

Alina Borscheid

# **The State of the Art:**

Die Positive Psychologie  
im australischen Schulwesen



**Cuvillier Verlag Göttingen**  
Internationaler wissenschaftlicher Fachverlag



# Positive Psychologie und Lernen

Lehrstuhl Empirische Lehr-Lern-Forschung und Didaktik  
(Prof. Dr. Michaela Brohm)

Band I





Alina Borscheid

The State of the Art:

Die Positive Psychologie  
im australischen Schulwesen



Cuvillier Verlag Göttingen  
Internationaler wissenschaftlicher Fachverlag



## **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Aufl. - Göttingen: Cuvillier, 2016

© CUVILLIER VERLAG, Göttingen 2016

Nonnenstieg 8, 37075 Göttingen

Telefon: 0551-54724-0

Telefax: 0551-54724-21

[www.cuvillier.de](http://www.cuvillier.de)

Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es nicht gestattet, das Buch oder Teile daraus auf fotomechanischem Weg (Fotokopie, Mikrokopie) zu vervielfältigen.

1. Auflage, 2016

Gedruckt auf umweltfreundlichem, säurefreiem Papier aus nachhaltiger Forstwirtschaft.

ISBN 978-3-7369-9326-6

eISBN 978-3-7369-8326-7



## Vorwort

Prof. Dr. Michaela Brohm

Positive Psychologie - und dann noch in Australien? Exotisch mutet der Titel des Bandes von Alina Borscheid an, und doch weist er zukunftsweisend einen Weg, der auch im deutschen Bildungssystem langsam an Fahrt gewinnt und für den das australische Bildungssystem zahlreiche Impulse bietet, da es hier eine Vorreiterstellung inne hat.

Die Bedarfe an stärkenden Impulsen für Schüler/innen und Lehrpersonen sind evident und zeigen sich im Kontext internationaler Bildungsentwicklungen: Immer schneller und schlauer sollen sie sein – die Kinder und Jugendlichen – und sollen dies auch in diversen Lernstandserhebungen und sonstigen internationalen und nationalen Schulleistungstests beweisen.

Auf der Suche nach den Ursachen stoßen wir auf die systemischen und psychosozialen Grundlagen eines an Effektivitäts- und Effizienzerwägungen ausgerichteten Gesellschafts- und somit auch Bildungssystems in entgrenzten, globalisierten Bildungsmärkten.

Dieses geht nicht spurlos an den Schüler/innen und deren Lehrpersonen vorbei: Verhaltens- und Lernprobleme, erhöhte Stressempfindung, wachsender Psychopharmaka-Konsum (ADHS!), gesteigerte Auftrittswahrscheinlichkeit von Burnout und Depression – der Diskurs über psychosoziale Probleme in deutschen Schulen ist vielfältig. Und gerade die gesteigerten Depressions- und Burnout-Raten betreffen Schüler/innen und Lehrer/innen gleichermaßen.

Jahrzehnte lang waren die uralten humanistischen Wachstumsaxiome in Pädagogik und Psychologie vergessen - ja, man könnte freilich auch sagen verpönt, weil zu "menschelnd" und zu wenig "evidenzbasiert". Nun aber können sich Humanisten bekräftigt fühlen, und zwar durch die empirischen Forschungsbefunde der Positiven Psychologie. Diese sucht seit einigen Jahren intensiv nach dem, was Menschen stärkt, sie gesund und wirksam erhält. Es geht dabei um das »Aufblühen« (flourish) von Mensch und Organisation. Gemeint ist das kognitive, emotionale und psychosoziale Aufblühen – das ganzheitliche Wachstum des Menschen. Damit wendet sich die Positive Psychologie ab von der alten Defizitorientierung der klinischen Psychologie hin zu einem frischen Blick auf alles, was evidenzbasiert das Wohlbefinden von Menschen stärkt.

Von fünf Faktoren hängt wissenschaftlich erwiesen unser Wohlbefinden ab: nämlich von positiven Gefühlen, Engagement, Sinnerleben, aufbauenden Beziehungen und dem Gefühl, wirksam zu sein. In der Positiven Psychologie sind sie als »PERMA«-Modell bekannt: Positive Emotions, Engagement, Relations, Meaning, Accomplishment.

Viele Psychotherapeuten, Trainer, Coaches und Ärzte haben sich in den letzten Jahren dem Ansatz zugewandt. Und im australischen, anglo-amerikanischen und neuerdings auch deutschsprachigen Raum sind es auch immer mehr Schulen (Brohm/Endres 2015; Brohm 2016), die Aspekte des Ansatzes umsetzen, denn dass ein positives Schul- und Lernklima

- das Wohlbefinden von Kindern, Jugendlichen und Lehrpersonen steigert,
- die Leistungsorientierung und Leistungsbereitschaft fördert,
- positiv auf die psychische und physische Gesundheit von Schüler/innen und Lehrpersonen wirkt,
- die soziale Kompetenz fördert und



- sich insgesamt positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/innen auswirkt,

wurde in zahlreichen empirischen Studien belegt (zusammenfassend für den deutschsprachigen Raum siehe Müller 2011 sowie Hascher 2004). Und so hängen auch Wohlbefinden und Wirksamkeit, also Leistungsstärke, eng zusammen, denn Menschen wollen wachsen, sich entwickeln und lernen.

Alina Borscheids Band ist daher ein willkommener Beitrag für die sich auch in deutschen Schulen langsam entwickelnde Positive Bildung. Nach einer Einführung in das Thema stellt die Autorin exemplarisch anhand von drei positiven Bildungsprogrammen die einschlägigen Aktivitäten im australischen Bildungssystem dar. Die vorgestellten Programme und Befunde zeigen deutlich, dass ein auf Wohlbefinden, Charakterstärken und Resilienz ausgerichtetes schulisches Erziehungs- und Bildungssystem sowohl die Persönlichkeitsentwicklung als auch die Leistungsstärke und Motivation der Kinder und Jugendlichen nachhaltig stärkt. Der Band bietet zahlreiche Impulse zur menschengerechten Ausrichtung von Lehr- Lernprozessen und Bildungsorganisationen.

Die Autorin hat sich hier auf eine spannende und inspirierende Spurensuche an das andere Ende der Welt begeben, und ist fündig geworden. Alina Borscheids Publikation wünsche ich eine breite und aufgeschlossene Leserschaft, die sich durch die Lektüre inspirieren lässt, in der Bildung neue Wege zu gehen.

Michaela Brohm (im August 2016)

#### Literatur

Positive Psychologie in Bildungseinrichtungen. Für Führungskräfte (essentials).  
Wiesbaden, Springer (2016).

Brohm, Michaela/Endres, Wolfgang  
Positive Psychologie in der Schule. Weinheim/Basel 2015, BELTZ.

Hascher, T. (2004): Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern. Bern: Haupt.

Müller, R. (2011): Soziale Beziehungen und Wohlbefinden in der Schule. Zusammenhänge zwischen Befindlichkeit und sozialer Interaktion am Beispiel des Modells zum schulischen Wohlbefinden von Tina Hascher. München: GRIN.



Universität Trier / Fachbereich I

## **BACHELORARBEIT**

im Fach Bildungswissenschaften

WS 2013/2014

Eingereicht von: Alina Maria Borscheid

# **The State of the Art: Die Positive Psychologie im australischen Schulwesen**

Betreuung/Prüfung durch:

Prof. Dr. Michaela Brohm

(Lehrstuhl für Empirische Lehr-Lern-Forschung und Didaktik)

Benjamin Berend

(Wiss. Mitarbeiter am Lehrstuhl für Empirische Lehr-Lern-Forschung und Didaktik)





# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	3
2. Betrachtung des Forschungsstandes .....	5
2.1. Der Forschungsstand zu Begriffen und Elementen der „Theorie des Wohlbefindens“ .....	6
2.2. Die Elemente der Positiven Psychologie.....	7
2.2.1. Wohlbefinden.....	7
2.2.2. Charakterstärken .....	7
2.2.3. Resilienz.....	9
2.2.4. Positive Emotionen .....	10
2.2.5. Glück und Optimismus .....	12
2.2.6. Positive Bildung.....	13
3. Die Positive Psychologie – die Theorie des Wohlbefindens .....	17
4. Die Positive Bildung.....	23
5. „Positive“ Bildungsprogramme in Australien .....	27
5.1. Geelong Grammar School (Corio, VIC.) .....	27
5.2. Der weitere Werdegang und Zukunftsaussichten für das Projekt .....	30
5.3. „BounceBack!“ und „The Penn Resilience Program“ (PRP): Alternativen zur GGS .....	30
5.4. Die Umsetzung der Theorie in der Praxis: PRP in Schule und Unterricht.....	33
6. Fazit .....	37
Literatur.....	39
Verzeichnisse .....	41
Abbildungsverzeichnis .....	41
Tabellenverzeichnis .....	41
Anhang.....	43
Detaillierte Darstellung einer Unterrichtsreihe des PRP Curriculum .....	43
Bibliographie .....	46





## 1. Einleitung

Die von Martin Seligman begründete Forschung zur Positiven Psychologie repräsentiert eine neue, inhaltliche und methodische Ausrichtung der Psychologie. Sie ermöglicht die Betrachtung von bekannten psychologischen Sachverhalten und Phänomenen aus einer neuen Perspektive. Die folgende Definition von Ruch und Wagner fasst dazu die relevanten Aspekte konkret zusammen:

[Die Positive Psychologie] stellt keine Subdisziplin der Psychologie dar, wie die Allgemeine, Differentielle, Entwicklungs- oder Sozialpsychologie es sind, sondern sie versucht, den Blickwinkel in verschiedenen Bereichen der Psychologie auf jene psychologischen Aspekte zu richten, die das Leben lebenswerter machen.“

(Ruch/Wagner, 2013: 19).

Diese Definition beruht im Detail auf Seligmans Forschung zu den Einflussfaktoren, welche die von ihm entwickelte Theorie und das Konzept des Wohlbefindens beeinflussen (PERMA-Modell). Dieses Konzept versteht er als ein Konstrukt aus mehreren „Dingen“ bzw. Messinstrumenten (Seligman, 2011: 32), die für sich selbst definiert werden können. Dieses Konstrukt ist Grundlage aller sinnvollen Handlungen des Menschen.

Die Theorie des Wohlbefindens zielt darauf ab, die Leistungsfähigkeit des Einzelnen und besonders diese von Lernenden zu verbessern. Um das zu erreichen, entwickelte Seligman u.a. Techniken zur Stärkung des Selbstbewusstseins und des Charakters, sowie die Idee der Positiven Bildung, welche die Theorie des Wohlbefindens mit dem Streben nach mehr Leistung kombiniert und langfristig zum Erfolg führen soll (Seligman, 2008). Wie auch beim Wohlbefinden, kommen bei der Positiven Bildung mehrere Elemente zum Tragen, die für eine erfolgreiche Umsetzung grundlegend sind: Charakterstärke, Resilienz, positive Emotionen und Beziehungen, sowie Sinn und Engagement (Seligman, 2011). Dementsprechend multiperspektivisch gestaltet sich der Forschungsstand zu dieser Thematik.

Neben der Forschung zum Wohlbefinden behandelt der Großteil der bereits existierenden Arbeiten die Elemente des Wohlbefindens sowohl in ihrer Eigenständigkeit, als auch im direkten, thematischen Kontext und im Vergleich der Begriffe untereinander. Daher ist ein Verständnis der Gesamthematik ohne eine genauere Untersuchung der Einzelaspekte nur schwer erreichbar. Daraus ergibt sich ein sehr weites Forschungsfeld und Verbindungen bzw. Überschneidungen mit und zu anderen Fachbereichen der Psychologie werden offenbar. Ergänzend dazu erfolgt eine Darstellung der Forschungsergebnisse zur Theorie der Positiven Bildung.

Anschließend an diese Übersicht folgt eine kurze Einführung in das Konzept der Positiven Psychologie anhand der Darstellung der „Theorie des Wohlbefindens“ nach Seligman. Danach wird



die Idee der Positiven Bildung allgemein und im Hinblick auf die praktische Umsetzung in australischen Schulen, sowie ihre Effekte vorgestellt und diskutiert werden. Dabei stehen ein holistischer Ansatz und zwei Alternativprogramme zur Förderung der Resilienz im Zentrum der Betrachtung. Die Arbeit schließt mit dem Fazit.



## 2. Betrachtung des Forschungsstandes

Zunächst muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Positive Psychologie theoretisch und methodisch global eingesetzt und erforscht wird. Eine Betrachtung mit dem alleinigen Fokus auf den australischen Kulturkreis und dem entsprechenden Schulwesen ist ohne eine Rücksichtnahme auf diese Tatsache nicht möglich. Trotzdem fällt auf, dass einige der in der Übersicht genannten Psychologen und Forscher speziell in Australien arbeiten und die Ergebnisse auch an Studierende der Universitäten Sydney, Melbourne und Monash im Rahmen des Studiengangs zur Angewandten Positiven Psychologie vermitteln. Die Hochschulausbildung wird dahingehend immer stärker ausgebaut.

Ihre Forschung konzentriert sich neben der allgemeinen Betrachtung der Theorie des Wohlbefindens auch auf deren einzelne Elemente, die häufig im Kontext der Positiven Bildung untersucht werden. Die Berufsanwärter werden von Beginn an, mit der Idee der positiven Lernumgebung und Stundenplanung konfrontiert.

In Melbourne ist der Universität die „Melbourne Graduate School of Education“ unterstellt, die in regelmäßigen Abständen eine Konferenz organisiert (durch Dr. Dianne Vella-Brodrick und Associate Professor Lea Waters), die „Australian Positive Psychology and Well-being Conference“. Hier erhalten sowohl die Lehrenden, als auch die Studierenden die Gelegenheit, ihre Forschungs- und Projektergebnisse vor einem ausgewählten Publikum von Experten, u.a. auch Martin E.P. Seligman, vorzustellen und sie zu diskutieren. Aktuell ist die vierte Konferenz in Planung, die im Februar 2014 stattfinden soll.

Ganz allgemein soll thematisch die Entwicklung von nachhaltigen Effekten der Positiven Psychologie diskutiert werden. Dem bereits bekannten Programm ist zu entnehmen, dass dies anhand von sechs festgelegten Themenschwerpunkten geschehen soll, u.a. in der schulischen Bildung, in technischen Berufen, in der klinischen Psychologie, in der Freizeitgestaltung etc. Des Weiteren werden auch der Stellenwert der Positiven Psychologie als eigener Fachbereich und die Forschungsergebnisse im Kontext internationaler Beziehungen zwischen den Fachbereichen diskutiert werden.<sup>1</sup> Viele der vorliegenden Arbeiten zur Positiven Psychologie und diese zur positiven Bildung sind das Produkt der Forschungsarbeiten der Konferenzteilnehmer. Auch viele LehrerInnen und Lehrer der australischen Modellschulen haben ihre Beobachtungen schriftlich festgehalten (auch in Blog-Form im Internet) und diese zu eigenen Forschungszwecken genutzt bzw. sie der Wissenschaft zur Verfügung gestellt. So fließen diese Ergebnisse mitunter auch in die Studien mit ein, die z.B. von australischen Jugendorganisationen und dem australischen Bildungsministerium in Auftrag gegeben wurden und werden.

---

<sup>1</sup> Unter den folgenden Webadressen können das Programm zur Konferenz, ihre Organisation und Geschichte im Detail nachvollzogen werden: [http://education.unimelb.edu.au/positivepsychology2014/conference\\_themes.;](http://education.unimelb.edu.au/positivepsychology2014/conference_themes.;)  
<http://education.unimelb.edu.au/positivepsychology2014.> 25.01.2014.



Aus sprachlicher Sicht konzentrieren sich die schriftlichen Arbeiten zum Thema aufgrund der globalen Anlegung der Forschung auf die englische Sprache, nur wenige Untersuchungen und Abhandlungen werden auch in andere Sprachen, z.B. Deutsch übersetzt bzw. in Deutsch verfasst. Besonders zu erwähnen sind hier die jeweils eigenständigen Arbeiten von Willibald Ruch und Bea Engelmann, die sich ebenfalls aktiv mit der Positiven Bildung beschäftigen.

## **2.1. Der Forschungsstand zu Begriffen und Elementen der „Theorie des Wohlbefindens“**

Bezüglich der Diskussion und der Definition der zentralen Theorie des Wohlbefindens ist die aktuelle Monographie von Seligman, „Flourish“, grundlegend. Darin präsentiert er die überarbeitete Idee von der Positiven Psychologie, die er bereits in seiner ersten Monographie: „Der Glücksfaktor“ (2005) vorgestellt hat.

Ebenfalls repräsentativ für diesen Aspekt sind die Arbeiten von Ruch und Proyer, sowie von Ruch und Wagner. Beide Artikel bieten zunächst eine thematische Übersicht, an die sich im ersten Fall eine Darstellung der Charakterstärken anschließt (Ruch/Proyer, 2011). Im Fall der zweiten Arbeit folgt auf die Übersicht eine Klassifikation der erzielten Ergebnisse und eine Bewertung des Konzepts der Positiven Psychologie (Ruch/Wagner, 2013) nach praktischer Anwendung der Theorie im Rahmen einer empirischen Untersuchung.

Ganz ähnlich verhält es sich mit den übrigen Studien, die sich größtenteils mit dem strukturellen Aufbau, sowie mit der Kritik an und der Rechtfertigung von Seligmans Theorie im Hinblick auf ihre Forschungsrelevanz der Positiven Psychologie beschäftigen, wozu sich der Psychologe auch immer wieder selbst äußert (Seligman, 2000; 2005; 2011; Seligman/Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, et al., 2005; Sheldon/King, 2001; Snyder/Lopez, 2002). Zudem taucht mehrmals die Frage nach dem „guten Leben“ auf, die den Nutzen der Positiven Psychologie für die allgemeine Lebensgestaltung des Einzelnen hinterfragt (Auhagen, 2004; Lyumbomirsky, 2008; Ruch/Proyer, 2011). Auch die Möglichkeiten zur praktischen Umsetzung der Theorie stehen immer wieder im (kritischen) Fokus der Forschung (Keyes, 2003; Linley, 2004; Seligman, 2004; Ong, 2007; Ruch/Proyer, 2011; Engelmann, 2012). Diese Untersuchungen bauen dabei aber immer auf dem Wissen über die Notwendigkeit von Wohlbefinden und Charakterstärke zur Entwicklung eines erfüllten Lebens auf.

Besonders häufig wird offensichtlich die Idee der Positiven Bildung diskutiert. Im Fokus dieser Debatte steht die Frage nach der Umsetzbarkeit der Theorie und ihr Nutzen für die alltägliche Praxis in der Schule.



## 2.2. Die Elemente der Positiven Psychologie

### 2.2.1. Wohlbefinden

Der DUDEN schreibt dem Wohlbefinden folgende Bedeutung zu: „gutes körperliches, seelisches Befinden“.<sup>2</sup> Ausgehend von dieser Definition drängt sich die Frage auf: „Was tut der Mensch, um diesen Status zu erreichen?“ bzw. „Was kann der Mensch tun, wenn das körperliche und seelische Befinden entgegen dem Optimum sogar sehr schlecht ist?“ Dazu muss zunächst die Struktur des Konzepts und der Einfluss möglicher Einflussfaktoren auf das Wohlbefinden genauer betrachtet werden.<sup>3</sup>

Nachdem bereits seit den späten 1960er Jahren das Konzept des Wohlbefindens in seiner eigentlichen Struktur genauer untersucht worden ist (Bradburn, 1969; Sin/Lyumbomirsky, 2009), erfolgte seit den 1990er Jahren eine Erweiterung der Forschungsperspektive auf verschiedene Kategorien, die besonders bewusste bzw. subjektiv erlebbare (Diener, 1984; 1999; 2000), kognitive und emotionale Prozesse (Lyumbomirsky, 2001) und Erfahrungen in die Betrachtung des Begriffes miteinschließen. Dazu gehören folgende Aspekte und Elemente: Charakterstärken (Peterson/Park, 2001; Park, et al., 2004a; Park et al., 2004b, 2009a |-b; Gillham, 2011), positive Selbsteinschätzung und Vertrauen in positive Zielerreichung (Sheldon/Kasser, 2001; Caprara, et al., 2006), sowie Emotionen (Fredrickson/Joiner, 2002) und, das Erleben von Glück und Dankbarkeit (Giannopoulos/Vella-Brodrick, in press; Froh, 2008).

Daran anschließend wurde auch die Wahrnehmung von Wohlbefinden aus der Sicht von Schülern (Seligman, 2011) und der Einfluss von Freude untersucht (Bernard/Walton, 2011). Zudem liegt auch eine Betrachtung auf gänzlich theoretischer Basis vor, die einen humanistischen Ansatz zum Konzept verfolgt (Sheldon/Kasser, 2001).

### 2.2.2. Charakterstärken

Der Aspekt der Charakterstärke nimmt einen auffallend großen Raum im Kontext der Positiven Psychologie ein, wie bereits bei näherer Betrachtung von Seligmans erster Monographie „Der Glücksfaktor“ (2005) deutlich wird. Er untersucht darin und auch in der folgenden Monographie, aus welchen Elementen sich der Charakter zusammensetzt und wie mögliche Schwächen durch das Erlernen und anwenden von einfachen Techniken selbstständig gemindert bzw. behoben werden können.

Dazu entwickelte er in Zusammenarbeit mit Christopher Peterson den Fragebogen VIA-IS (Values in Action Inventory of Strengths)<sup>4</sup>, der helfen soll, die individuellen psychologischen Stärken

---

<sup>2</sup> DUDEN. „Wohlbefinden“. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Wohlbefinden>. 20.01.2014.

<sup>3</sup> Eine Entsprechende Betrachtung erfolgt in der Übersicht zur „Theorie des Wohlbefindens“, ab S. 17.

<sup>4</sup> Der Fragebogen besteht aus insgesamt 240 Fragen/Aussagen. Diese müssen im Hinblick auf zutreffende/nicht zutreffende Aussagen hin eingeschätzt werden. Der Test ist auch einer deutschen Adaption verfügbar, erstellt durch Dr. Willibald Ruch (Psychologisches Institut der Universität Zürich, Lehrstuhl für Persönlichkeitspsychologie und Diagnostik, 2006).



und Tugenden zu messen; dieser Fragebogen wird seit 2004 als Messinstrument für insgesamt 24 verschiedene psychologische Stärken eingesetzt. Grundlage der Messung ist jeweils die subjektive Einschätzung der Testperson bzgl. eigener Stärken und Tugenden. Die Auswertung der Testergebnisse ist aber nicht als eine Diagnose zu verstehen, sondern vielmehr als eine wissenschaftlich fundierte Rückmeldung, die mit Hilfe der Definitionen der einzelnen Stärken interpretiert werden kann.<sup>5</sup> Generell muss bei dieser Interpretation beachtet werden, dass „Charakterstärken [...] psychologische Merkmale – Prozesse oder Mechanismen – [sind], welche die Tugenden definieren“ (VIA-IS Interpretationshilfe, Psychologisches Institut der Universität Zürich, Lehrstuhl für Persönlichkeitspsychologie und Diagnostik, 2006: 3); also handelt es sich dabei sozusagen um Strategien und Wege, die es dem Individuum ermöglichen, bestimmte Tugenden zu zeigen. Des Weiteren lassen sich jeder Stärke sechs verschiedene Tugenden zuordnen, so gehören z.B. zur emotionalen Stärke „Mut“ die Tugenden der Authentizität, der Tapferkeit, der Ausdauer und der Enthusiasmus (VIA-IS Interpretationshilfe, Psychologisches Institut der Universität Zürich, Lehrstuhl für Persönlichkeitspsychologie und Diagnostik, 2006: 5).

Peterson und Seligman gehen davon aus, dass die Stärken zumindest über einen gewissen Zeitraum hinweg stabil sind, sich aber mit steigender Lebenserfahrung verändern können (Peterson/Seligman, 2004).

Ausgehend von dieser Definition und der bibliographischen Übersicht begann die exklusive Forschung zu den psychologischen Stärken im Jahre 2001 und ist bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt ein forschungsintensiver Aspekt der Positiven Psychologie, wie die Arbeit von Ruch und Wagner aus dem Jahre 2013 verdeutlicht.

Die erst genannte Untersuchung aus 2001 (Gillham, et al.; Shoshani/Slone) beschäftigt sich entsprechend der zentralen Theorie gleich wieder mit dem Einfluss von Charakterstärken auf das Wohlbefinden.<sup>6</sup> Die folgende Arbeit bezieht das Konzept der Tugend in diese Perspektive mit ein (Peterson/Park, 2001; 2004). Auch der Zusammenhang zwischen dem Empfinden von Freude und Stärke wurde bereits erforscht (Carr; Park, beide 2004); in etwa zeitgleich mit der Betrachtung des Einflusses von Charakterstärken auf die positive Entwicklung von Jugendlichen (Park/Peterson. in press-a). Daran schloss sich später die Frage an, was Jugendliche wirklich brauchen, um sich positiv entwickeln zu können (Park/Peterson, 2005). Ebenso stellte sich die Forschungsfrage, inwieweit Freude, die moralische Kompetenz und das Streben nach Zufriedenheit von Charakterstärke beeinflusst werden (können) (Park/Peterson; 2006a, | -b; Peterson, et al., 2007); dementsprechend wurden

<sup>5</sup> Entsprechende Erläuterungen und Literaturhinweise finden sich unter der folgenden Webadresse:  
[http://www.charakterstaerken.org/VIA\\_Interpretationshilfe.pdf](http://www.charakterstaerken.org/VIA_Interpretationshilfe.pdf). 29.01.2014.

<sup>6</sup> vgl. dazu auch: Steen/Kachorek/Peterson, 2003; Park/Peterson/Seligman, 2004a, | -b; 2005b; Wood, et al., 2011.



die Anwendungsmöglichkeiten von Stärken und Tugenden, besonders in der Schule, genauer untersucht (Park/Peterson, 2008; 2009a, | -b). Die Relevanz des Aspekts, besonders für junge Menschen im Allgemeinen und im Kontext von zielgerichteter Lebensgestaltung, ist auch Thema der ganz aktuellen Arbeit von Toner, et al. (2012).

### 2.2.3. Resilienz

Die Resilienz beschreibt die Widerstandsfähigkeit der menschlichen Seele gegenüber belastenden Situationen (vgl. Wustmann, 2004: 18). Nach den bisher vorliegenden Forschungsergebnissen gilt ein Kind als resilient, wenn es trotz einer psychologischen und oder physiologischen Mehrbelastung in der Lage ist, sich positiv zu entwickeln und mitunter seelisch gestärkt aus dieser Situation hervorgehen kann (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau, 2009: 13).

Doch diese Fähigkeit ist nicht angeboren. Stattdessen handelt es sich um eine variable Größe, die kontextabhängig und das Produkt eines dynamischen Entwicklungsprozesses ist. Dieser kann dadurch unterstützt werden, indem das Kind in seinem direkten Lebensumfeld aktive Unterstützung in seiner Entwicklung erfährt, auch wenn die Umstände diese eventuell erschweren. Wichtig ist dabei eine positive emotionale Beziehung zu einer oder mehreren Bezugspersonen (auch LehrerInnen<sup>7</sup>), ein von Wertschätzung und Akzeptanz geprägter Erziehungsstil der Eltern. Die genannten Personengruppen dienen dem Kind als Rollenbeispiele, denn Resilienz beruht grundsätzlich auf Lernerfahrungen und auf der Beobachtung anderer.<sup>8</sup> Nicht zu vergessen sind dabei natürlich auch positive Beziehungen zu Gleichaltrigen.

Die Resilienzforschung beschreibt eine recht neue Forschungsperspektive in Bezug auf die Entwicklung des Menschen und untersucht hauptsächlich die Schutzmechanismen der Seele und deren Auswirkungen auf die Handlungen des Menschen. Obwohl diese Forschungsarbeit relativ neu ist, kann man neben den bereits erwähnten Aspekten bereits weitere grundlegende Aussagen zur Resilienz treffen. So ist z.B. wichtig zu wissen, dass ein Mensch nicht in allen Situationen und auf allen Ebenen seiner Rollenstruktur gleichmäßig widerstandsfähig ist. Resilienz ist in seiner Struktur und in seinem Auftreten unbeständig und direkt abhängig von der jeweiligen Person und deren persönlichem Umfeld. Wird ein Kind in Hinsicht seiner Widerstandsfähigkeit in bestimmten Situationen untersucht, werden neben seinen Fähigkeiten und Ressourcen auch ganz gezielt seine Schwachstellen fokussiert. Auf dieser Basis können individuell passende Bewältigungskompetenzen vermittelt und gefördert werden.

---

<sup>7</sup> Dr. Toni Noble legt besonderen Wert auf den schulischen Aspekt, die gute Lehrer-Schüler-Beziehung großem Wert. Denn diese Beziehung bildet für sie den Grundstein einer positiven Lernentwicklung und dem damit verbundenen Lernerfolg (2003).

<sup>8</sup> Vgl. die Begriffsdefinition zur Resilienz bei Sit, 2008 und Wustmann, 2004.



Hier setzt die Forschung der australischen Psychologin Dr. Toni Noble an, die untersucht, welche Charaktereigenschaften und Stärken dem Menschen helfen, belastende Situationen gut zu überstehen. Außerdem sucht sie nach Möglichkeiten, wie man allen Kindern helfen kann resilienter zu werden, beispielsweise indem sie nach Wegen sucht, sichere Schul- und Lernumgebungen zu kreieren. Dazu stellt sie die gezielte Frage, was besonders Kinder in der Zeit ihrer Entwicklung benötigen, damit sie zu starken und widerstandsfähigen Persönlichkeiten heranwachsen können (Noble, 2003). Einige Ergebnisse liegen bereits vor: Bezeichnend für die Existenz resilienter Strukturen in bestimmten Bereichen des Lebens ist besonders bei Kindern die Fähigkeit, die eigenen Handlungen als erfolgsversprechend wahrzunehmen und daran anschließend Probleme zu erkennen und diese zu einer positiven Lösung zu führen. Sie können ihre eigenen Handlungen kontrollieren und sind in der Lage ihre eigenen Fähigkeiten realistisch einzuschätzen; sie können zudem Verantwortung an situationspezifisch resilientere Personen abgeben (vgl. Sit, 2008: 1 ff.).

Ähnlich wie beim Forschungsverlauf zum Wohlbefinden, liegt auch bei diesem Konzept der zeitliche Schwerpunkt der Forschung in den frühen 2000er Jahren, allerdings sind hier bisher weitaus weniger Untersuchungen gemacht worden. Doch trotz der vergleichsweise geringen Anzahl an Arbeiten, zeigt sich doch eine große perspektivische Bandbreite.

Parallel zur schulischen Perspektive (McGrath/Noble, 2003), welche die praktische Umsetzung der Theorie in der Schule untersucht, stehen der generelle Einfluss und die Risiken von Resilienz bezüglich der puerilen Entwicklung (Fraser, et al., 2004), sowie der Aspekt der positiven Emotion im Fokus, weshalb dieser Begriff besonders relevant sein wird für die später folgende Betrachtung der Positiven Bildung. Weiterhin wurde im Rahmen der Resilienz der Umgang mit negativen Emotionen und Erfahrungen untersucht (Tugade/Fredrickson, 2000; Fredrickson/Tugade, 2004). Dabei wurde auch der Einfluss von positiven Emotionen auf den Umgang mit erlebten negativen Emotionen näher betrachtet. Erst zu einem eher späten Zeitpunkt, in 2005 und in 2008, wurde auch die Struktur des Konzepts selbst Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen (Reivich/Gillham, 2005; Reivich et al., 2005; Brunwasser/Gillham, 2008).

#### **2.2.4. Positive Emotionen**

Da eng mit dem Begriff der Resilienz verbunden, nun zum Element der positiven Emotion(en).

Barbara Fredrickson liefert zusammen mit Michael Cohn eine umfassende Definition zu dieser Klasse der Emotionen.<sup>9</sup> Darin beschreiben sie, dass positive Emotionen Marker sind für das generelle Wohl-

---

<sup>9</sup> Fredrickson, B., Cohn, M. "Positive Emotions", in: *Oxford Handbooks Online*. The Oxford Handbook of Positive Psychology (2 ed.).



befinden und die Freude, die Menschen empfinden. Außerdem haben sie auch einen resilienten Charakter, denn sie erhöhen durch das positive Erleben des Selbst die Chance auf zukünftige Erfolgserfahrungen. Genauso fördern sie die individuellen Denkfähigkeiten, sowie die Entwicklung neuer, lösungsorientierter Strategien für Schule und Beruf.

Aber anders als negative Emotionen, treten positive Emotionen nur dann zu Tage, wenn sich der Mensch in einer positiven und stabilen Situation oder Umgebung befindet und sich in einer positiven Kommunikation mit anderen wiederfinden kann, die geprägt ist von einem guten Urteilsvermögen und sozialer Kognition.

Oscar Kjell gibt aber zu bedenken, dass eine solche Definition kritisch zu bewerten ist, da es keine allgemein gültig definierten Aspekte bezüglich Positiver Emotionen gebe und das Adjektiv „positiv“ sehr wert beladen sei, was die Interpretation der einzelnen Emotionen von vorn herein in eine bestimmte Richtung lenke.<sup>10</sup>

Trotzdem sind für die Forschungsarbeit zu den positiven Emotionen zwei Aspekte bezeichnend: erstens die zeitliche und inhaltliche Aktualität der Ergebnisse. Zweitens wurde der Hauptteil der Forschungsarbeit maßgeblich durch B.L. Fredrickson, geleistet. Sie beschränkte sich bei ihren Untersuchungen aber keinesfalls nur auf einen Fokus, sondern hat sämtliche Aspekte und Einflussfaktoren von und auf die positiven Emotionen untersucht.

Fredrickson untersuchte zunächst den Einfluss der Gesundheit und des Wohlbefindens auf eine gezielte Kultivierung von positiven Emotionen. Im Anschluss erforschte sie den Einfluss von Dankbarkeit im Vergleich zu weiteren, positiv klassifizierten Emotionen, bevor sie sich mit deren Klassifizierung als Stärken befasste. Im weiteren Verlauf ihrer Forschungen suchte Fredrickson nach Möglichkeiten das Auftreten von positiven Emotionen zu verstärken und betrachtete dieses Element aus dem Fokus der Positiven Psychologie heraus.

Basierend auf diesen Ergebnissen folgten Studien zum Wert und der Rolle von positiven Emotionen für den Menschen und des Weiteren bzgl. der möglichen Entwicklung von emotionaler und sozialer Kompetenz bei Kindern. Genauso suchte sie nach solchen Kultivierungsmöglichkeiten in Bezug auf Emotionen bei resilienten Personen im Rahmen der Bewältigung von negativen Erfahrungen. Die aktuellste Arbeit zu dieser Thematik beleuchtet die Möglichkeiten zur Verstärkung von positiven Emotionen durch den aktiven Ausdruck von Dankbarkeit.

Der zuletzt genannte Forschungsansatz leitet damit sofort über zum nächsten Teilaspekt der Positiven Psychologie: der *Dankbarkeit*. Auch bei der Betrachtung dieses Elements liegt wieder eine

---

<http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780195187243.001.0001/oxfordhb-9780195187243-e-003?print>. 30.01.2014.

<sup>10</sup> Kjell, O. "The beneficial and potentially problematic effects of positive emotions". *Positive Psychology UK*.

<http://positivepsychology.org.uk/pp-theory/positive-emotions/118-the-beneficial-and-potentially-problematic-effects-of-positive-emotions.html>. 30.01.2014.



Besonderheit vor, da die Dankbarkeit immer als Teilaspekt eines anderen Elements oder Konzepts der Positiven Psychologie verstanden bzw. mit diesen verglichen wird. So untersuchte Barbara Fredrickson, wie erwähnt, den Aufbau und Möglichkeiten zur Verstärkung von Positiven Emotionen im Kontext von Dankbarkeit (2000d). McCullough et al. untersuchte später ihren moralischen Stellenwert und welchen Einfluss das Konzept auf die Moral des Einzelnen hat (2001).

Da der Mensch gerne zur verstärkten Wahrnehmung von negativen Emotionen und Erfahrungen, sowie von Schwächen neigt, untersuchten Emmons/McCullough (2003) und Froh/Sefick/Emmons (2008) mit Hilfe eines Experiments die Konzepte der Dankbarkeit und des subjektiven Wohlbefindens im Hinblick auf ihr Verstärkungspotential und ihr Einfluss im Kontext der Wahrnehmung von positiven Fähigkeiten. Dazu passend wurde auch nach Möglichkeiten zum Aufbau und dem Erhalt positiver Emotionen geforscht, als Konsequenz von gezielter Veranschaulichung von Dankbarkeit und positivem Selbstwertgefühl (Sheldon/Lyumbomirsky, 2006). Diese beiden zuletzt genannten Aspekte erscheinen im schulischen Kontext als besonders wichtig, da es im Unterricht zwar darum gehen sollte, aus Fehlern zu lernen, allerdings sollten diese nicht allein fokussiert werden und ihre Behebung sollte nicht die Basis von Unterrichtsplanung sein. Vielmehr sollten die SchülerInnen lernen, gute Leistungen und Stärken zu erkennen und anzunehmen, sodass in der Konsequenz ihr Selbstwertgefühl gestärkt wird; sie sollen sich selbst als gut und positiv erleben. Trotzdem sollten sie auch Fehler machen dürfen, die dann in Zusammenarbeit mit Bezugspersonen behoben werden können. Doch genau da liegt das Problem: Kinder und junge Erwachsenen müssen lernen mit (diesen) Hilfestellungen umzugehen und sie wertzuschätzen, indem sie erkennen, dass ihnen dadurch ein Weiterkommen in jeglichen Situationen ermöglicht werden kann.

### **2.2.5. Glück und Optimismus**

Durch das Empfinden von Glück und Optimismus als Folge von aktiver Dankbarkeit und sozialer Kognition erlangt der Mensch den Status des *guten Lebens*. Im Falle des Glücks sei erwähnt, dass Seligman dieses als zentrales Thema seiner ersten Theorie der Positiven Psychologie eingeführt und später mit der Theorie des Wohlbefindens wieder neu definiert hat. Er verortet das *Ding* des Glücks als ein Element im Kontext der positiven Emotionen (Seligman, 2011). Ebenso von Bedeutung ist das Konzept des Optimismus im Kontext der Positiven Psychologie, weshalb Seligman bereits zu einem früheren Zeitpunkt auch diesem Thema im Rahmen der kindlichen Entwicklung eine Arbeit veröffentlichte („The Optimistic Child“, 1995).

Natürlich können auch die Konzepte des Glücks und der Optimismus laut der bibliografischen Recherche aus verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven heraus untersucht werden. Mit Ausnahme der beiden Arbeiten von Martin Seligman der 1990er Jahre (auch „Learned Optimism“, 1998),



stammen die weiteren Arbeiten zur Thematik alle aus dem ersten Jahrzehnt der 2000er Jahre, wobei die aktuellste Arbeit aus dem Jahre 2012 stammt. Diese fasst den aktuellen Forschungsstand zusammen und zeigt Möglichkeiten zu zweckdienlichen Interventionen auf, die die Ausprägung der beiden Konzepte fördern.

Neben der Untersuchung der Einflussmöglichkeiten positiver Emotionen und Glück auf das subjektive Wohlbefinden (Giannopoulos/Vella/Brodrick, in press), wurden auch Strategien zur Vermeidung von Depressionen und dem Erlernen von Optimismus bei Kindern erforscht (Seligman, 1995; 1998). Dies führte mitunter zu der Frage, ob es möglich ist, dass einige Menschen glücklicher sein können als andere (Lyubomirsky, 2001) und zu einer expliziten Beobachtung von glücklichen Menschen (Deiner/Seligman, 2002). In diesem Kontext untersuchte Seligman die Idee des authentischen Glücks (2002), einem weiteren zentralen Aspekt der Positiven Psychologie. Entsprechend wurde auch untersucht, ob und inwiefern „Glück“ in der Schule gelehrt werden kann (Seligman, 2004; Morris, 2009).

Auch außerhalb der Schule relevant ist die Untersuchung zur möglichen Lebensverlängerung durch eine gezielt positive Grundhaltung (Seligman, 2005), sowie die Überwindung der sog. erlernten Hilflosigkeit unter Einfluss der Resilienz (2005).<sup>11</sup> Beinahe grundlegend für das Verständnis dieses Aspekts ist die Studie von Lyubomirsky aus dem Jahr 2008, worin sie nach Einflussmöglichkeiten des subjektiven Glücksempfindens sucht. Dieser Fokus wird noch durch die Arbeit von Bea Engemann ergänzt. Diese beschäftigt sich dahingehend mit Möglichkeiten der therapeutischen Intervention, um in der Konsequenz das Glücksempfinden zu verstärken.

### **2.2.6. Positive Bildung**

Die Positive Bildung wird als eine Kombination aller bisher vorgestellten Elemente des Wohlbefindens und als eine praktische Umsetzungsmöglichkeit der Positiven Psychologie dargestellt. Bisher wurde die Theorie aus der strukturellen Perspektive heraus theoretisch und empirisch untersucht. Zusätzlich wurde auch nach Möglichkeiten gesucht, das Auftreten von Frustration und Depressionen bei SchülerInnen zu verringern, indem man die Betroffenen gezielt mit Techniken und Strategien konfrontierte, die ihnen helfen sollten, sich vor diesen psychologischen Belastungen zu schützen und bspw. Stress aktiv zu bewältigen (Noble/McGrath, 2008; McGrath, 2009; Green, et al., 2001; 2012; Waters, 2011).

---

<sup>11</sup> Diese Untersuchung erfolgte auch aus internationaler Perspektive und über mehrere Jahre hinweg: Peterson/Park/Seligman, 2005b; Park/Peterson/Ruch, 2009; Lyubomirsky, 2010.



Tucci, et al. untersuchte dahingehend im Auftrag der australischen Regierung z.B. die modernen Ängste, Hoffnungen und Vorstellungen von Heldentum bei Kindern, was ein besseres Verständnis ihrer Bedürfnisse zur Folge hat und zudem eine direkte Verbindung zur Forschungsarbeit in Australien herstellt. Die Ergebnisse dieser und die weiterer Auftragsarbeiten von Regierungsbehörden und Bildungseinrichtungen Australiens und anderer Länder wurden durch Lea Waters gesammelt und in der „Review of School-based Positive Psychology Interventions“ veröffentlicht.<sup>12</sup> Diese Arbeit liefert eine detaillierte Übersicht über die aktuellsten Erkenntnisse bezüglich der Positiven Bildung.

Einzelne Schulen in Australien haben die Ideen und Methoden der Positiven Bildung bereits teilweise in die pädagogische Struktur ihrer Einrichtung integriert. Dabei wurden auch die Verwaltungsebenen neu strukturiert. Die Schulen folgten damit den Ansätzen von Seligman (2011) und auch dem älteren Ansatz zur Neustrukturierung der Institution Schule nach Mosley (1993). Seligman reagierte mit seiner Arbeit auch auf die kritischen Stimmen der Fachwelt, die eine aktive Integration von Positiver Psychologie im schulischen Kontext anzweifeln. Dazu wagte er 2008 das Experiment eines holistischen Ansatzes, der es ermöglichen sollte die Positive Psychologie in die bereits bestehende Lern- und Lebenswelt der Geelong Grammar School (GGS, in Corio, VIC, Australien) zu integrieren. Er beobachtete und begleitete die Arbeit der SchülerInnen und LehrerInnen über Monate hinweg vor Ort und dokumentierte sie. Die Auswertung der Ergebnisse erbrachte den Beweis, dass Positive Bildung möglich ist (z.B. Seligman, 2011). Die Ergebnisse sind sowohl in entsprechenden Aufsätzen, als auch in seinen Monographien und in den online verfügbaren Ausarbeitungen der betreffenden Lehrkräfte dokumentiert und geben einen genauen Einblick in die alltägliche Praxis der Positiven Bildung. Nachdem diese Forschungsdebatte mittlerweile beendet ist, muss untersucht werden, welche Möglichkeiten die Positive Bildung in der Schule bietet und wie eine flächendeckende Integration des Ansatzes ermöglicht werden kann. Williams, die Managerin des Projekts der GGS, beleuchtete dazu in einer folgenden Arbeit explizit den Prozess der Integration der Theorie in die bestehende Schulstruktur (Williams, 2011).<sup>13</sup>

Bezüglich des Nutzens der Positiven Bildung zeigt die bibliographische Recherche, dass sie z.B. als Messinstrument für die Ausprägung von Stärken bei GrundschülerInnen dienen (Madden, et al., 2010) und gleichzeitig als zentraler Einflussfaktor für die Gestaltung des kindlichen Lebens fungieren kann. Dabei steht der Anspruch, ein schönes, gutes und bedeutendes Leben zu gestalten im Vordergrund der Untersuchung (Reivich, et al., 2007). Anschließend an diese Perspektive ist auch die Struktur der Beziehung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen, sowie nach Möglichkeiten zu deren Verbesserung oder weiteren Ausbau untersucht worden (Pianta, et al., 2002). Generell gestaltet

---

<sup>12</sup> Vgl. Waters, L. (2011). A Review of School-based Positive Psychology Interventions, in: *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75-90.

<sup>13</sup> Vgl. dazu die Ausführungen zur „Geelong Grammar School“ ab S. 27.



sich die Frage, wie LehrerInnen mit dem Konzept der Positiven Psychologie arbeiten können als sehr interessant, da es für sie aufgrund der hohen physischen und psychologischen Belastung im Rahmen ihres Berufes auch außerhalb des Klassenzimmers von Nutzen sein kann, ihr Leben mehr oder weniger konsequent positiv auszurichten (Seligman; 2011; Swinson/Harrop, 2012).





### 3. Die Positive Psychologie – die Theorie des Wohlbefindens

Aus Sicht der Psychologie hat sich mit der Integration der Ideen der Positiven Psychologie ein Paradigmenwechsel vollzogen, den Bea Engelmann in ihrer Tool-Sammlung zur Anwendung der Theorie beschreibt. Der Wechsel habe sowohl die inhaltliche als auch die methodische Ausrichtung der Psychologie neu definiert (Engelmann, 2012: 7). Durch die Akzeptanz der neuen Paradigmen im Kontext der Behandlung von psychischen Störungen sei in der Fachwelt ein neues Bewusstsein für die Notwendigkeit von Präventivmaßnahmen entstanden, um die weitere Verbreitung von Burnout und Depression, sei es in der Schule oder am Arbeitsplatz, aufzuhalten. Engelmann weist darauf hin, dass es aufgrund des Anstiegs der Patientenzahlen notwendig ist, die Ideen und Strategien der Positiven Psychologie flächendeckend in den privaten Alltag und das Denken gerade junger Menschen zu integrieren, um sie so vor (vermeidbaren) psychologischen Belastungen zu schützen (Engelmann, 2012). Aber worauf beruht denn genau diese Theorie des Wohlbefindens und wie wird sie genau definiert?

Die Positive Psychologie als neue Denkweise konfrontiert die Forscher und die Lernenden mit der Idee, dem eigenen Leben oder einzelnen Aspekten des Lebens eine neue, gedankliche Struktur zu geben – eine Struktur, die das Leben lebenswert und Herausforderungen positiv erlebbar macht. Man spricht dabei vom „guten Leben“ (Ruch). Vor dem angesprochenen Paradigmenwechsel wurde stets nach Möglichkeiten zur Vermeidung oder Unterdrückung negativen Verhaltens und negativer Erfahrungen gesucht, nun geht es darum, das Verhalten so zu beeinflussen, dass das Individuum aus sich selbst heraus andere Strategien anwendet, die für es selbst positive Konsequenzen haben. Negatives Verhalten soll von Grund auf vermieden werden. Dazu gehören auch eine mögliche Umgestaltung des Umfelds in Form von positiven Beziehungen und eine positive Herangehensweise an kommende Herausforderungen, sowohl in der Schule, im Beruf, als auch im privaten Bereich (Ruch/Wagner, 2013: 2). Seligman gibt zu bedenken, dass bei dieser Umstrukturierung die Hilfe von außen notwendig ist, um das eigene Umfeld und dessen Atmosphäre neu zu gestalten (Seligman, 2011); die Hilfestellungen als eine Art der Anleitung, können dabei z.B. von Psychologen oder geschulten Lehrkräften gegeben werden.

#### Die Theorie des Wohlbefindens

Die angesprochenen Veränderungen sind bedingt durch das Fehlen und dem gleichzeitigen, erfolglosen Streben nach Wohlbefinden. Dieses kann aber, als Konstrukt aus verschiedenen *Dingen*, vielseitig beeinflusst bzw. hergestellt werden. Dazu tragen solche Dinge bei, nach denen „Menschen [...] um der Sache selbst willen [streben]“ (Seligman, 2011: 34). Diese Dinge, oder Elemente, können im



Einzelnen unabhängig voneinander definiert und angewendet werden. Insgesamt gibt es fünf Elemente, die Seligman mit Hilfe des PERMA-Modells (Abb.1) definiert. Dazu zählen: das positive Gefühl, definiert durch das Empfinden von Glück und Lebenszufriedenheit (Seligman, 2011: 34, 45), persönliches Engagement und positive Beziehungen, sowie der Sinn und die aktive Orientierung an positiver Zielerreichung (Resilienz).

Aber wie ergeben diese eigentlich unabhängigen Elemente ein zusammenhängendes Modell (Abb.1), welches praktisch angewendet werden kann? Seligman beantwortet diese Frage mit einer Erklärung zur Struktur des positiven Gefühls und des guten Lebens (Flourish, 2011: 34 – 40) und zusätzlich mit der Aufschlüsselung des PERMA-Modells.

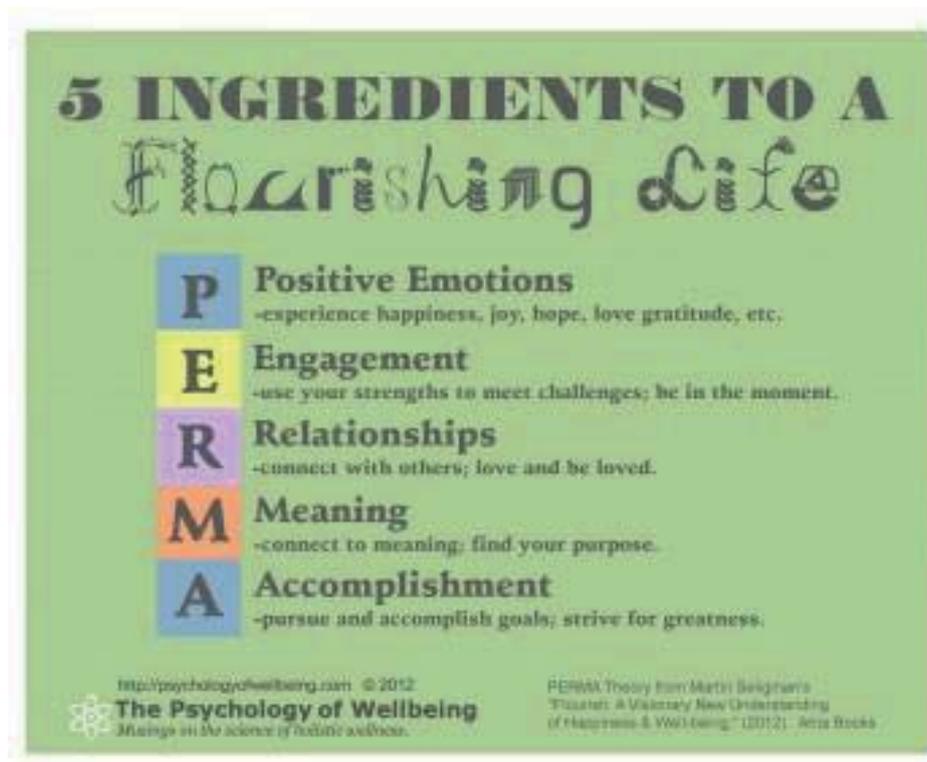


Abbildung 1: PERMA-Modell nach M.E.P. Seligman (2011).<sup>14</sup>

Entsprechend diesem Modell, ist das positive Gefühl als Fundament des guten Lebens und alle übrigen Elemente in Abb. 1 basieren auf subjektiven Erfahrungen und können nicht allgemein gültig definiert werden. So ist beispielsweise das Element des Glücks ein direkter Aspekt des positiven Gefühls und somit subjektiv.<sup>15</sup>

<sup>14</sup> „How to Have a PERMA-Vacation“. *The Psychology of Wellbeing*. 2014.

<http://psychologyofwellbeing.com/wp-content/uploads/2013/04/Card-4-PERMA-350x286.jpg>. 09.02.2014.

<sup>15</sup> In Seligmans ursprünglicher Theorie des Glücks steht die Lebenszufriedenheit, also das Empfinden von Glück als Thema allein im Fokus, jetzt ist es zwar nur ein Aspekt der neuen Theorie, aber trotzdem grundlegend für die Funktion der Positiven Psychologie. (Flourish, 2011: 34-35).



Das positive Gefühl ist das hedonistische Element der Theorie des Wohlbefindens und schließt z.B. das Empfinden von Wärme (im Sinne von positiven zwischenmenschlichen Beziehungen) und das persönliche Engagement für eine bestimmte Sache mit ein. Besonders das Engagement ist aber während seinem Auftreten nicht direkt erlebbar, sondern wird erst nach Abschluss der jeweiligen Handlung(en) bewusst und ist nur subjektiv erfahrbar (Seligman, 2011: 35). Damit führt das Engagement leicht zum Zustand des *Flow*, einem Zustand, indem der Mensch durch die Aufwendung all seiner Kräfte in den Zustand völliger Verschmelzung mit einer bestimmten Sache versetzt wird, das Bewusstsein also völlig mit einer einzigen Sache beschäftigt ist.<sup>16</sup> Da dieser Prozess so kraftaufwendig ist, ist es im Vergleich wesentlich einfacher, positive Gefühle zu erfahren, trotzdem kann der Prozess, welcher zum Flow führt, optimiert werden. Dazu muss das Individuum sich auf die persönlichen Stärken konzentrieren und diese häufiger anwenden, um den nötigen Kraftaufwand zu minimieren (Seligman, 2011: 28). Wird der Zustand des Flows rückblickend betrachtet, ist es nicht möglich zu beschreiben, was währenddessen gefühlt wurde, stattdessen stellt sich die Frage nach dem Sinn einer Tätigkeit und wie sie positive Gefühle hervorruft.

Beide Elemente, das positive Gefühl und das Engagement, erfüllen die Kriterien, die sie als Elemente des Wohlbefindens definieren:

- ✓ sie tragen zu seiner Entwicklung bei,
- ✓ die Menschen streben danach, um ihrer selbst willen und
- ✓ sie repräsentieren Dinge, die unabhängig von den übrigen Elementen der Theorie gemessen werden können.

Ähnlich verhält es sich auch mit dem Sinn. Auch dieses Element kann aus der subjektiven Perspektive heraus betrachtet werden, allerdings ist diese Perspektive für das Wohlbefinden nicht bestimmend. Eine Situation oder ein Gespräch, welche zu einem bestimmten Zeitpunkt als sehr wichtig und sinnvoll erscheinen, können bei einiger zeitlicher Distanz eben dieses Attribut verlieren und erscheinen evtl. völlig unwichtig. Somit ist der Sinn „bloß ein subjektiver Zustand“ (Seligman, 2011: 36), erfüllt aber trotzdem die nötigen Kriterien, um als Element des Wohlbefindens zu gelten. Während das positive Gefühl zu einem angenehmen Leben führt, wird es durch dieses Element zusätzlich sinnvoll (Seligman, 2011: 37).<sup>17</sup>

Auch die Zielerreichung oder Resilienz wird von Menschen um ihrer selbst willen angestrebt. Sie symbolisiert das „*erfolgreiche Leben*“ (Hervorhebung im Original, A.B., Seligman, 2011: 38)

---

<sup>16</sup> Seligman beschreibt diesen Status mit dem Begriff: „engaged life“. Vgl. Seligman, et al., 2009: 296).

<sup>17</sup> Mit den drei Elementen des positiven Gefühls, dem Sinn und dem Engagement beschreibt Seligman seine erste Theorie der Positiven Psychologie, die Theorie des authentischen Glücks. Auf dieser Grundlage untersuchte er eben diese drei Erscheinungsformen des Glücks im Hinblick auf die Frage, wie zur Vergrößerung der Lebenszufriedenheit beitragen könnten (Seligman, 2011: 29).



und bewirkt das Erlebnis sich selbst als wirksam zu empfinden, muss aber dabei nicht zwingend ein positives Gefühl zur Folge haben bzw. einen sinnvollen Eindruck hinterlassen. Trotzdem widmen Menschen ihr Leben mehr oder weniger dem Streben nach Erfolg. Einigen gilt dieser als höchstes Ziel im Leben, da sie aus dem erfolgreichen Leben (zumindest für eine gewisse Zeit) positive Gefühle schöpfen (Seligman, 2011: 38-39). Leider leidet darunter oft die Komponente der positiven Beziehungen zu anderen Menschen, denn wie Seligman bemerkt, behindert besonders diese Komponente des Wohlbefindens oft die Entstehung und Entwicklung von Beziehungen, da sich der Fokus verschiebt, weg vom sozialen Leben, hin zum Flow. Somit kann das Streben nach Wohlbefinden auch einen negativen Einfluss auf das Leben haben.

Auch Christopher Peters erinnert an den hohen Status, den zwischenmenschliche Beziehungen haben sollten, denn den Großteil der positiven Erlebnisse im Leben erlebt der Mensch nicht allein; sie stehen im „Zusammenhang mit anderen Menschen“ (Seligman, 2011: 40). Deshalb ist es wichtig, solche aufzubauen und zu erhalten, sie sind der Grundstein und ein Maßstab für die Ausprägung des Wohlbefindens. Ist der Mensch dazu in der Lage, zeigt er persönliche Stärke und einen guten Charakter (vgl. Seligman, 2002).

Unabhängig von seinem negativen Potenzial zählt Seligman das Konzept des erfolgreichen Lebens zu den zentralen Aspekten der Positiven Psychologie, denn es geht zwar darum, die eigene Umgebung nach subjektiven Maßstäben zu beeinflussen, aber den Mitmenschen soll nicht vorge-schrieben werden, wie sie zu handeln haben. Stattdessen sollen die Menschen mit Hilfe der Positiven Psychologie lernen, die Elemente, die ihnen helfen Wohlbefinden zu erreichen, zu beschreiben, sie anzunehmen und sie dann zu verstärken (Seligman, 2011: 39). Auch dann, wenn andere Aspekte des Lebens dadurch zurücktreten müssen. Zusätzlich zu der simplen Definition der einzelnen Elemente und ihrer strukturellen Verknüpfung untereinander, lassen sie sich durch die „drei Säulen der Positi-ven Psychologie“<sup>18</sup> weiter klassifizieren:

Tabelle 1: "Die drei Säulen der Positiven Psychologie", Psychologisches Institut der Universität Zürich (2010).

<b>positives Erleben</b>	<b>positive Traits</b>	<b>positive Institutionen</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zufriedenheit</li> <li>• Erfüllung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tugenden</li> <li>• Charakterstärken</li> <li>• Talent</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gesunde Familie</li> <li>• gute/stabile Wohngegend</li> <li>• Schule/Betrieb</li> </ul>

Das positive Erleben beschreibt, wie dargestellt, eine Klasse der positiven Emotionen. Seligman unterscheidet dabei drei Ebenen des Erlebens: dieses kann sowohl vergangenheits-, gegenwarts- und

<sup>18</sup> „Was ist Positive Psychologie?“. Psychologisches Institut Zürich. Universität Zürich. <http://www.psychologie.uzh.ch/fachrichtungen/perspsy/trainings/zsp/pospsy.html>. 31.01.2014.



zukunftsbezogen sein. Bezüglich der Vergangenheit nennt er neben der Zufriedenheit und der Erfüllung auch den Stolz auf Erfahrungen und Handlungen als positive Emotionen. Im Kontext des gegenwärtigen Erlebens wird wieder unterschieden zwischen: über Sinne vermittelte Emotionen (pleasures) und solche Emotionen die durch beliebte Aktivitäten erlernt und erlebt werden (gratifications).

Die zukunftsorientierte Perspektive konzentriert sich auf das Empfinden von Optimismus, Hoffnung und Vertrauen, was ein direkter Hinweis auf das Element der Resilienz darstellt. Auf dieser Grundlage sind die positiven Traits folglich als Konsequenzen des Erlebens zu verstehen. Beide Aspekte, das Erleben und die Traits, können sich aber nur entwickeln, wenn bestimmte Rahmenbedingungen gegeben sind, bzw. individuell wichtige Institutionen beständig vorhanden sind und die Entwicklung des Menschen unterstützen: z.B. eine vertrauensvolle und fürsorgliche Familienstruktur, die möglichst in einer „gesunden“ Wohngegend situiert ist und durch eine gute schulische Ausbildung ergänzt wird.<sup>19</sup>

Zusammenfassend kann an dieser Stelle also Folgendes festgehalten werden: das „Wohlbefinden ist eine Kombination eines guten Gefühls mit dem tatsächlichen Vorhandensein von Sinn, guten Beziehungen und Erfolg“ (Seligman, 2011: 46). Um diese Elemente zu verstärken, braucht es Engagement und den Willen, das gesetzte Ziel erreichen zu wollen. Dementsprechend wählen wir „unseren Kurs im Leben so, dass wir möglichst viel von allen fünf Elementen erlangen“ (Seligman, 2011: 46). Durch diese Verstärkung der Elemente blüht der Mensch auf und erreicht damit das eigentliche Ziel der Positiven Psychologie (Seligman/Parks/Steen, 2004): Erfüllung und Sinn im Leben.

Aber es ist auch Vorsicht geboten, denn Elemente, die aus objektiver Sicht positiv erscheinen und dem Einzelnen helfen aufzublühen, können gleichzeitig für andere negative Konsequenzen haben. Nichtsdestotrotz ist das Wohlbefinden authentisch, da es durch die Elemente verankert ist, die unsere (Signatur-) Stärken und unseren Charakter mehr oder weniger repräsentieren (Seligman, 2002: 36-37). Somit stehen neben dem Charakter auch Aspekte wie die Tugenden eines Menschen im Vordergrund der Forschung und es wird auch in Zukunft untersucht, wie man das, was im Leben schief läuft, mit Hilfe der eigenen Stärken wieder in die Waagrechte bringen kann (Ruch/Wagner, 2013: 2).

---

<sup>19</sup> Vgl. dazu auch die Online-Einführung des Forschungszentrums zur Positiven Psychologie der Melbourne Graduate School of Education. [http://education.unimelb.edu.au/research/research\\_centres/positive\\_psychology\\_at\\_melbourne](http://education.unimelb.edu.au/research/research_centres/positive_psychology_at_melbourne). 30.01.2014.





## 4. Die Positive Bildung

Eine Möglichkeit das Leben von jungen Menschen im Sinne der Positiven Psychologie zu strukturieren bietet die Positive Bildung. Martin Seligman verbindet in diesem Konzept die üblichen Ziele der schulischen Bildung, wie etwa Disziplin und Leistungsfähigkeit, mit der Theorie des Wohlbefindens. In Bezug auf die derzeitige Ausrichtung der schulischen Bildung kritisiert er, dass diese hauptsächlich die Leistung und den damit verbundenen hypothetisch-nummerischen Erfolg der SchülerInnen und deren Eignung für das spätere Berufsleben im Blick hat, dabei aber die Kinder als Menschen übersieht und deren individuellen Bedürfnisse und Stärken nahezu ignoriert. Dabei könnten gerade Letztere dazu beitragen die Leistung sogar noch zu steigern und den gesamten Lernprozess insgesamt zu kultivieren und positiv erlebbar zu machen (vgl. Seligman, et al., 2009: 293).

Aus Seligmans Sicht ist die schulische Bildung umso erfolgreicher, je besser es gelingt dem/der Lernenden während dem Lernprozess ein ganzheitlich gutes Gefühl zu vermitteln. Davon verspricht er sich eine bessere Entwicklung der zu erlernenden Fähigkeiten (Seligman, 2008: 20). Des Weiteren führe dieser Ansatz zu einer besseren Moral, denn alles Übrige, wie z.B. die Kaufkraft, die Kleidung, die Musik, die Rechte der Frauen etc., alles habe sich im Laufe der letzten 50 Jahre verändert bzw. verbessert, nur die Moral habe sehr gelitten (Seligman, et al., 2009). Auf diesen Umstand führt der Psychologe schlussfolgernd die flächendeckende Verbreitung von Depressionen bei Menschen aller Altersklassen zurück (Seligman, 2008: 20). Diese Entwicklung beobachte er in allen ökonomisch reichen Staaten, so auch in Australien.

Um dagegen effektiv vorgehen zu können und depressive Tendenzen zu minimieren, sei es also dringend notwendig die schulische Bildung nach den Gesichtspunkten der Positiven Psychologie zu überdenken und neu zu strukturieren. Natürlich spielen dabei aus Sicht des Psychologen auch die Leistung und die Disziplin eine Rolle, aber diese sollten eben durch die bestmögliche Motivation und den Willen zu lernen erreicht werden. Die Forschung zeigt, dass mit der Steigerung des Wohlbefindens, bei Lernenden, wie bei Berufstätigen, die Aufmerksamkeitsrate erhöht und das kreative Denken gefördert wird.<sup>20</sup> Dabei kommt den positiven Emotionen eine besondere Rolle zu.

Im Gegensatz zu den negativen Emotionen, verhindern die positiven Emotionen eine negative Grundstimmung, aber auch eine niedrige Aufmerksamkeitsrate, und negatives Denken in eng gesteckten Strukturen. Sie fördern das ganzheitliche Denken und ermöglichen eine kritische, aber durchdachte Herangehensweise an ein vorliegendes Problem und fördern somit, wie bereits ausgeführt, das persönliche Selbstkonzept (Resilienz). Zwar würde in der Schule bereits jetzt schon das kritische Denken geschult, aber dieses sei hauptsächlich am Problem orientiert und nicht an einem

---

<sup>20</sup> Fredrickson, 1998; Bolte, et al., 2003; Fredrickson/Branigan, 2005; Rowe, et a., 2007; Isen, et al., 1987; Estrada, 1994.



passenden Lösungsweg, so Seligman (Seligman, et al., 2009: 295). Damit sollte klar sein, dass die Förderung des Wohlbefindens in der Schule gelehrt werden sollte, denn die Positive Psychologie will das Leben des Einzelnen generell positiv umstrukturieren bzw. ihn dazu anleiten, diese Umgestaltung selbst aktiv vorzunehmen.

Da der Großteil des ersten Lebensabschnitts von Kindern und Jugendlichen in der Schule stattfindet, erscheint es nur logisch, eben genau dort mit der positiven Umstrukturierung zu beginnen oder besser, die jungen Menschen von vornherein mit den Ideen und Strategien zur Positiven Psychologie zu konfrontieren und ihre Lebenshaltung und ihr Denken positiv zu beeinflussen. Dies umfasst nicht nur die inhaltliche Gestaltung der Lehrpläne, sondern vor allem die Lern- und Arbeitsatmosphäre, also auch die Beziehungen zwischen den Akteuren in der Schule. So ist neben der Lehrer-Schüler-Beziehung natürlich auch die Stimmung in der Klassengemeinschaft, also unter den Peers, ausschlaggebend für den Lernerfolg und somit ein Hauptansatzpunkt der Positiven Bildung (Seligman, et al., 2009: 295).

Trotz all dieser erfolgsversprechenden Aspekte und Hinweise bzgl. des Einsatzes von Positiver Bildung, regt sich immer noch Widerstand bei dieser Idee. Viele Eltern kritisierten, dass offensichtlich die Lernziele und die damit verbundenen Werte lediglich den Ideen von Bildungsbeauftragten und Politikern entsprächen, aber nicht deckungsgleich seien mit den Werten, die sie sich für ihre Kinder wünschten. In der Forschung wird zusätzlich beanstandet, dass es zu wenige empirische Studien gebe, die die positiven Aspekte und die aufgestellten Hypothesen der neuen Bildungsprogramme fundiert erklären bzw. bestätigen würden. Des Weiteren kritisieren sowohl Eltern, Bildungsbeauftragte als auch zuständige Politiker den hohen Kostenaufwand, der mit der Umsetzung dieser Bildungstheorie auf das Bildungssystem zukomme, ganz abgesehen vom voraus berechneten Zeitaufwand. Letztlich würde das Geld für die (Grund-)Ausbildung schwächerer SchülerInnen aufgewandt, während die akademische Bildung aller völlig aus dem Fokus gerate (Seligman, et al., 2009: 295).

Die Befürworter der Positiven Psychologie und der entsprechenden Bildung halten dagegen, dass die neue Bildungspolitik entscheidende Fähigkeiten und Stärken vermittele, die sicher von allen Eltern gut geheißen werden würden, dass das Selbstkonzept der SchülerInnen gestärkt würde und, dass die SchülerInnen bessere Lernerfolge verzeichnen könnten, da sie sich viel engagierter dem Lernen widmen könnten (Seligman, et al., 2009: 295). Wichtig seien lediglich die Rahmenbedingungen für ein solches Bildungsprogramm vor Ort, die bestimmen, wie die Theorie der Positiven Bildung praktisch auf der Ebene des Unterrichts und seiner Beteiligten und auf administrativer Ebene effektiv umgesetzt werden kann.

Dass der Einsatz dieser Programme notwendig ist, zeigt auch die bereits erwähnte Studienanalyse von Lea Waters. Sie hat in einem globalen Vergleich, die einzelnen Programme und Projekte



zur Positiven Bildung betrachtet und die wichtigsten Erkenntnisse zur Verbreitung, möglicher Einsatzgebiete und dem Nutzen der Programme/Projekte zusammengetragen.

In Bezug auf Australien präsentiert sie die folgenden, teilweise alarmierenden, Ergebnisse bezüglich der Notwendigkeit der Programme: Im Jahr 2008 lag die Zahl der von Depressionen betroffenen jungen Menschen, laut dem Australian Bureau of Statistics bei 25%. Das Australian Institute of Health and Welfare berichtete bereits ein Jahr zuvor, dass 14% der Jugendlichen unter Angstsymptomen litten und laut der Studie der Mission Australia aus demselben Jahr hätten 32% der Betroffenen mit Störungen bezüglich ihres eigenen optischen und physischen Auftretens zu kämpfen, was mutmaßlich auf ein sehr schlechtes Selbstkonzept zurückzuführen ist. Dazu kommt noch, dass 13% der jungen Erwachsenen in Australien in den aktiven Missbrauch von Drogen verwickelt waren (Waters, 2011: 1).

Diese Erkenntnisse werden zusätzlich durch die Studie von Tucci, Mitchell und Goddard (2007) gestützt, die im Rahmen einer Online-Umfrage unter 600 australischen Kindern und Jugendlichen im Alter von 10 bis 14 Jahren herausfanden, dass ca. 46% der Teilnehmer kein Vertrauen in sich selbst hatten und 54% ihren Stellenwert in ihrem Lebensumfeld stark anzweifelten, 40% waren davon überzeugt nicht genügend Leistung zu zeigen.

Es ist offensichtlich, dass hier massiver Handlungsbedarf besteht. Die folgenden Programme bieten sicherlich eine Möglichkeit um jungen Menschen in diesen Situationen zu helfen.





## 5. „Positive“ Bildungsprogramme in Australien

### 5.1. Geelong Grammar School (Corio, VIC.)

Die Geelong Grammar School ist die erste Schule, die das Konzept der Positiven Bildung vorangetrieben und konsequent in ihr Schulkonzept integriert hat. Bereits seit 2003 sind die Lehrkräfte und auch die Schulleitung darum bemüht, die Idee einer positiven Lernumgebung in ihrer Einrichtung zu verwirklichen. Das neue Konzept des Lernens und Lebens in der Schule soll dabei alle Bereiche des Schulbetriebs umfassen und sich in das bereits bestehende Konzept der anglikanischen Fürsorge der größten australischen Boarding und Day School<sup>21</sup> einfügen. Kinder aus allen Teilen des Landes lernen und leben dort ab dem Alter von drei Jahren bis hin zur Klasse 12. Paige Williams, die Leiterin des „Positive Psychology Project“ der GGS gibt einen Überblick über die Integration der Positiven Bildung in das Konzept ihrer Schule und den Werdegang des Projekts (Williams, 2011).

Grund für die elementare Umstellung des Schulkonzepts war der Anspruch, neben den Werten der anglikanischen Fürsorge weitere Werte an die Kinder und Jugendlichen weiter zu geben und damit den stärker werdenden Wünschen der Eltern nach einer holistischen Ausbildung ihrer Kinder nachzukommen. Letztere forderten neben der Förderung der akademischen Fähigkeiten ihrer Kinder die gleichzeitige Fokussierung auf deren persönliche Entwicklung und ihre individuellen Bedürfnisse. Zu diesem Zweck wurde ein Programm zur Förderung der Gesundheit der SchülerInnen eingeführt. Weiterhin wurde nach einem empirisch gestützten Programm gesucht, das den gegebenen Wunsch nach dem emotionalen, dem psychologischen und dem sozialen Wohlbefinden noch weiter erfüllen könnte.

In 2005 wurde man auf die Arbeit von Martin Seligman und die Positive Psychologie aufmerksam und stellte einen ersten Kontakt her. Ab diesem Zeitpunkt arbeiteten sämtliche Vertreter der Schule zusammen mit Seligman und seinen Mitarbeitern an der Idee eines holistischen Ansatzes der Positiven Psychologie in der Schule, ein kollaboratives Projekt. Ziel war auch hier, die emotionale und physische Gesundheit der SchülerInnen, der Lehrkräfte und der sonstigen Mitarbeiter der Schule zu stärken. Drei Jahre später reiste Seligman in Begleitung seiner Familie und seiner wichtigsten Mitarbeiter nach Australien und man begann mit der Vorbereitung/Durchführung des Projekts, aus welchem die Theorie der Positiven Bildung hervorgegangen ist. Auf der Homepage der Schule ist dazu die Grafik in Abb. 2 zu finden, die das Konzept des Wohlbefindens mit den individuellen Ansprüchen der Schule verbindet:

---

<sup>21</sup> Die Geelong Grammar School ist eine sog. Tagesschule mit angeschlossenem Internat, gegründet 1855.

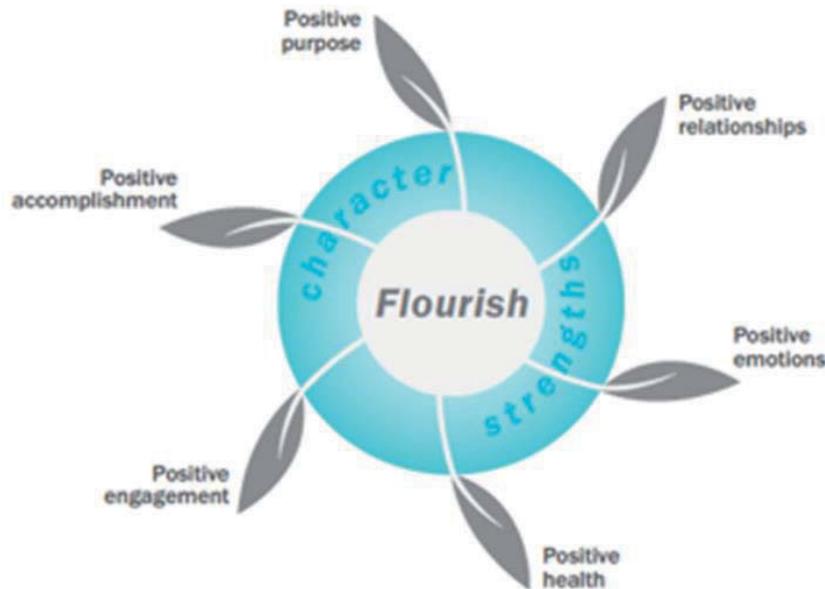


Abbildung 2: Geelong Grammar School: Exceptional Education (2012). A Model for Positive Education.

Ob die aufgeführten Elemente von Leistung und Positiver Psychologie wirklich erfolgreich vermittelt werden, wird regelmäßig durch den “Individual Flourishing Questionnaire” von Prof. Felicia Huppert (University of Cambridge) evaluiert.<sup>22</sup> An diesem nehmen alle betreffenden SchülerInnen teil. Geprüft werden die Entwicklung des Engagements für den Lernerfolg und das generelle Interesse an den Lerninhalten, das Verständnis für den Sinn und Zweck bestimmter Inhalte, das Denken und die Fähigkeiten in Bezug auf positive Beziehungen, die individuelle Resilienz, die Kompetenzentwicklung, sowie der individuelle Stand des Optimismus und der Vitalität und das Maß der inneren Ruhe.

Doch bis es zu einer solchen Evaluation kommen kann, ist es ein weiter Weg. Zunächst müssen die Lehrkräfte von Vertretern der Positiven Psychologie ausreichend geschult und instruiert werden. Im Falle der GGS passierte dies zu Beginn im Rahmen eines neun tägigen Trainingscamps für die Lehrkräfte und anderen Mitarbeiter der Schule. Wie erwähnt reiste Martin Seligman zu diesem Projekt persönlich an und arbeitete von Januar bis Juni 2008 auf den vier Campus der GGS. Während dieser Zeit kamen zeitweise einige der Hauptvertreter der Forschung der Positiven Psychologie für einige Tage und Wochen hinzu und schulten die Teilnehmer im Bereich ihres Fachgebiets, z.B. Prof. Christopher Peterson, Prof. Barbara Fredrickson und Nansook Park.<sup>23</sup>

<sup>22</sup> In 2010 machten alle SchülerInnen der 7. Klasse diesen Test. Im Vergleich zu einer europäischen Kontrollgruppe mit der gleichen Altersverteilung, schnitten die SchülerInnen der GGS deutlich besser ab (Williams, 2011: 4).

<sup>23</sup> Bis heute haben, je nach Quellenangabe, 160 bis 250 Lehrkräfte und Mitarbeiter der GGS an den Workshops von Martin Seligman und seinen Kollegen teilgenommen. In diesem Rahmen erlernten sie die wichtigsten Inhalte und Techniken der Positiven Psychologie. Neben dem Einsatz in der Schule wurde ihnen auch die Anwendung im privaten Bereich angeraten, um ihr eigenes Selbstkonzept anzupassen (Williams, 2011: 4).



Während dieser Zeit wurde der Lehrplan grundlegend überarbeitet, indem die wichtigsten Positionen und Strukturen der Positiven Bildung eingebettet wurden. Gleichzeitig wurde bis Ende 2008 ein kompletter Fachbereich zur Positiven Psychologie und der Bildung an der Schule eingerichtet, in welchem Lehrkräfte aus sechs verschiedenen sog. Departments ständig mit Vertretern der Positiven Psychologie zusammenarbeiten. Letztere supervisieren die Arbeit am sog. Expliziten Unterricht. Zum Department gehören u.a.: der Lernbeauftragte der Schule, der Beauftragte für die sozialpädagogische Betreuung der SchülerInnen und der Senior Kaplan.<sup>24</sup>

Der überarbeitete Lehrplan wird seit 2009 auf zwei Ebenen umgesetzt: im impliziten und dem expliziten Unterricht.

Tabelle 2: Impliziter und expliziter Unterricht.<sup>25</sup>

<b>Impliziter Unterricht</b> (diese Konzepte werden durchgehend von der Vorschule bis Klasse 12 unterrichtet)	<b>Expliziter Unterricht</b> (diese Konzepte sind explizit Teil des Lehrplans der Klassen 7 und 10)
• Emotion	• Denk- und Erklärungsstile
• Dankbarkeit	• Mögliche Denkfehler
• Stärken	• Das Entdecken von „Eisbergen“ (unbewusste Ansichten)
• Kreativität	• Herausfordernde Ansichten
• Selbsteffizienz	• Das Einnehmen der richtigen Perspektive
• Resilienz	• Echtzeit-Resilienz
• Aufmerksamkeit/Achtsamkeit	--

Der implizite Unterricht konzentriert sich auf die Grundelemente des Wohlbefindens, deren Struktur und Funktion im Gesamtkontext, während im expliziten Unterricht Teilaspekte der Rahmenthemen separat betrachtet und angewendet werden. Neben der theoretischen Einführung kommt es auch zur Demonstration der Inhalte durch die Vertreter des Positive Education Departments (häufig durch Mitarbeiter von Martin Seligman) anhand von passenden Beispielen und anschließend zur Übung an weiteren Beispielen durch die Lerngruppe.<sup>26</sup>

<sup>24</sup> Vgl. Williams, P. (2011). Pathways to Positive Education at Geelong Grammar School. Integrating Positive Psychology and Appreciate Inquiry, in: AI Practitioner, 13(2), 8-13.

<sup>25</sup> Vgl. dazu die schuleigene Übersicht unter dem Weblink: <http://www.ggs.vic.edu.au/School/Positive-Education/About-Positive-Education/Teaching-Programme>. 07.02.2014.

<sup>26</sup> Vgl. dazu auch die Vorgehensweise beim PRP.



## 5.2. Der weitere Werdegang und Zukunftsaussichten für das Projekt

Williams hält rückblickend fest, dass sich das Projekt für alle Beteiligten gelohnt habe: Der Lernerfolg bei den SchülerInnen, sowie die gesamten Arbeitsabläufe in der Schule seien bei weitem effizienter als zuvor. Mittlerweile gestaltet sich das Modell der Positiven Bildung an der GGS in Form von zwei ständigen Projekten. „The Positive Education Project“ betreut die individuelle Förderung der SchülerInnen und der betreuenden Lehrkräfte, während „The Positive Institution Project“ die Organisation des Programms auf administrativer Ebene betreut.

Paige Williams war als Managerin des Projekts bis dahin sehr stolz auf das Erreichte und nahm im Anschluss an die Einführungsphase, gemeinsam mit allen Beteiligten, den nächsten Schritt in den Fokus: Die GGS intensivierte ihre Arbeit an der Idee der Positiven Bildung und hat die Elemente der Positiven Psychologie so stark in ihr Konzept integriert, dass die Schule mittlerweile als eine „positive Institution“ gilt. Dies sei aber nur möglich, so Williams, da auch die Schulleitung entsprechende Programme zum „Positive Management“ absolviert habe und die Arbeit am Programm als eine Gemeinschaftsarbeit versteht, die allen zu Gute kommt.

In 2013 wurde intensiv nach weiteren Möglichkeiten gesucht, um die noch bestehenden bürokratischen und rechtlichen Hindernisse für die Positive Bildung zu beheben. Dazu wurden zum wiederholten Mal die Effekte des Projekts von Dianne Vella-Brodrick und Nikki Rikard untersucht, die Evaluation steht noch aus. Sicher ist bereits, dass die SchülerInnen durch dieses Projekt mehr Freude an ihrem Leben und am Lernen finden, dass die Lehrkräfte den Schulalltag insgesamt sehr viel positiver erleben, da die Lehrer-Schüler-Beziehung sehr gestärkt wird und bei weitem vertrauensvoller ist als zuvor. Die Schule wird nun insgesamt durch noch stärkeres Gemeinschaftsgefühl getragen, was sich in einem positiven und respektvollen Arbeitsklima widerspiegelt.

## 5.3. „BounceBack!“ und „The Penn Resilience Program“ (PRP): Alternativen zur GGS

Neben Paige Williams und der GGS, haben auch Toni Noble und Helen McGrath nach möglichen Lösungen gesucht, um das Wohlbefinden als eines der höchsten Ziele, neben der Leistung und dem (kurzfristigen) Erfolg in die Lehrpläne und damit in den Unterricht zu integrieren; das Wohlbefinden soll das ständig gegenwärtige Produkt des Lernprozesses sein.

Das Ergebnis von Nobles und McGraths Forschung ist das erste Bildungsprogramm auf Basis der Positiven Psychologie: „BounceBack!“; es kommt ebenfalls hauptsächlich in Zusammenarbeit mit australischen Schulen zum Einsatz und wird durch die dortigen staatlichen und kommunalen Bildungsministerien gefördert. Ähnlich wie das Projekt an der GGS, versucht auch dieses Programm



den LehrerInnen und Schulleitungen Ideen und Techniken an die Hand zu geben, um für ihre SchülerInnen angenehme, vertrauensvolle und sichere Lernumgebungen zu schaffen, die das Wohlbefinden fördern. Dazu haben Noble und McGrath mehrere Bücher veröffentlicht, die den verantwortlichen Personen helfen können sich auch durch das Selbststudium mit den Inhalten zu beschäftigen und diese anzuwenden. Die Sammlung „National Safe Schools Framework“, die mögliche Projektarten und Interventionsmöglichkeiten auch auf therapeutischer Ebene zusammenfasst, ist 2011 in einer Neuauflage erschienen und präsentiert auch einen holistischen Ansatzes zur Umstrukturierung eines ganzen Schulkonzepts („Project“, *BounceBack!*, 2014).

Inhaltlich unterstützt „BounceBack!“ Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene bei der Entwicklung eines stärkeren Sinns für ihr Wohlbefinden und der Resilienz.<sup>27</sup> „The Positive Educational Practices Framework“ (The British Psychological Society. Educational & Child Psychology, 2008) vermittelt dazu ergänzend einen tieferen Einblick in die theoretische Struktur ihrer Arbeit; auch weitere therapeutische Ansätze werden hier vorgestellt. Sie beschreiben die Vorteile der Positiven Bildung im Hinblick auf die Arbeit mit einzelnen SchülerInnen, Kleingruppen, Klassen oder ganzer Schulen und präsentieren mögliche Interventionsstrategien für LehrerInnen und PsychologInnen.

Sie stellen in diesem Kontext z.B. die „Kognitive Verhaltenstherapie“ vor. Diese hat das Ziel dem Individuum den Weg und Strategien zur Entwicklung eines glücklichen Lebens bewusst zu machen und es wegzuführen vom ständigen Fokus auf ein Problem. Statt das Vergangene zu fokussieren, soll das Hier und jetzt In den Vordergrund gerückt werden und an Stelle von negativen Gedanken sollen realistische und positive Gedanken und Ideen stehen. (vgl. Karwoski et al., 2006). Das bedeutet im therapeutischen Sinne konkret eine Umstrukturierung der Aufgaben und Methoden im Unterricht, weg von der Problemorientierung, hin zu motivierenden Aufgaben, die kombiniert werden mit Phasen der Stimmungserfassung und der Reflexion von Erfolgserlebnissen. Das zieht dann bei erfolgreichem Abschluss der Aufgaben die Entwicklung von Problemlösungskompetenzen nach sich. Karwoski betont, dass dieser Ansatz deshalb so wichtig sei, weil die individuellen Stärken gezielt identifiziert und gefördert würden, besonders solche die durch den Stress bei der Problemfokussierung entstanden (latente Stärken).

Unter dem Begriff „The Positive Youth Development“ (PYD) lassen sich noch weitere Methoden und Programme dieser Art finden (Benson, 1999; Catalano et al., 1999; Pittman, 2005). Bei diesen Programmen liegt der Fokus auf den positiven Beziehungen in der Gruppe (peers), auf der Förderung von Stärken und dem Aufbau von Kompetenzen, der Kultivierung eines gesunden Verhal-

---

<sup>27</sup> McGrath, H., Noble, T. *Bounce back!*. <http://www.bounceback.com.au/>. 29.01.2014.



tens und auf der Zusammenführung von Jugendlichen und mitfühlenden und motivierenden Erwachsenen, um so mit geeigneten Rollenbeispielen zu konfrontieren und um eine vertrauensvolle und respektvolle Lernatmosphäre zu schaffen.

Auch Jane Gillham und Karen Reivich haben im Laufe der letzten 20 Jahre an der University of Pennsylvania die Elemente des Selbstkonzepts und der Resilienz von Jungen und Mädchen eingehend untersucht. Sie haben daraufhin unter der Aufsicht von Martin Seligman ein Programm entwickelt, welches Instrumente zum Messen der beiden Elemente bietet und zudem auch Förderungsmöglichkeiten aufzeigt, das „Penn Resiliency Program“ (PRP). In der offiziellen Beschreibung des Programms heißt es dazu:

“The Penn Resiliency Program (PRP), designed by our research team, is a group intervention for late elementary and middle school students. The curriculum teaches cognitive-behavioral and social problem-solving skills and is based in part on cognitive-behavioral theories of depression by Aaron Beck, Albert Ellis, and Martin Seligman (Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978; Beck, 1967, 1976; Ellis, 1962). Central to PRP is Ellis' Adversity-Consequences-Beliefs (ABC) model, the notion that our beliefs about events mediate their impact on our emotions and behavior. Through this model, students learn to detect inaccurate thoughts, to evaluate the accuracy of those thoughts, and to challenge negative beliefs by considering alternative interpretations. [...] Students learn techniques for assertiveness, negotiation, decision-making, social problem-solving, and relaxation.”

(Gillham, J., Reivich, K. “Resilience Research in Children”. *The Penn Resiliency Project*. Positive Psychology Center, University of Pennsylvania, 2007: 1).<sup>28</sup>

Dieses Programm soll also die SchülerInnen befähigen, besser mit täglichen Stressfaktoren und Problemen umzugehen, die typisch sind für junge Menschen (Seligman, 2011:123). Sie sollen nicht als Belastung, sondern als eine Herausforderung betrachtet werden, die es ermöglicht, durch und mit sich selbst etwas zu lernen. Die SchülerInnen sollen dadurch lernen realistisch zu denken und flexibel an Problemen zu arbeiten, wichtig sei dabei eine optimistische Grundhaltung (Seligman, et al., 2009: 297). Dies fördere zudem die Entschlussfreudigkeit und die Fähigkeit, sich nach reichen Arbeitsphasen gezielt zu entspannen. Zusätzlich sollen die Lernenden üben ihre Signaturstärken zu erkennen und im alltäglichen Leben anzuwenden. Eine Klassifizierung und Analyse dieser Stärken erfolgt gemäß dem VIA-IS-Test.

Gemäß den Schilderungen von betreffenden Lehrkräften und auch von Eltern ist unter dem Einfluss dieses Programms in der Schule eine bessere Entwicklung der Sozialkompetenzen zu beobachten. Demnach zeigten die SchülerInnen in der Interaktion mit anderen mehr Empathie, Kooperationsbereitschaft und eine gute Selbstkontrolle (Seligman, 2009 et al., 302). Dabei stellt sich die Frage: Wie können diese Resultate erreicht werden?

<sup>28</sup> s. dazu: <http://www.ppc.sas.upenn.edu/prpsum.htm>. 05.02.2014.



## 5.4. Die Umsetzung der Theorie in der Praxis: PRP in Schule und Unterricht

Die Struktur des PRP folgt immer dem gleichen Muster: Das Programm basiert auf einer kompletten Unterrichtsreihe zum Thema „Resilienz“, unterteilt in 12 Sitzungen á 90 Minuten bzw. 18 bis 24 Sitzungen á 60 Minuten.<sup>29</sup> Während einer Sitzung werden verschiedene Aspekte der Resilienz und der zu erlernenden Fähigkeiten von den SchülerInnen in der Gruppe fokussiert und durch geschulte Lehrkräfte oder Trainer auf vielfältige Art und Weise vermittelt. So werden z.B. mit Hilfe von Rollenspielen und Sketchen, die die SchülerInnen gemeinsam erarbeiten, Situationen dargestellt, die als ein Medium fungieren, um die möglichen Schwächen des Charakters und negative Emotionen kreativ sichtbar und den SchülerInnen bewusst zu machen. Des Weiteren werden kurze Cartoon-Sequenzen erstellt, um die Kernelemente des Themas weiter zu illustrieren.

Eine weitere Möglichkeit zur Verdeutlichung bietet die Aufgabe „Drei schöne Dinge“.<sup>30</sup> Hierbei sollen die SchülerInnen drei Dinge aufschreiben, egal ob sie von großer oder kleiner Bedeutung sind, die über einen Zeitraum von mindestens einer Woche täglich aufgetreten sind. Danach sollen die Lernenden diese Dinge im Hinblick auf die folgenden Fragen reflektieren: Warum trat dieses gute Ding/die gute Sache auf? Warum ist mir diese Sache wichtig? Wie kann ich die Wahrscheinlichkeit eines häufigeren Auftretens dieser Sache [durch eigene Anstrengung] erhöhen?

Sobald die SchülerInnen diesen Schritt des Wahrnehmens und Annehmens einer Problemstellung im Sinne der Resilienz vollzogen haben, werden hypothetische Beispielsituationen diskutiert und dargestellt. Die Relevanz der Resilienz und ihrer verwandten Inhalte werden damit im Kontext der realen Welt verdeutlicht. Wichtig ist dabei die begleitende Diskussion mit den SchülerInnen, sowohl durch Psychologen und Trainer als auch durch die Lehrkräfte, damit ein tiefgehendes Verständnis der Thematik garantiert werden kann. Denn nur so haben die SchülerInnen die Möglichkeit Fragen zu den einzelnen Konzepten und evtl. eigene Probleme vorzustellen, diese zu diskutieren und eine fundierte Antwort zu erhalten. Die erlernten Konzepte und Inhalte sollen von da an aktiv in den täglichen Alltag integriert werden, damit ein „gutes Leben“ geführt werden kann; dies ist gleichzeitig ein Teil der wöchentlichen Hausaufgabe. Diese Reflexion der erlernten Inhalte und Techniken wird durch die Teilnahme am VIA-IS Test unterstützt. Durch die gezielte Ermittlung der eigenen Stärken fällt es leichter diese anzuwenden bzw. können sie besser gefördert werden.

Eine solche Reihe wurde beispielhaft im Rahmen des Programms durch Jane Gillham und Karen Reivich erarbeitet und ist über den entsprechenden Weblink frei zugänglich.<sup>31</sup> Die folgende

---

<sup>29</sup> Einige Schulen bevorzugen eine engere oder kürzere Taktung der Sitzungen, s. dazu das nachfolgende Beispiel zur Geelong Grammar School (in Corio VIC, Australien).

<sup>30</sup> Vgl. Seligman, Flourish, 2011: 121.

<sup>31</sup> Die originale Beschreibung der Stundenstruktur findet sich unter: <http://www.ppc.sas.upenn.edu/prplessons.pdf.05.022014>.



Auflistung enthält die Titel der einzelnen Sitzungen in der numerischen Abfolge. Eine detaillierte, inhaltliche Beschreibung/Zusammenfassung der Einzelsitzungen findet sich auch im Anhang (S.45).

*Tabelle 3: Sitzungen des PRP Curriculum.*

<b>Sitzung</b>	<b>Titel</b>
1	Zwischen Träumen und Gefühlen
2	Denkstile
3	Herausfordernde Ansichten: Alternativen und Hinweise
4	Die Evaluation von Gedanken und das Einordnen in die richtige Perspektive
5	Rückblick auf die ersten vier Sitzungen
6	Durchsetzungsvermögen/Selbstbehauptung und Verhandlung
7	Bewältigungsstrategien
8	Benotete Aufgaben und Sozialkompetenz-Training
9	Das Treffen von Entscheidungen und ein Rückblick auf die Sitzungen sechs bis acht
10	Soziale Problemlösungskompetenz
11 und 12	Konsolidierung der Inhalte von Sitzung zehn und ein Rückblick auf die gesamte Unterrichtsreihe

Wie bereits zuvor angedeutet, handelt es sich bei diesen Sitzungen um eine Art des Coachings. Aber es sind nicht nur Psychologen, die diese Sitzungen leiten können und sollen, vielmehr bringt das Programm alle Beteiligten des Unterrichts und der Bildung im Allgemeinen zusammen. Natürlich sollen vor allem die zuständigen Lehrkräfte durch intensive Trainingsphasen im Vorfeld dazu befähigt werden diese Sitzungen souverän zu leiten. Aber auch Hochschulabsolventen der Psychologie, Ärzte, Therapeuten und Trainer sollen mit den entsprechenden Ideen und Techniken vertraut gemacht werden, um sie innerhalb und auch außerhalb des Unterrichts anwenden und vermitteln zu können. Diese Arbeit erfolgt immer unter fachlicher Anleitung durch eine oder einen Vertreter des PRP der University of Pennsylvania, die Wert auf die Zusammenarbeit legen und neben der anleitenden Tätigkeit auch die Aufgabe haben neue Ideen aufzugreifen und gegebenenfalls in das Projekt der jeweiligen Schule zu integrieren (Seligman, et al., 2009: 301; Gillham/Reivich, "Resilience Research in



Children". *The Penn Resiliency Project*. Positive Psychology Center, University of Pennsylvania, 2007: 1<sup>32</sup>).

Seligman fasst die wichtigsten Ergebnisse des PRP kurz zusammen:

- ✓ PRP reduziert das Auftreten bzw. die Symptome von Depressionen; diese Wirkung halte laut den Folgeuntersuchungen bis zu zwei Jahren an
- ✓ Auch die (erlernte) Hoffnungslosigkeit werde „signifikant reduziert“ (Seligman, 2011: 124), während der Optimismus verstärkt werde
- ✓ Auch die Symptome von Angstzuständen könnten reduziert werden
- ✓ Das PRP könne ebenfalls Verhaltensstörungen (z.B. Aggressionen) bei Jugendlichen reduzieren (festgestellt bei einer Nachkontrolle, drei Jahre nach der eigentlichen Teilnahme am Programm!)
- ✓ Das Programm wirke bei allen Kindern gleich gut, unabhängig von deren ethnischen Hintergründen
- ✓ Generell fördere das Programm ein gesundheitsförderliches Verhalten: die Häufigkeiten von körperlichen Krankheiten bei Jugendlichen könne reduziert werden (bessere Ernährung und Sport)
- ✓ Die Wirksamkeit des Programms variere bei unterschiedlichen Studien stark, da nicht alle Lehrkräfte gleich gut ausgebildet seien bzw. die Supervision nicht immer direkt durch Vertreter des PRP-Teams erfolge (oder die Leitung nicht durch Teamvertreter erfolgt)
- ✓ Auch müsse der vorgegeben Lehrplan strikt befolgt werden, um bestmögliche Resultate erzielen zu können

Diese Angaben basieren auf einer Auswertung der vorliegenden Studien und persönlichen Beobachtungen Seligmans (2011: 124-125).

Insgesamt wurden bzgl. der Reliabilität und der Ergebnisse das Programm bisher 17 Studien veröffentlicht. Dabei erfolgte immer ein direkter Vergleich zu einer Kontrollgruppe (Seligman, et al., 2009: 295).<sup>33</sup> So wurden bis 2007 ca. 2000 Kinder im Alter von 8-15 Jahren getestet und instruiert. Diese Kinder und Jugendlichen entstammten den unterschiedlichsten sozialen Milieus und auch die ethnischen Hintergründe waren sehr verschieden. Die geografische Lebensumgebung reichte von ländlichen Gebieten, also Dörfern, über Vorstädte bis zum Wohnort in der Stadt. Ähnlich wie der Forschungsstand zur Positiven Psychologie, ist auch dieses Programm aus der globalen Perspektive heraus zu betrachten. Neben den Versuchen in Australien wurden die Tests und Modelle u.a. auch in den USA, in Großbritannien, Portugal, China umgesetzt und getestet (Seligman, et al., 2009: 297), sodass eine starke empirische Grundlage vorliegt, um die Effekte des Programms und damit auch die Idee der Positiven Bildung erneut bewerten zu können.<sup>34</sup>

---

<sup>32</sup> Vgl. <http://www.ppc.sas.upenn.edu/prpsum.htm>. 07.02.2014.

<sup>33</sup> Vgl. hierzu auch die Übersicht der University of Pennsylvania: <http://www.ppc.sas.upenn.edu/prpsum.htm>. 05.02.2014.

<sup>34</sup> Unter dem folgenden Weblink erhalten Interessierte den Zugang zur Sammlung von Studien zu bzgl. einiger Teileffekte des PRP: <http://www.ppc.sas.upenn.edu/prpresearchsummary.pdf>: 05.02.2014.





## 6. Fazit

Bereits die einführende Betrachtung des Forschungsstandes der Positiven Psychologie, im globalen und im australischen Kontext, macht deutlich: Auch, wenn das Ziel des guten Lebens und das effektive Lernen in der Schule auf Basis des Wohlbefindens langsam ankommt, so verhält es sich hier ebenso wie mit den Straßen von Rom. Es gibt offenbar viele verschiedene Ansatzpunkte, um das Wohlbefinden zu beeinflussen und in den schulischen Lernprozess zu integrieren.

In Abhängigkeit von der Ausprägung der individuellen Charakterstärken, dem Willen sich zu engagieren, den Tugenden und den Talenten, bieten sich jedem Menschen vielfältige Möglichkeiten den Erfolg im Lernen und im Leben zu finden. Wichtig ist, die besonders erfolgsversprechenden Aspekte des Charakters zu verstärken und solche die zunächst schwächer sind strukturell genauer kennenzulernen und ebenfalls zu fördern, wenn sie zur weiteren Leistungssteigerung und einem guten Leben beitragen können.

Oft ist für die gezielte Förderung die Hilfe von Lehrkräften, PsychologInnen und TrainerInnen erforderlich, da diese durch ihren unvoreingenommenen Blick auf das Problem und großem Know-how auf den benannten Gebieten in der Lage sind, den Prozess der positiven Neuorientierung optimal zu begleiten und anzuleiten. Das dies in der Schule möglich wird bzw. bereits ist, ist aus der subjektiven Perspektive heraus eine der größten Errungenschaften der gegenwärtigen Bildungsforschung und -politik. Wenn es gelingen sollte das Konzept der Positiven Bildung flächendeckend in der Schule zu integrieren, bietet dies den SchülerInnen und den Lehrkräften die Möglichkeit eine ganz neue, am Menschen orientierte Art von Bildung zu erfahren. Man stelle sich vor, was das für spätere Generationen von SchülerInnen und angehende Lehrkräfte bedeutet. Die Chancen den Lernerfolg grundlegend zu steigern und basierend auf dem daraus resultierenden positiven Selbstkonzept ein gutes Leben zu führen, steigen beträchtlich, ebenso wie das Maß der Gesundheit.

Das Problem liegt darin einen Weg hin zu diesem Ziel zu finden, da es viele Vorbehalte gibt, die den Schritt von der Theorie in die Praxis unnötig erschweren. Gelingt der Schritt jedoch, wie beispielsweise an der GGS, so liegt ein Fokus der Arbeit auf der bereits angesprochenen Lehrer-Schüler-Beziehung. Nur wenn die SchülerInnen auf dieser Ebene auf ein vertrauenswürdiges und fürsorgliches, gleichzeitig aber auch diszipliniertes und engagiertes Gegenüber treffen, das den Blick auf den Menschen und dessen Bedürfnisse nicht verloren hat, kann sich eine gute und stabile Beziehung entwickeln. Fehlt diese Grundlage, ist eine ebenbürtige Diskussion zu beiderseitigem Nutzen und Erkennen des Problems nur schwer möglich. Die Kommunikation ist dann oft durch Hilflosigkeit und Frustration auf beiden Seiten geprägt und führt beinahe fortlaufend zum Ausbleiben von Erfolgserlebnissen. Ebenso verhält es sich mit den Peer-Beziehungen, auch dort muss eine respektvolle Basis vorhanden sein, um eine störungsfreie und positive Interaktion zu ermöglichen.



Wie in der Darstellung angedeutet, regt sich gegenüber der Positiven Bildung auch Widerstand, da sie einer Gruppe von Lernenden, explizit den weniger Leistungsstarken wirklich zum Erfolg ver helfe, während die akademische Ausbildung der Leistungsträger auf der Strecke bleibe. Da stellt sich die Frage nach möglichen Alternativen. Fest steht, es muss sich etwas tun, auch im deutschen Bildungssystem, denn wie Seligman beschreibt, beziehen sich diese Probleme besonders auf die ökonomisch reichen Staaten und deren Fokus auf Leistung *just in time* und zu ganz bestimmten Konditionen. Dabei sind die Strukturen der Bildungssysteme oftmals so verkrustet und die Ansichten bezüglich Leistung und Disziplin, auch im Kontext der gesellschaftlichen Bedürfnisse, meist so fossilisiert, dass eine positive Reform der Systeme schier unmöglich scheint.

Dabei erscheint es doch völlig logisch, dass derjenige, der mit einer gewissen Motivation, Selbstvertrauen und Engagement zu Werke geht, deutlich zuversichtlicher ist, eine gute oder sehr gute Arbeit zu leisten und dies auch gerne tut, als derjenige, der das Erbringen einer Leistung einfach als Last empfindet. Eine positive Grundhaltung gegenüber Herausforderungen jeglicher Art erleichtert das Leben, wenn das Motivieren zu einer Tätigkeit auch schwerfallen kann. Am Ende steht doch das gute Gefühl etwas geleistet zu haben, besonders dann, wenn das Ganze einen persönlichen Nutzen hat. Und wenn es dann zu einem Misserfolg kommt, schwingt natürlich ein gewisser Ärger in der persönlichen Stimmung mit, aber es ist doch anschließend viel leichter sich erneut dieser oder einer anderen Herausforderung zu widmen, wenn das Selbstkonzept stimmig ist. Der Stress, der durch Leistungsdruck entsteht ist nicht wirklich vermeidbar, sollte aber eher als eine Nebenwirkung von Anstrengung und Engagement verstanden werden.

Die theoretische Grundlage ist entsprechend dem dargestellten Forschungsstand gegeben, jetzt braucht es Mutige, die sich engagieren, diese Idee in die Tat umzusetzen und das Wohlbefinden als das höchste Ziel im Leben zu institutionalisieren. Die Wahrscheinlichkeit, dass der Nutzen größer ist, als der mögliche Verlust an Potential, ist sehr hoch.



## Literatur

- Benson, P. (1999). Connecting Resiliency, Youth Development, and Asset Development in a Positive-focused Framework for Youth, in: Henderson, N., Bernard, B., Sharp-Light, N. (Eds.). *Resiliency in Action: Practical Ideas for Overcoming Risks and Building Strengths in Youth, Families and Communities*. Resiliency in Action, Inc. Gorham, ME. 117-120.
- Bolte, A., Goschke, T., Kuhl, J. (2003). Emotion and Intuition: Effects of Positive and Negative Mood on Implicit Judgements of Semantic Coherence, in: *Psychological Science*, 14, 416-421.
- Catalano, R.F., Berglund, M.L., Ryan, J.A., Lonczak, H.S., Hawkins, J.D. (1999). *Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs*. Seattle, Washington: Social Development Research Group, University of Washington School of Social Work Development Research Group.
- Engelmann, Bea. (2012). *Therapie-Tools Positive Psychologie – Achtsamkeit, Glück, Mut*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Estrada, C.A., Isen, A.M., Young, M.J. (1994). Positive Affect Improves Creative Problem Solving and Influences Reported Source of Practice Satisfaction in Physicians, in: *Motivation and Emotion*, 18, 285-299.
- Fredrickson, B.L. (1998). What Good Are Positive Emotions, in: *Review of General Psychiatry*, 2, 300-319.
- Fredrickson, B.L., Branigan, C. (2005). Positive Emotions Broaden the Scope of Attention and Thought-action Repertoires, in: *Cognition & Emotion*, 19, 313-332.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Dörner, T. & Rönnau, M. (2007): *Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen - PRiK. Trainingsmanual für ErzieherInnen*. München: Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2009): *Resilienz*. München: Reinhardt (UTB-Profil, 3290).
- Gillham J., Reivich, K. "Resilience Research in Children". *The Penn Resiliency Project*. Positive Psychology Center, University of Pennsylvania, 2007, Web.
- Isen, A.M., Baubman, K.A., Nowicki, G.P. (1987). Positive Affect Facilitates Creative Problem Solving, in: *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1122-1131.
- Karwoski, L., Garratt, G.M., Ilardi, S.S. (2006). On the Integration of Cognitive-behavioral Therapy for Depression and Positive Psychology, in: *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20(2), 159-170.
- Kjell, O. "The beneficial and potentially problematic effects of positive emotions". Positive Psychology UK.
- McGrath, H., Noble, T. (2003). *BOUNCE BACK! A Classroom Resiliency Program*, in: *Teacher's Handbook*. Teacher's Resource Books, Level 1: K-2; Level 2: Yrs 3-4; Level 3: Yrs 5-8. Sydney: Pearson Education.



- Noble, T., McGrath, H. (2008). The Positive Educational Practices Framework: A Tool for Facilitating the Work of Educational Psychologists in Promoting Pupil Wellbeing, in: *Educational and Child Psychology*, 25, 119-134.
- Pittman, K. (2005). Moving Ideas to Impact to Change the Odds of Youth: Charting the Forum's Course to 2010, in: *The Forum for Youth Investment Impact Strategies, Inc.*, June 13, 2005.
- Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2010): Resilienzförderung im Kita-Alltag. Was Kinder stark und widerstandsfähig macht. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Rowe, G., et al. (2007). Positive Affect Increases the Breadth of Attentional Selection, in: PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 104, 383-388.
- Ruch, W., Wagner, L. (2013). Die Positive Psychologie bei Kindern und Jugendlichen: Charakter stärken und das gute Leben, in: *Psychologie und Erziehung*, 39(1), 8-20.
- Seligman, M.E.P. (1995). The Optimistic Child: Proven Program to Safeguard Children from Depression & Build Lifelong Resistance. New York: Random House.
- Seligman, M.E.P. (2011). Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being. Sydney: Random House Australia.
- Seligman, M.E.P., Parks, A., Steen, T. (2004). A Balanced Psychology and a Full Life, in: Philosophical Transactions of the Royal Society of London, Series-B: Biological Sciences, 359, 1379-1381.
- Seligman, M.E.P., Ernst, R., Gillham, K., Linkins, M. (2009). Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions, in: Oxford Review of Education, 35(3), 293-311.
- Sit, M. (2008). "Resilienz"- Was Kinder stark macht. Gesundheitsförderung. Bildung Rheinland-Pfalz. Wien: Dorner.
- Williams, P. (2011). Pathways to Positive Education at Geelong Grammar School. Integrating Positive Psychology and Appreciate Inquiry, in: AI Practitioner, 13(2), 8-13.
- Wustmann, C. (2004): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. 1. Aufl. Weinheim: Beltz (Beiträge zur Bildungsqualität).



## Verzeichnisse

### Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: PERMA-Modell nach M.E.P. Seligman (2011).	18
Abbildung 2: Geelong Grammar School: Exceptional Education (2012). A Model for Positive Education.	28

### Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: „Die drei Säulen der Positiven Psychologie“, Psychologisches Institut der Universität Zürich (2010).	20
Tabelle 2: Impliziter und expliziter Unterricht.	29
Tabelle 3: Sitzungen des PRP Curriculum.	34





## Anhang

### Detaillierte Darstellung einer Unterrichtsreihe des PRP Curriculum

#### 1. Stunde: Zwischen Träumen und Gefühlen

- zunächst erhalten die SchülerInnen eine thematische Einführung in das Programm
- es wird eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Lehrkräften/ Trainern/ Psychologen und den SchülerInnen aufgebaut → **Gemeinschaftsgefühl**
- Anwendung des ABC-Modells nach Ellis (1962): die SchülerInnen schildern ihre Eindrücke und Gedanken zu kürzlich erlebten Situationen in ihrem Leben  
→ **Reflexion der gedachten Dinge und Gefühle (währenddessen)**
- mit Hilfe von drei Cartoons untersuchen die Lernenden die Verbindung zwischen den Gedanken und den Gefühlen; sie analysieren, welche Verbindungen sinnvoll sind

#### 2. Stunde: Denkstile

- Zunächst wird die Fähigkeit des Erklärens genauer untersucht (bzgl. der Stabilität in der Erzählweise)
- Die Konzepte von Optimismus und Pessimismus werden im Sinne des PRP als Denkstile vorgestellt → **in Form von selbstständig ausgearbeiteten Rollenspielen und Sketchen**
- Mit Hilfe von ähnlichen Rollenspielen/Sketchen analysieren die SchülerInnen permanent-stabile Gedanken und überlegen sich alternative Gedankenbeispiele zu den zu Beginn der präsentierten, erklärenden Gedanken der „Schauspieler“
- Als Hausaufgabe erarbeiten die SchülerInnen auf der Basis ihres Wissens bzgl. der erklärenden Denkstiles alternative Erklärungen für Situationen und Erlebnisse in ihrem eigenen Leben

#### 3. Stunde: Herausfordernde Ansichten: Alternativen und Hinweise

- Die SchülerInnen sind nun in der Lage ihre automatischen, pessimistischen Gedanken konkret zu identifizieren
- Sie verstehen, dass man diese negativen Gedanken oft einfach akzeptiert
- Sie können optimistische Alternativbeispiele zu diesen Gedanken benennen  
→ **diese Fähigkeit soll hier noch weiter gestärkt werden**
- Die SchülerInnen lernen die Gedanken zu evaluieren und die neuen Ansichten akkurat sind zu den ursprünglich vorgestellten Gedanken
- Der/die SitzungsleiterIn erzählt den SchülerInnen eine Geschichte in der zwei gleiche Charaktere, einer gut, einer böse, den Evaluierungsprozess (nicht) durchlaufen  
→ **die SchülerInnen sollen dadurch erkennen, welche Vorteile ihnen der Evaluierungsprozess in Bezug auf ihre Gedanken bietet (Alternative: „File game“)**

#### 4. Stunde: Die Evaluation von Gedanken und das Einordnen in die richtige Perspektive

- Ab dieser Stunde liegt der Fokus bei den Gedanken über die Zukunft und die Ahnung bzgl. eines negativen Ereignisses
- Die erlernten Strategien zur Analyse und Evaluation werden nun genutzt, um mögliche Katastrophenszenarien zu kreieren  
→ **dazu hören sie die Geschichte von Chicken Little and the Acorn**



- Die SchülerInnen differenzieren zwischen dem schlimmsten, dem besten und dem wahrscheinlichsten Szenario und beziehen dabei die möglichen Konsequenzen der hypothetisch-akuten Notlage mit ein → **Durchdenken von Alternativen**
- Die SchülerInnen verfügen jetzt über drei neue Fähigkeiten: Entwicklung von alternativen Denk- und Handlungsstrategien, Entwicklung von Gegenargumenten und deren Einordnung in die richtige Perspektive
- Abschließend wird noch eine ausstehende Fähigkeit trainiert, die „Echtzeit-Resilienz“  
→ **Real-Time Resilience: Hot Seat** → **zeitnahe Anwendung erlernter Techniken an Beispielen**

### 5. *Rückblick auf die ersten vier Stunden*

- Die erlernten kognitiven Fähigkeiten werden zu diesem Zeitpunkt noch einmal reflektiert
- Dies geschieht durch eine gezielte Anwendung der Fähigkeiten auf inakkurate Ansichten, die weiterhin zu unangenehmen Situationen und Empfindungen im Leben führen
- Auch weitere Katastrophenszenarios werden diskutiert

### 6. *Durchsetzungsvermögen/Selbstbehauptung und Verhandlung*

- In dieser Sitzung soll die Interaction zwischen den Teilnehmern untersucht werden
- Dabei stehen die Art der Interaktion, die sozialen Fähigkeiten und die soziale Problemlösungskompetenz im Fokus
- Wieder werden sie werden Sketche ausgearbeitet, die die drei zentralen Interaktionsstile einführen: Aggression, Passivität und Selbstbehauptung
- Die SchülerInnen diskutieren nach der Vorführung der einzelnen Sketche jeweils die Konsequenzen der Verhaltensmuster und welche Motivation/Intention hinter diesen Handlungen und Reaktionen stehen
- Mit der Hilfe von Rollenspielen trainieren die SchülerInnen die Konzepte der Selbstbehauptung und der Verhandlung, wenn die Selbstbehauptung nicht erfolgreich ist

### 7. *Bewältigungsstrategien*

- In dieser Stunde lernen die SchülerInnen verschiedene Bewältigungsstrategien, die sie dazu befähigen Stresssituationen und emotionale Rückschläge besser zu verarbeiten
- Relevante Techniken zur Entspannung: kontrolliertes Atmen, Muskelentspannung  
→ **das Einüben dieser Techniken erfolgt unter ständiger Anleitung durch die Trainingsleitung**
- Zusätzlich, werden ebenfalls unter Anleitung, positive visuelle Vorstellungen kreiert (z.B. von der nächsten Party oder einer geliebten Person)
- Diese Vorstellung soll in Erinnerung gerufen werden, wenn negative Emotionen aufkommen und das Selbstkonzept belasten  
→ **Die SchülerInnen sollen dabei auch um Unterstützung aus ihrem Umfeld bitten, um das Selbstkonzept wieder zu stärken!**

### 8. *Benotete Aufgaben und Sozialkompetenz-Training*

- Die erste Hälfte der Sitzung thematisiert die Prokrastination als Konsequenz des Alles-oder-Nichts-Denkens
- Die SchülerInnen erkennen, dass das perfektionistische Denken in Bezug auf sehr gute Hausaufgaben und Studienleistung eine unlösbare Aufgabe darstellt
- Sie verstehen, dass die Konsequenz dieser Denkweise immer die Vermeidung oder Prokrastination ist



- Ziel dieser Sitzung die thematisierten Fähigkeiten der ersten vier Sitzungen in Bezug auf bevorstehende Projekte anzuwenden, die negative Emotionen mit sich bringen
- Die SchülerInnen erlernen Strategien zur Überwindung der Prokrastination  
→ als Beispiel dient dazu die Idee ein großes Projekt in mehrere kleinere bzw. zu bewältigende Projekte/Arbeiten zu unterteilen

### *9. Das Treffen von Entscheidungen und ein Rückblick auf die Sitzungen sechs bis acht*

- Vor dem Hintergrund der Inhalte der Sitzungen sechs bis acht diskutieren die SchülerInnen hypothetische Dilemmata und Strategien die bei der Bewältigung der Szenarios helfen
- Zusätzlich werden erneut verschiedene Entspannungsstrategien werden eingeübt und das Durchsetzungsvermögen trainiert
- Da die Prokrastination Depressionen hervorrufen/verstärken kann und die Entscheidungsfähigkeit beeinträchtigt, erlernen die SchülerInnen eine Vier-Zellen-Technik zur Förderung der Entscheidungsfreude
- Die Techniken wird bis zum Ende der Sitzung anhand verschiedener Beispiele eingeübt

### *10. Soziale Problemlösungskompetenz*

- In dieser Sitzung erlernen die SchülerInnen eine Fünf-Stufen-Technik die sie dazu befähigt Probleme selbstständig zu lösen
- Diese Abstufung verläuft wie folgt:
  - 1) Zunächst lernen sie inne zu halten und über das Problem nachzudenken, bevor sie sich zu impulsiven Handlungen hinreißen lassen  
→ Dadurch haben sie die Möglichkeit alternative Handlungs- und Interpretationsstrategien in Betracht zu ziehen und eine neue Perspektive einzunehmen
  - 2) Im nächsten Schritt werden sie dazu ermuntert sich mit ihren Zielen, die sie in dieser Situation anstreben auseinander zu setzen
  - 3) Danach erlernen sie eine Vielzahl möglicher Lösungen zu generieren
  - 4) Anschließend nutzen die SchülerInnen die erlernten Techniken aus der vorigen Sitzung, um sich für eine Handlungsstrategie zu entscheiden und danach zu handeln
  - 5) Abschließend lernen sie das Ergebnis zu evaluieren  
→ Wenn beim ersten Versuch keine zufrieden stellende Lösung erreicht werden konnte müssen sie es weiterhin versuchen  
→ Diese Übung wird bis zum Ende der Sitzung anhand weiterer Szenario fortführend weiter eingeübt

### *11./12. Konsolidierung der Inhalte von Sitzung zehn und ein Rückblick auf die gesamte Unterrichtsreihe*

- In dieser Sitzung wenden die SchülerInnen das Fünf-Stufen-Modell im Kontext interpersoneller Situation an, die Teil ihres Lebens sind
- Abschließend erfolgt eine umfassende Reflexion des Programms und es gibt eine Party für die SchülerInnen

Die englische Originalfassung dieser Unterrichtsreihe ist unter dem folgenden Weblink frei zugänglich: <http://www.ppc.sas.upenn.edu/prplessons.pdf>. (07.02.2014).

Übersetzt durch: Alina Borscheid, Februar 2014.



## Bibliographie

- Akin-Little, K.A., Little, S.G., Delligatti, N. (2003). A Preventive Model of School Consultation: Incorporating Perspectives from Positive Psychology, in: *Psychology in the Schools*, 41(1), 155-162.
- Auhagen, A.E. (2004). *Positive Psychologie – Anleitung zu einem “besseren” Leben*. Weinheim [u.a.]: Beltz PVU.
- Bernard, M., Walton, K. (2011). The Effect of You Can Do It! Education in six Schools on Student Perceptions of Well-being, Teaching, Learning and Relationships, in: *Journal of Student Well-being*, 5, 22-37.
- Bradburn, N. (1969). *The Structure of Psychological Well-being*. Chicago, IL: Aldine.
- Broderick, P., Metz S. (2009). Learning to BREATHE: A Pilot Trial of a Mindfulness Curriculum for Adolescents, in: *Advances in School Mental Health Promotion*, 2, 35-46.
- Brunwasser, S., Gillham, J. (2008). *A Meta-analytic Review of the Penn Resiliency Programme*. Paper presented at the Society for Prevention Research, San Francisco, CA, May 2008.
- Cain, G., Carnellor, Y. (2008). “Roots of Empathy”: A Research Study on its Impact on Teachers in Western Australia, in: *Journal of Student Wellbeing*, 2, 52-73.
- Caprara, G.V., et al. (2006). Looking for Adolescents’ Well-being: Self-efficacy Beliefs as Determinants of Positive Thinking and Happiness, in: *Epidemiologia e Psichiatria Sociale*, 15, 30-43.
- Carr, A. (2004). *Positive Psychology – The Science of Happiness and Human Strengths*. Philadelphia, PA: Brunner-Routledge.
- Catalano, R.F., Berglund, M.L., Ryan, J.A., Lonczak, H.S., Hawkins, J.D. (1999). *Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs*. Seattle, Washington: Social Development Research Group, University of Washington School of Social Work Development Research Group.
- Chafouleas, S.M., Bray, M.A. (2004). Introducing Positive Psychology: Finding its Place within School Psychology, in: *Psychology in the Schools*, 41, 1-6.
- Clonan, S.M., Chafouleas, S. M., McDougal, J.L., Riley-Tillman, T.C. (2004). Positive Psychology Goes to School: Are We There Yet?, in: *Psychology in the Schools*, 41(1), 101-110.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Collins.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., Whalen, S. (1997). Schools, Teachers and Talent Development., in: Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., Whalen, S. (Eds.). *Talented Teachers: The Roots of Success and Failure*, 177-196. New York: Cambridge University Press.
- Damon, W. (2004). What is Positive Youth Development, in: *ANNALS, American Academy of Political and Social Science*, 591, January, 13-24.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-being, in: *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.



- Diener, E. (2000). Subjective Well-being: The Science of Happiness, and a Proposal for a National Index, in: *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Diener, E., Seligman, M.E.P. (2002). Very Happy People, in: *Psychological Science*, 13, 71-75.
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E., Smith, H.E. (1999). Subjective Well-being: Three Decades of Progress, in: *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Devaney, E., O'Brien, M.U., Resnik, H., Keister, S., Weissberg, R.P. (2006). *Sustainable Schoolwide Social and Emotional Learning: Implementation Guide and Toolkit*. Chicago: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), University of Illinois at Chicago.
- Duck, A., Seligman, M.E.P. (2005). Self-discipline outdates IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents, in: *Psychological Sciences*, 16, 939-944.
- Emmons, R.A., McCullough, M.E. (2003). Counting Blessings versus Burdens: An Experimental Investigation of Gratitude and Subjective Well-being in Daily Life, in: *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377-389.
- Engelmann, Bea. (2012). *Therapie-Tools Positive Psychologie – Achtsamkeit, Glück, Mut*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Fox Eades, J. (2008). *Celebrating Strengths: Building Strengths-based Schools*. Coventry, UK: CAPP Press.
- Fraser, M.W., Kirby, L.D., Smokowski, P.R. (2004). Risk and Resilience in Childhood, in: Fraser, M.W. (ed.). *Risk and Resilience in Childhood*, 13-66. Washington: NASW Press.
- Fredrickson, B.L. (2000a). Cultivating Positive Emotions to optimize Health and Well-being, in: *Prevention and Treatment*, 3, Retrieved January 20, 2001.
- Fredrickson, B.L. (2000d, October). Gratitude and other Positive Emotions Broaden and Build, in: Emmons, R.A. (Chair). *Kindling the Science of Gratitude*. Symposium sponsored by John Templeton Foundation, Dallas, TX.
- Fredrickson, B.L. (2000e, October). Positive Emotions as Strengths: Implications for the VIA Taxonomy, in: Vaillant, G.A. (Chair). *Toward the VIA Taxonomy of Strengths and Virtues*. Symposium cosponsored by the Values in Action Institute and the Positive Psychology Network, Fogelsville, PA.
- Fredrickson, B.L. (2001). Positive Emotions, in: Lopez, S.J, Snyder, C.R. (2001). *Handbook of Positive Psychology*, 120-134. Oxford: Oxford University Press.
- Fredrickson, B.L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology – The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions, in: *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Fredrickson, B.L. (2003). The Value of Positive Emotions – The Emerging Science of Positive Psychology in coming to understand Why It's Good to feel good, in: *American Scientist*, 91, 330-335.
- Fredrickson, B.L. (2009). *Positivity*. New York: Crown Publishing Group.



- Fredrickson, B.L., Joiner, T. (2002). Positive Emotions trigger upward Spirals Toward Emotional Wellbeing, in: *Psychological Science*, 13, 172-175.
- Fredrickson, B.L., Mancuso, R.A., Branigan, C., Tugade, M. (in press). The Undoing Effect of Positive Emotions, in: *Motivation and Emotion*.
- Fredrickson, B.L., Losada, M.F. (2005). Positive Affect and the complex Dynamics of Human Flourishing, in: *American Psychologist*, 60, 678-686.
- Fredrickson, B.L., Tugade, M. (2004). Resilient Individuals use Positive Emotions to bounce back from Negative Emotional Experiences, in: *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320-333.
- Froh, J.J., Sefick, W.J., Emmons, R.A. (2008). Counting Blessings in Early Adolescents: An Experimental Study of Gratitude and Subjective Well-being, in: *Journal of School Psychology*, 46(2), 213-233.
- Gable, S., Haidt, J. (2005). What (and why) is Positive Psychology?, in: *General Psychology*, 9, 103-110.
- Gander, F. Proyer, R.T., Ruch, W., Wyss, T. (in press). Strength-based Positive Interventions: Further Evidence on their Potential for Enhancing Well-being and Alleviating Depression, in: *Journal of Happiness Studies*.
- Giannopoulos, V., Vella-Brodrick, D. A. (in press). Effects of Positive Inventions and Orientations to Happiness on Subjective Well-being, in: *The Journal of Positive Psychology*, 6, 95-105.
- Gillham, J.E., et al. (2011). Character Strengths Predict Subjective Wellbeing during Adolescence, in: *Journal of Positive Psychology*, 6, 31-44.
- Gillham, J.E., Reivich, K.J., Jaycox, L.H., Seligman, M.E.P. (1995). Preventing Depressive Symptoms in School Children: Two Year Follow-up, in: *Psychological Science*, 6, 343- 351.
- Gilman, R., Huebner, E.S. (2006). Characteristics of Adolescents Who report Very High Life Satisfaction, in: *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 293-301.
- Green, L.S., Oades, L.G., Robinson, P.L. (2011). Positive Education: Creating Flourishing Students, Staff and Schools, in: *InPsych*, 16-17, April.
- Green, L.S., Oades, L.G., Robinson, P.L. (2012). Positive Education Programmes: Integrating Coaching and Positive Psychology in Schools, in: Nieuwerburgh (Ed.). *Coaching in Education: Getting Better Results for Students, Educators, and Parents*, 115-132. London: Karnac Books.
- Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H., Elias, M. (2003). Enhancing School-based Prevention and Youth Development through Co-ordinated Social, Emotional, and Academic Learning, in: *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Huebner, E.S., Gilman, R., Furlong, M. (2009). A Conceptual Model for Research in Positive Psychology in Children and Youth, in: Huebner, E.S., Gilman, R. Furlong, M. (Eds.). *Handbook of Positive Psychology in Schools*, 3-8. New York: Routledge.
- Huitt, W. (2010). *A Holistic View of Education and Schooling: Guiding Students to develop Capacities, acquire Virtues, and provide Service*. Paper presented at the 12<sup>th</sup> Annual International



Conference sponsored by the Athens Institute of Education and Research (ATINER), May 24-27, Athens, Greece.

- Huppert, F.A., Johnson, D. (2010). A Controlled Trial of Mindfulness Training in Schools: The Importance of Practice for an Impact on Well-being, in: *The Journal of Positive Psychology*, 5, 264-274.
- Huppert, F.A., Whittington, J.E. (2003). Evidence for the Independence of Positive and Negative Well-being: Implications for Quality of Life Assessment, in: *British Journal of Health Psychology*, 8, 107-122.
- Isen, A.M., Daubman, K.A., Nowicki, G.P. (1987). Positive Affect Facilitates Creative Problem Solving, in: *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1122-1131.
- Isen, A.M., Means, B. (1983). The Influence of Positive Affect on Decision-making Strategy, in: *Social Cognition*, 2, 18-31.
- Jackson, A., Davis, G.A. (2000). *Turning Points 2000: Educating Adolescents in the 21<sup>st</sup> Century*. Williston, VT: Teachers College Press.
- James, W. (1899). *Talks to Teachers on Psychology: and to Students on some Life's Ideals*. New York: Henry Holt.
- Keyes, C.L.M. (2003). *Flourishing – Positive Psychology and the Life Well-lived*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Larson, R.W. (2000). Toward a Psychology of Positive Youth Development, in: *American Psychologist*, 55, 170-183.
- Linley, P.A., Joseph, S. (2004). *Positive Psychology in Practice*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Linley, P.A., Joseph, S. (2004). Toward a Theoretical Foundation for Positive Psychology in Practice, in: Linley, P.A., Joseph, S. (Eds). *Positive Psychology in Practice*. New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Linley, A., Nielsen, K.M., Wood, A.M., Gillet, R., Biswas-Diener, R. (2010). Using Signature Strengths in Pursuit of Goals: Effects on Goal Progress, Need Satisfaction, and Wellbeing, and Implications for Coaching Psychologists, in: *International Coaching Psychology Review*, 5, 8-17.
- Lopez, S.J., Snyder, C.R. (Eds.). (2004). *Positive Psychological Assessment: A Handbook of Models and Measures*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Lyumbomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others? The Role of Cognitive and Motivational Processes in Well-being, in: *American Psychologist*, 56, 239-249.
- Lyumbomirsky, S. (2008). *Glücklich sein: Warum sie es in der Hand haben, zufrieden zu leben*. Frankfurt am Main: Campus.
- Lyumbomirsky, S. (2010). *The How of Happiness*. London: Piatkus Books.
- Lyumbomirsky, S., King, L., Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success?, in: *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.



- Madden, W., Green, S., Grant, T. (2010). A Pilot Study Evaluating Strengths-based Coaching for Primary School Students: Enhancing Engagement and Hope, in: *International Coaching Psychology Review*, 6, 71-83.
- McCombs, B. (2004). The Learner-centered Psychological Principles: A Framework for Balancing Academic Achievement and Social-emotional Learning Outcomes, in: Zins, J., Bloodworth, M., Weissberg, R., Walberg, H. (Eds.). *Building Academic Success in Social and Emotional Learning*, 23-29. New York: Teachers College Press.
- McCullough, M.E., Kilpatrick, S.D., Emmons, R.A., Larson, D.B. (2001). Is Gratitude a Moral Affect?, in: *Psychological Bulletin*, 127, 249-266.
- McGrath, H. (2009). *An Evidence-based Positive Psychology Approach to Student Wellbeing*. Paper presented at the 1<sup>st</sup> Australian Positive Psychology in Education Symposium, University of Sydney.
- McGrath, H., Noble, T. (2003). *BOUNCE BACK! A Classroom Resiliency Program*, in: Teacher's Handbook. Teacher's Resource Books, Level 1: K-2; Level 2: Yrs 3-4; Level 3: Yrs 5-8. Sydney: Pearson Education.
- Mission Australia (2007). *National Survey of Young Australians (2007)*. Melbourne: Author.
- Morris, I. (2009). *Learning to ride Elephants: Teaching Happiness and Well-being in Schools*. London: Continuum.
- Mosley, J. (1993). *Turn Your School Around*. Wisbech, Cambridgeshire: LDA.
- Myers, D.G. (2000). Hope and Happiness, in: Seligman, M.E.P. (Ed.). *The Science of Optimism and Hope. Research Essays in honor of Martin E.P. Seligman*, 323-336. Philadelphia, London: Templeton Foundation Press.
- Noble, T., McGrath, H. (2008). The Positive Educational Practices Framework: A Tool for Facilitating the Work of Educational Psychologists in Promoting Pupil Wellbeing, in: *Educational and Child Psychology*, 25, 119-134.
- Norrish, J., Vella-Brodrick, D. (2009). Positive Psychology and Adolescents: Where are we now? Where to from here?, in: *Australian Psychologist*, 44(4), 270-278.
- Ong, A.D. (2007). *Oxford Handbook of Methods in Positive Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Park, N. (2004). Character Strengths and Positive Youth Development, in: *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 40-54.
- Park, N., Peterson, C. (in press-a). Assessing Strengths of Character among Adolescents: The Development and Validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth, in: *Journal of Adolescence*.
- Park, N., Peterson, C. (2005). The Values in Action Inventory of Character Strengths for Youth, in: Moore, K.A., Lippman, L.H. (Eds.). *What do children need to flourish? Conceptualizing and Measuring Indicators of Positive Development*, 13-23. New York: Springer.



- Park, N., Peterson, C. (2006a). Character Strengths and Happiness among Young Children: Content Analysis of Parental Descriptions, in: *Journal Happiness Studies*, 7, 323-341.
- Park, N., Peterson, C. (2006b). Moral Competence and Character Strengths among Adolescents: The Development and Validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth, in: *Journal of Adolescence*, 29, 891-909.
- Park, N., Peterson, C. (2008). Positive Psychology and Character Strengths: Application to Strengths-based School Counseling, in: *Professional School Counseling*, 12(2), 85-92.
- Park, N., Peterson, C. (2009a). Character Strengths: Research and Practice, in: *Journal of College & Character*, X(4), 2-10.
- Park, N., Peterson, C. (2009b). Strengths of Character in School, in: Gilman, R., Huebner, E.S., Furlong, M. (Eds.). *Handbook of Positive Psychology in Schools*, 77-88. New York: Routledge.
- Park, N., Peterson, C., Ruch, W. (2009). Orientations to Happiness and Life Satisfaction in Twenty-seven Nations, in: *The Journal Positive Psychology*, 4, 273-279.
- Park, N., Peterson, C., Seligman, M.E.P. (2004a). Strengths of Character and Well-being, in: *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 603-619.
- Park, N., Peterson, C., Seligman, M.E.P. (2004b). Strengths of Character and Well-being: A closer Look at Hope and Modesty, in: *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 628-634.
- Park, N., Peterson, C., Seligman, M.E.P. (2005b). *Strengths of Character and Well-being among Youth*. Unpublished Manuscript, University of Rhode Island.
- Peterson, C. (2000). The Future of Optimism, in: *American Psychologist*, 55(1), 44-55.
- Peterson, C. (2006). *A Primer in Positive Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Peterson, C., Park, N. (2001). Character Strengths and Virtues: Their Role in Well-being, in: Donaldson, S.I. Csikszentmihalyi, M., Nakamura, J. (Eds.). *Applied Positive Psychology: Improving everyday life, health, schools, work, and society*, 49-62. New York, NY: Routledge.
- Peterson, C., Seligman, M.E.P. (2001). *Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS)*. Cincinnati: Values in Action Institute.
- Peterson, C., Seligman, M.E.P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. New York/Washington, DC: Oxford University Press/American Psychological Association.
- Peterson, C., Seligman, M.E.P. (2004). *The VIA Classification of Strengths*. Cincinnati: Values in Action Institute.
- Peterson, C., Park, N., Seligman, M.E.P. (2005a). Assessment of Character Strengths, in: Koocher, G.P., Nocrass, J.C., Hill III, S.S. (Eds.). *Psychologists' Desk Reference*, 2<sup>nd</sup> Edition, 93-98. New York: Oxford University Press.
- Peterson, C., Park, N., Seligman, M.E.P. (2005b). Orientations to Happiness the Full Life vs. the Empty Life, in: *Journal of Happiness*, 6, 25-41.



- Peterson, C., Ruch, W., Beermann, U., Park, N., Seligman, M.E.P. (2007). Strengths of Character, Orientation to Happiness, and Life Satisfaction, in: *Journal of Positive Psychology*, 2, 149-156.
- Pianta, R., Stuhlman, M., Hamre, B. (2002). How Schools can do better: Fostering Stronger Connections between Teachers and Pupils, in: *New Directions for Youth Developments*, 93, 91-107.
- Reivich, K., Gillham, J. (2008). *Penn Resiliency Program*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Department of Psychology, 1-10.
- Reivich, K., Seligman, M.E.P., Gillham, J., Linkins, M. Peterson, C., Schwartz, B., Steen, T., Duckworth. (2007). *Positive Psychology Programme for High School Students: Lessons for the Pleasant Life, the Good Life and the Meaningful Life*. Positive Psychology for Youth Project, 2007.
- Reivich, K., Gillham, J., Chaplin, T.M., Seligman, M.E.P. (2005). From Helplessness to Optimism: The Role of Resilience in Treating and Preventing Depression in Youth, in: Goldstein, S., Brooks, R.B. (eds.). (2012). *Handbook of Resilience in Children*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Ruch, W., Proyer, R.T. (2011). Positive Psychologie: Grundlagen, Forschungsthemen und Anwendungen, in: *Report Psychologie*, 36, 60-70.
- Ruch, W., Proyer, R.T. (2011). Positive Interventionen: Stärkenorientierte Ansätze, in: Frank, R. (Hg.). *Therapieziel Wohlbefinden*, 2. Auflage, 83-92. Berlin: Springer.
- Ruch, W., Proyer, R.T. (2011). Positive Psychologie: Zum Glück geboren?, in: Holenstein, A., Meyer-Schweizer, R., Perrig-Chiello, P., Rusterholz, P., Zimmermann, C., Wagner, A., Zwahlen, S M. Glück. Referate einer Vorlesungsreihe des Collegium generale der Universität Bern im Frühjahrssemester, 97-118, 2010. Bern.
- Ruch, W., Wagner, L. (2013). Die Positive Psychologie bei Kindern und Jugendlichen: Charakterstärken und das gute Leben, in: *Psychologie und Erziehung*, 39(1), 8-20.
- Seligman, M.E.P. (1995). *The Optimistic Child: Proven Program to Safeguard Children from Depression & Build Lifelong Resistance*. New York: Random House.
- Seligman, M.E.P. (1998). *Learned Optimism*. New York: Knopf.
- Seligman, M.E.P. (2000). Positive Psychology, in: Gillham, J. (Ed.). *The Science of Optimism and Hope. Research Essays in Honor of Martin E. P. Seligman*, 415-429. Philadelphia, London: Templeton Foundation Press.
- Seligman, M.E.P. (2002). *Authentic Happiness*. New York: Free Press.
- Seligman, M.E.P. (2004). Can Happiness Be Taught?, in: *Daedalus. Journal of the American Academy of Arts and Sciences*, 133(2), 80-87.
- Seligman, M.E.P. (2004). Positive Psychology in Practice, in: Linley, P.A., Joseph, S. (eds). *Positive Psychology in Practice*, xi-xiii. New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Seligman, M.E.P. (2005). *Der Glücks-Faktor – Warum Optimisten länger leben*. Bergisch-Gladbach: Bastei-Lübbe.



- Seligman, M.E.P. (2007a). Wellbeing Forum at Ninth Positive Psychology Conference, Washington.
- Seligman, M.E.P. (2007b). Coaching and Positive Psychology, in: *Australian Psychologist*, 42(2), 266-267.
- Seligman, M.E. P. (2008). Positive Education and the New Prosperity, in: *Education Today*, 13(4), 20-21.
- Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Sydney: Random House Australia.
- Seligman, M.E.P., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology – An Introduction, in: *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Seligman, M.E.P., Ernst, R., Gillham, K., Linkins, M. (2009). Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions, in: *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Seligman, M.E.P., Parks, A., Steen, T. (2004). A Balanced Psychology and a Full Life, in: *Philosophical Transactions of the Royal Society of London, Series-B: Biological Sciences*, 359, 1379-1381.
- Seligman, M.E.P., Reivich, J., Jaycox, L., Gillham, J. (1995). *The Optimistic Child*. New York: Houghton Mifflin.
- Seligman, M.E.P., Steen, T., Park, N., Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions, in: *American Psychologist*, 60, 410-421.
- Sheldon, K.M., Lyumbomirsky, S. (2006). How to increase and sustain Positive Emotion: The Effects of Expressing Gratitude and Visualizing Best Possible Selves, in: *Journal of Clinical Psychology*, 1, 73-82.
- Sheldon, K.M., King, L. (2001). Why Positive Psychology is Necessary, in: *American Psychologist*, 56(3), 216-217.
- Shoshani, A., Slone, M. (2013). Middle School Transition from the Strengths Perspective: Young Adolescents' Character Strengths, Subjective Well-being, and School Adjustment, in: *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1163-1181.
- Sin, N.L., Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing Well-being and Alleviating Depressive Symptoms with Positive Psychology Interventions: A Practice-friendly Meta-analysis, in: *Journal of Clinical Psychology: In Session*, 65, 467-487.
- Steen, T., Kachorek, L.V., Peterson, C. (2003). Character Strengths among Youth, in: *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 5-16.
- Swinson, J., Harrop, A. (2012). *Positive Psychology for Teachers – A Practical Guide*. New York, NY: Routledge.
- Toner, E. Haslam, N., Robinson, J., Williams, P. (2012). Character Strengths and Wellbeing in Adolescence: Structure and Correlates of the Values in Action Inventory of Strengths for Children, in: *Personality and Individual Differences*, 52, 637-642.



- Tucci, J., Mitchell, J., Goddard, C. (2007). *Children's Fears, Hopes, and Heroes: Modern Childhood in Australia*. Melbourne: Australian Childhood Foundation and National Research Centre for the Prevention of Child Abuse.
- Tugade, M., Fredrickson, B.L. (2000). Resilient Individuals Use Positive Emotions to bounce Back from Negative Emotional Arousal. Manuscript in Preparation
- Waters, L. (2011). A Review of School-based Positive Psychology Interventions, in: *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75-90.
- Weare, K., Gray, G. (2003). *What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing?*, 456. Research Brief Department for Education and Skills.
- Weber, M., Ruch, W. (2009). Das gute Leben bei Kindern und Jugendlichen, in: *Psychologie und Erziehung*, 35, 24-39.
- Weber, M., Ruch, W. (2012a). The Role of Good Character in 12-year-old School Children: Do Character Strengths matter in the Classroom?, in: *Child Indicators Research*, 5, 317-334.
- Williams, P. (2011). Pathways to Positive Education at Geelong Grammar School. Integrating Positive Psychology and Appreciate Inquiry, in: *AI Practitioner*, 13(2), 8-13.
- Wilson, M.S., Reschly, D.J. (1996). Assessment in School Psychology Training and Practice, in: *School Psychology Review*, 25, 9-23.
- Wood, A.M., Linley, A.P., Maltby, J., Kashdan, T.B., Hurling, R. (2011). Using Personal and Psychological Strengths Leads to Increases in Wellbeing over Time: A Longitudinal Study and the Development of the Strengths Use Questionnaire, in: *Personality and Individual Differences*, 50, 15-19.
- Yates, L. (2007). Learning to "become somebody well": Challenges for Educational Policy, in: *The Australian Educational Researcher*, 34, 35-52.



