

Sina Tiemann

(2022)

Chancen des Schulfachs Glück in der Persönlichen
Zukunftsplanung blinder und sehbehinderter
Schüler*innen im Übergang von Schule und Beruf

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 die Autorin (E-Mail: mail@sina-tiemann.de)

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Begriffsklärungen und Grundlagen	4
2.1	Persönliche Zukunftsplanung	4
2.1.1	Grundlagen und Blickrichtung der Persönlichen Zukunftsplanung	4
2.1.2	Kontrastierung zur institutionellen Hilfeplanung	6
2.2	Schulfach Glück	7
2.2.1	Glücksbegriff und Ziele des Schulfachs Glück	7
2.2.2	psychologische Grundlagen	8
2.2.3	Curriculum	16
3	Aktueller Stand und rechtliche Rahmenbedingungen	20
3.1	rechtliche Rahmenbedingungen	20
3.1.1	Rechtliche Grundlagen für die Persönliche Zukunftsplanung für Menschen mit Behinderung	20
3.1.2	Ein Recht auf Glück?	21
3.1.3	Persönlichkeitsentwicklung und Berufsorientierung als geteiltes Ziel	22
3.2	Aktueller Stand Persönliche Zukunftsplanung	23
3.2.1	Praktische Umsetzung und Etablierung	23
3.2.2	Studienlage	24
3.3	Aktueller Stand Schulfach Glück	25
3.3.1	Praktische Umsetzung	25
3.3.2	Studienlage	26
4	Anschlussfähigkeit	28
4.1	Grundlegende Überlegungen	28
4.2	Möglichkeiten der Umsetzung	30
4.2.1	Anwendung der Methodik im Regelunterricht	30

4.2.2	Schulfach Glück als Grundlage	31
4.2.3	Schulfach Glück parallel zu Persönlicher Zukunftsplanung	33
4.2.4	Abschließende Gedanken zur Anschlussfähigkeit	35
5	Umsetzungsnotwendigkeiten	36
5.1	Einbettung in ein blinden- und sehbehindertenspezifisches Didaktikmodell	36
5.1.1	Unterrichtsmedien	37
5.1.2	Unterrichtsziele und Inhalte	39
5.1.3	Unterrichtsmethoden	39
5.2	Besonderheiten in der Inklusion	40
6	Fazit	41

Abbildungsverzeichnis

2.1 SONI-Modell	5
2.2 Tetraeder komplett	8
2.3 Basis des Tetraeders	10
2.4 Tetraeder: Konsistenz	11
2.5 Tetraeder: Kompetenz	12
2.6 Tetraeder: Kohärenz	14
2.7 Rubikon im Zürcher Ressourcenmodell von Storch (2000)	15
2.8 Prozess der Selbstbildung	17
4.1 Die allgemeine Berufsberatung und das Schulfach Glück bilden eine Basis auf die die Persönliche Zukunftsplanung bei Bedarf aufbauen kann . .	31
4.2 Modell Überschneidung Persönliche Zukunftsplanung und Schulfach Glück	33
5.1 Modell 1: Schiff groß	38
5.2 Modell 2: Schiff klein	38

Kapitel 1

Einleitung

Da Menschen grundsätzlich zukunftsorientiert sind (Seligman und Tierney, 2017) spielt gerade die Planung und Umsetzung einer positiven Zukunft auch für Jugendliche mit Sehbeeinträchtigung und Blindheit eine große Rolle. Dies scheint aber gerade im Übergang von Schule und Beruf nicht immer einfach, da hier junge Menschen im allgemeinen vor große Herausforderungen gestellt werden, indem sie ihre Zukunft bewusst, durch das Finden ihres Platzes in der Gesellschaft, gestalten müssen (von Wyl et al., 2018, S. 5). Dies gilt in besonderem Maße für junge Menschen mit Beeinträchtigungen, da hier häufig stärkere Unterstützung notwendig ist (ebd., S. 7).

Eine mittlerweile recht bekannte Methode zur Unterstützung bei der Gestaltung dieses Planungsprozesses für Menschen mit Beeinträchtigung ist die Persönliche Zukunftsplanung. Bei der Recherche zu eben dieser habe ich mich an die Fortbildung zur Lehrkraft für das Schulfach Glück, die ich im Sommer 2020 absolvieren durfte, erinnert gefühlt und die Möglichkeit gesehen, dieses Angebot in die Persönliche Zukunftsplanung einzubinden. Beide Angebote konzentrieren sich darauf das Wohlbefinden und die Lebensqualität der Teilnehmenden zu verbessern, daher lag die Vermutung einer Anschlussfähigkeit nahe. In meinem ISP im Berufsvorbereitungsjahr der Nikolauspflege in Stuttgart hatte ich zudem die Möglichkeit, einige Methoden aus dem Schulfach Glück auszuprobieren und für den Einsatz mit Schüler*innen mit Sehbeeinträchtigung und Blindheit anzupassen. Hierbei wurde ich darin bestärkt, dass das Schulfach Glück einen Mehrwert für Schüler*innen mit Behinderungen bieten kann. Dieser Ansatz findet anders als die Persönliche Zukunftsplanung im Klassenkontext und nicht mit einzelnen Schüler*innen in einem um diese*n Schüler*in entwickelten Prozess statt. Andererseits habe ich gemerkt, dass viele Jugendliche noch Bedarfe haben, die über das Angebot, das das Schulfach Glück bieten kann, hinaus gehen, vor allem wenn es um die Identifikation von Hilfsmitteln und Unterstützungsbedarfen geht.

Diese Bedarfe zeigen sich besonders deutlich im Übergang von Schule und Beruf in dem die Jugendlichen mit besonderen Herausforderungen konfrontiert werden.

So beschreiben von Wyl et al. (2018) die Phase des Übergangs von Schule und Beruf als eine, in der junge Menschen mit vielen Entwicklungsaufgaben gleichzeitig beschäftigt sind. Während sie den bekannten Kontext der Schule (bald) verlassen, um in die Arbeitswelt einzutauchen, suchen sie gleichzeitig noch nach ihrer Identität und nach ihrem Platz in der Gesellschaft. Auch müssen sie im gesellschaftlichen Leben und für sich selbst ein höheres Maß an Verantwortung übernehmen. Hierbei spielt auch die Berufswahl eine große Rolle. Für diese Wahl müssen die Schüler*innen aber nicht nur gut über mögliche Berufe Bescheid wissen, sondern die Wahl setzt auch eine Beschäftigung mit der eigenen Person und den eigenen Bedürfnissen voraus (S. 5).

Ein weiterer wichtiger Faktor für den erfolgreichen Übergang von der Schule in den Beruf ist laut von Wyl et al. (ebd.), die sich auf Strasser und Bojanowski (2011) beziehen, ein stabiles Selbstkonzept, als wichtiger Teil der eigenen Identität (S. 7). Der Aufbau dieses Selbstkonzeptes gehört zu den Entwicklungsaufgaben dieser Lebensphase.

Im Bezug auf Häferli et al. (2004) stellen von Wyl et al. (ebd.) heraus, dass es einige Gruppen junger Menschen gibt, die ungünstige Voraussetzungen für den Übergang von Schule und Beruf mitbringen. Dazu zählen junge Menschen mit prekären Familienverhältnissen genauso, wie junge Menschen mit körperlichen oder psychischen Beeinträchtigungen (S. 7).

Insgesamt lässt sich herausstellen, dass Menschen mit Behinderungen häufiger nicht erwerbstätig sind, als Menschen ohne Behinderungen (Aktion Mensch und Handelsblatt Research Institut, 2021, S. 19). Für junge Menschen mit Sehbeeinträchtigung und Blindheit gibt es keine aussagekräftigen Zahlen, jedoch ist davon auszugehen, dass auch hier ähnliche Effekte zu verzeichnen sind.

Dies zeigt noch einmal besonders deutlich, warum Jugendliche mit (Seh-)Beeinträchtigungen besondere Unterstützung in dieser Lebensphase benötigen.

In dieser Arbeit werde ich mich im Bezug auf die Betrachtung der konkreten Anwendung, sowie bei der Betrachtung von Bildungsplänen u.ä. auf Jugendliche mit Sehbehinderung oder Blindheit beziehen, die sowohl nach dem Bildungsplan für die Regelschule z.B. für die Sekundarstufe 1 (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016b), als auch nach dem Bildungsplan Sehen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016a) unterrichtet werden.

Hierbei werden aber sowohl Schüler*innen in der Inklusion als auch Schüler*innen an Förderschulen in der Betrachtung berücksichtigt, wobei der Fokus auf der Inklusion liegt. Ausschlaggebend für den Fokus auf die Inklusion ist die Tatsache, dass das Schulfach

Glück bislang vor allem an Regelschulen angeboten wurde, während die Persönliche Zukunftsplanung sich vor allem an Menschen mit Behinderung richtet, aber nicht zwingend im schulischen Kontext stattfindet. Hier lässt sich fragen, ob beide Angebote einander in der Inklusion stützen können.

Diese Arbeit wird die Angebote und Modelle der Persönlichen Zukunftsplanung und des Schulfachs Glück in einen Zusammenhang bringen, die Grundlagen beider Modelle erklären, sowie die rechtlichen Grundlage zum Angebot beider aufzeigen. Außerdem werden Möglichkeiten der Einbindung beider in den schulischen Kontext, sowie eine mögliche Anbindung aneinander, behandelt. Auch die Betrachtung notwendiger Anpassungen des Schulfachs Glück für Jugendliche mit Blindheit und Sehbehinderung findet Platz.

All dies folgt der Frage: Wie kann das Schulfach Glück, im Kontext der Persönlichen Zukunftsplanung, die Unterstützung blinder und sehbehinderter Schüler*innen im Übergang von Schule und Beruf fördern?

Kapitel 2

Begriffsklärungen und Grundlagen

2.1 Persönliche Zukunftsplanung

2.1.1 Grundlagen und Blickrichtung der Persönlichen Zukunftsplanung

Ziel der Persönlichen Zukunftsplanung ist es, Menschen dabei zu unterstützen ein gutes, das heißt ein glückliches für sie passendes, Leben zu gestalten. Dies geschieht durch einen Prozess, den die planende Person, gemeinsam mit einem Unterstützer*innenkreis, sowie einer Moderation, durchläuft. Die planende Person ist die Person, die die Persönliche Zukunftsplanung in Anspruch nimmt und sich dadurch Unterstützung bei der Planung der eigenen Zukunft sucht. Hierbei wird auf Stärken, Bedürfnisse, Wünsche geschaut. Es werden konkrete Handlungsoptionen herausgearbeitet und es wird gemeinsam geplant. Hierbei darf groß geträumt werden, es dürfen Ängste besprochen werden und es werden gemeinsam die nächsten Schritte erarbeitet (Doose, 2020, S. 21- 33).

Doose (ebd.) beschreibt 3 Hauptfaktoren der Persönlichen Zukunftsplanung: Personenorientierung, Sozialraumorientierung und Beziehungsorientierung.

Diese stellen vor allem die Haltung aller Beteiligten zur Person und zum Prozess dar und definieren die Blickrichtung: auf die Person, auf den Sozialraum und auf die Beziehung gerichtet.

Bei der *Personenorientierung* legt er besonderen Wert darauf, dass die planende Person im Mittelpunkt aller Prozesse, die innerhalb der Persönlichen Zukunftsplanung gestaltet werden, steht. Außerdem steht die Entwicklung eines positiven Selbstbildes und der Aufbau von Selbstbewusstsein im Vordergrund. Die Planung an sich ist nicht das Ziel, sondern soll nur bei der Erreichung eines, von der planenden Person als gut empfundenen, Lebens helfen. Die Wertschätzung der planenden Person steht im Vordergrund. Außerdem lässt

sich sagen, dass nicht nur darum geht, möglichst schnell ans Ziel zu kommen, sondern um eine weitreichende Assistenz bei der Gestaltung der Vision der eigenen Zukunft. (Doose, 2020, S. 15-16).

Die *Sozialraumorientierung* richtet den Blick auf Aspekte, die für eine Inklusion unabdinglich sind. Es geht darum, wie im Sozialraum vorhandene Ressourcen genutzt werden können und wie barrierearme Zugänge geschaffen werden können. Genauso wichtig ist jedoch der kritische Blick auf bestehende Systeme und das Anstoßen von Veränderungen, hin zu einem besseren Zugang und einer besseren Unterstützung. Besser heißt in diesem Zugang gewünscht und zugänglich. Diese Betrachtungen und Veränderungen finden auf individueller Ebene, auf Netzwerkebene, auf Organisationsebene und auf sozialstruktureller-sozialpolitischer Ebene statt. Bei dieser Definition hat sich Doose am SONI-Modell von Früchtel, Cyprian und Budde (2010) orientiert, das die Ebenen der Sozialraumorientierung vorgibt (siehe **Abbildung 2.1**) (ebd., S.17-18).

<p>Systemische Dimension</p> <p>Intervention im Bezug auf Hilfesystem und seine Bedingungen</p>	<p>Sozialraumorientierung </p> <p>Bezug: Politik</p>	<p>Organisations-ebene </p> <p>Bezug: Hilfesystem</p>
<p>Lebenswelt Dimension</p> <p>Intervention im Bezug auf den*die Adressat*in und seine*ihre Umwelt</p>	<p>Netzwerk-ebene </p> <p>Bezug: Gemeinwesen</p>	<p>Individuums-ebene </p> <p>Bezug: Fallarbeit</p>

Abbildung 2.1: Das SONI-Modell von Früchtel, Cyprian und Budde (2010) das die verschiedenen Ebenen der Sozialraumorientierung und deren Bezugspunkte darstellt

Herausgestellt wird auch immer wieder, dass die bestehenden Systeme nicht immer einen eigenen Vorteil in der Verbesserung der Zugänge zu allen Bereichen wahrnehmen. Gerade Spezialeinrichtungen könnten durch eine stärkere Zugänglichkeit inklusiver Systeme ihre Daseinsberechtigung angezweifelt sehen. So kann es sein, dass z.B diese Spezialeinrichtungen in ihrer Hilfeplanung eher gegen die Inklusion arbeiten, um sich selbst zu erhalten (ebd., S. 35).

Die *Beziehungsorientierung* verbindet laut Doose, die beiden Faktoren Sozialraum- und Beziehungsorientierung. Hierbei wird besonders deutlich, dass die Menschen, die an dem Prozess der Persönlichen Zukunftsplanung beteiligt sind, einen großen Unterschied für das Gelingen machen. Es kommt darauf an, wertvolle Beziehungen zu gestalten, wertschätzend miteinander umzugehen und zwischenmenschliche Beziehungen als wertvolle Ressource anzuerkennen. Dies zeigt sich in der Persönlichen Zukunftsplanung konkret

durch das Zusammenstellen eines Unterstützer*innenkreis, der von der planenden Person selbst ausgewählt wird. Hierbei können sowohl Verwandte, als auch Freunde, aber auch Fachkräfte einbezogen werden. Letztendlich entscheidet die planende Person, wen sie zu einem Treffen einlädt, mit welchen Menschen sie sich sicher fühlt und von wem sie sich unterstützt fühlt (Doose, 2020, S. 18-19).

Doose (ebd.) stellt auch noch einmal heraus, dass das Ziel von persönlicher Zukunftsplanung über den Einzelnen hinaus geht. Es geht darum, Einrichtungen zu lernenden Organisationen umzugestalten, die ihr Angebot an die Bedürfnisse und Ziele der planenden Person anpassen, statt ihre eigene Existenz durch das Beraten in Richtung der angebotenen Leistungen zu sichern und zu stärken (S.35).

2.1.2 Kontrastierung zur institutionellen Hilfeplanung

Die Persönliche Zukunftsplanung bietet einen Gegenentwurf zur institutionellen Hilfeplanung, wie wir sie sonst häufig an Förderstellen für Menschen mit Beeinträchtigungen erleben.

Inhaltlich wird hier die Person als Ganzes in den Blick genommen, nicht nur ihre Beeinträchtigungen und die daraus resultierenden Förderbedürfnisse. Es wird nach Fähigkeiten und Stärken gesucht, statt den Fokus auf die Defizite zu legen. Die Lebensqualität der Person soll nach ihrem eigenen Ermessen verbessert werden, während in der institutionellen Hilfeplanung oft der Abbau ungewünschter Verhaltensweisen im Vordergrund steht. Auch der betrachtete Ort wird weiter gefasst. Man schaut über den Tellerrand der speziell für Menschen mit Behinderungen geschaffenen Lebensräume hinaus - in das reguläre Leben in der Stadt oder der Region des Planenden (ebd., S. 35-39).

Auch formell findet sich ein anderes Format. Es geht darum gemeinsam in Kontakt zu treten, Unterstützung und Selbstwirksamkeit zu erfahren. Der Prozess ist nicht festgelegt, sondern richtet sich nach den Bedürfnissen des Planenden. Die Steuerung geht von der planenden Person aus, alle anderen Beteiligten unterstützen den Prozess nur, während in der institutionellen Hilfeplanung die Steuerung häufig Fachkräften obliegt, die die betroffenen Personen mal mehr, mal weniger einbinden und die Vorgehen nach gängigen Standards (z.B. von Leistungsträgern) gestalten (ebd., S.35-39).

Grundsätzlich bietet die Persönliche Zukunftsplanung vor allem eine Haltung, die die Planung mit dem Planenden im Mittelpunkt erst möglich macht. Zudem findet sich mittlerweile auch eine Vielfalt an Material, das diese Ziele unterstützen kann (Doose und Emrich, 2020).

Doose (2020) bezeichnet die Persönliche Zukunftsplanung als "offenes Puzzle ohne Rand". Viele verschiedene Methoden, Theorien und Denkansätze sind hier anschlussfähig und

können das breite Repertoire der Persönlichen Zukunftsplanung ergänzen. In den folgenden Kapiteln stelle ich mich immer wieder der Frage, ob das Schulfach Glück sinnvoll an die Persönliche Zukunftsplanung anschließen kann bzw. wie es die Persönliche Zukunftsplanung ergänzen kann.

2.2 Schulfach Glück

2.2.1 Glücksbegriff und Ziele des Schulfachs Glück

Vor der Definition des Schulfachs Glück muss die Definition des im Verlauf benutzten Glücksbegriffs stehen. Auch im Bereich des Schulfachs Glück ist dieser Begriff nicht schlussendlich definiert. Zu sagen ist aber, dass Glück in diesem Fall nicht das Zufallsglück ("luck") wie einen Lottogewinn meint, sondern die Lebenszufriedenheit ("happiness"). Außerdem geht es mehr um das im Allgemeinen empfundene Wohlbefinden, als um den Moment der Freude bei einem schönen Erlebnis. Es gibt auch nicht den einen Moment in dem das Glück erreicht ist. Glück im hier behandelten Kontext, bedeutet das Leben eines guten Lebens (Rhode, 2015, S.4).

Graf (2015) verwendet den Begriff "well-being", um den Glücksbegriff im pädagogischen Kontext zu definieren. Als Faktoren des "well-beings" nennt sie die soziale und materielle Teilhabe genauso wie "Perspektiven auf die Welt, die Ressourcen freisetzen."(S.52).

Hieraus lässt sich dann auch das Ziel des Schulfachs Glück ableiten. Es geht darum Schüler*innen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten. Es geht darum ihnen zu helfen, aus vielen möglichen Wegen einen für sich passenden herauszusuchen und ihnen das Handwerkszeug zu geben, diesen Weg auch zu gehen und sich (noch) fehlende Kompetenzen zur Bewältigung von Hürden anzueignen. Das Selbstvertrauen und die Persönlichkeit sollen gestärkt werden und Lebenskompetenz und Lebensfreude sollen zunehmen (Fritz-Schubert, 2008, S. 165).

Aus der Formulierung von Graf (2015) lässt sich zudem ableiten, dass es darum geht, den Blick auf die Welt und die möglichen Ressourcen zur Lösung von Problemen zu schärfen. Fritz-Schubert und Saalfrank (2015) stellen das Ziel des Schulfachs Glück als "die Förderung von persönlicher Zufriedenheit, Selbstsicherheit, Selbstverantwortung und sozialer Verantwortung" dar (S. 16). Sie stellen auch die Leitidee des Schulfachs Glück heraus.

Die Schüler*innen werden im Schulfach Glück als Individuen in den Mittelpunkt gestellt, aber auch der Bezug des Einzelnen zur Welt spielt eine große Rolle. Demnach sollen die Schüler*innen die "Welt erobern und Platz finden"(S.16), wobei dies durch ein Wechselspiel aus dem Individuum und seiner Umwelt heraus geschieht, was Fritz-Schubert und

Saalfrank (ebd.) mit Bezug auf Klafki herausstellen (S. 16).

2.2.2 psychologische Grundlagen

Einführung und Grundlegende Werke

Die psychologischen Grundlagen des Schulfachs Glück stellt Fritz-Schubert (2017) als Tetraeder dar. Für dieses Modell bezieht er sich auf verschiedene bekannte Modelle. In dieser Arbeit können weder alle Modelle genannt, noch die ausgewählten Modelle in Gänze beschrieben werden, dennoch soll hier eine kurze Einordnung stattfinden und die Modelle am jeweils passenden Punkt in der Beschreibung des Tetraeders näher erläutert werden.

Fritz-Schubert (ebd.) bezieht sich in seinem Modell auf die Bedürfnispyramide von Maslow (1943) sowie auf Kernaussagen der positiven Psychologie von Seligman (2021). Hierbei nimmt er besonders das flourishing, das heißt das Aufblühen und die Indikatoren für eben dieses in den Blick (S. 146). Auch die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) hatte einen Einfluss auf das erstellte Modell.

Weiterhin findet das Modell des "Willens zum Sinn" von Frankl (2005) in seinen Überlegungen Raum, genauso wie das Prinzip der Salutogenese von Antonovsky (1997) und das Ressourcenmodell von Grawe (2004).

Das Zürcher Ressourcen Modell (Storch (2010), das auf dem Rubikon Modell von Heckhausen (1989) und Gollwitzer (1990) aufbaut, legt mit einigen Ergänzungen die Grundlage für das Curriculum des Schulfachs Glück.

Das Tetraeder der Bedürfnisse

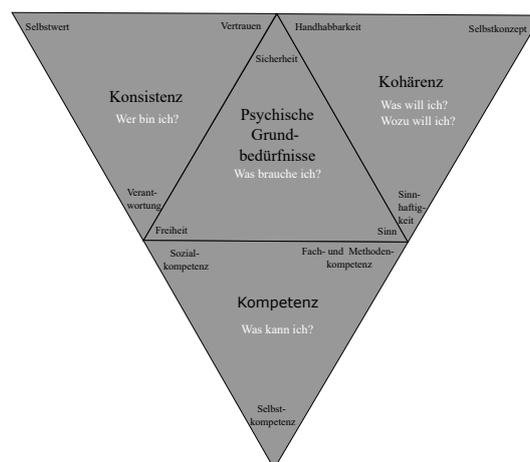


Abbildung 2.2: Das Tetraeder der Bedürfnisse nach Ernst Fritz-Schubert mit der Basis der psychischen Bedürfnisse und den 3 Seiten Konsistenz, Kompetenz und Kohärenz

Im Folgenden werde ich das Modell des Tetraeders aufschlüsseln. Hierzu werde ich mich sowohl auf Lerninhalte aus dem Seminar "Schulfach Glück" (Moritz, n. d.) sowie auch auf einschlägige Fachliteratur stützen. Die Seminarinhalte sind (noch) nicht in Gänze in der Fachliteratur zu finden, sondern bilden weitere Erklärungen und Einordnungen zur Besonderheit des Modells. Aus dem Seminar entnommene Inhalte werden im weiteren Verlauf entsprechend gekennzeichnet bzw. benannt.

Das Tetraeder besteht aus der Basis und 3 daran anliegenden Seiten (siehe [Abbildung 2.2](#)). Diese Basis und die Seiten stellen die Bedürfnisse dar. Durch die plastische Form des Tetraeders ist es außerdem möglich mithilfe der Position der Seiten zueinander und den daraus entstehenden Ecken die Interdependenzen der einzelnen Komponenten des Modells darzustellen. Die entstehenden Kanten stellen in ihrer statischen Funktion im Tetraeder eine weitere Dimension, die der Charakterstärken, dar (Fritz-Schubert, 2017, S. 130-145). Betrachtet man das Tetraeder im Gesamten, lässt sich eine allgemeine Aussage über das Wohlbefinden treffen, die davon abhängig ist, ob das Tetraeder vollständig oder unvollständig errichtet werden kann.

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass das Tetraeder im vollständigen, "zusammengebauten" Zustand für den Zustand des Wohlbefindens steht.

Bei einem unvollständig aufgebauten Tetraeder kommt es zu negativen Emotionen, wie Wut, Trauer oder Angst. Diese negativen Emotionen können den einzelnen Komponenten der Basis des Tetraeders als Reaktion auf einen Mangel oder ein Übermaß dieser Komponenten zugeschrieben werden.

Im Seminar wurde herausgestellt, dass diese, durch die Seiten repräsentierten, Bedürfnisse durch psychodynamische Faktoren befriedigt werden können. Psychodynamische Faktoren sind die Handlungen, Ressourcen oder Zustände, die diese Bedürfnisse erfüllen. Wie diese Faktoren ausgestaltet sind, ändert sich aber im Laufe des Lebens ständig, sodass die Befriedigung dieser Bedürfnisse, zum Aufrecht erhalten bzw Wiederaufbauen des Tetraeders, eine lebenslange Aufgabe ist, zu der das Schulfach Glück die Kompetenzen vermitteln möchte. Es gibt Tools an die Hand, um sich zu Erarbeiten, welche psychodynamischen Faktoren aktuell besonderer Aufmerksamkeit bedürfen. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werde ich immer wieder auch die psychodynamischen Faktoren zum jeweiligen Bedürfnis erläutern und mich dabei auf die Seminarinhalte beziehen.

Basis des Tetraeders

Fritz-Schubert (ebd.) beschreibt die Basis des Tetraeders (siehe [Abbildung 2.3](#)) als die psychischen Grundbedürfnisse des Menschen, die er mit Freiheit, Sicherheit und Sinn angibt. Anders als auf den ersten Blick vielleicht zu vermuten wäre, stellen diese Komponenten keine Gegensätze dar, sondern sie bedingen sich gegenseitig und müssen mit-



Abbildung 2.3: Die Basis des Tetraeders: psychische Grundbedürfnisse nach Fritz-Schubert aufbauend auf Maslow (1943), Deci Ryan (1993), sowie Seligman (2021)

einander in Einklang gebracht werden (S. 132). Die leitende Frage bei der Bearbeitung dieser Seite ist "Was brauche ich?".

Mit der Definition von Freiheit, Sicherheit und Sinn als Grundbedürfnisse reiht sich Fritz-Schubert (2017) in viele bekannte Modelle ein. So hat auch Maslow (1943) diese Bedürfnisse als elementar in seiner Bedürfnispyramide dargestellt. Die Bedürfnispyramide enthält zusätzlich noch die basalen Bedürfnisse, die im Modell von Fritz-Schubert nicht zu finden sind, sowie das soziale Bedürfnis. Fritz-Schubert (2017) geht davon aus, dass die Bedürfnisse Freiheit und Sicherheit nur in sozialen Kontexten wirklich befriedigt werden können, weswegen das soziale Bedürfnis sich nur implizit im Modell findet. Hierbei bezieht er sich auf die Erkenntnis von Deci und Ryan (1993), dass Selbstbestimmung und Autonomie ein verantwortungsvolles soziales Miteinander benötigen, um überhaupt erfahrbar sein zu können. (S. 142).

In der Definition des Flourishing (= Aufblühen) als Ziel der positiven Psychologie werden Eigenschaften genannt, die für ein "Aufblühen" des Menschen sorgen. Auch hier finden sich neben anderen Eigenschaften in etwas abgewandelter Form die Komponenten Freiheit, Sicherheit und Sinn. Der Sinn wird als eine Kerneigenschaft, die auf jeden Fall zum Aufblühen benötigt wird, definiert. Die Sicherheit findet sich zum Beispiel in den positiven Beziehungen und die Freiheit in der Selbstbestimmtheit (Seligman, 2021, S. 49).

Zur Befriedigung des Bedürfnisses nach Freiheit ist der psychodynamische Faktor Autonomie wichtig. Autonomie kann nur in Beziehungen erlebt werden, indem man auch innerhalb von sozialen Rahmenbedingungen Entscheidungen für sich selbst trifft. Es geht darum, sich auch innerhalb seines eigenen sozialen Gefüges als eigenständige Person zu erleben, die autonom für sich selbst entscheiden kann.

Der psychodynamische Faktor positive Beziehungen stillt laut Seminar das Bedürfnis nach Sicherheit. Positive Beziehung heißt aber nicht, dass ich alle Personen, mit denen ich agiere persönlich mögen muss. Es heißt, dass die Beziehung zu dieser Person mir gut tut, zum Beispiel, weil sie verlässlich ist.

Um das Bedürfnis nach Sinn zu erfüllen, muss ein Gefühl des sinnvollen Handelns erzeugt werden. Hier sind das Bedürfnis und der psychodynamische Faktor schwer zu trennen. In der Literatur wird hier aber für beide Punkte das Wort "Sinn" genutzt, sodass eine weitere verbale Differenzierung nur schwer möglich ist. Die Unterscheidung ist zwischen dem abstrakten Konstrukt des "Sinns" und dem sinnbezogenen Handeln, d.h. dem Handeln, das den Menschen der Realisierung des Sinnes näher bringt.

Diese psychischen Grundbedürfnisse bilden die Basis des Tetraeders. Sie wurden im Seminar als sogenannte Mangelbedürfnisse herausgestellt, da ein Mangel oder ein Übermaß an ihnen zu negativen Gefühlen wie Angst (bei Mangel an Sicherheit), Wut (bei einem Mangel an Freiheit) und Trauer (bei einem Mangel an Sinn). An sie schließen die 3 weiteren Seiten an, die als Wachstumsbedürfnisse definiert werden, da sie zur Entwicklung der Persönlichkeit bzw. zum Wachstum als Person benötigt werden.

Konsistenz



Abbildung 2.4: Die erste Seite bildet die Konsistenz mit den Eckpunkten Vertrauen, Verantwortung und Selbstwert. Sie liegt an den Seiten Freiheit und Sicherheit der Basis an, dies zeigt, dass sich die Eckpunkte jeweils bedingen.

An den Eckpunkten Sicherheit und Freiheit wird die Kante der Seite "Konsistenz" angelegt. Bei der Behandlung der Konsistenz wird sich mit der Frage "wer bin ich?" beschäftigt. Es geht um die eigene Identität und darum, die Vergangenheit aus der man kommt zu kennen und das daraus resultierende "Ich" zu akzeptieren. Auch hier finden sich wieder 3 Eckpunkte, die sich gegenseitig bedingen und die bei Erfüllung Konsistenz gewährleisten. Vertrauen, Verantwortung und Selbstwert (Fritz-Schubert, 2017, S. 135). Der Eckpunkt Sicherheit liegt hierbei am Eckpunkt Vertrauen, während der Eckpunkt Freiheit an dem Eckpunkt Verantwortung liegt. Der Selbstwert ist ein Teil der Spitze des Tetraeders. Hieraus beschreibt Fritz-Schubert (ebd.) die Abhängigkeiten der Eckpunkte zueinander. Das Bedürfnis nach Freiheit kann nur erfüllt werden, wenn der Mensch auch bereit ist getroffene Entscheidungen zu verantworten. Mit der Freiheit Entscheidungen zu treffen kommt automatisch auch die Verantwortung diese Entscheidungen auch im Nachhinein

zu tragen (S. 142). Ähnlich ist es bei der Sicherheit und dem Vertrauen. Das Vertrauen beschreibt Fritz-Schubert (2017) unter Bezugnahme auf das Ressourcenmodell von Grawe (2004) als Ressource für die Erfüllung des Bedürfnisses der Sicherheit.

Der Selbstwert stärkt sich aus der sinnbezogenen Werterealisation. Um also den Selbstwert zu stärken muss eine Förderung der Umsetzung der eigenen Werte innerhalb eines größeren Sinnzusammenhangs gefördert werden (ebd., S. 131).

Der psychodynamische Faktor, der ein Konsistenzgefühl unterstützen kann ist die Selbstakzeptanz. Der Mensch akzeptiert sich als der oder diejenige, der er oder sie ist, kennt seine Vergangenheit und die Auswirkungen, die sie auf ihn als Mensch hat und weiß wer er oder sie ist. Wodurch diese Selbstakzeptanz erreicht werden kann, ist von Lebensphase zu Lebensphase sehr unterschiedlich und muss immer neu erarbeitet werden.

Kompetenz

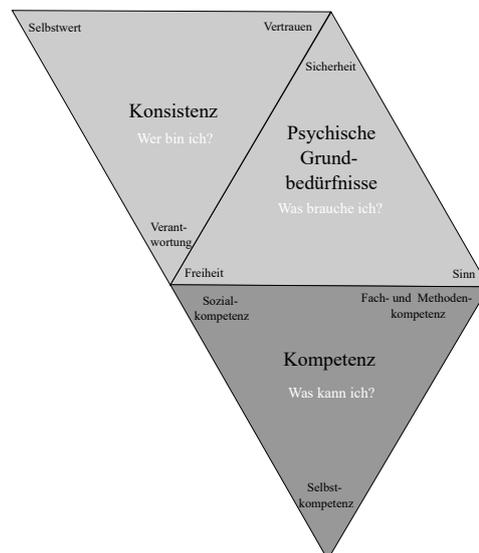


Abbildung 2.5: Die zweite Seite des Tetraeders bildet die Kompetenz. Nach Staudt (1997) definiert Fritz-Schubert hier die Eckpunkte Sozial-, Selbst und Methoden- sowie Fachkompetenz. Gemeinsam bilden diese Kompetenzen die Grundlage zur Erfüllung der Bedürfnisse.

An die Grundbedürfnisse Freiheit und Sinn schließt die Kante der Seite "Kompetenz" an. An den Eckpunkten treffen Freiheit und Sozialkompetenz und Sinn und Fach- und Methodenkompetenz aufeinander.

"Was kann ich?" ist die leitende Frage, bei der Beschäftigung mit dem Thema Kompetenz im Schulfach Glück. Hierbei geht es vor allem darum, dass der Mensch sich selbst, als kompetent in seinem Handeln erlebt.

Das Kompetenzerleben entsteht durch den psychodynamischen Faktors der Umweltbewältigung.

Als wichtige Kompetenzbereiche stellt Fritz-Schubert (2017) nach Staudt (1997) die Fach- und Methoden-, sowie die Sozial- und Selbstkompetenz heraus. Diese bilden die Ecken der Seite "Kompetenz", wobei Fach- und Methodenkompetenz zusammengefasst werden. Die Fläche fasst diese 3 bzw 4 Kompetenzen zusammen. Die Gesamtheit der Kompetenzen bildet die Grundlage zur Befriedigung der Bedürfnisse (S. 138).

Die Selbstkompetenz stellt er noch einmal besonders heraus, da diese viele Bereiche umfasst. Sie steht an der Spitze des Dreiecks, die auch ein Teil der Spitze des entstehenden Tetraeders darstellt. Sie kann auch als Selbstregulationskompetenz beschrieben werden. Bei der Definition bezieht sich Fritz-Schubert (ebd.) auf Rosenstiel (2011) der zu dieser Kompetenz auch das Einschätzen eigener Einstellungen, Werthaltungen, Motive, Selbstbilder, Begabungen und Motivationen zählt, aus dem sich dann Leistungsvorsätze entwickeln können (S. 135)

Insgesamt charakterisiert sich das Gefühl, dass bei der Befriedigung des Bedürfnisses nach Kompetenz entsteht, das mit sich selbst, mit anderen oder mit dem Gegenstand der Betrachtung in der jeweiligen Situation kompetent umzugehen.

Die Sozialkompetenz trifft an der Ecke auf die Freiheit und die Fach- und Methodenkompetenz auf den Sinn.

Außerdem trifft die Ecke der Sozialkompetenz auf die Verantwortung der "Konsistenz". Hierdurch wird noch einmal herausgestellt, dass die Freiheit nur in Verbindung mit anderen, mit denen ich kompetent umgehe und in deren Kontext ich Verantwortung übernehme erfahrbar ist (ebd., S. 142).

Wenn Sinn und Fach- und Methodenkompetenz aufeinander treffen wird deutlich, dass zur "Realisierung des Willens nach Sinn" ein kompetenter Umgang mit dem Gegenstand des Sinns sowie die kompetente Gestaltung des Prozesses notwendig sind. Hierbei bezieht sich Fritz-Schubert (ebd.) auch auf Frankl (2005) (S.142).

Kohärenz

Bei der Beschreibung der Seite der Kohärenz bezieht sich Fritz-Schubert (ebd.) auf den salutogenetischen Ansatz nach Antonovsky (1997) (S.139). Salutogenese ist ein Ansatz zur Erklärung von Gesundheit. Im Gegensatz zur Pathogenese soll er erklären, wie Gesundheit entsteht und welche Faktoren die Gesundheit fördern. In dem Modell zur Salutogenese von Antonovsky wird das Kohärenzgefühl als wichtiger Faktor zur Erhaltung und Erlangung der Gesundheit beschrieben (Faltermeier, Toni, 2020). Kohärenz bezeichnet laut Antonovsky (1997) das Gefühl, dass das eigene Handeln sinnvoll ist und eine Bedeutung innehat (Fritz-Schubert, 2017, S. 139). Der Ansatz zur Kohärenz von Anto-

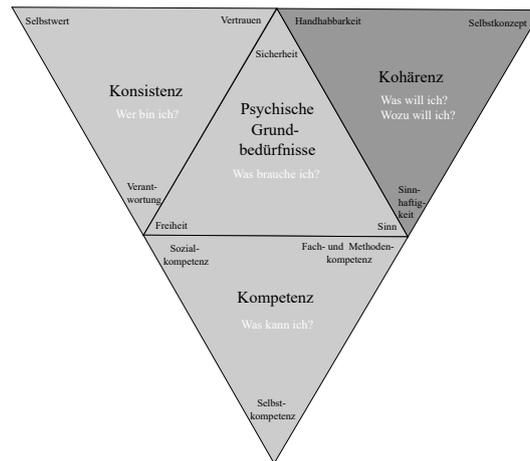


Abbildung 2.6: Die dritte Seite Kohärenz vervollständigt das Tetraeder. Auf ihr befinden sich die Eckpunkte Sinnhaftigkeit, Handhabbarkeit und Selbstkonzept. Diese Punkte finden sich auch im Modell der Salutogenese von Antonovsky (1997) wieder.

Antonovsky wird ebenfalls häufig als Dreieck dargestellt, sodass dies für das Modell von Fritz-Schubert übernommen wurde. Die leitende Frage dieser Seite ist "Was und wozu will ich?" (Fritz-Schubert, 2017, S. 140).

In den Ecken finden sich die Punkte: Sinnhaftigkeit, Handhabbarkeit und Selbstkonzept (S. 139).

Die Sinnhaftigkeit enthält den Grundgedanken des "Willens zum Sinn" nach Frankl (2005). Hierbei geht es um das Gefühl, dass das was ich tue einen Sinn hat und mir auf dem Weg zu meinem Übergeordneten Sinn in den psychischen Grundbedürfnissen hilft. Deswegen liegen auch die Ecken Sinn und Sinnhaftigkeit im Tetraeder aneinander. Als weitere Ecke trifft die Fach und Methodenkompetenz auf diese Ecken. Diese dient der Realisierung des Sinnes, das heißt diese Kompetenzen helfen bei der Umsetzung des Sinnes. Im Umkehrschluss bedeutet dies auch, dass ein Sinn, bei dessen Realisierung bestimmte Kompetenzen helfen, eine starke Motivation zum Erwerb dieser Kompetenzen mit sich bringt.

Der Begriff Handhabbarkeit bezieht sich auf die Selbstwirksamkeitserwartung. Es geht darum, ob die handelnde Person erwarten kann, dass ihr Handeln einen Unterschied macht und Wirkung zeigt. Diese Erwartung ist laut Antonovsky relevant für das Gefühl der Kohärenz (ebd., S. 189). Sie liegt an der Ecke Sicherheit und Vertrauen an. Dies zeigt, dass die Erwartung der eigenen Wirksamkeit Sicherheit im Handeln geben kann. Diese Sicherheit kann durch das Vertrauen in sich und andere gestärkt werden, wie oben bereits ausgeführt. Das Selbstkonzept liegt als letzte Ecke an der Spitze des Tetraeders und vervollständigt damit die drei Komponenten des Selbst, die Fritz-Schubert (ebd.) als besonders relevant herausstellt (S. 142).

Kanten und Spitze

Die Kanten stellen die Tugenden dar, die die Charakterstärken innehaben. Hierbei bezieht sich Fritz-Schubert (2017) auf Seligman und Peterson (2004), die den Charakterstärken eine entscheidende Rolle bei der Realisierung der eigenen Werte zuschreiben. Die Kanten tragen das gesamte Tetraedermodell, sodass klar wird, dass den Tugenden auch von Fritz-Schubert (ebd.) eine tragende Rolle zugeschrieben wird (S. 144).

Die Spitze des Tetraeders spielt eine besondere Rolle. Hier finden sich "drei Elemente des Selbst" (Fritz-Schubert, 2008, S.142).

In der Spitze finden sich sowohl die kognitiven Bestandteile des Selbst in Form von Selbstkompetenz und den kognitiven Bestandteilen des Selbstkonzeptes als auch die affektive Komponente der Selbstwertschätzung bzw. des Selbstwertes (Fritz-Schubert, 2017, S. 142).

Durch die Zusammenführung dieser 3 Elemente an der Spitze wird deutlich, dass diese Elemente synergetisch zusammenhängen, das heißt sich gegenseitig positiv beeinflussen können (ebd., S. 143).

Eine positive Auswirkung auf das Selbst durch die Verbindung der 3 Elemente unterstellend, bezeichnet Fritz-Schubert (ebd.) diesen Prozess der Synergie auch als Persönlichkeitsentwicklung.

Aufbau des Curriculums

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass das Curriculum des Schulfachs Glück an das Zürcher Ressourcen Modell (ZRM) von Storch (2000), das auf dem Rubikon-Prozess (siehe [Abbildung 2.7](#)) von Heckhausen (1989) und Gollwitzer (1990) anschließt. Im Folgenden werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten des ZRM und des Schulfachs Glück herausgestellt, die Vorstellung der Module des Curriculums folgt im Kapitel 2.2.3.

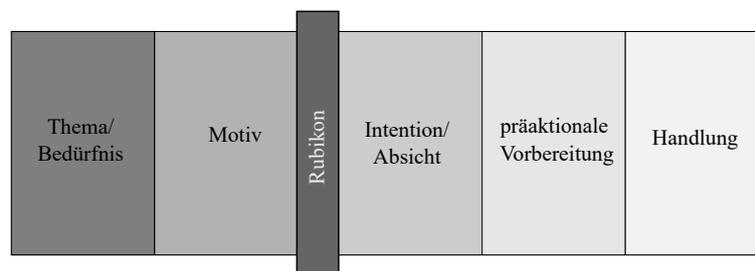


Abbildung 2.7: Das Rubikonmodell in dieser Form aufbauend auf Heckhausen (1989) und Gollwitzer (1990) zeigt den Weg vom Bedürfnis zur Handlung auf. Hierbei wird aus einem Bedürfnis ein Motiv entwickelt. Dann wird sinnbildlich der Rubikon überschritten, was für die Entscheidung, ins Handeln zu kommen, steht. Danach steht die Entwicklung der Intention, die Vorbereitung der Handlung, sowie die Handlung an sich.

Der Ablauf des ZRM und des Schulfachs Glück unterscheidet sich durch 2 Punkte entscheidend. Dem Ausgangspunkt des Wunsches ein Bedürfnis zu befriedigen, stellt Fritz-Schubert laut Leyhausen (2015) die Stärkung des Selbst voran. In der ersten Phase beschäftigen sich die Schüler*innen mit sich selbst und machen sich die eigenen Talente und Potentiale bewusst (S.117).

Die Bedürfnisse und Motive werden dagegen im zweiten Modul des Schulfachs Glück herausgearbeitet. Die "Überquerung des Rubikons" (ebd., S.118) wird im ZRM als Sinnbild für die Entscheidung, ein Ziel auch ernsthaft zu verfolgen, genutzt. Dieser Schritt findet sich im Schulfach Glück in der Phase der Entscheidung. Hier findet auch die Intention ihren Platz. Die präaktionale Vorbereitung findet sich in der Phase Planung, während die Handlung sich in der Phase der Umsetzung wiederfindet.

Fritz-Schubert schaltet hier laut Leyhausen (ebd.) noch eine Phase der Reflexion nach, die den Prozess der zyklischen Selbstbildung unterstützt, in dem sich die Phasen bzw. Module immer wieder wiederholen.

Es lässt sich also sagen, dass das Schulfach Glück sowohl vor als auch nach den Phasen des ZRMs noch ein weiteres Modul einbezieht.

Außerdem unterscheidet sich das Schulfach Glück vom ZRM, indem es statt einer linearen Betrachtung eine zyklische Betrachtung in den Vordergrund stellt.

Begrenztheit der hier gegebenen Darstellungsmöglichkeiten

Das Schulfach Glück baut auf viele weitere psychologische Erkenntnisse auf und die Methodik schöpft sich aus einem noch größeren Pool an Einflüssen, zum Beispiel aus der systemischen Beratung. In einer Arbeit wie dieser kann dies nicht in Gänze dargestellt werden, weswegen sich in diesem Kapitel auf die für die weitere Arbeit am relevantesten erscheinenden Einflüsse gestützt wurde.

2.2.3 Curriculum

Prozess der Selbstbildung

Für das Schulfach Glück gibt es mittlerweile ein Curriculum - wie für die meisten in der Schule unterrichteten Fächer. Dieses Curriculum ist in 6 Bereiche aufgeteilt: Stärkung, Visionen, Entscheidung, Planung, Umsetzung und Reflexion (Siehe [Abbildung 2.8](#)).

Diese Bereiche verstehen sich als Handlungszyklus, der sich im Laufe des Lebens immer wieder wiederholt. Nach der Reflexion folgt eine erneute Stärkung, das Herausarbeiten der Vision usw. Die Kenntnis über und das Umsetzen von dem Handlungszyklus soll jedes Mal zu einer Förderung der Kompetenz, der Kohärenz und der Konsistenz führen,

die oben als Grundlagen dargestellt wurden. Außerdem wird eine erhöhte Aufmerksamkeit für die psychischen Bedürfnisse geschult. Dieser Prozess nennt sich der Prozess der Selbstbildung (Leyhausen, 2015, S. 117).

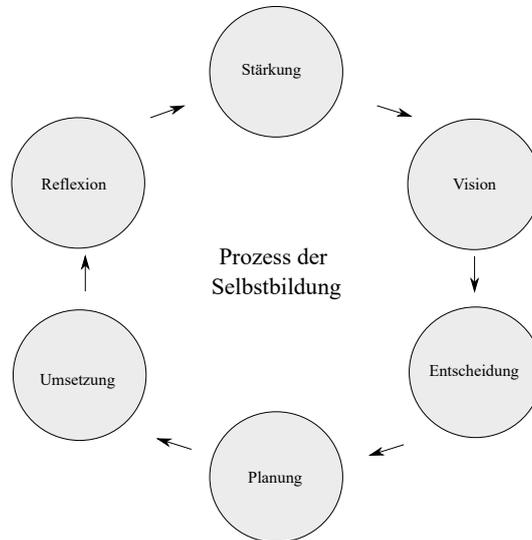


Abbildung 2.8: der zyklisch aufgebaute Prozess der Selbstbildung als Grundlage für das Curriculums des Schulfachs Glück

Stärkung

Im Bereich *Stärkung* geht es darum, die eigenen Kompetenzen und Grenzen kennenzulernen, Selbstbewusstsein aufzubauen und zu erkennen, welche Erfahrungen in seinem*ihren Leben den*die Teilnehmende*n an den Punkt gebracht haben, an dem er*sie gerade ist (ebd., S. 117). Außerdem ist hier das Lernen des Annehmens von (positiven) Feedback, sowie das Geben von Feedback angesiedelt. Ebenso spielt das Bewusstwerden über die eigenen Werte und das Herausarbeiten von den Werten, die uns in unserem Leben am wichtigsten sind und uns begleiten sollen, eine große Rolle (Rhode, 2015, S. 10).

Visionen

Visionen sind die Bilder vom zukünftigen Selbst, die die Schüler*innen entwickeln, wenn es darum geht frei zu träumen - ohne Realitätsprüfung oder Nutzenoptimierung. Es gibt Erlebnisräume in denen gezielt geträumt werden darf. Leyhausen (2015) sieht in diesem Bereich des Curriculums die Werte angesiedelt, die von Rhode (2015) schon im Bereich *Stärkung* angesiedelt wurden. Außerdem wird hier die Beschäftigung mit den Charakterstärken vermehrt in den Blick genommen und es wird erkundet, wie Charakterstärken und Visionen des zukünftigen Lebens zusammenhängen (Leyhausen, 2015, S.119).

Entscheidungen

Entscheidungen stehen im Laufe des Lebens einige an. In dieser Einheit arbeiten die Schüler*innen ihren Herzenswunsch heraus, den sie im Laufe des Schuljahres umsetzen möchten. Bei der Entscheidung steht vor allem der Lernprozess im Fokus, der zeigt, wie man unter Einbezug der eigenen Wünsche, Bedürfnisse, Stärken, Schwächen und Visionen Entscheidungen für eigene Ziele und Wünsche treffen kann. Diese Kompetenz kann im weiteren Leben immer wieder angewandt werden (Leyhausen, 2015, S. 119). Rhode (2015) stellt noch einmal die besondere Bedeutung der Identifikation mit dem Herzenswunsch, sowie die Erkenntnis, dass Entscheidungen so getroffen werden können, dass wir uns mit ihnen gut fühlen und sie auch zu verteidigen wissen, in den Vordergrund (S. 11).

Planung

Nach der Entscheidung kommt die *Planung*. Hierbei geht es darum, mit den Schüler*innen einen Weg zu skizzieren, wie der Herzenswunsch erreicht werden kann. Dabei finden vor allem mögliche Hindernisse eine besondere Beachtung. Es wird besonders darauf geachtet, dass die Schüler*innen Selbstwirksamkeitserfahrungen machen können, sich bewusst mit Hindernissen - und deren Überwindung beschäftigen, aber auch gezielte Planungsstrategien, die sich an den eigenen Ressourcen orientieren, kennenzulernen (Leyhausen, 2015, S. 119). Wichtig ist, dass bei der Beschäftigung mit den vor ihnen liegenden Hindernissen und Herausforderungen immer eine lösungsorientierte Handlung gefördert wird (Rhode, 2015, S.11).

Umsetzung

Nach der erfolgreichen Planung geht es an die *Umsetzung*. Umsetzung ist der Teil des Curriculums, an dem ein großer Fokus auf die Motivation gelegt wird. Wie können die Schüler*innen die Motivation finden die vorher identifizierten Herausforderungen auch wirklich zu meistern? Wie können sie sicherstellen, dass sie am Ball bleiben und weiter auf ihr Ziel hinarbeiten? Wie kann mit Frust umgegangen werden? Hierbei wird der enge Zusammenhang zwischen eigenen Werten und den nächsten Handlungsschritten immer wieder in den Mittelpunkt gestellt, wodurch selbstregulativ die eigene Frustrationstoleranz erhöht werden kann (Leyhausen, 2015, S.120). Neben der Herausforderung der Selbstmotivation werden noch weitere Herausforderungen in das Blickfeld gerückt. Soziale Barrieren, Kommunikation, Umgang mit Ressourcen, all das begegnet uns in der Umsetzung der Pläne. Die Schüler*innen beschäftigen sich mit dem Scheitern und mit der Kompetenz mit Scheitern umzugehen - und weiterhin ihr Ziel zu verfolgen. Dabei erfahren die Schüler*innen viel über sich selbst, darüber wer sie sind, was sie wollen und

was sie können (Rhode, 2015, S.11).

Reflexion

Das Ziel ist erreicht und was nun? Nun folgt die *Reflexion* des Prozesses. Das Modul trägt zudem den Titel "Seelisches Wohlbefinden". Hierbei wird der Umgang mit Erfolgen und Niederlagen in den Mittelpunkt gestellt, aber auch das Erlernen von Entspannungstechniken und Techniken zur Prävention von Stress - immer mit dem Rückblick auf den abgelaufenen Prozess (Leyhausen, 2015, S.121). Rhode (2015) stellt noch einmal heraus, dass es nicht darauf ankommt den Herzenswunsch am Ende des Schuljahres auch wirklich erreicht zu haben. Viel mehr geht es darum aus dem Prozess zu lernen, um dann weiter am Herzenswunsch zu arbeiten - oder von vorne beginnen und einen neuen Herzenswunsch zu finden, nachdem die Teilnehmenden ihre Stärkung und ihre Visionen wieder in den Blick genommen haben (S.11).

Methodische Umsetzung

Zur Umsetzung dieser Phasen gibt es viele verschiedene Ansätze. Im Kapitel 5 werde ich mich auf die im Seminar "Kompaktkurs Schulfach Glück" gelernte Schiffsmethapher beziehen (Moritz, n. d.). Hierbei wurden die oben genannten Phasen in eine Metapher verpackt, an der der Unterricht sich orientiert. Dadurch entsteht eine Verbildlichung und der Prozess wird weniger abstrakt, da eine Geschichte genutzt wird, an der sich der Prozess entlang entwickelt. Zum besseren Verständnis findet sich die Metapher ausformuliert im Anhang. In der Metapher wird die Geschichte eines Piraten erzählt, der sich auf die Reise zu seinem Schatz begibt und dabei einige Vorbereitungen und Hürden überwinden muss. Abseits von der Metapher findet sich noch eine Sammlung vorgeschlagener Methoden in der Literatur (Fritz-Schubert-Institut, 2015, S.126–221) sowie online. Dies zeigt wie breit die Umsetzungsmöglichkeiten sind.

Benotung

Wie bei jedem andere Schulfach müssen auch beim Schulfach Glück in einigen Bereichen Noten vergeben werden. Da man aber das Glück der Schüler*innen kaum benoten kann, werden hier häufig individuelle Lösungen gefunden. Es werden Portfolios erstellt, Projekte geplant oder Seminararbeiten geschrieben. Um den Zuwachs an Wissen zu erfassen, können zum Beispiel die (mündliche) Mitarbeit bewertet werden, als auch schriftliche Ausarbeitungen benotet werden. In diesem Bereich unterscheidet sich das Schulfach Glück kaum von anderen Fächern (Fritz-Schubert, 2017, S. 241-242).

Kapitel 3

Aktueller Stand und rechtliche Rahmenbedingungen

3.1 rechtliche Rahmenbedingungen

3.1.1 Rechtliche Grundlagen für die Persönliche Zukunftsplanung für Menschen mit Behinderung

Die "persönliche Lebensplanung" findet sich im SGB IX als Bestandteil der Assistenzleistungen (§78 Absatz 1). Doose (2020, S. 40) leitet hieraus ab, dass sich die Möglichkeit bietet die Methoden der Persönlichen Zukunftsplanung durch geschulte Fachkräfte im Rahmen der als Assistenzleistung definierten persönlichen Lebensplanung umfassend zu begleiten. Die Finanzierung wird über §78 SGB IX "Assistenz zur Persönlichen Zukunftsplanung" sichergestellt. Orte und Zeiten hierfür sind laut Doose (ebd., S. 40) nicht auf typische Übergangssituationen wie den Übergang von Schule und Beruf oder in Krisensituationen beschränkt, sondern können lebensbegleitend an vielen verschiedenen Punkten sinnbringend sein. Doose (ebd., S. 41) hebt weiterhin hervor, dass die Leistungsberechtigten laut SGB IX über die Gestaltung dieser Assistenzleistungen entscheiden können, sodass hier eine stärkere Beteiligung gewährleistet sein muss.

Im besonderen Kontext Übergang von Schule und Beruf gibt es in Baden-Württemberg im Schulgesetz (§83 Abs.7) eine Regelung, die Berufswegekonferenzen für Jugendliche mit Förderbedarf vorsieht. Doose (ebd., S. 41) sieht hierin die Chance diese Prozesse in die Teilhabeplanung mit einzubinden, auch wenn in der Schule nicht alle Bereiche abgedeckt werden können. Die Berufswegekonferenzen sind im Unterschied zur Teilhabeplanung im Allgemeinen in der Schule angesiedelt. Teilhabeplanung im Allgemeinen wird in der Regel durch einen Rehabilitationsträger durchgeführt, sodass hier für eine gelingende Einbindung der Berufswegekonferenz in die Teilhabeplanung der Rehabilita-

tionsträger, dieser Träger die Teilhabeplanung in der Schule durchführen könnte (Doose, 2020, S. 42). Als Vorbereitung auf die Berufswegekonferenz findet ein gemeinsamer Prozess mit der*dem Schüler*in statt. Hierbei liegt der Fokus auf dem Ausarbeiten von Fähigkeiten, Wünschen, Träumen und Zielen (ebd., S. 42).

Methoden hierfür können zum Beispiel auch der Persönlichen Zukunftsplanung oder dem Schulfach Glück entnommen werden.

Doose (ebd., S. 45) stellt noch einmal heraus, dass Planende aber grundsätzlich kein Recht eingeräumt wird an den Teilhabeplankonferenzen entscheidend mitzuwirken, sodass die gesetzliche Regelung zwar Spielräume bietet, aber nicht zwingend auch eine Veränderung bewirkt. Der aktuelle Stand sowie die Herleitung der aktuellen Praxis wird in 2.2. näher erläutert.

Auch im Bildungsplan Sehen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016a) finden sich einige Bezüge, die die Unterstützung bei der Planung der eigenen Zukunft herausstellen. Viele Verweise finden sich im Kapitel "Lebensentwürfe und Lebensplanung". Hier wird zum Beispiel auf die Ausbildung persönlicher Interessen verwiesen (ebd. S. 121). Auch die Entwicklung einer Zukunftsvorstellung findet Erwähnung (ebd. S.127).

3.1.2 Ein Recht auf Glück?

"[...]da die Menschheit dem Kind das Beste schuldet, das sie zu geben hat, verkündet die Generalversammlung die vorliegende Erklärung der Rechte des Kindes mit dem Ziel, dass es eine glückliche Kindheit habe [...]"

(Vereinte Nationen (UN), 1989, Präambel Kinderrechtskonvention)

In der Kinderrechtskonvention wird das Ziel einer glücklichen Kindheit eines jedes Kindes formuliert. Hier tritt allerdings wie in der Einleitung beschrieben ebenfalls das Problem der uneinheitlichen Definition von "Glück" auf. Trotzdem wird meiner Meinung nach ein wichtiges Symbol gesendet, indem dies in der Präambel sowie in der weiteren Konvention Erwähnung findet (ebd., Präambel).

Im Bildungsplan des FS Sehens in Baden-Württemberg findet sich im Bereich Identität der Hinweis, dass die Schüler*innen ermutigt werden sollen, sich Fragen nach Leid und Glück zu stellen, sodass eine grundsätzliche Beschäftigung mit dem Thema Glück/ Lebenszufriedenheit ausdrücklich geboten ist (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016a, S. 81).

Auch in der Einführung des Bildungsplanes (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016b) findet das Thema Glück Erwähnung. So heißt es "Gerade weil die an Schulen gebahnten und getroffenen Entscheidungen für die individuellen Le-

benswege aller Schülerinnen und Schüler existenziell sind und die Zukunftschancen hinsichtlich Status, Einkommen, Gesundheit, Lebenszufriedenheit und möglicherweise auch Glück wesentlich (mit-)bestimmen, verbleibt die oberste Aufsicht über das Schulwesen in den Händen des Staates” (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016b), wobei sich auf das Grundgesetz bezogen wird. Die Schule ist sich also ihrer Auswirkung auf die Lebenszufriedenheit und auch das Glück(empfunden) der Schüler*innen bewusst, auch wenn dieses im Bildungsplan an sich kaum mehr Erwähnung findet.

3.1.3 Persönlichkeitsentwicklung und Berufsorientierung als geteiltes Ziel

Im Kontrast zum Wort ”Glück” findet sich in allen bisher genannten rechtlichen Grundagentexten die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit gehäuft wieder.

Da sowohl die Persönliche Zukunftsplanung als auch das Schulfach Glück eben diese Entwicklung in den Fokus stellen, findet sich hier für den Glücks-Unterricht in der Schule, oder das Angebot der Persönlichen Zukunftsplanung im Rahmen der Schule die breiteste Grundlage im Regelschulbereich.

Auch die berufliche Orientierung findet sich gehäuft und spielt, als einer von vielen Wirkungsbereichen von persönlicher Zukunftsplanung, in dieser Arbeit eine große Rolle und findet hier deswegen Erwähnung.

Die Kinderrechtskonvention proklamiert in Artikel 29 Absatz 1, dass ”die Bildung des Kindes, darauf gerichtet sein muss, [...] die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen [...]” (Vereinte Nationen (UN), 1989). Hieraus lässt sich ableiten, dass die Persönlichkeitsentwicklung laut UN-Kinderrechtskonvention auch Aufgabe der Bildungseinrichtungen sein muss.

In den Leitperspektiven des Bildungsplans findet sich unter dem Punkt ”Prävention und Gesundheit” die Forderung nach der Entwicklung junger Menschen in der Bewältigung ihrer lebensalterspezifischen Entwicklungsaufgaben (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016b).

Zudem gibt es eine eigene Leitperspektive, die Berufliche Orientierung heißt und in der die berufliche Orientierung als wichtiger Teil der Förderung des Individuums bestimmt wird (ebd.).

Für Menschen mit Behinderungen ist das Recht auf den Zugang zur Berufsberatung noch einmal explizit in der UN-Behindertenrechtskonvention im Artikel 27 Abschnitt d zu fin-

den (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, 2014).

Besondere Bedeutung wird den Bereichen Persönlichkeitsentwicklung und Berufsorientierung im Bildungsplan Sehen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016a) zugeschrieben. Für den Bereich Berufsorientierung finden sich im Bildungsplan unter "Vorbereitung auf Arbeit und Beruf" Kompetenzen, die erworben werden sollen (ebd., S. 136 - 142). Neben formelleren Kompetenzen, wie der Fähigkeit sich zu bewerben (ebd., S. 141) findet sich auch das Informieren über mögliche Berufe und das Reflektieren der eigenen Berufswünsche. (ebd., S. 139). Zudem legt der Bildungsplan einen besonderen Fokus auf die Bildung einer eigenen Identität (S. 81 - 85). Hierbei spielt die Wertschätzung für die eigene Person und das Erleben der eigenen Stärken und das Wissen um die eigenen Schwächen eine entscheidende Rolle (ebd., S. 84).

3.2 Aktueller Stand Persönliche Zukunftsplanung

3.2.1 Praktische Umsetzung und Etablierung

Wie in 2.1 erwähnt gibt es also eine rechtliche Grundlage für die Umsetzung und Finanzierung der Persönlichen Zukunftsplanung. Zu der tatsächlichen Umsetzung in der Praxis finden sich aber kaum belastbare Daten. Reichle (2021) berichtet darüber, dass im Raum Stuttgart, München und Koblenz, sowie in Augsburg die Persönliche Zukunftsplanung zwar angewandt, aber nicht über die Eingliederungshilfe stattfindet und stellt dies als zentrales Problem heraus, da so wenig Angebote geschaffen werden.

Im deutschsprachigen Raum findet sich unter <https://www.persoenliche-zukunftsplanung.eu> ein Netzwerk von Moderierenden und Teilnehmenden der Persönlichen Zukunftsplanung, die sich zum Beispiel in Austauschtreffen vernetzen und die Ideen weiterverbreiten und umsetzen.

In ihrem Kommentar weisen Carolin Emrich und Dr. Sabine Etzel darauf hin, dass die Teilnehmenden und Gestaltenden der Prozesse ein waches Auge auf die Kostenoptimierung haben sollten, in der sie eine große Gefahr sehen, wenn sich die Persönliche Zukunftsplanung im Rahmen der Eingliederungshilfen etabliert. Die Persönliche Zukunftsplanung könnte dadurch ihren individualisierenden Charakter verlieren (Emrich und Etzel, 2020).

Abseits von den auch so gelabelten Angeboten finden sich die Methoden der Persönlichen Zukunftsplanung häufig auch in anderen Programmen. Beispielhaft dienen hier die Kurse des Landesförderzentrums Sehen (LFS) Schleswig. So erarbeiten die Schüler*innen im Kurs "Auf Schnupperkurs in die Arbeitswelt" ihre Stärken und Interessen, bevor sie

dann in der Praxis Betriebe und mögliche Arbeitsstätten kennenlernen. Hier ist vor allem die individuelle Erarbeitung der eigenen Stärken und Interessen ("Was will ich?") in der Persönlichen Zukunftsplanung zu verorten. Gemeinsam werden auch weitere Schritte geplant. Die Kursgruppe funktioniert hier wie eine Art Unterstützer*innenkreis, auch wenn dieser anders als bei der Persönlichen Zukunftsplanung nicht frei von der planenden Person zusammengestellt werden kann (Graumann, 2021, S. 287ff)

3.2.2 Studienlage

In meiner Recherche haben sich nur wenige Informationen zu quantitativen oder qualitativen Studien zur Persönlichen Zukunftsplanung gefunden. Es finden sich gerade im deutschsprachigen Raum und innerhalb des hier bestehenden Systems vor allem Erfahrungsberichte von Teilnehmenden oder der Moderierenden der Planungsprozesse, die aber allesamt ein positives Licht auf die Umsetzung werfen (Doose, 2020). Keine der Studien bezieht sich gezielt auf Menschen mit Sehbeeinträchtigungen, weswegen Ableitungen für die Zielgruppe dieser Arbeit nur bedingt getroffen werden können.

In der Recherche fanden sich Studien vor allem im englischsprachigen Raum. Hier tun sich die Studien von Robertson et al. (2006) und Holburn et al. (2004) hervor.

Holburn et al. (ebd.) konnte in einer Studie eine deutlich höhere Wahrscheinlichkeit nachweisen, dass Teilnehmende nach einem Prozess des "person centered planning" in Gemeinschaft, das heißt in sogenannten "community living arrangements" leben und die Spezialeinrichtung für Menschen mit Beeinträchtigungen verließen (ebd., S.8). Zudem konnte eine verbesserte Lebensqualität, eine stärkere Identifikation mit einer eigenen Vision der Zukunft nachgewiesen werden und eine Verbesserung der Fähigkeit Barrieren zu erkennen und Lösungen zum Umgang mit ihnen zu finden beobachtet werden (ebd., S.9). Holburn et al. (ebd.) hebt noch einmal hervor, dass ein weiteres Kriterium des Gelingens die gute Zusammenarbeit mit der Spezialeinrichtung war, die die gleiche Zielrichtung verfolgt hat (ebd., S.10).

Im Bereich der Lebensqualität konnte auch Robertson et al. (2006) in einigen Bereichen signifikante Unterschiede der Personen, die eine Persönliche Zukunftsplanung durchgeführt haben, im Vergleich zu der Kontrollgruppe herausarbeiten. So hat sich ein positiver Effekt auf die Häufigkeit von Aktivitäten, die Vielfalt der gewählten Aktivitäten und die Anzahl der Besuche von, mit und bei Freund*innen nachweisen lassen (ebd., S.7). Kein positiver Effekt hat sich hingegen zum Beispiel in Bereichen wie physischer Aktivität, inklusiveren sozialen Netzwerken, sowie im Bereich Lohnarbeit nachweisen lassen. Hier ist besonders herauszustellen, dass nicht nachgewiesen werden konnte, dass

Teilnehmende der Persönlichen Zukunftsplanung bessere Chancen auf einen bezahlten Arbeitsplatz hatten (Robertson et al., 2006, S. 14). Robertson et al. (ebd.) fordert den Prozess der Einführung der Persönlichen Zukunftsplanung als "Evolution" zu verstehen, statt als Kehrtwende und sieht diesen Prozess als eine Bewegung hin zu mehr Individualisierung und Personalisierung der Hilfen, ohne die aus den alten Systemen gelernten Erkenntnisse zu vergessen (ebd., S.14).

Im deutschsprachigen Raum findet sich eine Studie von Adler (2017). In dieser qualitativen Studie konnte vor allem ein von den Teilnehmenden selbst subjektiv wahrgenommener positiver Effekt der Persönlichen Zukunftsplanung auf die Lebensqualität beschrieben werden. Die Teilnehmenden berichteten vor allem von einem Gefühl der Stärkung und sprachen auch über ein Gefühl der besseren sozialen Einbindung (ebd., S.19ff). Auch berichten die Teilnehmenden zum Teil von neuen beruflichen Perspektiven und Möglichkeiten (ebd., S.21).

Es wird sowohl von positiver Unterstützung durch die Einrichtungen und Organisationen berichtet, aber ebenfalls von Barrieren, die durch mangelnde Hilfe entstanden. Bei beidem konnte aber kein direkter Bezug zur Persönlichen Zukunftsplanung aufgezeigt werden, da beide Fälle sowohl vor als auch nach der Planung aufgetreten sind (ebd., S.28ff). Allerdings wurden, wenn die Systeme auch durch die Planung nicht verändert werden konnten, die bestehenden Hilfen und Unterstützungsmöglichkeiten nach einer Planung besser und individueller genutzt. (ebd., S.33).

Insgesamt lässt die Studie ein positives Licht auf die Persönliche Zukunftsplanung fallen, auch wenn sie laut Autorinnen nur bedingt aussagekräftig ist, da die Versuchsgruppe klein war und nur die von den Teilnehmenden selbst als relevant erachteten Bereiche der Lebensqualität Beachtung finden konnten. Die Autorinnen fordern eine weitere Umsetzung und Förderung der Persönlichen Zukunftsplanung, um die Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen in der Gesellschaft weiter zu stärken (ebd., S.55)

3.3 Aktueller Stand Schulfach Glück

3.3.1 Praktische Umsetzung

Aktuell gibt es laut Fritz-Schubert-Institut 45 Referenzschulen in Deutschland, 45 Referenzschulen in Österreich sowie jeweils eine Referenzschule in der Schweiz und in Italien. Referenzschule meint hierbei, dass an diesen Schulen mindestens eine Lehrkraft beschäftigt ist, die die Ausbildung zur Lehrkraft für das Schulfach Glück absolviert hat und dies auch an der jeweiligen Schule einbringt. Nicht näher definiert wird, ob es als

eigenständiges Fach, nur in Teilen in anderen Fächer oder zum Beispiel als Arbeitsgemeinschaft angeboten wird (Fritz-Schubert-Institut, 2021a). Alle genannten Schulen sind Regelschulen, zu Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren o.Ä. konnte ich in meiner Recherche keine Informationen finden.

Zudem gibt es an der Uni Kassel, an der SRH Hochschule Heidelberg, am Pädagogischen Institut München sowie an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg Lehraufträge für das Schulfach Glück (Fritz-Schubert-Institut, 2021b).

3.3.2 Studienlage

Die Studienlage zum Schulfach Glück ist noch recht dünn. Im folgenden werde ich mich auf die Studien von Graf (2015) zum Thema, sowie auf die Arbeit von Hess (2015). Graf nimmt hierbei vor allem das Thema Glück in der Lehrer*innenbildung in den Fokus, während Hess sich mit dem Zusammenhang zwischen dem Schulfach Glück und dem Selbstwertgefühl von Schüler*innen beschäftigt. Zudem gibt es einige Werke von Ernst-Fritz-Schubert, die das Schulfach Glück theoretisch und erfahrungsbasiert behandeln. Diese finden im Kapitel 3.1 und 3.2 Platz.

In einer Studie mit 124 Schüler*innen des Privatschulwesens Weinheim der fünften und siebten Klasse, die das Unterrichtsfach Glück in der Schule hatten und einer Vergleichsgruppe von 993 Schüler*innen einer Normstichprobe eines Fragebogens zum Selbstwert konnte Hess (ebd., S.248-255) einen Zusammenhang zwischen dem Selbstwertgefühl von Schüler*innen und dem Unterrichtsfach Glück feststellen.

Laut Hess (ebd., S.256) erfüllen die Glücks-Schüler*innen alle Kriterien eines optimalen Selbstwertgefühls. Bei der Definition des optimalen Selbstwertgefühls bezieht sie sich auf Schütz (2000) und Kernis (o.J.), die laut Hess proklamieren, dass die "Fähigkeit zur konstruktiven Selbstkritik und den sozialen, wertschätzenden Umgang mit Interaktionspartnern" zusätzlich zur Höhe des Selbstwertgefühls, ein wichtiger Teil des optimalen Selbstwertgefühls sind. Beides ist laut Hess (ebd.) durch das Schulfach Glück gegeben. Auch zeigt sie, dass Glücksschüler*innen ein überdurchschnittlich stabiles Selbstwertgefühl zeigen und die Selbstwertkontingenz im Vergleich zur Vergleichsgruppe niedrig ist, was bedeutet, dass die Schüler*innen ihren Selbstwert nur wenig von Leistung und Kompetenz abhängig machen. Hess verweist weiter darauf, dass weitere Selbstwertkontingenzen mit anderen Faktoren (z.B. Gruppenstatus oder Attraktivität) weiter untersucht werden müssen. Sie räumt weiterhin ein, dass keine Kausalität für die Ursächlichkeit des Schulfachs Glück für diese Unterschiede attestiert werden kann, diese aber wahrscheinlich ist, da es keinerlei Hinweise gäbe, dass andere Facetten wie die Schulform oder An-

gebote an der Schule die Unterschiede zwischen der Versuchsgruppe und der Vergleichsgruppe erklären würden. Auch hier verweist sie auf weiteren Forschungsbedarf (Hess, 2015, S.257f). Sie schließt ihre Arbeit mit der Forderung nach einer Einbindung der Inhalte des Schulfachs Glück in das Curriculum der Schulen, da sie den positiven Einfluss für gesichert hält und die Meinung vertritt, dass durch diese Ergänzung Schüler*innen in ihrer persönlichen Entwicklung bestärkt und unterstützt werden könnten und sollten. (ebd., S.258f).

Die Studie von Ulrike Graf, die sich mit der Evaluation des Seminarangebots zum Schulfach Glück für Studierende beschäftigt, leistet einen wichtigen Beitrag, um Glück auch im universitären Kontext Beachtung zu schenken. Die Potentiale der Beschäftigung mit dem Thema Glück in Seminaren zeigen sich in der Evaluation vor allem in den Rückmeldungen der Studierenden. Graf (2015, S. 79) stellt hier vor allem die sozialen Erfahrungen hervor, die aus dem Bewussten "in Kontakt bringen" der Menschen durch inhaltliche Angebote entstünden. Zudem gab es sehr positive Rückmeldungen zur Begeisterung des Lehrenden für das Thema. Besonders starke Lerneinsichten liegen laut Graf (ebd., S. 79) in den Kompetenzfeldern Erziehen und Innovieren. Außerdem verweist sie auf die von den Lernenden gewonnene Einsicht in die öffentliche Bedeutung des Lehrberufs, die das Selbstverständnis der zukünftigen Lehrkräfte prägen kann (ebd., S. 79).

Kapitel 4

Anschlussfähigkeit an das Prinzip der Persönlichen Zukunftsplanung

4.1 Grundlegende Überlegungen

Im Folgenden werde ich die Persönliche Zukunftsplanung und das Schulfach Glück in mir für die weitere Arbeit relevant erscheinenden Bereichen gegenüberstellen und Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausarbeiten. Daraus werden drei Möglichkeiten vorgestellt, die darstellen, in welchem Verhältnis die Persönliche Zukunftsplanung und das Schulfach Glück zueinander stehen können und wie diese in das aktuelle Schulsystem eingebunden werden können. Hierbei wird auch der Kontext der Inklusion und der Kontext des Übergangs von der Schule in den Beruf noch einmal differenziert betrachtet, da sich hier meiner Meinung nach unterschiedliche Bedingungsgefüge bilden, die unterschiedliche Betrachtungsweisen erfordern. Die 3 Möglichkeiten werden von der mit den geringsten Anforderungen an Veränderungen im System bis hin zu der mit dem höchsten Maß an notwendiger Veränderung zur Umsetzung vorgestellt.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Zuerst einmal lässt sich festhalten, dass die Blickrichtung in der Persönlichen Zukunftsplanung und im Schulfach Glück eine ähnliche ist. Beide wollen die Lebensqualität der Teilnehmenden erhöhen, aber der Weg dorthin und die in den Blick genommenen Aspekte unterscheiden sich teilweise. Während das Schulfach Glück vor allem die Persönlichkeitsentwicklung und die Fähigkeit zur Selbstbildung sowie die Lebenskompetenz und die Lebensfreude in den Fokus stellt (Fritz-Schubert, [2015](#), S. 10), nimmt die Persönliche Zukunftsplanung die Gestaltung des eigenen Lebens in den Blick und stellt dabei besonders die Erschließung neuer Unterstützungsangebote in den Fokus (Doose, [2020](#), S.8). Dies

lässt sich auch durch die unterschiedliche Zielgruppen erklären. Während das Schulfach Glück aktuell vor allem an Regelschulen zur Anwendung kommt (Fritz-Schubert-Institut, 2021a), richtet sich das Angebot der Persönlichen Zukunftsplanung an Personen, die laut SGB ein Recht auf Assistenz zur Lebensplanung haben. Diese Gruppe ist nicht auf Schüler*innen beschränkt, sondern besteht auch z.B. aus erwachsenen Menschen mit Behinderungen (Doose, 2020, S. 40).

Zudem nimmt die Persönliche Zukunftsplanung die Personen-, Sozialraum- und Beziehungsorientierung in den Blick (ebd., S. 17), während sich das Schulfach Glück nur in geringerem Maße auf den Sozialraum bezieht. Aktuell wird das Schulfach Glück eher in den Rahmen des regulären Schulsystems eingebettet (Fritz-Schubert, 2008, S.168) und bewirkt so meiner Einschätzung nach nur indirekt, durch die Platzierung von Inhalten, auch systemische Veränderungen. Die Personen- und Beziehungsorientierung lassen sich aber auch in der Grundhaltung des Schulfachs Glück finden (Fritz-Schubert und Saalfrank, 2015, S. 16).

Einer der größten Unterschiede sind in meiner Wahrnehmung die Rahmenbedingungen. Während das Schulfach Glück institutionell eingebunden ist, an Schulen stattfindet, ein Curriculum hat und teilweise sogar benotet wird, ist die Persönliche Zukunftsplanung ganz auf Flexibilität ausgerichtet. Das Format ist ebenso wenig vorgeschrieben wie die Inhalte, beides wird von der planenden Person selbst gestaltet (Doose, 2020, S. 47). Außerdem wird der gesamte Prozess von der planenden Person selbst in die Wege geleitet und ist freiwillig (ebd., S. 47), während beim Schulfach Glück verschiedene Wege möglich sind. Manche Schulen bieten das Fach als verpflichtenden Bestandteil des Unterrichts an, an anderen Schulen finden sich AGs, Seminarkurse oder Wahlpflichtfächer (Fritz-Schubert-Institut, 2021a). Diese Institutionalisierung lässt auch einen festgelegten Zeitplan entstehen, der sich auch im Curriculum, das Inhalte auf mehrere Schuljahre aufteilt, wiederfinden lässt. Bei der Persönlichen Zukunftsplanung hingegen ist die Dauer nicht festgelegt, auch wenn es sich hierbei laut Doose (2020) ebenfalls um einen längerfristig angelegten Prozess handelt (S.47).

Zu den Rahmenbedingungen gehört auch die Zusammensetzung der Gruppe, die an dem jeweiligen Angebot teil hat. Am Schulfach Glück nimmt im schulischen Kontext eine ganze Klasse oder ein ganzer Kurs statt. Diese Schüler*innen werden im Schulfach Glück als Expert*innen für die Inhalte angesehen (Leyhausen, 2015, S. 113) während die Lehrkraft Verantwortung für den methodischen Rahmen und den Prozess bzw. die Prozessbegleitung übernimmt. Leyhausen bezeichnet die Haltung der Lehrperson als die eines Dienstleisters bzw. einer Dienstleisterin, der oder die den Prozess begleitet (ebd., S. 114). In der Persönlichen Zukunftsplanung sieht die Zusammensetzung anders aus, da sie um die planende Person herum gestaltet und von ihr selbst ausgewählt wird. Festgelegte Rollen sind

die der Hauptperson, die der unabhängigen Moderation und die der Unterstützer*innen, die von der Hauptperson ausgewählt werden. Zu diesen Unterstützer*innen können Freunde, Bekannte, Familie und auf Fachpersonal gehören, sodass auch Lehrkräfte teilhaben können, wenn dies von der Hauptperson gewünscht wird (Doose, 2020, S. 101).. Dies ist allerdings anders als beim Schulfach Glück. Hier nimmt die Lehrkraft eine zentrale Rolle als Rahmengerber*in für den Prozess ein und die Schüler*innen sind allesamt Teilnehmende, die sich aber auch gegenseitig unterstützen und als Expert*innen für den eigenen Lernprozess gelten (Leyhausen, 2015, S. 114).

Inhaltlich lässt sich herausstellen, dass die Persönliche Zukunftsplanung kleinschrittiger und breiter aufgestellt ist. Es werden die Biografie, die Stärken, die Wünsche, die Entscheidungen und Pläne, sowie die Reflexion in den Blick genommen - ähnlich wie im Schulfach Glück. Zudem werden aber bei Bedarf auch Themen wie Lebensstil, Unterstützung, Kommunikation, Lebensräume und einiges mehr in den Blick genommen. Diese Themen werden aber nicht zwingend alle in jeder Planung berücksichtigt, sondern individuell nach den Bedürfnissen des Planenden ausgewählt und zusammengestellt (Doose, 2020, S.51). Hierbei steht der aktuelle Prozess und das aktuell zu bearbeitende Thema im Vordergrund, eine Generalisierung der Erkenntnisse auf ein allgemeines Handlungsschema wird in der Literatur nicht erwähnt. Dies findet sich im Gegenzug im Schulfach Glück indem der Prozess der Selbstbildung die Grundlage bildet und so immer wieder und in jedem Kontext wiederholt werden kann (siehe [Abbildung 2.8](#)).

Schlussendlich möchte ich darauf hinweisen, dass die psychologischen Grundlagen beider Modelle sich durchaus ähneln. Während das Tetraeder der Bedürfnisse die Grundlage für das Schulfach Glück bildet lassen sich viele Elemente dieses Tetraeders auch in der Methodik der Persönlichen Zukunftsplanung wiederfinden. Exemplarisch sei hier die positive Psychologie genannt.

4.2 Möglichkeiten der Umsetzung

4.2.1 Erste Möglichkeit: Umsetzung einzelner Methoden im Regelunterricht zur Berufsorientierung

Eine relativ einfache Umsetzung der Inhalte, sowohl des Schulfachs Glück als auch der Persönlichen Zukunftsplanung, findet sich in der teilweisen Einbindung der Inhalte und Methoden und vor allem der Haltung in den regulären Unterricht anderer Fächer.

Gerade in Abschnitten der Berufsberatung bietet es sich an, Inhalte und Techniken teilweise zu übernehmen und anzubieten ohne den gesamten Prozess des einen oder des anderen zu durchlaufen. Wichtig ist hierbei meiner Meinung nach vor allem die Haltung, die bei

beidem im Vordergrund steht und die sich auch in andere Bereiche integrieren lässt. Den Schüler oder die Schülerin als Expert*innen über ihr eigenes Leben anzusehen und als Lehrperson nur die Verantwortung für den Prozess und die Methodik zu übernehmen, aber nicht für das Ergebnis, ist gerade in Momenten der Beratung und des Erarbeitens von Lebensentwürfen mit Schüler*innen möglich, auch ohne dass der größere Rahmen des Schulfachs Glück oder der Persönlichen Zukunftsplanung vorhanden sein muss. Denkbar ist die Einbindung ganzer Module oder ein Einstreuen einzelner Inhalte im Laufe des Schuljahres oder sogar mehrerer Schuljahre. Besonders häufig können diese Methoden meiner Meinung nach im Übergang von Schule und Beruf nützlich sein, da viele Inhalte hier Überschneidungen zu curricularen Vorgaben aufweisen wie zum Beispiel das Erarbeiten von Stärken.

4.2.2 Zweite Möglichkeit: Schulfach Glück und allgemeine Berufsberatung als Grundlage für Persönliche Zukunftsplanung

Die Persönliche Zukunftsplanung findet häufig an Zeitpunkten im Leben statt, an denen eine größere Veränderung ansteht oder ein großes Thema für die planende Person auftaucht wie z.B. die Berufswahl (Doose, 2020, S. 40).

Hieraus lässt sich ableiten, dass gerade der Übergang von Schule und Beruf sich anbietet, um einen Prozess der Persönlichen Zukunftsplanung in Anspruch zu nehmen. Hier kann auf den aktuellen Stand verwiesen werden (siehe Kapitel 3), wobei deutlich wird, dass diese Prozesse noch nicht flächendeckend stattfinden, da nicht genug Kapazitäten vorhanden sind.

Umso wichtiger ist meiner Meinung nach, dass die Persönliche Zukunftsplanung auf die Lerninhalte aus dem Schulfach Glück, sowie auf die Unterstützung in der allgemeinen Berufsberatung im Kontext der Schule aufbauen kann (siehe [Abbildung 4.1](#)).

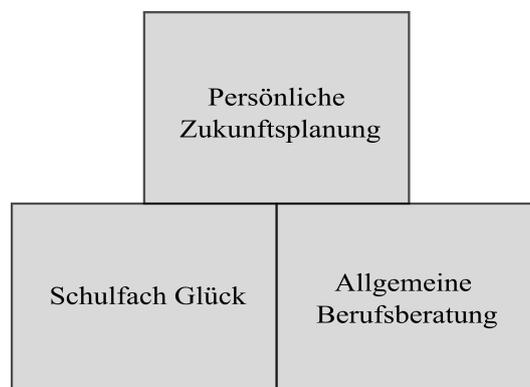


Abbildung 4.1: Die allgemeine Berufsberatung und das Schulfach Glück bilden eine Basis auf die die Persönliche Zukunftsplanung bei Bedarf aufbauen kann

Die allgemeine Berufsberatung ist in den meisten Schulformen Bestandteil der letzten Schuljahre und findet zum Teil im regulären Unterricht und zum Teil in eigenen Modulen z.B. begleitet durch das Arbeitsamt statt (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016b, und andere), weswegen diese in dieser Arbeit als Baustein des vorgestellten Modells Erwähnung findet. Diese aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit nicht weiter ausgeführt werden. Es sei aber gesagt, dass sich die allgemeine Berufsberatung vor allem auf konkrete Berufswünsche und die dafür erforderlichen Voraussetzungen bezieht und damit einen deutlich begrenzteren Betrachtungsraum absteckt, als es sowohl die Persönliche Zukunftsplanung als auch das Schulfach Glück tun, die das ganze Leben in den Blick nehmen und jeweils ihren eigenen Schwerpunkt legen.

Das Schulfach Glück legt den Schwerpunkt vor allem auf die Persönlichkeitsentwicklung. Schüler*innen, die gelernt haben mit dem Tetraeder der Bedürfnisse zu arbeiten und an Konsistenz, Kompetenz und Kohärenz sowie den psychischen Grundbedürfnissen zu arbeiten bzw. sich dieser Einflussfaktoren überhaupt erstmal bewusst sind, bringen nahezu perfekte Voraussetzungen für eine gelingende Persönliche Zukunftsplanung mit.

Die Persönliche Zukunftsplanung kann dann im Anschluss helfen, die Erkenntnisse aus der Berufsberatung und dem Schulfach Glück umzusetzen, indem es Unterstützungssysteme in den Blick nimmt, den Unterstützer*innenkreis stärkt und diesen als Ressource erschließt.

Hieraus ergibt sich automatisch auch die Zielgruppe für die, auf die Bausteine Schulfach Glück und allgemeine Berufsberatung aufbauende, Persönliche Zukunftsplanung. Schüler*innen, bei denen sich durch diese beiden Bausteine noch kein klares Bild eines wünschenswerten Lebensentwurfs und des Weges dorthin herauskristallisieren ließ, oder bei denen auf dem Weg dorthin noch bislang unbearbeitete, nur durch zusätzliche Ressourcen lösbare, Hürden identifiziert werden konnten, können in der Persönlichen Zukunftsplanung weitere Ressourcen erschließen oder an spezifischen Themen weiterarbeiten.

Die beschriebenen Schüler*innen können Schüler*innen mit Behinderungen sein, müssen es aber nicht. Eine Öffnung der Persönlichen Zukunftsplanung auch für Jugendliche ohne Behinderungen ist durchaus denkbar und kann gerade wenn man den Gedanken der Inklusion weiterführt, durchaus sinnvoll sein. Allerdings muss auch herausgestellt werden, dass die Kapazitäten für diese Unterstützung aktuell noch zu gering sind - selbst um alle Jugendlichen mit Beeinträchtigungen damit zu unterstützen. Auch die Finanzierung einer solchen Unterstützung, die offen für alle ist, wäre mehr als unklar, vor allem wenn sie sich nicht mehr im Rahmen der Schule bzw. der Schulzeit bewegt (siehe Kapitel 3).

Positiv anzumerken ist aber, dass davon auszugehen ist, dass durch die Kombination aus Schulfach Glück und allgemeiner Berufsberatung schon ein relativ hohes Maß an

Unterstützung bei dem Entwurf eines gelingenden Lebens angesetzt wäre, sodass die zusätzliche Unterstützung durch die Persönliche Zukunftsplanung sicherlich nicht für alle notwendig wäre, da viele Unterstützungsbedarfe schon in den ersten beiden Bausteinen gedeckt werden könnten.

4.2.3 Dritte Möglichkeit: parallele Umsetzung vom Schulfach Glück und der Persönlichen Zukunftsplanung

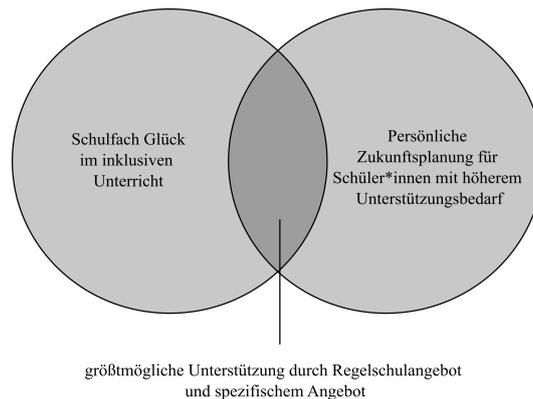


Abbildung 4.2: Die Persönliche Zukunftsplanung und der Glücksunterricht an inklusiven Schulen haben vieles gemeinsam, aber auch einige Aspekte, die sie unterscheiden. Bei einem Angebot beider gibt es einen gewissen Überschneidungsraum, in dem eine besondere Förderung von Jugendlichen mit erhöhtem Unterstützungsbedarf stattfinden kann. Außerdem kann auch das inklusive System durch die Sozialraumorientierung der Persönlichen Zukunftsplanung noch einmal hinterfragt und immer wieder auf die Probe gestellt werden, um dadurch funktionaler für alle Beteiligten zu werden

Da das Schulfach Glück auch aktuell schon an Regelschulen umgesetzt wird ist davon auszugehen, dass auch inklusiv beschulte Schüler*innen mit Förderbedarf prinzipiell an diesen Angeboten teilnehmen können. Es lässt sich anhand der Ergebnisse der Studien (siehe Kapitel 3) zu Realschüler*innen, die am Schulfach Glück teilgenommen haben, ableiten, dass auch Kinder und Jugendliche mit Behinderungen von dem Unterricht des Schulfachs Glück profitieren können.

Da aber im Schulfach Glück, wie oben aufgeschlüsselt, weniger Fokus auf behinderungsspezifische Bedürfnisse gelegt wird, da dieses Modell nicht primär für Menschen mit Einschränkungen entworfen wurde und die Persönliche Zukunftsplanung sich noch einmal auf konkretere Problemstellungen konzentriert und nur auf Anfrage der Planenden überhaupt zustande kommt, können diese beiden Modelle sich natürlich nicht einfach gegenseitig ersetzen. Ein guter Glücksunterricht ersetzt keine Persönliche Zukunftsplanung und die Persönliche Zukunftsplanung kann nicht das leisten, was das Schulfach Glück leistet.

Allerdings gibt es in meiner Wahrnehmung einen Überschneidungsbereich, da sich Themen und Inhalte durchaus sowohl in der Persönlichen Zukunftsplanung als auch im Schulfach Glück finden. Sie unterscheiden sich wie oben dargestellt inhaltlich nur in Teilen und ansonsten vor allem in dem Fokus, den sie auf bestimmte Themen legen. So ist es meiner Meinung nach eine Möglichkeit, dass das Schulfach Glück in der Schule regulär für alle Schüler*innen umgesetzt wird, während die Persönliche Zukunftsplanung durch die Assistenz zur Lebensplanung nach SGB zusätzlich von Schüler*innen mit Behinderung wahrgenommen werden kann.

Diese erhalten so eine doppelte Unterstützung, die in dem Überschneidungsbereich besonders intensiv ist, aber auch die weiteren Aspekte der jeweiligen Modelle in den Blick nimmt, sodass eine besonders breite Unterstützung möglich ist (siehe [Abbildung 4.2](#)).

Doose (2020) stellt heraus, dass aber nicht alle Menschen mit einem Recht auf Leistungen der Teilhabe, die eine Persönliche Zukunftsplanung möglich machen würden, diese auch wirklich benötigen und dass es anders herum einige Menschen ohne das Recht auf diese Leistungen gibt, die aber durchaus Bedarf haben (S.47).

Hierbei lässt sich dann die Frage stellen, ob es hier möglich wäre, dass beide Modelle voneinander profitieren und damit dann sowohl in ihren eigenen Bereichen, als auch im Überschneidungsbereich einen Mehrwert für alle Beteiligten bieten könnten. Schüler*innen mit Behinderung, die keine Persönliche Zukunftsplanung in Anspruch nehmen möchten erhalten trotzdem die Möglichkeit sich im Rahmen des Schulfachs Glück mit Themen der Zukunftsplanung zu beschäftigen und Schüler*innen ohne Behinderung könnten ggf. Zugang zur Persönlichen Zukunftsplanung bekommen, wenn sie zusätzliche Unterstützung benötigen.

Dies könnte zum Beispiel durch ein Angebot ähnlich dem der Persönlichen Zukunftsplanung parallel zum Schulfach Glück an Schulen, das für alle offen ist, stattfinden. Eine andere Option wäre die grundsätzliche Öffnung der Persönlichen Zukunftsplanung auch für Menschen ohne Behinderungen. Hinderlich wäre hier natürlich die Finanzierung, die aktuell über das SGB läuft (siehe Kapitel 3). Bei dem Angebot an Schulen wäre zudem der unabhängige Charakter der Moderation nicht mehr unbedingt gegeben.

Ein weiterer Faktor, der nicht aus den Augen zu verlieren ist, ist der Faktor der Inklusion. Doose (ebd.) spricht häufig von "lernenden Organisationen" (S. 8) und bezieht sich damit auf alle Organisationen und Institutionen, die als Lebensräume für Menschen mit und ohne Behinderung in Frage kommen. Bei einem parallelen Angebot von Persönlicher Zukunftsplanung auf der einen und Schulfach Glück auf der anderen Seite gerät gerade in der Persönlichen Zukunftsplanung die Sozialraumorientierung in den Fokus, die die Bedingungen der Inklusion im jeweiligen Sozialraum (und damit auch in der Schule) in den Blick nimmt. Findet hier eine engere Kopplung statt, ist von einem positiven Effekt

auszugehen, da eine Weiterentwicklung inklusiver Systeme durch eine Bedarfsermittlung der Teilnehmenden bedingt werden kann. Schulen könnten dadurch bessere Informationen über die Bedarfe ihrer Schüler*innen bekommen.

Durch die Einbindung von Schüler*innen mit Behinderung in den Glücksunterricht wird auch das Schulfach Glück und die unterrichtenden Lehrkräfte vor eine neue Herausforderung gestellt. Inhalte und Methoden müssen zum Teil angepasst werden, damit sie möglichst barrierearm für alle Schüler*innen zugänglich sind. Einige mögliche Anpassungen für Schüler*innen mit Sehbeeinträchtigung und Blindheit werde ich im Kapitel 5 aufzeigen.

Grundsätzlich könnte durch einen parallelen Aufbau auch die Anbindung der Persönlichen Zukunftsplanung an die Schule enger werden. Nicht zuletzt durch die vom Schulfach Glück und der Persönlichen Zukunftsplanung geteilte Blickrichtung, sowie die höhere Akzeptanz der Beschäftigung mit "persönlichen Themen", könnte die Hürde für die Inanspruchnahme dieser Unterstützung sinken. Die Schulen könnten eigene Mitarbeiter*innen, wie Schulsozialarbeiter*innen oder Vertrauenslehrer*innen zu Moderator*innen der Persönlichen Zukunftsplanung weiterbilden lassen oder Kooperationen mit entsprechenden unabhängigen Moderator*innen anstoßen.

4.2.4 Abschließende Gedanken zur Anschlussfähigkeit

Insgesamt lässt sich meiner Meinung nach sagen, dass die Persönliche Zukunftsplanung und das Schulfach Glück viele Punkte teilen, besonders die Haltung der Teilnehmenden gegenüber und die Blickrichtung, die Teilnehmenden ein gutes, das heißt ein passendes, Leben, zu realisieren. Es lässt sich aber nicht herausstellen, dass das eine zwingend an das andere anschließen muss. Beide Modelle können sich gegenseitig bedingen und aneinander anschließen, aber beide unterscheiden sich in ihrem Fokus auf bestimmte Punkte, sodass meiner Meinung nach eine gemeinsame Arbeit am erfolgsversprechendsten ist. Dabei können beide Ansätze gleichberechtigt nebeneinander oder nacheinander stehen.

Kapitel 5

Blinden- und sehbehindertenspezifische Umsetzungsnotwendigkeiten der Methodiken des Schulfachs Glück

5.1 Einbettung in ein blinden- und sehbehindertenspezifisches Didaktikmodell

Bei der Feststellung von Umsetzungsnotwendigkeiten werde ich mich auf das Didaktikmodell von Lang (2017) beziehen. Er definiert darin notwendige didaktische Entscheidungen auf der Ebene der Unterrichtsziele, der Unterrichtsinhalte, der Unterrichtsmethoden, der Unterrichtsmedien und der Raumgestaltung (Lang und Heyl, 2020, S. 162).

Wichtig ist herauszustellen, dass das Didaktikmodell nur einen Rahmen für individuelle didaktische Entscheidungen bieten kann, die je nach Lerngruppe unterschiedlich aussehen können und müssen (ebd., S. 161). Allerdings ist hervorzuheben, dass das Didaktikmodell einen Überblick über die Bereiche gibt, in denen Entscheidungen getroffen werden müssen, auch wenn die konkrete Ausgestaltung je nach Lerngruppe individuell stattfindet. Ich werde mich im Folgenden nur auf die Entscheidungen zu Inhalten und Zielen, zur Methodik, sowie zu den Medien beziehen, da der Bereich Raumgestaltung ohne eine spezifische Räumlichkeit sehr abstrakt ist. Diese werde ich am Beispiel einer von mir im ISP gehaltenen Einheit zum Thema "Stärken" mithilfe der Schiffsmetapher (Moritz, n. d.) aufzeigen und ggf. Ergänzungen vornehmen, die im ISP noch nicht umgesetzt wurden.

Die Schiffsmetapher leitet durch das Curriculum des Schulfachs Glück. Hierbei wird zunächst ein Schiff aus dem Holz der Stärken gebaut, das dann mit dem Teer der Schwächen abgedichtet wird. In der Schiffsmetapher wird das Festland, sowie eine Insel zur Verdeut-

lichung verschiedener Module des Schulfachs Glück genutzt. Eine nähere Beschreibung findet sich im Anhang

Das Modell der Metapher wurde im Rahmen dieser Bachelorarbeit taktil erfahrbar gemacht und wird in 5.1.2 kurz vorgestellt.

5.1.1 Unterrichtsmedien

Lang und Heyl (2020) stellt verschiedene Möglichkeiten zur Umsetzung von Materialien für blinde und sehbehinderte Schüler*innen vor. Wichtig ist hierbei, dass die Entscheidung für eine Darstellungsform begründet und auf Grundlage einer didaktischen Analyse stattfindet, bei der die Ziele, der Zeitraum, die Lernvoraussetzungen etc. analysiert werden (S.166).

Zur Umsetzung des Schulfachs Glück mithilfe der Schiffsmetapher habe ich eben diese in ein taktileres Modell umgearbeitet. Ich habe mich für ein Modell entschieden, da dies immer wieder genutzt werden kann und die Metapher durch ein Modell am ehesten wiedergegeben werden kann. Eine taktile Abbildung würde ein hohes Maß an Vorwissen der Schüler*innen voraussetzen. Dies sehe ich in diesem Kontext nicht als selbstverständlich an. Zur Ergebnissicherung könnte eine taktile Abbildung für blinde Schüler*innen dienlich sein, diese wurde aber bislang noch nicht umgesetzt. Hier wäre zum Beispiel eine Zeichnung des Schiffs mit Beschriftung möglich, die als Thermokopie ausgegeben wird. Auf dieser könnte mit Hilfe der Schreibmaschine eine weitere Beschriftung mit den Ergebnissen vorgenommen werden.

Im Zentrum der Betrachtung dieses Modells soll das Schiff stehen, im Modell finden sich zudem noch taktile Umsetzungen der Insel der Wünsche, sowie das Ufer mit einigen in der Metapher erwähnten Gebäuden (siehe Anhang).

Für das Schiff habe ich zwei unterschiedliche Modelle, die jeweils Stärken und Schwächen haben ausgewählt.

Beide Modelle können auch gemeinsam im Unterricht eingesetzt werden und ergänzen sich dadurch.

Als Modell für die ganze Klasse habe ich ein Playmobilschiff (siehe [Abbildung 5.1](#)) ausgewählt. Dies ist sehr groß und wird auf einem festen Platz in der Klasse aufgestellt, an dem es von den Schüler*innen exploriert werden kann. Das Schiff bietet die Möglichkeit viele Details zu erkunden und es stellt alle 3 Komponenten (Mast, Querbaum und Rumpf), die in der Metapher zu finden sind und die 3 Kernstärken repräsentieren, dar. Diese Komponenten habe ich sowohl in Schwarzschrift als auch in Braille beschriftet, wobei eine deutliche Schwäche ist, dass der Winkel zum Lesen der Brailleschrift nicht ideal ist. Eine weitere Schwäche des Modells ist die enorme Komplexität, die einige Schüler*innen überfordern könnte, weswegen die Exploration stark begleitet werden muss.



Abbildung 5.1: Das Playmobil Schiff mit Beschriftung in Schwarzschrift und Braille (6-Punkt)

Das zweite Modell besteht aus einem kleinen Holzschiff (siehe [Abbildung 5.2](#)), das ebenfalls in Brailleschrift beschriftet wurde. Hier habe ich mich gegen eine Beschriftung in Schwarzschrift entschieden, da der Platz sehr begrenzt ist und sich das Modell eher an die blinden Schüler*innen richtet. Dieses Modell kann in der gesamten Erarbeitungsphase auf dem Tisch des*der Schüler*in behalten werden, sodass der Aufbau des Schiffes nachgetastet werden kann, wenn nötig. Ein Vorteil des Modells ist die geringe Komplexität, dadurch fehlt aber der Querbaum, der von mir durch einen Zahnstocher ergänzt wurde, aber taktil nur sehr uneindeutig zu erfassen ist. Auch hierbei ist natürlich eine Erklärung durch die Lehrkraft notwendig. Diese kann aber ggf. parallel zur Erklärung des Playmobilschiffes stattfinden, sodass auch Parallelen und Unterschiede der Modelle herausgestellt werden können.



Abbildung 5.2: Holzboot mit Beschriftung in Braille (6-Punkt), hoher Kontrast zwischen Untergrund (blau) und Boot (gelb)

Sowohl die Insel, als auch das Festland wurden auf Holzplatten gestaltet, die Gebäude sind taktil tastbar und sowohl in Braille als auch in Schwarzschrift beschriftet. Gebäude wurden aus Kieselsteinen und Holzstäbchen geformt, Untergründe durch verschiedene Texturen und das Wasser durch blaue Stofftücher dargestellt, sodass eine bessere taktiler und visuelle Unterscheidung möglich ist (siehe Anhang).

Arbeitsblätter zur Ergebnissicherung wurden für die blinden Schüler*innen im eBuch-

Standard erstellt, während für die sehbehinderten Schüler*innen individuelle Versionen mit passender Schriftgröße etc. bereit gestellt wurden (siehe Anhang).

5.1.2 Unterrichtsziele und Inhalte

Wie in Kapitel 3 dargestellt finden sich im Bildungsplan Sehen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016a) an mehreren Stellen Anknüpfungspunkte für das Schulfach Glück. Im Bereich "Stärken" findet sich auf S. 37 die Inhalte "Schüler*innen beschreiben ihre Stärken" und "Schüler*innen benennen Schwierigkeiten". Hier schließt die Einheit des Baues des Stärkenschiffes an.

Besondere Beachtung außerhalb des Curriculums des Schulfachs Glück sollte hier meiner Meinung nach die Begriffsbildung finden, da das Schulfach Glück einen großen Wortschatz, auch abstrakterer Wörter, voraussetzt. In der exemplarischen Unterrichtseinheit wurden die einzelnen Bestandteile des Schiffes, die die 3 Kernstärken darstellen (Rumpf, Mast, Querbaum), sowie Teer auch begrifflich noch einmal genauer besprochen. Diese Bestandteile wurden wie in 5.1.1 dargestellt, an einem Modell exploriert.

Je nach Lerngruppe können natürlich auch noch weitere sehbehinderten- und blindenspezifische Ziele und Inhalte ergänzt werden.

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass eine inhaltliche Anpassung gerade im Bereich der Komplexitätsreduktion und/oder der Abstraktion, sowie der Begriffsbildung im Schulfach Glück häufig notwendig ist, wenn ein Zugang für blinde und sehbehinderte Schüler*innen geschaffen werden soll.

5.1.3 Unterrichtsmethoden

Lang und Heyl (2020) stellen den besonderen Stellenwert von einem handlungsorientierten Lernzugang für blinde und sehbehinderte Schüler*innen in den Vordergrund. Sie stellen außerdem heraus, dass die Lehrkraft durch ihr Handeln im Unterricht die Teilhabe sichern muss, indem sie die Schüler*innen aktiv einbindet und Erfahrungsräume öffnet (S. 165).

In den Unterrichtsmethoden sehe ich den geringsten Bedarf an Anpassung, da das Schulfach Glück in seiner Methodik sehr handlungsorientiert vorgeht und Interaktion in den Vordergrund stellt (Fritz-Schubert und Saalfrank, 2015, S. 126-221). Durch diese Ausrichtung und mit entsprechender Anpassung der Inhalte und der Medien ist meiner Meinung nach eine methodische Anpassung leicht möglich, zumal aus einem großen Methodikpool geschöpft werden kann.

In Frage gestellt werden kann natürlich der Sinn oder Unsinn der Nutzung einer stark visuellen gestützten Metapher eines Schiffes. Meiner Einschätzung nach, überwiegt hier

aber der Nutzen der Einordnung der abstrakten Themen in eine Geschichte, gegenüber der möglichen Schwierigkeiten, die durch die Nutzung einer Metapher entstehen können.

5.2 Besonderheiten in der Inklusion

Lang und Heyl (2020) stellen heraus, dass methodische Entscheidungen, die für blinde und sehbehinderte Schüler*innen sinnvoll sind, häufig auch einen Mehrwert für die Schüler*innen ohne Sehbeeinträchtigung bieten, weswegen eine Umarbeitung und eine Anpassung der Methoden und z.T. der Medien (zum Beispiel in Form eines Modells), in inklusiven Klassen auch für alle Schüler*innen angeboten werden können (S. 165).

Sinnvoll ist sicherlich, wie auch in anderen Fächern, die Beratung und Begleitung der Lehrkräfte und Schüler*innen im inklusiven Kontext durch Sonderpädagog*innen. So können gemeinsam Umsetzungsnotwendigkeiten herausgestellt werden und Anpassungen im Sinne der ganzen Lerngruppe vorgenommen werden, sodass alle Beteiligten profitieren (Lang und Thiele, 2017, S.20).

Zu erwähnen ist noch eine besondere Sensibilität bei der Behandlung der Themen Stärken und Schwächen. Da bei Menschen mit Beeinträchtigung häufig ein besonderer Fokus auf den Schwächen liegt (Doose, 2020, S. 36) ist es besonders wichtig diese Inhalte eng zu begleiten und sensibel für die Emotionen der Schüler*innen zu sein. Gerade in inklusiven Kontexten ist es meiner Meinung nach wichtig die Behinderung einzelner Schüler*innen nicht zu sehr in den Fokus zu rücken, sondern den Blick vor allem auf Stärken, Ressourcen und Potentiale zu richten - ohne dabei den Blick für Unterstützungsnotwendigkeiten zu verlieren.

Kapitel 6

Fazit

Es lässt sich festhalten, dass die Persönliche Zukunftsplanung und das Schulfach Glück einige Überschneidungspunkte, sowohl inhaltlicher, als auch methodischer Natur, aufweisen. Während die Persönliche Zukunftsplanung vor allem konkrete Unterstützung in komplexen Lebenssituationen bieten möchte, bereitet das Schulfach Glück die Schüler*innen darauf vor, ein erlerntes Handlungsschema zur Verbesserung der Lebensqualität in möglichst vielen Kontexten anwenden zu können. Beide nehmen die Schüler*innen als Individuen in den Blick und stärken das Selbstbewusstsein durch eine Beschäftigung mit der eigenen Persönlichkeit und vielen Aspekten des eigenen Lebens. Gerade für Schüler*innen mit (Seh-)Beeinträchtigung kann dies besonders wertvoll sein, wenn davon ausgegangen wird, dass bei ihnen ein ähnlicher Effekt, wie bei Schüler*innen ohne diagnostiziertem Förderbedarf auftritt. Dieser besondere Wert lässt sich auf die von von Wyl et al. (2018) herausgestellten Schwierigkeiten gerade für Jugendliche mit Beeinträchtigung im Übergang von Schule und Beruf zurückführen.

Es lässt sich also feststellen, dass die beiden Angebote Hand in Hand miteinander gehen können. Sie können und sich gegenseitig ergänzen, sich aber nicht gegenseitig ersetzen. Meiner Meinung nach lässt sich durch die geteilte Blickrichtung auch feststellen, dass an jeder Schulform der personenorientierte Blick eine Perspektive hat und die Umsetzungsformen hierfür vielfältig sind. Das Schulfach Glück und die Persönliche Zukunftsplanung sind nicht die einzigen Konzepte, die dies in den Blick nehmen und werden sicherlich auch nicht die letzten bleiben.

Während die Persönliche Zukunftsplanung einen besonderen Fokus auf Menschen mit Beeinträchtigung legt, tut dies das Schulfach Glück nicht. Es bedarf zur Nutzung dieses Angebots für Schüler*innen mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung einige Anpassungen. Grundsätzlich lässt sich aber sagen, dass die Methodik geeignet ist, um sie auch mit Schüler*innen mit Sehbeeinträchtigung und Blindheit umzusetzen, sodass diese davon profitieren können. Anpassungen müssen individuell für die Lerngruppe gewählt werden.

Von einem taktilen Zugang zur Metapher, die als eine Methodik gewählt werden kann, können aber alle Schüler*innen unabhängig ob mit oder ohne Beeinträchtigung profitieren.

Wie schon am Anfang dieser Arbeit herausgestellt, stellen gerade der Übergang von der Schule in den Beruf, aber auch andere wichtige Veränderungen im Leben der Schüler*innen, große Herausforderungen dar. Noch größer sind diese Herausforderungen häufig für Menschen mit Beeinträchtigungen, weswegen ein entschiedenes Eintreten für das Recht auf Assistenz, genauso wie die Möglichkeit zur Inanspruchnahme entsprechender Angebote wie z.B. das Schulfach Glück oder die Persönliche Zukunftsplanung, durch eine breite Angebotsauswahl, bedeutend ist.

Festzuhalten ist aber auch, dass weder die Persönliche Zukunftsplanung, noch das Schulfach Glück aktuell so breit angeboten werden (können), dass alle Schüler*innen dazu Zugang hätten. Dies ist vor allem unter Einbezug der eigentlich soliden rechtlichen Grundlage für die Behandlung der Inhalte beider, sowie das explizite Recht auf die Assistenz der Lebensplanung für Menschen mit Behinderung, erschreckend.

Schüler*innen könnten auch schon davon profitieren, wenn nur eins der Angebote flächendeckend zugänglich wäre, auch wenn dann keine optimale Unterstützung gegeben ist. So wäre aber zum Beispiel das Angebot des Schulfachs Glück an SBBZs möglicherweise sinnvoll, ebenso wie die weitere Verbreitung des Schulfachs Glück an Regelschulen, da hiermit automatisch auch Schüler*innen, die inklusiv beschult werden, zur Zielgruppe werden.

Auch sei hier noch einmal auf die dünne Studienlage zur Wirksamkeit beider Angebote hingewiesen, die natürlich auch auf die (noch) geringe Verbreitung beider Konzepte zurückzuführen ist. Hier muss zu einer weiteren Beurteilung auf jeden Fall weitere Forschungsarbeit in allen Bereichen geleistet werden, die dann wiederum eine weitere Umsetzung an mehr Schulen und Instituten unterstützen kann.

Natürlich ist im Kontext dieser Arbeit besonders interessant, wie aktuell mit Schüler*innen mit Beeinträchtigungen im inklusiven Kontext, im Rahmen des Schulfachs Glück umgegangen wird und als wie hilfreich dieses erscheint.

Spannend wäre gerade in diesem Zusammenhang das Zusammenbringen der Expert*innen für beide Angebote zu einem Austausch, um über eine engere Anbindung aneinander ins Gespräch zu kommen, wobei beide von der jeweils anderen Perspektive profitieren können.

Hier könnten auch Erfahrungsberichte aus der Arbeit mit (seh)beeinträchtigten Schüler*innen geteilt werden. Dies gilt natürlich für andere Fachrichtungen, die nicht im Fokus dieser Arbeit stehen, ebenso.

Ich möchte herausstellen, dass die engere Verbindung zwischen Persönlicher Zukunfts-

planung und Schulfach Glück ebenfalls eine positive Wirkung auf die Inklusion haben kann, da ein verbesserter Austausch und ein gezieltes Herausarbeiten von Bedarfen sowie der Umbau von Schulen zu "lernenden Organisationen" hier von enormen Vorteil wäre. Abschließend lässt sich sagen, dass das Schulfach Glück einiges Potential in der Unterstützung von Schüler*innen mit Blindheit und Sehbehinderung bietet. Um dieses Potential auch nutzen zu können, wäre eine verstärkte Weiterbildung für angehende Lehrkräfte in diesem Bereich, wie sie an einigen Unis schon stattfindet (Fritz-Schubert-Institut, 2021b), wünschenswert. Dies erstreckt sich auf alle Schulformen.

Literatur

- Adler, P., Judit; Georgi-Tscherry. (2017). Persönliche Zukunftsplanung mit Menschen mit körperlicher und intellektueller Beeinträchtigung und ihr Beitrag zu Veränderungen [https://www.vereinigung-cerebral.ch/fileadmin/media/Dachverband/Dokumente/docs_Tat/docs_PZP/Persoeliche_Zukunftsplanung_Studie_def.pdf] Zugriff am 13.12.2021].
- Aktion Mensch & Handelsblatt Research Institut. (2021). Inklusionsbarometer Arbeit. Ein Instrument zur Messung von Fortschritten bei der Inklusion von Menschen mit Behinderung auf dem deutschen Arbeitsmarkt.
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen. (2014). UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen [<https://www.inklusion-olpe.de/wp-content/uploads/UN-Behindertenrechtskonvention.pdf>] Zugriff am 09.12.2021].
- Doose, S. (2020). *"I want my dream!" Persönliche Zukunftsplanung. Neue Perspektiven und Methoden einer personensorientierten Planung mit Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen.* AG SPAK.
- Doose, S. & Emrich, C. (2020). *Materialien zur Persönlichen Zukunftsplanung - weitere Texte und Arbeitsblätter.* AG SPAK.
- Emrich, C. & Etzel, S. (2020). Persönliche Zukunftsplanung nicht verwässern [<https://kobinet-nachrichten.org/2020/02/24/persoeliche-zukunftsplanung-nicht-verwaessern/>] Zugriff am 07.02.2022]. *kobinet Nachrichten.*
- Faltermeier, Toni. (2020). Salutogenese [<https://leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/salutogenese/>] Zugriff am 03.02.2022].
- Fritz-Schubert, E. (2008). *Schulfach Glück. Wie ein neues Fach die Schule verändert.* Herder.
- Fritz-Schubert, E. (2015). Einleitung. *Praxisbuch Schulfach Glück - Grundlagen und Methoden,* 10–13.
- Fritz-Schubert, E. (2017). *Lernziel Wohlbefinden Entwicklung des Konzeptes „Schulfach Glück“ zur Operationalisierung und Realisierung gesundheitsund bildungsrelevanter Zielkategorien.* BELTZ.

- Fritz-Schubert, E. & Saalfrank, W.-T. (2015). Schulfach Glück - Skizze und Hintergründe. *Praxisbuch Schulfach Glück - Grundlagen und Methoden*, 14–40.
- Fritz-Schubert-Institut. (2015). Methoden im Schulfach Glück. *Praxisbuch Schulfach Glück - Grundlagen und Methoden*, 126–221.
- Fritz-Schubert-Institut. (2021a). Glücksschulen [<https://www.fritz-schubert-institut.de/einsatzorte-in-deutschland> Zugriff am 12.12.2021].
- Fritz-Schubert-Institut. (2021b). Lehraufträge [<https://www.fritz-schubert-institut.de/schulfachglueck> Zugriff am 12.12.2021].
- Graf, U. (2015). Was geht das Glück die Pädagogik an? Glück als Thema in der Lehrer/innen-Bildung. *Praxisbuch Schulfach Glück. Grundlagen und Methoden*, 52–81.
- Graumann, F., Heinz; Hilgers. (2021). Augen auf bei der Berufswahl – Kurse zur Berufsorientierung am Landesförderzentrum Sehen, Schleswig. *blind-sehbehindert. 141. Jahrgang, Ausgabe 3/2021*, 284–292.
- Hess, S. (2015). Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsfach Glück und dem Selbstwertgefühl von Schüler*innen? *Praxisbuch Schulfach Glück. Grundlagen und Methoden*, 227–272.
- Holburn, S., Jacobson, J., Schwartz, A. & Flory, M. (2004). The Willowbrook Futures Project: A Longitudinal Analysis of Person-Centered Planning. *American Journal on Mental Retardation*, 109, 63–76+78.
- Lang, M. & Heyl, V. (2020). *Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung*. Kohlhammer Verlag.
- Lang, M. & Thiele, M. (2017). *Schüler mit Sehbehinderung und Blindheit im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte*. Ernst Reinhard Verlag München Basel.
- Leyhausen, M. (2015). Zum Glück in die Schule - Anmerkungen zum Curriculum des Schulfachs Glück“ : *Praxisbuch Schulfach Glück - Grundlagen und Methoden*, 112–121.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2016a). Bildungsplan SBBZ Förderschwerpunkt Sehen [<http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/4554285> Zugriff am 18.11.2021].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2016b). gemeinsamer Bildungsplan Sek I - Prävention und Gesundheitsförderung [<http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP/PG> Zugriff am 19.11.2021].
- Moritz, L. M. (n. d.). *Skript KOMPAKTKURS Schulfach Glück 2020*.
- Reichle, S. (2021). Persönliche Zukunftsplanung [<https://www.eutb-rv-sig.de/persoentliche-zukunftsplanung> Zugriff am 15.11.2021]. *EUTB*.

- Rhode, T. (2015). Teaching happiness in school as a subject, Teaching students how to be happy, -An Idea of much potential.
- Robertson, J., Emerson, E., Hatton, C., Elliott, J., McIntosh, B., Swift, P., Krinjen-Kemp, E., Towers, C., Romeo, R., Knapp, M., Sanderson, H., Routledge, M., Oakes, P. & Joyce, T. (2006). Longitudinal analysis of the impact and cost of person-centered planning for people with intellectual disabilities in England. *AMERICAN JOURNAL ON MENTAL RETARDATION*, 111(6), 400–416.
- Seligman, M. (2021). *Flourish. Wie Menschen aufblühen. Die positive Psychologie des gelingenden Lebens* (Bd. 5). Kösel.
- Seligman, M. & Tierney, J. (2017). We Aren't Built to Live in the Moment [<https://www.nytimes.com/2017/05/19/opinion/sunday/why-the-future-is-always-on-your-mind.html>] Zugriff am 08.01.2022].
- Vereinte Nationen (UN). (1989). UN-Kinderrechtskonvention [<https://www.unicef.de/blob/194402/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37/d0006-kinderkonvention-neu-data.pdf>] Zugriff am 17.11.2021].
- von Wyl, A., Sabatella, F. & Berweger, B. (2018). Reif für den Beruf? Schwierigkeiten und Ressourcen von Jugendlichen im Berufswahlprozess. *Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf. Psychische Belastungen und Ressourcen*, 3–17.

Die Geschichte des jungen Piraten

Sina Tiemann

9. März 2022

Im Folgenden wird die Metapher die einer möglichen Umsetzung vom Schulfach Glück zugrunde liegt beschrieben. Die "Übersetzungen" der Metapher finden sich kursiv geschrieben hinter den jeweiligen Abschnitten. Die Geschichte basiert auf den Seminarinhalten des Fritz-Schubert Institut, wurde aber in ihrem Wortlaut und mit den Ergänzungen von Sina Tiemann verfasst.

In einer kleinen Stadt am Meer wohnen ein alter und ein junger Pirat. Der alte Pirat hat in seinem Leben schon viel erlebt, hat schon das ein oder andere Abenteuer erlebt und ist auf eine große Reise gegangen, an deren Ende er einen großen Schatz gefunden hat. Er erzählt gerne Geschichten darüber und der junge Pirat hört schon lange gespannt diesen Geschichten zu.

Doch langsam wächst in dem jungen Piraten der Wunsch ebenfalls auf seine eigene Reise zu gehen, denn einen Schatz, den möchte er auch finden. Der alte Pirat versteht zwar das Bedürfnis, findet die Reise aber viel zu gefährlich für den jungen Piraten. Er stimmt der Reise aber zu, wenn der junge Pirat vorher eine Reihe an Aufgaben absolviert, die ihn auf die Reise vorbereiten sollen.

Der junge und der alte Pirat stehen für den Grundkonflikt im Gehirn. Der junge Pirat stellt die neugierigen und abenteuerlustigen Anteile dar, ist manchmal auch etwas naiv. Der alte Pirat steht für die Erfahrung, aber auch für die Vorsicht. Er bleibt lieber in der Komfortzone. Der Schatz ist der Herzenswunsch, also der Wunsch auf den die Person hinarbeitet.

1. Aufgabe Schiffsbau

Um zur Schatzinsel zu kommen muss natürlich als erstes ein Schiff gebaut werden. Der alte Pirat schickt dafür den jungen Piraten mit einem Bauplan in den Wald. Hier muss er sich die allerbesten Bäume heraussuchen, um das perfekte Schiff für seine Reise zu bauen. Dafür muss er die Bäume für Rumpf, Mast und Querbaum selbst fällen und in mühevoller Handarbeit ein tragfähiges Boot bauen.

Der Wald steht für die Stärken der Person. Diese werden betrachtet und die 3 tragfähigsten Stärken sollen herausgestellt werden und bilden das Schiff (in Form von Mast, Querbaum und Rumpf. Das Ziel ist, dass diese 3 Stärken auch belastbar sind und sich die Person damit so sicher fühlt, dass sie diese auch nach außen tragen kann. Weitere Stärken können natürlich dem Boot noch als Planken und Co hinzugefügt werden und gehen nicht einfach verloren.

2. Aufgabe Schiffsdichtung

Jetzt steht das Schiff zwar so weit, aber wenn es jetzt ins Wasser gelassen würde, würde untergehen, weil es noch nicht dicht ist. Also schickt der alte Pirat den jungen Piraten wieder in den Wald. Dieses Mal mit einer Aufgabe, die ihn richtig Überwindung kostet. Er soll im Schlamm buddeln und den dort vorhandenen Teer ausbuddeln. Eine Substanz die klebt und stinkt. Aber die beste Möglichkeit, um das eigene Schiff wasserdicht zu machen.

Teer steht für die Schwächen. Nur wer um seine Schwächen kennt, ist durch diese weniger angreifbar. Die Schülerinnen sollen aber nicht nur ihre Schwächen kennen, sondern auch die Potentiale die dahinterstecken wahrnehmen, sowie einen Umgang mit diesen Schwächen erarbeiten. Es soll ein Reframing stattfinden, bei dem die Schwächen aber nicht zwingend als Stärken gesehen werden müssen, aber das Kennen der Schwächen als Stärke wahrgenommen wird.

3. Aufgabe Erkundung des Dorfes Der alte Pirat schaut das Schiff kritisch an, kann aber keinen Fehler entdecken. Er seufzt, sieht den jungen Piraten schon vor seinem inneren Auge davon segeln, schüttelt sich kurz und schickt den jungen Piraten zur nächsten Aufgabe. Er soll das Dorf in dem er aufgewachsen ist erkunden. Zweifelnd schaut ihn der junge Pirat an, aber er macht sich auf und schaut sich einige Gebäude noch einmal besonders gut an. Es gibt den Turm auf den er immer steigen kann, wenn er mal den Überblick verloren hat und sich neu orientieren will. Ihm zittern zwar immer ein wenig die Knie, wenn er dort hinauf steigt, aber das Gefühl der Abenteuerlust, das ihn überkommt ist einfach unübertrefflich. Es gibt die vielen kleinen Häuser im Dorf, die er kennt wie seine Westentasche. Überall stehen ihm die Türen offen und in vielen Häusern steht ein leckeres Essen auf dem Tisch. Das Dorf fühlt sich ganz und gar nach Zuhause an, hier kann er sich richtig entspannen. Dann ragt noch die Burg auf. Eine große, große Burg mit Mauern so dick wie ein ganzes Haus. Wenn einmal ein großer Sturm herrscht, dann zieht sich der junge Pirat hierhin zurück - während der alte Pirat diese Unwetter auf dem Turm aushält, was der junge Pirat äußerst beeindruckend findet. Von hier aus ruft ihn auch der alte Pirat, wenn der Sturm vorbei ist, aber nicht immer fällt es dem jungen Piraten dann leicht die sichere Burg wieder zu verlassen. Und dann gibt es noch einen der Lieblingsorte des kleinen Piraten. Der Hafen. Hier liegen die großen Schiffe - und jetzt auch sein eigenes - sicher hinter den Hafenuauern. Hier kann man erste kleine Ausfahrten wagen - ohne Angst zu haben zu weit aufs weite Meer hinaus getrieben zu werden. Die Mauern, die den Blick auf den weiten Ozean versperren. Die Mauern wirken ganz schön hoch und das daraufklettern verschiebt der junge Pirat dann doch lieber als später. Wird sich ja schon jemand was bei gedacht haben, dass er das nie durfte oder?

Der Turm steht für die exekutiven Funktionen, d.h. er dient der Verhaltenssteuerung. Hierbei wird sich darauf konzentriert das eigene Handeln, nachdem man sich einen Überblick verschafft hat, zu steuern.

*Das Dorf des Komforts stellt die Komfortzone dar. Die Schüler*innen entdecken womit sie sich wohl fühlen und welche Handlungen und Situationen in die Komfortzone fallen.*

Die Burg ist der Schutzort, wenn die Komfortzone gestört wird. Hierbei ist es wichtig herauszuarbeiten, dass das kurze Schutz suchen in der Burg wichtig und sinnvoll sein kann, dass aber danach auch wieder ein Weg aus der Burg gefunden werden muss, denn in der Burg sind Angst und Sorge die vorherrschenden Emotionen, die keine gute Grundlage für Entscheidungen sind.

Im Hafen gibt es die Möglichkeit erste Erfahrungen im Schutzraum (z.B. in der Klasse) zu sammeln, die für die weitere Umsetzung des Ziels wichtig sein können). Hier können alle notwendigen Fähigkeiten zur Umsetzung trainiert werden.

4. Aufgabe Segel nähen Er berichtet dem alten Piraten von seiner Dorftour und erntet ein Lächeln. Der alte Pirat lässt einen Stoffballen vor ihm plumsen. Verständnislos schaut der junge Pirat ihn an, als es ihm dämmert: ein Schiff ohne Segel, das kommt nicht von der Stelle. Also setzt er sich an die Nähmaschine und beginnt zu nähen. Mehr als einmal verheddert sich der Stoff doch am Ende liegt vor ihm ein perfekt unperfektes Segel, das darauf wartet gehisst zu werden.

*Das Segel steht für die Basis des Tetraeders. Die Schüler*innen beschäftigen sich dafür mit den psychologischen Grundbedürfnissen Freiheit, Sicherheit und Sinn.*

5. Aufgabe Crew zusammenstellen (Tempel der Tugenden) Doch zum Hissen des Segels reicht eine Person nicht aus. Es muss eine Mannschaft her. Der alte Pirat gibt dem jungen Piraten den Tipp zum Tempel zu gehen. Dort an den Säulen finden sich die besten Mannschaftsmitglieder, aber er warnt ihn auch weise zu wählen - man weiß nie welche Seeleute auf der Reise wirklich gebraucht werden. Der junge Pirat tut wie geheißen und wählt am Tempel einen Leutnant, 2 Fähnriche und 3 weitere Mannschaftsmitglieder aus. Und was sehen wir da? Ein blinder Passagier hat sich auch an Bord geschlichen.

*Beim Zusammenstellen der Crew wählen die Schüler*innen ihre Charakterstärken aus und beschäftigen sich dafür mit den Tugenden. Die Charakterstärken sind Bestandteile der Tugenden.*

6. Aufgabe Navigationsprüfung (Wind) Jetzt kann es ja wohl endlich losgehen, denkt der kleine Pirat. Doch der alte Pirat hat noch jede Menge vor. Zuerst einmal fragt er den jungen Piraten, ob er sich denn mit dem Wind auskenne? Denn ohne Wind, das weiß jeder, kommt man mit einem Segelschiff nicht von der Stelle. Er hat einen kleinen Test für den jungen Piraten vorbereitet, damit dieser am Ende auch genau weiß woher der Wind steht.

*Der Wind steht für die Motivation. Die Schüler*innen beschäftigen sich damit, woher ihre Motivation kommt und wie sie diese aufrecht erhalten oder sie verstärken können.*

7. Aufgabe Aussicht verschaffen (Ausblick über die Mauern des Hafens) Jetzt ist es doch soweit. Er bekommt die Erlaubnis vom alten Piraten auf die Hafenu Mauern zu blicken. Ihm wird etwas flau im Magen aber der junge Pirat fasst sich ein Herz und klettert auf die Mauern. Beim Anblick der Weite wird ihm fast schwindelig, aber gleichzeitig juckt es ihn auch gewaltig in den Fingern endlich aufzubrechen. Und in der Ferne, da sieht er ein Riff - und nimmt sich fest vor dies zu umsegeln, um bloß nicht auf Grund zu laufen. Und ihm wird wieder klar, der Weg vor ihm liegt voller Gefahren, aber auch voller Abenteuer.

Der Blick über die Hafenu Mauern zeigt das Erweitern des Horizonts. Es geht darum eine Vision zu entwickeln, ohne direkt über die Umsetzung nachzudenken. Es sollen viele verschiedene Wünsche, Träume und mögliche Zukünfte an die Oberfläche gelangen.

8. Aufgabe Himmelsbetrachtung Am Abend zeigt der alte Pirat in Richtung Himmel. Stundenlang erklärt er dem jungen Piraten wie man mithilfe der Sterne die Richtung bestimmen kann. Das muss aber geübt werden und vor allem muss man sich die Sterne, die wirklich wegweisend sind besonders gut einprägen. Damit verbringt der junge Pirat wieder einige Tage, um diese Fähigkeit zu perfektionieren. Aber danach, danach kann es dann doch endlich losgehen oder?

*In dieser Phase beschäftigen sich die Schüler*innen mit ihren Werten, die ihnen in ihrem ganzen Leben den Weg weisen können und sie immer weiter begleiten.*

9. Aufgabe Genaues Bild des Schatzes Nachdem er vor dem alten Piraten seine Fähigkeiten in der Navigation bewiesen hat, bekommt er auch schon die nächste Aufgabe. Er soll den Schatz, den er zu finden erwartet ganz genau beschreiben. Denn wenn man eine solche Reise auf sich nimmt, dann sollte man wirklich wissen, wofür man das macht. Der kleine Pirat fängt also an zu träumen, träumt von allem was er sich nur wünschen kann und stellt sich den ultimativen Schatz vor, für den sich die ganze Arbeit bisher und die lange Reise, die noch vor ihm liegt lohnt.

Hierbei geht es um das Herausarbeiten des Herzenswunsches als zentrales Ziel.

10. Aufgabe Schatzkarte Der alte Pirat seufzte und hielt dem jungen Piraten eine alte Karte hin. Die Augen des jungen Piraten wurden groß, als er bemerkte, dass es eine Schatzkarte an. Als er die vielen Hindernisse

sah, die darauf eingezeichnet sind, schluckte er einmal, schloss kurz die Augen und fing direkt an Pläne zu schmieden, wie er jedes einzelne Hindernisse mit Hilfe des Schiffes und mit Hilfe der Mannschaft überwunden werden konnte. Auf die Pläne des jungen Piraten hin nickte der alte Pirat bedächtig. Ihm wäre es zwar immer noch lieber, wenn der junge Pirat einfach zuhause bleiben würde, aber er verstand das Bedürfnis des jungen Piraten - er war ja schließlich auch einmal jung gewesen. Und der junge Pirat war nun wirklich gut auf die Reise vorbereitet. Er klopfte ihm auf die Schulter und begleitete ihn zu seinem Schiff und als der junge Pirat auf den weiten Ozean heraussegelte, verdrückte er die eine oder andere Träne - vor Sorge, aber auch vor Stolz.

*Durch die Metapher der Schatzkarte konstruieren die Schüler*innen den Weg zu ihrem Herzenwunsch. Hierbei werden die Hindernisse, die auf den Weg zum Schatz liegen herausgearbeitet und auch Lösungsansätze für diese Herausforderungen erarbeitet.*

11. Aufgabe Reise zur Insel (Gemeinschaft und Selbstfürsorge) Nun ist der junge Pirat auf seiner großen Reise. Auf dem Weg zur Insel begegnen ihm die ersten Schwierigkeiten. Das Seemonster das er und die Mannschaft treffen ist noch eins der kleineren Probleme. Aber auch die Mannschaft muss sich erst einmal zusammenfinden, der Wind steht nicht immer ideal und auch der Sternenhimmel ist nicht immer perfekt zu sehen. Aber schließlich kommt der junge Pirat auf seiner Insel an und kann sich an die großen Herausforderungen machen, die auf ihn warten - doch wie wird er mit ihnen umgehen? Wird er alle überwinden?

Die Reise steht für die Umsetzung des Prozesses, der durch die Lehrkraft und durch die ganze Klasse begleitet wird. Hierbei rücken soziale Aspekte noch einmal in den Vordergrund zum Beispiel durch Teambuilding und gegenseitige Unterstützung.

Reflexion Alle Hindernisse sind besiegt. Der junge Pirat buddelt und buddelt, bis er endlich auf eine Schatzkiste trifft. Er öffnet sie, bestaunt den Schatz und genießt es, am Ziel angekommen zu sein. Als er den Schatz aus der Kiste holt und an sich drückt blickt er noch einmal in die Schatzkiste und sieht... den alten Piraten? Erstaunt starrt er in die Kiste und begreift plötzlich, dass er in einen Spiegel schaut. Er hört ein Räuspern, blickt auf und sieht sich selbst, den jungen Piraten, zwischen den Palmen stehen. Und er begreift: jetzt ist er der alte Pirat, voller Erfahrungen von seiner langen Schatzsuche und dort steht sein junger Pirat, der vielleicht schon bald auf seine eigene Reise gehen wird. Aber erst einmal wird auf der Insel ein Dorf gebaut. Und ein Turm, eine Burg und ein Tempel. Und natürlich, in weiser Vorrassicht neuer Reisen, ein Hafen.

Stundenziel: Die Schüler*innen können den Aufbau eines Schiffes beschreiben (Begriffsbildung) und haben 20 Dinge aufgeschrieben, die sie gut können. A. bewegt sich selbstständig zum Pult, um das Modell taktil zu erkunden, F. nutzt den Computer zum Bearbeiten des Arbeitsblattes (Dokument finden, aufrufen, bearbeiten und speichern), L. nutzt selbstständig Hilfsmittel zur Reizreduktion (z.B. Kopfhörer, Lernbüro), Die Schüler*innen fragen gezielt nach Hilfe und unterstützen sich gegenseitig

Zeit	Phase	Interaktion	Methodik und Sozialform	Sonderpädagogische Maßnahmen	Material
10' 7:30	Einführung	Wenn Schüler*innen den Raum betreten läuft die Musik aus "Fluch der Karibik" und das Modell des Schiffes steht auf dem Pult. Die Lehrkraft begrüßt die Schüler*innen und stellt die Frage in den Raum, was die Schüler*innen wahrnehmen. Erwartete Antworten: Musik, Schiff auf dem Pult	Plenum	Lichtbedingungen anpassen, falls von den Schüler*innen nicht selbstständig angepasst.	Musikbox, Modell
15' 7:40	Erarbeitungsphase I	Die Lehrkraft fragt, welche Teile des Schiffs die Schüler*innen erkennen können. Dazu dürfen alle ans Pult kommen. Die Beschriftung in Braille ermöglicht es A. die 3 Bestandteile auf denen der Fokus liegt (Mast, Querbaum, Rumpf) zu benennen. Die Schwarzschriftbeschriftung wird daraufhin angebracht. Weiterhin wird wahrscheinlich noch das Segel genannt. Nach der Begriffsklärung setzen sich die Schüler*innen wieder. Die Lehrkraft führt in die Metapher ein: Wir haben alle ein Ziel vor Augen: unsere Insel mit unserem Zukunftsschatz. Um zu dieser Insel zu gelangen, brauchen wir allerdings ein Schiff. Dieses Schiff bauen wir aus unseren Stärken. Für den Mast, den Querbaum und den Rumpf brauchen wir besondere Stärken. Um diese herauszufinden, wollen wir heute erst einmal darauf	Plenum	Braille, Schwarzschriftbeschriftung zum späteren Anbringen, Flexibles Auswählen der eigenen Position der Schüler*innen im Raum, damit möglichst gute Sicht, ausgedruckte Geschichte für L. als Orientierung, aktives Einbeziehen von A.	Modell, Schwarzschriftbeschriftung

35' 7:55	Erarbeitungsphase II	Die Schüler*innen bekommen eine Datei bzw ein gedrucktes Arbeitsblatt. Auf diesem Arbeitsblatt sollen sie 20 Dinge aufschreiben, die sie gut können. An der Tafel ist ein großes Ausrufezeichen als Symbol angebracht. Wenn Schüler*innen nicht weiter kommen können sie sich hier hinstellen, sodass eine weitere Person hinzukommen kann, die helfen kann. Das können andere Schüler*innen oder die Lehrkraft sein. Für A. wird in regelmäßigen Abständen verbalisiert, ob jemand am Hilfpunkt steht. Die Lehrkraft bewegt sich wenig im Raum, da die Schüler*innen nicht das Gefühl bekommen sollen, dass ihre Ergebnisse bewertet werden, da diese sehr individuell sind und auch privat bleiben dürfen.		Arbeitsblätter, individuell angepasst (digital und ausgedruckt), Nutzung verschiedener Hilfsmittel (PC, BLG etc.)	Arbeitsblätter, Hilfesymbol
10' 8:15	Sicherung	Die Lehrkraft bittet alle Schüler*innen wieder an die regulären Plätze. Se fragt nach Erfahrungen der Schüler*innen mit der Aufgabe. Sie gibt Raum zum Vorstellen einiger Stärken und stellt auch selbst einige eigene Stärken vor. Wichtig ist hierbei, dass sie herausstellt, dass niemand etwas vorstellen muss. Danach haben die Schüler*innen noch 5 Minuten Zeit ihre Dokumente bzw Arbeitsblätter zu ergänzen, falls sie noch Inspiration bekommen haben.	Plenum	Verbalisieren aller Aktionen, Aufrufen der Schüler*innen mit Namen,	
15' 8:50	Abschluss	Die Lehrkraft beendet die Stunde und weist die Schüler*innen darauf hin, dass jetzt der richtige Zeitpunkt ist, um die Blätter abzuheften bzw. das Dokument richtig abzuspeichern. Danach übergibt sie an den Mentoren, der noch Organisatorisches klären will	Plenum	Lochhilfe, falls notwendig zum Abheften anbieten	Lochhilfe

Zeit	Phase	Interaktion	Methodik und Sozialform	Sonderpädagogische Maßnahmen	Material
10'	Einführung	Es läuft beim Eintreten der Schüler*innen die gleiche Musik wie in der letzten Stunde. Lehrkraft begrüßt die Schüler*innen. Sie fordert auf, zu wiederholen, worum es in der letzten Stunde ging. A. bekommt ein kleines mit Braille beschriftetes Schiffsmodell an den Platz. Anhand dessen werden noch einmal die Bestandteile des Schiffes wiederholt.	Plenum	Mini-Modell für A., alle Schüler*innen dürfen wenn nötig nach vorne kommen.	Box mit Musik, Modell
20'	Kernstärke	Die Liste mit den Stärken aus der letzten Stunde wird herausgeholt. Die Lehrkraft erklärt, dass es jetzt darum geht die Stärke zu finden, aus der der Rumpf des Schiffes gemacht wird. Dies ist die Stärke, die uns auf dem Meer immer sicher trägt, egal wie das Wetter ist. Die Schüler*innen bekommen 3 Aussagen an die Hand, mit Hilfe derer sie herausfinden können, welche Stärke ihren Rumpf bildet (Kernstärke). 1. Ich weiß, woher ich weiß, dass ich das kann. 2. Ich tue das gerne und fühle mich wohl, wenn ich das tue. 3. Ich glaube mir selbst, dass ich das kann, auch wenn es mir schlecht geht. Die Schüler*innen gehen jede einzelne Stärke anhand dieser 3 Aussagen durch. Danach erklären sie ihrem Sitznachbarn ihre Wahl oder lassen sich beraten. Die Stärke wird auf dem Arbeitsblatt festgehalten.	Einzelarbeit/Partnerarbeit	Arbeitsblatt in unterschiedlichen Ausführungen (digital/ausgedruckt)	Arbeitsblatt und Modell
20'	Strebensstärke	Die Schüler*innen beschäftigen sich nun mit der zweiten Stärke. Die Strebensstärke wird durch das Bild des Mastes ausgesucht. Hierzu werden zunächst Assoziationen zum Wort Mast gesammelt. Hier können die Ergebnisse ganz individuell sein. Die Maststärke soll nach etwas ausgewählt werden, was ein ähnliches Gefühl in den Schüler*innen auslöst, wie das Bild ihres Mastes. Das Ergebnis wird wieder niedergeschrieben und dem Sitznachbarn erklärt.	Einzelarbeit/Partnerarbeit	besondere Unterstützung von A. und L. da diese häufig Probleme mit Vorstellungen haben. Für L. Bilder von Mästen zur Verfügung stellen, für A. einige eigene Emotionen teilen und ins Gespräch kommen	Arbeitsblatt und Modell

20'	Spielstärke	Für die Spielstärke erzählt die Lehrkraft wieder eine Geschichte, dazu wird leise ein Geräusch des Meeres abgespielt: "Es geht darum ein Gefühl dafür zu bekommen, wie es ist, auf dem offenen Meer zu sein, wenn der Wind die Haare zerzaust und man das Salz auf den Lippen schmecken kann. Wenn man das Tosen der Wellen hören kann und so richtig Spaß daran hat unterwegs zu sein. Das Gefühl, das dabei entsteht, das ist das Gefühl das wir für unseren Querbaum suchen". Auch hier wird das Ergebnis wieder mit dem Sitznachbarn geteilt und verschriftlicht.	Einzelarbeit/Partnerarbeit		Arbeitsblatt und Modell, Musikbox mit Meeresgeräuschen
15'	Abschluss	Die Schüler*innen werden aufgefordert ihre Stärken aufzuschreiben und auf die jeweilige Stelle im Schiff zu kleben, sodass das Schiff die Stärken der gesamten Klasse umfasst. Danach erinnert die Lehrkraft ans Speichern und Abheften der Dokumente und beendet den Unterricht.	Plenum	Stichel für A. bereit legen mit Papierschnipsel in passender Größe, Eddings bereitlegen zum lesbaren Aufschreiben der Stärken auf Papier	Modell, Eddings, Papier, Stichel

SBVJ 4 Beruf und Leben (Tiemann)

Meine Stärken

((1))

Aufgabe 1

Schreibe 20 Sachen auf, die du gut kannst. Wenn du Hilfe brauchst laufe zum Symbol an der Tafel und warte auf Hilfe von Mitschüler*innen oder von Frau Tiemann. Du kannst natürlich auch anderen Schüler*innen an der Tafel helfen.

1. _..._

2. _..._

3. _..._

4. _..._

5. _..._

6. _..._

7. _..._

8. _..._

9. _..._

10. _..._

11. _..._

12. _..._

13. _..._

14. _..._

15. _..._

16. _..._

17. _..._

18. _..._

19. _..._

20. _..._

SBVJ 4 Beruf und Leben (Tiemann)

((2))

Aufgabe 2

Wähle eine Rumpfstärke, eine Maststärke und eine Querbaumstärke aus.

<Anmerkung> die anderen Schüler*innen finden auf ihrem Arbeitsblatt ein Bild von einem Schiff zum Beschriften. Du kannst die Stärken einfach an dem jeweiligen Punkt auf dem Arbeitsblatt eintragen. Du kannst auch das kleine Modellschiff zum Nachschauen benutzen, wenn du dir bei Begriffen unsicher bist. </Anmerkung>

Rumpfstärke

Deine Rumpfstärke muss drei Kriterien erfüllen.

1. Du musst wissen, woher du weißt, dass du das gut kannst (z.B. aus Erfahrung, dadurch, dass andere dir das schon öfter gesagt haben...)
2. Diese Stärke zu nutzen muss dir Spaß machen und du musst Freude daran haben.
3. Du musst dir sicher sein, dass du das kannst, auch wenn es dir mal nicht so gut geht.

Meine Rumpfstärke ist: _..._

Maststärke

Deine Maststärke soll etwas sein, das dich an das Gefühl erinnert, wenn du an dein Schiff und seinen Mast denkst.

Meine Maststärke ist: _..._

Querbaumstärke

Deine Querbaumstärke soll etwas sein, das dich an das Gefühl erinnert auf dem Meer zu sein. Denke an die Fantasiereise, die Frau Tiemann gerade mit euch gemacht hat und wähle dann die passende Stärke aus.

Meine Querbaumstärke ist: _..._

Genehmigung zur Veröffentlichung

Hiermit genehmige ich dem Weltbund für Erneuerung der Erziehung die Veröffentlichung des Werkes „Chancen und des Schulfachs Glück in der Persönlichen Zukunftsplanung blinder und sehbehinderter Schüler*innen im Übergang von Schule und Beruf“ auf der Homepage wef-wee.net.

Heidelberg, den 28.04.2022

A handwritten signature in black ink, consisting of several fluid, overlapping strokes that form a cursive name.

Sina Tiemann