategies Questionnaire* nach Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie (1991) dar. Er weist Ähnlichkeiten mit dem Inventar zur Erfassung von Lernstrategien im Studium (Schiefele, Krapp, & Wild, 1993, S. 1993) auf, ist allerdings bezogen auf das Alter der Probanden für Schüler*innen ausgelegt (Spörer & Brunstein, 2006, S. 149).

Das Testinstrument umfasst insgesamt 50 Fragen, die in 7 verschiedene Skalen unterteilt sind. Diese Skalen werden im Folgenden mit Beispielimens näher erläutert.

Die erste Skala stellt die erste kognitive Lernstrategie dar und lautet **Memorieren**. Sie untersucht mit 5 verschiedenen Fragen, inwiefern die Schüler*innen Auswendiglernen als Strategie beim Lernen nutzen. Ein Beispielimens dieser Skala lautet wie folgt:

„Wenn ich mich vorbereite/lerne, versuche ich alles auswendig zu lernen, was drankommen könnte.“

In der zweiten Skala wird die zweite kognitive Lernstrategie, die **Elaboration**, mit 12 Items untersucht. Hier wird gemessen, inwiefern die Schüler*innen neuen Stoff einordnen und mit bestehendem Wissen verknüpfen:

„Wenn ich lerne, versuche ich den Inhalt mit früheren Erfahrungen zu verknüpfen.“

Die dritte Skala misst mit der **Transformation** eine weitere kognitive Lernstrategie. In 12 Items wie dem folgenden wird untersucht, inwiefern Schüler*innen sich selbst neuen Lernstoff übersichtlich aufbereiten oder zusammenfassen:

„Wenn ich lerne, versuche ich den Stoff in Übersichten, Tabellen oder Skizzen zusammenzufassen.“

In der vierten Skala werden mit der **Planung** des eigenen Lernprozesses volitionale Aspekte des selbstregulierten Lernens erfasst, was mit 8 Items wie dem folgenden erfragt wird:

„Wenn ich lerne, mache ich mir die Aufgabe insgesamt klar und gehe dann schrittweise vor.“

Die fünfte Skala befasst sich mit der metakognitiven Strategie der **Überwachung** während und nach dem Lernprozess. Hierfür werden 7 Items einschließlich dem folgenden verwendet:

„Wenn ich lerne, beobachte ich mich ab und zu, ob ich auch wirklich bei der Sache bin.“

Die sechste Skala befasst sich mit einer weiteren metakognitiven Strategie, der **Regulation**. Dabei wird in 5 Items erfragt, inwiefern die Schüler*innen Anstrengungen unternehmen, um mögliche Wissenslücken zu schließen:

„Wenn ich lerne, versuche ich beim Lernen herauszufinden, was ich noch nicht verstanden habe“

Die siebte und letzte Skala untersucht in drei Items das **Zeitmanagement** der Schüler*innen bei ihren Lernprozessen und somit motivationale sowie volitionale Aspekte der Selbstregulation, wie in folgender Beispielfrage:

„Wenn ich lerne, komme ich häufig unter Zeitdruck.“

Die Probanden geben auf einer vierstufigen Antwortskala an, inwiefern die jeweiligen Aussagen zu den Lernstrategien auf sie zutreffen. Dies reicht von 1 („*Trifft überhaupt nicht zu*“) bis 4 („*Trifft völlig zu*“). Diese Lernstrategieskalen bilden demnach die von den Schüler*innen eingeschätzte Nutzungshäufigkeit des Einsatzes bestimmter Lernstrategien ab und geben so Auskunft über die jeweiligen Voraussetzungen zum selbstregulierten Lernen (Artelt, Baumert, & McElvany, 2003, S. 136).

3.4 Versuchsablauf

Um die Datenerhebung zu planen, wurde der Schulleitung des Gymnasiums im Vorfeld der Datenerhebung der Fragebogen zugeschickt sowie datenschutzrechtliche Details besprochen. In einem Elternzettel wurden die Eltern der sechs Klassen darüber informiert, dass das Lernverhalten ihrer Kinder untersucht wird und um deren Einwilligung gebeten. Nachdem die Einverständniserklärungen der Eltern über die Teilnahme ihrer Kinder vollständig bei den zuständigen Lehrkräften abgegeben wurden, konnte ein Termin für die Datenerhebung gefunden werden. Am 21.7.2021 fand diese innerhalb eines Schultages vor Ort statt. Ursprünglich waren von Seiten der Schulleitung sechs Schulstunden für die sechs Klassen vorgesehen, was allerdings in dieser Form nicht durchgeführt werden konnte, da die entsprechende Schulklasse in der 6. Stunde keinen Unterricht mehr hatte. Daher wurde die Erhebung in der fünften Stunde in zwei Klassen durchgeführt. Insgesamt war der Ablaufplan der Erhebung in den verschiedenen Klassen daher wie folgt:

- 1. Stunde: 7a
- 2. Stunde: 7b
- 3. Stunde: 6b
- 4. Stunde: 6c
- 5. Stunde: 7c und 6a

In vier der insgesamt sechs Klassen fand die Erhebung im Klassenzimmer zusammen mit denjenigen statt, die nicht an der Umfrage teilnahmen. In zwei Klassen wurde den Teilnehmenden ein eigener Raum zugewiesen, in dem die Erhebung durchgeführt wurde. In jeder Klasse wurden die Teilnehmenden anfangs über den Sinn und Zweck des Fragebogens aufgeklärt und vereinzelt Fragen beantwortet. Nachdem die Fragebögen in Papierform ausgeteilt waren, wurden die Teilnehmenden ge-

beten, die korrekte Seitennummerierung des Fragebogens zu überprüfen und sich anschließend die Informationsseite durchzulesen. Sobald die Teilnehmenden das Kästchen zur Einwilligung angekreuzt hatten, durften sie mit der Bearbeitung des Fragebogens beginnen. Hierbei wurde eine durchgängige Anwesenheit des Versuchsleiters sichergestellt und vereinzelt Fragen beantwortet. Diese bezogen sich lediglich auf einzelne Wörter wie z.B. „inhalten“, deren Bedeutung erklärt wurde. Es wurde außerdem darauf geachtet, dass eine ruhige Arbeitsatmosphäre herrschte und die Teilnehmenden die Fragen alleine bearbeiteten. Sobald sie den Fragebogen vollständig bearbeitet hatten, sollten die Teilnehmenden ihn Korrektur lesen, um sicherzustellen, dass bei jeder Frage ein Kreuz gesetzt wurde. War dies der Fall, drehten sie ihren Fragebogen um, damit ersichtlich war, wie viele Schüler*innen noch am Ausfüllen waren. Nachdem alle Fragebögen umgedreht auf dem Tisch lagen, wurden diese eingesammelt. In den sechs Klassen umfasste die Erhebung von der anfänglichen Erklärung bis zum Dank für die Teilnahme im Schnitt etwa 20-25 Minuten, weswegen die zwei Erhebungen am Ende des Schultages in einer Schulstunde durchgeführt werden konnten.

Bei der Durchführung der Erhebung kam es zu keinerlei Störungen. Da die Umfrage an einem Vormittag durchgeführt werden konnte und keine Unterschiede in der Konzentrationsfähigkeit der Teilnehmenden festzustellen waren, kann davon ausgegangen werden, dass die Uhrzeit keine Störvariable darstellt. Auch die Gefahr, dass die Teilnehmenden sozial „erwünschte“ Antworten geben, wurde im Vorfeld bei der anfänglichen Erklärung thematisiert, und die Teilnehmenden um ehrliche Antworten gebeten.

3.5 Datenverarbeitung

Die erhobenen Daten wurden in einem ersten Schritt in Excel händisch eingegeben und anschließend mittels IBM SPSS Statistics 27 analysiert. Dafür wurden die verschiedenen Skalen des Fragebogens einer Reliabilitätsprüfung unterzogen, um die internen Konsistenzen zu ermitteln. Anschließend wurden mithilfe eines t-Tests für unabhängige Stichproben die Mittelwertscores der Experimentalgruppe mit denen der Kontrollgruppe verglichen. Die Ergebnisse wurden im Anschluss auf statistische Signifikanz geprüft. In einem letzten Schritt wurde mithilfe einer einfaktoriellen Varianzanalyse geprüft, ob signifikante geschlechterspezifische Unterschiede vorliegen.

4 Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die Hypothesen, die in Kapitel 2.5 aufgestellt wurden, nacheinander überprüft und anschließend bestätigt oder verworfen.

Zur Vorbereitung der Datenauswertung wurden Mittelwertskalen der jeweiligen Testitems der sieben verschiedenen Lernstrategien berechnet. Diese sieben verschiedenen Mittelwertskalen wurden anschließend in einem t-Test für unabhängige Stichproben auf statistisch signifikante Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe untersucht. Zusätzlich wurden alle 50 Items auf signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen geprüft. Abschließend wurde mithilfe einer zweifaktoriellen Varianzanalyse, dem sogenannten globalen F-Test, getestet, ob zwischen den Geschlechtern signifikante Unterschiede in Bezug auf die Experimental- sowie die Kontrollgruppe vorlagen. Die Ergebnisse werden in den folgenden Abschnitten dargestellt.

4.1 Forschungsfrage F1

Auf die Forschungsfrage F1, welche in Kapitel 2.5 aufgestellt wurde und sich auf mögliche Unterschiede im Gebrauch der kognitiven Lernstrategien Memorieren, Elaboration sowie Transformation bezieht, wird im Folgenden näher eingegangen. Dabei stellen hohe Mittelwerte eine häufige Nutzung der jeweiligen Lernstrategie dar.

4.1.1 Memorieren

In einem ersten Schritt wird die Skala *Memorieren* betrachtet, die fünf Items umfasste. Diese Skala des Memorierens wies in einer Reliabilitätsanalyse eine annehmbare interne Konsistenz von Cronbachs Alpha $\alpha = .63$ auf. Anschließend wurde der t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt. Der gerundete Mittelwert M der Experimentalgruppe, $M = 3.1$, $SD = 0.54$, war hierbei leicht höher als der Mittelwert der Kontrollgruppe, $M = 3.03$, $SD = 0.58$ (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1. Gruppenstatistiken der Skala „Memorieren“

Schulfach Glück	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Kein SFG	56	3.03	0.58
SFG	67	3.10	0.54

Anmerkungen. Die verwendeten Abkürzungen in der Tabelle stehen für: SFG = Schulfach Glück, n = Stichprobe, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Da die Forschungsfrage nicht gerichtet, sondern offen formuliert wurde, war zur Prüfung einer möglichen Signifikanz der zweiseitige p -wert entscheidend (vgl. Tabelle 2). Eine statistische Signifikanz liegt lediglich dann vor, wenn dieser p -Wert unter dem Signifikanzniveau von .05 liegt.

Tabelle 2. T-Test der Skala „Memorieren“

<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i> (2-seitig)
-.729	121	.468

Anmerkungen. Die verwendeten Abkürzungen in der Tabelle stehen für *t* = t-Wert, *df* = degrees of freedom bzw. Anzahl der Freiheitsgrade in der Berechnung, *p* = Signifikanzwert

So konnte festgestellt werden, dass es zwischen der Experimentalgruppe mit Schulfach Glück und jener ohne dieses Fach keinen signifikanten Unterschied gab, $T(121) = -.729$, $p = .468$. Im anschließenden globalen F-test wurden im Rahmen einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mögliche geschlechterspezifische Unterschiede untersucht.

Wie in Tabelle 3 ersichtlich wird, umfasste das Geschlecht dabei zwei Ausprägungen (männlich/weiblich), ebenso wie Schulfach Glück (kein SFG/SFG). Die Mittelwerte der jeweiligen Faktoren (siehe Tabelle 1) wurden anschließend miteinander verglichen.

Tabelle 3. Ausprägungen der unabhängigen Variablen

Schulfach Glück	<i>n</i>	Geschlecht	<i>n</i>
Kein SFG	56	weiblich	69
SFG	67	männlich	54

Anmerkungen. Die verwendeten Abkürzungen in der Tabelle stehen für: SFG = Schulfach Glück, *n* = Stichprobengröße

In der Varianzanalyse wurden die Stichproben hinsichtlich möglicher geschlechterspezifischer Unterschiede untersucht. In Tabelle 4 wird aus den drei Zeilen „Geschlecht“, „Schulfach Glück“ sowie „Geschlecht*Schulfach Glück“ erkennbar, dass keine signifikanten geschlechterspezifischen Unterschiede zu beobachten waren. Dies kann an den drei *p*-Werten abgelesen werden, die jeweils deutlich über dem statistischen Signifikanzwert von .05 liegen.

Tabelle 4. Varianzanalyse der Skala „Memorieren“

Unabhängige Variablen	<i>p</i>
Geschlecht	.256
Schulfach Glück	.626
Geschlecht*Schulfach Glück	.354

Anmerkungen. Die verwendete Abkürzung in der Tabelle steht für: *p* = Signifikanzwert

Somit kann für die erste Skala des Memorierens resümiert werden, dass die Mittelwerte von keiner der beiden Gruppen signifikant höher als die der anderen war. Außerdem konnten keine statistisch signifikanten geschlechterspezifischen Unterschiede in Bezug auf die Lernstrategie des Memorierens festgestellt werden.

Im Anschluss wird die Lernstrategie des Elaborierens näher betrachtet.

4.1.2 Elaborieren

Die Lernstrategie des Elaborierens wurde mit 12 Items gemessen. Diese Skala wies in einer Reliabilitätsanalyse eine gute interne Konsistenz von Cronbachs Alpha $\alpha = .786$ auf. Im durchgeführten t-Test für unabhängige Stichproben wies die Kontrollgruppe leicht höhere Mittelwerte und Standardabweichungen auf, $M = 2.72$, $SD = 0.52$, als die Experimentalgruppe, $M = 2.70$, $SD = 0.46$ (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5. Gruppenstatistiken der Skala „Elaboration“

Schulfach Glück	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Kein SFG	56	2.72	0.52
SFG	67	2.70	0.46

Anmerkungen. Die verwendeten Abkürzungen in der Tabelle stehen für: SFG = Schulfach Glück, *n* = Stichprobe, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung

Wie in Tabelle 6 ersichtlich wird, konnte mit $t(121) = .288$, $p = .774$ kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen beiden Gruppen festgestellt werden.

Tabelle 6. T-Test der Skala „Elaboration“

<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i> (2-seitig)
.288	121	.774

Anmerkungen. Die verwendeten Abkürzungen in der Tabelle stehen für *t* = t-Wert, *df* = degrees of freedom bzw. Anzahl der Freiheitsgrade in der Berechnung, *p* = Signifikanzwert

In der Varianzanalyse bzw. dem globalen F-Test konnte ebenfalls kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den verschiedenen Ausprägungen der unabhängigen Variablen festgestellt werden, da die *p*-Werte deutlich über dem statistischen Signifikanzwert von .05 lagen (vgl. Tabelle 7).

Tabelle 7. Varianzanalyse der Skala „Elaboration“

Unabhängige Variablen	<i>p</i>
Geschlecht	.668
Schulfach Glück	.789
Geschlecht*Schulfach Glück	.767

Somit kann für die zweite Skala der Elaboration resümiert werden, dass die Mittelwerte von keiner der beiden Gruppen signifikant höher als die der anderen war. Auch hier konnten keine statistisch signifikanten geschlechterspezifischen Unterschiede in Bezug auf die Lernstrategie der Elaboration festgestellt werden.

Um die Forschungsfrage F1 beantworten zu können, wird im Folgenden die Lernstrategie des Transformierens näher betrachtet.

4.1.3 Transformieren

Die Lernstrategie des Transformierens wurde mit 10 Items gemessen. Diese Skala der Elaboration wies in einer Reliabilitätsanalyse eine sehr hohe interne Konsistenz von Cronbachs Alpha $\alpha = .851$ auf. Im durchgeführten t-Test für unabhängige Stichproben wies die Experimentalgruppe leicht höhere Mittelwerte auf, $M = 2.85$, $SD = 0.63$, als die Kontrollgruppe, $M = 2.71$, $SD = 0.64$ (vgl. Tabelle 8).

Tabelle 8. Gruppenstatistiken der Skala „Transformieren“

Schulfach Glück	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Kein SFG	56	2.71	0.64
SFG	67	2.85	0.63

Anmerkungen. Die verwendeten Abkürzungen in der Tabelle stehen für: SFG = Schulfach Glück, n = Stichprobe, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Wie in Tabelle 9 ersichtlich wird, konnte mit $t(121) = -1,12$, $p = .233$ allerdings kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen beiden Gruppen festgestellt werden.

Tabelle 9. T-Test der Skala „Transformieren“

<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i> (2-seitig)
-1,12	121	.233

Anmerkungen. Die verwendeten Abkürzungen in der Tabelle stehen für t = t-Wert, df = degrees of freedom bzw. Anzahl der Freiheitsgrade in der Berechnung, p = p-Wert

Bei der Überprüfung der einzelnen Testitems konnte jedoch ein signifikanter Unterschied bei folgendem Item festgestellt werden: „*Wenn ich lerne, gehe ich meine Aufzeichnungen durch und fertige eine Gliederung an, die die wichtigsten Punkte nennt.*“ Hier betrug der Mittelwert der Kontrollgruppe $M = 2.25$, $SD = 0.92$, während er bei der Glücksgruppe $M = 2.73$, $SD = 0.95$ betrug (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10. Gruppenstatistiken des Testitems „T8“

Schulfach Glück	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Kein SFG	56	2.25	0.92
SFG	67	2.73	0.95

Anmerkungen. Die verwendeten Abkürzungen in der Tabelle stehen für: SFG = Schulfach Glück, n = Stichprobe, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Dies ergab beim t-Test für unabhängige Stichproben einen signifikanten Unterschied mit $t(121) = -2.85$, $p = .005$ mit einer hohen Effektstärke mit Cohen's $d = .934$ (vgl. Tabelle 11).

Tabelle 11. T-Test des Testitems „T8“

<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p (2-seitig)</i>	<i>Cohen's d</i>
-2.85	121	.005	.934

Anmerkungen. Die verwendeten Abkürzungen in der Tabelle stehen für t = t-Wert, df = degrees of freedom bzw. Anzahl der Freiheitsgrade in der Berechnung, p = p-Wert

In der Varianzanalyse konnte bei der Variable Geschlecht mit $p = .004$ ebenfalls ein statistisch signifikanter Unterschied festgestellt werden (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 12. Varianzanalyse der Skala „Transformieren“

Unabhängige Variablen	p
Geschlecht	.004
Schulfach Glück	.429
Geschlecht*Schulfach Glück	.386

Anmerkungen. Die verwendete Abkürzung in der Tabelle steht für: p = Signifikanzwert

In Abbildung 8 wird ersichtlich, dass die Mittelwerte der Teilnehmerinnen der Glücksgruppe in Bezug auf die Skala des Transformierens mit $M = 3.01$, $SD = 0.56$ höher waren als die Mittelwerte der Teilnehmerinnen der Kontrollgruppe, $M = 2,83$, $SD = 0.55$.

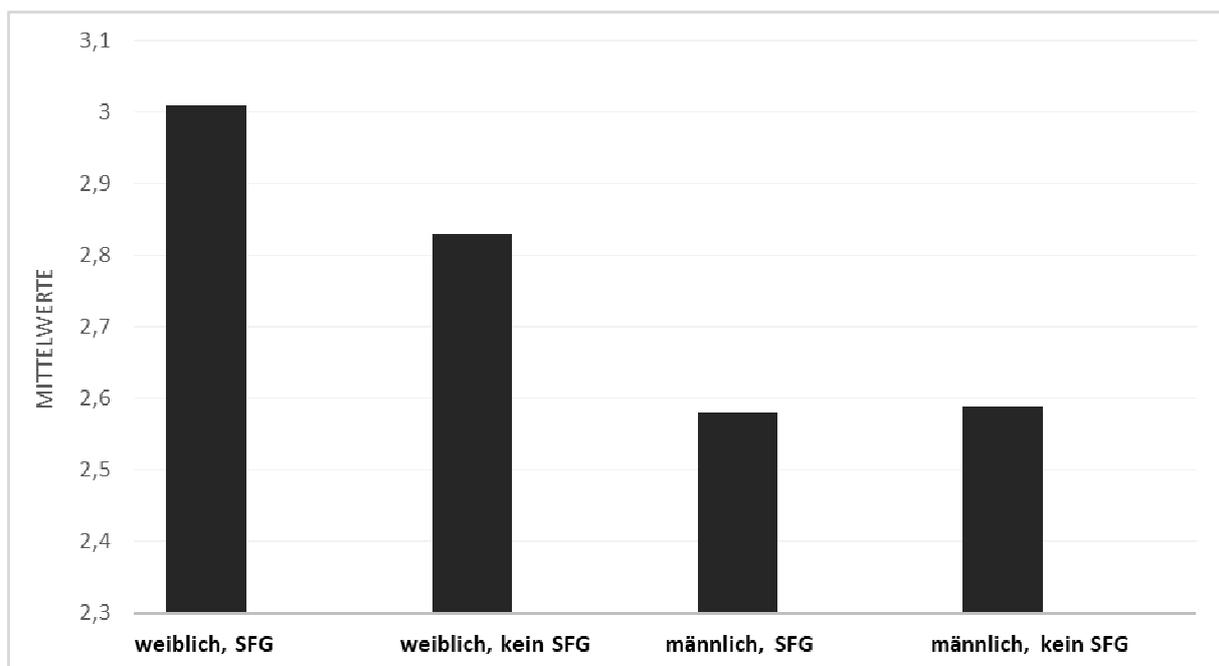


Abbildung 8. Geschlechterspezifische Mittelwertsunterschiede der Skala "Transformieren"

Bei der Lernstrategie des Transformierens kann zusammenfassend gesagt werden, dass im Mittelwertvergleich der Skala in keine der beiden möglichen Richtungen ein signifikanter Unterschied festgestellt werden konnte. Lediglich ein Testitem wies einen statistisch signifikanten Unterschied mit hoher Effektstärke zugunsten der Glücksgruppe auf. Außerdem wurden bei den weiblichen Teilnehmerinnen ebenfalls signifikant höhere Mittelwerte in der Glücksgruppe als in der Kontrollgruppe festgestellt.

4.1.4 Zusammenfassung der Forschungsfrage F1

Die Forschungsfrage F1 stellte die Frage, ob im Gebrauch der kognitiven Lernstrategien im Bereich Memorieren, Elaboration sowie Transformation zwischen Glücksschüler*innen und Regelschüler*innen signifikante Unterschiede festgestellt werden können. Hierbei zeigte sich in den Bereichen Memorieren sowie Elaboration kein signifikanter Unterschied zwischen beiden Gruppen. Lediglich beim Transformieren konnte beobachtet werden, dass Mädchen der Experimentalgruppe diese Lernstrategie signifikant häufiger nutzen als Mädchen der Kontrollgruppe. Des Weiteren war ein einzelnes Item des Transformierens von der Glücksguppe signifikant höher als bei der Kontrollgruppe.

4.2 Die Hypothesen H1 bis H4

4.2.1 Hypothese H1: Planen

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Lernstrategie „Planen“ untersucht, um die Hypothese H1 beantworten zu können. Diese Lernstrategie wurde mit 8 Items gemessen. Dabei wurde ein Item umkodiert, da dieses so formuliert war, dass im Gegensatz zu den anderen Testitems eine niedrige Zahl für eine gute Planung stand. Die Skala der Planung wies in einer Reliabilitätsanalyse eine gute interne Konsistenz von Cronbachs Alpha $\alpha = .731$ auf. Da über die vorliegende sowie die restlichen Skalen gerichtete Hypothesen getroffen wurden, wird bei der Auswertung des t-Tests der einseitige p-Wert betrachtet.

Im durchgeführten t-Test für unabhängige Stichproben wies die Experimentalgruppe minimal höhere Mittelwerte mit $M = 3.03$, $SD = 0.52$ auf als die Kontrollgruppe, $M = 3.01$, $SD = 0.55$ (vgl. Tabelle 13).

Tabelle 13. Gruppenstatistiken der Skala „Planen“

Schulfach Glück	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Kein SFG	56	3.01	0.55
SFG	67	3.03	0.52

Anmerkungen. Die verwendeten Abkürzungen in der Tabelle stehen für: SFG = Schulfach Glück, n = Stichprobe, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Wie in Tabelle 14 ersichtlich wird, war dieser Unterschied mit $t(121) = -.239$, $p = .401$ zwischen beiden Gruppen nicht signifikant.

Tabelle 14. T-Test der Skala „Planen“

<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
-.239	121	.401

Anmerkungen. Die verwendeten Abkürzungen in der Tabelle stehen für t = t-Wert, df = degrees of freedom bzw. Anzahl der Freiheitsgrade in der Berechnung, p = p-Wert

In der Varianzanalyse bzw. dem globalen F-Test konnte ebenfalls kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den verschiedenen Ausprägungen der unabhängigen Variablen festgestellt werden, da die p-Werte deutlich über dem statistischen Signifikanzwert von .05 lagen (vgl. Tabelle 15).

Tabelle 15. Varianzanalyse der Skala „Planen“

Unabhängige Variablen	<i>p</i>
Geschlecht	.945
Schulfach Glück	.942
Geschlecht*Schulfach Glück	.167

Anmerkungen. Die verwendete Abkürzung in der Tabelle steht für: p = Signifikanzwert

Die Hypothese H1, dass Schüler*innen mit Glücksunterricht signifikant höhere Werte beim Planen ihrer Lernprozesse aufweisen als die Schüler*innen ohne dieses Fach, muss somit verworfen werden.

4.2.2 Hypothese H2: Überwachung

Um die Hypothese H2 überprüfen zu können, wurde im nächsten Schritt die Lernstrategie des Elaborierens gemessen, die 12 Items umfasste. Diese Skala der Elaboration wies in einer Reliabilitätsanalyse eine gute interne Konsistenz von Cronbachs Alpha $\alpha = .761$ auf. Im durchgeführten t-Test für unabhängige Stichproben wies die Kontrollgruppe leicht höhere Mittelwerte mit $M = 2.85$, $SD = 0.57$ auf als die Experimentalgruppe mit $M = 2.78$, $SD = 0.61$ (vgl. Tabelle 16).

Tabelle 16. Gruppenstatistiken der Skala „Überwachung“

Anmerkungen. Die verwendeten Abkürzungen in der Tabelle stehen für: SFG = Schulfach Glück, n = Stichprobe, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Schulfach Glück	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Kein SFG	56	2.85	0.57
SFG	67	2.78	0.61

Wie in Tabelle 17 ersichtlich wird, konnte mit $t(121) = .689$, $p = .246$ kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen beiden Gruppen festgestellt werden, da der p-Wert deutlich über dem statistischen Signifikanzwert von .05 lag.

Tabelle 17. T-Test der Skala „Überwachung“

<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
.689	121	.246

Anmerkungen. Die verwendeten Abkürzungen in der Tabelle stehen für t = t-Wert, df = degrees of freedom bzw. Anzahl der Freiheitsgrade in der Berechnung, p = p-Wert

Beim t-Test der einzelnen Testitems konnte jedoch ein signifikanter Unterschied zugunsten der Kontrollgruppe bei folgendem Item festgestellt werden: „*Wenn ich lerne, beobachte ich mich ab und zu, ob ich auch wirklich bei der Sache bin.*“ Die Kontrollgruppe nutzt mit $M = 2.75$, $SD = 0.90$ häufiger diese Strategie zur Überwachung als die Experimentalgruppe mit $M = 2.40$, $SD = 0.97$ (vgl. Tabelle 18).

Tabelle 18. Gruppenstatistiken des Testitems „Ü1“

Schulfach Glück	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Kein SFG	56	2.75	0.90
SFG	67	2.40	0.97

Anmerkungen. Die verwendeten Abkürzungen in der Tabelle stehen für: SFG = Schulfach Glück, n = Stichprobe, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Dieser Unterschied war mit $t(121) = 2.042$, $p = 0.02$ statistisch signifikant mit einer Effektstärke von Cohen's $d = 0.939$ (vgl. Tabelle 19).

Tabelle 19. T-Test des Testitems „Ü1“

<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p (2-seitig)</i>	<i>Cohen's d</i>
2.042	121	.02	0.939

Anmerkungen. Die verwendeten Abkürzungen in der Tabelle stehen für t = t-Wert, df = degrees of freedom bzw. Anzahl der Freiheitsgrade in der Berechnung, p = p-Wert, Cohen's d = Effektstärke

In der Varianzanalyse bzw. dem globalen F-Test konnte kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den verschiedenen Ausprägungen der unabhängigen Variablen festgestellt werden, da die p-Werte deutlich über dem statistischen Signifikanzwert von .05 lagen (vgl. Tabelle 20).

Tabelle 20. Varianzanalyse der Skala „Überwachung“

Unabhängige Variablen	p
Geschlecht	.312
Schulfach Glück	.494
Geschlecht*Schulfach Glück	.338

Anmerkungen. Die verwendete Abkürzung in der Tabelle steht für: p = Signifikanzwert

Die zweite Hypothese sagte aus, dass Schüler*innen der Glücksgruppe im Bereich der Überwachung signifikant höhere Werte aufweisen als die Schüler*innen der Kontrollgruppe. Da sich keine positiven signifikanten Effekte in der Glücksgruppe zeigten und bei einem Testitem sogar gegenteilige Effekte zu beobachten waren, muss diese Hypothese ebenfalls verworfen werden.

4.2.3 Hypothese H3: Regulieren

Um die Hypothese H3 überprüfen zu können, wurde im nächsten Schritt die Lernstrategie des Regulierens untersucht, welche mit 5 Items gemessen wurde. Diese Skala wies in einer Reliabilitätsanalyse eine gute interne Konsistenz von Cronbachs Alpha $\alpha = .718$ auf. Im durchgeführten t-Test für unabhängige Stichproben wies die Experimentalgruppe leicht höhere Mittelwerte mit $M = 3.04$, $SD = 0.64$ auf als die Kontrollgruppe mit $M = 3.01$, $SD = 0.55$ (Tabelle 21).

Tabelle 21. Gruppenstatistiken der Skala „Regulieren“

Schulfach Glück	n	M	SD
Kein SFG	56	3.01	0.55
SFG	67	3.04	0.64

Anmerkungen. Die verwendeten Abkürzungen in der Tabelle stehen für: SFG = Schulfach Glück,

n = Stichprobe, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Wie in Tabelle 22 ersichtlich wird, konnte mit $t(121) = -.225$, $p = .411$ kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen beiden Gruppen festgestellt werden, da der p-Wert deutlich über dem statistischen Signifikanzwert von .05 lag.

Tabelle 22. T-Test der Skala „Regulieren“

<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
-.225	121	.411

Anmerkungen. Die verwendeten Abkürzungen in der Tabelle stehen für t = t-Wert, df = degrees of freedom bzw. Anzahl der Freiheitsgrade in der Berechnung, p = p-Wert

In der Varianzanalyse bzw. dem globalen F-Test konnte ebenfalls kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den verschiedenen Ausprägungen der unabhängigen Variablen festgestellt werden, da die p-Werte deutlich über dem statistischen Signifikanzwert von .05 lagen (vgl. Tabelle 23).

Tabelle 23. Varianzanalyse der Skala „Regulieren“

Unabhängige Variablen	<i>p</i>
Geschlecht	.312
Schulfach Glück	.494
Geschlecht*Schulfach Glück	.338

Anmerkungen. Die verwendete Abkürzung in der Tabelle steht für: p = Signifikanzwert

Die dritte Hypothese sagte aus, dass Schüler*innen der Glücksgruppe im Bereich der Regulation signifikant höhere Werte aufweisen als die Schüler*innen der Kontrollgruppe. Da sich keine positiven signifikanten Effekte in der Glücksgruppe zeigten, muss diese Hypothese verworfen werden.

4.2.4 Hypothese H4: Zeitmanagement

Um die Hypothese H4 überprüfen zu können, wurde im nächsten Schritt die Lernstrategie des Zeitmanagements untersucht, welche mit 3 Items gemessen wurde. Vor der Auswertung dieser Skala wurden alle drei Items umkodiert, damit hohe Werte ein gutes Zeitmanagement darstellten und diese Skala kompatibel mit den restlichen Skalen war. Diese Skala des Zeitmanagements wies in einer Reliabilitätsanalyse eine gute interne Konsistenz von Cronbachs Alpha $\alpha = .700$ auf. Im durchgeführten t-Test für unabhängige Stichproben wies die Kontrollgruppe leicht höhere Mittelwerte

mit $M = 2.66$, $SD = 0.84$ auf als die Experimentalgruppe mit $M = 2.61$, $SD = 0.79$ (vgl. Tabelle 24).

Tabelle 24. Gruppenstatistiken der Skala „Zeitmanagement“

Schulfach Glück	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Kein SFG	56	2.66	0.84
SFG	67	2.61	0.79

Anmerkungen. Die verwendeten Abkürzungen in der Tabelle stehen für: SFG = Schulfach Glück, n = Stichprobe, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Wie in Tabelle 25 ersichtlich wird, war der Unterschied mit $t(121) = .332$, $p = .371$ zwischen beiden Gruppen nicht statistisch signifikant, da der p-Wert über dem statistischen Signifikanzwert von .05 lag.

Tabelle 25. T-Test der Skala „Zeitmanagement“

<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
.332	121	.371

Anmerkungen. Die verwendeten Abkürzungen in der Tabelle stehen für t = t-Wert, df = degrees of freedom bzw. Anzahl der Freiheitsgrade in der Berechnung, p = p-Wert

In der Varianzanalyse bzw. dem globalen F-Test konnte ebenfalls kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den verschiedenen Ausprägungen der unabhängigen Variablen festgestellt werden, da die p-Werte deutlich über dem statistischen Signifikanzwert von .05 lagen (vgl. Tabelle 26).

Tabelle 26. Varianzanalyse der Skala „Zeitmanagement“

Unabhängige Variablen	<i>p</i>
Geschlecht	.166
Schulfach Glück	.881
Geschlecht*Schulfach Glück	.847

Anmerkungen. Die verwendete Abkürzung in der Tabelle steht für: p = Signifikanzwert

Die vierte Hypothese sagte aus, dass Schüler*innen der Glücksgruppe im Bereich des Zeitmanagements signifikant höhere Werte aufweisen als die Schüler*innen der Kontrollgruppe. Da sich keine positiven signifikanten Effekte in der Glücksgruppe zeigten, muss diese Hypothese verworfen werden.

4.2.5 Zusammenfassung der Hypothesen H1 bis H4

Wie in der Auswertung dargestellt wurde, zeigten sich bei den ersten drei Skalen bzw. Lernstrategien nur beim Transformieren signifikante Unterschiede, allerdings auch hier nur bei den weiblichen Teilnehmerinnen bzw. bei einem einzelnen Testitem, weswegen kein klarer Effekt des Schulfachs Glück bei diesen Lernstrategien beobachtet werden konnte. Bei den gerichteten Hypothesen, die einen positiven Effekt des Schulfachs Glück auf den Gebrauch der restlichen vier Lernstrategien vermuteten, konnte jener Effekt nicht festgestellt werden. Auffälligerweise konnte bei einem Testitem zwar ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen beobachtet werden, allerdings zugunsten der Kontrollgruppe ohne das Schulfach Glück. Somit müssen die gerichteten Hypothesen H1, H2, H3 und H4 allesamt verworfen werden, da sich kein statistisch signifikanter Unterschied zugunsten der Schüler*innen mit Glücksunterricht zeigte.

5 Diskussion

Die vorliegende Studie sollte die Frage beantworten, ob Schüler*innen mit dem Schulfach Glück ein verbessertes selbstreguliertes Lernen vorweisen als Schüler*innen ohne dieses Fach. Die hierfür eigens aufgestellten Hypothesen, die entsprechende Effekte zugunsten der Glücksschüler*innen vermuten ließen, mussten allerdings verworfen werden, da sich kein eindeutiger, statistisch signifikanter Unterschied zeigte. In diesem Kapitel werden die in Kapitel 4 dargestellten Ergebnisse bezüglich der einzelnen Skalen bzw. Hypothesen zunächst separat voneinander diskutiert und anschließend in einen größeren Zusammenhang eingeordnet. Nachfolgend werden die Limitationen und Potenziale der vorliegenden Studie sowie deren Aussagekraft beschrieben. Die daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen für die zukünftige Forschung bilden den Abschluss dieser Arbeit.

5.1 Zusammenfassung der Befunde

Die Forschungsfrage F1 umfasste die Lernstrategien „Memorieren“, „Elaboration“ sowie „Transformation“. Aus dem aktuellen Forschungsstand war nicht klar ersichtlich, ob signifikante Effekte zwischen Glücks- und Nicht-Glücksschüler*innen beobachtet werden können. Dabei stellte die Strategie „Memorieren“, die auch Wiederholungsstrategie genannt wird und in Kapitel 2.3.2 beschrieben wurde, eine der beiden kognitiven Lernstrategien des selbstregulierten Lernens dar. Die Tatsache, dass im Schulfach Glück die Persönlichkeitsentwicklung anstelle des Auswendiglernens von Lerninhalten oder dem Erlernen solcher Strategien im Vordergrund stehen, macht verständlich, warum sich hier keine signifikanten Effekte zeigten. Dieser Aspekt wird in Kapitel 5.3 näher dargelegt. Ähnliches gilt für die Elaboration: Sie stellt neben dem Memorieren die zweite kognitive Lernstrategie des selbstregulierten Lernens dar und bildet mit ihr die innerste Schicht des Modells nach Boekaerts (1999), welches in Kapitel 2.3.2, Abbildung 7 dargestellt wurde. Die Elaborationsstrategie hilft Schüler*innen dabei, Lerninhalte auf einer tieferen Ebene zu verstehen und an Vorwissen anzuknüpfen, wofür auch der Transfer auf andere Wissens- und Anwendungsbereiche hilfreich ist (Landmann et al., 2015, S. 47). Auch hier war im Vorfeld nicht klar, ob sich Effekte zwischen den beiden Gruppen zeigen würden, da sich im Schulfach Glück, wie oben schon beschrieben, nicht auf das schulische Wissen, sondern persönliche Ressourcen konzentriert wird. Wie in der vorangegangenen Ergebnisdarstellung ersichtlich wurde, konnten hierbei keine Effekte festgestellt werden. Die einzigen signifikanten Effekte auf Skalenniveau zeigten sich in der Lernstrategie der Transformation, die beschreibt, wie Schüler*innen sich ihren Lernstoff aufbereiten oder zusammenfassen. Hier wurde ein signifikanter Unterschied beim weiblichen Geschlecht zwischen der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe beobachtet. Die Glücksschülerinnen zeigten höhere Werte und somit einen häufigeren bzw. intensiveren Gebrauch dieser Lernstrategie als die Schülerinnen ohne das Schulfach Glück. Des Weiteren zeigte die Glücksgruppe bei einem einzelnen Testitem signifikant höhere Werte als die Kontrollgruppe. Das Testitem beschrieb das Anfertigen von Gliederungen sowie das Durchgehen der eigenen Aufzeichnungen beim Lernprozess.

Zusammenfassend konnten sich bei der Forschungsfrage F1 keine auffälligen Ergebnisse zeigen, was aufgrund des derzeitigen Forschungsstandes nicht überrascht.

Die erste gerichtete Hypothese H1 beschäftigte sich mit dem Planen des eigenen Lernprozesses. Hierbei wurde angenommen, dass Glücksschüler*innen eine signifikant höhere Planungskompetenz aufweisen als Regelschüler*innen, da der Planung im Schulfach Glück ein eigenes Modul gewidmet wird. Allerdings zeigten sich auch hier keine eindeutigen Effekte zugunsten der Glücksgruppe. Dies liegt wohl darin begründet, dass sich das Planungsmodul auf die Visionen bezieht, die die Teilnehmenden des Glücksunterrichts zuvor auf der Basis ihrer Stärken versuchen umzusetzen. Diese Visionen sind in aller Regel Lebensziele, die in einem größeren Rahmen als dem schulischen Alltag stehen, womit die erworbene Planungskompetenz nicht unbedingt auf das schulische Lernen direkt anwendbar ist. Zwar ist dies grundsätzlich möglich, allerdings hängt es davon ab, wie wichtig den jeweiligen Schüler*innen ihre schulischen Ziele und ihre eigenen Lernprozesse sind. Liegt hier eine hohe intrinsische Motivation vor, besteht in der Tat die Möglichkeit, dass Glücksschüler*innen ihre Lernprozesse aus innerem Antrieb heraus besser planen können als Regelschüler*innen. Dies müsste allerdings in weiteren Studien erforscht werden, in denen in der Erhebung der Aspekt der Motivation über schulische Ziele sowie dem eigenen Lernprozess Beachtung findet.

Die zweite gerichtete Hypothese H2 nahm die Überwachung in den Fokus. Die Überwachung zählt zu den metakognitiven Strategien des selbstregulierten Lernens, die im Modell von Boekaerts (1999) aus Kapitel 2.3.2 die mittlere Schicht darstellen und die kognitiven Strategien wie das Memorieren oder die Elaboration überwachen. Hierbei konnte auf Skalenniveau nicht der erwartete Effekt beobachtet werden. Glücksschüler*innen wiesen ähnliche Werte wie die Regelschüler*innen auf, ein Testitem brachte sogar gegenteilige Effekte: Bei der Aussage, inwieweit sie sich beim Lernen selbst beobachten, ob sie auch bei der Sache sind, zeigten sich signifikant höhere Werte bei den Regelschüler*innen. Diese ausbleibenden bzw. gegenteiligen Effekte können wie folgt begründet werden: Die Hypothese H2 wurde mit der Annahme verbunden, dass die Glücksschüler*innen in Modul 6 lernen, sich selbst und ihr Handeln zu reflektieren. Es wurde daher angenommen, dass diese Reflexionskompetenzen ihnen auch bei ihren Lernprozessen behilflich sind. Wie in Kapitel 2.3.6 beschrieben wurde, fördert Reflexion selbstreguliertes Handeln, weswegen die Hypothese von Effekten zugunsten der Glücksschüler*innen ausging. Wie in einem Gespräch mit dem Lehrer der drei Glücksklassen allerdings klar wurde, fand im zurückliegenden Schuljahr kein kompletter Durchlauf aller sechs Module des Curriculums statt. Stattdessen wurden die Module 1-3, also die Stärkung, Visionen sowie die Planung, behandelt. Dies bedeutet, dass die Glücksschüler*innen keine erhöhte Reflexionskompetenz aufweisen konnten, da das Modul kein Gegenstand des Glückskurses war. Dementsprechend gingen sie mit denselben Voraussetzungen in die Befragung, was folglich ähnliche Ergebnisse wie die Kontrollgruppe zur Folge hatte.

Die dritte Hypothese H3 behandelte die Regulation, also die äußerste Schicht im Modell von Boekaerts (1999), welches in Kapitel 2.3.2 erläutert wurde. Bei dieser Regulation des Selbst werden motivationale und volitionale Aspekte überwacht und die Zielformulierung sowie die dafür nötigen Ressourcen wie Zeit und Ruhe überprüft. Im Testinstrument wurde insbesondere der Umgang mit Problemen beim Ler-

nen erfragt. Die ausbleibenden Effekte zugunsten der Glücksgruppe können wie in der vorherigen Hypothese erklärt werden: Auch in diesem Fall wurde angenommen, dass die Glücksschüler*innen alle sechs Module des Curriculums im zurückliegenden Schuljahr durchliefen. Dies führte zur Annahme, dass die Schüler*innen im fünften Modul „Umsetzung“ lernen, unbequeme Handlungsschritte zu überwinden, ohne die Handlung aufzuschieben. Des Weiteren wurde angenommen, dass die Selbstmotivation, die in diesem Modul eine große Rolle spielt, das selbstregulierte Lernen zusätzlich fördert. Aufgrund der Tatsache, dass dieses Modul allerdings kein Gegenstand des Glückskurses war, überrascht es nicht, dass die Ergebnisse die Hypothese nicht stützen konnten.

Die letzte Hypothese H4 beschäftigte sich mit dem Zeitmanagement, was als externe Ressource einen Teilbereich der Regulation darstellt. Auch hier konnten keine auffälligen Unterschiede zwischen beiden Gruppen beobachtet werden. Die Gründe hierfür entsprechen denen der Hypothese H1: Es wurde auch in diesem Fall angenommen, dass durch das Absolvieren des Planungsmoduls die Glücksschüler*innen verbesserte Planungskompetenzen aufweisen, welche sie folglich auch zur zeitlichen Optimierung ihres Lernprozesses nutzen. Allerdings stellt sich hier ebenfalls die Frage nach dem motivationalen Aspekt: Wahrscheinlich werden eher diejenigen, denen das Resultat des Lernprozesses essenziell wichtig erscheint, diesem Ziel mehr Platz einräumen. Folglich hängt das Zeitmanagement wohl seltener von der jeweiligen Planungskompetenz als vielmehr von motivationalen Faktoren ab, die im vorliegenden Testinstrument nicht berücksichtigt wurden.

Im folgenden Abschnitt werden die Limitationen der vorliegenden Studie diskutiert.

5.2 Limitationen der vorliegenden Studie

Als wichtiger Faktor bei der Einschätzung der Ergebnisse muss die Tatsache beachtet werden, dass der Erhebung kein Prä-Post-Design zugrunde lag. Durch das Querschnittsdesign, das zu einem einzigen Zeitpunkt am Ende des Schuljahres die selbstregulativen Fähigkeiten der Schüler*innen abfragte, kann nicht ausgeschlossen werden, dass bereits vorher feststehende Persönlichkeitsmerkmale das Ergebnis unbemerkt beeinflusst haben. Idealerweise hätte der Untersuchung eine Erhebung der selbstregulativen Fähigkeiten zu Beginn des Schuljahres vorangestellt werden müssen, um solche ungewünschten Effekte ausschließen und Veränderungen von der ersten zur zweiten Erhebung dokumentieren zu können. Durch die vorliegende Arbeit wurde allerdings ein Grundstein für eine solche Längsschnittstudie im sogenannten Wartelistendesign gelegt. Falls die Glücksschüler*innen auch im folgenden Schuljahr den Glücksunterricht besuchen, könnten mögliche Veränderung in Bezug auf deren selbstreguliertes Lernen über die Zeit beobachtet werden. Hierbei wäre zusätzlich von Vorteil, dass bei einer längeren Dauer des Kurses wahrscheinlich alle Module einmal durchlaufen werden, womit die Voraussetzung der hier aufgestellten Hypothesen erfüllt wären und somit besser überprüft werden könnten als in der vorliegenden Studie, in der die Glücksschüler*innen lediglich die Hälfte des Curriculums durchliefen.

Des Weiteren muss angemerkt werden, dass die kurze Dauer des Kurses, die ein Schuljahr betrug und fast zur Hälfte im Online-Format unterrichtet wurde, eine weite-

re Limitation darstellt. Nachhaltige Effekte zeigen sich im Schulfach Glück eher langfristig; bei einem Umfang von lediglich einer einzelnen Schulstunde pro Woche kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Grundbedürfnisse des Tetraeders aller Schüler*innen nachhaltig befriedigt werden konnten. Jedoch kann man sich nur selbst gut regulieren, wenn man seinen Charakter gut kennt. Daher stellt sich die Frage, ob die Schüler*innen mit dem Schulfach Glück im Rahmen des Online-Unterrichts die Möglichkeit hatten, diese persönlichen Kompetenzen in diesem Rahmen so zu entwickeln, dass sie Einfluss auf ihre Selbstregulation nehmen konnten.

Die nächsten Limitationen beziehen sich auf das Selbstberichtsverfahren, mit dem die selbstregulativen Fähigkeiten in der vorliegenden Arbeit erhoben wurden. Bei dieser Form der Messung selbstregulativer Lernstrategien wird hauptsächlich untersucht, inwieweit die Schüler*innen über die notwendigen Voraussetzungen verfügen, in verschiedenen Lernsituationen den eigenen Lernprozess effektiv zu steuern (Artelt, Baumert, & McElvany, 2003, S. 132). Allerdings garantiert dies nicht, dass die in den Fragebögen angegebenen Auskünfte in der Praxis mit dem übereinstimmen, was Schüler*innen im jeweiligen Lernprozess tatsächlich tun. Durch die Vorformulierung der Lernstrategien im Fragebogen zum selbstregulierten Lernen können Strategien von den Teilnehmenden als bekannt identifiziert und daher eine häufige Nutzung angekreuzt werden, obwohl eine tatsächliche Anwendung dieser Strategie in der Praxis möglicherweise nicht stattfindet. So kommt es häufig zu starken Abweichungen zwischen „Kennen“ und „Können“, was die Ergebnisse stark verzerren kann (Spörer & Brunstein, 2006, S. 150f). Diese Kritik, dass Fragebögen das jeweilige Lernverhalten nicht valide abbilden, findet sich vielfach in der Lernstrategieforschung (Artelt (2000); Baumert (1993); Schiefele et al. (2003); Zimmerman & Martinez-Pons (1986)). Dabei wird häufig kritisiert, dass die jeweiligen Testitems keinen Bezug zu tatsächlichen Lernaufgaben aufweisen. Allgemeine Aussagen über den eigenen Lernprozess werden demnach als ungünstig bewertet, da beim selbstregulierten Lernen gerade das flexible Agieren in verschiedenen Situationen sowie das Anpassen des Lernverhaltens an motivationale und situationale Bedingungen im Vordergrund steht (Spörer & Brunstein, 2006, S. 150).

Ein weiterer Kritikpunkt zielt auf die schulische Leistungsbewertung in Form von Noten, mit denen häufig die erfolgreiche Nutzung selbstregulativer Lernstrategien validiert werden. Hierbei bleiben Effektivität sowie Nachhaltigkeit von Lernprozessen unberücksichtigt und werden gar nicht erst erfasst. Wie in der Diskussion der aufgestellten Hypothesen erläutert, bleibt in vielen Erhebungen unberücksichtigt, dass die Wirksamkeit kognitiver Lernstrategien häufig von der erfolgreichen Steuerung der eigenen Motivation und Konzentration abhängt (Spörer & Brunstein, 2006, S. 151). Um die Validität von Selbstberichtsverfahren zu erhöhen, müssten Fragebögen statt den Einzelkomponenten selbstregulierten Lernens deren Zusammenspiel sowie situative Aspekte des Lernens berücksichtigen. Hierfür bietet sich eine Kombination aus unterschiedlichen Verfahren an.

Zusammenfassend bleibt also festzuhalten, dass Fragebögen des selbstregulierten Lernens äußere und innere Ressourcen sowie ein Zusammenspiel der erfassten Merkmale berücksichtigen sollten. Somit können fragwürdige bzw. methodenspezifische Ergebnisse vermieden und die Validität dieses Verfahrens erhöht werden. Hierfür ist es erforderlich, bestehende Instrumente abzuändern oder neue zu erschaffen,

um selbstregulierte Lernprozesse in weiteren Kontexten und allen Facetten zu erfassen (Spörer & Brunstein, 2006, S. 156f).

Wie dies in Bezug auf das Schulfach Glück in Zukunft gelingen kann und in welchem Verhältnis dieses neue Schulfach und das traditionelle Bildungsverständnis stehen, wird im folgenden Abschnitt erläutert.

5.3 Schulfach Glück und das traditionelle Bildungsverständnis

Neben den geäußerten Kritikpunkten des in dieser Studie verwendeten Fragebogens muss zusätzlich seine Kompatibilität mit dem Schulfach Glück in Frage gestellt werden. Das Kieler Lernstrategieninventar misst die Fach- bzw. die Methodenkompetenz der Teilnehmenden, um herauszufinden, inwieweit diese sich im Hinblick auf Klausuren in ihrem Lernprozess selbst regulieren können. Diese Fach- bzw. Methodenkompetenz stellt im Tetraeder von Schulfach Glück (vgl. Kapitel 2.2.6, Abbildung 5) allerdings nur eine einzige Bezugsgröße dar. Somit überschneiden sich das Frageninventar und das Schulfach Glück lediglich an diesem einzelnen Punkt. Während die Items des Fragebogens mit einer traditionellen Vorstellung von Lernen und Schule sehr kompatibel sind, steht im Schulfach Glück der Schüler bzw. die Schülerin als Lerninhalt selbst im Mittelpunkt. Dabei liegt der Fokus darin, die eigene Persönlichkeit besser kennenzulernen und mit ihr weiterarbeiten zu können. Der Fragebogen misst in Bezug auf den Lernstoff allerdings nicht, ob die Schüler*innen sich selbstreguliert Ziele gesetzt haben oder sie ihre eigenen Stärken und Schwächen benennen können etc. Stattdessen wird untersucht, ob die Jugendlichen auf eine bestimmte Art und Weise lernen, die von außen als gut oder schlecht bewertet wird. Aufgrund dieser fehlenden Schnittmenge zwischen Schulfach Glück und dem Fragebogen wird ersichtlich, warum kein Zuwachs in traditionellen, disziplinierenden Lernstrategien beobachtet werden konnte. Des Weiteren finden individuelle Unterschiede und Vorlieben, Gründe für ihr Vorgehen, bzw. die Frage, ob und wenn ja, wie die Lernenden an ihre Ziele gelangen, im Fragebogen keine Beachtung. Es spielt keine Rolle, in welchem Bezug die Jugendlichen zu dem Lernstoff stehen. Da im traditionellen Bildungsverständnis die Lerninhalte vorgegeben sind, kann angenommen werden, dass die Mehrheit der Befragten keinen persönlichen Selbstbezug zu diesem Lernstoff, für den sie selbstreguliert lernen sollen, herstellen kann. Stattdessen stehen Kognitionsleistung sowie Leistbarkeit generell beim hier verwendeten KSI-Fragebogen im Vordergrund. Die Gründe für die ausbleibenden Ergebnisse der vorliegenden Studie liegen demnach in der eher engstirnigen Vorstellung von Bildung begründet, die dem verwendeten Fragebogen zugrunde liegt sowie der Ausrichtung des Schulfachs Glück, das auf ein neueres Verständnis von Bildung abzielt.

Im letzten Kapitel vor dem abschließenden Fazit werden Schlussfolgerungen aus diesen Erkenntnissen für die zukünftige Forschung in diesem Themengebiet diskutiert.

5.4 Forschungsperspektiven

Zukünftige Testinventare sollten in diesem Forschungsbereich die Motivation sowie den persönlichen Bezug zum Lernstoff miterheben. Denn nur wenn die Lernenden in-

trinsisch motiviert sind, kann davon ausgegangen werden, dass sie auch verbessert selbstreguliert lernen, da sie dem Lernprozess einen höheren Stellenwert zuordnen. Allerdings würde dies nur für die Ziele zutreffen, die für die Lernenden lohnenswert erscheinen, was bei vorgegebenen Inhalten eher selten der Fall ist. Demnach wäre eine Studie interessant, in denen sich die Experimentalgruppe ausschließlich aus Schüler*innen von Schulen zusammensetzt, die nicht dem klassischen Bildungsverständnis folgen. So könnten Stichproben aus freien, demokratischen Schulen oder Waldorfschulen mit Regelschüler*innen verglichen werden, weil die Jugendlichen dort grundsätzlich intrinsisch motivierter arbeiten können, da ihre Persönlichkeit und deren Entwicklung im Vordergrund steht.

Alternativ könnte bei einer zukünftigen Erhebung eine Kontrollfrage darüber entscheiden, wer in die Kontroll- und wer in die Experimentalgruppe aufgeteilt wird: Dafür wird die Frage „Hast du Spaß am Lernen“ gestellt und nur diejenigen, die laut eigener Aussage mit Spaß lernen, werden der Experimentalgruppe zugeteilt und mit denen verglichen, denen das Lernen keinen Spaß bereitet. Des Weiteren könnte durch eine weitere Kontrollfrage die Qualität der Beziehung zur Lehrkraft erhoben werden, da diese im vorliegenden Testinventar keine Beachtung findet. So würde untersucht werden, ob Schüler*innen mit einer guten Beziehung zu ihrer Lehrkraft auch besser selbstreguliert lernen können. Abschließend könnte die Frage, ob das Schulfach Glück die Konzentrationsfähigkeit über den Tag verbessert, ein Forschungsdesiderat darstellen. Durch die Umgebung, das Vertrauen zu Mitschüler*innen und Lehrer*innen sowie der eigenen Persönlichkeit als Lerninhalt wäre erwartbar, dass Selbstregulation überflüssig wird, da die Teilnehmenden eine intrinsische Motivation verspüren, dem Geschehen zu folgen.

Zusammenfassend könnte die vorliegende Studie zum Anlass genommen werden, einen Fragebogen zu entwickeln, der die zahlreichen Aspekte des Schulfachs Glück berücksichtigt, um kontextorientiert herauszufinden, ob Teilnehmende des Glücksunterrichts sich in Bezug auf ihre Stärken, Schwächen, Ziele etc. durch eine verbesserte Selbstregulation von Schüler*innen ohne dieses Fach abheben.

5.5 Fazit

Die vorliegende Arbeit sollte die Frage beantworten, ob Schüler*innen, die das Schulfach Glück besuchen, besser selbstreguliert lernen können als Schüler*innen ohne dieses Fach. Die Tatsache, dass diese Frage aufgrund der fehlenden Bestätigung der Hypothesen mit „Nein“ beantwortet werden muss, liegt darin begründet, dass das Schulfach Glück mit seinen vergleichsweise neueren Ansätzen nicht kompatibel zum verwendeten Fragebogen ist, da diesem eine traditionelle Vorstellung von Bildung zugrunde liegt. So konnte gezeigt werden, dass der Kern des Schulfachs Glück nicht im stillen Dasitzen, Repetieren, Transferaufgaben lösen etc. liegt und daher diese Aspekte des selbstregulierten Lernens sich nicht in der Hinsicht verbessern, wie der Fragebogen sie misst. Außerdem wurde ersichtlich, dass der Fragebogen nicht dazu geeignet ist, Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen zu messen oder abzubilden. In zukünftigen Forschungen könnten durchaus Verbesserungen in der Selbstregulation gemessen werden, sofern die Testinstrumente die elementaren Aspekte des Schulfachs Glück wie Motivation, Spaß am Lernen, persönlicher Selbst-

bezug zum Lernstoff oder die Beziehung zur Lehrkraft berücksichtigen. Ohne die Erhebung solcher Items kollidiert das neue Bildungsverständnis des Schulfachs Glück mit traditionellen Vorstellungen von Lernen, bei denen Leistung und Leistbarkeit im Vordergrund stehen. Letzteres stellt allerdings noch immer mehrheitlich den Status Quo in der deutschen Bildungslandschaft dar. Dies und die Tatsache, dass trotz den bisherigen positiven Forschungsergebnissen zum Schulfach Glück sich im traditionellen Verständnis von Lernen kaum Effekte zeigten, könnte zum Anlass genommen werden, zu hinterfragen, welches Verständnis von Lernen und Bildung letztlich gewünscht ist. Durch die starken Persönlichkeiten, die das Schulfach Glück hervorbringt, kann es als lohnend angesehen werden, diese neue Art des Lernens und der Persönlichkeitsentwicklung zu fördern und in Bezug auf das selbstregulierte Lernen zukünftig näher zu erforschen.

Schlusswort

Ernst Fritz-Schubert: Was ist Bildung?

In der Arbeit von Herrn Pfeiffer wurde deutlich, dass Bildung mehr umfasst als die durch die Reproduktionsstrategien erreichbaren spezifischen Qualifikationen und formalen Zertifizierungen. Bildung muss vielmehr dazu beitragen, dass junge Menschen zu mündigen Bürgern reifen, die nicht an den gestellten Herausforderungen verzweifeln, aber sich auch nicht an jeder Dummheit begeistern. Das entspricht der nachhaltigen Bildung, wie sie die Bundesregierung als Umsetzung der Agenda 21 der UNESCO versteht. Auch dort wird der Erwerb von Gestaltungskompetenz in den Vordergrund gestellt: „Bildung für nachhaltige Entwicklung ist ein neues, zukunftsfähiges Verständnis von Bildung, das den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten zum partizipativen Handeln in den Mittelpunkt stellt. Das Wissen, das dabei vermittelt wird, hilft den Lernenden, aktiv und eigenverantwortlich nachhaltige Handlungsoptionen zu bestimmen“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007, S. 6f).

Bei der Betrachtung dieser vollmundigen Erklärungen darf allerdings nicht übersehen werden, dass Bildungsprozesse zwar durch die Pädagogik angeregt werden, aber letztlich der junge Mensch selbst entscheidet, wie er sich im humboldtschen Sinne die Welt erobert und seinen Platz darin findet. Nach allem, was man heute unter Bildung versteht, ist Bildung zuallererst Selbst-Bildung, also eine Tätigkeit jedes einzelnen Menschen, in dem sich ein Mensch selbst alles Kognitive, Emotionale, Soziale usw. aneignet, was er braucht, um seine existenziellen und Wachstumsbedürfnisse zu befriedigen. Bildung meint also den selbstgesteuerten Prozess zur Stärkung der Persönlichkeit, um die individuelle Zukunft zu gestalten und kollektive Zukunft zu verantworten. Der Erwerb von Kenntnissen, Techniken und Fähigkeiten darf einzig dem Ziel dienen, sich in dieser Gesellschaft zu orientieren und ein Platz in ihr zu finden. Sie ist auch kein säkularer Ersatz für die Heilsversprechen der verblassten Religionen, auch wenn der Gestus des Erlösers von Bildungsexperten gerne in Anspruch genommen wird.

Im schulischen Bildungsbemühen dürfen Ziele vorgegeben werden und Wissen vermittelt werden, wenn sie dazu beitragen, das Individuum mit seinen Werten, Einstellungen, Interessen und Bedürfnissen in vertrauten und unerwarteten Situationen handlungsfähig zu machen und als Gestalter Lebenssituationen zu bewältigen und nicht, um irgendwelche Test- oder Kompetenzüberprüfungskriterien zu erfüllen. Nach Heinz-Joachim Heydorn ist Bildung der Versuch, den Menschen zum Menschen zu begaben, ein Versuch, der gegen alle Formen des einseitigen Trainings, der berufsorientierten Qualifikation und marktorientierten Talentpflege das unverstellte Menschsein im Auge hat, ein Versuch, von dem nicht gesagt werden kann, ob er überhaupt gelingen kann. Aber es ist der einzige Versuch, der einen Versuch wert ist.

Literaturverzeichnis

- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the Mystery of Health – How People Manage Stress and Stay Well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Artelt, C. (2000). Strategisches Lernen.
- Artelt, C., Baumert, J., & McElvany, N. (2003). Selbstreguliertes Lernen: Motivation und Strategien in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In *PISA 2000— Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 131-164). Wiesbaden: VS Verlag. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-322-97590-4_6
- Artelt, C., Demmrich, A., & Baumert, J. (2001). Selbstreguliertes Lernen. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, . . . M. Weiß, *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. (S. 271–298). Opladen: Leske + Budrich. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6_8
- Baumert, J. (1993). Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Kontext schulischen Lernens. *Unterrichtswissenschaft*(21), S. 327–354.
- Becker, P. (1982). *Psychologie der seelischen Gesundheit* (Bd. 1). Göttingen: Hogrefe.
- Becker, P., & Minsel, B. (1986). *Psychologie der seelischen Gesundheit* (Bd. 2). Göttingen:: Hogrefe.
- Bellebaum, A., & Hettlage, R. (2010). Die Glücksforschung kommt voran. In A. Bellebaum, *Glück hat viele Gesichter* (S. 57-51). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-531-92533-2_3
- Bertrams, A., & Schiepke-Tiska, A. (2015). Wirksamkeitsevaluation eines Unterrichtsprogramms zur Förderung des subjektiven Wohlbefindens, des Selbstwertgefühls und der Selbstwirksamkeitserwartung von Schülerinnen und Schülern. *Unterrichtswissenschaft*(2015(1)), S. 83-96.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*(31(6)), S. 445–457.
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. *Handbook of self-regulation*, S. 417-450.
- Braun, H. (2010). Empirische Glücksforschung. Ein schwieriges Unterfangen. In A. Bellebaum, *Glück hat viele Gesichter* (S. 449-462). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-531-92533-2_20
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2007). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. *Bildungsforschung*, 1.
- Burow, O. A. (2015). Bildungsfaktor Glück–Glücksfaktor Bildung: Wie Lernfreude und Spitzenleistung entstehen. In E. Fritz-Schubert, M. Leyhausen, & W.-T. Saalfrank,

- Praxisbuch Schulfach Glück. Grundlagen und Methoden* (S. 84-94). Weinheim - Basel: Beltz.
- Carlsburg, G.-B., & Möller, M. (2014). Lebensglück (ευτυχία στη ζωή) als Bildungsziel—als Katalysator für Identitätsfindung. (G.-B. Carlsburg, A. Gaižutis, & A. Liimets, Hrsg.) *Baltische Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft*, 28, S. 99-148. doi:<https://doi.org/10.3726/978-3-653-04836-0>
- Dallmer, J. (2020). *Glück und Nachhaltigkeit. Subjektives Wohlbefinden als Leitmotiv für nachhaltige Entwicklung*. Bielefeld: transcript-Verlag. doi:<https://doi.org/10.14361/9783839452479>
- De Jager, B., Jansen, M., & Reezigt, G. (2005). The development of metacognition in primary school learning environments. *School effectiveness and school improvement*(16(2)), S. 179-196.
- Diener, E., Kesebir, P., & Lucas, R. (2008). Benefits of Accounts of Well-Being— For Societies and for Psychological Science. *Applied Psychology*(57), S. 37-53. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00353.x>
- Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively?: A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*(3(2)), S. 101-129.
- Frey, B. S. (2017). *Wirtschaftswissenschaftliche Glücksforschung*. Basel: Springer Verlag. doi:<https://doi.org/10.1007/978-3-658-17778-2>
- Friedrich, H., & Mandl, H. (1997). Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. (F. Weinert, & H. Mandl, Hrsg.) *Psychologie der Erwachsenenbildung*, S. 238–293.
- Fritz-Schubert, E. (2014). Glück als Unterrichtsfach. Gelingende Lebensgestaltung als Bildungsziel. *Erwachsenenbildung*(2/2014), S. 36-41. doi:<https://doi.org/10.3278/EBZ1402W017>
- Fritz-Schubert, E. (2015). Einleitung. In E. Fritz-Schubert, M. Leyhausen, & W.-T. Saalfrank, *Praxisbuch Schulfach Glück. Grundlagen und Methoden* (S. 9-12). Weinheim - Basel: Beltz.
- Fritz-Schubert, E. (2016). *Lernziel Wohlbefinden - Seelische Gesundheit als Zielkategorie des Schulfaches Glück. Unervöffentlichtes Manuskript*.
- Fritz-Schubert, E. (2017). *Lernziel Wohlbefinden. Entwicklung des Konzeptes "Schulfach Glück" zur Operationalisierung und Realisierung gesundheits- und bildungsrelevanter Zielkategorien*. Weinheim Basel: Beltz Juventa. Abgerufen am 09. 15 2021 von https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/produkte/produkt_produktdetails/32733-lernziel_wohlbefinden.html
- Fritz-Schubert, E., & Saalfrank, W.-T. (2015). Schulfach Glück - Skizze und Hintergründe. In E. Fritz-Schubert, M. Leyhausen, & W.-T. Saalfrank, *Praxisbuch Schulfach Glück. Grundlagen und Methoden* (S. 14-37). Beltz.
- Gehmacher, E. (2008). Auswertung der Untersuchung von Prof. Dr. Ernst Gehmacher. Bericht Heidelberg, Vergleich Glücksgruppe - Kontrollgruppe. In E.

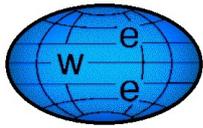
- Fritz-Schubert, *Schulfach Glück. Wie ein neues Fach die Schule verändert.* (S. 175-183). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.
- Gollwitzer, P. (1990). Action phases and mind sets. (E. Higgins, & R. Sorrentino, Hrsg.) *Handbook of motivation and cognition*, 2, S. 53–92.
- Graf, U. (2015). Was 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* (S. 52-83). Weinheim - Basel: Beltz.
- Graham, C. (2008). 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>
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Heidelberg: Springer.
- Hess, S. (2015). Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsfach Glück und dem Selbstwertgefühl von Schüler/innen? In E. Fritz-Schubert, M. Leyhausen, & W.-T. Saalfrank, *Praxisbuch Schulfach Glück. Grundlagen und Methoden* (S. 227-275). Weinheim - Basel: Beltz.
- Heyn, S., Baumert, J., & Köller, O. (1994). *Kieler LernStrategien-Inventar. Skalendokumentation*. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Kanfer, F. H., Reinecker, H., & Schmelzer, D. (2000). *Selbstmanagement-Therapie. Ein Lehrbuch für die klinische Praxis* (3. Aufl. Ausg.). Berlin: Springer.
- Klauer, K. (2000). Das Huckepack-Theorem asymmetrischen Strategietransfers. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*(32), S. 153–168.
- Köller, O. (2001). *Leistungsgruppierungen, soziale Vergleiche und selbstbezogene Fähigkeitskognitionen in der Schule. Habilitationsschrift, Universität Potsdam*.
- Krapp, A. (1992). Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. (A. Krapp, & M. Prenzel, Hrsg.) *Interesse, Lernen, Leistung: Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*, S. 297-329.
- Landmann et al., M. (2015). Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In E. Wild, & J. Möller, *Pädagogische Psychologie* (S. 45-65). Berlin-Heidelberg: Springer. doi:<https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2>
- Landmann, M., & Schmitz, B. (2007). Welche Rolle spielt Self-Monitoring bei der Selbstregulation und wie kann man mit Hilfe von Tagebüchern die Selbstregulation fördern? (M. Gläser-Zikuda, & T. Hascher, Hrsg.) *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Forschung und Praxis*, S. 149–169.

- Landmann, M., Pöhl, A., & Schmitz, B. (2005). Ein Selbstregulationstraining zur Steigerung der Zielerreichung bei Frauen in Situationen beruflicher Neuorientierung und Berufsrückkehr. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 49(1), S. 12–26.
- Leyhausen, M. (2015a). FSI-Methodenbaukasten. In E. Fritz-Schubert, M. Leyhausen, & W.-T. Saalfrank, *Praxisbuch Schulfach Glück. Grundlagen und Methoden* (S. 122-221). Weinheim - Basel: Beltz.
- Leyhausen, M. (2015b). Zum Glück in die Schule - Anmerkungen zum Curriculum des "Schulfachs Glück". In E. Fritz-Schubert, M. Leyhausen, & W.-T. Saalfrank, *Praxisbuch Schulfach Glück. Grundlagen und Methoden* (S. 112-121). Weinheim - Basel: Beltz.
- 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.
- Ludwigs et al., K. (2018). How does more attention to subjective well-being affect subjective well-being? *Applied Research in Quality of Life*(13(4)), S. 1055-1080. doi:<https://doi.org/10.1007/s11482-017-9575-y>
- Lund, B., Rheinberg, F., & Gladasch, U. (2001). Ein Elterntraining zum motivationsförderlichen Erziehungsverhalten in Leistungskontexten. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*(15(3/4)), S. 130-143.
- Otto, B. (2007). *SELVES: Schüler-, Eltern- und Lehrertraining zur Vermittlung effektiver Selbstregulation*. Berlin: Logos.
- Perels et al. (2005). Training of self-regulatory and problem-solving competence. *Learning and Instruction*, 15(2), S. 123–139.
- Perels, F. (2007). Training für Schüler der Sekundarstufe I: Förderung selbstregulierten Lernens. *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen*, S. 33-51.
- Perels, F., Dignath, C., & Schmitz, B. (2009). Is it possible to improve mathematical achievement by means of self-regulation strategies? Evaluation of an intervention in regular math classes. *European Journal of Psychology of Education*(24(1)), S. 17-31.
- Pintrich et al., P. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. *Handbook of self-regulation*, S. 451-502.
- Ruckriegel, K. (2021). Glücksforschung – Erkenntnisse und Konsequenzen für Politik und Wirtschaft. In A. Fischer, & C. Prizelius, *Viele Wege führen zum Glück* (S. 107-114). Berlin: Springer. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-662-61979-7_11
- 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/sportwissenschaft-und-sportpraxis/177/neurowissenschaft-bewegt?number=16095#> abgerufen

- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology* 1069.(57(6)), S. 1069–1081.
- Schiefele et al. (2003). Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*(17), S. 185–198.
- Schiefele, U. (1996). Motivation und Lernen aus Texten.
- Schiefele, U., & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. (F. Weinert, Hrsg.) *Psychologie des Lernens und der Instruktion*, 2, S. 249–278.
- Schiefele, U., & Wild, K.-P. (2000). Interesse und Lernmotivation: Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung.
- Schiefele, U., Krapp, A., & Wild, K. (1993). Der " Fragebogen zum Studieninteresse"(FSI). *Diagnostica*, 39(4), S. 335-351.
- Schippers, M. (2017). *IKIGAI: reflection on life goals optimizes performance and happiness*. Rotterdam: ERIM. Abgerufen am 16. 9 2021 von <http://hdl.handle.net/1765/100484>
- Schmitz, B. (2001). Self-Monitoring zur Unterstützung des Transfers einer Schulung in Selbstregulation für Studierende: Eine prozessanalytische Untersuchung. *Zeitschrift für Pädagogik*, S. 181-197.
- Schmitz, B., Landmann, M., & Perels, F. (2007). Das Selbstregulationsprozessmodell. (M. Landmann, & B. Schmitz, Hrsg.) *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen*, S. 312–326.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: Free Press.
- Souvignier et al., E. (2007). Textdetektive und LEKOLEMO–Ansätze zur Förderung von Lesekompetenz und Lesemotivation. *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen*, S. 52-88.
- Souvignier, E., & Mokhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and instruction*(16(1)), S. 57-71.
- Spörer, N., & Brunstein, J. (2006). Erfassung selbstregulierten Lernens mit Selbstberichtsverfahren. Ein Überblick zum Stand der Forschung. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*(20(3)), S. 147-160. doi:<https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.3.147>

- Staudinger, U. (2000). Viele Gründe sprechen dagegen, und trotzdem geht es vielen Menschen gut: Das Paradox des subjektiven Wohlbefindens. *Psychologische Rundschau*(51), S. 185-197. doi:<https://doi.org/10.1026/0033-3042.51.4.185>
- Stoeger, H., & Ziegler, A. (2010). Do pupils with differing cognitive abilities benefit similarly from a self-regulated learning training program? *Gifted Education International*(26(1)), S. 110-123.
- Weinert, F. (1999). *Konzepte der Kompetenz*. Paris: OECD.
- Wild, K.-P., & Schiefele, U. (1994). Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für differentielle und diagnostische Psychologie*, 15, S. 185–200.
- Zimmerman, B. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, S. 33-21.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. *Handbook of self-regulation*, S. 13-39.
- Zimmerman, B. J., B., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*(23), S. 614–628.



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 in Zeiten von Homeschooling: Auswirkungen auf selbstreguliertes Lernen bei Jugendlichen

Heidelberg, den 21.11.2021

Unterschrift gez. 

(Michael Pfeiffer)