



HSB

Hochschule Bremen
City University of Applied Sciences

Hochschule Bremen

Fakultät 3 - Gesellschaftswissenschaften

Internationaler Studiengang Angewandte Freizeitwissenschaft B.A.

GlücksErlebnis:

Können Glückspädagogik und Erlebnispädagogik

Hand in Hand gehen?

– Eine Untersuchung möglicher Perspektiven

Bachelor-Thesis

Zur Erlangung des akademischen Grades Bachelor of Arts

1. Gutachterin:

Prof. Dr. Renate Freericks

2. Gutachter:

Dr. Dieter Brinkmann

Eingereicht von:

Alessa Felicitas Heeß

Kantstraße 4

71394 Kernen-Stetten

Matrikelnummer: 404306

alessaheess@hotmail.com

Eingereicht am:

12. Juli 2018

Zusammenfassung

Die vorliegende Bachelorthesis hat zum Ziel die Gemeinsamkeiten der Glückspädagogik und Erlebnispädagogik, sowie mögliche Perspektiven für eine Verknüpfung der beiden pädagogischen Ansätze darzulegen. Anhand einer reinen Literaturanalyse wird die Grundlage gebildet in der Auseinandersetzung mit der Glückpsychologie und Positiven Psychologie; darauf aufbauend die Positive Pädagogik und Glückspädagogik auf der einen Seite, und die Erlebnispädagogik als gegenüberstehende Theorie auf der anderen Seite. Im anschließenden Vergleich der Gemeinsamkeiten und Unterschiede wird bestätigt, dass es viele Schnittstellen gibt. Insbesondere die Persönlichkeitsentwicklung und Stärkung der eigenen Kompetenzen, welche junge Menschen dazu befähigen sollen, ein gelingendes Leben mit hohem Wohlbefinden zu führen, sind als beiderseitiges Ziel festzuhalten. Weitere Ähnlichkeiten im Anbetracht des entwicklungs-historischen, und pädagogischen Hintergrunds konnten gefunden werden. Schließlich wurden drei Möglichkeiten für die Verknüpfung erarbeitet. Da das Thema in dieser Symbiose bisher wenig bearbeitet ist, erhofft sich der Autor einen interdisziplinären Erkenntnisgewinn, aus dem sich möglicherweise in Zukunft ein neues Programm entwickeln lässt.

Abstract

The present study aims to present the similarities between Positive Education and Experiential Learning, as well as possible perspectives for the connection of both theories. A thorough literature analysis serves to built the foundation in examination of Positive Psychology, Positive Education on the one side (including the German „Glückpsychologie“ and „Glückspädagogik“) and Experiential Learning on the other side. The following comparison of the similarities and differences confirms that there are many common ideas. Especially the self-development and strengthening of personal resources is the aim of both, in order to enable young people to have a successfull life with great well-being. Other analogies could be found in the historic and educational background. Finally, three possibilites for the combination of both theories have been worked out. Since there is not much research on linking those two theories the author hopes to gain some interdisciplinary knowledge which could possibly serve to establish a completely new program.

INHALTSVERZEICHNIS

1	Einleitung und Gegenstand der Arbeit	1
1.1	Fragestellung & Zielsetzung	1
1.2	Methodisches Vorgehen	2
1.3	Aufbau der Arbeit	2
2	Die Wissenschaft vom Glück	3
2.1	Was ist Glück? Eine Skizzierung & Definition des Glücksbegriffs	4
2.2	Glückspsychologie	5
2.2.1	Entstehung und Entwicklung hin zur Glückspsychologie und Positiven Psychologie	5
2.2.2	Positive Psychologie	6
2.2.3	Glücksfaktoren	10
2.2.4	Neurobiologie des Glücks & Positive Emotionen	12
2.2.5	Praxis der Positiven Psychologie	14
2.3	Positive Pädagogik & Glückspädagogik	16
2.3.1	Pädagogik & Positive Education	16
2.3.2	Glückspädagogik	18
2.3.2.1	Ernst Fritz-Schubert und sein Weg zum „Schulfach Glück“	18
2.3.2.2	Ziele	19
2.3.2.3	Hintergründe & Grundlagen	20
2.3.2.4	Das „Schulfach Glück“	22
3	Erlebnispädagogik	25
3.1	Definition & Begriffsabgrenzung	26
3.1.1	Erlebnis & Pädagogik	26
3.1.2	Wie das Erlebnis zur Pädagogik wurde	27
3.2	Ziele der Erlebnispädagogik	30
3.3	Lernen in der Erlebnispädagogik	31
3.3.1	Prinzipien der Erlebnispädagogik	31
3.3.2	Aktivitäten & Betätigungsfelder der Erlebnispädagogik	33
3.3.3	Wirkungsmodelle der Erlebnispädagogik	35
4	GlücksErlebnis – Gegenüberstellung der Berührungspunkte der Glückspädagogik und der Erlebnispädagogik & Perspektiven	38
4.1	Gemeinsamkeiten & Unterschiede	38
4.1.1	Hintergründe & Entwicklung	38
4.1.2	Pädagogische Prinzipien, Inhalte & Methoden	40
4.1.2.1	Pädagogische Prinzipien & Inhalte	41

4.1.2.2	Methoden	42
4.1.2.3	Ziele	43
4.1.3	Studien zur Wirkung der Ansätze	44
4.2	Glücksfaktoren	46
4.2.1	Flow	47
4.2.2	Glück und Bewegung.....	48
4.2.3	Natur und Glück.....	48
4.3	Perspektiven & Möglichkeiten der Verknüpfung.....	50
4.3.1	Sinnhaftigkeit & Möglichkeiten der Verknüpfung	50
4.3.2	Rahmen, Bedingungen & Grenzen	51
4.3.3	Praxisbeispiele	54
4.3.4	Persönliche Ideensammlung	55
5	Fazit	59
6	Quellenverzeichnis.....	59
7	Anhang	67
8	Eidesstattliche Erklärung	74

ABBILDUNGS- & TABELLENVERZEICHNIS

Abbildungen

Abbildung 1: Das Flow-Erleben	8
Abbildung 2: Broaden-and-Built-Theorie nach Fredrickson	13
Abbildung 3: Flourishing-Modell der Geelong Grammar School	17
Abbildung 4: Prozess der Selbstbildung als dynamisches Wachstumsmodell	22
Abbildung 5: Komfortzonenmodell in Anlehnung an Luckner und Nadler	35
Abbildung 6: Die E-Kette	36
Abbildung 7: Die erlebnispädagogische Waage	37
Abbildung 8: Depressive Verstimmungen unter Schülern und Schülerinnen	39
Abbildung 9: Wirkungen der Natur auf den Mensch.....	50

Tabellen

Tabelle 1: Sequenzmodell für Bedingungen und Abläufe	10
Tabelle 2: Annäherungen an das Wohlbefinden	14
Tabelle 3: Wohlbefinden im schulischen Zusammenhang	39

1 EINLEITUNG UND GEGENSTAND DER ARBEIT

„Was verbindet Outdoortraining mit Positiver Psychologie? Ihre gemeinsame Zielrichtung, denn gelungene Outdoortrainings unterstützen Menschen dabei, Erfolgserlebnisse zu spüren sie nachhaltig glücklich zu machen. Sie vermitteln auf ganz direkte Weise die Bedeutung guter Beziehungen und konstruktiver Kommunikation. Und sie helfen dabei, die eigenen Stärken neu zu entdecken und zu wachsen.“

Daniela Blickhan¹

1.1 FRAGESTELLUNG & ZIELSETZUNG

Das **Streben nach Glück** ist früher wie heute eine Tugend der Menschheit. Glück ist Thema sämtlicher Disziplinen über viele Jahrhunderte hinweg: Philosophie, Theologie, Literatur, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, ... alle versuchen das Glück fassbar zu machen (vgl. Mayring 1991: 18ff). In den vergangenen Jahren ist aus der „Glückssuche“ nun eine Wissenschaft geworden, aus welcher Erhebungsmethoden hervorgegangen sind (vgl. Veenhoven 2011: 1).

Aus dieser **Glückpsychologie** und **Positiven Psychologie** hat sich jüngst die „**Positive Education**“ und in Deutschland die **Glückspädagogik** als „zweckfreie Förderung von Selbstbildung“ (Fritz-Schubert 2015: 9) etabliert. Daraus ist 2007 erstmals das „Schulfach Glück“ an der Willy-Hellpach-Schule in Heidelberg hervorgegangen (vgl. ebd.).

Ebenfalls auf einem psychologischen Ansatz beruht die Erlebnistherapie nach Kurt Hahn, welcher um 1930 vier „Verfallserscheinungen“ in der Gesellschaft bemängelte (vgl. Heckmair/Michl 2008: 38). Er setzte in seiner Therapie daran an, die Jugendlichen in einer anderen Umwelt (Natur) mit Grenzsituationen zu konfrontieren, welche sie durch eigene Ressourcen zu lösen vermögen (vgl. Polz 2009: 110f). Nach und nach entwickelte sich hieraus die sogenannte **Erlebnispädagogik** (vgl. ebd.: 21f), welche sich Elementen der Natursportarten und Interaktionsübungen (vgl. Heckmair/Michl 2008: 191ff) bedient.

Sowohl die Glückspädagogik, als auch die Erlebnispädagogik sind psychologischen Ursprungs und haben das Ziel, die Entwicklung von Menschen zu starken Persönlichkeiten mit hohem seelischem Wohlbefinden zu fördern. So lässt sich vermuten, dass Parallelen in beiden Ansätzen vorhanden sind und diese sich gegenseitig bereichern könnten.

Somit stehen sich zwei Theorien gegenüber, die auf ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede untersucht werden sollen. Es lässt sich folgende **Forschungsfrage** formulieren:

„Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede haben Glückspädagogik und Erlebnispädagogik,

¹ **Quelle:** Schreyer 2017: 11

und wo können sich die beiden pädagogischen Ansätze gegenseitig ergänzen?“

Das Ziel meiner Bachelorarbeit ist es, sich mit der Thematik genauer auseinanderzusetzen, um Beziehungspunkte zu finden und mögliche Perspektiven zu erarbeiten. Untersucht werden soll, inwieweit Glückspädagogik und Erlebnispädagogik voneinander profitieren und „Hand in Hand“ gehen können.

1.2 METHODISCHES VORGEHEN

Die Bearbeitung der genannten Zielvorstellung erfolgte durch eine reine Literaturanalyse. Neben Fachliteratur, Zeitschriftenartikeln und Journals für die Grundlagen aus Glückspsychologie und -pädagogik und der Erlebnispädagogik, wurden online-Ressourcen für konkrete Bezüge zur bereits vorhandenen Ansätzen herangezogen. Des Weiteren wurden aktuelle Forschungsergebnisse aus der Sekundärforschung mit einbezogen, um gewisse Aussagen zu belegen.

Die Literatursuche erfolgte anhand einer systematischen Onlinerecherche. Hierzu wurde der Katalog der Staats- und Universitätsbibliothek Bremen, „Google Scholar“, sowie die Datenbanken „ResearchGate“, „PsycNet“, „Psyndex“, „SpringerPlus“ und der „FIS Fachdatenbank Pädagogik“ nach folgenden Schlagwörtern durchsucht: „Glück“, „Glückspsychologie“, „Positive Psychologie“, „Positive Psychology“, „Glückspädagogik“, „Positive Pädagogik“, „Positive Education“, „Erlebnispädagogik“, „Outdoor Education and Positive Psychology“, „Glück und Erlebnispädagogik“, „Wohlbefinden und Erlebnispädagogik“, „Outdoor Education and well-being“. Anhand der dabei gefundenen Literatur erfolgte das weitere Vorgehen nach dem „Schneeballsystem“.

Wie sich in den Schlagworten zeigt, ist die Thematik der Bachelorarbeit multidisziplinär. Zur Disziplin der Glückspsychologie- und Pädagogik gibt es sehr viele englischsprachige Zeitschriftenartikel und Studien. Die Literatur hierzu ist noch recht jung und dennoch ausreichend verfügbar. Viele Autoren verweisen auf Erkenntnisse aus der Emotionsforschung und der Positiven Psychologie. In der Erlebnispädagogik ist entsprechend einschlägige Literatur reichlich vorhanden.

Das eigentliche Forschungsthema der geplanten Bachelorthesis wurde bisher wenig untersucht. Direkt zum Thema sind weniger als eine Hand voll Artikel gefunden worden. Umso wichtiger ist es deshalb interdisziplinär zu forschen. Hierzu soll meine Arbeit neue Erkenntnisse liefern, welche für (Erlebnis-)Pädagogen, Psychologen und Interessenten an alternativen Lernmethoden für ein „lebenslanges Lernen“ relevant sein können.

1.3 AUFBAU DER ARBEIT

Die Arbeit gliedert sich in vier große Kapitel. Nach dem Einführungskapitel werden in Kapitel 2 zunächst Begrifflichkeiten und theoretische Grundlagen der Glückspsychologie, Positiven Psychologie und der Glückspädagogik erklärt. Hierzu gehört eine Betrachtung des Begriffs „Glück“ und Herausarbeitung einer Arbeitsdefinition. Anschließend erfolgt ein Einblick in die Historie der Glückspsychologie und Positiven Psychologie, wobei genauer auf die Ziele, Modelle und Inhalte eingegangen wird. In diesem Kapitel könnten

weitaus mehr Informationen aus der Glücksforschung wiedergegeben werden. Da diese aber nicht von dringender Relevanz sind, wird darauf verzichtet differenzierter auf Forschungsmethoden und -ergebnisse einzugehen. Vor dem Hintergrund des letzten Kapitels ist auch die Betrachtung des neurowissenschaftlichen Hintergrundwissens zu positiven Emotionen unerlässlich. Zum Schluss folgt ein Einblick in die praktische Anwendung der Positiven Psychologie. Dies dient als Übergang zum zweiten großen Unterkapitel der Glückspädagogik und Positiven Pädagogik, welche zunächst anhand von einem Fallbeispiel vorgestellt wird. Die Glückspädagogik wird daraufhin ausführlich an Fritz-Schuberts „Schulfach Glück“ betrachtet. Wichtig sind dabei Einflüsse bedeutender Pädagogen, Psychologen und Philosophen.

Kapitel 3 behandelt in ähnlicher Weise die Erlebnispädagogik: Aufbauend auf einer Definition des Begriffes, folgen die Ziele, Prinzipien und Wirkungsmodelle des erlebnispädagogischen Lernens, die Methoden welche die Erlebnispädagogik ausmachen.

Im vierten Kapitel erfolgt der Vergleich der beiden Theorien: Es werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Hinblick auf Ziele, Inhalte, Methoden, und Wirkung der Glückspsychologie/-pädagogik und der Erlebnispädagogik untersucht und herausgearbeitet. Hierbei werden sämtliche sich ähnelnde Hintergrundinformationen von der Geschichte bis hin zur Pädagogik aufgezeigt. Wirksamkeitsstudien dienen der Legitimierung gegenüber mancherlei Kritik.

Um vertieft auf besondere Schnittstellen in beiden Gebieten einzugehen, werden drei Glücksfaktoren genauer in ihrer Wirkung auf das Wohlbefinden untersucht. Die Arbeit endet mit einer Diskussion möglicher Perspektiven für die Kombination der Glückspädagogik und Erlebnispädagogik, wobei Sinnhaftigkeit und Bedingungen überdacht werden. Zwei bereits vorhandene Praxisbeispiele untermauern dies, bevor zuletzt eine persönliche Ausarbeitung und Ideensammlung für eine mögliche Verknüpfung das Kapitel abschließt.

In einem abschließenden Fazit werden alle Erkenntnisse der Bachelorarbeit nochmals zusammengefasst und persönlich reflektiert.

2 DIE WISSENSCHAFT VOM GLÜCK

Die Themen Glück, Glückspsychologie, Positive Psychologie gehen einher mit philosophischen Fragen, drängen nach wissenschaftlicher Messbarkeit und suchen nach den Gründen für Glück und Unglück. All diese Bereiche zu bearbeiten sprengt den Rahmen dieser schriftlichen Arbeit bei Weitem, da eine große Menge an bereits vorhandenen psychologischen Theorien und Ansätzen Grundlagen und Begründungen bieten. Darum werden nur die wichtigsten – zum Verständnis der darauf folgenden Kapitel und zur Beantwortung der Fragestellung – Aspekte der Glückspsychologie und Positiven Psychologie behandelt. Der Verweis auf Verfasser, Begründer und die dazugehörige Literatur dient der möglichen weiteren Auseinandersetzung für den Leser.

Zunächst stellt sich doch die Frage: Was ist Glück? Im folgenden Kapitel erfolgt deshalb eine Begriffsbestimmung und Festlegung einer Arbeitsdefinition des Glücks, bevor im Rahmen der Glückspsychologie genauer auf die Positive Psychologie und Positive Emotionen eingegangen wird. Der zweite Teil des Kapitels widmet sich der Glückspädagogik. Dort wird aufgezeigt, wie das Glück in der Pädagogik weitergegeben

bzw. erlernt werden kann.

2.1 WAS IST GLÜCK? EINE SKIZZIERUNG & DEFINITION DES GLÜCKSBEGRIFFS

„Welches ist nun das höchste von allen Gütern, die man durch das Handeln erreichen kann? In seiner Benennung stimmen fast alle überein. ‚Das Glück‘ (eudaimonia), so sagen die Leute und so sagen die feineren Geister.“ Aristoteles²

Nach Aristoteles (1995) ist das Streben nach Glück das „Endziel allen Handelns“ (Aristoteles 1995: 11, 1097b 15-25), das Ziel auf der Suche nach dem „höchsten Gut“ (ebd.: 11, 1097b:20-25). Glückseligkeit ist ihm nach eine Tugend, ein Gleichgewicht des „guten Lebens“ als Tätigkeit und innerer Zufriedenheit (ebd.: 4, 1095a15-25).

Auf der Suche nach einer Definition und damit verbundenen Auseinandersetzung mit dem Glück, greift die Literatur sehr oft auf die englische Sprache zurück. Hier wird unterschieden zwischen „**luck**“³ als Zufalls- oder Schicksalsglück, und „**happiness**“ im Sinne des Glücksgefühl als langanhaltender, erfüllender Zustand (vgl. Mayring 1991: 12).

Die Psychologie spricht hierbei vom „**State-trait-Konzept**, um Unterschiede zwischen Persönlichkeitsmerkmalen (traits) und temporären Stimmungen bzw. Zuständen in einer konkreten Situation (states) zu erfassen (vgl. ebd.: 87).

Dieses Konzept auf das Glück übertragen, bedeutet auf der einen Seite „state“ als kurzes, emotional und kognitiv ergreifendes „**Glückserleben**“ und auf der anderen Seite steht „trait“ als „**Lebensglück**“, welches sich im Laufe des Lebens entwickelt, mit einer grundlegenden Lebenszufriedenheit zusammenhängt, einem häufigeren Glückserleben und einer Transzendenz (vgl. ebd.: 89f). Letzteres ist dabei nur langfristig beeinflussbar, während das Ersteres durch „objektive Lebensumstände“ kurzfristiger veränderbar ist (vgl. ebd.).

Da sich diese Arbeit schwerpunktmäßig mit der Glückspädagogik und Positiven Pädagogik auseinandersetzt, ist die erste **Arbeitsdefinition** eine Glücksdefinition aus dem pädagogischen Kontext gewählt:

*„Glück ist eine das Lebensgefühl wesentlich bestimmende **Bewusstseinslage der Zufriedenheit** von relativer Beständigkeit, die besondere **Momente des Glücks und des Unglücks (!)** sowie der Glückseligkeit nicht ausschließt, aber nicht maßgeblich davon bestimmt wird, sondern deren Hauptquelle eine **Balance zwischen Wollen und Können**, zwischen Sein und Bewusstsein ist. Dieses Glück ist damit auch Produkt und **Ausdruck der Verwirklichung** eines Könnens und wird dadurch zu einer Lebensaufgabe, die auch unter weniger opti-*

² **Quelle:** Aristoteles 1995: 4 1095a14-20 zit. n. Mertens 2010: 8

³ Hierauf geht der **deutsche Glücksbegriff** zurück. Urspr. „g(e)lücke“ aus dem Mittelhochdeutschen wurde um 1160 entdeckt (vgl. Mayring 1991: 11) im juristischen Gebrauch als „Beschluss“ oder „Bestimmung“. Durch etymologische Entwicklung mit positiverer Bedeutung, meinte dies später „positives Schicksal“, „positives Zufall“ (vgl. ebd.).

malen Bedingungen bewältigt werden kann“ (Münch/Wyrobnik 2011: 10).

Bei der Recherche treten viele Begriffe auf, die im Kontext oder gar als Synonym für „Glück“ verwendet werden. Am häufigsten stehen dabei: Zufriedenheit, Wohlbefinden, Lebensqualität, Freude und Begeisterung, Erfüllung, Flow, Glückseligkeit, Spaß und Vergnügen, Innere Harmonie, Erfolg, Sinn, ...

Das **Wohlbefinden** gilt als zweite wichtige Definition, v.a. für die Positive Psychologie und Positive Pädagogik.

Ed Diener, der die Theorie des **Subjektiven Wohlbefindens** (engl. subjective well-being) nachhaltig beeinflusst hat, definiert dieses *als Zustand, in der die Person subjektiv glaubt, dass ihr Leben erstrebenswert, erfreulich und gut ist* (vgl. Diener 2009: 1).

2.2 GLÜCKSPSYCHOLOGIE

In der Psychologie beschäftigen sich mehrere Teildisziplinen mit der Glücksforschung. So greift die Glückspsychologie in ihrer Entstehung und hinsichtlich ihrer Inhalte z.B. auf die Emotionspsychologie, Gesundheitspsychologie und Motivationspsychologie zurück.

2.2.1 Entstehung und Entwicklung hin zur Glückspsychologie und Positiven Psychologie

In der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung vom 9. Juli 1776 wird das „Streben nach Glück“ neben dem Recht nach Leben und Freiheit sogar als ein vom Schöpfer gegebenes Recht bezeichnet (vgl. Lerg 2010: 49f). Wenig verwunderlich ist es deshalb, dass in den USA die Wiege der Glückspsychologie („Science of Happiness“) und Positiven Psychologie liegt (vgl. Bucher 2009: XIII f).

Der Ursprung für die Beschäftigung mit dem Glück in der Psychologie lag in der „Unzufriedenheit mit dem Zustand der Psychologie“ (Frey/Bierhoff 2011: 82). Nach dem zweiten Weltkrieg war die Psychologie sehr auf die Pathologie fokussiert, Schäden zu beheben und mentale Krankheiten zu heilen. Seligman ist der Meinung, dass die dabei eingesetzte Therapie „fast immer zu spät kommt [Verf.]“ (Seligman 2012a: 56), und viel Leid erspart bleiben könne durch frühzeitiges Eingreifen. Er und Maslow empfanden diese Negativfokussierung als Missstand in der Psychologie (vgl. Seligman 2002: 4) und gelten als Begründer der Positiven Psychologie.

Seit 1990 beschäftigen sich immer mehr Psychologen mit der Entwicklung von Stärken, und „positive[n], funktionelle[n] und gesundheitsfördernde[n] Faktoren“ (Bannink 2012: 16) im Mittelpunkt der Psychologie. In den letzten Jahrzehnten hat sich dies weiter nach Europa und Deutschland ausgebreitet (vgl. Auhagen 2008: 2). Die **Glückspsychologie** im deutschsprachigen Raum beschäftigt sich jedoch vermehrt mit der interdisziplinären Erforschung des Glücks.

Als renommierte Psychologen, die wesentlich zum Fortschritt in der Glücks- und Positiven Psychologie bei-

getragen haben gelten: Veenhoven (1991, 1988), Bucher (2009), Seligman (2012a, 2012b), Ed Diener (2009), Maslow (1961, 1973), Csikszentmihalyi (1975, 1992), Snyder und Lopez (2011), Fredrickson (2000, 2001, 2002), Boniwell (2013), Peterson (2009)....

2.2.2 Positive Psychologie

Somit steht die Hinleitung zur Definition der Positiven Psychologie. Peterson beschreibt die Positive Psychologie *als die Wissenschaft dessen, was das Leben lebenswert macht* (vgl. Peterson 2009: XXIII), in Auseinandersetzung mit dem, was es erfüllt und Krankheiten heilt (vgl. ebd.).

Dabei wird Negatives im Leben nicht ausgeblendet, sondern versucht durch die Mehrung des Positiven dahin zu verschieben, dass Letzteres überwiegt (vgl. Frey/Bierhoff 2011: 83). Als Ansatz zur Problemlösung sollen die eigenen Charakterstärken und Ressourcen genutzt werden. Durch die Mehrung des Guten werden dem Menschen bessere „subjektive und objektive Lebensbedingungen“ geschaffen (Auhagen 2008: 13), so dass sich dies auch positiv auf das Erleben und Verhalten im Alltag auswirkt (vgl. ebd.: 1).

Daraus bildet sich auch das **Ziel** der Positiven Psychologie: *„The aim of Positive Psychology is to catalyze a change in psychology from a preoccupation only with repairing the worst things in life to also building the best qualities in life“* (Seligman 2002: 1).

Seligman als Begründer, Forscher und Professor der Positiven Psychologie an der University of Pennsylvania, hat hierzu seine eigenes Konzept, das **Nikki-Prinzip**, für Theorie und Praxis entwickelt. Es basiert auf den hier erklärten Grundlagen:

PERMA-Modell & Flourishing

Ursprünglich hatte Seligman eine Glückstheorie, die sog. „Authentic-Happiness“-Theorie (2005 in 9. Aufl. 2012a) In seinem aktuellen Modell geht Seligman weg vom „Glück“ hin zu einer breiteren Definition des „Wohlbefindens“, und zu der Wohlbefindens-Theorie (2012b). Dieses Wohlbefinden wird gestützt durch fünf Säulen, woraus das PERMA-Modell entsteht: **P**ositive Emotions, **E**ngagement, **P**ositive **R**elationships, **M**eaning, **A**ccomplishment (University of Pennsylvania 2018, online).

Nach dem PERMA-Modell werden die 24 Stärken (s. nächster Abschnitt) dafür eingesetzt, das Positive im Leben zu mehren. So kann der Mensch „aufblühen“ (engl. flourish). Dieses „flourishing“ in Menschen zu bewirken, sei das Ziel der Positiven Psychologie sagt Seligman.

Character Strengths & Signature Strengths

Wie aus dem vorherigen Abschnitt ersichtlich, nach dem positiv und stärken-orientierten Ansatz der Positiven Psychologie, beruht das Wohlbefinden also auf Charakterstärken (vgl. Frey/Bierhoff 2011: 88). Diese wurden von Peterson und Seligman (2004) durch die Identifizierung von gemeinsamen und messbaren Kerntugenden entwickelt, die in allen Kulturen seit geraumer Zeit als positiv gewertet wurden (vgl. Seligman 2012a: 32). Diese 24 Stärken wurden in **sechs Kategorien** bzw. Kerntugenden festgelegt (s. Anhang):

1. **Weisheit und Wissen:** Kreativität, Neugier, Aufgeschlossenheit, Liebe zum Lernen, Perspektive, Weisheit
2. **Mut:** Tapferkeit, Beharrlichkeit, Integrität, Vitalität
3. **Humanität:** Liebe, Freundlichkeit, Soziale Intelligenz
4. **Gerechtigkeit:** Citizenship, Fairness, Führung
5. **Mäßigung:** Verzeihen, Bescheidenheit, Besonnenheit, Selbstregulation
6. **Transzendenz:** Anerkennung von Schönheit und Exzellenz, Dankbarkeit, Hoffnung, Humor, Spiritualität

Nicht alle Stärken sind miteinander vereinbar und kein Mensch wird alle dies Stärken besitzen (vgl. Frey/Bierhoff 2011: 91). Die fünf am stärksten ausgeprägten Charakterstärken gelten als sog. **Signaturstärken** (engl. „Signature Strengths“).

Wenn diese Stärken in der richtigen Situation eingesetzt werden, kann der Mensch in den Flow-Zustand kommen, der wiederum glücklich macht.

Flow

Das Flow-Erleben spielt eine tragende Rolle in der Glückspsychologie und der Positiven Psychologie, auch wenn es schon ein paar Jahre zuvor von Csikszentmihalyi (1975) in die Motivationspsychologie eingeführt wurde (vgl. Polz 2009: 100). Sowohl für dieses Kapitel, als auch für den Lernprozess in der Positiven Pädagogik, Glückspädagogik und der Erlebnispädagogik (s. Kapitel 4.2.1) kommt der Flow-Theorie eine große Bedeutung zu.

Der Flow-Zustand

Csikszentmihalyi beschreibt den Flow (engl. „Fließen“) als einen Zustand des vollständigen Aufgehens in einer Beschäftigung, bei der es sich um unterschiedlichste Situationen (Arbeit, Alltag, Sport, Kunst, Arbeit, Musik,...) handeln kann (vgl. Plöhn 1998: 5), die der Natur und Struktur bzw. von Bedingungen Flow-Situationen entsprechen.

Csikszentmihalyi beschreibt acht Hauptelemente des Flow-Erlebens, welche aus der Befragung von Menschen unterschiedlichster Aktivitäten hervorgegangen ist, darunter Schachspieler, Kletterer, Chirurgen, Tänzer,..(vgl. Plöhn 1998: 2). Die verschiedenen Elemente des Flow-Erlebens hängen zusammen und ergeben nur so den Flow-Zustand (vgl. Csikszentmihalyi 1992: 46ff, Csikszentmihalyi/Nakamura 2011: 195f)

1. **Verschmelzen von Handlung und Bewusstsein:** Der Mensch ist sich zwar der Handlung bewusst, die er ausübt, aber nicht seiner Person selbst. D.h. dass die Tätigkeit und das „Ich“ eins werden. In der Situation selbst ist deshalb keine Reflektion möglich.
2. **Klare Struktur und eindeutige Ziele:** Durch feste Ziele und eingeübte Rituale, wird die Aufmerksamkeit auf die Tätigkeit gebündelt.
3. **Rückmeldung:** Die sofortige Rückmeldung bestätigt der Person, dass sie ihrem Ziel näher kommt

und ihr Handeln „richtig“ und ausreichend ist, um die Situation zu bewältigen. Entsprechend kann gleich reagiert werden.

4. **Kontrollierbarkeit von Handlung und Umgebung:** Durch das passende Anforderungsprofil, die klar definierte Struktur, das eindeutige Ziel und der Rückmeldung, bekommt der Handelnde ein Gefühl der Kontrollierbarkeit über die Situation. Dies gibt ihr ein Gefühl der Sicherheit, Stärke und Wirksamkeit.
5. **Verändertes Zeitgefühl:** Im Flow-Zustand geht das Gefühl dafür, wie lange die Beschäftigung schon andauert, verloren.
6. **Aufmerksamkeit und Konzentration:** Die gesamte Aufmerksamkeit gilt der Aktivität selbst. Es bleibt kein Raum für andere Gedanken oder äußere Reize.
7. **Selbstvergessenheit:** Aufgrund dieser intensiven Aufmerksamkeit auf die Situation, vergisst der Handelnde sich selbst und all das, was ihn sonst beschäftigt (Zweifel, Probleme). Dies kann sich bis zur Transzendenz weiterentwickeln.
8. **Fähigkeiten-Anforderungsprofil:** Damit das Handeln in solchem Ausmaß mit dem Bewusstsein verschmilzt, muss die Aufgabe bewältigbar sein. „Flow wird dann erlebt, wenn wir ein Gleichgewicht zwischen Handlungsmöglichkeiten einerseits und unseren Fähigkeiten andererseits wahrnehmen. Wird eine Person mit Anforderungen bombardiert, zu deren Bewältigung sie sich außer Stande fühlt, entsteht ein Zustand der Angst. (...) Übersteigen dagegen unsere Fähigkeiten die vorhandenen Anwendungsmöglichkeiten, ergibt sich Langeweile. (...) Daraus ergibt sich, dass es sich bei Flow-Aktivitäten um solche handelt, die im Verhältnis zu den Fähigkeiten einer Person optimale Herausforderungen bieten“ (Csikszentmihalyi 1992: 75).

Nach dem **alten Modell** tritt bei Überforderung Angst ein und bei Unterforderung Langeweile. Nach dem **neueren Modell** liegt zwischen diesen beiden Polen noch ein Fächer weiterer Empfindungen, die je nach Verhältnis des Unter- bzw. Überforderung und der Fähigkeiten eintreten.

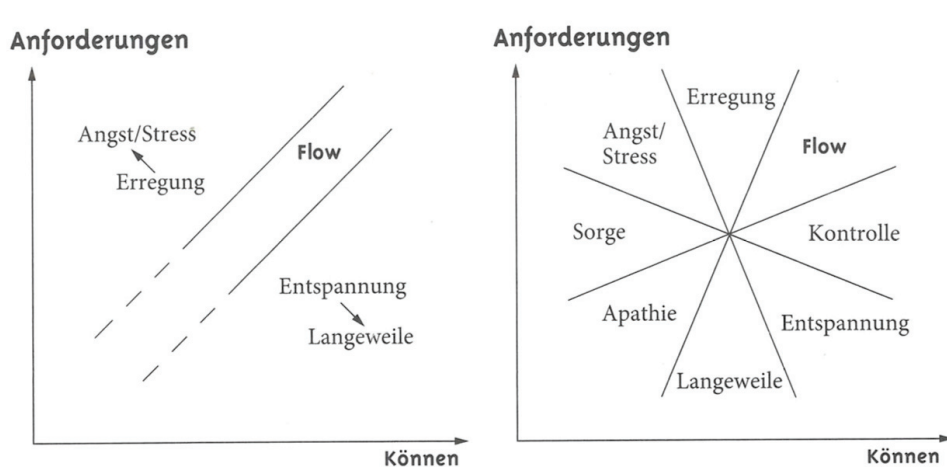


Abbildung 1: Das Flow-Erleben (links: altes Modell, rechts: neues Modell), Quelle: Steinebach/Jungo/Zihlmann 2012: 39

Die Motivation des Flows

„Die Hauptgründe dafür, dass Zeit und Energie in Aktivitäten aufgewendet werden, liegen darin, dass diese Tätigkeiten in sich selber lohnend sind und dass sie eigene kleine Welten eröffnen, welche Freude bedeuten“ (Csikszentmihalyi 1992: 35f). Die Flow-Tätigkeiten werden als **autotelisch** bezeichnet. Dies bedeutet, dass Tätigkeiten ihrer selbst willen durchgeführt werden, ohne Belohnung von außen oder von anderen z.B. als Lob, Medaille, Die Belohnung ist die Aktivität selbst (vgl. Polz 2009: 95). In der Bewältigung einer herausfordernden Situation durch persönliche Kompetenzen, kann der Mensch viel Belohnung und Anerkennung seiner selbst finden.

Folglich möchte der Mensch immer wieder in den Flow-Zustand gelangen (vgl. Boniface 2000: 62). Dies bedeutet aber auch, sich immer größeren Herausforderungen zu stellen (der „erweiterte Flow“). Gleichzeitig erhöht sich die Flow-Fähigkeit, denn je besser eine Person etwas kann, desto besser kann sie ihre eigene Fähigkeit und die Situation einschätzen und mit höherer Wahrscheinlichkeit in den Flow-Zustand kommen (vgl. ebd.: 62). Die daraus resultierende Fähigkeit, sich in Einklang mit einer Beschäftigung zu bringen, nennt sich „**autotelische Fähigkeit**“ (griech. auto „selbst“, griech. telos „Ziel“). Wer diese Fähigkeit besitzt, bleibt intrinsisch⁴ (engl. intrinsic „innerlich“, „eigentlich“) motiviert, neue Aufgaben aufzusuchen, neugierig zu bleiben und selbstbestimmt zu leben (vgl. Polz 2009: 101).

Vorteile des Flows

Der Mensch versucht eine psychische Ordnung im System zu halten, welches sich in der Harmonie manifestiert. Die **Harmonie** bekommt er im Flow zu spüren, weshalb der Flow eines der Hauptziele im Leben wird. Csikszentmihalyi bezeichnet diese Zielgerichtetheit als **Telenomie des Selbst**. Sie trennt Wichtiges von Unwichtigem und sorgt somit dafür, dass der Mensch langfristig in größerer Harmonie und Balance mit sich leben kann. Plöhn schreibt dem Erwerb dieser Fähigkeit im Angesicht der differenzierten Gesellschaft eine „überlebenswichtige“ Eigenschaft zu (vgl. Plöhn: 132).

Csikszentmihalyi (1992: 50) beschreibt die Vorteile der Menschen, die Flow erleben:

„Sie befinden sich in einer positiveren Stimmung, haben mehr Motivation, mehr psychische Stärke und Kontrolle, empfinden durchschnittlich weniger psychischen Druck und Flow hilft, die körperliche Gesundheit zu stabilisieren“.

Prävention & Salutogenese

Was den ganzen Ansatz der Positiven Psychologie nach Seligman untermauert, ist die **Prävention** (vgl. Seligman 2002: 4). Ihm geht es darum, psychische Erkrankungen wie Depressionen, Schizophrenie, Drogenabhängigkeit schon früh bei jungen Menschen vorzubeugen.

Psychologen der Positiven Psychologie haben entdeckt, dass die Stärken eingesetzt werden können, vor psy-

⁴ **Intrinsisch** motiviert sind Handlungen, welche ohne Zutun äußerer Handlungskonsequenzen, wie Anstöße, Versprechungen oder Drohungen (vgl. Deci/Ryan 1993: 225), erfolgen. Durch die Freiwilligkeit und das Interesse an der Tätigkeit, ist die Handlung selbstbestimmt und erfolgt ohne Druck oder Zwang. Das Gegenteil – extrinsische Motivation – sind instrumenteller Absicht und erfolgen durch äußere Anstöße (vgl. ebd.: 226).

chischen Krankheiten zu schützen. Demnach möchte das Nikki-Prinzip diese Stärken identifizieren, erweitern und vertiefen, um einen „Puffer“ für die effektive Prävention zu bauen (vgl. Wittchen/Jacobi 2005: 5). Dieser psychologische Ansatz beruht auf der **Salutogenese** (lat. salus „Unverletztheit“, „Heil“, „Glück“, griech. genese „Entstehung“) von Antonovsky (1997). Dabei bewegt sich der Mensch ständig zwischen zwei Polen: Krankheit und Gesundheit, dem „multidimensionale Gesundheits-Krankheits-Kontinuum“.

Resilienz

Des Weiteren können diese Stärken als **Ressourcen** gesehen werden. Diese Ressourcen können zur Nahrung der Resilienz (lat. resilere „zurückspringen“, „abprallen“) eingesetzt werden. Die Resilienzforschung untersucht, was den Menschen vor großen Belastungen schützen und widerstandsfähig machen kann (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015: 9).

Dabei kann der Mensch durch seine eigenen Fähigkeiten Stressoren (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015: 10) bekämpfen, u.a. durch die Stärkung der personalen Ressourcen.

Salutogenese, Resilienz und Positive Psychologie haben also alle eins gemeinsam: Sie möchten die persönlichen Ressourcen des Einzelnen aufbauen und stärken, um körperlich und psychisch gesund zu bleiben und damit das Leben mit seinen Herausforderungen meistern zu können.

2.2.3 Glücksfaktoren

Veenhoven geht davon aus, dass das persönliche Glück von der (Nicht-) Befriedigung menschlicher Bedürfnisse abhängt (vgl. 2011: 9). Er erläutert am **Sequenzmodell für Bedingungen und Abläufe**, dass *„sich Lebensbeurteilungen und Erfahrungen über kürzere oder längere Lebensspannen hinweg ergeben, insbesondere aus positiven oder negativen Erfahrungen als geistige Reaktion auf Ereignisse des Lebenslaufs“* (Veenhoven 2011: 5).

Diese ereignen sich vor den „Lebenschancen“, welche auch als Glücksdeterminanten gelten: die **Qualität der Gesellschaft**, die **Soziale Stellung** und die **Individuellen Fähigkeiten**.

Zu den Ereignissen gehören alltägliche Routineabläufe, als auch einmalige Erfahrungen, negative und positi-

LEBENSCHANCEN →	EREIGNISVERLAUF →	ERFAHRUNGSSTROM →	LEBENSBEWERTUNG
Qualität der Gesellschaft Wirtschaftl. Wohlergehen Soziale Gleichheit Politische Freiheit Kultureller Reichtum Moralische Ordnung Etc. Soziale Stellung Materielle Besitz Politischer Einfluss Soziales Ansehen Familienbindungen Etc. Individuelle Fähigkeiten Körperliche Fitness Psychische Stärke Soziale Fähigkeiten Geistige Fähigkeiten Etc.	Konfrontation mit: Mangel oder Überfluss Angriffen oder Schutz Einsamkeit oder Gemeinschaft Demütigung oder Ehrung Routine oder Herausforderungen Hässlichkeit oder Schönheit Etc.	Erfahrung von: Sehnsucht oder Befriedigung Angst oder Sicherheit Einsamkeit oder Liebe Abweisung oder Achtung Langeweile oder Spannung Widerwille oder Begeisterung Etc.	Schätzung des durchschnittlichen Gefühlszustandes Vergleich mit Standards des guten Lebens Gesamtbewertung des Lebens
Glücksbedingungen		Bewertungsprozess	

Tabelle 1: Sequenzmodell für Bedingungen und Abläufe. Quelle: Veenhoven 2011: 6

ve (z.B. Geburt eines Kindes, Hochzeit, Führerschein, Unfall). Durch die Verknüpfung mit Erfahrungen und Emotionen, folgt abschließend die Bewertung in einer Art Gesamtbilanz, dessen was erlebt und erfahren wurde, im Vergleich mit den eigenen Vorstellungen eines guten Lebens und Reflektion des Gefühlzustandes.

Ein großes Forschungsgebiet der Glückspsychologie ist das Untersuchen von Glücksdeterminanten und -faktoren. Die Ergebnisse sind auf Korrelationen der untersuchten Faktoren und „Glück“ zurückzuführen. Hier wird nur ein sehr verkürzter Überblick⁵ zu den **individuellen Fähigkeiten** gegeben, welche auch als Lebensfähigkeit bezeichnet werden:

Der wohl größte Faktor für das Glück ist die persönliche Fähigkeit zum Glück. Dabei ist das Glück und Persönlichkeitseigenschaften genetisch veranlagt und zu 50 % angeboren (vgl. Bucher 2009: 50f).

Es korrelieren außerdem **Extraversion, Neurotizismus, Gewissenhaftigkeit** und **Emotionale Intelligenz** mit Glück (vgl. Bucher: 48ff). Genauso wie **Sozialität**, das soziale Netzwerk, **Beziehungen** und **Freundschaften** (vgl. Bucher 2009: 89) Glücksmomente beschaffen und für das langfristige Wohlbefinden unersetzlich sind.

Des Weiteren sind Personen mit einem **höheren Selbstwert** und **Kontrollüberzeugung** glücklicher, genauso wie **neugierige und interessierte** Menschen. Die Interessen stellen Möglichkeiten dar, Glück zu finden und dem Leben Inhalt zu geben (vgl. Münch/Wyrobnik 2011:153). Entsprechend führen auch **Aktivitäten**^{6,7}, Hobbies, Wünsche und Interessen zu einem „guten, gelungen, und glücklichen Leben“ (ebd.: 125). **Sinnvollen Beschäftigungen** nachzugehen, die damit auch lohnenswert erscheinen, macht glücklich. (vgl. Mayring 1991: 95). Dabei sind soziale, aktive und autotelische (vgl. Mayring 1991: 97) besonders glückswirkend. So haben Ehrenamtliche, die sich in einem sozialen Gefüge bewegen und Freizeitsportler, die ihren Körper beim Sport zu spüren bekommen, ein höheres Wohlbefinden, als diejenigen, welche in ihrer Freizeit allein vor dem Fernseher sitzen (vgl. Bucher 2009: 103f).

Selbstverwirklichung in der Freizeit, als auch auf der Arbeit kann nicht nur glücklich machen, sondern auch die Effektivität und den Erfolg beeinflussen (vgl. Bucher 2009: 108).

In diesem Zusammenhang steht auch **das persönliche Anspruchsniveau** und **Zielsetzung**. Menschen, können sich selbst durch ständigen Druck und durch hohe Forderungen und Ansprüche an sich selbst unglücklich machen (vgl. Münch/Wyrobnik 2011: 154). Durch das Erreichen von persönlichen Zielen hingegen, schöpft der Mensch Selbstwert. Ein ausgeglichenes Anspruchsniveau fordert heraus, aber überfordert nicht.

Letzenendes, um wieder auf Seligman zurückzukommen, „hängt unser Lebensglück auch ganz entscheidend von unserer inneren Haltung und unserer Lebensphilosophie ab“ (Layard 2005: 86).

Seligman fasst das Glücksniveau in einer Glücksformel zusammen, was dieses Kapitel in Kürze zusammen-

⁵ „Die **Psychologie des Glücks**“ von Bucher (2009) handelt fast ausschließlich von den Ergebnissen der Glücksforschung.

⁶ **Aktivitätstheorien** der Gerontologie

⁷ Dies lässt sich auf den **Produktivitätsansatz** von Fromm (1947) zurückführen. Ebenso wie auf Maslows **Bedürfnistheorie** (1961, 1973), in der Selbstverwirklichung als Wachstumsbedürfnis gilt.

fasst (vgl. Seligman 2002: 85):

$$\mathbf{G = V + L + W}$$

G= Glücksniveau, V= Vererbte Bandbreite erreichbaren Glücks, L=Lebensumstände, W= Wille

Mit den Erkenntnissen aus diesem Kapitel bestätigt sich auch, dass das Glück veränder- und beeinflussbar ist. Die Methoden hierzu folgen im Kapitel 2.2.5.

2.2.4 Neurobiologie des Glücks & Positive Emotionen

Die Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften bieten eine biologische Grundlage für die Glücksforschung und die Positive Psychologie (vgl. Bannink 2012: 85). Insbesondere im Hinblick auf die Kultivierung von positiven Emotionen, sind die „Glückshormone“ und die Funktionsweise des Gehirns von Bedeutung.

Das Kognitive wird in der Psychologie von den Emotionen unterschieden. **Kognitionen** sind nachvollziehbar und begründbar und können Gefühle steuern. Dagegen sind **Emotionen** subjektive „körperlich-seelische Reaktionen“ (Schenz 2007: 34) und können oftmals nicht objektiv nachvollzogen oder gar nachempfunden werden. Evolutionspsychologisch stehen Emotionen stets im Zusammenhang mit Situationen (vgl. Bucher 2009: 165). Demnach schüttet das Belohnungssystem des Gehirns dann „**Glückshormone**“ aus (Neurotransmitter, Hormone und Endorphine u.a. Dopamin, Serotonin, Noradrenalin, Oxytocin,...), wenn der Mensch oder auch das Tier etwas tut, was seinem Überleben förderlich ist (vgl. ebd.) z.B. beim Geschlechtsverkehr, da dadurch die Nachkommenschaft gesichert wird. Die Glückshormone haben dabei unterschiedliche Wirkungen im menschlichen Gehirn. Sie sind stimulierend, motivierend und lösen körperliche Reaktionen aus z.B. die Ausschüttung von Adrenalin in gefährlichen Situationen, die geballte Energie im Körper auslösen kann.

Dabei stehen positive Emotionen gleichzeitig neben negativen Emotionen und entscheiden in der Relation über das Wohlbefinden (vgl. Frey/Bierhoff 2011: 86). Aus der Forschung ging hervor, dass die linke Gehirnhälfte bei positiven Emotionen stärker involviert und aktiviert wird, und bei negativen Emotionen die rechte Gehirnhälfte (vgl. Bannink 2012: 85).

Ist Aktivität in der rechten Gehirnhälfte erhöht oder die Tätigkeit in der rechten Gehirnhälfte verringert, kann dies zu schlechter Stimmung bis hin zu Depressionen führen. Depressionen gelten als Gegenteil des Glücks (vgl. Bucher 2009: 57). Abgesehen von dem immensen Leidensdruck der Erkrankten, werden „Neuronen im Gehirn [Verf.] abgebaut, wodurch dessen Leistungsfähigkeit weiter eingeschränkt wird, was eine verhängnisvolle Spiralbewegung in die Tiefe auslöst“ (ebd.).

Broaden-and-Built-Theorie

Auch Fredrickson (vgl. Fredrickson/Joiner 2002: 172) beschreibt eine Abwärtsspirale negativer Emotionen, welche durch einen Konflikt oder ein Problem ausgelöst werden. Der Mensch schenke diesen meist noch mehr Aufmerksamkeit und steigere sich in die Situation hinein. Dadurch verengt sich der Gedanken- und

Handlungsspielraum, wodurch noch mehr negative Emotionen generiert werden. Dies führt in eine Abwärts-spirale.

Positive Emotionen (Freude, Dankbarkeit, Gelassenheit, Interesse, Hoffnung, Stolz, Vergnügen, Inspiration, Bewunderung, Liebe (vgl. Bannink 2012: 44) dagegen erweitern das Erlebens-, Denk- und Verhaltensreper-toire („broaden“-Effekt) (vgl. ebd.) und entwickeln damit neue physische, intellektuelle, soziale, und psychi-sche Fähigkeiten („built“-Effekt). Dies besagt die **Broaden-and-Built-Theory** (Erweiterungs-und-Aufbau-Theorie) von Fredrickson (2001).

Es entwickelt sich eine **Positiv-Aufwärtsspirale**, weil diese positiven Effekte sich immer weiter nach oben spulen, wodurch die Wahrscheinlichkeit für das Erleben weiterer positiver Emotionen sich erhöht.

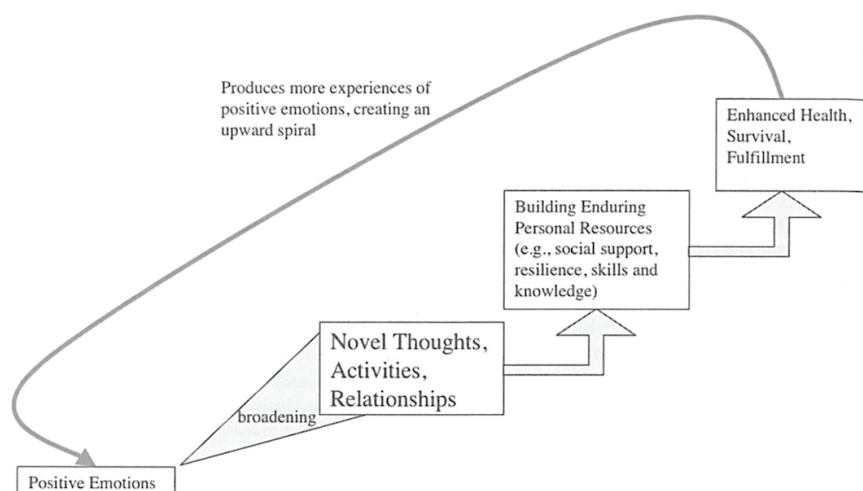


Abbildung 2: Broaden-and-Built-Theorie nach Fredrickson, Quelle: Snyder/Lopez (Hrsg.) 2011: 16

Es wurde zusätzlich entdeckt, dass positive Emotionen negative Emotionen verringern. Somit stellen sie ein Mittel dar, mit Stress und Widrigkeiten besser umgehen zu können (vgl. Fredrickson 2002: 172).

Die Effekte des Glücks

Die weiteren Auswirkungen des Glücks auf den Menschen sind zahlreich (vgl. Seligman 2012: 82). Glückliche Menschen sind optimistischer, und hoffnungsvoller (vgl. Bucher 2009: 157), sind weniger sorgenvoll und grübeln weniger (vgl. ebd.:160). Sie schreiben Erfolge ihren Fähigkeiten zu (internale Attribuierung) und Misserfolge eher äußeren Umständen (externale Attribuierung) (vgl. Auhagen 2008: 18). Glückliche Menschen haben ein positiveres Selbstkonzept und einen höheren Selbstwert (vgl. ebd.), sowie größere Kontrollüberzeugungen (engl. locus of control) und eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung (engl. self-efficacy, nach Bandura 1997). Mit den getroffenen Entscheidungen sind sie zufrieden (vgl. Bucher 2009: 147) und brauchen sich nicht mit anderen zu vergleichen (vgl. ebd.: 158).

Dadurch eröffnen sich glücklichen Menschen auch mehr Möglichkeiten als Unglücklichen, weil „[w]er sich in einer positiven Stimmung befindet, mag sich selbst und andere mehr“ (Frey/Bierhoff 2011: 88), dadurch steigt die Selbstbewertung, das Auftreten und das soziale Verhalten (vgl. ebd.). Dies zeigt sich im Erfolg auf der Arbeit und Beliebtheit unter den Kollegen (vgl. Bucher 2009: 154f). Auch wirken sie physisch attraktiver auf Andere, und sind deshalb auch öfter verheiratet (vgl. Veenhoven 1988: 345).

Die **Gesundheit** zeigt einen großen Zusammenhang mit dem Glück. Glück ist gleichzeitig Voraussetzung für

psychische und physische Gesundheit, als dass auch umgekehrt ein guter Gesundheitszustand zu Wohlbefinden führt (vgl. Mayring: 96, Bucher 2009: 60, Fredrickson 2000). Glückliche Menschen fühlen sich gesünder und führen einen gesünderen Lebensstil (vgl. Bucher 2009: 138).

2.2.5 Praxis der Positiven Psychologie

Wie aus den letzten Kapitel hervorging, ist Glück steigerbar. Jeder Mensch weiß meist selbst am besten, was ihn in glückliche Stimmung versetzen kann z.B. sich mit Freunden zu treffen oder in die Natur zu gehen (vgl. Bucher 2009:172). Auch in der Wissenschaft haben sich Glückssteigerungsstrategien bzw. Glückstherapien entwickelt, welche die Häufigkeit oder die Intensität der Glückserfahrungen steigern möchten. Außerdem gibt es Anwendungen der Positiven Psychologie, die das Wohlbefinden fördern, welche hier aufgezeigt werden.

Die Positive Psychologie ist keine Theorie, sondern vielmehr eine Annäherung für praktische Anwendungen in der Psychologie, Pädagogik, Unternehmensorganisation, Coaching und der Gesellschaft, damit den Menschen das Leben gelingt und ihnen ermöglicht das Beste aus ihrem Leben zu machen (vgl. Linley et al. 2011: 35).

Snyder und Lopez (2002) haben die Annäherungen der Positiven Psychologie an das Wohlbefinden untergliedert. Sie sprechen von den **Emotionalen, Kognitiven, Interpersonalen, Selbstbasierenden und biologischen Ansätzen**. Aus der unterschiedlichen Literatur gehen verschiedene Konzepte der Positiven Psychologie hervor, Bannink nennt sie auch die „Familienmitglieder“ der Positiven Psychologie (vgl. Bannink 2012: 18). In dieser Tabelle wird versucht, diese in Lopez’s und Snyders’ Unterteilung einzuordnen und zu ergänzen.

Emotional	Kognitiv	Interpersonal	Selbstbasiert	Biologisch
<ul style="list-style-type: none"> • Flow • Selbstwertgefühl • Positiver Attributionsstil • Emotionale Intelligenz • Humor 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstbestimmung • Optimismus • Hoffnung • Selbstwirksamkeitserwartung (Bandura 1997) • Selbstbestimmung (Deci/Ryan) • Achtsamkeit • Kreativität • Mut • Neugier • Spiritualität 	<ul style="list-style-type: none"> • Dankbarkeit • Vergebung • Empathie • Altruismus • Mitleid/Mitgefühl • Liebe • Beziehungen • Verbundenheit • Vertrauen • Inspiration und Bewunderung • Zivilcourage 	<ul style="list-style-type: none"> • Demut • Selbstbestätigung • Stolz 	<ul style="list-style-type: none"> • Positive Emotionen • Broaden-and-Built-Theorie (Fredrickson) • Zähigkeit

Tabelle 2: Annäherungen an das Wohlbefinden, Quellen: Steinebach/Jungo/Zihlmann (Hrsg.) 2012, Bannink 2012, Snyder/Lopez 2002

Nur einige besonders bedeutsame „Familienmitglieder“ werden hier ausführlicher betrachtet:

Optimismus stärkt den Selbstwert, indem Erfolge sich selbst, und Misserfolge den Umständen attribuiert werden (vgl. Bucher 2009: 187). Außerdem wirkt sich Optimismus positiv auf die Erinnerung der Vergangenheit, sowie Hoffnung für die Zukunft aus und kann motivieren, die eigenen Ziele zu verwirklichen (vgl. ebd.).

Methodenbeispiel: Jeden Tag jemandem erzählen, was gut geklappt hat.

Das Wissen um die eigenen **Charakterstärken**, hilft in schwierigen Situationen auf seine Stärken zu vertrauen, Energie zu gewinnen und sich zu motivieren um seine Ziele selbstsicher zu verfolgen.

Methodenbeispiel: Online-Fragebogen ausfüllen auf www.viacharacter.org oder www.authentichappiness.com.

Achtsamkeit bedeutet die Aufmerksamkeit ganz auf das aktuelle Erleben zu konzentrieren, statt Gedanken und Gefühle in Sorgen, Planungen, Bewertungen,... zu investieren (vgl. Nakamura 2012:60) und eine „akzeptierende, mitfühlende Grundhaltung gegenüber jeglichen Erfahrungen“ zu haben (ebd.). Achtsamkeit hilft die eigenen Ziele und Werte zu erkennen, im Blick von außen auf sich selbst. Außerdem wirkt sie beruhigend, emotionsregulierend, konzentrationsfördernd und hilft der Wahrnehmung des eigenen Körpers, sowie der Förderung psychischen Gesundheit.

Methodenbeispiel: Entspannungs- und Achtsamkeitsübungen.

Dankbarkeit verstärkt positive Emotionen und schwächt negative Emotionen ab. Sie hilft schwierige Situationen schneller zu verarbeiten und schenkt Hoffnung. Dankbarkeit gegenüber Anderen fördert indessen die Beziehung und Verbundenheit, verstärkt durch mehr Offenheit und Liebenswürdigkeit, gelingt es auch neue Beziehungen rasch aufzubauen (vgl. Tomoff 2017: 73f). Dankbarkeit kann gegenüber sich selbst (selbstwertfördernd) oder anderen ausgedrückt werden.

Methodenbeispiel: Dankbarkeitstagebuch („Three Good Things“/„Blessing Journal“/„What went Well (WWW)): drei Dinge pro Tag aufschreiben, für die man dankbar ist.

Vergebung sich selbst und anderen erleichtert das Leben und schützt davor, nicht in negative Stimmungen bis hin zu Depressionen zu verfallen (vgl. Bucher 2009: 182).

Methodenbeispiel: Brief schreiben und verbrennen oder adressieren.

Verbundenheit bedeutet über sich selbst hinauszuschauen und Verbindungen mit anderen Menschen oder etwas Größerem eingehen (vgl. Bannink 2012: 76).

Methodenbeispiel: Kontakt zu alten Beziehungen wieder aufnehmen.

Durch **Altruismus**, wie gute Taten zu vollbringen, führt zu Dankbarkeit und Anerkennung, als auch zu Selbstbestätigung, was wiederum die Vermehrung positiver Emotionen ankurbelt.

Methodenbeispiel: Ehrenamt beginnen

Hoffnung ist eine Quelle der Kraft und Zuversicht und kann dadurch motivieren selbstwirksam zu handeln. Dabei kann „Hoffnung [...] als eine Reise betrachtet werden, die aus drei Komponenten besteht“ (vgl. Ban-nink 2012: 27): Das Ziel, der Weg dorthin und das Fortbewegungsmittel.

Methodenbeispiel: Was würde sich in der momentanen Situation ändern, wenn ich mehr Hoffnung hätte?

2.3 POSITIVE PÄDAGOGIK & GLÜCKSPÄDAGOGIK

Wenn nun das Glück im pädagogischen Kontext untersucht wird, sind verschiedene Ansätze aufzufinden. In Anlehnung an die Positive Psychologie v.a. im englischsprachigen Raum auf „**Positive Education**“ nach Seligman (2009) und die **Positive Pädagogik** nach Burow (2011) im deutschsprachigen Raum. Außerdem gibt es seit 2007 das „**Schulfach Glück**“ nach Fritz-Schubert (2015). Die Ansätze überschneiden sich in vielen Punkten, jedoch gibt es auch Unterschiedlichkeiten. Im folgenden Kapitel werden sie deshalb mit ihren Hintergründen, Zielen und pädagogischen Konzepten vorgestellt. Abschließend wird die Rechtfertigung des „Glücks“ in der Bildung diskutiert.

2.3.1 Pädagogik & Positive Education

„Tell me and I forget. Teach me and I remember. Engolve me and I learn.“ Benjamin Franklin⁸

Pädagogik (griech. pais, paidos „Knabe“, „Kind“; agein „treiben“, „leiten“, „führen“) ist die „Bezeichnung [Verf.] sowohl für die Theorie, Lehre und Wissenschaft [Verf.] von **Bildung, Erziehung und Unterricht** als auch für die **pädagogische Praxis**“ (Der große Brockhaus 2006a: 678).

Die Positive Pädagogik (engl. Positive Education) ist ein pädagogischer Ansatz, der neben dem akademischem Lernen, den Charakter und das Wohlbefinden der Schüler stärken möchte (vgl. Bott et al. 2017: 4). Schulen gelten also nicht nur als intellektueller Lernort, sondern auch als ein solcher, wo Werte und Kompetenzen gelernt und gelehrt werden (vgl. ebd.: 5f), denn die Schüler verbringen einen Großteil ihrer Zeit an der Schule, und dort findet auch soziale Interaktion statt mit Lehrern, Mitschülern, Peer-Gruppen, ...

Entstanden ist der pädagogische Ansatz der „Positive Education“ durch Martin Seligan, neun Jahre nach der Geburt der Positiven Psychologie (vgl. White 2013: 658).

Seligman et al. definieren „*Positive Education [...] as education for both traditional skills and for happi-*

⁸ **Quelle:** Catarina Lino 2017, online

ness“ (2009: 293).

Ziel

Als **Zielsetzung** gilt die Entwicklung der Fähigkeiten für „*well-being, flourishing, and optimal functioning in children, teenagers, and students, as well as parents and educational institutions*“ (Boniwell 2013: 536). Inhaltlich knüpfen die Konzepte sehr stark an die präventiven Theorien und die Inhalte der Positiven Psychologie an. Da jede Schule ihren eigenen Schwerpunkt legt und Methoden für die verschiedenen Einheiten hat, die durch die Lehrer selbst, externe Pädagogen oder Psychologen oder andere Mitarbeiter durchgeführt werden, wird für den Einsatz der vielfältigen Methoden an dieser Stelle auf Kapitel 2.2.5 verwiesen und hier ein Fallbeispiel aufgeführt.

Weltweite Programme & Fallbeispiel: Geelong Grammar School, Australien

Im Sinne der Positiven Pädagogik gibt es bereits eine Reihe unterschiedlicher Programme weltweit z.B. in USA, Großbritannien, Indien, Mexiko, Bhutan, Peru und Australien (vgl. IPEN (Hrsg.) 2017: 9ff, vgl. Tomoff 2017: 77ff). In den USA gibt es an den Highschools bereits eigene Abteilungen für die mentale Gesundheit. In England ist die Förderung der moralischen und charakterlichen Entwicklung im Bildungsplan verankert (vgl. Seligman et al 2009: 295).

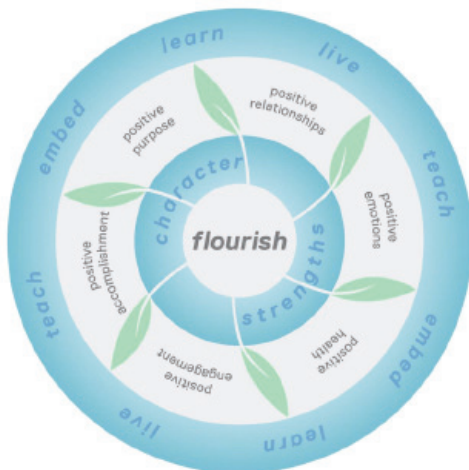
Das wohl bekannteste und meist wiederverwendete Resilienz-Programm (auch über die Landesgrenzen hinaus) ist das „The Penn Resiliency Program“ (PRP) von Martin Seligman in den USA. Ziel ist es, Kinder zu Optimismus, weg vom pessimistischen Erklärungsstil zu führen und die Prävention von Depression durch die Anwendung von Bewältigungsstrategien und Problemlösungskompetenzen zu erhöhen. Die Lehrer unterrichten kreative Methoden, Entscheidungsfindung, Durchsetzungsvermögen, Entspannung und Problemlösungsstrategien.

Fallbeispiel: Geelong Grammar School

Die Geelong Grammar School ist eine Privatschule in Australien, bestehend aus vier Campi und ca. 1.500 Schülern (vgl. Seligman et al 2009: 304). Zusammen mit Martin Seligman hat die Schuldirektion seit 2008 Maßnahmen für die Umsetzung der Positiven Pädagogik an der Schule ergriffen. Es ist die erste Schule

weltweit, an der Positive Psychologie unterrichtet wird.

Die Lehre der Positiven Pädagogik findet in eigenst dafür ausgelegten Unterrichtsstunden zwei mal pro Woche statt, als auch während anderer Fächer (vgl. Geelong Grammar School o.J., online). Dabei wird ein Schuljahr in Internatsform mit viel Einbezug von erlebnispädagogischen Elementen auf einem Campus in der Natur verbracht.



**Abbildung 3: Flourishing-Modell der Geelong Grammar School,
Quelle: Institute of Positive Education o.J., online**

Das **Gesamtziel** des Unterrichtsfachs besteht darin, Glück, Beziehungen, Positiven Emotionen, Flow, Resilienz, Achtsamkeit, Sinnhaftigkeit und einen gesunden Lebensstil zu stärken (vgl. Tomoff 2017: 79).

Um dies zu erreichen wurden sechs Säulen identifiziert, welche das Programm fakultätsübergreifend tragen und woran sich der Lehrplan orientiert (vgl. White 2013: 660): Kreativität, Emotion, Dankbarkeit, Achtsamkeit, Resilienz, Selbstwirksamkeit und Stärken. Dem PERMA-Modell (s. Kapitel 2.2.2) wird „Positive Health“ als eines von sechs Arbeitsfeldern hinzugefügt.

Das Programm gilt als Leuchtturm-Projekt (vgl. White 2013: 659) und hat Bekanntheitsgrad in der ganzen Welt erlangt.

2.3.2 Glückspädagogik

„Die Kinder brauchen dringend die Unterstützung bei der Gestaltung und Erprobung ihres Selbstkonzeptes und der Findung der eigenen Identität. Dazu benötigen sie die Hilfe von erfahrenen Eltern und Lehrern, die selbst die Wege zu gestärkten, zufriedenen und verantwortungsbewussten Persönlichkeit gegangen sind.“ Fritz-Schubert⁹

Ein anderer Ansatz stammt von Dr. phil. Ernst Fritz-Schubert. Der damalige Oberstudiendirektor und Schulleiter führte 2007 das „Schulfach Glück“ neben den klassischen Schulfächern an der Willy-Hellpach-Schule in Heidelberg ein. Ihm liegt das Wohlergehen seiner Schüler sehr am Herzen und er betrachtet sie deshalb ganzheitlich und individuell. Auch Bildung sollte seiner Meinung nach erlebnisorientierter und eine „Schule fürs Leben“ sein.

Fritz-Schubert (vgl. 2016: 41) definiert das Glück für sein schulischen Konzept orientiert an der WHO-Verfassung von 1946, welche Gesundheit als „*a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity*“ (WHO 2006: 1) beschreibt. Damit gemeint ist auch eine „generelle Lebenszufriedenheit im Angesicht materieller und sozialer Bedingungen, der eigenen Ressourcen und der Sinnhaftigkeit und Hoffnung für die Zukunft“ (Graf 2015: 52). Als Ressourcen nennt er z.B. „Selbstkompetenz, Selbstkonzept, Selbstwert, Achtsamkeit und Reflexionsfähigkeit“ (Fritz-Schubert 2016: 41). Weiterhin dient der aristotelische Glücksbegriff als Grundlage (vgl. Fritz-Schubert 2009: 88).

2.3.2.1 Ernst Fritz-Schubert und sein Weg zum „Schulfach Glück“

Fritz-Schubert wurde durch sein pädagogisches, philosophisches und psychologisches Interesse für seine Idee inspiriert (vgl. Fritz-Schubert 2016: 85), welche durch aktuelle Studien z.B. zum Wohlbefinden von Schülern und Schülerinnen untermauert wurden. Ein großer Impuls war auch das „**Wellington College in England**“¹⁰, wo in der zehnten und elften Klasse das Schulfach „Well-being“ eingeführt wurde (vgl. Fritz-

⁹ **Quelle:** Fritz-Schubert 2009: 162

¹⁰ Auch die Aachener Lehrerin **Anne Katrin Voss** wurde dadurch angeregt und hat ein einjähriges Curriculum unter dem Titel "GlücklichSEIN - wie geht das?" in zwei Lehrerhandbüchern entwickelt (2014, 2015).

Schubert 2009: 70).

Trotz einiger Zweifel an der Durchsetzungskraft an einer staatlichen Schule, hat er das Projekt bei Freunden, Bekannten und Bildungsexperten vorgestellt, und schließlich beim Bildungsministerium in Stuttgart vorgelegt. Unter dem Vorwand „die Gesundheit der [Verf.] Schüler in physischer und psychischer Hinsicht zu stärken und zu fördern“ (ebd.: 87) wurde das „Schulfach Glück“ schließlich für die Berufsfachschüler als Wahlpflichtfach und als Seminarkurs für die Gymnasiasten angeboten (vgl. ebd.: 87).

Die Aufstellung des Lernplans für das Schulfach erfolgte anhand der **Zielsetzung**, „*dass die Schülerinnen und Schüler durch die Entdeckung ihrer vielfältigen Potenziale und der Freude an ihrem tun eine Beziehung zum gelingenden Leben gewinnen sollen. [,] Die Schüler sollen erfahren, dass Glück wählbar und erlernbar ist und sich im glücklichen und erfolgreichen Tun widerspiegelt*“ (ebd.: 88).

Seither gibt es ca. **150 Schulen** in Deutschland, Österreich und der Schweiz, die das Konzept übernommen haben (vgl. Tomoff 2017: 81). Die positiven Rückmeldungen haben dazu geführt, dass das gemeinnützige Fritz-Schubert-Institut für Persönlichkeitsentwicklung gegründet wurde, welches Fritz-Schubert als ehrenamtlicher Direktor leitet (vgl. Fritz-Schubert-Institut o.J., online), und Weiterbildungen für Pädagogen anbietet. Für zukünftige Lehrer gab oder gibt es an sieben Universitäten in Deutschland bereits Kurse zum „Schulfach Glück“ (vgl. ebd.).

2.3.2.2 Ziele

„Die Erlangung des Glücks versteht sich nicht als Zustand, sondern als Weg, und gleichzeitig als Ziel.“

Ernst Fritz-Schubert und Wolf-Thorsten Saalfrank¹¹

Fritz-Schubert möchte als Oberziel durch das „Schulfach Glück“ die Schüler auf das Leben vorbereiten und ihnen „**Lebenskompetenz und Lebensfreude**“ vermitteln (vgl. Fritz-Schubert 2009: 165). Sie sollen dazu befähigt werden „*die guten Gründe für ein gelingendes Leben aus der Fülle der Möglichkeiten [...] zu erkennen, sie anzunehmen und dabei Freude zu empfinden. Die frühzeitige Stärkung der Persönlichkeit durch Zuversicht, Vertrauen und Selbstvertrauen soll sie ermutigen, Chancen zu erkennen und schwierige Lebensphasen zu meistern*“ (Fritz-Schubert 2009: 165).

Im Methodenbaukasten des Fitz-Schubert-Instituts (FSI) (s. Anhang), (Fritz-Schubert/Saalfrank/Leyhausen 2015 (Hrsg.): 122f), sind **sechs Grobziele** formuliert. Die Grobziele stehen unter einem Titel, sind einer Kategorie und einer Phase zugeordnet:

- 1. Soziale und Mentale Stärkung**
- 2. Motive und Bedürfnisse erkennen**
- 3. Ganzheitlich Entscheidungen finden**
- 4. Selbstwirksamkeitserwartung steigern**
- 5. Selbstregulierung**

¹¹ **Quelle:** Fritz-Schubert/Saalfrank 2015: 15

6. Mit der Fülle des Lebens umgehen

2.3.2.3 Hintergründe & Grundlagen

Die Grundlagen für das „Schulfach Glück“ nähren sich aus verschiedenen Wissensgebieten und –erkenntnissen (vgl. Fritz-Schubert/Saalfrank/Leyhausen (Hrsg.) 2015: 14-111), so der Neurobiologie, dem Salutogeneseprinzip (Antonovsky), der Logotherapie (Viktor E. Frankl), der systemisch-konstruktivistische Pädagogik, der Positiven Psychologie (Seligman/Csikentmihalyi), der Konsistenztheorie (Grawe), der Motivationspsychologie (Deci und Ryan, Heckhausen), der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktion (Kuhl) und der Resilienzforschung.

Außerdem begründet Fritz-Schubert sein „Schulfach Glück“ anhand aktueller Bedingungen und Hintergründe. In diesem Kapitel werden darum die Hintergründe und Grundlagen miteinander aufgezeigt:

Gesellschaftliche Veränderungen

„Globalisierung und verschärfte Konkurrenz Arbeitsverdichtung, Beschleunigung und Multitasking, Vermarktlichung und Optimierungswahn in allen Lebensbereichen, Hyperkomplexität und Volatilität in immer mehr Lebensbereichen mit der Folge zunehmender Unentscheidbarkeit vieler Lebens. Und Berufsprobleme, Paradox of Choice, postmoderne Zersplitterung von Traditionen, Werte und Orientierungen, Verflüssigungen in immer mehr Lebensbereichen mit der Folge ständigen Veränderungs- und Anpassungsdruck, wachsende Mobilität und Zerreißen sozialer Bindungen etc.“ Dietmar Hansch¹²

Die Persönlichkeitsentwicklung zum Glück hin, spielt insbesondere eine Rolle vor den soziologischen und sozialpsychologischen Veränderungen der Moderne.

Die oben beschriebenen Faktoren, welche für die Psychohygiene des Menschen ungünstig sind, stimulieren die steigende Anzahl an psychischen Problemen (vgl. Mertens 2010: 43) und Unzufriedenheit trotz materiellen Wohnstandes (vgl. ebd.: 8). Der Mensch ist nicht auf diese Veränderungen vorbereitet, denn das Gehirn funktioniert nach wie vor wie zur Steinzeit. Dies sind Fehlanpassungen, die für die physische und psychische Gesundheit weitreichende Folgen haben und sich in Teufelskreise und ständiger Getriebenheit aufaddieren können, z.B. im Umgang mit Stress, Nahrung, materiellem Konsum.

Hinzu kommt, dass **Wert- und Sinngebungsinstanzen** früherer Zeiten eine Lücke für die Werte- und soziale Orientierung hinterlassen und zu Instabilität führen (vgl. Fritz-Schubert/Saalfrank 2015: 19f). Das Individuum gewinne durch die Entgrenzung zwar neue Freiheiten und Perspektiven, gleichzeitig kann es für den Einzelnen auch neue Herausforderungen darstellen und Krisen provozieren (vgl. ebd.: 19). Das „Schulfach Glück“ möchte dahingehend lehren, seine eigene Freiheit und Grenzen zu erkennen (vgl. ebd. 20), über sich hinaus zu blicken (vgl. Hansch 2015: 45) und durch Werte wie „Vertrauen, Geborgenheit, Freundschaft und

¹² **Quelle:** Hansch 2015: 44

Solidarität“ (Fritz-Schubert 2009: 166) und die Fähigkeit stabile Bindungen aufzubauen.

Mertens sieht diese gesellschaftliche Bewegung auch als „Chance für eine eigenständige Lebensführung“ (Mertens 2010: 12), in der die Pluralität der Werteorientierungen, Bindungen, Angebote und Optionen hinterfragt und ausgewählt werden (vgl. ebd.).

Allerdings können Werte nicht in der Theorie als „Stempel von außen aufgedrückt werden, sondern allein durch die Schüler selbst durch „erlebnisorientierter Konzepte“ (vgl. ebd.: 7) erfahren werden. Wenn die Schüler am Kletterseil hängen und merken, welches Vertrauen sie in ihren Seilpartner haben müssen und welche Zuverlässigkeit dieser erweisen muss, so wird dieser Wertebegriff gefüllt mit Bedeutung und Wirklichkeit (vgl. Fritz-Schubert 2009: 168). Die Schüler selbst müssen „einen Sinn in ihrem Handeln und Erleben erkennen“ (Fritz-Schubert 2009: 66), welches durch die Priorisierung von Werten gesteuert wird (vgl. Fritz-Schubert/Saalfrank 2015: 27). Fritz-Schubert sieht die Aufgabe von Pädagogen darin, die Schüler aufzufordern und anzuleiten Ziele zu setzen, Wertehierarchien zu erstellen und sich selbst zu bewerten.

Zur **Sinnfindung** hinzu gehört das weitere Durchhaltevermögen, Kampfgeist, Geduld, Ausdauer und Zielstrebigkeit, um Widerständen standzuhalten und weiterzugehen. Demnach sollten Schüler lernen mit (Schicksals-)Schlägen umzugehen, in dem sie mentale und körperliche Stärkung und eine erhöhte Frustrationstoleranz in der Schule erwerben (vgl. Graf 2015: 58).

Persönlichkeitstheorie & Persönlichkeitsentwicklung

Fritz-Schubert skizziert in seinem Buch die **Entwicklung der Persönlichkeit** (2015: 21-26) vor dem Hintergrund der humanistischen Psychologie und der Persönlichkeitstheorie von Carl Rogers. Rogers betont in seinem personenzentrierter Ansatz, dass die Interaktion und Beziehung mit sich selbst und der Umwelt notwendig sei, um sich selbst mit den Fähigkeiten und Potentialen zu entwickeln, auch wenn der Prozess selbst intrapersonal geschehe (vgl. ebd.: 22). Verantwortungsübernahme ist sowohl Entwicklungsschritt, Ziel und Resultat, in dem der Mensch lernt für sein Leben Verantwortung zu übernehmen und sich selbst zu verwirklichen (sog. Selbstaktualisierungstendenz nach Rogers), aber auch sein Handeln der Umwelt und der Gesellschaft anzupassen.

Die Glückspädagogik greift diese Aspekte auf, hilft durch Übungen Vertrauen in die eigenen Ressourcen zu finden (in sich selbst) und daraus zu wirken (Selbstverwirklichung), sowie in Beziehung zu den Mitmenschen zu agieren.

Lernen

Es ist Fritz-Schuberts Wunsch, dass alle Beteiligten „Freude“ in der Schule haben. „Schüler haben einen sehr ausgeprägten Sinn für Gerechtigkeit“ (Fritz-Schubert 2009: 83). Deshalb sollten alle Schüler in ihrer Verschiedenheit der Talente und Stärken **Forderung** und **Förderung** erfahren (vgl. ebd.) auf ganzheitlicher Ebene, und nicht nur die leistungsstarken Schüler, die sowieso herausstechen (vgl. ebd.: 84).

Münch und Wyrobnik (2011) betonen die Wichtigkeit der Entwicklung in den Schulen weg vom rein kogni-

tiven Lernen hin zum **Lebenslangem Lernen, Konstruktivistischem Lernen, Sozialem und Emotionalem Lernen** innerhalb der letzten drei Jahrzehnte.

Nach ihrer Selbstbestimmungstheorie gehen Deci und Ryan (1993) davon aus, dass Lernen dann am effektivsten ist, wenn das Individuum selbst intrinsisch motiviert ist und von sich aus engagiert am Lernen beteiligt ist (vgl. ebd.: 233). Optimales Lernen erfolgt also nicht durch Zwänge, sondern durch die Beteiligung der Schüler, Einbindung ihrer Bedürfnisse, Möglichkeiten zur Erfahrung der eigenen Kompetenzen, Wahlfreiheit und selbstständige Handlungsbestimmung (vgl. ebd.: 235f).

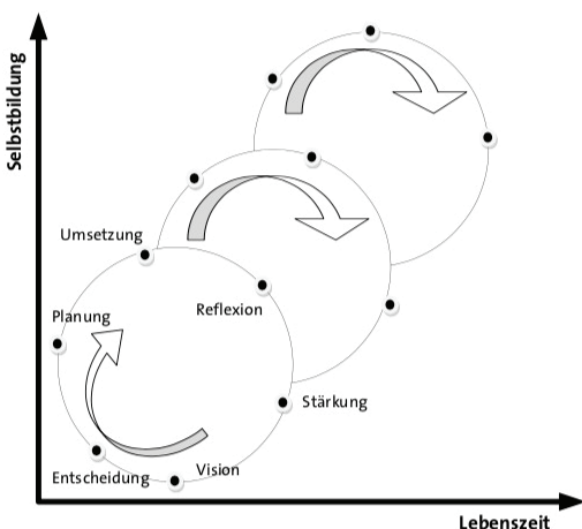
Es sollte deshalb in der Schule „nicht um den Erhalt oder die Vermeidung, schlechter Noten, sondern um eine komplexe Vernetzung von Schulniveau, Leistungsansprüchen, Leistungsvergleichen und der Gestaltung von Lern- und Leistungssituationen gehen [Verf.]“ (Hascher/Edlinger 2009: 119).

Was Kinder stark macht: Resilienz

Kinder und Jugendliche begegnen in ihrem Leben oft auch schon früh hohen psychischen Belastungen (vgl. Fritz-Schubert 2009: 63). Dabei bewältigen sie solche Krisensituationen nicht alle gleich. Die Schule kann in diesem Sinne **Schutzschilder** bei den Schüler aufbauen, durch die Stärkung des Vertrauens in sich selbst und seine Stärken, was **Sicherheit** für sie selbst und im Umgang mit Stress und Konfliktsituationen gibt.

2.3.2.4 Das „Schulfach Glück“

Das Curriculum des Schulfachs Glück stellt sich aus dem Methodenbaukasten des FSI-Handlungskonzepts zusammen, welches in **sechs aufeinander aufbauende Phasen** unterteilt ist. Der Autor spricht hier von einem Handlungszyklus (vgl. Leyhausen 2015: 116). Dieser Kreislauf soll in das alltägliche Leben eingebettet und sich bei anstehenden Aufgaben vergegenwärtigt werden. Durch Kompetenzen und Reflexion der Handlungsphasen kann der Schüler die „Konsistenz, Kompetenz und Kohärenz seines Selbst fördern“ (ebd.: 116). Dieser Zyklus ist ein „dynamisches Wachstumsmodell“ (vgl. ebd.), welches sich über die Lebenszeit erstreckt und damit die Persönlichkeitsentwicklung und Steigerung des Glücks bzw. Wohlbefindens fördert.



**Abbildung 4: Prozess der Selbstbildung als dynamisches Wachstumsmodell,
Quelle: Fritz-Schubert/Saalfrank/Leyhausen (Hrsg.) 2015: 117**

Die Stundenplanung selbst bleibt jedem Lehrer überlassen, welche sich in Tempo und Dauer an der Gruppe orientiert (vgl. Leyhausen 2015: 112).

Als **Grundstruktur** gibt Leyhausen (vgl. ebd.:112) folgende Anhaltspunkte:

1. Eingangsspiel („spielerischer Energizer“) als Zusammenführung der Gruppe und Ritual zu Anfang der Stunde
2. Reflexion der letzten Glücksstunde und gemachte Erfahrungen
3. Hinführung zum neuen Thema
4. Lernexperiment zur Selbsterfahrung
5. Reflexion zum Abschluss der Stunde
6. Hausaufgaben ins Glücksheft mit drei Aufgaben oder Fragen über die Übungen und Spiele, empfundene Gefühle, Beobachtung der Andere und die Nützlichkeit im Alltag

Dabei gelten folgende **Grundprinzipien**:

- Der Unterricht findet im Stuhlkreis und nicht frontal statt.
- Es herrscht das Prinzip der Freiwilligkeit (vgl. Leyhausen 2015: 115). Wenn ein Schüler an einer Übung nicht teilnehmen möchte, fungiert er als Beobachter und fasst diese in der Reflexion zusammen.
- Der Lehrer trägt die Verantwortung für den methodischen Rahmen und den Prozess, nicht aber für das Ergebnis (vgl. Leyhausen 2015: 114).
- Es erfolgt eine Aufhebung des Stundentaktes für die Module.

Methoden

Neben der reinen Wissensvermittlung pädagogischer, philosophischer und psychologischer Erkenntnisse, steht Erlebnisorientierung großgeschrieben. Dabei legt Fritz-Schubert auch großen Wert auf den Einbezug außerschulischer Aktivitäten, da diese oft einen direkteren Bezug zum praktischen Leben haben.

Individuell verschiedene Erfahrungen können in verschiedenen Elementen gemacht werden (vgl. Fritz-Schubert/Saalfrank/Leyhausen (Hrsg.) 2015, Fritz-Schubert 2009 und 2016):

- Theaterpädagogik
- Musikpädagogik
- Museumspädagogik
- Erlebnispädagogik z.B. Klettern
- Naturpädagogik
- Mentales Training
- Achtsamkeitspraxis: Mediation, Konzentrationsübungen, Atmung und Körperhaltung, Qi Gong
- Kommunikationstraining
- Gesundheit: Ernährung, Kleidung und Körperpflege
- Konsumethik und Glück
- Rituale und Traditionen z.B. Höflichkeitsformen
- Soziale Verantwortung übernehmen: 2-wöchiges Praktikum in einer sozialen Einrichtung z.B. Altenheim

Somit ergänzt das „Schulfach Glück“ das Curriculum in „emotionaler, kognitiver und physiologischer Hin-

sicht“ (Fritz-Schubert/Saalfrank: 16).

Eingebunden sind dabei Lehrer aus den Bereichen Deutsch, Religion, Ethik, Biologie und Sport. Externe Mitarbeiter aus den Bereichen Medizin, Wissenschaft, Psychologie, sowie Motivations- und Entspannungstrainer, Theaterschauspieler, Familientherapeuten und Theaterpädagogen ergänzen den Unterricht.

Die körperlichen und seelischen Erlebnisse, Beobachtungen und persönliche Fortschritte werden in Heften dokumentiert. Darin finden sich auch Erfahrungen aus dem Alltag, eigene Zielsetzungen und Projekte. Diese Dokumentation ist auch die Grundlage für die Notenbildung (nicht der Fortschritt selbst wird benotet) und helfen den Schülern, zusammen mit den Begleitmaterialien, Erkenntnisse zu behalten.

Phasen

Die Unterteilung der Unterrichtseinheiten erfolgt thematisch. Im Folgenden wird auf die einzelnen Phasen eingegangen, die Lerninhalte erklärt und mit ausgewählten Beispielen für Unterrichtsstunden unterlegt (s. Anhang):

1. Phase - Stärkung:

Unter den Titel „Freude am Leben“ fallen die Kategorien Vertrauen, Wertschätzung, Entdecken der Stärken und Empathie. Dazu gehört inhaltlich seine (möglicherweise bisher unbekannt) eigenen Stärken und Ressourcen zu entdecken und persönliche Potenziale zu entfalten. Im Bezug zu den Mitmenschen soll gelernt werden, über sich selbst zu sprechen, eigene Gefühle zu artikulieren und wertschätzend miteinander umzugehen.

2. Phase – Visionen:

„Träume und Lebensmotive“ lautet der Titel für die Kategorien Imagination, Motive und Sinnfindung, Zielharmonie und Lösungsorientierung. Passende Lerninhalte sind das Erkennen der eignen Motive aus Wünschen und Träumen, der eigenen Charakterstärken, des Zusammenhangs aus Stärken und Motiven, der eigenen Glaubenssätze als Antriebskraft des Handelns und das Bewusstmachen von individuellen und kollektiven Visionen durch einen emotionalen Zugang mittels kreativer Techniken. Martins Seligmans Selbstbildungskonzept der Charakterstärken sieht den Zusammenhang der Charakterstärken, der eigenen Werte und Zukunftsvisionen als Grundlage des seelischen Wohlbefindens.

3. Phase – Entscheidungen:

In der dritten Phase „Leben bewegen“ betitelt, finden die Kategorien Optimismus, Engagement, Beziehungen und Emotionen, und Sinn ihren Platz. Lerninhalte umfassen die Bedürfnis-, Wunsch-, und Sinneswahrnehmung durch Wahrnehmung des Körpers und seinen Reaktionen, die damit verbundene Entscheidungsfindung und sich daraus der Handlungsfähigkeit und Zielorientierung bewusst zu machen, woraus Leitgedanken formuliert werden.

Die Schüler sollen lernen innerhalb des Unterrichtsjahrs einen „Herzenswunsch“ zu verfolgen, welchen sie aus eigener Kraft, im Entscheidungsprozess mit Miteinbeziehung der Stärken, Werten, Bedürfnisse und Visionen verwirklichen können (vgl. Fritz-Schubert/Saalfrank/Leyhausen 2015 (Hrsg.): 119)

4. Phase – Planung:

In der Planungsphase werden ganz nach dem Titel „Gestaltpotenziale nutzen“ die Kategorien Ressourcen, Potenziale, Planungsstrategien und Herausforderungen bearbeitet. In der Umsetzung bedeutet dies Hinderungsgründe zu begreifen, Lösungen zu suchen, Ressourcen zu berücksichtigen und damit Planungsstrategien zu entwickeln. Die Schüler gewinnen die Kompetenz flexible Pläne für die Umsetzung ihres „Herzenswunsch“ zu erstellen, Hindernisse wahrzunehmen und selbstwirksam das gesteckte Ziel zu verfolgen (vgl. Fritz-Schubert/Saalfrank/Leyhausen (Hrsg.) 2015: 119f)

5. Phase – Umsetzung:

In der vorletzten Phase geht es um die Umsetzung in das „Abenteuer Alltag“, wobei Flow, Kommunikation, Soziale Systeme und Gruppenphasen, Resilienz, und Motivation und Beruhigung thematisiert werden. Die Schüler sollen lernen, ein ganzheitliches Körperempfinden zu entwickeln und die körpersprachlichen Signale zu erkennen, gruppenspezifische Prozesse zu verstehen und Kommunikation als Ressource zu nutzen, so wie durch Körperarbeit die eigene Resilienz zu stärken. Die Umsetzung scheitert häufig an Unlustgefühlen und Selbstüberwindung, welche die Schüler „auf persönlichen Werte basierende Identifikation mit dem Ziel“ (Fritz-Schubert/Saalfrank/Leyhausen (Hrsg.) 2015: 120) als Motivation erlangen.

6. Phase – Bewertung:

Zu guter Letzt, folgt das „Seelische[s] Wohlbefinden“ in den Kategorien Reflexion, Trennen von Ereignis und Person, Reframing, körperliche und mentale Balance und Empathie.

Die Lerninhalte reichen von der Reflexion des eigenen Handelns, über das Verstehen und Umgehen mit Erfolgen und Niederlagen, bis hin zum Einklang mit sich selbst und sich als Teil der Natur zu verstehen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Konzept des „Schulfachs Glück“ sowohl sehr stark auf der individuellen Ebene arbeitet, aber durch die Selbst- und Fremdwahrnehmung in vielen Übungen, die gemeinschaftliche Ebene im Bezug zur Gruppe und Stärkung sozialer Bindungen, auch ein wichtiger Faktor ist.

3 ERLEBNISPÄDAGOGIK

„Die Dinge, die wir wirklich wissen, sind nicht die Dinge, die wir gehört oder gelesen haben, vielmehr sind es die Dinge, die wir gelehrt, erfahren, empfunden haben.“

Calvin M. Woodward¹³

Das dritte große Kapitel widmet sich der Erlebnispädagogik. Zu Beginn wird der Begriff Erlebnispädagogik examiniert und die Entwicklung durch verschiedene Wegbereiter erläutert. Daraufhin werden Ziel und Inhalte, sowie Prinzipien, Aktivitäten und Wirkungsmodelle vorgestellt.

¹³ **Quelle:** In: Schulamt Heilbronn o.J., online

3.1 DEFINITION & BEGRIFFSABGRENZUNG

3.1.1 Erlebnis & Pädagogik

Das Wort Erlebnispädagogik setzt sich aus zwei Begriffen zusammen: dem Wort „Erlebnis“ und der „Pädagogik“, welche hierauf genauer betrachtet werden.

Erlebnis

Aufgrund der emotionalen Komponente des Erlebnisses im psychologischen und pädagogischen Zusammenhang für diese Arbeit, erfolgt nun eine genauere Auseinandersetzung.

Das „Erlebnis“ ist kein pädagogischer, sondern ein psychologischer Fachbegriff, denn die Psychologie ist die Wissenschaft vom Verhalten und Erleben (vgl. Der Brockhaus 2009: 142).

Das menschliche „**Erleben**“ sei demnach im Lexikon der Psychologie ein

*„Sammelbegriff für alles psychische Sein und Geschehen. Das Erleben umfaßt **Bewußtsein, Unterbewußtsein** und Unterbewußtes: sämtliche möglichen **psychischen Funktionen** sind darin eingeschlossen: Empfinden, Wahrnehmen; Vorstellen und Denken; Kurz- und Langzeitgedächtnis; Wollen und Phantasieren; Gefühle und Stimmungen; Motivation und Kognition. Jedes Erleben ist anlagenabhängig und durch die Umwelt beeinflusst“ (Arnold 1994: 496).*

Es können sowohl positive, als auch negative Gefühle durch Erlebnisse ausgelöst werden und das Verhalten nachhaltig prägen.

Erlebnisse bilden also die Grundlage von Erfahrungen, welche an der Charakterbildung des Menschen beteiligt sind. Dadurch können sie pädagogisch sehr wirksam sein (vgl. Polz 2009: 7).

Das Erlebnis unterscheidet sich in der emotionalen Stellungnahme jedes Einzelnen vom Ereignis (vgl. Schenz 2007: 32). Folglich können Erlebnisse gewollt sein, indem ein besonderes Ereignis arrangiert wird, aber sie sind keinesfalls planbar (vgl. Polz : 10), da es womöglich nicht für jeden gleich wirkt.

Erlebnisse sind meist besonders eindruckliche, nahegehende, unvergessliche und nicht austauschbare Erfahrungen, die Veränderungen hervorrufen. Erlebnis und Alltag stehen demnach eher widersprüchlich zueinander (vgl. Senninger, 2000: 8), da sich im Alltag bekannte und routinierte Abläufe wiederholen.

Das alleinige Erlebnis wirkt dabei nicht durch sich, sondern in der bewussten Verarbeitung des Erlebten, sprich durch Reflexion, wird das Erlebnis zur Erfahrung und führt zu Erkenntnissen (vgl. Heckmair/Michl 2002: 69) (s.Kapitel 3.3.3).

Pädagogik

Da bereits im Kapitel 2.3.1 eine Definition und Ausführung zur Pädagogik dargelegt wurde, ist Pädagogik bezogen auf Erlebnispädagogik *„Erziehung im engeren Sinne [...] eine [Verf.] zielgerichtete und auf Ganzheitlichkeit angelegte Planung, Vorbereitung, Durchführung und Auswertung erlebnispädagogischer Prozessgestaltung mit dem Ziel, Selbst- und Umweltveränderungen in einem emotionalen, motivationalen,*

sozial-kognitiven und praktisch-aktionalen Kontext zu bewirken“ (Fischer/Ziegenspeck 2008: 28).

Erlebnis + Pädagogik = Erlebnispädagogik

Auf Grundlage der Begriffe „Erlebnis“ und „Pädagogik“ kann nun eine Erläuterung und Definition der „Erlebnispädagogik“ folgen. Im Standardwerk „Einführung in die Erlebnispädagogik“ von Heckmair und Michl lautet die aktuelle und vielzitierte Definition:

„Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten“ (Heckmair/Michl 2008: 115).

Erlebnispädagogik ist also eine **handlungsorientierte Methode**¹⁴ oder als „**Methode des Erfahrungslernen**“ (vgl. Michl 2011: 12) der pädagogischen Praxis definiert. Dabei stellt sie zum einen eine Alternative, als auch zum Anderen eine Ergänzung klassischer Bildungsmethoden dar (vgl. Fischer/Ziegenspeck 2000: 26f). Dennoch ist der Begriff nicht geschützt und somit fallen viele Begriffe in diesen „Topf“. Aufgrund des Rahmens der Arbeit, wird keine Abgrenzung zur Abenteuerpädagogik und anderen Begriffen vollzogen. Eine tabellarische Unterteilung der verwandten Begriffe der Erlebnispädagogik befindet sich im Anhang.

3.1.2 Wie das Erlebnis zur Pädagogik wurde

Um den vollständigen Ansatz der Erlebnispädagogik und Handlungsweisen zu verstehen, bedarf es einer Betrachtung der historischen Entwicklung und einflussreichen Personen, die zu diesem Konzept beigetragen haben.

Die Erlebnispädagogik ist eine Methode, die sich aus verschiedenen Bausteinen der Pädagogik, Psychologie und Philosophie über Jahrhunderte gebildet hat¹⁵. Als wichtigste Vorreiter und Beeinflusser werden hier nur ein paar wenige erwähnt.

Antike: Sokrates, Platon & Aristoteles

Angefangen bei der griechischen Antike sind Anknüpfungspunkte an die Erziehungslehre des Sokrates, Platons und Aristoteles zu finden. Diese beinhaltet eine ganzheitliche Erziehung für Körper, Geist und Seele (vgl. Witte 2002: 23) im Sinne der „geistige[n] Bildung, körperliche[n] Ertüchtigung und sittliche[n] Erziehung“ (Fischer/Ziegenspeck 2000:53).

¹⁴ **Handlungsorientierte Methoden** sind kreative Methoden der außerschulischen Bildungsarbeit z.B. Reise- oder Theaterpädagogik, Selbsterfahrungsübungen,... (vgl. Heckmair/Michl 2002: 88)

¹⁵ Eine Übersicht hierzu liefern Fischer und Lehmann im „Studienbuch Erlebnispädagogik“ (2009: 54ff).

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

„Man muss sich mir der Gefahr selbst vertraut machen, um zu lernen, sie nicht mehr zu fürchten.“

Rousseau¹⁶

Jean-Jacques Rousseau war ein gesellschaftskritischer Philosoph zur Zeit der Aufklärung. Er wünschte sich ein freies, und selbstbestimmtes Leben in einer wirtschaftlich, sexuell und politisch geprägten Gesellschaft. Demnach auch seine erzieherisch minimalistische Attitüde, wonach jeder selbst und auf natürlichem Wege durch seine Erfahrungen, Erlebnisse und deren Konsequenzen lernen soll – ganz ohne Erzieher und gesellschaftliche Einflüsse. Mit dem Apell „zurück zur Natur“ (vgl. Fischer/Ziegenspeck 2008: 101) sollen Kinder in ihrer wichtigsten Lebensphase durch Abenteuer in Natur und die Auseinandersetzung mit den unmittelbar gemachten Erfahrungen sich selbst erziehen.

Rousseau erkannte, dass zur menschlichen Entwicklung nicht nur die Förderung der Vernunft, der Wissenserwerb und das kognitive Lernen im Unterricht wichtig ist (vgl. Heckmair/Michl 2002: 7), sondern auch Emotionen, Erlebnisse und Erfahrungen und menschliche Bedürfnisse. Hiermit hat Rousseau den Grundstein für das erlebnis- und handlungsorientierte Lernen geschaffen (vgl. Michl 2011: 22).

Henry David Thoreau (1817-1862)

Der Amerikaner Henry David Thoreau gilt als Aussteiger, Pädagoge, Poet und Tiefenpsychologe (vgl. Michl 2011:24). Auch er stand der Gesellschaft kritisch gegenüber (ein Jahrhundert später, auf einem anderen Kontinent), besonders dem überschwänglichen Luxus, welchen er als entbehrlich und „geradezu Hindernisse für den Aufstieg des Menschengeschlechts“ (Thoreau 1971: 184). Deshalb zog er sich für zwei Jahre in eine Blockhütte am Walden-See in Massachusetts zurück und lebte möglichst spartanisch und unmittelbar in der Natur. Dieses Experiment fasste er in seinem Buch „Walden oder das Leben in den Wäldern“ von 1854 zusammen (vgl. Heckmair/Michl 2008: 22f), welches die Basis seiner philosophischen Grundsätze darstellt. Er verfolgte einen sehr praktischen Ansatz und seine Lebensphilosophie anhand der Betonung der Ursprünglichkeit und Unmittelbarkeit des erlebten Augenblicks als authentische Selbsterfahrung. Die „Natur als Lehrmeisterin“ birgt die Begegnung mit sich selbst, und „[bringt] einen neuen Menschen [hervor]“ (Heckmair/Michl 2002: 16).

Kurt Hahn (1886-1974)

Kurt Hahn wird auch als Urvater der Erlebnispädagogik bezeichnet. Er war pragmatischer Pädagoge, Politiker und Sammler sämtlicher philosophischer und pädagogischer Theorien.

Beeinflusst war er hierbei von den zentralen Ideen und Begriffen der Reformpädagogik: Erlebnis, Natur, Unmittelbarkeit, Echtheit und Gemeinschaft (vgl. Heckmair/Michl 2008: 32). Kurt Hahn hat all das zu einem didaktischen Konzept für die Persönlichkeitsförderung in der Schule und einem klinisch-therapeutischen

¹⁶ **Quelle:** Rousseau 1975: 119 zit. n. Heckmair/Michl 2008: 21

Konzept auf Grundlage des erfahrungsorientierten Lernens die Erlebnistherapie entwickelt (vgl. Gilsdorf 2004:12).

Diese begründet er auf vier „Verfallserscheinungen“ in der Gesellschaft durch soziale Seuchen (Zuschauerkrankheit, Schlamperei, Kalthertzigkeit) ausgelöst (vgl. Hahn 1958: 71f) denen er mit dem passenden „Erziehungsprogramm“ (ebd. 74f) entgegenwirkt:

1. „Mangel an menschlicher Anteilnahme“: Mit dem „Dienst am Nächsten“ können wichtige Lebenserfahrungen in der Friedenserziehung gesammelt werden (z.B. Rettungsdienst, Feuerwehr,...). Hahn spricht davon „die schützende Leidenschaft des Rettens [Verf.] zu entfesseln“ (ebd. 76).

2. „Mangel an Sorgsamkeit“: In Anlehnung an die ganzheitliche Persönlichkeitserziehung von John Dewey wird ein zeitlich und thematisch begrenztes „Projekt“ einem abschließendem Ergebnis ganzheitlich. Hierbei werden die Teilnehmer künstlerisch oder handwerklich aktiv, wodurch jedes Kind seine „schöpferische Leidenschaft“ entdeckt (vgl. ebd.:75).

3. „Verfall der körperlichen Aktivität“: Durch „Körperliches Training“ bzw. „leichtathletische Pausen“ lernt der Schüler sich selbst zu entdecken, den Antrieb und Willenskraft, sich zu überwinden und daraus ein stärkeres Selbstbewusstsein zu gewinnen (vgl. ebd: 74). Dabei geht es nicht darum Spitzenleistungen zu erzielen, sondern um körperliche Fitness und Gesundheit (vgl. Michl 2011: 279).

4. „Mangel an Initiative „ Spontaneität“: Durch eigenständige und eigenverantwortliche Planung und Vorbereitung einer „Expedition in der Natur“ mit hohem Anforderungscharakter lernen die Schüler Verantwortung zu übernehmen für sich, die Mitschüler und die Natur. Hahn nennt es als Ergänzung des körperlichen Trainings (vgl. Hahn 1958: 74). Sie steigert ihre körperliche Leistungsfähigkeit und befriedigt den Forschungstrieb (ebd.). Darin eingeschlossen ist die Planung, Umsicht, Entscheidungsfähigkeit, Widerstandskraft und Durchhaltevermögen.

Mit diesen „heilsamen“ Maßnahmen möchte Hahn den Menschen zur Verantwortung erziehen (vgl. Hahn 1958: 78) und die Hingabe wiederfinden und zu erhalten, welche durch die Seuchen verloren gingen (ebd: 78f). Nach seinem Exil in Großbritannien (er war jüdischer Abstammung) entstanden Landerziehungsheime nach Hahns Vorstellung, in welchen er sein Konzept der Erlebnistherapie einsetzte (vgl. Heckmair/Michl 2004: 38). Dort sollte ganzheitliche Erziehung nahe der Natur (mit Herausforderungscharakter) fern des Elternhauses, stattfinden (vgl. Michl 2011: 25f). Für sein erstes Landerziehungsheim, das Schloss Salem nahe des Bodensees, schrieb Hahn die „Sieben Salemer Gesetze“, wodurch letztendlich aus der Erlebnistherapie ein pädagogisches Konzept wurde.

Durch seine **konsequente Umsetzung** seines Konzepts der Erlebnistherapie hin zur Pädagogik, gilt er als einer der wichtigsten **Wegbereiter der Erlebnispädagogik**. Seitdem hat sich die Erlebnispädagogik größtenteils von schulischen Einrichtungen entfernt, hin zu kurzzeitpädagogischen Angeboten. Kurt Hahn in gründete selbst 1941 die weltweit größte Organisation „Outward Bound“ (vgl. Gilsdorf 2004: 13) mit 36

Schulen in 33 Ländern (vgl. Outward Bound International o.J., online). V.a. in den englischsprachigen Ländern (GB, USA, Neuseeland, Australien) hat die Erlebnispädagogik inzwischen wieder Eingang in die Bildungspläne gewonnen (vgl. ebd.).

3.2 ZIELE DER ERLEBNISPÄDAGOGIK

„Nicht das Erleben einer herausfordernden Situation, sondern das Erlernen von Schlüsselqualifikationen ist [Verf.] das eigentliche Lernziel.“ Witte¹⁷

Um konkrete Ergebnisse mit der Erlebnispädagogik zu erreichen, bedarf es einer Zielsetzung und Struktur für den Ablauf des Prozesses (vgl. Reiners 1995: 21). In diesem Kapitel werden deshalb Ziele, Lernmethoden und Inhalte der erlebnispädagogischen Didaktik erklärt.

Die Erlebnispädagogik zielt auf die "Entwicklung und Erziehung der ganzen **Persönlichkeit**" (vgl. Fischer/Ziegenspeck 2008: 24) ab. Diese Persönlichkeitsentwicklung ist eine „Zielorientierung“ (vgl. Heckmair/Michl 2008: 78), konkrete Ziele hängen ganz von der Zielgruppe und der Rahmenbedingungen ab (vgl. Reiners 1995: 31).

Unabhängig des erlebnispädagogischen Angebots und der Zielgruppe (vgl. Polz 2009: 24), kann von **drei allgemeinen Lernzielen** in der Erlebnispädagogik gesprochen werden (vgl. Reiners 1995: 33):

1. „Die Entwicklung individueller Persönlichkeitsmerkmale“:

„Eigeninitiative, Spontanität, Kreativität, Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl, Selbstbewußtsein, Selbstverantwortung, realistische[s] Selbstbild, Überprüfung von Wertesystemen“ (Reiners 1995: 33); Durchhaltevermögen, Entscheidungsfindung, Selbstständigkeit (vgl. Polz 2009: 25); Selbstwirksamkeit, Selbstkontrolle, Steigerung der Erlebnisfähigkeit, Konflikt- und Stressbewältigung (vgl. Amesberger 1992: 54).

2. „Die Förderung sozialer Kompetenzen“:

„Teamarbeit, Rücksichtnahme, Kommunikationsfähigkeit, Mitgefühl, Hilfsbereitschaft, Konfliktbewältigung“, Verantwortungsübernahme, Akzeptanz und Toleranz, Beziehungs- und Vertrauensaufbau“; „Kooperations- und Konfliktfähigkeit“ (vgl. Michl 2011: 82); Selbst- und Fremdeinschätzung, Rollenverteilung (vgl. Amesberger 1992: 55)

3. „Das Wachsen eines systematischen, ökologischen Bewußtseins“

Der Erhalt und verantwortungsvoller Umgang von Naturräumen und -Schönheiten (vgl. Heckmair/Michl 2002:102) durch Wertschätzung. Amesberger (1992: 55) fügt dem noch die Förderung eines gesundheitsbewussten Lebensstils und Konsumkritik hinzu.

Eine Kategorisierung der Erziehungsziele in „**pragmatische Dimension**“ (Verbesserung von praktischen

¹⁷ **Quelle:** Witte 2002: 52

Fähigkeiten und Fertigkeiten), „**emotional-affektive Dimension**“ (Zugang zu den Gefühlen der und einen passenden Umgang mit ihnen) und „**kognitive Dimension**“ (Erkenntnisse und Wissen) erfolgt nach Reiners (vgl. Reiners 1995: 30ff).

Zielgruppe

Wenn nun die **Zielgruppe** der Erlebnispädagogik betrachtet wird, hat sich ein deutlicher Wandel vollzogen. Hahns Erlebnistherapie war ausschließlich für Jugendliche (vgl. Hahn 1958: 71f). Durch Ausweitung der Betätigungsfelder der Erlebnispädagogik (s. Kapitel 3.3.2), werden heutzutage auch andere Zielgruppen angesprochen.

Am erfolgreichsten ist die Erlebnispädagogik, wenn eine möglichst homogene Gruppe beisammen ist. Die Zielgruppe wird festgelegt nach sozio-demographischen und individuellen Eigenschaften (vgl. Reiners 1995: 31), dazu gehört Alter, Geschlecht, körperliche und geistige Fähigkeiten, Tätigkeit,.. und im Gesamten nach der Gruppenzugehörigkeit, oder sonstige Gemeinsamkeiten.

3.3 LERNEN IN DER ERLEBNISPÄDAGOGIK

3.3.1 Prinzipien der Erlebnispädagogik

Möchte eine erfolgreiche erlebnispädagogische Einheit gelingen, so muss diese gut geplant und strukturiert sein, damit die festgelegten Ziele erreicht werden können. Dazu kann sich der Pädagoge an verschiedenen didaktischen und methodischen Elementen bedienen. Hieraus entsteht ein „Raum für individuelle, kreative und innovative Lernprozesse“ (vgl. Witte 2002: 51).

Die Prinzipien der Erlebnispädagogik orientieren sich sehr stark an den Bedürfnissen und Voraussetzungen der Teilnehmer. Daran wird die Methodik, die Anforderungsstruktur, das Medium, das Material und der zeitliche Rahmen bestimmt (vgl. Reiners 1995: 36). Die Prinzipien von Reiners stimmen in vielen Punkten mit den acht Kriterien der nach Michl (vgl. Michl 2011: 11f) überein, welche aus diesem Grund hier nicht ausgeführt werden lauten (vgl. ebd: 35):

Handlungsorientiertes und soziales Lernen: Erlebnispädagogik gilt als „Handlungsorientiertes Lernen“ oder „Erfahrungslernen“. Handlungsorientierte Methoden sind kreative Methoden der außerschulischen Bildungsarbeit z.B. Reise- oder Theaterpädagogik, Selbsterfahrungsübungen,...(vgl. Heckmair/Michl 2002: 88). Das „Erfahrungslernen“ bzw. „Erfahrungsbasiertes Lernen“ stammt vom amerikanischen Philosoph und Pädagogen John Dewey (1859-1952), der die Theorie und Praxis für ein direktes und pragmatisches Lernen an echten Situationen und Lerngegenständen in die Erziehungswissenschaften eingeführt hat (vgl. Heckmair, Michl 2008: S. 44ff). Anstelle von Wissensvermittlung in Form des Frontalunterrichts wie in der Schule, tritt der moderne Begriff „learning by doing“ in den Vordergrund. Dies bedeutet, dass der Pädagoge eine Lernsituation arrangiert, in welcher die Teilnehmer durch Interaktion mit sich selbst und der

Gruppe und in Begleitung des Pädagogen ihre persönlichen Lernerfolge erarbeiten. Die Aufgaben erfordern das Handeln der Teilnehmer (vgl. Polz 2009: 44).

Handlungsorientiertes Lernen ist effektiv: „Von dem, was wir mit den eigenen Händen tun, behalten wir bis zu 90% im Gedächtnis, von der Lektüre ein Buches erinnern wir uns später nur noch an etwa 10%“ (Österreicher/Prokop 2006: 185). Ergebnisse der Lernforschung, des Konstruktivismus und Neurobiologie bestätigen die Wirksamkeit von handlungs- und erlebnisorientierten Lernmethoden (vgl. Michl 2011: 7).

Herausforderungen und Grenzerfahrung: Die Teilnehmer können, indem sie an ihre Grenzen kommen, sich selbst besser kennen lernen (s. Kapitel 3.3.3) und Ängste überwinden. In solchen Situationen wird auch eine besondere Gruppendynamik entfacht. Deshalb darf die Aufgabe weder zu schwer, noch zu leicht sein, sie sollte neugierig machen und herausfordernd sein.

Ganzheitliches Erlebnis (kognitiv, emotional, aktional): Dies entspricht dem Ansatz von Pestalozzi (1746-1827) „Lernen mit Kopf, Herz und Verstand“. Der Mensch als denkendes, fühlendes und handelndes Wesen wird durch alle Lerndimensionen, für „Körper, Seele und Geist“ angesprochen. Direkte Auswirkungen auf Psyche und Körper (Müdigkeit, Freude, Ärger...) haben einen unmittelbaren Lerneffekt (vgl. Witte 2002: 49).

Gruppenorientierung: Den Teilnehmern wird möglichst viel Selbstverantwortung und Entscheidungsfreiheit gegeben. Sie selbst können an der Planung, Gestaltung, Durchführung, und Auswertung des Ereignisses aktiv teilnehmen und ihre eigenen Ideen und Wünsche einfließen lassen. Das gemeinsame Erleben und Überwinden von Hindernissen, dient auch dem Beziehungsaufbau und der Förderung der Sozialkompetenzen. Hierzu braucht es Lernsituationen, in denen Zusammenarbeit erforderlich ist, z.B. gemeinsam ein Segel zu hissen, welches für einen alleine viel zu schwer ist.

Ernsthaftigkeit der Situation: Die Lernsituation muss durch Aufgaben und Anforderungsstruktur einen natürlichen Sachzwang ergeben, „... in der spielerische Ansätze und Übungen vorübergehend keinen Platz haben“ (Heckmair/Michl 2008: 166).

Sie muss ernsthaft, direkt, konkret und authentisch sein. Dadurch wird Verbindlichkeit, Motivation, Durchhaltevermögen und Eigeninitiative gestärkt. Entscheidend ist, dass die Teilnehmer in einer ernsthaften Situation ihre vorhandenen Ressourcen nutzen, um Herausforderungen zu bewältigen, Entscheidungen zu treffen und Verantwortung für die Lösung eines Problems zu übernehmen (vgl. Reiners 1995: 18).

Erlebnisharakter: Das Verhalten des Einzelnen und der Gruppe zeigt sich in den verschiedenen Aktivitäten. Jeder soll seine Stärken und Schwächen (musikalisch, künstlerisch, sozial, sportlich, organisatorisch) in nicht-alltäglichen, außerordentlichen Situationen erkennen bzw. einsetzen können. Dann kann ein Ereignis mit höherer Wahrscheinlichkeit ein „nachhaltig wirkendes Erlebnis“ werden (vgl. Polz 2008: 45).

Das Bewältigen von besonderen Situationen bzw. Ausnahmesituationen gibt den Teilnehmern ein unmittelbares Feedback: Wer beispielsweise einen Berg bestiegen hat u.U. auch noch unter widrigen Wetterbedingungen, lernt seine physische (Fitness) und psychische Leistungsfähigkeit (Durchhaltevermögen), sowie seine Grenzen besser kennen und einzuschätzen. Die Teilnehmer bewähren sich und wachsen schließlich an der Herausforderung, welche meist eine Unausweichlichkeit mit sich bringt.

Freiwilligkeit: Jeder Teilnehmer hat die Wahl an erlebnispädagogischen Aktionen teilzunehmen bzw. eine Herausforderung anzunehmen oder nicht. Die freiwillige Teilnahme ist Bedingung, um ein pädagogisches Ziel zu erreichen, denn sonst stagniert der Lernprozess (vgl. Heckmair/Michl 2008: 58). Der Erlebnispädagoge sollte deshalb die Teilnehmer nicht dazu zwingen, kann sie aber dennoch dazu ermutigen.

Reflexion: Die Reflexion ist ein unabdingbares Element der Erlebnispädagogik, denn durch sie unterscheidet sie sich von pädagogischen oder kommerziellen Sport-, Freizeit-, oder Erlebnisangeboten. Da diesem Merkmal ein besonderes Gewicht zufällt, wird auf die Reflexion und der Transfer im Kapitel 3.3.3 noch vertieft eingegangen. Es handelt sich also nur dann um Erlebnispädagogik, wenn durch Reflexion und Transfer die Erlebnisse pädagogisch wertvoll werden (Prinzip der erlebnispädagogischen Waage, s. Kapitel 3.3.3), (vgl. Michl 2011: 10).

All diese Prinzipien wirken sich auf die Zielsetzung, Aufgabendifferenzierung, Wahl des Mediums, Anleitung und Reflexionsart aus. Durch das pädagogische Arrangement von „körperlichen, intellektuellen und sozialen Lernfeldern“ kann das Persönlichkeitswachstum unterstützt und vorangetrieben werden (Fischer/Ziegenspeck 2008: 24).

3.3.2 Aktivitäten & Betätigungsfelder der Erlebnispädagogik

„Der Ernstcharakter [Verf.] ist dort am ehesten erfahrbar, wo es um die Befriedigung elementarer Lebensbedürfnisse (Nahrung, Wasser, Schlaf, physische Sicherheit, Zugehörigkeit, Einflussvermögen) geht.“ Reiners¹⁸

Aktivitäten

Erlebnispädagogik findet ursprünglich in der Natur statt. Krejcarek (vgl. 2005: 170) beschreibt zurecht, dass die Gegebenheiten in der Natur (Hindernisse, Bäume, Gewässer, etc.) günstig für die Arbeit in der Erlebnispädagogik sind, während in Innenräumen nur mühsam ähnliche Bedingungen geschaffen werden können. Es können aber auch andere Orte für erlebnispädagogische Aktionen herangezogen werden, wie Städte (City Bound), Schulen, Turnhallen, Kletterhallen. Durch die große Vielfalt an Methoden und Variationen, kann das passende für die gewünschte Zielsetzung erreicht werden (vgl. Polz 2009: 48).

¹⁸ Quelle: Reiners 1995: 57

Für die Gestaltung der Erlebnisse können diese und weitere **Natursportarten** herangezogen werden (vgl. Heckmair/Michl 2008: 163ff):

- Bergwandern
- Klettern, Abseilen, Seilgärten. Canyoning
- Skitouren
- Höhlenbegehungen
- Kajak- und Kanutouren
- Schlauchbootfahrten / Rafting
- Fahrradtouren, Mountainbiken
- Sailtraining

Des Weiteren gibt es **interaktionspädagogische Elemente** (vgl.. Polz 2009: 47):

- Aufwärmspiele
- Problemlöseaufgaben
- Kommunikationsspiele
- Interaktionsübungen
- Vertrauensübungen
- Wahrnehmungsspiel
- Naturerfahrungsspiele

Interaktionsübungen sind ein wichtiges Element der Erlebnispädagogik, da sie „Erfahrungen vorbereiten, vertiefen und reflektieren können“ (Polz 2009: 48), z.B. können durch Aufwärmspiele Hemmungen abgebaut werden und Vertrauen entwickelt werden. Nachträglich können Geschehnisse im Gruppenzusammenhang und Wege der Entscheidungsfindung herausgearbeitet werden (vgl. Reiners 1995: 35f).

Auch andere **pädagogische Elemente** können eingebaut werden wie Zirkuspädagogik, Kunstpädagogik (z.B. Landart), Theaterpädagogik (z.B. Improvisationsübungen) oder Naturpädagogik.

Je nach Herangehensweise, Zielgruppe und Programmtyp baut jeder Erlebnispädagoge oder erlebnispädagogische Organisation seine Elemente und sein Angebot auf. Dies erklärt auch die Diversität, welche heutzutage vorzufinden ist, von anthroposophisch geprägten bis hin zu natursportlichen Angeboten (s. Übersicht von Späker im Anhang). Im Anhang befinden sich dazu passende Übungen von Reiners.

Betätigungsfelder der Erlebnispädagogik

So vielfältig die Aktivitäten der Erlebnispädagogik sind, so sind es auch die Betätigungsfelder.

Der ‚Bundesverband für Erlebnispädagogik‘ vereinigt eine große Anzahl an Trägern und Institutionen (vgl. Witte 2002: 42) der Schul- und Sozialpädagogik, Freizeit- und Sportpädagogik, Betriebspädagogik, Jugendarbeit und Heimerziehung, Arbeit mit Menschen mit Beeinträchtigungen, Therapie körperlicher und seelischer Krankheiten und Umwelterziehung. Erlebnispädagogik kann in Einzelarbeit, jedoch meist in Gruppenarbeit stattfinden.

Aufbauend auf den Grundlagen der Glückspsychologie, Glückspädagogik und Erlebnispädagogik dient das letzte Kapitel nun der Gegenüberstellung des Kapitels 2 und 3. Dabei werden sämtliche Hintergründe der Entstehungsgeschichte, Beeinflusser und die Pädagogik betrachtet. Die Studien zur Wirksamkeit untermau-

ern dies. Der Nutzen und die Bedingungen für ein Kombination, werden an zwei Praxisbeispielen noch erweitert. Der Schluss wird gebildet durch eine persönliche Note in Form einer Ideensammlung.

3.3.3 Wirkungsmodelle der Erlebnispädagogik

"[W]er sich tief in die Erlebniswelt des anderen Menschen hineindenken oder hineinfühlen will, ist Tiefenpsychologe, wer nur auf Wildheit, Leistung und Abenteuer setzt, ist und bleibt Abenteuerer und Aktivist. Nur wer beide Seiten der Erfahrung, die innere Erlebnis- und die äußere Ereigniswelt ins rechte Maß zueinander bezieht, darf sich zu den Erlebnispädagogen zählen."

Heckmair/Michl¹⁹

Komfortzonenmodell

Luckner und Nadel (1977) haben das **Komfortzonenmodell** entworfen.

Dabei wird unterteilt in Komfort-, Wachstums- und Panikzone. Um einen guten Lernerfolg zu erzielen, sei es demnach sinnvoll, dass Menschen sich in Herausforderungssituationen (Wachstumszone) bringen, und die sogenannte Komfortzone verlassen. Die Situation sollte so arrangiert sein, dass der Teilnehmer nicht in Panik oder zu große Angst (Panikzone) gerät, da er sich dann nur noch darauf fokussiert und nichts dazu lernen kann. Folglich muss die Situation genau dem Grad entsprechen, welches der Teilnehmer gerade noch so lösen kann (vgl. Michl 2011:39).

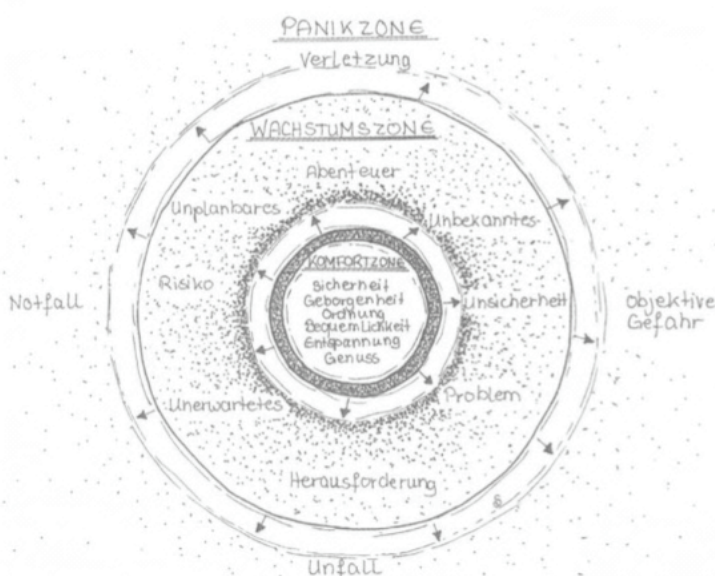


Abbildung 5: Komfortzonenmodell in Anlehnung an Luckner und Nadler, Quelle: Michl 2011: 40

Reflexion

Die Auswertung bzw. Reflexion²⁰ des Erlebten ist zentraler Bestandteil der Erlebnispädagogik. Die Reflexion sichert die Ergebnisse der erlebnispädagogischen Maßnahmen (vgl. Witte 2002: 66), und unterstützt die Verarbeitung beim Teilnehmer, was sich damit beim Teilnehmer festsetzt.

Nach **Wilhelm Dilthey** (1833-1911) werden Erlebnisse erst dann bedeutsam, wenn diese durch das Wissen der Erfahrungen und wiederum zu Erkenntnissen führen (vgl. Fischer/Ziegenspeck 2000: 229ff).

Michl stellt die Erlebnispädagogik als Erlebniskette dar (vgl. Michl 2011: 11), was verdeutlicht wie aus Er-

¹⁹ **Quelle:** Heckmair/Michl 2008: 112

²⁰ **Reflektieren:** lat. reflectere (animum) „(seine Gedanken auf etwas) hinwenden“; 1) „bildungssprachlich für: nachdenken, bedenken. 2) Physik: zurückstrahlen, spiegeln“ (Der Brockhaus 2006b: 654f)

Erlebnisse und Eindrücke durch individuelle Verarbeitung (geprägt von Biographie, Alter, Stimmung,...) zu **Erlebnissen** werden, und diese wiederum durch Reflektion zu **Erfahrungen**, woraus dann **Erkenntnisse** gewonnen werden.

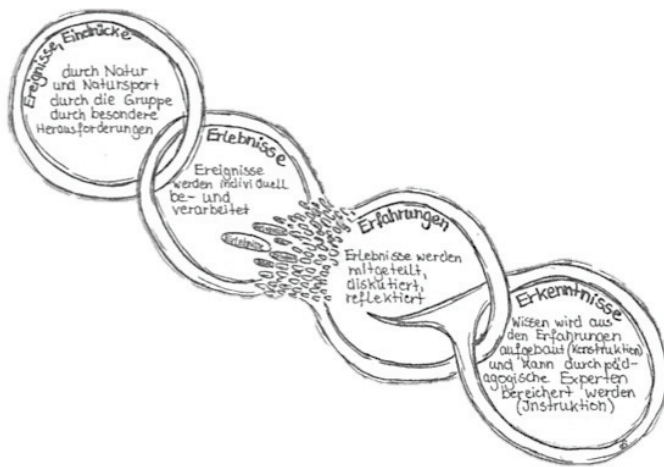


Abbildung 6: Die E-Kette, Quelle: Michl 2011: 11

„... nur wer das Erlebnis zu einer Erfahrung verarbeitet, die dann zur Erkenntnis reift, wird den Transfer des Gelernten in den beruflichen und/oder privaten Alltag schaffen“ (Michl 2011: 67).

Der Zusammenhang zwischen Gefühl und Erlebnis als Ausgangspunkt für den Erkenntnisprozess gilt als Ausgangspunkt für die Re-

flexion. Während der Reflexion wird sich das Erlebte nochmals ins Bewusstsein gerufen. Die angesprochenen Themen reichen von der Bewältigung der Aufgabe als Team oder interne Konflikte bis hin zum Einzelnen, der seine Angst oder Grenzen überwunden hat.

Unterschieden werden **drei Reflexionsmodelle**, welche in den USA und Kanada entwickelt wurden (vgl. ebd: 68):

1. „The mountains speak for themselves“: Es wird ganz nach der Formulierung von Schad „Die Natur ist die beste Lehrmeisterin“ (1993: 50) und dem minimalpädagogischen Ansatz von Rousseau, davon ausgegangen, dass das Erlebnis in der Natur selbst so stark beim Teilnehmer wirkt, dass es auch ohne systematische Aufarbeitung mit Hilfe des Gruppenleiters im Sinne einer Reflexion nötig wäre und im Alltag bei der Problemlösung helfen mag (vgl. Witte 2002: 69).

Die unspezifische Problembehandlung und Zielstellung, neben der unzureichenden kognitiven Verarbeitung des Erlebnisses, sind die größten Kritikpunkte an diesem Reflexionsmodell.

2. Outward Bound Plus-Modell (organisierte Reflexion): Diesem zuletzt genannten Kritikpunkt entgegengesetzt, geht das Modell „Outward-Bound-Plus“ davon aus, dass es einer bewussten Reflexion des Erlebnis bedarf, damit ein Transfer stattfinden kann (vgl. ebd.). Daher werden die Gefühle, Erkenntnisse und Erfahrungen der Teilnehmer in einer Reflexion gemeinsam gesammelt, um dann auch das Alltagsleben transferiert zu werden. Hierbei ist der Gruppenleiter derjenige, welcher den Impuls gibt, in dem er Fragen an Einzelne oder die gesamte Gruppe stellt.

Kritisiert wird hierbei, dass die Aktion selbst zu sehr aus dem Blickfeld rückt und die Teilnehmer durch Zerreden der Erlebnisse gelangweilt und demotiviert werden.

Dieses bis heute aktuelle Modell der Reflexion im Outward Bound Programm, ist dienlich für die zielgerichtete Auseinandersetzung mit den Problemlagen der Teilnehmer (vgl. Witte 2002: 71).

3. Metaphorisches Modell: Eine Weiterentwicklung des vorherigen Modells, stellt nun wieder „die eigentlichen erlebnispädagogischen Aktionen und die dabei ablaufenden Prozesse in den Mittelpunkt“ (Witte 2002: 71) und nicht die Reflexion. Stephan Bacon, der das Modell 1983 veröffentlicht hat, impliziert dabei, dass während den Aktionen Metaphern geschaffen werden, welche Verhaltensänderungen hervorrufen. Durch die Reflexion werden jene in die jeweilige Lebenssituation übertragen (vgl. Witte 2002: 71). Dies geschieht durch „Isomorphie“, d.h. es wird eine erlebnispädagogische Situation arrangiert, welche eine größtmögliche Strukturähnlichkeit mit den Alltagsproblemen der Teilnehmer hat. Das Lösungsverhalten in der Situation, hilft den Teilnehmern auch Problem im Alltag zu lösen. Dieses Reflexionsmodell entspricht dem „Metaphorischen Handlungslernen nach Priest. Dabei werden „Bilder, Symbole, Redewendungen, Gedanken, Phantasien, sprachliche Metaphern“ (Michl 2011: 64) verwendet.

Die Reflexion ist der Wegbereiter des Transfers der Erkenntnisse in den Alltag (vgl. ebd.).

Transfer

Der Transfer ist entscheidend, denn er ist die Übertragung des Erlebten und der erlernten Verhaltensweisen in das Alltagsleben (vgl. Reiners 1995: 59). Außerdem bietet er Legitimation für die Erlebnispädagogik für eine nachhaltige Persönlichkeitsentwicklung und Erreichen der Ziele.

Grundlegend für den Transfer ist die Reflexion, wie zuvor erklärt. Es ist eine entscheidende Aufgabe des Erlebnispädagogen einen positiven Transfer zu schaffen (Lernerfahrungen können positiv, negativ oder nicht-existent sein) (vgl. Witte 2002: 80).

Um also Kompetenzen aus der Erlebnispädagogik zu gewinnen, bedarf es der Reflexion und des Transfers (vgl. Witte 2002:19). Die „**Waage der Erlebnispädagogik**“ veranschaulicht diesen Prozess der Erlebnispädagogik. Nur durch die Reflexion als Gegengewicht zum Ereignis, wird das Erlebnis pädagogisch wertvoll und trägt Früchte für den Transfer. So bleibt die Waage im Gleichgewicht und sinkt nicht auf die linke Seite, was der reinen Freizeitpädagogik sehr nahe kommen würde. Auf der anderen Seite, würde es sich um den Bereich der Selbsterfahrung handeln (vgl. Michl 2011: 9f).

Der Transfer der Erlebnispädagogik ist nicht kontrollierbar und es bleibt dem Teilnehmer überlassen, was er mit in seinen Alltag nimmt. Er stellt damit einen großen Unsicherheitsfaktor für die Erlebnispädagogik dar.

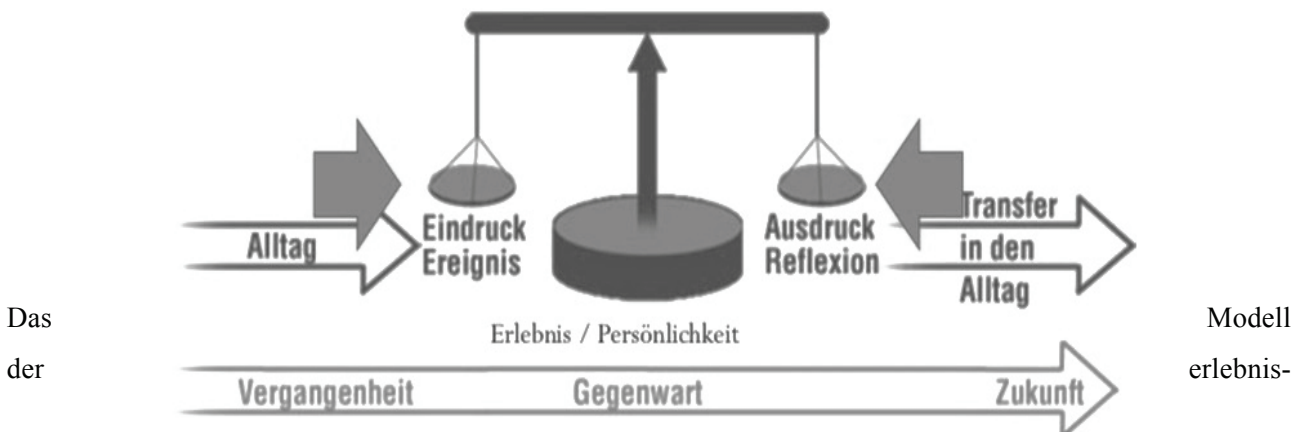


Abbildung 7: Die Erlebnispädagogische Waage, Quelle: Michl 2011: 10

pädagogischen Waage, stellt die wichtigsten Aspekte der Erlebnispädagogik dar und kann als graphische Zusammenfassung des Kapitels hergenommen werden..

4 GLÜCKSERLEBNIS – GEGENÜBERSTELLUNG DER BERÜHRUNGSPUNKTE DER GLÜCKSPÄDAGOGIK UND DER ERLEBNISPÄDAGOGIK & PERSPEKTIVEN

Im nun letzten abschließenden Kapitel wird in Anlehnung an diese Inhalte ein untersuchender Vergleich der Glückspädagogik mit der Erlebnispädagogik vollzogen.

4.1 GEMEINSAMKEITEN & UNTERSCHIEDE

Die Gemeinsamkeiten der Glückspädagogik und Erlebnispädagogik sind nicht zu übersehen, v.a. in der Zielsetzung, den theoretischen Grundlagen aber auch in der Praxis lassen sich bereits eine große Schnittmenge finden. Im nun folgenden Kapitel wird dies genauer ausgeführt. Einfachheitshalber, sind die „Positive Psychologie“ und „Positive Pädagogik“ unter den Begriffen „Glückspsychologie“ und „Glückspädagogik“ einbegriffen.

Da es deutlich mehr Übereinstimmungen gibt, werden die Unterschiede nur einzeln am Rande erwähnt und nicht in einem eigenen Kapitel aufgeführt.

4.1.1 Hintergründe & Entwicklung

Werden die gesellschaftlichen und geschichtlichen Hintergründe für die Entstehung und Entwicklung der Ziele und pädagogischen Ansätze betrachtet, lassen sich erste Parallelen finden:

Im Hinblick auf die **Entstehungsgeschichte** können Gemeinsamkeiten gefunden werden, auch wenn die Erlebnispädagogik Kurth Hahns ein gutes halbes Jahrhundert älter ist als die Glückspädagogik und die Ursprünge der Glückspsychologie. Die Begründer der Glückspädagogik (Ernst Fritz-Schubert) und der Erlebnispädagogik (Kurt Hahn), sind beide sehr **gesellschaftskritisch**, und sind mit der jeweiligen gesellschaftlichen Situation und deren Folgen unzufrieden.

Auch andere Glückspädagogen, wie Gerhard Mertens (2010) und Olaf-Axel Burow (2008, 2011) betonen die „Missstände“, welchen die Jugendlichen heutzutage ausgesetzt sind.

Die heutige Erlebnispädagogik knüpft an diesen Problemen an, auch wenn die Ausgangslage zu Gründungszeiten noch eine Andere war. Ein Aspekt der sich wohl seit Kurt Hahns Zeiten nicht gebessert hat, ist die wachsende **Beschleunigung**. Hahn selbst kritisierte stark die Beschleunigung und Hastigkeit in der früheren Gesellschaft, mit den Folgen von mangelnder Aufmerksamkeit gegenüber anderen Menschen, als auch gegenüber zu erledigenden Aufgaben, was als Werteverlust erachtet werden kann.

Fritz-Schubert kritisiert das deutsche Schulsystem (vgl. Fritz-Schubert/Saalfrank 2015: 9), welches durch die

Funktionalisierung des menschlichen Handelns der Technologisierung und Ökonomisierung zufolge „an messbaren Exzellenzkriterien orientiert und dessen pädagogische Praxis auf Effektivität ausgelegt ist“ (Fritz-Schubert 2016: 41). Deutschland habe zwar besser in der PISA-Studie abgeschnitten, v.a. in den Fächern Mathe und Physik, jedoch sei gleichzeitig die Freude an den Fächern gesunken (vgl. ebd.: 41f). Fritz-Schubert spitzt dies zu, in dem er zwei Studien zu Rate zieht. Erstere (DAK-Studie 2011: Leuphana Universität Lüneburg 2011: 10) zeigt auf, dass fast ein Drittel aller Schüler an depressiven Verstimmungen leidet. Die zweite (LBS-Kinderbarometer Deutschland 2009) ergab, dass auch hier ein Drittel aller Schüler Versagensängste haben. Das Salutogenese-Prinzip soll der „ökonomisierten Selbstoptimierung“ hier gegenhalten (vgl. Graf 2015: 57).

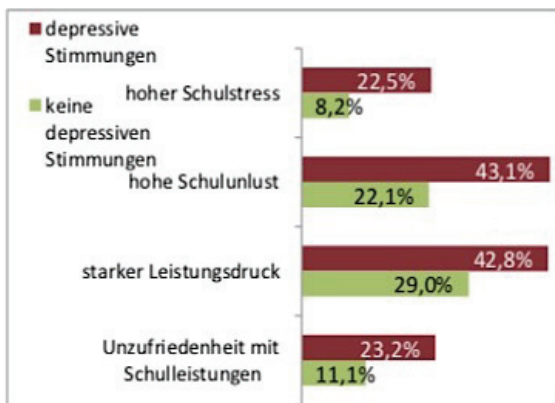


Abbildung 8: Depressive Verstimmungen unter Schülern und Schülerinnen, Quelle: DAK-Studie 2011: 12

	allgemein (r)	familial (r)	schulisch (r)	Freunde (r)
Schulkompetenz	.29	.23	.44	.17
Leistungserwartung der LehrerInnen	-.13	-.12	-.20	-
Angst vor Klassenarbeiten	-.15	-.10	-.17	-
Angst vor dem Sitzenbleiben	-.16	-.13	-.20	-
Ärger wegen schlechter Noten	-.18	-.24	-.17	-
Unterstützung durch die LehrerInnen	.16	.15	.26	-
Stressfreie Lernatmosphäre	.16	.15	.24	.10
Hilfsangebote bekannt	.19	.21	.21	.14
Hänseleien wegen guter Noten	-	-	-.14	-
Angst vor Ärger mit anderen SchülerInnen	-.25	-.19	-.29	-.18
Angst vor Prügel durch MitschülerInnen	-.16	-.13	-.21	-.11
Verantwortungszuschreibung für das schulische Können	-	-	-	-

Tabelle 3: Wohlbefinden im schulischen Zusammenhang, Quelle: Beisenkamp 2009: 186

Beide Ansätze wollen hier eine „Schule für’s Leben“, sprich mehr sinngebendere Bildung, damit die Kinder und Jugendlichen ihre Freiheiten und Perspektiven dahin nutzen, zu tun, was sie wirklich glücklich macht und ihnen gut tut. Sie sollen erkennen, wer sie sind, welche Ziele sie haben und Entscheidungen nach diesen persönlichen Werten oder Prioritäten zu setzen.

Schon die Vorreiter der Erlebnispädagogik, Rousseau und Thoreau, kritisierten den gesellschaftlichen Wandel aufgrund des wachsenden Wohlstandes und technischer Entwicklungen: den unnötigen **Materialismus** und die Distanzierung zu den natürlichen Bedürfnissen des Menschen und zur Natur selbst. In der jetzigen Lage einer noch stärker materialistischen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts, in der ein großer Teil der Menschheit an Übergewicht leidet und der Konsumrausch durch immer schnellere Entwicklungen, technische Obsoleszenz, globalem Wettbewerb und neuesten Moden angefeuert wird, ist es immer noch Topaktuell sich dem Thema Konsum und Materialismus zu widmen. Während die Glückspädagogik hierbei eher auf Konsumkritik und Materialismus im Sinne der zu priorisierenden Werte eingeht, da mehr Geld und Wohlstand nicht glücklicher macht (vgl. Bucher 2009: 85ff), fokussiert die Erlebnispädagogik mehr den Umweltschutz und die Wichtigkeit der Natur-Mensch-Beziehung.

Kurt Hahn kritisiert ebenso den **Bewegungsmangel**, welcher heute angesichts der Digitalisierung aktuell ist.

In der Glückspädagogik steht dies nicht im Mittelpunkt, aber dennoch durch den gesundheitlichen Ansatz und bewegungspädagogische Elemente indirekt inbegriffen ist.

Das Konzept der „Erlebnistherapie“ wurde von Kurt Hahn für Kinder und Jugendliche ausgearbeitet, um deren Entwicklung in die richtige Bahn zu lenken.

Somit sind beide Ansätze **psychologischen und therapeutischen Ursprungs**, haben sich aber dann stärker als ein pädagogisches Konzept etabliert. Dabei berufen sich beide Konzepte auf gleiche oder verwandte psychologische und pädagogische Erkenntnisse, Theorien und deren Gründer so z.B. die Bedürfnistheorie nach Maslow oder das Persönlichkeitsmodell nach Rogers. Gleichmaßen sind sie besonders von den Erkenntnissen humanistischer Vertreter, der Emotionspsychologie, Entwicklungspsychologie, Motivationspsychologie und von der Reformpädagogik beeinflusst worden. Der genauere Vergleich der pädagogischen Ursprünge erfolgt im übernächsten Kapitel.

Sowohl Kurt Hahn, als auch Fritz-Schubert haben dabei keine ganz neue Theorie der Pädagogik entworfen, sondern sämtliche philosophische, psychologische und pädagogische Konzepte studiert und zu einem eigenen Konzept gebündelt, angefangen bei Aristoteles. Insbesondere die Glückspädagogik und Glückspsychologie sind dabei durch die philosophische Suche nach dem Glück, die psychologische Bedeutung des Glücks und die (neuro-)biologische Reaktionen auf einem sehr weiten wissenschaftlichen Feld aufgebaut. Die Erlebnispädagogik hat zwar viele Berührungspunkte mit der Psychologie, Ökologie,... ist aber doch hauptsächlich pädagogisch fundiert. Heckmair und Michl verweisen darauf, dass derzeit vor allem die Neurowissenschaften die Wirkung von Erlebnispädagogik belegen da „bestimmte Sinneseindrücke biochemische Prozesse auslösen und neuronale Strukturen generieren“ (Heckmair/Michl 2008: 77).

In der **Praxis** hat sich die Erlebnispädagogik von Hahns ursprünglichen Landerziehungsheimen hin zu einem außerschulischen Angeboten entwickelt, welche nach wie vor mit und in Schulen arbeiten, aber auch ein weitaus breiteres Zielgruppenspektrum abdecken, angefangen von Führungskräfte trainings über Coaching bis hin zur Integration von Erlebnispädagogik in der Therapie, wie die Klettertherapie.

Die Glückspädagogik dagegen, ist ein rein schulisches Konzept, wofür sogar schulexterne Pädagogen oder Mitarbeiter für die Lehreinheiten in die Schule kommen. Auffällig ist allenfalls, dass sowohl in englischsprachigen Ländern „Outdoor Education“ und „Positive Education“ einen größeren Eingang und Bedeutung in den Schulen haben und gewinnen können als in Deutschland.

4.1.2 Pädagogische Prinzipien, Inhalte & Methoden

Nicht nur der psychologische Hintergrund ist ähnlich, auch pädagogisch sind Glückspädagogik und Erlebnispädagogik auf gemeinsame Nenner zurückzuführen.

Es werden hier nun die pädagogischen Prinzipien genauer untersucht, indem genauer auf die Inhalte und zum Schluss auf die Methoden eingegangen wird.

4.1.2.1 Pädagogische Prinzipien & Inhalte

Die Glückspädagogik und die Erlebnispädagogik, beide sehen sich nicht als kompensatorische Pädagogik, sondern als **alternative Methoden**, welche die rein kognitive Pädagogik bereichern und erweitern können, und sich an den gesellschaftlichen Veränderungen (Alltags-, Arbeits-, Bildungsbedingungen) und Mangelerscheinungen orientieren. Das Wissen soll erweitert werden um Grundlagen, welche die Kinder und Jugendlichen auf das Leben vorbereiten.

Die **Zielrichtung** der pädagogischen Einheit ist dabei entwicklungsorientiert und möchte aus den Schülern von heute verantwortungsvolle Bürger und Bürgerinnen von morgen machen.

Weder Glück, noch der Charakter können theoretisch gesteigert werden, sondern die Steigerung findet insbesondere durch die Erweiterung dessen statt, dass ganzheitlich und in der Praxis gelernt wird. Dies bedeutet, dass nicht nur dem Kopf im Frontalunterricht Wissen vermittelt wird, sondern die Schüler lernen auch mit Herz und Hand (Pestalozzi). Es handelt sich dabei um **handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen** (John Dewey). In Deweys Augen und als Kritik eines statischen Lebens, ist die Entfaltung und Entwicklung, sprich das Persönlichkeitswachstum ein nichtendender Prozess, dem sich die Erziehung annehmen soll (vgl. Heckmair/Michl 2008: 47).

Dabei wird sehr individuell gelernt und auf die **Bedürfnisse** der Schüler geachtet, wonach der Unterricht gestaltet wird. Die Schüler werden an ihrem aktuellen Lebensstand abgeholt und von dort wird geschaut, wie sich diese Entwicklung fortsetzen kann. Grundlegend ist das **Prinzip der Freiwilligkeit** für beide Konzepte. Mit Zwang und äußeren Erwartungen lernt keiner gern und keine oder nur sehr kleine Fortschritte werden gemacht. Im Gegenteil, die Lernenden sollen selbst zu Neugier und Interesse motiviert werden und selbst am Lernprozess mitgestalten und mitentscheiden können. In der Glückspädagogik liegt dies in der Auswahl an verschiedenen Wahloptionen, die den Schülern angeboten werden, in der Erlebnispädagogik müssen die Teilnehmer meist selbst einen Lösungsweg finden oder sind am Planungsprozess beteiligt. Hierhingehend ist auch sehr wichtig die **Herausforderung** des Einzelnen herauszustellen. Die Schüler lernen am meisten, wenn sie an ihre Grenzen kommen, da sie dort ihre Kräfte am ehesten kennen lernen und dadurch ihre Selbstwirksamkeitserwartung steigt.

Durch diese konkreten Erlebnisse werden beim Einzelnen **Emotionen** hervorgerufen, womit das Gelernte besonders wirksam in Erinnerung bleibt und somit auch nachhaltig gelernt wird. Besonders die Persönlichkeit profitiert davon, da sich ein Bild von den eigenen Stärken und Schwächen erzeugt, neue Ziele angestrebt werden und mit Kreativität versucht wird diese Herausforderung zu bewältigen, was wiederum die positiven Emotionen steigert und das Selbstwertgefühl erhöht. Elementar ist dabei, dass zwar die **Entwicklung des Einzelnen** gefördert wird, dies aber in der Interaktion mit den Mitmenschen geschieht. Die psychoanalytische Theorie geht davon aus, dass die Persönlichkeit des Menschen sich im Laufe seines Lebens ständig weiterentwickelt, durch die Wechselwirkung von Mensch und Gesellschaft (vgl. Hurrelmann 1995: 28).

Es gibt ein „Wir“ und ein „Ich“, an dem gelernt wird und das heißt auch, andere in ihrer Person ernst zu nehmen, sie zu schätzen, ihre Stärken und Schwächen zu akzeptieren und ihnen zu helfen. Dieses **soziale Lernen**, dient dabei nicht nur dem Einzelnen in seinen sozialen Kompetenzen, sondern auch der Gemein-

schaft, denn es werden wertvolle Erfahrungen im Umgang miteinander gemacht. Dem zugrunde liegt im Gruppenerleben auch eine hohe **Werteorientierung** in punkto Respekt, Toleranz, Akzeptanz, Höflichkeit, Pünktlichkeit, Hilfsbereitschaft, Vertrauen und Liebe. Auch Selbstvergessenheit ist essentiell, um soziale Verantwortung für eine Gruppe übernehmen zu können, im Sinne aller Entscheidungen zu treffen und sich im Dienst für Andere zu engagieren. Diese „Selbstvergessenheit“ ist nach dem österreichischen Viktor Frankl (1977) auch die Bedingung dafür, sich selbst „im Dienste einer Sache oder in der Liebe zu einer Person“ (Frankl 1977: 18) Erfüllung zu finden. Diese „Erlebniswerte“ im Sinne von Hingabe, sowie „Schöpferische Werte“ (etwas schaffen und tun) und „Einstellungswerte“ (Einstellung zu Herausforderungen) sind sinngesamt und damit existenziell für das Glück und die positive Entwicklung des Menschen (vgl. ebd. 56f). Der Schwerpunkt auf den Talente und Stärken gibt den Schülern die größte Entwicklungsmöglichkeit und hilft Ihnen im intellektuellen Lernprozess auch zu schulischen Erfolgen (vgl. Passarelli et al. 2010: 121f). Dieser **stärken-orientierten Ansatz** verbessert das Engagement, Hoffnung, das subjektive Wohlbefinden und Vertrauen in Universitätsstudenten (vgl. Hodges/Clifton 2012).

4.1.2.2 Methoden

Methodisch betrachtet gibt es ganz offensichtlich einen großen Unterschied: Dieser liegt darin, dass die **Erlebnispädagogik** je nach Zielsetzung, Mittel, Umgebung und Zielgruppe sich mehr der sportpädagogischen Methoden bedient. Auch finden fast alle Einheiten im Freien statt, und dabei meist in etwas naturbelassenen Gegenden für einen mehrstündigen oder –tägigen Zeitraum. Die **Glückspädagogik** dahingegen findet doch zu großen Teilen zeitlich begrenzt im Klassenzimmer bzw. in der Schule statt, wenn auch nicht im Frontalunterricht und streng an den Schulstunden orientiert. Außerschulische Exkursionen und das Praktikum ergänzen diese.

Auch wenn beiderseits **zeitliche Beschränkungen** da sind, werden Einheiten langsam, kontrolliert und mit Pausen gestaltet. Die Ruhe ist förderlich für das „Sich-setzen“ des Erlebten, die persönliche Reflexion, der Austausch mit anderen, und die Wahrnehmung von Ruhe im sonstigen Unterliegen von Schnelligkeit und Leistung des Alltags (vgl. Fritz-Schubert 2015: 7). Fitz-Schubert baut sehr bewusstseinsfördernde und achtsame Übungen in sein Modell ein, wie Atemübungen, Entspannungsübungen,... Michl nennt es die „schöpferischen Pausen“ und die „Wiederentdeckung der Langsamkeit“ (Michl 2011: 32).

Gemeinsam ist, dass es sich insgesamt um **handlungs- und erfahrungsorientierte Lernmethoden** handelt. **Spielerische Übungen** sind in beiden Konzepten vorhanden. Darunter fallen beispielweise Aufwärmübungen, Interaktionsübungen, Vertrauensübungen, Wahrnehmungsübungen, Kommunikationsübungen,... Diese sind sogar teilweise dieselben oder leicht angepasst an die Bedingungen. Dabei kommen bei der Glückspädagogik noch mehr kreative Methode zum Einsatz, wie Musik, Rollenspiele, Theaterpädagogik, Museumspädagogik,...

Das **Körperbewusstsein** wird in der Erlebnispädagogik v.a. durch sportliche Betätigung wie Wandern, Klettern,... bei denen die Teilnehmer (teilweise) an ihre Grenzen kommen angeregt. Die Glückspädagogik schafft

dies auch durch sportpädagogische und erlebnispädagogische Elemente wie Klettereinheiten, aber auch durch körperbezogene Übungen, wie Achtsamkeitsübungen, Körper-Wahrnehmungsübungen etc.

In Bezug auf die **Kreativität** geht es in der Erlebnispädagogik stark um kreative Ansätze für die Lösung von Problemen oder Herausforderungen. Es gibt auch Erlebnispädagogen, die Land-Art einsetzen, Pfeil und Bogen bauen oder ganze Flöße. Generell werden in der Glückspädagogik noch mehr „alltägliche“ Materialien verwendet, wie Papier, Plakate, Stifte, Schere, Kleb, Schnüre... mit denen die Schüler bildnerisch und schriftlich arbeiten und sich kreativ ausdrücken können. In der Erlebnispädagogik, je nach Pädagoge und Ausrichtung, wird Wert auf wenig „künstliches“, sondern mehr naturnahes oder praktisches Material gelegt. So wird z.B. eine Reflexion mit einem auf dem Boden liegenden Seil durchgeführt, anstelle eines Plakats.

Dessen ungeachtet, ist die **Reflexion** beiderseits sehr elementarer Bestandteil mit Selbst- und Fremdwahrnehmung. In der Glückspädagogik erfolgt diese sogar zu Beginn als Reflexion der letzten Einheit und am Ende der Einheit. Der Transfer erfolgt dadurch, dass Schüler Hausaufgaben mitbekommen und damit im Alltag noch an das Gelernte erinnert werden. Die Erlebnispädagogik bedient sich bei Reflexion und Transfer auch bei der Aktivität selbst Metaphern und Archetypen, um den Lernprozess direkt zu aktivieren.

Dahingehend was den konkreten **Transfer** und Ansprache der Teilnehmer angeht, hat v.a. die Erlebnispädagogik den Vorteil, dass es sich oft, aber nicht immer, um etwas homogenere Gruppen handelt mit ähnlichen familiären und sozialen Hintergründen und konkreter angesetzt werden kann, als in einer bunten Schulklasse, mit welchen ja wiederum auch in der Erlebnispädagogik gearbeitet wird. In der Glückspädagogik von Fritz-Schubert existiert das Modell des Fritz-Schubert-Instituts (FSI), aus dem je nach Bedarf und Stand der Gruppe passende Übungen gewählt werden können.

Sehr **alltagsbezogen und altruistisch** wird es durch das zweiwöchige Praktikum in einer sozialen Einrichtung im „Schulfach Glück“. Auch Kurt Hahn legte seinen Schülern das Engagement in einem gemeinnützigen Verein z.B. der Rettungssanitäter nahe.

Alles in Allem, fördern die Methoden der Erlebnispädagogik und Glückspädagogik die Persönlichkeits- und Sozialkompetenz, wie auch die Methoden- und Fachkompetenz, auch wenn diese zweitrangig ist.

4.1.2.3 Ziele

Sowohl die Glückspädagogik, als auch die Erlebnispädagogik haben das große gemeinsame Ziel, die Schüler für das Leben praktisch vorzubereiten, in dem sie Schlüsselqualifikationen erwerben.

Dabei stehen die **Persönlichkeitsentwicklung** und die **Entwicklung sozialer Kompetenzen** im Vordergrund.

Dabei hat die **Glückspädagogik** zum übergeordneten Ziel die Entwicklung von Persönlichkeiten mit hohem seelischem Wohlbefinden, die Freude empfinden und Lebenskompetenz haben, um Möglichkeiten wahrzunehmen und Schwierigkeiten zu überwinden.

Während die **Erlebnispädagogik** etwas allgemeiner die Entwicklung und Erziehung der ganzen Persönlich-

keit zum übergeordneten Ziel hat. Beide Ansätze umfassen die Entwicklung von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen und Handlungskompetenzen. Dadurch wird die persönliche Leistungsfähigkeit in Hinsicht auf langfristige Zielsetzungen- und Vorstellungen im Sinne der Selbstverwirklichung und Sinnfindung gesteigert.

Auf der anderen Ebene geht es um **soziale Kompetenzen**. Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit werden geübt, um mit anderen in Begegnung zu treten, Gefühle und Bedürfnisse zu artikulieren und gemeinsam eine Lösung zu finden oder einen Weg einzuschlagen. Dies fördert das Vertrauen und legt den Grundstein für die Bildung von Freundschaften und der Fähigkeit Beziehungen und Bindungen in verschiedenen Kontexten (Arbeit, Schule, Privat,...) eingehen zu können. Es geht auch darum, über sich hinaus zu blicken, darauf zu schauen, wer die anderen sind, sie kennen zu lernen mit ihren Stärken und Schwächen, zu akzeptieren und tolerieren und „lieben“ zu lernen. Hierzu gehört auch Hilfsbereitschaft und Altruismus, als auch die Fähigkeit die Führung zu übernehmen, und damit auch Verantwortung für sein Handeln zum Benefit aller Beteiligten. Partizipation und Demokratie, Verantwortung für sich selbst und andere, sind Faktoren für die Lebenszufriedenheit (vgl. Graf 2013: 279). Davon profitiert letztendlich die **Gesellschaft** insgesamt, wenn die Menschen weg vom reinen Individualismus hin zu mehr Gemeinschaft kommen. Allein hierfür lohnt es sich höhere „emanzipative Strukturen in Schul- und Unterrichtskonzeptionen zu leben. Menschen müssen die Möglichkeit haben, sich als Gestaltende zu erleben, um Handlungs- und Selbstwirksamkeitserwartungen aufzubauen“ (ebd: 279).

Die Verantwortung und Über-sich-selbst-hinausblicken, gilt in der Erlebnispädagogik besonders auch im Blick auf das ökologische Bewusstsein und die **Umwelt**. Beide Ansätze stehen dem gesellschaftlichen Materialismus und dem Konsum streng gegenüber und möchten das Bewusstsein im Umgang damit schärfen.

All dies führt zu einer Lebensfähigkeit, welche hilft Probleme und Herausforderungen im modernen Leben zu bewältigen. Insbesondere in der Glückspädagogik sind zusätzlich sehr gesundheitsbezogene Ziele zu verorten. Auch der Zusammenhang von Resilienz und Erlebnispädagogik werden untersucht, (Ewert/Yoshino 2011, Neill/Dias 2001), denn all die Eigenschaften und Verhaltensweisen, die erlernt werden sollen, gelten als sog. „Schutzfaktoren“, welche die Resilienz erhöhen.

4.1.3 Studien zur Wirkung der Ansätze

Sowohl die Erlebnispädagogik (vgl. Michl 2011: 50), als auch die Glückspädagogik stehen unter Kritik und deshalb werden ein paar Wirkungsstudien als Rechtfertigung hier eingebracht:

Glückspädagogik

Die Studien zur Wirksamkeit der Glückspädagogik werden in dieser Arbeit auf je ein Beispiel aus der Positiven Pädagogik und der Glückspsychologie beschränkt:

Fritz-Schubert hat ein Jahr nach Einführung des **Schulfachs Glück** durch den Soziologieprofessor Dr. Ernst Gehmacher eine Untersuchung durchgeführt, in der 34 Schüler der Berufsfachschule mit Belegung der Fachs Glücks mit einer Kontrollgruppe aus 44 Schülern verglichen, die dieses Fach nicht belegt hatten (vgl. Fritz-Schubert 2009: 171). In fast allen Bereichen hat die „Glücksgruppe“ bessere Resultate erzielt (s. Anhang). V.a. in der Kategorie des Kohärenzgefühls²¹ nach Antonovsky, erzielten die Schüler der „Glücksgruppe“ fast doppelt so hohe Werte. Einhergehend damit konnte eine höhere Selbstwertstabilität, gestiegene Selbstwirksamkeitserwartung und Sozialkompetenz gefunden werden. Daraus fällt auch, dass die „glücklichen Schüler“ mit 79% ihr Handeln als sinnvoll empfinden im Vergleich zu 33% bei der Kontrollgruppe. Auffällig ist auch, dass die Schüler der „Glücksgruppe“ mehr Wert auf Gemeinschaft, Beziehungen und Geselligkeit, sowie Lernen in und außerhalb der Schule legen. Allerdings hat das einen stärkeren positiven Effekt auf diejenigen, welche schon zuvor emotional stabiler waren (vgl. Bertrams 2011, online). Jedenfalls haben die Schüler ein größeres Bewusstsein dafür gewonnen, was sie glücklich machen kann und eine bessere Steuerung ihrer Selbst und den beeinflussbaren Umweltfaktoren.

Erlebnispädagogik

In der Erlebnispädagogik war einer der ersten und umfangreichsten Untersuchungen von Michael Jagenlauf. 1990 hat die Wirkungsanalyse von Outward Bound nachgewiesen, dass die Teilnehmer nach dem Kurs eine gesteigerte Selbstsicherheit und Körperbewusstsein, höhere Sorgfältigkeit, und bessere soziale Kompetenzen zeigen, einhergehend mit einer starken Gruppendynamik (vgl. Michl 2011: 56). Dieses Erlebnis prägte auch die Teilnehmer in ihrem Verhalten – v.a. Durchhaltevermögen und Hilfsbereitschaft - langfristig (nach 20 Jahren) (vgl. ebd.).

Auch Günther Amesberger (1992) hat die Wirkung von Outdoor-Aktivitäten untersucht und konnte eine Verbesserung der „allgemeinen Befindlichkeit, Selbstwertgefühl[s], Konfliktlösungskompetenz“ (vgl. ebd.) feststellen, sowie die Klarheit in Bezug auf persönliche und berufliche Ziele und Perspektiven.

Zahlreiche weitere Studien (Hattie et al. 1997, Neill/Richards 1998, Sheard/Golby 2016) haben sich mit den Wirkungen der Erlebnispädagogik und Outdoor Education beschäftigt und sind zu positiven Ergebnissen für die Entwicklung der Persönlichkeit, des sozialen Verhaltens und steigendes Umweltbewusstseins gestoßen. Als großes Manko gilt bisher die langfristige Wirksamkeit des Erlernen (vgl. Sheard/Golby 2016: 77).

Kurt Hahn selbst sagt dazu: „Kann man wirklich in einem Monat Gesundheit bringen? Das kann man nicht, aber man kann die Heilung in Bewegung setzen“ (Hahn 1958: 68). Die gesammelten Erfahrungen regen im Nachhinein zum Nachdenken an und setzen Lernprozesse in die Gänge (vgl. Michl 2011: 51).

²¹ **Kohärenzgefühl** (vgl. Antonovsky 1997: 33ff): (kognitive und affektiv-motivationale) Lebenseinstellung welche dem Leben in der Welt eine Stimmigkeit und Sinnhaftigkeit gibt, unabhängig davon was geschehen mag. Dieses Gefühl setzt sich zusammen aus dem Gefühl der Verstehbarkeit („comprehensibility“), der Handhabbarkeit („manageability“) und der Bedeutsamkeit („meaningfulness“). Dadurch steht der Mensch vor Anforderungen, die strukturiert, vorhersehbar und damit erklärbar sind; diesen kann er durch das Vertrauen in seine Ressourcen und Kompetenzen bewältigen.

Positive Emotionen & Lerneffekte

„Aus Erlebnissen der Seele werden Spuren im Gehirn.“ Manfred Spitzer²²

Glück hat viele positive Effekte auf das Lernen: Es steigert die Kreativität (vgl. Bucher 2009: 144), das Durchhaltevermögen (vgl. Seligman 2012a: 79), die Problemlösefähigkeit (vgl. Auhagen 2008: 18),... Damit wird das Lernen erleichtert, die Leistungsfähigkeit erhöht (vgl. Bucher 2009: 145) und das Denkrepertoire erweitert (vgl. Bannink 201: 42). Langfristig gesehen, verdienen glückliche Teenager im späteren Berufsleben bis zu 15% mehr (vgl. Seligman et al. 2009: 297)

Neurobiologisch betrachtet wirkt Glücksbotenstoff Dopamin besonders auch im Lernkontext „als Substanz der Neugier und des Explorationsverhaltens“ (Spitzer 2003: 181). Aufgrund der erhöhten Aufmerksamkeit (durch Neugier hervorgerufen) können sich Schüler besser konzentrieren, klarer denken und mehr Informationen verarbeiten. Lohnenswerte (Lern-) Erfahrungen prägen sich deshalb besonders stark ein (vgl. ebd.), da Dopamin im Belohnungssystem ausgeschüttet wird. Sie steuern das menschliche Verhalten, indem sie unsere Denkinhalte nach Priorität ordnen, darauf Aufmerksamkeit richten und Entscheidungen danach gefällt werden (vgl. Ciompi 1999: 95ff).

Brohm, Kürwitz und Berend (2014) sehen die Positiven Emotionen als Erfolgsfaktor für eine **positive Lernatmosphäre** und damit **Leistungsmotivation** der Schüler (vgl. Brohm/Kürwitz/Berend 2014: 8f). Hascher und Edlinger (2009) haben in ihren Studien nachgewiesen, „dass ein positives Schul- und Lernklima

- das Wohlbefinden von Kindern, Jugendlichen und Lehrpersonen steigert,
- die Leistungsorientierung und Lernbereitschaft fördert,
- sich positiv auf die psychische und physische Gesundheit auswirkt,
- die soziale Kompetenz fördert und
- sich insgesamt positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/innen auswirkt.“ (ebd. 8)

Durch die bewusste Durchleben und Wahrnehmung verschiedener Emotionen und – „der neurobiologischen Treiber des Menschen“ (Heckmair/Michl 2008: 81) – während der erlebnisorientierter Aktivitäten, ist die Erlebnispädagogik und Glückspädagogik „als Spielfeld[er] von Reizproduktion und Emotionsabfuhr“ (ebd: 82) auch neurowissenschaftlich legitimiert.

4.2 GLÜCKSFAKTOREN

Da nun die Gemeinsamkeiten und Wirksamkeit beider pädagogischer Konzepte ausgearbeitet wurden, folgt an dieser Stelle noch eine Betonung einiger Aspekte, welche bestimmte Glücksfaktoren, die besonders herausragend für die Ausarbeitung der möglichen Perspektiven sind. Darunter fallen die Aspekte: Flow, Bewegung und Natur.

²² **Quelle:** Spitzer 2003: 3

4.2.1 Flow

„Die Mystik des Kletterns im Fels ist das Klettern; man steht schließlich oben auf dem Fels, ist froh darüber und wünscht sich doch, dass es immer so weiterginge. Der Grund des Kletterns liegt im Klettern, genau wie der Grund für das Dichten im Schreiben selber liegt; man erobert nichts anderes als Dinge, welche in einem selbst liegen. [...]Es gibt keine andere Begründung für das Klettern, als das Klettern selber; es ist eine Selbstkommunikation.“ Mihaly Csikszentmihalyi²³

Sowohl im Lernprozess der Glückspädagogik und der Erlebnispädagogik spielt das Flow-Erleben eine wesentliche Rolle.

Dabei wird in beiden Ansätzen das Klettern als Beispiel und Element in der Praxis herangezogen.

Kletterer begeben sich in eine gefährliche Situation, die ihre volle Aufmerksamkeit in jenem Moment braucht und all seine bisher erlangte Kompetenz, um die Herausforderung zu meistern und nicht in Gefahr zu geraten (vgl. Csikszentmihalyi 1975: 81). Diese physische Gefahr gibt sofortiges Feedback für das richtige oder falsche Handeln. Beim Klettern kann jeder seine eigenen Herausforderung suchen, da sich die Kletterschwierigkeit nach Grad der Route, Felsbeschaffenheit- und Höhen, sowie Sicherungsart unterscheidet. Das Bewältigen dieser Herausforderung, das Erreichen und Überschreiten von Grenzen mit Durchhaltevermögen und das Erreichen des gesteckten Ziels zeugt von Selbstwirksamkeit.

Der Flow ist dahingehend pädagogisch wertvoll, da intrinsisch motivierte Menschen aufmerksamer, selbstwirksamer, zielstrebig, effektiver und eigenverantwortlicher leben und handeln. Diese positiven Gefühle führen zu mehr Neugier und Interesse sich Lerninhalte anzueignen. Auch wird dadurch Stress vermieden und die psychische Lebensqualität steigt (vgl. Plöhn 1998: 2).

Das Lernen im Flow bewegt den Schüler. Die dadurch angekurbelte intrinsische Motivation ist also viel effektiver, als das sonstige extrinsisch motivierte Lernen für gute Noten oder das „Bestehen“.

Dabei macht der Mensch die größtmöglichen Lernfortschritte, da er sich an seiner Leistungsgrenze bewegt (vgl. Polz 2009: 102). Deshalb hat der Flow eine hohe Bedeutung für das Lernen und die Motivation.

Kurt Hahn benutzt für die modernen Begriffe Flow und intrinsische Motivation aus der Motivationspsychologie in seinem Konzept der Erlebnistherapie folgende Bezeichnungen. Flow benennt er als „grande passion“ oder „schöpferische Leidenschaft“ und intrinsische Motivation als „Selbstentdeckung“, „seelische Gesundheit“, „Ergriffenheit“, „verborgene Kräfte“ und „Lebensmut“ (vgl. Plöhn 1998: 13). „Werde der du bist“ (ebd.) ist das Ziel seiner Pädagogik.

Hahn schreibt dem Flow-Erlebnis auch einen Schutz vor psychischen Erkrankungen wie Depressionen durch die reparierende Wirkung der Seele und „Ausbildung der Lebensfreude“ (ebd.: 12) zu, was auch der Zielsetzung Fritz-Schuberts entspricht (s. Kapitel 2.3.3.2).

²³ **Quelle:** Csikszentmihalyi 2010: S.73

Um diesen Flow in der Pädagogik umzusetzen, können Lehrer beispielsweise Übungen zur Konzentrationsförderung, Angstüberwindung, Wahrnehmung eigener Wünsche, Zielsetzungsübungen,... (vgl. Plöhn 1998: 127) in den Unterricht integrieren.

Somit schließt sich der Kreis von Erlebnis, Flow, Lernen und Glück.

4.2.2 Glück und Bewegung

Wie bereits erwähnt, gelten Aktivität und Bewegung als einer der Schlüssel zu Wohlbefinden und Glück (s. Kapitel 2.2.3).

Erhöhte physische Aktivität verbessert unmittelbar das Wohlbefinden, ist stimmungshhebend und steigert das Selbstbewusstsein (vgl. Stuart/Nanette 2008), was sich bei wiederholter Aktivität als andauernden Zustand einpendelt. Die Auswirkungen auf die physische und psychische Gesundheit von Sport sind zahlreich (vgl. Dreyer/Menzel/Endreß 2010: 70). Dabei ist es nicht nur gut für die Stärkung des Immunsystems und die Anregung des Herz-Kreislauf-Systems, sondern es kann es präventiv wirken gegen hohe psychische Belastungen und psychische Erkrankungen (vgl. Hartl et al. 2016: 21).

Insbesondere das Erreichen von Zielen z.B. eines Gipfels, löst Glücksgefühle aus, ebenso intensive körperliche Aktivität bei der Glückshormone und Endorphine ausgeschüttet werden (vgl. Klein 2016: 26). Darunter fallen Noradrenalin, Dopamin und Serotonin, die einen direkten Einfluss auf das Wohlbefinden haben (vgl. Heckmair/Michl 2008: 83). Auch ist die Steigerung der geistigen Fähigkeiten durch Bewegung nachgewiesen, da dies die Neubildung von neuen Neuronen im Gehirn anregt. Dadurch hat der Mensch ein erhöhtes Lernvermögen (vgl. Hollmann/Strüder 2003).

Bewegung in der Natur ist von einer Vielzahl von Studien belegt worden, als dass es glücklicher mache als ein Spaziergang in der Stadt, Sport im Fitnessstudio oder gar einfach nur im alltäglichen Leben zu bleiben (Hartig et al. 1991, Hug et al. 2009, Loureiro/Veloso 2014).

Mutrie und Faulkner (2004) betonen die Wichtigkeit der körperlichen Aktivität für die Positive Psychologie, wie es auch schon Kurt Hahn für die Erlebnispädagogik getan hat.

4.2.3 Natur und Glück

„Ich atme tief ein in der dünnen, kalten Luft und atme langsam wieder aus. Ich bemerke den durchdringenden Geruch einer Pflanze, suche nach der Duftquelle und finde ein einsam wachsenden Kraut zwischen den Gesteinsbrocken unter meinen Füßen. Ich schließe meine Augen und höre dem Wind zu, wie er vom Tal unter mir den Berg hinaufweht. Ich setze mich zwischen die größten Felsen und genieße das Entzücken, wenn ich regungslos in der warmen Sonne liege.“ Fred Bryant²⁴

Die Natur kann einen wesentlichen Beitrag zum Glück bzw. Wohlbefinden leisten.

Der Umgebung wird zunehmend mehr Bedeutung für die Entwicklung des Menschen zugeschrieben. So geht

²⁴ **Quelle:** Fred Bryant in: Seligman 2012a: 182

Modell der ökologischen Psychologie davon aus, dass die alltäglichen Bedingungen in der Wechselwirkung mit Mitmenschen, Kultur und Umwelt Einfluss auf die Psyche des Menschen haben, der Mensch sich daran anpasst und entsprechend verändert bzw. entwickelt (vgl. Späker 2017: 66).

Liedtke legt dabei den Aspekt der Selbsterfahrung dar (vgl. Liedtke 2005, 177). Hierbei geht es um das Hervorrufen von **Metaphern, Bildern und Archetypen** (Tiefenpsychologie von C.G. Jung) in der Natur, die das innere Selbst des Menschen spiegeln (vgl. Krejcarek 2005: 171f). D.h. es gibt Plätze, Situationen, Bilder, Figuren,..., die in diesem Unterbewusstsein gespeichert sind, und sonst durch das alltägliche Leben, Gedankenkonstrukte, Materialismus,... in Vergessenheit geraten. Bei Ansprache können sie deshalb einen tiefgreifenden und nachhaltigen Lernprozess auslösen (vgl. Michl 2011: 70). Jeder sieht dabei individuell etwas anderes und erlebt den Moment damit subjektiv. Dies entspricht dem Konstruktivismus, dem sich auch Fritz-Schubert im „**subjektbezogenen Lernansatzes**“ von Holzkamp (1993) berücksichtigt (vgl. Fritz-Schubert/Saalfrank 2015: 17).

Gleichzeitig trifft in der Natur die **Unmittelbarkeit von Ursache und Wirkung** auf den Lerneffekt ein (vgl. Michl 2011: 38). Abenteuer werden direkt und real erlebt. Der Mensch wird mit vielen unvorhergesehenen Ereignissen (z.B. Gewitter) konfrontiert, was Gilsdorf mit dem „Loslassen von Kontrolle“ (vgl. Gilsdorf 2004: 29) benennt. Das fordert von Einzelnen, als auch der Gruppe ein „lösungsorientiertes Verhalten“ und Anpassungsfähigkeit (vgl. Krejcarek 2005: 170). Im natürlichen Gelände ist nicht alles so flach und geordnet wie im Alltag. Hindernisse (z.B. Anstiege, Bäume auf dem Weg,...) stellen Herausforderungen an den Körper und die Bewegungskoordination (vgl. Österreicher/Prokop 2006: 17).

Ergänzend dazu steht andererseits die naturgegebene Ordnung der **wiederkehrenden Naturzeitläufe** (Jahreszeiten, Sonnenaufgang- und Untergang,...). „Die Natur legt uns die Existenz einer sinnvollen Ordnung der Dinge, eines größeren Zusammenhangs und einer Sinnhaftigkeit nahe“ (Gilsdorf 2004: 130). Damit kann die Natur v.a. jungen Menschen Halt geben und den Raum, den eigenen Standpunkt zu finden.

Die Natur wird entweder in der **Ruhe und Stille** oder in Kombination mit Aktivität wahrgenommen. Wandern, Segeln,... etc. werden dadurch ein kontemplatives Element und es werden Glückshormone im Gehirn ausgeschüttet. Lärm und Luftverschmutzung im Alltag vertreiben das Glück (vgl. Bucher 2009: 79), da sie als glücksmindernde Umgebungsfaktoren gelten (vgl. Münch/Wyrobnik 2011: 132) und Spannungszustände wie Gereiztheit und Müdigkeit auslösen können (vgl. Österreicher/Prokop 2006: 20).

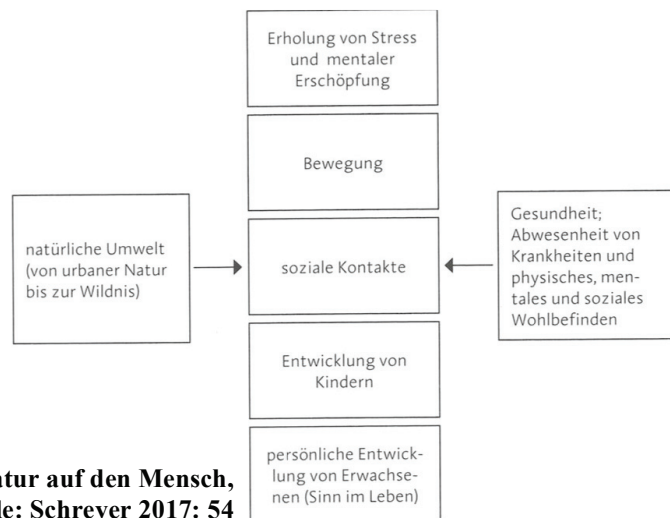
Naturerfahrungen berühren das menschliche System z.B. beim Anblick eines schönen Sonnenuntergangs. Solche Zustände können bis hin zur Selbstvergessenheit führen. Alles in allem kann gesagt werden, dass Naturerlebnisse „nachhaltige Eindrücke“ hinterlassen (vgl. Michl 2011: 38).

Verstärkt wird dies durch die **Sinneswahrnehmungen**. Die Natur bietet mit allen ihren Farben, Formen, Geräuschen, Oberflächenbeschaffenheiten und Gerüchen und Geschmäckern eine große Bandbreite für Sin-

neswahrnehmungen. Sie sind überlebensnotwendig, da sie uns darauf hinweisen, wenn eine Gefahr bevorsteht bzw. eine Situation richtig einzuordnen und folgerichtig zu reagieren, z.B. wenn ein kühler, kräftiger Wind das nachfolgende Gewitter ankündigt.

Auch das **Erlebnis in der Gruppe** wird in der Natur intensiviert. Prokop und Österreicher beschreiben, dass Kinder in der Natur durch den geringen Geräuschpegel ausführlicher ins Gespräch treten und auch aufmerksamer sind (vgl. Österreicher/Prokop 2006: 20). Auch das gemeinsamen Überwinden von Herausforderungen (z.B. Gipfelbesteigung) stärken das Gemeinschaftsgefühl, die Verbundenheit und das Bedürfnis nach Angewiesenheit auf Andere (vgl. Dreyer/Menzel/Endreß. 2010: 71).

In der Abbildung sind alle positiven Wirkungen dargestellt.



**Abbildung 9: Wirkungen der Natur auf den Mensch,
Quelle: Schreyer 2017: 54**

4.3 PERSPEKTIVEN & MÖGLICHKEITEN DER VERKNÜPFUNG

Womit nun alle Grundlagen der Glückspsychologie, Positiven Psychologie, Positiven Pädagogik, Glückspädagogik und Erlebnispädagogik gelegt worden sind, Gemeinsamkeiten und kleine Unterschiede aufgezeigt wurden, und besondere Aspekte herausgearbeitet sind, werden nun zuguterletzt die Möglichkeiten und Perspektiven für eine Verknüpfung von Glückspädagogik und Erlebnispädagogik erarbeitet und anhand von Praxisbeispielen genauer belegt.

4.3.1 Sinnhaftigkeit & Möglichkeiten der Verknüpfung

Wie aus dem letzten Kapitel hervorging, ist die gemeinsame Schnittmenge der Glückspädagogik und Erlebnispädagogik in mehrerlei Hinsicht gegeben. Dies gilt für die Hintergründe in der Entstehung, die pädagogischen und psychologischen Ansätze und der Umsetzung in teils gleichen Übungen. Besonders die handlungsorientierte Arbeit und emotionale Ansprache fügen sich zusammen. Aufbauend auf dem gemeinsamen Ziel der Persönlichkeitsentwicklung ist meiner Meinung nach genug Grund gegeben, Möglichkeiten für einen Zusammenschluss in Betracht zu ziehen. Die Zielgruppe ist dieselbe, wenn Erlebnispädagogik als Ange-

bot für Kinder und Jugendliche hergenommen wird. Dies ist besonders im schulischen Kontext relevant. Indessen sind die Unterschiede der Ansätze nicht konträr, sondern nur verschieden. Durch die Unterschiedlichkeit und der eigenen Thematik können sich die Glückspädagogik und Erlebnispädagogik gegenseitig bereichern und erweitern und zukünftig die Effektivität der Programme gegenseitig steigern (vgl. Nielsen/Ma 2016: 2).

Dies legt die Grundlage für eine gegenseitigen Verknüpfung dar.

4.3.2 Rahmen, Bedingungen & Grenzen

Rahmen

Nun stellt sich die Frage: Wie kann so eine Verknüpfung aussehen? Dies kann auf drei verschiedene Arten geschehen. Zu erwähnen ist, dass auch nicht gelten soll, dass der Zusammenschluss das eine oder das andere ersetze, sondern vielmehr sich ergänzen. Die ersten beiden Möglichkeiten sind jeweils unterstützend bzw. ergänzend, während die Dritte einem komplett neuen Ansatz entspricht:

- a) **Es können mehr erlebnispädagogische Elemente in die Glückspädagogik an Schulen einbezogen werden.** All die Charakterstärken, die durch die Erlebnispädagogik gefördert werden, liegen im Sinne der Glückspädagogik. Somit kann die Erlebnispädagogik als Medium für die Glückspädagogik dienen, als auch die Glückspädagogik die Erlebnispädagogik dadurch erweitern und zusätzlich in dem Stärkungsprozess unterstützen kann (vgl. Passarelli et al. 2010: 123f). Mit dem bewegungspädagogischen Schwerpunkt wäre dies v.a. für das Flow-Erleben, Grenzerfahrungen, die Förderung des körperlichen Wohlbefindens, als auch die Stärkung der sozialen Kompetenzen durch die Gruppeninteraktionsübungen sehr beisteuernd. Durch die Bewegung in der Natur können starke Prozesse für den Einzelnen, als auch in der Gruppe in Gang gesetzt werden. Zusätzlich steigert dies die Leistung und Motivation der Schüler für das generelle Lernverhalten.
- b) **Erkenntnisse und Übungen der Glückspsychologie können der Erlebnispädagogik beisteuern.** Dies würde v.a. das seelische Wohlbefinden und Bewusstsein für persönliche Bedürfnisse, Wünsche und Zielsetzungen steigern durch die systematischen Übungen, direkte Auseinandersetzung mit den Themen und Achtsamkeitsübungen. Durch den etwas ruhigeren Zugang können die Erkenntnisse aus der Reflexion bzw. die Absicht des Erlebnispädagogen verstärkt werden.
- c) **Ein komplett neues Programm könnte ausgearbeitet werden** mit dem Ziel der Steigerung des Wohlbefindes durch die Erlebnispädagogik. Sämtliche Hintergründe der Glückspsychologie und Glückspädagogik können mit der denen der Erlebnispädagogik verschmelzen und integriert werden. Diese regelrechte Fusion würde dazu führen, dass das Programm etwas weniger bewegungslastig wäre, dafür noch mehr Zeit für Reflexion eingeräumt wird. Dadurch würde die Erlebnispädagogik

eine psychologischere Tiefe erhalten und könnte noch mehr an den Kern der Teilnehmer durchdringen. Übungen könnten speziell ausgesucht, kombiniert und ausgearbeitet werden, um dem Ziel das Wohlbefinden und Glück der Teilnehmer zu steigern, nachzukommen.

Hierbei kann auch eine differenzierte Herangehensweise für unterschiedliche Alters- und Zielgruppen ausgearbeitet werden. Es wäre jedenfalls vorstellbar, ein solches Programm für Schulen anzubieten, besonders im Rahmen von Exkursionen oder Klassenfahrten. Gleichzeitig könnte das Programm aber auch für junge Erwachsene oder Erwachsene neue Lebensperspektiven eröffnen und Potentiale entfalten. Ein solches erlebnispädagogisches Programm hätte dadurch einen stärkeren salutogenetischen und präventiven Ansatz. Bereichernd könnte dies auch für Coaches oder Naturtherapeuten sein. Bei einem solchen erlebnispädagogischen Programm ist es von Vorteil, zur Zielerreichung mehrtägige Exkursionen zu gestalten.

Bedingungen & Grenzen

Um die zuvor aufgezeigten Überlegungen realistisch umzusetzen, müssten ein paar Bedingungen und Grenzen für die Realisierung beachtet werden. Die Einteilung schließt sich an die zuvorigen an, in

- a) (Mehr) Integration der Erlebnispädagogik in die Glückspädagogik,**
- b) Integration der Glückspädagogik in die Erlebnispädagogik,**
- c) Fusion der Glückspädagogik und Erlebnispädagogik zu einem neuen Programm**
(Eigener Titel: „Erlebnispädagogisches Programm zur Steigerung des Wohlbefindens“)

Zum ersten die Betrachtung der **Organisation**:

- a) Alle Einheiten, welche nicht in Innenräumen einer Schule stattfinden, sind mit einem erhöhten Aufwand verbunden. Dies betrifft die Zeit und auch die Kosten. Besonders erlebnispädagogische Exkursionen sind zeit- und in den meisten Fällen materialaufwendig, und somit auch kostenaufwendig. Hinzu kommt, dass erlebnispädagogische Aktionen je nach Ausmaß nur von einem ausgebildeten Erlebnispädagogen²⁵ angeleitet werden sollten, da ein solcher Risikofaktoren, die entstehende Gruppendynamik und Notwendigkeiten für das Gelingen der Aktion und des Transfers genauer kennt. Wenn der Lehrer selbst eine solche Ausbildung nicht besitzt, kommen weitere Kostenpunkte hinzu, als auch der evtl. der Schlüssel für die Betreuung steigt und weitere Pädagogen benötigt werden. McKenzie weist darauf hin, dass für ein erfolgreiches Gelingen von Erlebnispädagogik eine Gruppengröße von sieben bis 15 Teilnehmern (vgl. McKenzie 2000: 23).
- b) Da die Erlebnispädagogik als solche schon ein schulexternes, eigenständiges Angebot darstellt, wel-

²⁵ Leider ist der Begriff „**Erlebnispädagogik**“ nicht geschützt und demnach auch die Berufsbezeichnung nicht. Mit der Einführung des Titels Erlebnispädagoge be® / Erlebnispädagogin be® setzt der Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. einen weiteren Meilenstein auf dem Weg zur Professionalisierung der Erlebnispädagogik (vgl. Bund für Erlebnispädagogik 2018, online).

ches zwar u.a. von Schulen wahrgenommen wird, entfällt hier der Kosten- und Zeitaufwand. Anstedessen, ist es für den einzelnen Erlebnispädagogen oder Mitarbeiter eines Anbieters notwendig, wenn sie denn Elemente der Glückspädagogik integrieren wollen, sich in dem Gebiet zu schulen und Kenntnisse anzueignen. Je nach Intensität des Anteils, wäre es sogar sinnvoll, eine Weiterbildung zum Glückspädagogen z.B. am Deutschen Institut für Entspannungstechniken und Kommunikation (2018, online) oder dem Fritz-Schubert-Institut (2018, online), oder eine Ausbildung in der Positiven Psychologie z.B. bei der Deutschen Gesellschaft für Positive Psychologie (2018, online) oder dem Inntal-Institut (2018, online) zu machen.

- c) Für eine neues Programm, könnte zunächst ein kleiner Kongress aus Wissenschaftler, Psychologen, Pädagogen, Erlebnispädagogen und Glückspädagogen dazu führen, allen nötigen Aspekten Beachtung zu schenken und daraus Ideen für das Konzept herzuleiten. Denkbar wäre ein komplett neues Ausbildungsformat (Glückspädagogik und Erlebnispädagogik vereint), allerdings würde sich dies nur bei ausreichender Tragweite rentieren. Um das Glück nachhaltig zu heben und langfristige Effekte zu bewirken, bedarf es einer gute Konzeption.

Generell gilt: Für sämtliche Arbeit in der Erlebnispädagogik und Glückspädagogik braucht es **pädagogisches Personal**, welches weiß mit Kindern und Jugendlichen umzugehen weiß und ihnen auf dem Weg der Entwicklung zu einer Persönlichkeit zu unterstützen. Auch sollten sie ein gutes Gespür für die einzelnen Teilnehmer, und die gesamte Gruppe haben, um sie an ihrem Standpunkt mit ihren Bedürfnissen und Werteorientierungn, Stärken und Schwächen, und ihrer Leistungsfähigkeit abzuholen und spontan darauf reagieren zu können. Sobald Aktionen in der Natur stattfinden, sei hierzu noch gesagt, bedarf es hinzu noch einer hohen Flexibilität aufgrund nicht-vorhersehbaren Bedingungen.

Bildungspolitisch gesehen, wäre eine stärkere Förderung von handlungs- und erfahrungsorientierten Methoden im Schulalltag sinnvoll, ja gar notwendig. Interessanterweise finden sich in der Politik Bestimmungen für eine werte- und sinngendere Bildung. Die „Entwicklung von Nachhaltiger Bildung“ (Klieme et al. 2003) sieht Bedarf für ein „neues, zukunftsfähiges Verständnis von Bildung, das den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten zum partizipativen Handeln in den Mittelpunkt stellt. Das Wissen, das dabei vermittelt wird, hilf den Lernenden, aktiv und eigenverantwortlich nachhaltige Handlungsoptionen zu bestimmen“. Dies bedeutet laut Kultusministerium, dass lebenswichtige Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern gefördert werden sollen, wie auch die „Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte“ (Kultusministerkonferenz 2011: 14).

4.3.3 Praxisbeispiele

Zur konkreten Zusammensetzung aus Glückspsychologie und Erlebnispädagogik als eigenständiges Programm konnte in der Recherche nur wenig, zum Teil nur Vergleichbares gefunden werden.

„Curriculum of Giving“ Outdoor Education Program

Eine Kollaboration des Outdoor Education Programms der University of Canberra Senior Secondary College Lake Ginninderra und Thomas Nielsen (2016) haben ein pädagogisches Kurzzeit-Programm ausgearbeitet, um anhand von Outdoor Aktivitäten positive Gefühle, Verhaltensweisen und Wahrnehmungen zu fördern (vgl. Nielsen/Ma 2016: 3). Das „Curriculum of Giving“ setzt daran an, dass Sozialität ein fundamentaler Bestandteil für die Gesundheit und das Wohlbefinden ist, und den Menschen Bedeutsamkeit und Glück schenken kann (vgl. ebd.). In einem 2-wöchigen Ausflug von Canberra auf die Lady Musgrave Island, haben 18 Schüler der elften und zwölften Klasse teilgenommen. Neben Outdoor Aktivitäten wie Schnorcheln, Wandern,... waren explizite Wohlbefindensübungen eingebaut z.B. Tagebuch-Schreiben, Dankbarkeitsübungen, Meditation, Hilfsbereitschaft üben,... (vgl. ebd.).

Es wurde herausgefunden, dass diese Aktivitäten die Verbindung und Dankbarkeit zueinander, als auch zur Natur, sowie die Selbstreflektion, ein tieferes Verständnis für Sinn und Glück, und einen Wandel hin zu mehr sozialeren und gemeinschaftlicheren Werten, bei den Teilnehmern auswirkten (vgl. ebd.: 5ff). Trotz des Anstiegs der Wohlbefindens-Werte ist dieses nach der Exkursion wieder relativ abgeflacht. Nielsen schließt daraus, dass es eine Herausforderung für die Lehrkräfte sei, die Prinzipien des Programms in das tägliche Leben bzw. Unterricht einzubauen und somit das Wohlbefinden nachhaltig zu erhalten (vgl. ebd.: 8). Dies bestätigen auch Mutz und Müller (2016), die angesichts von Studienergebnissen, dass Erlebnispädagogik dazu beitragen kann besser mit Stresssituationen umzugehen (ebd.: 106), neue Lösungswege zu finden und Entscheidungen zu treffen. Außerdem gehen daraus gestärkte, resiliente Personen mit höherem Wohlbefinden hervor (vgl. ebd.: 110).

Deutschland: Jens Schreyer Coaching

In Deutschland kann der Sozialpädagoge **Jens Schreyer** als Praxisbeispiel herangezogen werden, da in seiner Person genau die Symbiose aus Glückspsychologie und Erlebnispädagogik darstellt. Neben seinem Diplom-Studium hat er zahlreiche Qualifikationen und Weiterbildungen, u.a. als Trainer der Positiven Psychologie, Systemischer Coach, Outdoortrainer, Hochseilgartentrainer, Lösungsorientierter Beratung,... (Schreyer o.J., online). Er arbeitet selbstständig als Coach, ist Lehrtrainer für Positive Psychologie und Coaching am Inntal-Institut, Leiter des Weiterbildungsstudiengangs Erlebnispädagogik an der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften in Wolfenbüttel, sowie Dozent an der Fresenius Hochschule Hamburg und der Leuphana Universität Lüneburg.

In seinen Workshops und (Unternehmens-)Coachings, die er sowohl drinnen als auch draußen anleitet, bringt er seinen Teilnehmern die Themen Gesundheit, Resilienz und Wohlbefinden vor dem Hintergrund der Posi-

tiven Psychologie nahe. Dabei geht es v.a. um Persönlichkeitsentwicklung, Gesundes Führungsverhalten, Gesundheit am Arbeitsplatz, Psychische Gesundheit, wertschätzende Kommunikation....Seine Ziele liegen also in der Gesundheitsförderung und Resilienz.

Methodisch vermittelt er die Theorie der Positiven Psychologie und Gesundheitswissenschaft im Seminarraum, und unterstützt diese mit kleinen Übungen und Praxistipps. Draußen seine greift er auf erlebnispädagogische Methoden zurück, um die Erkenntnisse erfahrbar zu machen und die Natur als Metapher zu verwenden.

In seinem Buch „Outdoortraining für Gesundheitsförderung und Persönlichkeitsentwicklung“ (2017) führt er Erlebnispädagogik und Positiven Psychologie zusammen, und führt passende Übungen dazu auf.

Auch hier geht Schreyer vom Ansatz der Persönlichkeitsentwicklung und Gesundheit aus, sowie der Positiven Psychologie und Gesundheitspsychologie (vgl. ebd.: 15). Dabei arbeitet er sehr stark mit dem Flourishing-Konzept von Keyes (2002), wonach „Flourishing“ „ein hohes Maß an Wohlbefinden und positiven Emotionen sowie eine psychische und soziale Leistungsfähigkeit“ (Schreyer 2017: 18) umfasst.

In seinem Buch unterteilt er in verschiedene Themengebiete und gibt jeweilige Übungen dazu an, welche aus der Positiven Psychologie und der Erlebnispädagogik stammen oder ganz neu sind (s.Anhang). Seine Übungen sind gute Beispiele dafür wie die Fusion von Glückspsychologie und Erlebnispädagogik gelingen kann. Schreyer hat arbeitet zu den einzelnen Themen Konzeptionierungen aus, wie sich ein Tag gestaltet, um ein Thema zu bearbeiten. Ein Konzept-Beispiel für die Entwicklung von Charakterstärken befindet sich im Anhang.

4.3.4 Persönliche Ideensammlung

Es folgt hier noch eine Auflistung an eigenen Ideen, welche aus Übungen der Glückspädagogik und Erlebnispädagogik hervorgehen. Des weiteren wäre es gut denkbar, Übungen des Schulfachs Glück (s.Anhang) zu integrieren und zu modifizieren, um sie im Naturraum anzuwenden.

- **Glücksrunde** in der Gruppe als Tagesabschluss
- **Reflexions-Tagebuch** führen (Beispiel s. Anhang)
- **Briefe** um Dankbarkeit anderen gegenüber auszudrücken, Momentane Gefühle oder Zielsetzung für die eigene Zukunft niederzuschreiben
- **Rollenspiele** zur Eigen- und Fremdwahrnehmung
- **Pausen / Langsame Übungen / Achtsamkeitsübungen:** Zur Ruhe finden und über das eigene Leben reflektieren
- **Gute Taten / Komplimente / Hilfestellung / aktiv zuhören:** bewusst anderen Hilfestellung leisten
- **Glaubenssätze** zur Selbstermutigung

- **Solo**²⁶ für eine Selbsterfahrung in der Natur
- **Symbole/Archetypen** einbauen z.B. der Fluss als der „Fluss des Lebens“
- **Schöpferisches Projekt** zur Förderung der Kreativität z.B. Naturmaterial verwenden für Bauaufgaben
- **Fragebögen** für die Reflexion
- **Gedichte, Lieder, Theaterstücke** schreiben zur Bearbeitung von Themen

Persönlich halte ich das Wandern als optimales Medium für eine gelungene Umsetzung der nachhaltigen Glückssteigerung durch Erlebnispädagogik. Das Wandern für den Leiter den Vorteil, dass es je nach Region eher ungefährlich ist und damit der Gruppe ein hohes Maß an Selbststeuerung überlassen werden kann (vgl. Heckmair/Michl 2008: 196). Im Vergleich zu anderen Natursportarten wird weniger spezieller Ausrüstung benötigt (z.B. Seile und Sicherungsausrüstung beim Klettern). Fern der Zivilisation können die Aufmerksamkeit auf jenes reduziert wird, was in jenem Moment existenziell wichtig ist und die Ruhe ermöglicht eine alltagsferne Reflektion der eigenen Person angesichts der gemachten Erfahrungen (vgl. ebd.: 195). Außerdem, kann jeder persönlich wahre „Gipfelerlebnisse“ haben. „Gipfelerlebnisse“ und „Grenzerfahrungen“ sind nach Maslow „Augenblicke höchster Glückseligkeit und Erfüllung“ (Maslow 1973: 85). Dies kann geschehen im „ozeanischen Aufgehen [...] in Naturerlebnissen“, im Erlebnis „des schöpferischen Aktes im künstlerischen Prozess“, oder „in gewissen Formen der athletischen Erfüllung“ (ebd).

Eine mehrtägige Wanderung in der Gruppe vereint alle positiven Aspekte des handlungs- und erlebnisorientierten Lernens, emotionalen Erfahrungen und Vorteile der Bewegung in der Natur, die zur Persönlichkeitsentwicklung und Steigerung des Wohlbefindens beitragen können.

Genau das ist die Zielsetzung der Erlebnispädagogik und Glückspädagogik, weshalb ich diese Arbeit an dieser Stelle mit dieser persönlichen Idee beenden möchte.

²⁶ **Solo:** Die Teilnehmer werden für 12-36h alleine an einem Ort gelassen. Sie werden mit den notwendigen Materialien, wie ausreichend Proviant, einer Plane und Schnüre, Schlafsack, Ersatzwäsche sowie Papier und Schreibzeug, ausgestattet (vgl. Heckmair/Michl 2008:185).

5 FAZIT

„Wenn das erlernbare Glück, definiert als die relativ andauernde positive Bewusstseinslage, für das Lebensgefühl bestimmend ist bzw. sein soll, dann ist die Entwicklung der Glücksfähigkeit eine permanente und an allen nur denkbaren Lernorten zu leistende Aufgabe“

Frank Taschner²⁷

Nach der vollzogenen Gegenüberstellung im letzten Kapitel geht daraus eindeutig hervor, dass sich die Ansätze in vielerlei philosophischer, pädagogischer und psychologischer Hinsicht einig sind. In der methodischen und organisatorischen Form unterscheiden sie sich am meisten. Eine gegenseitige Ergänzung und Kombination der Methoden der Glückspädagogik und Erlebnispädagogik könnte aber nicht nur beiderseits bereichernd sein, sondern auch das Wohlbefinden steigern. Damit ist die Forschungsfrage, meiner Meinung nach, sehr eindeutig beantwortet: Ja! Die Glückspädagogik und die Erlebnispädagogik können Hand in Hand gehen!

In welcher Form dies auch geschieht – ob integrierend in das eine oder das andere Konzept, oder in Ausarbeitung eines neuen Programms – fest steht jedenfalls, dass die beiden Ansätze sehr gut zusammen passen und dasselbe bezwecken möchten: Nämlich, dass junge Leute in der heutigen Gesellschaft an sich selbst und ihre Kompetenzen glauben, anderen vertrauen dürfen und lernen danach zu handeln. Dies sind gute Voraussetzungen dafür, ein erfreuliches, gutes und glückliches Leben führen zu können.

Das dies nicht in einem kognitiven Bildungsmodell geschehen kann, ist offensichtlich. Folglich sind handlungs- und erlebnisorientierte Methoden, wie sie die Glückspädagogik und Erlebnispädagogik anwenden, der Schlüssel dafür, junge Menschen zu erreichen und in ihrer Persönlichkeit zu bestärken. Gerade in der Kombination der verschiedenen Methoden liegt das Potential notwendige Erziehungsprozesse zu fördern.

Besonders dem Flow-Erleben und den Positiven Emotionen kommen eine hohe Bedeutung für den Lernerfolg und die Entwicklung der Persönlichkeit zu, weshalb sie unbedingt mehr beachtet werden sollten in der Planung von (Unterrichts-)Einheiten.

Die Legitimationsgründe sind also pädagogisch, gesellschaftlich, politisch, und gesundheitlich aussagekräftig und durch sämtliche Studien, Untersuchungen und Erkenntnissen aus den pädagogischen und psychologischen Feldern bestätigt.

Auch ist deutlich sichtbar geworden, dass sich sowohl Programme der Positiven Pädagogik v.a. in den USA und Australien, als auch das „Schulfach Glück“ immer weiter verbreiten. Dennoch bleibt es nach wie vor bei ausgewählten Schulen, teils Privatschulen, welche das „Privileg“ haben v.a. auch weil dort viel mehr finanzielle Mittel existieren. Es wäre erfreulich, wenn auch in Deutschland bald mehr „learning by doing“ im schulischen Alltag angewendet würde, sowie auch der Eingang der Erlebnispädagogik in den Sportunterricht

²⁷ **Quelle:** Taschner 2003: 47f

oder andere Fächer.

Da die Auseinandersetzung mit dem Thema auf reiner „Spekulation“ für die hohen Übereinstimmungen der Ansätze beruhte, bin ich mit dem Ergebnis sehr zufrieden und fand die Auseinandersetzung damit sehr lohnenswert. Ich könnte mir gut vorstellen, dass ein neues erlebnispädagogisches Programm für die Steigerung des Wohlbefindens erarbeitet und angewendet werden könnte. Ich habe zwar drei denkbare Formen der Integration bzw. Verknüpfung in Betracht gezogen, jedoch liefert diese Arbeit hierfür nur das Fundament. Für ein neues Programm müsste noch explizierter an Maßnahmen und der Konzeptionierung gearbeitet werden z.B. in Form eines Projektes. Indessen ist eine tiefere Betrachtung und Beschäftigung mit psychologischen und pädagogischen Theorien notwendig, um einen wissenschaftlich fundierten, sinnvollen und in sich stimmigen Aufbau des Programms und der Einheiten zu gewährleisten.

Ich würde mich sehr freuen, wenn die gewonnen Erkenntnisse auf fruchtbaren Boden fallen und es eines Tages wirklich ein „GlücksErlebnis-Programm“ gibt.

6 QUELLENVERZEICHNIS

- Amesberger, Günter (1992): Persönlichkeitsentwicklung durch Outdoor-Aktivitäten? – Untersuchung zur Persönlichkeitsentwicklung und Realitätsbewältigung bei sozial Benachteiligten. Frankfurt am Main: Afra-Verlag.
- Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese: zur Entmystifizierung der Gesundheit. Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis. Band 36. Tübingen: dgvt Verlag.
- Aristoteles (1995): Nikomachische Ethik. In: Philosophische Schriften in sechs Bänden Aristoteles. Band 3. Nikomachische Ethik. Übersetzt und kommentiert aus dem Griechischen von: Franz. Dirlmeier (Hrsg.). Hamburg: Meiner.
- Arnold, Wilhelm (Hrsg.) (1994): Lexikon der Psychologie. Band 1: A - Gyrus. 12. Aufl. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Auhagen, Ann Elisabeth (2008): Positive Psychologie – Anleitung zum „besseren“ Leben. Weinheim: Beltz PVU.
- Bandura, Albert (1997): Self-efficacy – the exercise of control. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bannink, Fredrike (2012): Praxis der Positiven Psychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Beisenkamp, Anja; Klöckner, Christian; Hallmann, Sylke; Preissner, Claudia (2009): LBS-Kinderbarometer Deutschland 2009 – Wir Sagen Euch Mal Was; Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern in Deutschland. PROSOZ Herten ProKids-Institut, LBS-Initiative Junge Familie (Hrsg.). Münster, Herten: RDN Verlag.
- Bertrams, Alex (2011): Unterricht zum Glücklichein. Universität Mannheim (Hrsg.). Online: https://www2.unim-annheim.de/1/presse_uni_medien/pressemitteilungen/2011/august/unterricht_zum_gluecklichsein/, Stand: 20.06.2018.
- Boniface, Margaret R. (2000): Towards an understanding of flow and other positive experience phenomena within outdoor and adventurous activities. In: Journal of Adventure Education & Outdoor Learning, 1 (1), 55–68.
- Bott, David; Hoare, Erin ; Robinson, Justin (2017). Learn it, Live it, Teach it, Embed it: Implementing a whole school approach to foster positive mental health and wellbeing through Positive Education. In: International Journal of Wellbeing, 7(3), S. 56-71.
- Brohm, Michaela; Kürwitz, Thomas; Berend, Benjamin (2014): Motiviert bleiben – positive Psychologie für die Grundschule ; mit Übungen und Kopiervorlagen : Beltz.
- Bucher, Anton (2009): Psychologie des Glücks ein Handbuch. Weinheim: Beltz PVU.
- Bund für Erlebnispädagogik (2018): Bund für Erlebnispädagogik führt den Titel Erlebnispädagoge be® ein. Online:https://www.bundesverband-erlebnispaedagogik.de/aktuelles/newsansicht/?tx_news_pi1%5Bnews%5D=109&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&cHash=c43ff27e13833178e371dbc22127c7c8, Stand: 05.06.2018.

- Burow, Olaf-Axel (2011): Positive Pädagogik. : Glück in der Schule. In: Die Grundschulzeitschrift, 242/243 (25), S. 4–7.
- Burow, Olaf-Axel (2008): Zur Renaissance des Glücks – Überlegungen zu einer vergessenen Dimension der Bildung. Vortrag auf dem IX. Kongress für Erziehung und Bildung IBBW am 15. November 2008 an der Universität Göttingen. Kongressdokumentation. Online: <http://www.uni-kassel.de/fb1/burow/downloads/Gl%9Fck-G%9Attingen%C9Endfass.pdf>, Stand: 25.05.2018.
- Ciampi, Luc (1999): Die emotionalen Grundlagen des Denkens – Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Sammlung Vandenhoeck. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1975): Beyond boredom and anxiety. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1992): Flow: das Geheimnis des Glücks. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, Mihaly; Nakamura, Jeanne (2011): Flow Theory and Research. In: Lopez, Shane ; Snyder, Charles (Hrsg.): Handbook of positive psychology. Oxford : Oxford University Press, S. 195–206.
- Boniwell, Ilona; David, Susan; Conley Ayers, Amanda (Hrsg.) (2013): The Oxford Handbook of Happiness.: Oxford library of psychology. Oxford: Oxford University Press.
- Deci, Edward ; Ryan, Richard (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung fuer die Paedagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39 (2), S. 223–238.
- Der große Brockhaus (2006a): Enzyklopädie in 30 Bänden. Band. 20: Norde - Parak. 21.Aufl. Leipzig: Brockhaus.
- Der Brockhaus (2006b): Enzyklopädie in 30 Bänden. Band. 22: Pot - Rens. 21. Aufl. Leipzig: Brockhaus.
- Der Brockhaus (2009): Der Brockhaus Psychologie : Fühlen, Denken und Verhalten verstehen. 2. Aufl. Mannheim: Brockhaus.
- Deutsche Gesellschaft für Positive Psychologie (DGPP) (2018): Zertifizierte Ausbildungen in der Positiven Psychologie. Online: <http://www.dgpp-online.de/home/ausbildung/>, Stand: 05.07.2018.
- Deutsches Institut für Entspannungstechniken und Kommunikation (IEK) (2018): Glückstherapeut(in) / Glückspädagoge (-in). Online: <https://www.iek-berlin.de/ausbildungen/glueckstherapeut-ausbildung-glueckspaedagoge-ausbildung-glueckstrainer-ausbildung/>, Stand: 05.06.2018.
- Diener, Ed (2009): The science of well-being. The collected works of Ed Diener. Dordrecht: Springer.
- Dreyer, Axel; Menzel, Anne; Endreß, Martin (2010): Wandertourismus : Kundengruppen, Destinationsmarketing, Gesundheitsaspekte. München: Oldenbourg.
- Ewert, Alan; Yoshino, Aiko (2011): The influence of short-term adventure-based experiences on levels of resilience. In: Journal of Adventure Education & Outdoor Learning, 11 (1), S. 35–50.
- Fischer, Torsten; Lehmann, Jens (2009): Studienbuch Erlebnispädagogik : Einführung in Theorie und Praxis. Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fischer, Torsten; Ziegenspeck, Jörg (2000): Handbuch Erlebnispädagogik – von den Ursprüngen bis zur Gegenwart. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Fischer, Torsten; Ziegenspeck, Jörg (2008): *Erlebnispädagogik: Grundlagen des Erfahrungslernens : Erfahrungslernen in der Kontinuität der historischen Erziehungsbewegung*. 2.Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frankl, Viktor (1977): *Das Leiden am sinnlosen Leben. Psychotherapie für heute*. Freiburg: Herder.
- Fredrickson, Barbara; Joiner, Thomas (2002): Positive Emotions Trigger Upward Spirals toward Emotional Well-Being. In: *Psychological Science*, 13 (2), S. 172–175.
- Frey, Dieter; Bierhoff, Hans-Werner (2011): *Sozialpsychologie – Interaktion und Gruppe*. Göttingen: Hogrefe.
- Fritz-Schubert, Ernst (o. J.): *Schulfach Glück*. Online: <https://www.fritz-schubert-institut.de/home/schulfach-glueck/>, Stand: 23.06.2018.
- Fritz-Schubert, Ernst (2009): *Schulfach Glück – wie ein neues Fach die Schule verändert*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Fritz-Schubert, Ernst (2015): Einleitung. In: Fritz-Schubert, Ernst; Saalfrank, Wolf-Thorsten; Leyhausen, Malte (Hrsg.): *Praxisbuch Schulfach Glück – Grundlagen und Methoden*. Weinheim: Beltz, S. 9–12.
- Fritz-Schubert, Ernst; Saalfrank, Wolf-Thorsten (2015): *Schulfach Glück - Skizze und Hintergründe*. In: Fritz-Schubert, Ernst; Saalfrank, Wolf-Thorsten; Leyhausen, Malte (Hrsg.): *Praxisbuch Schulfach Glück – Grundlagen und Methoden*. Weinheim: Beltz, S.14–39.
- Fritz-Schubert, Ernst (2016): *Schulfach Glück Werte als Orientierungshilfe des gelingenden Lebens*. November 2010, S.41–49.
- Fritz-Schubert-Institut (2018): *Fortbildungen*. Online: <https://www.fritz-schubert-institut.de/fortbildungen/>, Stand: 23.06.2018.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Rönna-Böse, Maike (2015): *Resilienz*. 4.Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Fromm, Erich (1947): *Psychoanalyse und Ethik*. Konstanz: Diana Verlag.
- Geelong Grammar School (o. J.): *Positive Education*. Online: <https://www.ggs.vic.edu.au/School/Positive-Education/What-is-Positive-Education>, Stand: 15.06.2018.
- Gilsdorf, Rüdiger (2004): *Von der Erlebnispädagogik zur Erlebnistherapie – Perspektiven erfahrungsorientierten Lernens auf der Grundlage systemischer und prozessdirektiver Ansätze: EHP-Fachbuch*. Bergisch Gladbach: Edition Humanistische Psychologie.
- Graf, Ulrike (2013): *Wie sich Werte bilden – fachübergreifende und fachspezifische Werte-Bildung*. Göttingen: V & R Unipress.
- Graf, Ulrike (2015): Was geht das Glück die Pädagogik an? Glück als Thema der Lehrer/innen -Bildung. In: Fritz-Schubert, Ernst; Saalfrank, Wolf-Thorsten; Leyhausen, Malte (Hrsg.): *Praxisbuch Schulfach Glück – Grundlagen und Methoden*. Weinheim: Beltz, S. 52–83.
- Hahn, Kurt (1958): *Erziehung zur Verantwortung – Reden und Aufsätze*. In: *Aus den deutschen Lanerziehungsheimen*. 2. Aufl.: Klett.
- Hansch, Dietmar (2015): *Schulfach Glück und psychische Gesundheit - Wie können wir schon in der Schule*

die Salutogenese fördern, um der weiteren Zunahme psychischer Störungen vorzubeugen? In: Fritz-Schubert, Ernst; Saalfrank, Wolf-Thorsten; Leyhausen, Malte (Hrsg.): Praxisbuch Schulfach Glück : Grundlagen und Methoden, Pädagogik, Praxis Weinheim: Beltz, 40–51.

Hartig, Terry; Mang, Marlis; Evans, Gary (1991): Restorative Effects of Natural Environment Experiences. In: *Environment and Behavior*, 23 (1), S. 3–26.

Hattie, John; Neill, James; Richards, Garry et al. (1997): Adventure education and outward bound: out-of-class experiences that make a lasting difference. In: *Review of educational research*, 67 (1), S. 43–87.

Hascher, Tina; Edlinger, Heidrun (2009): Positive Emotionen und Wohlbefinden in der Schule – Ein Überblick über Forschungszugänge und Erkenntnisse. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56 (2), S. 105–122.

Heckmair, Bernd; Michl, Werner (2002): *Erleben und Lernen : Einstieg in die Erlebnispädagogik*. 4. Aufl.: Schriftenreihe Erleben & Lernen, Bd. 2. Neuwied: Luchterhand.

Heckmair, Bernd; Michl, Werner (2008): *Erleben und Lernen : Einführung in die Erlebnispädagogik*. 6. Aufl.: Schriftenreihe Erleben & Lernen, Bd.2. München: Reinhardt.

Heilbronn, Schulamt (o. J.): *Erlebnispädagogik*. Online: <http://www.schulamt-heilbronn.de/NATURSPORT-BW,Lft/Startseite/Natursport+in+der+Schule/Erlebnispaedagogik>, Stand: 20.05.2018.

Hodges, Timothy D.; Clifton, Donald O. (2012): *Positive Psychology in Practice: Strengths-based Development in Practice*. In: Joseph, Stephen (Hrsg.): *Positive Psychology in Practice*. 2. Aufl. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, S.256–268.

Hollmann, Wildor; Strüder, Heiko (2003): *Gehirngesundheit,-leistungsfähigkeit und körperliche Aktivität*. In: *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 54 (9), S.265f.

Holzkamp, Klaus (1993): *Lernen – subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.

Hug, Stella Maria; Hartig, Terry; Hansmann, Ralf; Seeland, Klaus; Hornung, Rainer (2009): Restorative qualities of indoor and outdoor exercise settings as predictors of exercise frequency. In: *Health and Place*, 15 (4), S. 971–980.

Hurrelmann, Klaus (1995): *Einführung in die Sozialisationstheorie – über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*. 5.Aufl.: Beltz grüne Reihe. Weinheim: Beltz.

Inntal-Institut (2018): *Ausbildungen: Positive Psychologie*. Online: <https://www.inntal-institut.de/PositivenPsychologie>, Stand: 30.06.2018.

Institute of Positive Education (o. J.): *The six related domains of wellbeing*. Online: <https://www.ggs.vic.edu.au/Institute/Resources/Our-Model/wellbeing-domains>, Stand: 20.06.2018 .

Jagenlauf, Michael (1990): *Wirkungsanalyse OUTWARD BOUND: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ)*, 1 (1), S. 50–51.

Klein, Stefan (2016): *Gipfelglück – Was die Hirnforschung über das Bergerlebnis verrät*. In: *Bergsport & Gesundheit*. In: Tagungsband zum Fachsymposium. Innsbruck: Österreichischer Alpenverein, S.25–27.

Klieme, Eckhard; Hermann, Avenarius; Werner Blum et al. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungs-*

- standards – Expertise. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Bildungsforschung, Bd. 1. Berlin: BMBF.
- Krejcarek, Martin (2005): Zur Qualität des Grenzgehens: Umweltbildung, Erlebnispädagogik und Naturerfahrung. In: Unterbruner, Ulrike; Forum Umweltbildung (Hrsg.): Natur erleben – Neues aus Forschung und Praxis zur Naturerfahrung. Innsbruck: Studienverlag, S.165–180.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2011): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Sekretariat der Kultusministerkonferenz – Referat Berufliche Bildung, Weiterbildung und Sport (Hrsg.).Berlin: Sekretariat der KMK.
- Layard, Peter (2005): Die glückliche Gesellschaft – Kurswechsel für Politik und Wirtschaft. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Lerg, Charlotte (2010): Die Amerikanische Revolution. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Leuphana Universität Lüneburg, DAK (Hrsg.) (2011): Depressive Stimmungen bei Schülerinnen und Schülern. Personale und schulische Risikofaktoren und Ansatzpunkte zur Prävention und Intervention. Lüneburg: DAK.
- Leyhausen, Malte (2015): Zum Glück in die Schule - Anmerkungen zum Curriculum des „Schulfachs Glück“. In: Fritz-Schubert, Ernst; Saalfrank, Wolf-Thorsten; Leyhausen, Malte (Hrsg.): Praxisbuch Schulfach Glück – Grundlagen und Methoden. Weinheim: Beltz: 112–121.
- Liedtke, Gunnar (2005): Die Bedeutung von Natur im Bereich der Outdooraktivitäten. Institut für Natursport und Ökologie (INÖK) (Hrsg.): Schriftenreihe Natursport und Ökologie, Bd.18. Köln: Deutsche Sporthochschule Köln.
- Linley, Alex; Joseph, Stephen (Hrsg.) (2004): Positive psychology in practice. Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Linley, Alex; Stephen, Joseph; Maltby, John et al. (2011): Positive Psychology Applications. In: Lopez, Shane ; Snyder, Charles . (Hrsg.): Handbook of positive psychology. Oxford: Oxford University. Press, S. 35–48.
- Lino, Catarina (2017): Positive Education Practices – Positive Psychology Program. Online: <https://positivepsychologyprogram.com/positive-education-books-practices/>; Stand: 15.05.2018.
- Loureiro, Ana; Veloso, Susana (2014): Outdoor Exercise, Well-Being and Connectedness to Nature. In: Psico, 45 (3), S. 299-304.
- Luckner, John; Nadler, Steve (1997): Processing the experience – Strategies to enhance and generalize Learning. 2. Aufl. Dubuque: Kendall/Hunt Publishing CO.
- Maslow, Abraham (1961): Peak experiences as acute identity experiences. In: The American journal of psychoanalysis, 21, S. 254-260.
- Maslow, Abraham (1973): Psychologie des Seins : ein Entwurf. München: Kindler.
- Mayring, Philipp (1991): Psychologie des Glücks. Stuttgart: Kohlhammer.
- McKenzie, MD (2000): How are adventure education program outcomes achieved? A review of the litera-

- ture. In: Australian Journal of Outdoor Education, 5 (1), S.19–28.
- Mertens, Gerhard (2010): *Balancen – Pädagogik und das Streben nach Glück*. Paderborn: Schöningh.
- Michl, Werner (2011): *Erlebnispädagogik*. 2.Aufl. München: Reinhardt.
- Münch, Joachim; Wyrobnik, Irit (2011): *Pädagogik des Glücks : wann, wo und wie wir das Glück lernen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Mutrie, Nanette; Faulkner, Guy (2004): *Positive psychology in practice*. In: Linley, Alex; Joseph, Stephen (Hrsg.): *Positive psychology in practice*. Hoboken, New Jersey: Wiley, S. 146–164.
- Mutz, Michael; Müller, Johannes (2016): *Mental health benefits of outdoor adventures: Results from two pilot studies*. In: *Journal of Adolescence*, 49, S.105–114.
- Neill, James; Richards, Garry (1998): *Does Outdoor Education Really Work? A Summary Of Recent Meta-Analyses*. In: *Australian Journal of Outdoor Education*, 3 (1), S.1–9.
- Neill, James T.; Dias, Katica L. (2001): *Adventure education and resilience: The double-edged sword*. In: *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 1 (2), S. 35–42.
- IPEN International Positive Education Network (IPEN) (Hrsg.) (2017): *World Government Summit – The state of positive education*. Online:
https://www.worldgovernmentsummit.org/api/publications/document/8f647dc4-e97c-6578-b2f8-ff0000a7ddb6?mc_cid=7ba0f17ca8&mc_eid=7131579056, Stand: 30.06.2018.
- Nielsen, Thomas; Ma, Jennifer (2016): *Investigating meaningful happiness and wellbeing in college students through a „curriculum of giving“ outdoor education program*. In: *International Education Research*, 4 (2), S. 1-13.
- Österreicher, Herbert; Prokop, Edeltraud (2006): *Kinder wollen draußen sein – Natur entdecken, erleben und erforschen*. Seelze: Kallmeyer.
- Outward Bound Internatioal (o. J.): *Outward Bound Schools*.
Online: <https://www.outwardbound.net/schools/>, Stand: 05.06.2018.
- Passarelli, Angela; Hall, Eri; Anderson, Mallory (2010): *A Strengths-Based Approach to Outdoor and Adventure Education – Possibilities for Personal Growth*. In: *Journal of Experiential Education*, 33 (2), S.120–135.
- Peterson, Christopher; Seligman, Martin (2004): *Character Strengths and Virtues*. American Psychological Association (Hrsg.). New York, Washington DC: Oxford University Press.
- Plöhn, Inken (1998): *Flow-Erleben – eine erlebnispädagogische Anleitung zum Motivationstraining für Jugendliche: Schriftenreihe Erleben & Lernen, Bd. 5*. Neuwied: Luchterhand.
- Polz, Gertraud (2009): *Erlebnispädagogik : eine gruppensdynamische Methode zur Bewältigung von psychischen Störungen*. Hamburg: Diplomica-Verlag.
- Reiners, Anette (1995): *Erlebnis und Pädagogik – praktische Erlebnispädagogik; Ziele, Didaktik, Methodik, Wirkungen: Themenhefte praktische Erlebnispädagogik*. München: Verlag Dr. Jürgen Sandmann.
- Rousseau, Jean-Jacques (1975): *Emil oder Über die Erziehung*. 3. Aufl. Paderborn: Schöningh.

- Schad, Nico (1993): Erleben und miteinander reden - Reflexionsmodelle in der Erlebnispädagogik. In: Erleben und lernen, Bd.1. 2 (3), S.49–53.
- Schenz, Axel (2007): Erlebnis und Bildung – die Bedeutung des Erlebens und des Erlebnisses in Unterrichts- und Erziehungsprozessen ; eine problemgeschichtlich-systematische Untersuchung. Karlsruhe: Univ-Verlag. Karlsruhe.
- Schreyer, Jens (o. J.): schreyer.coaching. Online: <https://schreyer-coaching.de/>, Stand: 27.06.2018
- Schreyer, Jens; Blickhan, Daniela (2017): Outdoortraining für Gesundheitsförderung und Persönlichkeitsentwicklung : Praxisbuch mit 51 Übungen: Schriftenreihe Erleben & Lernen , Bd. 18. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schulamt Heilbronn (o. J.): Erlebnispädagogik. Online: <http://www.schulamt-heilbronn.de/NATURSPORT-BW,Lfr/Startseite/Natursport+in+der+Schule/Erlebnispaedagogik>, Stand: 20.05.2018.
- Seligman, Martin; Ernst, Randal; Gillham, Jane et. al. (2009): Positive education: Positive psychology and classroom interventions. In: Oxford Review of Education, 35 (3), S. 293–311.
- Seligman, Martin E.P. (2002): Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In: Snyder, Charles; Lopez, Shane (Hrsg.): Handbook of positive psychology, S.3–9.
- Seligman, Martin (2012a): Der Glücks-Faktor. 9. Aufl. Ulm: Bastei Lübbe.
- Seligman, Martin (2012b): Flourish – wie Menschen aufblühen ; die positive Psychologie des gelingenden Lebens. München: Kösel.
- Sheard, Michael; Golby, Jim (2016): The Efficacy of an Outdoor Adventure Education Curriculum on Selected Aspects of Positive Psychological Development. In: Journal of Experiential Education, 29 (2), 187–209.
- Snyder, Charles; Lopez, Shane (Hrsg.) (2011): Handbook of Positive Psychology. New York: Oxford University Press.
- Späker, Thorsten (2017): Natur – Entwicklung und Gesundheit ; Handbuch für Naturerfahrungen in pädagogischen und therapeutischen Handlungsfeldern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Spitzer, Manfred (2003): Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Korrigiert. Heidelberg: Spektrum, Akad. Verlag.
- Steinebach, Christoph; Jungo, Daniel; Zihlmann, René (Hrsg.) (2012): Positive Psychologie in der Praxis. Basel, Weinheim: Beltz.
- Stuart, J. Biddl.; Mutrie, Nanette (Hrsg.) (2008): Psychology of physical activity – Determinants, well-being and interventions. 2. Aufl. New York: Routledge.
- Taschner, Frank (2003): Glück als Ziel der Erziehung. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Thoreau, Henry David (1971): Walden oder Leben in den Wäldern. Zürich: Diogenes-Verlag.
- Tomoff, Michael (2017): Positive Psychologie - Erfolgsgarant oder Schönmalerei?. Bonn: Springer.

University of Pennsylvania (2018): PERMA-Modell.

Online: [www.https://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/learn](https://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/learn), Stand: 15.06.2018.

Veenhoven, Ruut (1988): The utility of happiness. In: *Social Indicators Research*, 20 (4), S. 333 – 354.

Veenhoven, Ruut (1991): Questions on Happiness – Classical topics, modern answers, blind spots. In: *Subjective well-being – an interdisciplinary perspective*. London: Pergamon Press, S. 7–26.

Veenhoven, Ruut (2011): Glück als subjektives Wohlbefinden: Lehren aus der empirischen Forschung. In: *Glück: Ein interdisziplinäres Handbuch*. 2. Aufl. Stuttgart, Weimar: Metzler Verlag 2011, S. 396-404,

Voss, Anne Katrin (2014): *Glücklichsein, wie geht das? – ein Projekt für 5 Tage erfahrungsorientiertes Lernen*. Hamburg: AOL-Verlag.

Voss, Anne Katrin/Reisen, Erich (2015): *Glücklichsein, wie geht das?– Klasse 8-11 ; Wochenplan, Tagespläne und alle Arbeitsmaterialien für die Projektwoche*. Hamburg: AOL-Verlag.

White, Matthew (2013): Positive Education at Geelong Grammar School. In: David, Susan; Boniwell, Ilona; Conley Ayers, Amanda (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Happiness*. Oxford: Oxford University Press, S.657–668.

Wittchen, Hans-Ulrich.; Jacobi, Frank. (2005): Size and burden of mental disorders in Europe-a critical review and appraisal of 27 studies. In: *European Neuropsychopharmacology*, 15 (4), S.357–376.

Witte, Matthias D. (2002): *Erlebnispädagogik – Transfer und Wirksamkeit ; Möglichkeiten und Grenzen des erlebnis- und handlungsorientierten Erfahrungslernens; Grundlagen der modernen Erlebnispädagogik*. 5. Aufl. Lüneburg: Verlag Ed. Erlebnispädagogik.

World Health Organization (WHO) (2006): *Constitution of The World Health Organization – Basic Documents*. 45. Aufl. New York: WHO, S. 1–18.

7 ANHANG

Die 24 Charakter-Stärken nach Seligman

Quelle: Frey/Bierhoff 2011: 89-91

Tabelle 2 (Fortsetzung): Klassifikation von Charakterstärken (modifiziert und erweitert nach Peterson & Seligman, 2004, S. 29–30; Peterson & Park, 2006, S. 21–23)

Dimension	Facetten	Wird z. B. erreicht durch
3. <i>Humanität</i> – interpersonelle Stärken, die dem Muster „tend-and-befriend“ folgen (Beschützen und Suche nach Bindung)	<i>Liebe</i> : enge Beziehungen zu anderen wertschätzen <i>Freundlichkeit</i> : anderen Gutes tun <i>Soziale Intelligenz</i> : sich der Motive und Gefühle anderer und der eigenen bewusst sein	Lernen am Modell; Ermöglichung sicherer Bindungserfahrungen in der Kindheit Förderung prosozialer Motivation, besonders durch prosoziale Vorbilder in den Medien Förderung von Empathie und Selbstreflexion
4. <i>Gerechtigkeit</i> – bürgerliche Stärken, die einem gesunden Gemeinwesen zugrunde liegen	<i>Citizenship</i> : gute Arbeit als Mitglied einer Gruppe leisten <i>Fairness</i> : Gleichbehandlung aller Menschen <i>Im Sinne von Fairnessregeln</i> : Vermeidung von voreingenommenen Entscheidungen; jedem eine faire Chance geben	Extrinsische und intrinsische Verstärkung/Solidarität Lernen an fairen Vorbildern; Reflexion dessen, wie man selbst behandelt werden möchte (Ethik des kategorischen Imperativs)
5. <i>Mäßigung</i> – Stärken, die gegen Ausschweifungen schützen	<i>Führung</i> : die eigene Gruppe voranbringen; Organisation von Gruppenaktivitäten <i>Verzählen</i> : denen verzeihen, die etwas falsch gemacht haben; Schwächen in anderen akzeptieren <i>Bescheidenheit</i> : die eigenen Leistungen für sich sprechen lassen; sich nicht in den Mittelpunkt drängen	Anregung zur Teamorientierung z. B. durch Modelllernen; Ermöglichung von Verantwortungsübernahme und Eigeninitiative Hohe Beziehungsqualität, eigene Schwächen und Fehler erkennen Positiver Selbstwert; Verträglichkeit, Respekt gegenüber anderen

Tabelle 2 (Fortsetzung): Klassifikation von Charakterstärken (modifiziert und erweitert nach Peterson & Seligman, 2004, S. 29–30; Peterson & Park, 2006, S. 21–23)

Dimension	Facetten	Wird z. B. erreicht durch
5. <i>Mäßigung</i> – Stärken, die gegen Ausschweifungen schützen	<i>Besonnenheit</i> : keine unvermeidbaren Risiken eingehen; keine Dinge tun oder sagen, die man später bereuen würde <i>Selbstregulation</i> : Regulation dessen, was man fühlt oder tut; diszipliniert sein	Hohe Selbstreflexion und -kontrolle; Nachdenken, bevor man handelt Hohe Selbstdisziplin; Koordination zwischen innerpsychischen Prozessen und zwischenmenschlichen Beziehungen
6. <i>Transparenz</i> – Stärken, die eine Verbindung zum „großen Ganzen“ herstellen und Bedeutung schaffen	<i>Anerkennung von Schönheit und Exzellenz</i> in allen Lebensbereichen <i>Dankbarkeit</i> : sich der schönen Dinge und Ereignisse im Leben bewusst sein und dafür dankbar sein <i>Hoffnung</i> : das Beste erwarten und dafür arbeiten <i>Humor</i> : gerne lachen und Witze machen; andere zum Lachen bringen <i>Spiritualität</i> : stimmige Ansichten über höheren Zweck und Bedeutung des Lebens haben	Fokussierung auf die positiven Aspekte des Lebens; Lernen, das eigene Leben wertzuschätzen; Entwicklung und Förderung einer positiven Lebenseinstellung im Sinn von Optimismus und Distanzierung von negativen Ereignissen Reflexion eigener Ansichten und Motive; Entwicklung von Lebenszielen

Tabelle 2: Klassifikation von Charakterstärken (modifiziert und erweitert nach Peterson & Seligman, 2004, S. 29–30; Peterson & Park, 2006, S. 21–23)

Dimension	Facetten	Wird z. B. erreicht durch
1. <i>Weisheit und Wissen</i> – kognitive Stärken, die Erwerb und Anwendung von Wissen begünstigen	<i>Kreativität</i> : neue und produktive Wege entwickeln, Dinge zu tun <i>Neugier</i> : Interesse an aktuellen Erfahrungen	Selbstständige Erforschung des Umfeldes; Förderung von Eigenverantwortung; Entwicklung innovativer Denkstrukturen Anregendes Umfeld schaffen; selbstständige Erfahrungen und selbstständiges Denken ermöglichen
2. <i>Mut</i> – emotionale Stärken, die den Willen zur Zielerreichung auch bei Widerstand beinhalten	<i>Aufgeschlossenheit</i> : über Dinge nachdenken und sie von allen Seiten betrachten <i>Liebe zum Lernen</i> : Beherrschen neuer Fähigkeiten, Themen und Wissensgebiete <i>Perspektive/Weisheit</i> : fähig sein, anderen gute Ratschläge zu geben <i>Tapferkeit</i> : nicht vor Bedrohung, Herausforderung, Schwierigkeit oder Schmerz zurückschrecken <i>Beharrlichkeit</i> : zu Ende bringen, was man angefangen hat <i>Integrität</i> : die Wahrheit sagen, sich selbst authentisch präsentieren	Offenheit für neue Gedanken und Erfahrungen; Fähigkeit zum Perspektivenwechsel Förderung vielseitiger Interessen; positive Vorbilder; extrinsische und intrinsische Verstärkung Fähigkeit zum Perspektivenwechsel; Empathie Förderung einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung Lernen anhand positiver Vorbilder; Reflexion eigener Motive und Interessen Entwicklung einer positiven Lebenseinstellung; aktive Gestaltung des eigenen Lebens

Abgrenzung zur Abenteuerpädagogik und anderen Begriffen im Kontext der Erlebnispädagogik

„**Abenteuerpädagogik**“ ist oft eine abenteuerlichere, natursportbetontere Pädagogik, welche eher schicksalhafte Züge und keine „objektive Struktur“ hat, sondern in einer längeren Aktion/Expedition je nach Lage und Geschehnissen durch die Teilnehmer selbst gelenkt werden (vgl. Witte 2002: 13). Hier viel Kritik an, weil da ein Abenteuer wie oben definiert mit den einhergehenden hohen Risiken nicht pädagogisch verantwortbar für den Pädagoge wäre (vgl. Heckmair/Michl 2008: 100). Folglich, kann ein Abenteuer in diesem Sinne nicht pädagogisch eingesetzt werden. Während das „Abenteuer“ also durch das offene Ausgehen der Situation objektiv unsicher ist, ist das „Erlebnis“ objektiv sicher, auch wenn es für den Teilnehmer selbst sich subjektiv unsicher anfühlen kann z.B. beim Klettern oder Abseilen.

Bezeichnung	Erklärung	Quelle
Abenteuerpädagogik	s.o.	Heckmair/Michl 2008: 100
Natur- Umweltpädagogik	Naturbegegnung (Natur-Mensch-Beziehung), Umweltbewusstsein & Naturschutz,	Späker 2017: 128f
Wildnispädagogik	Rückkehr zu naturbelassenen Gegenden als Kontrasterfahrung zur Zivilisation, Überleben in der Natur, Wissen	ebd.: 140ff
Outdoor Training / Outdoor Development/ Experiential Training	Unternehmens-, Auszubildenden- und Managementtrainings	Gilsdorf 2004: 12
Outdooraktivitäten	„bewegungs- und sportbezogenen Aktivitäten in einer möglichst wenig beeinträchtigen Natur“	Amesberger 1992: 9
Engl. Experiential Education	„Lernen an konkreten Erfahrungen“	Gilsdorf 2004: 12
Engl. Adventure Education	Schwerpunkt „auf der Inszenierung herausfordernder Aufgaben“	ebd.
Engl. Outdoor Education	Rückgriff auf Natur und Natursportarten im Rahmen der Pädagogik, Richtung Naturpädagogik	ebd.
Erlebnistherapie	therapeutischer Schwerpunkt und Zweck: Erlebnistherapeuten fördern	Gilsdorf 2004: 18ff

	den Verarbeitungsprozess von Erfahrungen auf körperlicher, affektiver und kognitiver Ebene	
Engl. Adventure Therapy/ Wilderness Therapy/Adventure-based Therapy/Adventure-based counseling	therapeutischer Schwerpunkt und Zweck: Kunde mit therapeutischem Bedarf wird aktiv im Therapieverfahren, Reflektion bedeutungsvoller Erlebnissen mit Hilfe des Therapeuten, fließender Übergang von Beratung, Therapie und Selbsterfahrung	ebd.

Begrifflichkeiten im Kontext der Erlebnispädagogik

Übersicht zur Erlebnispädagogik

Quelle: Späker 2017: 113

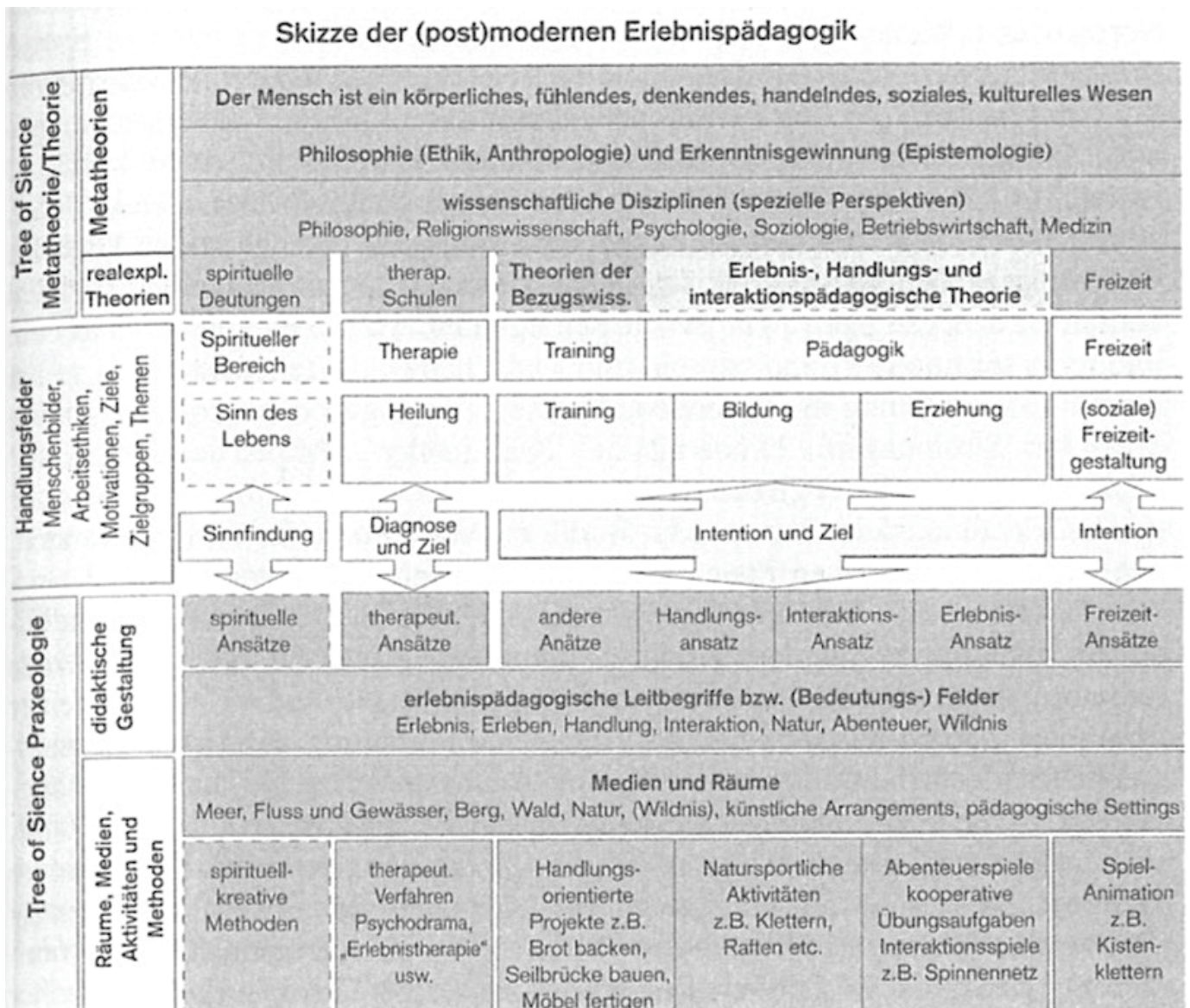


Abb.8: Systematik der Erlebnispädagogik nach Baig-Schneider (2012, 220)

FSI-Methodenbaukasten

Quelle: Fritz-Schubert/Saalfrank/Leyhausen (Hrsg.) 2015: 122f

**FSI-Methodenbaukasten
Fritz-Schubert-Institut (FSI)**

Im Folgenden stellen wir eine Auswahl aus dem FSI-Methodenbaukasten dar.

Phase 1 Stärkung			
Titel Freude am Leben	Grobziel Soziale und mentale Stärkung	Kategorien Vertrauen Wertschätzung Entdecken der Stärken Empathie	Lerninhalte 1.1 Über sich selbst sprechen 1.2 Gefühle artikulieren 1.3 Wertschätzender Umgang miteinander 1.4 Die eigenen Stärken und Ressourcen entdecken 1.5 Die persönlichen Potenziale entfalten
Phase 2 Visionen			
Titel Träume und Lebensmotive	Grobziel Motive und Bedürfnisse erkennen	Kategorien Imagination Motive und Sinnfindung Zielharmonie Lösungsorientierung	Lerninhalte 2.1 Erkennen der eigenen Motive aus Wünschen und Träumen 2.2 Erkennen der eigenen Charakterstärken 2.3 Erkennen, dass Stärken und Motive zusammenhängen 2.4 Erkennen der eigenen Glaubenssätze als Antriebskraft des Handelns 2.5 Bewusstmachen von individuellen und kollektiven Visionen
Phase 3 Entscheidungen			
Titel Leben bewegen	Grobziel Ganzheitlich Entscheidungen finden	Kategorien Optimismus Engagement Beziehungen und Emotionen Sinn	Lerninhalte 3.1 Durch körperliche Erfahrung einen Zugang zu den eigenen Bedürfnissen, Visionen und Wünschen finden 3.2 Den Zusammenhang zwischen Sinneswahrnehmungen, Körperreaktionen und Entscheidungsfindung erleben 3.3 Sich seiner Handlungsfähigkeit bewusst werden; Zielorientierung bewusst machen 3.4 Leitgedanken formulieren
Phase 4 Planung			
Titel Gestaltungspotenziale nutzen	Grobziel Selbstwirksamkeitserwartung steigern	Kategorien Ressourcen Potenziale Planungsstrategien Herausforderungen meistern	Lerninhalte 4.1 Hinderungsgründe als Herausforderungen begreifen 4.2 Lösungsorientierung 4.3 Ressourcen bei der Planung berücksichtigen 4.4 Planungsstrategien entwickeln
Phase 5 Umsetzung			
Titel Abenteuer Alltag	Grobziel Selbstregulierung	Kategorien Flow Kommunikation Soziale Systeme Gruppenphasen Resilienz Motivieren und beruhigen	Lerninhalte 5.1 Ganzheitliches Körperempfinden 5.2 Bedeutung körpersprachlicher Signale erkennen 5.3 Gruppendynamische Prozesse verstehen 5.4 Kommunikation als Ressource nutzen 5.5 Durch Körperarbeit Resilienz stärken
Phase 6 Bewertung			
Titel Seelisches Wohlbefinden	Grobziel Mit der Fülle des Lebens umgehen	Kategorien Reflexion Trennen von Ereignis und Person Reframing Körperliche und mentale Balance Empathie	Lerninhalte 6.1 Eigenes Handeln reflektieren 6.2 Erfolge und Niederlagen verstehen 6.3 Mit sich und anderen im Einklang sein 6.4 Sich als Teil der Natur verstehen

Wirkungs-Studie zum „Schulfach Glück“

Quelle: Fritz-Schubert 2009: 176-184

TAB 1: Wichtigkeit von Aktivitäten („sehr wichtig“ und „wichtig“ in Prozent)

	Glücksgruppe	Kontrollgruppe
Freundschaft, Partnerschaft	97	86
Familie	97	84
Geselligkeit, Ausgehen	74	59
Sport, Körperbewegung	62	59
Entspannung, Nichts-Tun	56	76
Hobbys, Spiele, Basteln	53	68
Musik, Tanz, Kunst	53	61
Schule und Schulaufgaben	53	48
Lernen und Lesen außerhalb der Schule	52	30
Vereinsaktivitäten	41	28
Politik	15	14
Religion, Spiritualität	56	42

TAB 5: Befinden in verschiedenen Bereichen („sehr gut“ und „gut“ in Prozent)

	Glücksgruppe	Kontrollgruppe
Wie gut es dir in der Familie geht	85	66
Wie gut es dir in der Klasse geht	68	34
Wie gut es dir in der Schule geht	56	27
Wie gesund und fit du bist	59	43
Wie gut du dich alles in allem fühlst	71	30
Wie gut du dich vor drei Jahren gefühlt hast	50	51
Differenz Gewinn-Verlust	+21	-21

TAB 2: Glück und Zufriedenheit in den Aktivitätsbereichen („sehr glücklich“ und „glücklich“ in Prozent)

	Glücksgruppe	Kontrollgruppe
Freundschaft, Partnerschaft	88	75
Familie	88	71
Geselligkeit, Ausgehen	82	60
Sport, Körperbewegung	68	59
Entspannung, Nichts-Tun	65	70
Hobbys, Spiele, Basteln	53	57
Musik, Tanz, Kunst	56	64
Schule und Schulaufgaben	24	19
Lernen und Lesen außerhalb der Schule	24	21
Vereinsaktivitäten	32	27
Politik	44	40
Religion, Spiritualität	15	7

TAB 7: Sense of Coherence

	Hoch		Mittel		Niedrig	
	GG	KG	GG	KG	GG	KG
Verstehbarkeit (Comprehensibility)	56	16	29	39	15	45
Bewältigbarkeit (Manageability)	56	26	38	28	6	46
Sinnhaftigkeit (Meaningfulness)	79	33	21	35	-	32

GG=Glücksgruppe, KG=Kontrollgruppe

Konzept zur Entwicklung der Charakterstärken von Jens Schreyer

Quelle: Schreyer 2017: 109

Tab. 8: Charakterstärken entwickeln

Zeit	Übung	Ziel	Übungsbeschreibung
vormittags	Erwartungen und Ziele		
	AI-Fragen: – Wann war ich schon mal mutig? – Welche Rahmenbedingungen gibt es? – Was bedeutet das für die zwei Tage?	Aktivierung der Charakterstärke Klärung der Rahmenbedingungen	Kapitel 8.3
	Übung: Blinder Rückwärtslauf	Aufbau von Vertrauen, sich auf Neues und andere einlassen	siehe nachfolgende Beschreibung
	Übung: Blinder Lauf	sich auf ungewöhnliche Dinge mit offenem Ausgang einlassen	siehe nachfolgende Beschreibung
	Übung: Zieh mich, stoß mich	Metapher für die übertriebene Anwendung von Stärken, Stärken in Balance bringen	siehe nachfolgende Beschreibung
Mittagspause			
nachmittags	Komfortzonenmodell: Das Modell dient zur Erläuterung von Grenzen. Mutig ist, wer die Grenze akzeptiert, und nicht, wer sie überschreitet.	Modell zur Regulierung der Stärken	Kapitel 2
	Übung: Klettern mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden	Mut und Umsicht anwenden	siehe nachfolgende Beschreibung
	Walk to Talk: – Was habe ich über Mut gelernt? – Was bedeutet das für mich und meine Stärke? – Wie werde ich die Stärke zukünftig einsetzen? – Woran werden ich und andere das merken?		Kapitel 11

Beispiel-Fragebogen

Quelle: Begleitheft des Spirit-of-Adventure Program in Neuseeland

Communicating	1	2	3	4	5
Managing feelings	1	2	3	4	5
Getting on with people	1	2	3	4	5
Understanding social values	1	2	3	4	5
Accepting different points of view	1	2	3	4	5
Negotiating	1	2	3	4	5
Problem solving	1	2	3	4	5
Planning	1	2	3	4	5
Reviewing	1	2	3	4	5
Self esteem	1	2	3	4	5

PERSONAL AND SOCIAL SKILLS	PROMPT QUESTION – HOW WELL DO I ...
Communicating	... speak and listen?
Managing feelings	... understand and deal with my feelings?
Getting on with people	... get on with people?
Understanding social values	... gauge the appropriate way to act in different situations?
Accepting different points of view	... understand and accept different peoples' points of view?
Negotiating	... give and take?
Problem solving	... sort problems out?
Planning	... think through what will happen to me and other people before I do something?
Reviewing	... learn from my successes and my mistakes?
Self esteem	... feel about myself?

SCALE				
1	2	3	4	5
POOR		EXCELLENT		

8 EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Erklärung über das eigenständige Erstellen der Arbeit

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit oder die von mir im Rahmen der Gruppenarbeit verantworteten, entsprechend gekennzeichneten Teile der Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind durch Angaben der Herkunft kenntlich gemacht.

Diese Erklärung erstreckt sich auch auf in der Arbeit enthaltene Grafiken, Skizzen, bildliche Darstellungen sowie auf Quellen aus dem Internet.

Die Arbeit habe ich in gleicher oder ähnlicher Form auch auszugsweise noch nicht als Bestandteil einer Prüfungs- oder Studienleistung vorgelegt.

Ich versichere, dass die eingereichte elektronische Version der Arbeit vollständig mit der Druckversion übereinstimmt.

Vor- und Nachname: **Alessa Felicitas Heeß**

Matrikelnummer: **404306**

Bremen, den 12.07.2018

Unterschrift

The image shows a handwritten signature in black ink. The signature is written in a cursive style and reads "Alessa Heeß". The first letter 'A' is large and loops around the first part of the name. The last letter 'ß' is also large and loops around the end of the name.