

Technische Universität
Carolo - Wilhelmina zu Braunschweig
Fachbereich für Geistes- und Erziehungswissenschaften
Institut für Pädagogische Psychologie

**Wie zufrieden sind Hochbegabte? -
Eine empirische Untersuchung über die Lebensziele
von Absolventen der Christophorusschule Braunschweig**

Diplomarbeit

Erstgutachter: Prof. Dr. Jochen Hinz
Zweitgutachterin: Dr. Simone Wittmann

Sandra Linke
Matrikel- Nr.: 2605780

Braunschweig, den 31. Januar 2005

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Theoretische Grundlagen	3
2.1	Lebenszufriedenheit	3
2.1.1	Thematische Einführung.....	3
2.1.2	Definitionen von Lebenszufriedenheit.....	3
2.1.3	Überlegungen zur Theorie der Lebenszufriedenheit.....	5
2.1.4	Messen von Lebenszufriedenheit	6
2.1.5	Instrumente zur Erfassung von Lebenszufriedenheit.....	7
2.1.5.1	Der objektive Ansatz	7
2.1.5.2	Der subjektive Ansatz	7
2.1.6	Lebenszufriedenheit als abhängige Variable	8
2.1.7	Korrelate der Lebenszufriedenheit.....	9
2.1.7.1	Biologische Korrelate	9
2.1.7.2	Psychische Korrelate	10
2.1.7.3	Soziologische Korrelate	13
2.1.8	Zusammenhang zwischen Lebenserfolg, Erfolgsdeutung und Lebenszufriedenheit speziell bei Jugendlichen.....	14
2.1.9	Theorie der Bezugsgruppen	17
2.1.10	Zusammenfassung	17
2.2	Glück.....	19
2.2.1	Definitionen von Glück.....	19
2.2.2	Aussagen über Glück	19
2.2.3	Glück als Emotion.....	22
2.2.4	Merkmale von glücklichen Menschen	24
2.2.5	Modelle und Konzepte vom Glück	24
2.2.5.1	Allgemeingültige Glücksmodelle (A).....	25
2.2.5.2	Psychologische Konzepte (B)	26
2.2.5.3	Zwischenfazit	28
2.2.6	Das Gegenteil von Glück.....	29
2.2.7	Messung von Glück	30
2.2.8	Glücksbarrieren	31

2.2.9	Dysfunktionale Gedankenschemata	33
2.2.10	Arbeitsbelastung	33
2.2.11	Macht der Gewohnheit	34
2.2.12	Praxisrelevanz der Forschung über Glück	35
2.2.12.1	Relevanz der Glücksforschung für die Entwicklungsberatung	36
2.2.12.2	Emotionale Erziehung als pädagogische Aufgabe	37
2.2.12.3	Glück als pädagogische Zielvorstellung	37
2.2.12.4	Pädagogische Relevanz der Glücksforschung	38
2.2.13	Zusammenfassung Glück	40
2.3	Lebensqualität	44
2.3.1	Ursprung und Definitionen	44
2.3.2	Einflussfaktoren	45
2.3.3	Das Streben nach Lebensqualität	45
2.3.4	Erfassung und Messung von Lebensqualität	46
2.3.5	Differenziertheit und Ambivalenz subjektiven Wohlbefindens	49
2.3.6	Zusammenfassung und Schlussfolgerung	50
2.3.7	Exkurs Bedürfnistheorie	52
2.3.7.1	Maslows Bedürfnispyramide	52
2.3.7.2	Kritik am Modell von Maslow	54
2.4	Wohlbefinden	56
2.4.1	Definition	56
2.4.2	Theorien zum habituellen Wohlbefinden (HW)	58
2.4.3	Theorien des Anspruchsniveaus	59
2.4.3.1	Integrativer Ansatz	59
2.4.3.2	Abwandlung des Fechnerschen Gesetzes	60
2.4.4	Zusammenfassung Wohlbefinden	60
2.4.4.1	Kritisches Fazit	61
2.5	Hochbegabung	63
2.5.1	Thematische Einführung	63
2.5.2	Geschichtlicher Hintergrund	63

2.5.3	Begriffsdefinitionen ab dem 19. Jahrhundert	65
2.5.4	Forschungsstand allgemein	65
2.5.5	Aktueller Forschungsstand	66
2.5.6	Definitionen	66
2.5.6.1	Ex-post-facto-Definition	67
2.5.6.2	IQ-Definitionen	67
2.5.6.3	Prozentsatz-Definitionen	67
2.5.6.4	Talentdefinitionen	68
2.5.6.5	Kreativitätsdefinitionen	68
2.5.6.6	Definition nach Lucito	68
2.5.6.7	Definition von Marland	69
2.5.7	Hochbegabungsmodelle	71
2.5.7.1	Drei-Ringe-Modell	71
2.5.7.2	Mönks' „Triadisches Interdependenz-Modell“	72
2.5.7.3	Gagnés „Differenziertes Begabungs-Talent-Modell“ ...	73
2.5.7.4	Heller und Hany's „Münchener Modell“	74
2.5.8	Besonderheiten und Unterschiede von Hochbegabten	75
2.5.9	Unterschiede beim Lernen	78
2.5.10	Merkmalsliste für Hochbegabte	78
2.5.11	Begabung und Geschlecht	80
2.5.12	Gesellschaftliche Relevanz	82
2.5.13	Zusammenfassung	83
3	Die empirische Untersuchung	85
3.1	Theoretische Einleitung	85
3.2	Konzeption und Konstruktion des Fragebogens	87
3.2.1	Die beiden erfassten Variablen	87
3.2.2	Wertorientierungen	89
3.3	Fragestellung	93
3.3.1	Hypothesen	93
3.4	Methoden	95
3.4.1	Datengrundlage	95
3.4.1.1	Untersuchungsstichprobe	95

3.4.2	Verwendete Verfahren.....	96
3.4.2.1	Test auf Normalverteilung	96
3.4.2.2	Varianzanalyse	96
3.4.2.3	Chi-Quadrat-Test	97
3.4.3	Zur statistischen Auswertung und Ergebnisdarstellung	97
3.5	Ergebnisse.....	98
3.5.1	Allgemeine Erläuterungen	99
3.5.2	Ergebnisse zu den drei Hypothesen 'Wichtigkeit der Items'	100
3.5.3	Ergebnisse zu den drei Hypothesen 'Wichtigkeit und Gegebensein'	104
3.5.4	Zusammenfassung der Ergebnisse	105
4	Vergleich dieser empirischen Untersuchung mit der 14. Shell Jugendstudie.....	108
4.1	Einleitung.....	108
4.2	Kurzfassung der 14. Shell Jugendstudie	108
4.2.1	Wesentliche Ergebnisse	109
4.2.2	Bereichsspezifische Ergebnisse	109
4.2.2.1	Familie, Cliquen und Karriere.....	109
4.2.2.2	Werte im Wandel.....	110
4.2.2.3	Individualität und Sicherheit	111
4.2.2.4	Besondere Gruppen.....	112
4.2.2.5	Rückläufiges Interesse an Politik	113
4.2.2.6	Einstellung zu Demokratie und Gesellschaft.....	113
4.2.2.7	Problemsicht und zukünftige gesellschaftliche Aufgabenfelder.....	114
4.2.2.8	Gesellschaftliche Aktivitäten der Jugendlichen	114
4.3	Beziehung zwischen Werten aus der Shell Jugendstudie und denen der Stichprobe.....	115
5	Ausblick.....	117
6	Literaturverzeichnis.....	121
7	Anhang	133

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Modell der Zufriedenheit	18
Abb. 2 Circumplex Modell der Emotion	23
Abb. 3 Einflussfaktoren auf das Glücksempfinden	42
Abb. 4 Maslows Bedürfnispyramide	53
Abb. 5 Bedürfniskurven von Maslow	54
Abb. 6 Strukturmodell des Wohlbefindens	58
Abb. 7 Drei-Ringe-Modell der Begabung	72
Abb. 8 Triadisches Interdependenzmodell	73
Abb. 9 Münchner Begabungsmodell	75

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Definitionsmerkmale einer State-Trait-Konzeption von Glück	28
Tabelle 2 Gegensätzliche Indikatoren von Depression und Glück	30
Tabelle 3 Glück versus Unglück.....	39
Tabelle 4 Lebensqualität bzw. Wohlfahrtskonstellationen	47

Dank

An dieser Stelle sei allen Menschen gedankt, die mich bei dieser Arbeit unterstützt haben. Ich danke ihnen für ihr Verständnis, dass ich selten Zeit für sie hatte, aber auch für ihr offenes Ohr bei Fragen bzw. Problemen. Denen, die mir durch ihr Korrekturlesen bzw. bei der sprachlichen und grafischen Gestaltung geholfen haben, sei ebenfalls herzlich gedankt. Namentlich möchte ich mich bei Herrn Prof. Dr. Jochen Hinz für seine inhaltliche Begleitung und 'philosophischen Spaziergänge' bedanken, die mir sehr wichtig waren und mir auch in meiner persönlichen Entfaltung geholfen haben. Weiterhin danke ich Frau Dr. Simone Wittmann, die mir speziell bei der Auswertung der Daten eine große Hilfe war. Auch möchte ich mich bei den Mitarbeiterinnen des CJD-Instituts bedanken, die mir besonders bei der Erweiterung meines praktischen Wissens hilfreich waren. Für die unermüdliche Geduld mit mir, die vielen Gespräche und sprachliche Hilfestellung möchte ich gern Herrn Peter Schade-Didschies danken. Ohne ihn wäre diese Arbeit nicht in der Form zustande gekommen. Als unentbehrlicher Helfer bei den obligaten Computerproblemen erwies sich Marc Koch, der mir in technischen Fragen zur Seite stand. Last but not least danke ich meinen Eltern für ihre Unterstützung während meiner kompletten Studienzeit und die damit verbundene Geduld bzw. ihr Verständnis. Allen, die namentlich nicht erwähnt wurden und mir trotzdem sehr zur Seite standen wissen jedoch, wie wichtig auch ihre Unterstützung war. Diesen Menschen möchte ich mit dem folgenden Vierzeiler 'DANKE' sagen:

*Die Zufriedenheit und die
Dankbarkeit sind zwei
unzertrennliche Weggefährten,
sie verstehen einander blind.*

1 Einleitung

Sind hochbegabte Menschen zufriedener als andere, sind sie unzufriedener oder sind sie am Ende 'anders' zufrieden als 'normale' Menschen? Die Frage nach der persönlichen Zufriedenheit stellt sich in regelmäßigen Abständen wohl jedem Menschen, allerdings auf völlig unterschiedliche Weise und im Zusammenhang mit völlig verschiedenen Lebensumständen. Häufig stellt sich diese Frage in Umbruchsituationen, die in der Psychologie auch als kritische Lebensereignisse bezeichnet werden. Zufriedenheit hat aber viele Gesichter. Immer noch gibt es auf dieser Erde viele Menschen, deren absolute Armut bewirkt, dass sie froh sind, wenn die nötigsten Mittel für das Überleben vorhanden sind. Mit Maslow gesprochen bedeutet dies, dass Wachstumsbedürfnissen wie dem Streben nach Selbstverwirklichung erst dann Raum gegeben werden kann, wenn die Grundbedürfnisse erfüllt sind. Glück, Zufriedenheit, Wohlbefinden werden häufig subsummiert unter dem Begriff Lebensqualität, der gerade in der westlichen Welt zu einem stehenden Begriff geworden ist. Allerdings besteht in vielen Feldern dieses Begriffes Unklarheit über dessen Bedeutung. Dies verhindert klare Definitionen und Abgrenzungen, die durch sprachliche Besonderheiten weiter kompliziert werden. Die Frage nach dem Glück stellte sich selbstverständlich bereits in der Antike und ist überliefert, seitdem es dauerhafte Aufzeichnungen von Menschen gibt. Möglicherweise sind selbst die Darstellungen aus der Höhle von Altamira oder vergleichbare Hinterlassenschaften unserer menschlichen Vorfahren, Indikatoren für Glückserlebnisse, auch wenn uns eine zuverlässige Basis für eine Interpretation in dieser Richtung fehlt. Bereits Platon hatte auf die Frage: 'Wonach strebt der Mensch?' eine eingängige und plausible Antwort: 'Der Mensch will glücklich sein!' Dass dieses in einer, objektiv gesehen, immer reicher und komfortabler ausgestatteten Welt, gleichzeitig immer schwieriger und unerreichbarer zu werden scheint, gehört wohl zu den großen und ungelösten Paradoxien unserer westlichen Lebenswelt. Diese werden durch

die vorliegende Arbeit selbstverständlich nicht aufgelöst; aber das entspricht ja auch dem Charakter von Paradoxien.

Vielmehr soll zunächst der Versuch gemacht werden, insofern ein wenig Klarheit in die genannten Begriffe zu bringen, indem im ersten Teil der Arbeit diese voneinander abgegrenzt werden. So sind im Kapitel 2.1 theoretische Grundlagen über die Lebenszufriedenheit zu lesen, im Kapitel 2.2 über das Glück und entsprechendes gilt für die beiden folgenden Kapitel über Lebensqualität (2.3) und Wohlbefinden (2.4). Anschließend geht es um den Begriff der Hochbegabung (2.5), diesbezügliche Theorien und Auslegungen in Form verschiedener Modelle.

Den inhaltlichen Hauptteil¹ bestreitet die Auswertung einer empirischen Studie über die Zufriedenheit von ehemaligen Schülern² der Christophorusschule in Braunschweig (Teil 3). Basis für die Erarbeitung des empirischen Teils bildete, zumindest in einigen Bereichen, die praktische Erfahrung, die durch die Mitwirkung bei der Durchführung von Begabungstests erworben wurde. Die gewonnenen Ergebnisse wurden mit den Umfrageergebnissen einer repräsentativen Befragung, in diesem Fall der 14. Shell Jugendstudie, verglichen um die wissenschaftliche Basis zu erweitern. Abgeschlossen wird diese Arbeit mit einer kritischen Würdigung sowohl des wissenschaftlichen Vorgehens als auch inhaltlicher Aspekte des Themenkomplexes und einem Ausblick auf mögliche weitere Vorgehensweisen, verbunden mit Vorschlägen für andere Formen schulpraktischer Arbeit.

Wenn ein Zitat in Kursivschrift einem Kapitel bzw. Abschnitt als thematische Einstimmung vorweggestellt wurde, so wird in diesem Fall abweichend von der normalen Zitierweise die Literaturangabe aus gestalterischen Gründen in der Fußnote gegeben.

¹ Auch wenn der theoretische Teil sehr umfangreich ist.

² Es wurde sich um eine geschlechtsneutrale Ausdrucksform bemüht und somit häufig nur die männliche Form verwendet. Wenn eine eindeutige Zuordnung notwendig ist, wurde selbstverständlich diese benutzt.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Lebenszufriedenheit

2.1.1 Thematische Einführung

In der volkstümlichen Literatur, wie z. B. in Märchen und Erzählungen nimmt das Themengebiet Lebenszufriedenheit einen außerordentlich breiten Raum ein. Dies ist nicht weiter verwunderlich, denn Zufriedenheit in den unterschiedlichsten Formen ihrer Ausprägung ist eines der am häufigsten artikulierten Lebensziele. Auch in der Philosophie und Theologie hat das Thema eine lange Tradition (vgl. Tartarkiewicz, 1984).

Die psychologische Forschung entdeckte den Bereich und die damit eng verwandten Konstrukte 'Glück' und 'Wohlbefinden' für sich erst in den sechziger Jahren (vgl. Bradburn, 1969; Andrews & Whitey, 1976; Campbell, Converse & Rodgers, 1976. In Schumacher u. a., 1996, S. 1). Seitdem ist eine Vielzahl von Publikationen zu diesem Themengebiet erschienen und daher der Überblick sehr viel schwieriger geworden (vgl. Diener, 1984; Glatzer & Zapf 1984; Argyle, 1987; Mayring, 1991; Abele & Becker, 1991; Glatzer, 1992).

2.1.2 Definitionen von Lebenszufriedenheit

Zufriedenheit wird allgemein als emotionaler Zustand des Menschen verstanden, in dem dieser seine eigenen Bedürfnisse als befriedigt ansieht. Das Bedeutungswörterbuch des DUDEN (2002) definiert ebenso trefflich wie kurz und bündig: zufrieden bedeutet entweder

„a) innerlich ausgeglichen, sich mit den Gegebenheiten in Einklang befindend und keine Veränderung der Umstände wünschend“ oder

„b) mit den gegebenen Verhältnissen, Leistungen o. Ä. einverstanden; nichts auszusetzend habend“ (vgl. S. 1081).

Der Begriff Lebenszufriedenheit

„basiert auf der individuellen kognitiven Bewertung der vergangenen und gegenwärtigen Lebensbedingungen sowie der Zukunftsperspektive, wobei die aktuelle Lebenssituation mit eigenen

Lebenszielen³, Wünschen und Plänen, aber auch mit der Situation anderer Menschen verglichen wird“ (Schumacher/Gunzelmann, Brähler, 1996, S. 1).

Nach Glatzer ist Lebenszufriedenheit das Ergebnis überwiegend kognitiver Bewertungen einer Situation, in der sich eine Person befindet. Diese subjektiv vorgenommene Bewertung oder Einschätzung ist abhängig von sozialen Vergleichen mit wichtigen Bezugsgruppen sowie von den Wünschen, Hoffnungen, Erwartungen und Zielen jedes Einzelnen (vgl. Glatzer, 1992, S. 54f) bzw. des Eintretens davon. Sie beruht u. a. auf dem Abwägen positiver und negativer Befindungsaspekte (vgl. Mayring, 1991, S. 78).

Diener (1984) hingegen definiert allgemeine Lebenszufriedenheit als einen subjektiv positiv erlebten emotionalen Zustand, der immer im Zusammenhang mit dem Erreichen von Lebenszielen steht. Auch Schwarz & Clore (1983) stellen fest, dass gut angepasste Menschen mit ihrem Leben zufrieden sind. Rapkin & Fischer (1992) differenzieren die von Diener getroffene Aussage weiter aus. Sie stellen u. a. fest, dass Lebenszufriedenheit eine individuelle kognitive Bewertung der vergangenen und gegenwärtigen Lebensbedingungen ist, wobei die Zukunftsperspektive, die aktuelle Lebenssituation, aber auch eigene Lebensziele, Wünsche und Pläne mit einbezogen werden und ein Vergleich mit der Situation anderer Menschen stattfindet.

Grundsätzlich wird allerdings noch zwischen der allgemeinen (globalen) Lebenszufriedenheit

„und einer auf der Bilanzierung individuell mehr oder weniger wichtiger Lebensbereiche basierender bereichsspezifischer Lebenszufriedenheit unterschieden“ (Schumacher u. a., 1996, S. 2).

Die bereichsspezifische Lebenszufriedenheit wird häufig faktorenanalytisch validiert.

³ Da im empirischen Teil die Lebenszufriedenheit indirekt aus der Wichtigkeit der einzelnen Lebensziele erschlossen wurde, ist der Zusammenhang von Lebenszufriedenheit und den Lebenszielen ein sehr zentraler Bestandteil dieser Arbeit.

2.1.3 Überlegungen zur Theorie der Lebenszufriedenheit

In Deutschland ist z. B. der Anteil von 'eher Zufriedenen' sehr hoch (auf einer Skala von eins bis zehn liegen die Deutschen im Durchschnitt bei ca. 7,7 Punkten). Diese Angabe variiert aber stark in den unterschiedlichen Lebensbereichen. Im Bereich Ehe bzw. Partnerschaft und Familienleben finden sich die höchsten Zufriedenheitswerte, während die Aussagen zu dem Bereich des Umweltschutzes die geringsten Zufriedenheitswerte aufweisen (vgl. Glatzer, 1992. In Bellebaum, 1992, S. 66).

Wie kommt es, dass im privaten Bereich das Maß für die Zufriedenheit höher ist als im öffentlichen? Mehrere Interpretationsmöglichkeiten bieten sich hier an:

1. Die Befriedigung von Bedürfnissen und Ansprüchen ist im privaten Bereich deshalb eher gegeben, weil dort die Steuerbarkeit vergleichsweise hoch ist.
2. Es besteht eine höhere Bereitschaft, Unzufriedenheit mit dem öffentlichen Bereich zu artikulieren.
3. Der Einfluss durch die Berichterstattung in den Medien und der sich in diesem Zusammenhang entwickelnden so genannten 'Öffentlichen Meinung' ist außerordentlich groß. Er geht einher mit der gegenwärtig virulenten Tendenz, Sachverhalte 'schlecht zu reden'⁴.

So ergibt sich eine relativ große Streuung der Zufriedenheitswerte innerhalb der unterschiedlichen Bereiche. Es kann daher durchaus vergleichsweise hohe Zufriedenheitswerte in Teilen des öffentlichen Bereiches geben, bezogen z. B. auf das 'Netz der sozialen Sicherheit', aber auch niedrige Zufriedenheitswerte für den Bereich des Privaten (Glatzer, 1992, S. 52). Zwischen den einzelnen öffentlichen Lebensbereichen besteht in der Regel ein recht geringer Zusammenhang, sodass nicht per se auf eine stereotype

⁴ Die Asymmetrie der Nachrichten-Würdigkeit ist ein wichtiger Faktor. Danach rangieren Ereignisse an der Spitze, die Angst und Schrecken erzeugen; Katastrophen und Verbrechen. „Die Zufriedenheit des Durchschnittsbürgers ist nach dem Strukturgesetz des Nachrichtenwesens kein journalistisches Thema“ (Hofstätter, 1986, S. 134).

negative Bewertung der öffentlichen Lebensbereiche geschlossen werden kann (vgl. Bellebaum, 1992, S. 58).

Dieners Untersuchungen zur Lebenszufriedenheit ergaben u. a., dass amerikanische Studenten den höchsten Grad an Zufriedenheit im Zusammenhang mit dem Kriterium Gesundheit, den geringsten Grad der Zufriedenheit mit dem Faktor Finanzen äußerten. Diese Aussage ist ebenfalls repräsentativ für den Großteil der amerikanischen Bevölkerung. Grundsätzlich steht die globale Lebenszufriedenheit im Zusammenhang mit hohen bereichsspezifischen Werten. Dies bezieht sich insbesondere auf die Kategorien Familienleben, Lebensstandard und Lebensstil, Ehe und finanzielle Sicherheit.

Neben dem kognitiven Anteil spielen allerdings in nicht zu unterschätzendem Maße auch affektive Anteile eine Rolle bei der Urteilsbildung (vgl. Schwarz & Strack, 1991). Wenn nach der allgemeinen Lebenszufriedenheit gefragt wird, ist die persönliche Stimmung zum Beurteilungszeitpunkt häufig eine wichtige Bezugsgröße (vgl. Schwarz, 1987)⁵.

2.1.4 Messen von Lebenszufriedenheit

Da die Erfassung von Zufriedenheit aufgrund der Vielschichtigkeit der weitgehend individuellen Befindlichkeit große Probleme aufweist, schlugen Diener u. a. (1985) vor, die globale Lebenszufriedenheit mithilfe von fünf Aussagen zu erfassen:

- Die überwiegende Zeit lebe ich nach meinen Idealen.
- Die Bedingungen in meinem Leben sind exzellent.
- Ich bin zufrieden mit meinem Leben.
- Zeit meines Lebens/bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt habe ich die mir wichtigen Dinge bekommen/erreicht.

⁵ Der Zusammenhang von Stimmung und Lebenszufriedenheit kann aus Gründen der Übersichtlichkeit in dieser Arbeit nicht ausführlicher dargestellt werden.

- Wenn ich noch einmal auf die Welt käme, würde ich kaum etwas verändern⁶.

Die größte Hürde beim Messen der Zufriedenheit stellt jedoch die Subjektivität dar, sowohl in den Definitionen als auch in dem Empfinden von Zufriedenheit.

2.1.5 Instrumente zur Erfassung von Lebenszufriedenheit

Wie bereits gezeigt, gibt es mehrere Definitionen von Lebenszufriedenheit und viele Facetten, die dieses Konstrukt umfasst. Die zahlreichen existierenden Instrumente versuchen den einen oder anderen Aspekt zu erfassen. Meistens kommt ein Fragebogen zum Einsatz, es können jedoch auch Interviews u. ä. durchgeführt werden. Folgende zwei theoretische Ansätze lassen sich dabei unterscheiden:

2.1.5.1 Der objektive Ansatz

Dieser geht von

„beobachtbaren Lebensverhältnissen aus, die von Außenstehenden nach wissenschaftlichen und/oder moralischen Standards bewertet werden können. Die theoretische Voraussetzung ist, dass es identifizierbare Grundbedürfnisse gibt und daß deren Befriedigung das Wohlbefinden bestimmt“ (Zapf, 1984, S. 19).

Notwendigerweise bezieht sich Objektivität auf physische, materielle und persönliche Lebensumstände.

2.1.5.2 Der subjektive Ansatz

Anhand von individuellen Lebensbewertungen und positiven oder negativen Gefühlserebnissen wird hier Lebenszufriedenheit definiert. Diese sind abhängig von den jeweiligen Lebensbedingungen. Wann der einzelne

⁶ Von der Verfasserin übersetzt; Original zu finden unter <http://eco.psy.ruhr-uni-bochum.de/download/Wohnzufr/text22.html>.

Mensch zufrieden ist, kann nach dieser Theorie somit nur von jedem selbst bestimmt werden (vgl. Yan, 2003, S. 78).

Dieser Ansatz bildet die Grundlage für den im empirischen Teil verwendeten Fragebogen.

Für detailliertere Beschreibungen über weitere Instrumente zur Erfassung von Lebenszufriedenheit sei hier lediglich auf die zusammenfassende Darstellung von Bullinger (1991), Westhoff (1993) und Fuhrer (1994) hingewiesen (vgl. Schumacher, 2003, S. 6).

2.1.6 Lebenszufriedenheit als abhängige Variable

Im Folgenden wird sehr deutlich, dass nicht nur die Begriffe Zufriedenheit mit Glück, sondern auch Zufriedenheit mit Wohlbefinden sehr eng miteinander zusammenhängen. So stellt Mayring (1987) bei der Beantwortung der Frage nach den Faktoren fest, welche das Ausmaß des subjektiven Wohlbefindens beeinflussen und dass sich nachstehende Bedingungen unterscheiden lassen:

- Voraussetzungen
 - Biographische: wie Interessen, Lebensstil und Kompetenzen
 - Gesellschaftliche: wie Ressourcen, Normen und Glücksideologien
- Objektive Bedingungen: wie Status, Stützsystem, Ereignisse und Gesundheit
- Subjektive Moderatoren
 - Kognitive: wie Diagnose, Prognose und Bewertungen
 - Aktionale: subjektive Moderatoren wie Daseinstechniken, Bewältigungs- und Glücksversuche
 - Emotionale: wie Stimmung
- Subjektives Wohlbefinden: wie Belastungsfreiheit, Freuden, Zufriedenheit und Glück

2.1.7 Korrelate der Lebenszufriedenheit

2.1.7.1 Biologische Korrelate

Geschlecht

„Der Einfluss von Geschlechtsunterschieden auf die globale Lebenszufriedenheit ist gering. In den meisten Untersuchungen ließen sich keine Unterschiede nachweisen“ (Fahrenberg, Myrtek u. a., 2000, S. 8⁷).

Es gibt allerdings mehrere Untersuchungen neueren Datums, die von dieser Aussage abweichen. Zwei dieser Untersuchungen weisen aus, dass deutsche Männer zufriedener sind als deutsche Frauen (vgl. Fahrenberg u. a., 1994; Herschbach, 1999⁸), während eine andere Untersuchung bei deutschen Rentnern einen gegenteiligen Nachweis erbrachte (Iwatsubo u. a., 1996). Aufgrund der Stichprobengröße von $N = 2035$ bei Fahrenberg und $N = 2201$ bei Herschbach können allerdings nur die beiden Erstgenannten als repräsentativ gelten. Die Studie von Iwatsubo untersuchte lediglich 245 berentete Frauen und 219 berentete Männer. Der gemessene Unterschied betrug $p < .001$.

Lebensalter

In vier von insgesamt 13 Studien (Beginn 1988) wurde keine Altersabhängigkeit nachgewiesen. „Fünf Studien ergaben eine größere Zufriedenheit im höheren Alter, zwei Studien wiesen eine geringere Zufriedenheit mit zunehmenden Alter nach“ (Fahrenberg, Myrtek u. a., 2000, S. 9). Zwei weitere Studien, die mit mehreren Skalen arbeiteten, ergaben keine eindeutigen Ergebnisse. Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass „sich die Zufriedenheit, je nach dem betrachteten Lebensbereich, mit dem Alter unterschiedlich entwickelt“ (ebenda, S. 9) und dass sich ein Trend zu größerer Zufriedenheit mit zunehmendem Alter abzuzeichnen scheint, dies allerdings abhängig von dem jeweiligen Gesundheitszustand und dem Grad der finanziellen Unabhängigkeit.

⁷ Der komplette Absatz 'Geschlecht' bezieht sich auf diese Quelle.

⁸ Die Reihenfolge der Literaturangaben richtet sich im Folgenden nach inhaltlichen Kriterien und erfolgt nur innerhalb der thematischen Ordnung der chronologischen Reihenfolge.

Gesundheit

Als besonders wichtig für die allgemeine Lebenszufriedenheit kann eine intakte Gesundheit angesehen werden. Sie stellt vermutlich den wichtigsten Faktor im Kanon der Fragestellungen dar. Eine adäquate Bewertung dieses Zustandes fällt gesunden jungen Menschen mitunter schwer. Erst wenn die Gesundheit gefährdet ist bzw. wahrgenommene Beschwerden auftreten, erfolgt eine angemessene Bewertung dieses Faktors. Daher lassen sich enge Zusammenhänge zwischen der Zufriedenheit und den subjektiv empfundenen körperlichen Beschwerden häufig erst feststellen, wenn diese auftreten, vorhanden sind aber auch nach deren Verschwinden (Fahrenberg, Myrtek u. a., 2000, S. 14f). Liegen objektive körperliche Behinderungen oder funktionelle Beeinträchtigungen vor, so sind die betroffenen Personen im Vergleich zu den Gesunden unzufriedener. Weiterhin suchen Unzufriedene häufiger einen Arzt auf und begeben sich öfter in psychotherapeutische Behandlung (vgl. ebenda, S. 16).

2.1.7.2 Psychische Korrelate

Intelligenz

Zuerst sei Intelligenz als psychisches Korrelat der Lebenszufriedenheit genannt, da sich die Stichprobe, dargestellt im empirischen Teil, speziell bei diesem Persönlichkeitsmerkmal von dem Durchschnittsbürger unterscheidet. Thomae und Kranzhoff (1979) wiesen eine positive Korrelation zwischen Lebenszufriedenheit und Intelligenz nach, führen diese letztlich jedoch auf „den mit ihr in Zusammenhang stehenden höheren Status zurück“ (Yan, 2003, S. 90).

Allerdings gibt es auch anderslautende wissenschaftliche Untersuchungen, die Intelligenz als kein kritisches Korrelat von Lebenszufriedenheit ansehen und somit diese unabhängig der Intelligenz ansehen.

Die nachfolgende Untersuchung zeigt, welche der beiden Auffassungen in dieser Arbeit als bestätigt bzw. welche als widerlegt anzusehen ist.

Persönlichkeitsdimensionen

Eine 1998 durchgeführte repräsentative Untersuchung von DeNeve & Cooper beschäftigte sich mit dem Einfluss von ausgesuchten Persönlichkeitsdimensionen auf die Lebenszufriedenheit. Die folgenden fünf Dimensionen wurden untersucht:

- Neurotizismus bzw. Depression
- Extraversion
- „Angenehmes Wesen“ (Agreeableness)
- Gewissenhaftigkeit/Pflichtbewusstsein (Conscientiousness)
- „Offenheit für Erfahrung“ (Openness to experience)⁹

Die Metaanalyse umfasste $k = 148$ Studien mit insgesamt $N = 42171$ Probanden. Wegen der besonderen Bedeutung sollen an dieser Stelle nur die beiden erstgenannten Dimensionen Berücksichtigung finden. Danach konnte „ein substanzieller Zusammenhang zwischen Unzufriedenheit mit dem Leben und Neurotizismus bzw. Depression nachgewiesen [werden]“ (Fahrenberg, Myrtek u. a., 2000, S. 13). Dieser Zusammenhang fand sich auch in anderen Untersuchungen (vgl. Kirkcaldy & Hodapp, 1989; Wiklund u. a., 1992; Landau, 1995; Lu, 1995; Newsom & Schulz, 1996; Silveira & Ebrahim, 1998. Inebenda, S. 13).

Auch die Studien zur Extraversion weisen einen Zusammenhang mit der Lebenszufriedenheit nach. Hier ist der Zusammenhang allerdings positiv. Das bedeutet, dass Extravertierte, also gesellige Menschen, mit ihrem Leben zufriedener sind als Introvertierte (vgl. auch Kirkcaldy & Hodapp, 1989. In Fahrenberg, Myrtek u. a., 2000, S. 14).

Übereinstimmung von Selbst- und Fremdbeurteilungen

Schmidt & König (1986) untersuchten die „Übereinstimmungsvalidität von Selbst- und Fremdbeurteilungen der Lebenszufriedenheit (FPI-R) anhand einer gleichlautenden Skala“ (ebenda, S. 17). Im Ergebnis zeigte sich ein mittlerer Korrelationskoeffizient von $r = 0.47$ bei 205 Probanden, mit einer

⁹ Übersetzung von der Verfasserin

Schwankungsbreite von $r = 0.58$ (bei hohem Bekanntheitsgrad) bis $r = 0.35$ (bei niedrigem Bekanntheitsgrad). Höhere Korrelationskoeffizienten waren generell nur in den beiden Dimensionen Geselligkeit und Leistungsorientierung nachzuweisen, ansonsten waren dies die höchsten Korrelationskoeffizienten im Zusammenhang mit den FPI-R Skalen (vgl. Fahrenberg, Myrtek u. a., 2000, S. 17).

Selbstkonzept und Selbstvertrauen

Wird die Zufriedenheit über die subjektive Bewertung erfasst (vgl. Stones & Kozma, 1986. In Yan, 2003, S. 91), kann sich Zufriedenheit auch bei objektiv schlechten Lebensbedingungen einstellen. Man kann sogar von sich zwei überschneidenden Konzepten sprechen. „Wird die Zufriedenheit mit sich selbst und dem eigenen Leben erfasst, kann dies dem Selbstkonzept zugeordnet werden“ (vgl. Pinquart, 1998. In ebenda, S. 91). Auch wenn der Begriff des 'Selbstkonzeptes' nicht einheitlich verwendet wird, kristallisierte sich die Dimension der allgemeinen Selbstwertschätzung als zentral heraus. Diese korreliert sehr stark mit dem Wohlbefinden und somit auch mit der Zufriedenheit.

Diener (1984) konstatiert, dass zufriedene Menschen über ein hohes Selbstvertrauen verfügen und Selbstvertrauen somit positiv mit Zufriedenheit korreliert.

Lebensgewohnheiten

Hier wurden Freizeitaktivitäten, Schlafgewohnheiten, Nutzung von Kommunikationsmitteln ebenso wie der Einfluss von Eßgewohnheiten bzw. Drogenkonsum untersucht. In mehreren Untersuchungen wurde nachgewiesen, dass eine aktive Freizeitgestaltung, zu der körperliche Aktivitäten gleichermaßen gehören wie die Teilnahme an Veranstaltungen bzw. an Vereinstätigkeiten, zu einer Erhöhung der Lebenszufriedenheit beiträgt.

Im Gegensatz dazu steht mangelndes Kontrollverhalten beim Essen wie auch beim Konsum von Alkohol, Tabak und/oder anderen Drogen im direkten Bezug zu einer verringerten Lebenszufriedenheit.

2.1.7.3 Soziologische Korrelate

Familienstand, soziale Einbindung und familiäre Bindungen

Alle bisher vorliegenden Studien ergaben, unabhängig von Umfang und statistischen Aufwand, dass Personen, die mit einem Partner zusammenleben, mit ihrem Leben zufriedener sind als solche ohne Partner. Ähnliche Ergebnisse zeigten sich bei Personen mit einer starken sozialen Einbindung (vgl. Fahrenberg, Myrtek u. a., 2000, S. 10).

Nach Lee und Ihinger-Tallman (1980) hat die Beziehung zu Geschwistern keinen Einfluss auf die Lebenszufriedenheit. Die beiden Autoren gehen sogar soweit zu behaupten, dass generell Verwandtschaftsbeziehungen keinen Einfluss auf die Lebenszufriedenheit haben, da sie nicht freiwillig gewählt wurden, sondern „auf Verpflichtung und gesellschaftlichen Normen basieren“ (Yan, 2003, S. 98).

Sozioökonomischer Status und Beruf

Eine besondere Bedeutung kommt dem sozioökonomischen Status zu, da er als eines der stärksten Korrelate der Lebenszufriedenheit angesehen wird. Dieser definiert sich im Wesentlichen über die Parameter: Schulbildung, Einkommen und Beruf. „Die Schulbildung ist eine zentrale Variable bei der Beurteilung des sozioökonomischen Status“ (ebenda, S. 94). Je besser die Ausbildung, desto qualifizierter kann der Beruf sein und desto höher ist in der Regel das Einkommen und somit auch die wirtschaftliche Absicherung. Ein hoher Status kann daher einen positiven Einfluss auf die globale Lebenszufriedenheit haben. Szwarc kam in einer Untersuchung über den Zusammenhang von Bildungsgrad und Zufriedenheit zu folgendem Ergebnis: 48,5 % der Befragten mit und ohne Grundschulbildung waren mit ihrem Leben zufrieden, hingegen waren es 75 % mit einem höheren Abschluss (vgl. Szwarc, 1980. In ebenda, S. 94). Erwähnenswert ist hierbei der enge

Zusammenhang zwischen Einkommen und beruflicher Zufriedenheit, wobei ein hohes Einkommen keine Garantie für eine hohe berufliche Zufriedenheit bietet, jedoch eine gute Voraussetzung darstellt (vgl. Mayring, 1991).

Lediglich ein niedriges Einkommen mindert die Zufriedenheit, wobei der Maßstab für die Beurteilung subjektiver Natur ist. Schätzt eine Person ihr Einkommen mittelmäßig hoch ein, so findet eine Relativierung an kollektiven oder individuellen Bezugsnormen statt.

Kulturelle Unterschiede

Abhängigkeiten in Hinblick auf die geäußerte Lebenszufriedenheit ergaben sich auch im Zusammenhang mit kulturellen Unterschieden, die häufig mit bestimmten Werthaltungen einhergehen. So deutete sich u. a. an, dass religiöse Menschen offensichtlich zufriedener zu sein scheinen (vgl. Fahrenberg, Myrtek u. a., 2000, S. 11f; Diener, 1984).

2.1.8 Zusammenhang zwischen Lebenserfolg, Erfolgsdeutung und Lebenszufriedenheit speziell bei Jugendlichen

Aufgrund der im empirischen Teil der Stichprobe untersuchten Gruppe hochbegabter Jugendlicher soll hier die Relevanz des Zusammenhangs von Erfolg und Zufriedenheit ausführlicher behandelt werden.

In unserem Leben treffen wir nicht nur Entscheidungen, sondern auch Entscheidungen über Entscheidungen, also Metaentscheidungen (vgl. Meulemann, 2000, S. 207). Für den Jugendlichen besteht eine Aufgabe darin, seine Identität zu finden. Um dieses zu erreichen, ist es notwendig, Selbstbindungen zu etablieren.

„Die Entscheidungen des Lebenslaufs beziehen sich auf sozial vorgeprägte Angebote“ (ebenda, S. 207). Dazu gehört der Abschluss einer Ausbildung und das anschließende Eintreten in das Berufsleben, das Finden eines Lebenspartners sowie der persönliche Meinungsbildung zu politischen, religiösen und gesellschaftlichen Fragen. Der Lebenserfolg wird u. a. an sowohl privatem als auch beruflichem Vorankommen gemessen. Die hieraus abgeleitete Behauptung, dass ein höherer Lebenserfolg gleichbedeutend mit

einer höheren Lebenszufriedenheit ist, wäre sicherlich zu einfach, denn der von außen beurteilte, vermeintlich identische Lebenserfolg kann von z. B. zwei Personen auch völlig unterschiedlich wahrgenommen werden. Die subjektive Bewertung spielt dabei eine wesentliche Rolle. Meulemann formuliert dies treffend: „Man bilanziert als Lebenszufriedenheit, was an Fortschritten erreicht und schließlich als Teil des eigenen Lebens anerkannt wurde“ (Meulemann, 2000, S. 208). So ist also neben dem persönlichen Erfolg in einem noch stärkeren Maße die Erfolgsdeutung von Relevanz. Je nach Höhe des Erfolgs kann der Jugendliche seine persönlichen Ziele höher stecken bzw. reduzieren. Erst, wenn er sich mit dem erreichten Ziel bzw. Erfolg derart identifiziert, ihn also als Bestandteil seiner eigenen Persönlichkeit empfindet, ist der Jugendliche erwachsen geworden und hat gute Voraussetzungen dafür, mit seinem Leben zufrieden zu sein. Wichtig dabei ist, dass diese Ziele überhaupt zu erreichen, weniger die Geschwindigkeit des Prozesses. Im Rückblick auf das eigene Leben kann die Bewertung dessen, was ein Erfolg bzw. Misserfolg in jüngeren Jahren war, durchaus von der damaligen Bewertung abweichen. Die erworbene Fähigkeit, Ziele an Möglichkeiten anzupassen, ist gleichermaßen eine wesentliche Grundlage dafür, zufrieden zu sein. Dabei sind die persönlichen Voraussetzungen ebenso wie die biographischen Gegebenheiten zu berücksichtigen. Gute Startchancen können in diesem Zusammenhang die Zufriedenheit negativ beeinflussen, da sich ein Erfolgserlebnis in einem geringerem Maße einstellen kann (vgl. Meulemann, 1995, S. 469-472. In ebenda, S. 208). Verlauf und Ergebnisse hingegen sind Komponenten, die sich positiv auswirken, sofern sie einen Erfolg darstellen. Diese Aussage gilt sinngemäß auch für den umgekehrten Fall (vgl. Wittkowski & Zobel, 1982. In ebenda, S. 208).

Bei der Erfolgsdeutung werden folgende Möglichkeiten unterschieden:

1. 'Interne Kausalattribution'

Hiervon wird gesprochen, wenn der Erfolg sich selbst zugeschrieben wird, wobei ursächlich zwischen 'Fleiß' und 'Begabung' unterschieden wird. Die Komponente 'Fleiß' führt zu einer höheren Zufriedenheit.

2. 'Externe Kausalattribution'

In diesem Fall wird der Erfolg externen Einflüssen zugeschrieben. Dies trifft u. a. auch auf das Glück zu, das man hat oder gehabt zu haben glaubt. Die Auffassung, ob es sich hierbei tatsächlich um eine Erfolgszuschreibung handeln kann, wird gegenwärtig kontrovers diskutiert.

Interessant in diesem Zusammenhang ist allerdings, dass die 'externe Attribution' sich in einem stärkeren Maße positiv auf die Zufriedenheit auswirkt als dies bei der 'internalen Attribution' der Fall zu sein scheint (vgl. Weary, Stanley & Harvey, 1989, S. 3-26. In Meulemann, 2000, S. 208). Dies widerspricht der ursprünglichen Hypothese, die in der Untersuchung von Meulemann vom gegenteiligen Effekt ausging: „Glück ist das letzte und eben deshalb mächtigste Erklärungsprinzip“ (ebenda, S. 213).

Weiterhin ist bei der Erfolgsdeutung die Überlegung wichtig, was aus einer Diskrepanz zwischen dem anvisierten und dem tatsächlich erreichten Ziel resultiert. Es lassen sich nach Brandtstädter und Renner zwei grundlegende Verhaltensweisen unterscheiden:

- a) Die 'hartnäckige Zielverfolgung', die eine primäre, aktive bzw. sogar aggressive Strategie darstellt, Ziele zu erreichen.
- b) Die 'flexible Zielanpassung', die als defensive Strategie zu verstehen und somit als sekundär zu bezeichnen ist. Hier werden Ziele nicht mit Nachdruck durchgesetzt, sondern den Möglichkeiten angepasst.

Bei der erstgenannten Strategie werden Diskrepanzen zwischen den Ansprüchen der Person und der aktiven Bewältigung aufrechterhalten. Dies mindert die Zufriedenheit zwar in der vorliegenden Untersuchung nicht, wie in der Theorie von Brandtstädter & Baltes-Goetz angenommen (ebenda, S. 208), jedoch steigert sich diese nicht in dem gleichen Maße wie bei der flexiblen Zielanpassung.

Abschließend sei festgestellt, dass man eher mit den Lebensbereichen zufrieden ist, in die man schwerpunktmäßig viel Zeit und Energie investiert (vgl. Schulz & Heckhausen, 1996, S. 705f. In ebenda, S. 208).

2.1.9 Theorie der Bezugsgruppen¹⁰

Die Theorie der Bezugsgruppen ist eng verbunden mit Vergleichsprozessen (vgl. Festinger, 1954). Sie geht davon aus, dass alle Einstellungen, Werte und Motive einer Person von der Bezugsgruppe abhängen (Runciman, 1968, S. 69. In Schubert, 2004, S. 206).

Festinger sieht ein Grundbedürfnis des Menschen in dem Wunsch, seine eigenen Meinungen und Fähigkeiten zu beurteilen. Ausschlaggebend dafür seien in wesentlich stärkerem Maße Vergleiche mit Meinungen und Leistungen im sozialen Umfeld, als objektive Kriterien (vgl. ebenda, S. 207). „Fehlen sowohl soziale als auch auffällige objektive Vergleichsmöglichkeiten, so wird die Beurteilung unstetig und orientierungslos“ (Haeberlin u. a., 1991, S. 133. In ebenda, S. 207). Ein sozialer Vergleich ist am besten möglich, wenn die Fähigkeiten und Meinungen der beiden Gruppen möglichst eng beieinander liegen. In extrem ungleichen Vergleichsgruppen müssen die Vergleiche mit Meinungen und Leistungen in der Fantasie und im Wunschdenken vollzogen werden. Stehen mehrere Auswahlmöglichkeiten zum Vergleich zur Verfügung, wird stets diejenige gewählt, bei der es die größte Deckungsgleichheit in Bezug auf die eigene Meinung bzw. Leistung gibt (vgl. ebenda, S. 207)¹¹.

2.1.10 Zusammenfassung

- Zufriedenheit ist ein überwiegend kognitiver Zustand, der von der jeweiligen Person als positiv empfunden wird.
- Dieser Gemütszustand ist abhängig von sowohl inneren als auch äußeren Umständen, wobei sich keine Gewichtung ausmachen lässt (Weder das Innere noch das Äußere ist bei allen Menschen gleichbedeutend.).

¹⁰ „Die Bezugsgruppe ist diejenige Gruppe, mit der sich eine Person identifiziert, die sie als Bezugsrahmen für die Bildung von Verhaltensmaßstäben und Einstellungen benützt und die für sie Vergleichsfunktion hat (Kelley, 1968. In Schubert, 2004, S. 208).

¹¹ Diese Theorie wird zu Anfang des theoretischen Teils erklärt, gilt jedoch für die anderen drei Konzepte Glück, Lebensqualität und Wohlbefinden gleichermaßen.

- Das Messen von Zufriedenheit bedarf durch die starke subjektive Einfärbung dieser Thematik besonderer Vorkehrungen, um trotz allem objektiv vergleichbare Ergebnisse zu erzielen.

Auf besonders stringente Weise stellte Hofstätter 1986 sein Modell der Zufriedenheit vor, dass abschließend hier angeführt sei.

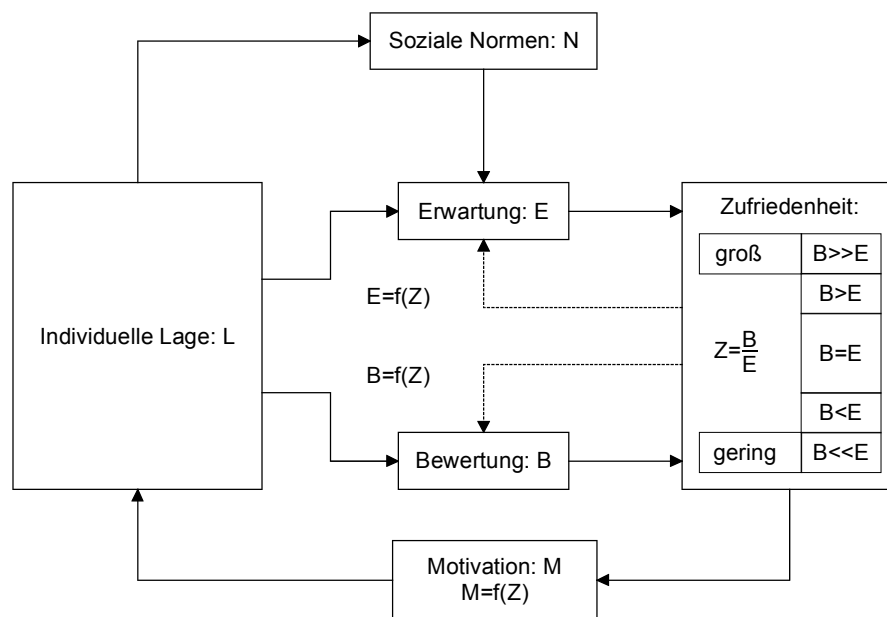


Abb. 1 Modell der Zufriedenheit
(Hofstätter, 1986, S. 126)

2.2 Glück

„Der ist beglückt, der sein darf, was er ist.“¹²

2.2.1 Definitionen von Glück

Drei psychologische Definitionen

Glück ist, psychologisch betrachtet, im Gegensatz zur Zufriedenheit „ein eher affektiver Zustand und scheint sich aus dem Verhältnis positiver und negativer mentaler Erfahrungen und Erlebnisse eines Individuums zu ergeben“ (Bradburn, 1969, S. 2).

Nach Mayring ist Glück eine „starke positive Emotion und ein vollkommener, dauerhafter Zustand intensivster Zufriedenheit“ (Mayring, 1991, S. 14). Er relativiert diese Aussage jedoch anschließend, indem er zwischen aktiveren und kontemplativeren Glücksformen unterscheidet. Daraus folgt, dass es unterschiedliche Formen des Glücksempfindens geben muss. Allerdings: „Der zwischenmenschliche Bereich steht immer wieder im Vordergrund“ (ebenda, S. 17).

Auch Freedman unterscheidet zwischen einer aktiven, dazu zählt er z. B. Freude, Erregung und Lust, und einer kontemplativen Glücksdefinition wie z. B. Seelenfrieden und Zufriedenheit (vgl. Freedman, 1978. In Mayring, 1991, S. 79).

2.2.2 Aussagen über Glück

Warum strebt der Mensch danach, sein Glück zu finden; glücklich zu sein? Die Antwort ist nach dem, was bereits im definitorischen Bereich zu lesen war, ebenso einfach wie kompliziert. Glück, wie immer man den Begriff auch definieren mag, ist von existentieller Bedeutung für die Qualität des Lebens. Dabei ist er gerade in der deutschen Sprache vielfältig belegt und häufig nur im Zusammenhang mit dem Kontext zu differenzieren. Handelt es sich nun um 'Eutychía', was soviel bedeutet wie „Gunst des Schicksals“ (Enkelmann, 2003, S. 40) bzw. um 'luck', wie es im englischen Sprachgebrauch heißt oder

¹² Friedrich von Hagedorn. In Enkelmann, 2003, S. 26

ist es eher Euthymía (griech. für Freude und Frohsinn), wie Demokrit die wahre Glückseligkeit nennt?

„Der Eudämonismus, vertreten durch Sokrates, Spinoza, Leibnitz und Feuerbach, um nur einige zu nennen, ist die philosophische Lehre vom Glück als Motiv für alles menschliche Streben“ (Enkelmann, 2003, S. 39).

Dies ist das Glücksgefühl, was aus dem Menschen selbst heraus entsteht und nicht allein von glücklichen Zufällen abhängt. Von 'Hedonismus' dagegen ist die Rede, wenn das Streben nach Glück auch die körperliche Lust einschließt.

In diesem Zusammenhang erhebt sich die Frage: Warum gibt es kein Unterrichtsfach, welches das 'Lebensglück' zum Thema hat, wenn es doch von so existentieller Bedeutung für den Menschen ist? Wenn die Schule ein so lebenswichtiger Ort des Lernens ist, warum werden dann derart grundlegende Inhalte dort nicht adäquat vermittelt? Offensichtlich lässt sich das Glück doch wohl lernen, z. B. über das Üben einer positiven Einstellung, Glück zu empfinden. Ein weiteres Indiz dafür ist die Vielzahl an Ratgeberliteratur, ganz abgesehen von den zahlreichen wissenschaftlichen Veröffentlichungen, die sich hiermit befassen.

Vielleicht steht dieser Sachverhalt - neben anderen wichtigen Gründen - im Zusammenhang mit einer festzustellenden sprachlichen Inflation des Begriffes. Glück als Begriff ist ubiquitär!

Wir sprechen von glücklichen Tieren, wie ebensolchen Hühnern, Schweinen oder Kühen, vermutlich deshalb, weil 'Glück' sich positiv und werbewirksam auf deren Vermarktung auswirkt.

Wir verwenden Symbole des Glücks: Hufeisen konkurrieren mit dem Glücksklee, das Glücksschwein mit dem Glückspilz (auch im übertragenen Sinne); Kaminkehrer sollen das bewirken was wir selbst nicht glauben, in den Griff zu bekommen. Und - Glück hat ein Verfallsdatum! Schon Epikur, ein 'Klassiker' der Glückstheorie, betont die Wichtigkeit vom 'Hier und Jetzt'.

„Als ob ihr Macht hättet über den morgigen Tag! Wir ruinieren unser Leben, weil wir das Leben aufschieben. So sinken wir ins Grab, ohne unser Dasein recht gespürt zu haben“ (Enkelmann, 2003, S. 39).

Glück ist keine Glückssache. Diese Aussage korrespondiert mit der Volksweisheit: 'Jeder ist seines Glückes Schmied!' In der Tat beginnt das Glück, hier im Sinne von Glückseligkeit, Frohsein oder Lebensfreude im Denken, in dem, was wir glauben, bedingt durch unsere Überzeugungen. Hier liegen die Wurzeln für das empfundene Glück bzw. Unglück. „Glück ist [also auch] ein Zustand unseres Denkens“ (Schellbach. In ebenda, S. 39). Oder anders ausgedrückt: Die Qualität der Gedanken [= Ursache] bestimmt die Qualität des Lebens [= Wirkung] (vgl. ebenda, S. 42). Und: „Das Glück liegt in erster Linie in uns selbst, in unserer Einstellung zum Leben“ (ebenda, S. 36).

Nur so ist es zu erklären, dass Glück als Zustandsbeschreibung mitunter konjunkturellen Phänomenen unterworfen zu sein scheint. „Je schlechter die Zeiten, desto höher steht das Glück im Kurs“ (ebenda, S. 36). Auch die individuelle Definition des Glücksbegriffes unterliegt daher temporären Einflüssen. In Notzeiten, z. B. nach einem Krieg oder nach großen Katastrophen, wenn Armut den Lebensalltag bestimmt, besteht Glück eher in der Anhäufung von materiellem Besitz. Wo viele Menschen materielle Dinge im Überfluss besitzen, zumindest in den westlichen Industrienationen, wird Glück vermehrt in der Askese gesucht. Es wird also versucht, einen Ausgleich zu finden. Mitunter entwickelt sich, besonders vor diesem Hintergrund, ein bemerkenswerter Wandel von Wertvorstellungen bzw. Einstellungen.

Gleichwohl sind die Schweizer mit 8,36 Punkten auf einer Skala von eins bis zehn die glücklichsten Menschen auf der Erde. Und auch die Deutschen schneiden mit 7,2 Punkten gut ab, so die neuesten Erkenntnisse (Focus 12/2003). Diese Aussage deckt sich weitgehend mit den Untersuchungsergebnissen, die das Emnid Institut unlängst veröffentlichte. Hiernach stellte sich heraus, dass 62 % der Deutschen sich als glücklich einschätzen. (vgl. Enkelmann, 2003, S. 41).

„Dass Aussagen über Gefühle immer mehr meinen als sie ihren Worten nach bedeuten, trifft das Glück ganz besonders.“¹³

2.2.3 Glück als Emotion

Allgemein werden Fragen zum Themenbereich 'Glück' überwiegend im Rahmen der Emotionspsychologie untersucht. Allerdings stellen sie hier eher ein 'Randthema' dar, da die Analysen negativer Gefühle vorrangig Beachtung finden. Doch zentrale Strukturen der Emotionspsychologie lassen sich auch auf die Theorien über das Glück übertragen. Eine Emotion kann in diesem Kontext daher sein:

- a) Eine Gefühlsregung, die aktuell und zeitlich begrenzt auf einen konkreten Anlass erlebt wird und sich auf bestimmte Ereignisse, Dinge oder Personen bezieht.
- b) Eine Gefühlshaltung, die sich im Verlauf des Lebens in einer oder mehreren Situationsklassen tendenziell einstellt (z. B. Prüfungs-ängstlichkeit).
- c) Eine Stimmung, deren Basis ein relativ unspezifischer Erlebnishintergrund ist. Sie kann von längerer oder kürzerer Dauer sein, ist jedoch durch neue Erlebnisse veränderbar.

Während sich die unter a) und b) aufgeführten Positionen direkt auf die Theorie über das Glück übertragen lassen, trifft dieses auf die Position c) nur indirekt zu (vgl. Mayring, 1991, S. 51).

Auch die analytisch unterscheidbaren Emotionskomponenten lassen sich auf das Glück übertragen. Glück hat danach vier verschiedene Komponenten:

- a) eine subjektive Komponente
- b) eine kognitive Komponente
- c) eine physiologische Komponente

In diesem Zusammenhang sei erwähnt, dass zum Teil sehr

¹³ Tunner, 1978, S. 293

spezifische physiologische Prozesse nachgewiesen werden konnten, die gleichzeitig ablaufen. Weder allein in der Psyche noch in der Physis versucht man die Ursache dafür zu sehen, sondern in einer wechselseitigen Abhängigkeit. Deshalb wird auch von einer bio-psycho-sozialen Einheit gesprochen. In der Forschung werden zwei hauptsächliche Vorgehensweisen unterschieden. Zum einen erfolgt die Untersuchung der Lokalisation einzelner Emotionen in den Hirnstrukturen, „zum anderen werden Auslösungs- und Übertragungsprozesse und die dabei beteiligten Transmittersubstanzen erforscht“ (Mayring, 1991, S. 59)

d) eine behavioral-expressive Komponente

Hierzu gehört ein bestimmtes motorisches Verhalten und Ausdruckserscheinungen wie z. B. Mimik oder Gestik (vgl. Ekman, 1972, 1978, 1988 und zu deren Kritik Ulich, 1982. In ebenda, S. 51ff).

In dieser Arbeit wurde nur auf die beiden erstgenannten Punkte eingegangen.

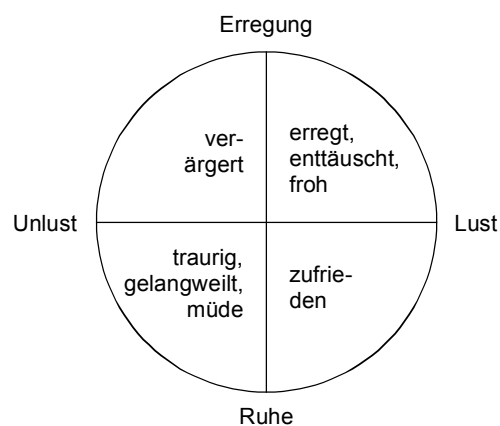


Abb. 2 Circumplex Modell der Emotion
(vgl. Russell, 1980)

Dieses Circumplex Modell der Emotion stellt die Gemütszustände in ihrer gegensätzlichen Ausprägung dar. Glück, hier als Emotion aufgefasst,

befindet sich zwischen den Polen Erregung und Lust und wird deutlich von der Zufriedenheit unterschieden. Diese liegt nämlich zwischen den Polen Lust und Ruhe (vgl. Walden, 2003, S. 20).

2.2.4 Merkmale von glücklichen Menschen

Im Merkmalskatalog des glücklichen Lebens tauchen weder Klugheit noch Intellektualität auf, wenngleich diese in den einzelnen Dimensionen durchaus ihren Stellenwert haben. Um z. B. sinnerfüllt arbeiten zu können, ist eine 'gewisse Weitsicht' durchaus von Vorteil.

„Trotzdem haben die Intellektualität, der Verstand und die Klugheit, für das Glück im Leben *keine eigene Bedeutung* und keinen Wert in sich allein“ (Schulz- Hageleit, 1979, S. 12; Hervorhebung auch im Original).

Dies gilt jedoch nicht für das Bewusstsein. „Ein völlig gedankenloses Glück ist nicht möglich oder besser: ist hier nicht gemeint“ (ebenda, S. 13).

Brodsky (1988) stellte fest, dass glückliche Menschen eine sehr genau überlegte Wahl treffen, Selbstkontrolle üben und einige Risiken auf sich nehmen, um ihre (Lebens-) Ziele zu erreichen. Zusätzlich dazu haben diese Menschen ein gutes Selbstbild und ihre Einzigartigkeit ist ihnen bewusst.

2.2.5 Modelle und Konzepte vom Glück

Häufig wird davon gesprochen, dass man 'das Glück erhaschen könne oder beim Schopfe packen solle'. Diese Aussage impliziert die Vorstellung, dass Glück etwas Zufälliges sei, was in der Regel durch den Beglückten zumindest im Hinblick auf das Erscheinen des Glücks nicht beeinflussbar zu sein scheint. Zu dieser Vorstellung existiert allerdings auch eine Gegenvorstellung, nämlich die, dass man das Glück nur dann finden könne, wenn man es zuvor erfunden¹⁴ hat. Welcher der beiden Vorstellungen man auf sein eigenes Leben und Denken bezogen Vorrang einräumt, hängt sowohl von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen als auch der individuellen Sozialisation ab.

¹⁴ Ist hier im Sinne von 'für sich selbst definiert' zu verstehen.

Im Folgenden sollen vier allgemeingültige Glücksmodelle vorgestellt werden, von denen sich das dritte in zwei Unterkategorien unterteilen lässt. Alle genannten folgen in ihrem Rahmen einer internen Logik und lassen sich deshalb nicht einfach auf andere Modelle übertragen.

2.2.5.1 Allgemeingültige Glücksmodelle (A)

Theozentrisches Glücksmodell

Der Mensch ist ein Teil einer Ordnung, welche nicht der materiellen Welt angehört. Aus diesem Grunde erscheint der Mensch in diesem Modell als klein und unbedeutend.

Soziozentrisches Glücksmodell

In diesem Modell ist der Bezugsrahmen des Denkens auf das Diesseits gerichtet, allerdings steht nicht der Einzelne, sondern das Kollektiv im Mittelpunkt. Als Beispiel für dieses Modell lässt sich der Sozialismus nennen.

Egozentrisches Glücksmodell

Die zwei Versionen dieses Modells sind grundsätzlich auf den Einzelnen ausgerichtet. Es gibt jedoch keine eigene Handlungslogik für egozentrische Modelle, stattdessen lassen sie sich wie folgt differenzieren:

a) Das außenorientierte Modell

Es lehnt sich an die Denkwelt des Habens an, entsprechend der Unterteilung von Fromm. In dieser Kategorie liegt der Fokus der Zieldefinition außerhalb des Subjekts, ist aber dennoch auf das Ego bezogen.

b) Das innenorientierte Modell

Im Gegensatz zu der Außenorientierung gibt es selbstverständlich auch die Innenorientierung, die der Typologie des Seins bei Fromm entsprechen würde.

Ökozentrisches Glücksmodell

Hierbei handelt es sich nach Schulze um ein wünschenswertes anzustrebendes Ziel. Der Fokus verlagert sich wieder vom Subjekt hinweg auf die Situation, „allerdings nicht im Sinn des Habenwollens, sondern des Vermeidenwollens“ (Bellebaum & Barheier, 1994, S. 36). Glück wird hier also als Abwesenheit von Leid verstanden.

Unabhängig davon, dass es vermutlich in der Gesellschaftsgeschichte keine Kulturen gibt, denen man die Modelle in der Reinform zuordnen kann, lässt sich mit einiger Sicherheit doch behaupten, dass diese chronologische Ordnung den typischen Wandel wiedergibt, der sich im Laufe der Geschichte vollzogen hat. Nicht in der Reinform, aber in den „einzelnen Phasen dominieren nacheinander die vier Typen“ (ebenda, S. 16).

Gegenwärtig wird hauptsächlich das egozentrische Glücksmodell als erstrebenswertes Ziel von den Medien favorisiert, was sich allerdings nicht mit einem langfristig verantwortungsvollen Denken vereinbaren lässt.

2.2.5.2 Psychologische Konzepte (B)

Kognitive Konzepte

Glück ist kein rein affektives Konstrukt, da das „Gedächtnis und damit zusammenhängende Prozesse der Speicherung und Abrufung affektiv gefärbte Information“ (Mayring, 1991, S. 79) für interne Einschätzungsprozesse benötigt.

„Andere Prozesse wie die Beurteilung der Auftretenshäufigkeit affektiv positiv und negativ gefärbter Ereignisse scheinen ebenso bei der Bestimmung von Glück implizit zu sein“ (Stock, Okun & Benin, 1986. In ebenda, S. 79).

'State-trait'-Konzept des Glücks

In diesem Konzept wird zwischen Gefühlen als Persönlichkeitseigenschaft und Gefühlen als konkreter Empfindung differenziert. Von der Psychologie der Gegenwart aufgegriffen werden heute allgemein folgende vier Klassen unterschieden:

- Persönlichkeitszüge (traits)
- Vorübergehende Zustände (states), wie Stimmungen, Aktivitäten etc.
- Charakterbewertungen
- Sonstige Personenbeschreibungen

Die Nützlichkeit des Konzepts ist auf zwei Arten nachweisbar, sowohl empirisch, als auch theoretisch. Empirisch werden Unterschiede bei State- und Traitmessungen festgestellt. Die theoretische Untermauerung dafür lieferte Fridhandler 1985. Dafür führte er die philosophische Differenzierung zwischen Erscheinung und Disposition ein, „um zu zeigen, dass Traits abstrakte Einheiten sind, die erschlossen werden müssen. Sie sind stabile Neigungen, auf Situationen in bestimmter Weise zu reagieren“ (Mayring, 1991, S. 88). States dagegen sind kurzfristige, situative oder reaktive Manifestationen.

Die oben genannten Wissenschaftler haben noch im gleichen Jahr einen prototypischen Ansatz aufgestellt, in welchem die Kategorien durch Idealbedingungen definiert werden. Danach lassen sich State- und Trait-Komponenten in fünf Kategorien aufteilen:

- Stabilität
- Kausalität
- Dauer
- Häufigkeit
- Situative Generalisierung (vgl. ebenda, S. 88)

Wendet man diese Dimensionen auf das Glück an, ergeben sich folgende Definitionsmerkmale:

Glückserleben (state)	Lebensglück (trait)
• Extrem positive Emotion • In konkreter Situation • Höhere Sensibilität, Bewusstheit, Öffnung der Sinne • Positive Sicht • Von abstrakten 'idealen' Vorstellungen begleitet • Gesteigertes Selbstwertgefühl • Soziale Aufgeschlossenheit • Spontaneität • Produktivität	• Erhöhte Wahrscheinlichkeit von Glückserleben • Im Lebenslauf entwickelt • Auf grundlegender Lebenszufriedenheit aufbauend • Hinausgehen über Ich-Bezogenheit

Tabelle 1 Definitionsmerkmale einer State-Trait-Konzeption von Glück
(vgl. Mayring, 1991, S. 91)

2.2.5.3 Zwischenfazit

Wie bereits festgestellt, lassen nur wenige Begriffe eine derart immense Bandbreite von Interpretationen, Definitionen und sonstigen Auslegungen zu, wie das Wort Glück. „In der modernen Psychologie gehen Freude und Glück allzu oft im Mittelmaß von Zufriedenheit und Wohlbefinden unter“, beklagt Tunner (1978, S. 293). Wenn diese sich jedoch bei Versuchen der 'Grenzüberschreitung' einstellen, als Resultat oder im Verlauf eines Prozesses der Überwindung von Schwierigkeiten, dann sieht Csikszentmihalyi (1995) darin sogar eine wesentliche Antriebskraft unserer Evolution. Die überwundene Schwierigkeit, z. B. beim Ersteigen eines Gipfels, provoziert die Suche nach neuen Herausforderungen und trägt so zum Evolutionsprozess bei.

Ulich und Mayring (1992, S. 167) formulieren vier verschiedene theoretische Ansätze, welche in der psychologischen Glücksforschung eine gewisse Bedeutung erlangt haben und hier der Zusammenfassung dienen:

1. Der erstgenannte Ansatz sieht vor, dass es möglich ist, alle Ich-Instanzen in Harmonie zu bringen, die sich normalerweise in Spannung befinden. Gelingt dies, wird von einem Glückszustand gesprochen.
2. Ein weiterer Ansatz geht von Persönlichkeitskonzepten aus, „die Glück als Integriertheit der Person verstehen. Alles Denken, Fühlen und Handeln wirkt in einer einheitlichen Persönlichkeit zusammen“ (Walden, 2003, S. 11).
3. In der Humanistischen Psychologie wird Glück als ein Erlebnis höchster Erfüllung angesehen, dies „auf der Grundlage eines selbst bestimmten Lebens und Handelns“ (ebenda, S. 11).
4. Der entwicklungspsychologische Ansatz betont, dass Glück immer genau dann entstehen kann, wenn die eigenen Lebensziele kontinuierlich erfüllt werden.

In dieser Arbeit soll dem vierten genannten Ansatz Vorrang eingeräumt werden. Dies nicht allein deshalb, weil sich das Datenmaterial im empirischen Teil auf Lebensziele bezieht, sondern auch, weil sie den Schwerpunkt auf die Berücksichtigung des entwicklungspsychologischen Blickwinkels verlegt (siehe Kapitel 2.2.13.1).

2.2.6 Das Gegenteil von Glück

Unglück hingegen lässt sich gut mit den bildlichen Umschreibungen der 'Unvereinbarkeit' oder gar 'Zerrissenheit' bzw. der 'Einengung' oder der 'Bedrückung' erfassen. Etymologisch ist Angst sehr stark verwandt mit dem Begriff 'Beengung'.

Glück ist allerdings nicht schlicht als „die Negation des Negativen, als Nicht-Zerrissenheit und Nicht-Einengung“ (Schulz- Hageleit, 1979, S. 12) zu erfassen. Auch umgangssprachlich finden wir dies wieder in Aussagen wie

z. B. „Er ist nicht unzufrieden.“, womit keinesfalls gemeint ist, dass er dann zufrieden ist. Als konträre Begriffe zur 'Zerrissenheit' lassen sich die Begriffe 'Zusammenhalt' oder 'Ungeteiltsein' finden, die durchaus als passend zu bezeichnen sind. Ein glücklicher Mensch zeichnet sich sehr wohl durch ein Zusammenwirken und „Konzentrieren der psychischen und sozialen Kräfte“ (Schulz- Hageleit, 1979, S. 12) aus.

Auf der Basis dieser Aussagen kann wie folgt zusammengefasst werden:

Unglück ist: Zerrissenheit, Unerfülltheit, Beengung

Glück dagegen ist: Ungeteiltsein, Erfüllung, Erweiterung.

In der Psychologie wird jedoch häufiger die Depression als das Gegenteil von Glück angesehen, so Mayring. Unglück sei lediglich das begriffliche Gegenstück von Glück. Als Beleg fügt er Hinweise aus der Depressions- und Wohlbefindensforschung an (vgl. Mayring, 1991, S. 102f).

Depression	Glück
Dysphorie	Positive Stimmung
Interessenverlust	Ziele und Interessen
Energieverlust/Müdigkeit	Produktivität/Aktivität
Gedächtnis/Konzentrationsschwierigkeiten	Bewusstheit/Wachheit
Geringer Selbstwert	Hohes Selbstwertgefühl
Sozialer Rückzug/soziale Inkompetenz	Hohe Soziabilität/Aufgeschlossenheit

Tabelle 2 Gegensätzliche Indikatoren von Depression und Glück
(vgl. ebenda, S. 103)

2.2.7 Messung von Glück

Auf die Schwierigkeiten, das subjektive Konstrukt zu messen, wurde bereits an anderer Stelle hingewiesen. Die Konzentration auf andere, möglicherweise besser zu erfassende Gegenstandsbereiche veranlasste Tunner zu der Kritik, dass die Psychologie zum 'Gewöhnlichen' verkümmert: „Entmutigt an den Schwierigkeiten, das Glück experimentell zu untersuchen,

hat sie es fallen lassen, um sich dem Anspruchslosen zu widmen“ (Tunmer, 1978, S. 294).

„Erst kommt das Fressen, dann kommt die Moral“¹⁵.

2.2.8 Glücksbarrieren

Besonders in der westlichen Hemisphäre definieren sich Menschen in hohem Maße über den Besitz materieller Güter, zu denen auch das Geld als Mittel zur Erfüllung aller Wünsche gehört.

Fromm (1976) spricht in seinem Buch 'Haben oder Sein' von den zwei grundsätzlich verschiedenen Formen menschlichen Erlebens. Seiner Auffassung nach liegt die Beziehung zur Welt in der Existenzweise des 'Habens', im Besitzen und Begreifen. Erst im 'Sein' können wir die Echtheit, das authentische Erleben und Verhalten erfahren (vgl. Gallep, 2000, S. 136). Aus dieser Erkenntnis heraus fordert er eine:

„neue Ethik im Gebrauch materieller Schätze, eine neue Einstellung zur Natur, die auf der Suche nach Harmonie statt auf Unterwerfung und Ausbeutung beruht, sowie ein Solidaritätsgefühl mit zukünftigen Generationen. [...]“ (ebenda, S. 136).

Mit dieser Forderung reagierte er auf den Lebensstil der Nachkriegszeit, auf die damit einhergehende Dominanz des materiellen Konsums und einer nur auf schnelles, materielles bzw. finanzielles Wachstum ausgerichteten Gesellschaft. Fromm war damit einer der ersten deutlichen Kritiker dieser Entwicklung der Nachkriegszeit und seiner Zeit weit voraus.

Die gegenwärtige Situation, in der Glück als jederzeit käuflich dargestellt wird bzw. mit Wohlstand und Besitz gleichgesetzt wird, hat sich weiter verschärft. Indem sie den Gegensatz zwischen arm [= unglücklich] und reich [= glücklich] immer krasser herausstellt.

Obwohl günstige objektive Lebensbedingungen sich auch auf das Glück förderlich auswirken, wie der Psychoanalytiker Mayring (1990) belegte, lässt sich das Glück eben nicht nur über das 'Haben' definieren. Es provoziert vielmehr die Frage, in Anlehnung an das oben genannte Brechtsche Zitat, ob

¹⁵ Aus Bertolt Brechts Dreigroschenoper.

nach dem 'Fressen' wirklich die 'Moral' (in diesem Zusammenhang als Fassade des 'Seins' verstanden) kommt, oder ob sie nicht doch einfach vergessen wird.

Als Resultat dieses materiellen Bewusstseins erleben wir Menschen Verlustängste, womit wir unsere Freiheit mehr oder weniger freiwillig aufgeben, um uns in die Abhängigkeit von Standards zu begeben, die in hohem Maße durch die Massenmedien vorgegeben bzw. suggeriert werden.

„If men define situations as real, they are real in their consequences.“¹⁶

2.2.9 Dysfunktionale Gedankenschemata

Watzlawick erzählt in seinem Buch 'Anleitung zum Unglücklichsein' die Geschichte eines Mannes, der ein Bild aufhängen möchte, aber nur einen Nagel und keinen Hammer hat. In seinem Kopf spielt er mehrere Möglichkeiten durch, was er seinem Nachbar sagen kann, damit dieser ihm seinen Hammer leiht. Allerdings hat sich der Mann durch seine negative Selbstverbalisation so eingestimmt, dass er ganz wütend zu seinem Nachbarn geht und ihn anschreit, dass er seinen Hammer behalten kann. Wie verwundert sein Nachbar darauf reagiert hat, kann man sich leicht denken (vgl. Watzlawick, 1988, S. 37). Mit dieser Allegorie verdeutlicht er, dass Menschen all das, was sie wahrnehmen, beobachten und dann interpretieren immer auf der Grundlage von bisherigen Lebenserfahrungen beurteilen. Die wahrgenommene Wirklichkeit setzt sich somit sowohl aus den 'nackten' Fakten als auch der gespeicherten Erfahrung zusammen. Eine an und für sich 'neutrale' Äußerung zu einem Thema oder Sachverhalt kann von einer anderen Person auf diese Weise schon als Angriff aufgefasst werden. Weitere Beispiele für diese 'sich selbst erfüllenden Prophezeiungen' (self-fulfilling-prophecy) lassen sich viele finden.

2.2.10 Arbeitsbelastung

Viele Menschen leiden an den Folgen einer zu hohen Arbeitsbelastung, da ihre physischen und/oder psychischen Belastungsgrenzen weit überschritten sind. So können sich u. a. krankhafte Folgen wie Stress, Burn-out-Syndrom, Tinnitus, erhöhter Blutdruck und alle möglichen Formen der Sucht einstellen, in deren Folge es zu erheblichen Fehlzeiten am Arbeitsplatz kommt. Daraus kann sich der bekannte circulus vitiosus - Teufelskreis – entwickeln. Die Betroffenen fühlen sich aufgrund dieser Erscheinungen dazu gezwungen

¹⁶ Thomas. In Bellebaum & Barheier, 1994, S. 137

noch mehr zu arbeiten, was zu noch gravierenderen Folgen führt. Es ist zu befürchten, dass dieser Trend sich weiter fortsetzen wird, denn

„Spezialisierung und Technisierung, immer schneller sich ändernde Arbeitsbedingungen und Arbeitsmittel, häufiger Arbeitsplatzwechsel, eine Tendenz zur Individualisierung bis hin zur Vereinsamung und ein zur Monotonie neigendes Freizeitverhalten“ (Gallep, 2000, S. 138)

fordern ihren Tribut. Zur Überforderung der Menschen im Arbeitsumfeld kommen zusätzlich häufig noch fehlende unterstützende Familienbindungen, die in der Folge trotz vermeintlichem oder tatsächlichem materiellen Wohlstand zu einer geminderten Lebensqualität führen.

2.2.11 Macht der Gewohnheit

Hierbei handelt es sich um eine 'Glücksbarriere', die durchaus das Attribut 'tückisch' verdient. Menschen lassen sich oft nur ungern zu Veränderungen bewegen, selbst wenn diese bereits auf der kognitiven Ebene als 'besser' erkannt wurden. Es bedarf in der Regel eines mitunter sehr großen Leidensdrucks und damit häufig auch der Hilfe von Ärzten, Therapeuten, der Familie oder sonstigen vertrauten Personen, mit denen man verbindliche Absprachen trifft, an die man sich auch wirklich selbst halten möchte. Ungeklärt ist dabei, ob das hohe Maß der aufzubringenden Überwindung damit zusammenhängt, dass man bereits schlechte Erfahrungen mit dem Ausprobieren von etwas Neuem gesammelt hat, oder ob es die

„gesellschaftlichen Erwartungen bezüglich der Stabilität der eigenen Lebensführung oder auch die Angst vor dem Eingeständnis der eigenen Unfähigkeit, mit einer bestimmten Situation fertig zu werden“ (ebenda, S.139)

sind. Übereinstimmung besteht dahingehend, dass auch hierbei dysfunktionale Gedankenmuster, gepaart mit fehlenden Problemlösungsstrategien, eine Rolle spielen und dem „Erlangen von Glück und Lebensqualität im Wege stehen“ (ebenda, S. 139).

2.2.12 Praxisrelevanz der Forschung über Glück

Die Forschung über Glück hat eine hohe Praxisrelevanz, gerade wenn

- es um ideologische Wirkungen geht,
- Einflussfaktoren herausgearbeitet werden,
- Zufriedenheit als zentrales Lebensziel des Menschen konzipiert wird,
- Therapeutische Effekte z. B. gegen Depression bei der Steigerung der Zufriedenheit/Glück vermutet werden (vgl. Mayring, 1991, S. 165).

Die Glücksforschung macht nur Sinn, wenn man mögliche Anwendungsgebiete mit einbezieht. Deshalb ist es notwendig, auch über die Konsequenzen von Glück zu forschen. Auf diesem Gebiet gibt es nämlich nur wenige Untersuchungen, im Gegensatz zu denen über Einflussfaktoren (vgl. Veenhoven, 1988). In den bereits existierenden Untersuchungen wurden jedoch einstimmig immer wieder die positiven Konsequenzen eines glücklichen Lebens betont (vgl. Mayring, 1991, S. 165). Dazu gehören:

- „Eine Stärkung der Psychischen [sic!] Gesundheit (damit der Gesundheit allgemein);
- ein aktiver Bezug zum Leben (besonders wichtig im Alter);
- eine hohe Bewusstheit, Sensibilität und Offenheit der Realität gegenüber;
- eine empathischere, soziale Orientierung auf die Mitmenschen;
- eine integrierende, identitätsstützende Wirkung auf die gesamte Persönlichkeit“ (ebenda, S.165).

Ebenfalls kann die Glücksforschung angeben, in welchen Bereichen eine

„Stärkung des Glückserlebens und Lebensglücks ansetzen kann [...]:

- Verstärkung konkreter positiver Emotionen;
- Verstärkung der Sensibilität, Bewusstheit und Offenheit;
- positivere Einschätzungen und Wahrnehmungen;
- [...]
- Steigerung des Selbstwertgefühls;
- Verstärkung der sozialen Aufgeschlossenheit;
- Höhere Spontaneität;
- Höhere Produktivität;
- Stärkung der allgemeinen Lebenszufriedenheit;
- Verbesserung der objektiven Lebensbedingungen (Sozioökonomischer Status, Partnerschaft, Gesundheit);
- Aufdecken von abwegigen Glücksideologien;

- [...]
- Entwicklung von Zielen und Interessen;
- Erhöhung der Kontrollüberzeugung;
- Finden eines Lebenssinnes“ (Mayring, 1991, S. 165).

Diese Liste mit theoretischen Ansatzpunkten kann als Grundlage dienen für mögliche Umsetzungsprozesse. Am Beispiel der Entwicklungsberatung soll dies exemplarisch gezeigt werden.

2.2.12.1 Relevanz der Glücksforschung für die Entwicklungsberatung¹⁷

Im Folgenden wird unter Entwicklungsberatung eine „methodisch fundierte Hilfe bei der Vorbereitung entwicklungsbezogener Entscheidungen und beim Aufbau von personalen Entwicklungsorientierungen“ verstanden (Brandtstädter, 1985, S. 1. In Mayring, 1991, S. 172). Verglichen mit gebräuchlichen Therapiekonzepten ist dieses viel offener. Konkrete Bedürfnisse des Einzelnen stehen im Vordergrund, es werden Vorschläge gemacht und versucht, positive Impulse für die Zukunft zu geben. Bei der Überprüfung des Mayringschen Glückskonzeptes mithilfe des Entwicklungsbegriffs von Ulich (1987)¹⁸, ergeben sich mehrere Übereinstimmungen im Hinblick auf die Aussagen zu Dynamik, Zukunftsbezug, Ausrichtung auf etwas 'Positives', die hohe subjektive Bedeutsamkeit und die Betroffenheit der ganzen Person. Dieses bestätigt letztendlich die Aussage, dass „der Aufbau von Lebensglück und Glückserleben besonders entwicklungsrelevant ist“ (ebenda, S. 173). Um eine Entwicklungsberatung im Sinne der Psychologie des Glücks zu gewährleisten, muss eines der wesentlichen Ziele sein, das Glückserleben und das Lebensglück „im Kontext des individuellen Lebenslaufes zu fördern“ (ebenda, S. 173).

¹⁷ Alle hier angegebenen Quellen beziehen sich auf Mayring, 1991, S. 172f.

¹⁸ Sechs strukturelle Merkmale: 1. Dynamik und Zukunftsbezug, 2. Ausrichtung auf etwas 'Positives', 3. gekoppelt mit Lebensalter, 4. subjektiv bedeutsame und zentrale Veränderungen, 5. impliziert Ausgangsbedingungen und Folgen und 6. impliziert 'Einheit' im Sinne von 'Identität'

2.2.12.2 Emotionale Erziehung als pädagogische Aufgabe¹⁹

Ein positives emotionales Klima ist eine Grundvoraussetzung für jeden pädagogischen Bezug. Weber (1975) hebt die emotionale Komponente besonders im Kontext der moralischen Entwicklung hervor. Auch Walter (1976) betont diese Relevanz im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung. Sowohl für die emotionale Stabilität innerhalb der Bezugsgruppe als auch für die Umweltzuwendung ist eine positive affektive Erregung von grundsätzlicher Bedeutung. Nicht zuletzt aus diesem Grunde werden in der Pädagogik auch Lernziele für eine Weiterentwicklung des affektiven Bereiches postuliert. Häufig beziehen diese sich auf die Interessenentwicklung und die Werteerziehung. Selten dagegen sind die positiven Gefühle alleiniges Ziel pädagogischer Bemühungen. Allerdings wird jedoch immer häufiger eine umfassendere „Bildung der Gefühle“ (Montada, 1989) eingefordert und damit logischerweise auch das Glücksgefühl (Harnisch, 1983). So hebt Montada auf der Grundlage einer kognitiven Emotionstheorie auf folgende emotionale Lernziele ab:

- „Bildung von Gefühlsbegriffen;
- Klärung von Gefühlen;
- Nutzung des Informationsgehaltes von Gefühlen zur Selbsterkenntnis und zur Bewußtmachung von Erkenntnissen über die Welt;
- Aufdeckung von Attributionsvoreingenommenheiten bezüglich Gefühlssubjekten (zu starke Zurückführung auf Dispositionen);
- Aufklärung über Fehler bei Emotionsattributionen (z.B. Stimmungseinfluß);
- Entscheidung für Gefühle (Verantwortung für eigene Gefühle)“ (Mayring, 1991, S. 175f).

2.2.12.3 Glück als pädagogische Zielvorstellung

Eine herausragende Position nimmt in diesem Zusammenhang Rousseau ein, der seinerzeit bereits forderte, dass die Kinder glücklich sein sollen und zwar auf jeder Entwicklungsstufe.

In vier Phasen teilt Rülker (1971) die historischen Wandlungen des Glücksbegriffes und arbeitete damit den Glücksbegriff als pädagogische Kategorie heraus:

¹⁹ Alle hier angegebenen Quellen beziehen sich auf Mayring, 1991, S. 175f.

1. Die Zeit der deutschen Aufklärung bis Mitte des 19. Jahrhunderts
2. Die Ära der preußischen Erziehungskonzeption
3. Die Zeit der Reformpädagogik gegen Anfang des 20. Jahrhunderts
4. Die Entwicklung der Pädagogik ab 1945 (vgl. Mayring, 1991, S. 176).

Während in der ersten Phase Glück als ein angestrebtes Erziehungsziel proklamiert wurde, dies allerdings mit der Einschränkung, dass Glück erst mit der Reifung des Menschen zum Erwachsenen einhergeht, negierte die preußische Erziehungsideologie das Glück als pädagogisches Ziel. Schule und Erziehung sollten streng und beschwerlich sein, Freude war in diesem Bildungskonzept nicht vorgesehen. Erst mit der Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts geriet der Glücksbegriff abermals in den Fokus des pädagogischen Interesses, konnte sich aber nicht durchsetzen. Auch nach der Nazidiktatur und dem damit verbundenen Ende des Zweiten Weltkrieges wurde Erziehung in erster Linie als Ausbildung verstanden. Es steht zu befürchten, dass unter dem Eindruck der diversen PISA-Untersuchungen und anderen Schultests das Primat auch weiterhin auf der vergleichsweise einseitigen Ausbildung kognitiver Fähigkeiten liegen wird.

2.2.12.4 Pädagogische Relevanz der Glücksforschung

Eine wesentliche Grundlage von Lernprozessen und der Entwicklung allgemein bilden die Emotionen. Auch in der Erziehung wird immer wieder die hohe Bedeutung der emotionalen Aspekte betont (z. B. Oerter & Weber, 1975; Iffling, 1976; Macha, 1988. In ebenda, S. 175). Es steht zu befürchten, dass dieses Wissen in der Praxis viel zu selten Anwendung findet. Auch die vorherrschende Meinung über das Glück führt nicht unbedingt dazu, dass dem Glück ein angemessener Stellenwert eingeräumt wird. Gemeinhin billigt das Alltagsverständnis dem Glück allenfalls Zufallscharakter zu. Schaut man sich an den Lernorten wie z. B. der Schule oder auch dem Bereich der universitären Bildung um, zeigt sich eine dominante Ausrichtung auf die zweckrationale Organisation, die einseitig Leistungsmaßstäbe ansetzt und wenig Wert auf die emotionale Verankerung des Wissens legt. Klinkers

(1975) sprach sogar von der Erziehung zur 'emotionalen Dummheit'; „alles Emotionale wird mit zunehmender Klassen-stufe ausgeklammert“ (Mayring, 1991, S. 175). Gründe dafür sieht Singer (1981) u. a. in der Überbetonung von intellektueller Tüchtigkeit und damit verbundener Leistungsprinzipien bzw. in der zu geringen Beachtung von sozialen Beziehungen im Unterricht. Glück soll im hier verstandenen Sinne die ganze Persönlichkeit betreffen und nicht auf das eigene Ich begrenzt sein, sondern eine Erweiterung erfahren, d. h., die Persönlichkeit soll transzendent sein. Es gehören die positiven Emotionen ebenso dazu, wie die negativen. Erst zusammen ergeben sie ein gesamtheitliches Menschenbild.

„So könnte man sagen, dass Glück in einem erweiterten Verständnis eine zentrale pädagogische Zielvorstellung sein kann und sollte“ (ebenda, S. 177). Schulz-Hageleits Ansätze einer pädagogischen Theorie über das Glück weisen in ähnliche Richtung. Er orientierte sich dabei an Erikson und unterteilte das Glück in vier Teildimensionen, „die es im Sinne einer persönlichen und gesellschaftlichen Emanzipation zu verfolgen gilt:

Glück	versus	Unglück
1. Identität, Sicherheit	versus	Labilität, Angst
2. Gesundheit, Bedürfnisbefriedigung	versus	Frustration, Krankheit
3. Solidarität, Engagement	versus	Vereinzelnung, Apathie
4. Arbeit, Sinn	versus	Entfremdung, Sinnlosigkeit“

Tabelle 3 Glück versus Unglück
vgl. ebenda, S. 177)

Bildet man die Summe der genannten psychisch-sozialen Lebenszustände der rechten Spalte bedeutet das mit ziemlich hoher Wahrscheinlichkeit, dass die betreffende Person unglücklich ist. Umgekehrt ergibt sich aus der Addition der 'Gegensätze' der linken Spalte nicht unbedingt, dass betroffene Menschen glücklich sind. Bereits geringere Anteile in allen Bereichen können zusammengenommen für Unglück sorgen.

Um glücklich zu sein, bedarf es nicht von „jedem der oben genannten Begriffe eine ausreichende Portion“ (Schulz-Hageleit, 1979, S. 11), sondern „die acht Begriffe der linken Rubrik sind mehr ein Hilfsinstrument zur Interpretation individuellen und kollektiven Lebens“ (ebenda, S. 11). „Das Gesamtergebnis wird demnach hypothetisch bleiben; ein Suchinstrument immerhin, das bei operationalisierenden Forschungsverfahren verwandt werden könnte“ (ebenda, S. 11).

- Erziehung zu Sensibilität und Bewusstheit;
- Erziehung zur Offenheit;
- Vermitteln von Grundkategorien wie Schönheit, Harmonie, Frieden, Einheit, Erhabenheit, Tiefe, Freiheit, Sinn, Transzendenz, Unendlichkeit;
- Vermittlung von Selbstwertgefühl;
- Unterstützung der sozialen Entwicklung;
- Vermittlung von Spontaneität und Produktivität;
- Erziehung zum Einsatz für bessere objektive Lebensbedingungen;
- Kritikfähigkeit von Glücksideologien;
- Entwicklung von langfristigen Zielen und Interessen;
- Vermitteln eines Lebenssinnes;
- Entwickeln von glücksbezogenen Handlungen (sozial, aktiv, autotelisch);
- Erziehung zur sinnvollen Bewältigung von Belastungen.

2.2.13 Zusammenfassung Glück

Bereits die, im Verhältnis zur Komplexität des Themengebietes, vergleichsweise kurze Beschäftigung mit wesentlichen Kernaussagen der genannten Autoren macht deutlich, dass eine eindeutige Definition des Begriffes Glück bzw. des Glücksempfindens praktisch nicht zu erbringen ist, denn „es gibt kein Rechnungsverfahren und keinen Maßstab“ (ebenda, S. 10), mit denen dies definitiv bestimmt werden könnte.

Aus diesem Grund erhält man auf die Frage, was denn nun Glück tatsächlich sei, nur sehr selten eine allgemein gültige Antwort. Noch in den siebziger

Jahren wurde kaum „zwischen well-being, Zufriedenheit, Freude und Glück unterschieden“ (Walden, 2003, S. 33).

„Emmons und Diener (1985) belegten, dass vor allem der Aspekt, inwieweit Menschen auf andere zugehen, also die soziale Persönlichkeitskomponente, eine wesentliche Rolle bei der Neigung zum Glücklichein spielt“ (ebenda, S. 33).

Ernst (1997) dagegen fasst den Stand der psychologischen Glücksforschung im Wesentlichen wie folgt zusammen (Punkt 16 nach Mayring ergänzt):

1. Glückliche Menschen haben das Gefühl, ihr Leben in der Hand zu haben. Sie sehen sich überwiegend in der Rolle desjenigen, der sein Leben meistert.
2. Geld an sich macht nicht glücklich, jedoch führt ökonomische Freiheit zur Möglichkeit des Glückserlebens (vgl. Veenhoven, 1991. In ebenda, S. 58).
3. Schönheit führt nicht zwangsläufig zu Glück.
4. Die Anpassungsfähigkeit der Psyche ermöglicht es Menschen, auch nach dem Erleben einer Unglückssituation wieder glücklich zu werden (vgl. Altenhofen, 1994).
5. Im Arbeitsalltag spielt die Glückserfahrung eine wichtige Rolle (vgl. Csikszentmihalyi, 1999).
6. Glückliche Menschen sind häufig aktiv (Flow-Erleben).
7. Sie können sich sowohl gut anstrengen als auch gut entspannen.
8. Die Kunst des Glücklicheins besteht u. a. darin, Balance zu halten zwischen dem Wollen (Anspruch) und dem Haben (Realität).
9. Glückliche Menschen sehen das Glück eher in einer bestimmten Art und Weise zu leben an. Der kurzfristige Zustand (State-Modus) und der langfristige Zustand (Trait-Modus) haben einen Einfluss auf das Glücksempfinden. Es gibt Eigenschaften, die Menschen befähigen, Glück zu empfinden, allerdings nehmen glückliche Personen (Trait-Modus) diese Möglichkeiten eher wahr.
10. Glück resultiert in erster Linie aus der Häufigkeit positiver Ereignisse und nicht aus deren Intensität (vgl. Diener u. a., 1985. In Walden, 2003, S. 58).

11. Glückliche Menschen schätzen ihre Möglichkeiten und ihre eigenen Ziele sehr realitätsnah ein.
12. Glückliche Menschen messen sozialen Beziehungen eine sehr hohe Bedeutung bei (vgl. Lu, 1999).
13. Sie zeichnen sich durch das Vorhandensein eines ausgeprägten Selbstwertgefühls aus. Ein hohes Maß an Optimismus und Extraversion sind bezeichnend für glückliche Menschen.
14. Glück zu empfinden, ist eine Fähigkeit, die sich erarbeiten und auch erlernen lässt.
15. „Das Temperament eines Menschen ist zum größten Teil erblich bedingt. Eine Forschungsgruppe konnte das Gen '5-HTT' ausfindig machen, das den Serotoninhaushalt des Gehirns steuert, vor allem die Regulierung von Gefühlen“ (Walden, 2003, S. 58).
16. Glücksempfinden hat einen positiven Einfluss auf die Gesundheit (vgl. Mayring, 1991, S. 58).

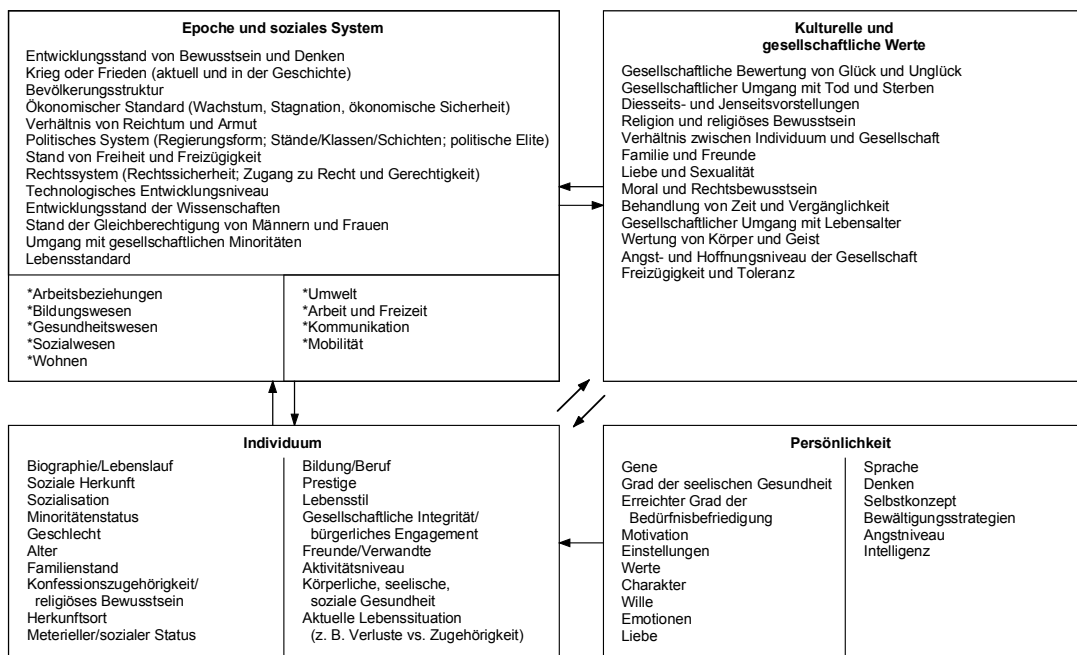


Abb. 3 Einflussfaktoren auf das Glücksempfinden
(vgl. Meck, 2003, S. 172)

Mit einem Zitat des Philosophen Smith soll dieses Kapitel abgeschlossen werden. Er gibt 1949 zu bedenken:

„Das Interesse an unserer eigene Glückseligkeit empfiehlt uns die Tugend der Klugheit; Interesse an jener anderer Leute empfiehlt uns die Tugenden der Gerechtigkeit und der Wohltätigkeit, von denen die eine uns davon zurückhält, jene Glückseligkeit zu verletzen, die andere uns antreibt, sie zu fördern. Unabhängig von einer Rücksicht darauf, welches die Gefühle anderer Leute sind oder welches sie sein sollten oder welches sie unter einer gewissen Bedingung sein würden, wird die erste der drei Tugenden uns ursprünglich durch unsere selbstsüchtigen, die beiden anderen durch unsere wohlwollenden Neigungen empfohlen“ (Smith. In Bellebaum & Barheier, 1994, S. 98f).

2.3 Lebensqualität

2.3.1 Ursprung und Definitionen

Das Konzept der 'quality of life' kann auf eine lange Geschichte zurückblicken. Man findet es sinngemäß bereits bei antiken Philosophen und in der Wohlfahrtsökonomie taucht es zum ersten Mal in wörtlicher Form auf. In einer Publikation von Pigou aus dem Jahre 1920 findet der Ausdruck 'quality of life' synonym zum Begriff 'non-economic welfare' Verwendung (vgl. Pigou, 1921, S. 14), aber erst seit den sechziger und siebziger Jahren hat das Konzept der Lebensqualität eine nennenswerte gesellschaftliche Bedeutung. Der deutsche Begriff 'Lebensqualität' wurde vermutlich zunächst in der medizinischen Literatur im Jahre 1964 erwähnt. Seitdem sind etwa 20000 Publikationen, überwiegend in englischer Sprache, zu diesem Thema erschienen, jedoch nur 13 % davon beziehen sich auf die Lebensqualität von Kindern (vgl. Schubert, 2004, S. 58). Ursprünglich wurde dieses Thema von Sozialwissenschaftlern untersucht und gehörte in die Wohlfahrts- und Sozialindikatorenforschung. Die Lebensqualität wurde dabei als „ein auf größere Bevölkerungsgruppen bezogenes allgemeines Maß der Kongruenz von objektiven Lebensbedingungen und deren subjektiven Bewertung (Wohlbefinden, Zufriedenheit) aufgefasst“ (Schumacher u. a., 2003, S. 9) und war wichtig für die so genannte Sozialberichterstattung (vgl. Andrews & Whitney, 1976; Glatzer, 1992; Glatzer & Zapf, 1984; Zapf, 2000; Zapf u. a., 1996. In Schumacher u. a., 2003, S. 9).

Der 'Brockhaus' formuliert wie folgt: In dem „Begriff Lebensqualität drücken sich Zielvorstellungen einer Gesellschaft aus, die historisch gesehen ein hohes Wohlstandsniveau erreicht hat und an die 'Grenzen des Wachstums' angekommen ist“ (Glatzer, 1990, S. 112f).

So ist evident, dass das Thema Lebensqualität besonders in den westlichen Industrienationen sehr populär geworden ist und daher häufig die Schlagzeilen dominiert.

In der amerikanischen Lebensqualitätsforschung wurden Glück und Zufriedenheit zum wichtigsten Sozialindikator (vgl. Andrews & Withey, 1976; Campbell, 1976. In Schumacher u. a., 2003, S. 9). Zufriedenheit, Glück und

objektive Voraussetzungen sind daher wesentliche Komponenten, die die Lebensqualität beeinflussen (vgl. Mayring, 1991, S. 77).

2.3.2 Einflussfaktoren

Objektiv vergleichbare Lebensbedingungen können allerdings von verschiedenen Personen ganz unterschiedlich wahrgenommen werden und deshalb zu ganz unterschiedlichen Einschätzungen der wahrgenommenen Lebensqualität führen. Die nachstehenden Einflussfaktoren werden im Allgemeinen als wesentlich angesehen:

1. „Die Wichtigkeit bestimmter Lebensbereiche (Locke, 1969; Inglehart, 1977),
2. bestimmte Hintergrundvariablen aus der persönlichen Lebensgeschichte, d. h. Erfahrungen, Erwartungen und Anspruchsniveaus (Duncan, 1975; Wilson, 1967),
3. Verhalten und Wahrnehmung von anderen Personen (Atkinson, 1977),
4. Vergleichsstandards und Persönlichkeitsvariablen (Campbell et al., 1976; Strümpel, 1976),
5. der Situationskontext (Murray, 1974)
6. sowie Gerechtigkeitsvorstellungen und Bedürfnisse (Abrams, 1975; Allardt, 1975)“ (Lang, 1985, S. 38. In Schubert, 2004, S. 223).

Die Formulierung des Begriffes Lebensqualität umfasst mehrere Bereiche,

„zu denen nebst der körperlichen Verfassung das psychische Befinden, die sozialen Beziehungen und die Fähigkeit, den Anforderungen des Alltags gerecht zu werden, gehören“ (ebenda , S. 57).

2.3.3 Das Streben nach Lebensqualität

Die Frage nach dem Glück bzw. Lebensqualität der Menschen ist auch für Gesellschaft und Politik von Relevanz, soweit sie sich mit den Lebensumständen und Lebensbedingungen beschäftigt, denn die

„Idee des Wohlfahrtsstaates besteht [vielmehr] darin, dass objektive Lebensumstände tatsächlich das Glücksgefühl der Menschen beeinflussen: Sie sind mit Krankenversicherung glücklicher als ohne“ (Veenhoven, 1994. In Bellebaum, 1998, S. 46).

Diese allgemein festzustellende Grundhaltung der Gesellschaft kollidiert jedoch mit Zielvorstellungen der Menschen, die dem wirtschaftlichen

Wachstumsdenken kritisch gegenüberstehen. Aus diesem Grunde beinhaltet ein alternatives Konzept der Lebensqualität (KdL)

„einen neuen Maßstab für die Bewertung gesellschaftlichen Fortschritts. Es stellt einen mehrdimensionalen Wohlfahrtsbegriff dar, der im emphatischen Sinne gute 'objektive' Lebensbedingungen und hohes 'subjektives' Wohlbefinden beinhaltet und neben der individuellen Bedürfnisbefriedigung auch die kollektive Wohlfahrt mit einbezieht“ (Glatzer, 1992. In Bellebaum, 1992, S. 50).

2.3.4 Erfassung und Messung von Lebensqualität

Beobachtet, gemessen und verglichen wird 'Lebensqualität' auch von internationalen Organisationen wie der UN oder OECD. In diesem Zusammenhang stellt sich jedoch die Frage, wie man eine derartige Größe messen kann. Prinzipiell gibt es darauf zwei Antworten: Entweder wird sie „aus der Sicht wissenschaftlicher Experten als mehr oder weniger gut betrachtet“ (ebenda, S. 50) oder die Betroffenen selbst beurteilen ihre Lebensqualität (als gut bzw. schlecht).

Für den ersten Fall existieren spezielle Messtechniken. Mithilfe ihres Fachwissens treffen die Experten Aussagen, die jedoch nicht unbedingt mit den von der Untersuchung betroffenen Menschen übereinstimmen.

Beurteilen diese selbst ihre Lebensqualität, so lässt sich in der Regel nicht überprüfen, inwieweit ihre Meinung durch fehlende Information, verzerrte Wahrnehmung oder auch durch den Fragesteller beeinflusst ist.

Einigkeit besteht unter den Experten darüber, dass man bei objektiv guten Lebensbedingungen und gleichzeitiger Unzufriedenheit der Betroffenen nicht von einer hohen Lebensqualität sprechen kann. Dies gilt gleichermaßen bei objektiv sehr schlechten Lebensbedingungen und gleichzeitiger hoher Zufriedenheit.

Es reichen also weder 'nur subjektive' als auch 'nur objektive' Komponenten aus, um angemessene bzw. zutreffende Aussagen zu erzielen. Die nachfolgende Unterteilung dient der Veranschaulichung der eben getroffenen Aussage (vgl. ebenda, S. 50).

		Subjektives Wohlbefinden	
		gut	schlecht
Objektive Lebensbedingungen	gut	Well-Being	Dissonanz
	schlecht	Adaption	Deprivation

Tabelle 4 Lebensqualität bzw. Wohlfahrtskonstellationen
(vgl. Glatzer & Zapf, 1984, S. 25)

Aus der Übersicht ergeben sich vier Kombinationen. Zwei davon gelten als konsistent, die beiden anderen als inkonsistent. Von einer positiven konsistenten Situation spricht man bei der Kombination objektiv = gut/subjektiv = gut und demzufolge handelt es sich bei der Konstellation objektiv = schlecht/subjektiv = schlecht um die negative konsistente Situation. Erstere wird als 'Well-Being' bezeichnet, letztere als 'Deprivation'. In der Realität seltener anzutreffen sind die inkonsistenten Wohlfahrtskonstellationen. Bei der 'Adaption' (auch als Zufriedenheitsparadox bezeichnet) handelt es sich um zufriedene Bürger trotz schlechter Lebensbedingungen. Bei unzufriedenen Bürgern, ungeachtet deren objektiv guter Lebensbedingungen, spricht man von 'Dissonanz' (oder Unzufriedenheitsdilemma).

„Die Verteilung einer Bevölkerung auf solche Wohlfahrtskonstellationen ist zugleich von soziologischer als auch gesellschaftspolitischer Bedeutung“ (ebenda, S. 51). Anfangs wurden vermehrt objektive Lebensbedingungen untersucht, mittlerweile steht die Messung des subjektiven Wohlbefindens im Mittelpunkt des Interesses. Dies ist auch in der Psychologie (vgl. Strack, Argyle & Schwarz, 1991) der Fall und meistens unter dem Terminus 'subjective well-being' zu finden, der häufig bis überwiegend synonym zu 'quality of life' verwendet wird.

Das „Subjektive Wohlbefinden hat eine engere und eine weitere Bedeutung“ (Glatzer, 1992. In Bellebaum, 1992, S. 51).

Gefühle wie glücklich, zufrieden, einsam oder angstvoll gehören zur engeren Bedeutung, spezifische Lebensumstände wie Zufriedenheit mit der Gesundheit, dem Einkommen oder dem Lebenspartner gehören zur weiteren

Bedeutung. Interessant hierbei ist, dass die unterschiedlichen Dimensionen der Zufriedenheit sehr leicht durch die Betroffenen zu diskriminieren sind. So kann der Bereich 'Zufriedenheit mit der Gesundheit' das Prädikat 'sehr hoch' erhalten, der Bereich 'Zufriedenheit mit dem Einkommen' jedoch mit dem Prädikat 'sehr niedrig/schlecht' bewertet werden. Die Gründe für Zufriedenheit und deren Folgen bleiben dabei unberücksichtigt und lassen sich aufgrund ihrer Vielfältigkeit und ihrer Abhängigkeit von den unterschiedlichen Lebensbereichen nur sehr schwer erfassen (vgl. Veenhoven, 1990).

Die angemessene Erfassung des subjektiven Wohlbefindens im Zusammenhang mit der zu messenden Lebensqualität, gab häufig Anlass zu kontrovers geführten Diskussionen (vgl. Noelle-Neumann, 1977). Allgemein gilt die Forderung nach einer sorgfältigen Konkretisierung und Operationalisierung des Konzepts. Generell kann man sagen, dass, obwohl die Tendenz immer auf eine Verbesserung der Lebensbedingungen gerichtet ist, eine direkte Zufriedenheit nicht unmittelbar erreicht werden kann.

Die Lebensqualität bzw. das subjektive Wohlbefinden der Bevölkerung zu erfassen, erfordert zwingend eine repräsentative Umfrage. Dadurch soll gewährleistet werden, dass ein Großteil der Bevölkerung die Chance erhält, seine Auffassung einzubringen; denn über das eigene Wohlbefinden kann sonst niemand eine bessere Auskunft erteilen (vgl. Glatzer, 1992. In Bellebaum, 1992, S. 52).

Auch wenn häufig Zweifel an der Verlässlichkeit und Gültigkeit dieser Erhebungen gehegt werden, bestätigen mehrere Untersuchungen, dass die „Befunde standardisierter Umfragen zum subjektiven Wohlbefinden den üblichen sozialwissenschaftlichen Qualitätskriterien [...] genügen“ (ebenda, S. 53). Für die Messung werden in der Regel einfache Skalen verwendet, auf denen die Befragten ihr Wohlbefinden einstufen. Die verwendeten Kategorien reichen von verbalen Bezeichnungen wie z. B. 'sehr zufrieden', 'ziemlich zufrieden', bis zu 'sehr unzufrieden' und numerischen Bewertungen von z. B. 'null' (gar nicht zufrieden) bis 'zehn' (sehr zufrieden). Es bleibt nach

wie vor fraglich, ob sich gleichlautende Bewertungen, abgegeben von unterschiedlichen Personen, in ihrer Bedeutung tatsächlich gleichsetzen lassen. Diese Quelle der Unsicherheit lässt sich nicht ausschalten. Ein zusätzliches Problem erwächst daraus, dass immer von einem gleichen Abstand zwischen den Zahlenwerten ausgegangen wird, die Daten also metrisch behandelt werden. Ähnlich wie bei Schulnoten ist allgemein bekannt, dass der subjektiv empfundene Abstand zwischen den Noten 'eins' und 'zwei' ein ganz anderer ist als der zwischen 'drei' und 'vier'.

Da in der empirischen Sozialforschung diesem Problem bisher wenig Beachtung geschenkt wurde, werden in den meisten Analyseverfahren weiterhin metrische Messniveaus verwendet (ebenda, S. 52). Die Tatsache, dass Skalen mit einer ungeraden Anzahl eine Mitte haben - z. B. bei der elfstufigen Skala die 'fünf' - erweist sich als weiteres Problem.

Selbstverständlich hat auch das Auftreten der Interviewperson (bei mündlichen Befragungen) eine Wirkung auf den Befragten.

2.3.5 Differenziertheit und Ambivalenz subjektiven Wohlbefindens

Unter der Vielzahl von Komponenten subjektiven Wohlbefindens lassen sich zwei grundlegende Dimensionen unterscheiden. Einmal die 'positive', zu der Begriffe wie 'Zufriedenheit' und 'Glück' sowohl alltagssprachlich als auch in den sozialwissenschaftlichen Studien gerechnet werden (vgl. Hofstätter, 1986; Greiffenhagen & Greiffenhagen, 1988).

Auf der anderen Seite stehen die negativen Dimensionen des subjektiven Wohlbefindens wie z. B. 'Besorgnis' und 'Anomiesymptome'²⁰. Unter dem Erstgenannten versteht man negative mentale Erfahrungen der Individuen, wodurch diese sich in ihrem Wohlbefinden beeinträchtigt fühlen. Zum letztgenannten gehören Einsamkeit, Orientierungslosigkeit und Entfremdung von der Arbeit. Obwohl 90 % der Befragten sich als weitgehend zufrieden mit dem Leben bezeichnen, gibt jeder zehnte befragte Bundesbürger an,

²⁰ gr. „Zustand mangelhafter gesellschaftlicher Integration innerhalb eines sozialen Gebildes, verbunden mit Einsamkeit, Hilflosigkeit u. Ä.“ (aus DUDEN: Das Fremdwörterbuch, 1990, S. 64)

'gewöhnlich unglücklich und niedergeschlagen' zu sein. Jeder Zweite beurteilt seinen Zustand als 'öfter erschöpft oder niedergeschlagen'. Ähnlich sieht es bei den Anomiesymptomen aus, was auf den ersten Blick mit dem hohen Anteil an zufriedenen Bürgern unvereinbar scheint. Erklären lässt sich dieses Phänomen insofern, als dass

„Zufriedenheit nicht mit der Abwesenheit negativer individueller Erfahrungen und Empfindungen gleichgesetzt werden darf. Positives und negatives Wohlbefinden sind teilweise unabhängige Dimensionen, die eine ambivalente Konstellation darstellen“ (Glatzer, 1992, S. 55f).

Somit ist es möglich, dass vom Individuum unterschiedliche Belastungen wahrgenommen werden und trotzdem eine generelle Zufriedenheit konstatiert wird. Eine klare negative Beziehung besteht jedoch zwischen den einzelnen Besorgnis- und Anomiesymptomen und der Lebenszufriedenheit.

„Subjektives Wohlbefinden ist dementsprechend ein differenzierter Sachverhalt mit ambivalenten Aspekten“ (ebenda, S. 56).

Als dritte, eigenständige Dimension des subjektiven Wohlbefindens kommen die Zukunftserwartungen hinzu (neben den positiven und negativen Aspekten). Dies ist besonders dann von Relevanz, wenn verschiedene Personen ihre momentane Lage gleich beurteilen, sich aber hinsichtlich ihrer Zukunftserwartungen unterscheiden. In diesem Fall wird das subjektive Wohlbefinden ungleich eingeschätzt. Abhängig davon, ob die Zukunftserwartungen optimistisch oder pessimistisch eingeschätzt werden, ist das Wohlbefinden höher oder bei pessimistischer Einschätzung dementsprechend niedriger.

2.3.6 Zusammenfassung und Schlussfolgerung

Jeder Mensch hat unterschiedliche Vorstellungen von dem, was Lebensqualität ausmacht. Diese Bewertung ist u. a. abhängig vom Lebensalter, den Lebensumständen und individuellen Erfahrungen eines jeden. Trotz der zahlreichen Unterschiede bzw. Nuancen dieser Bewertungskriterien, kristallisieren sich hauptsächlich sechs Merkmale heraus, die bei der Debatte um Lebensqualität in den reichen Industriestaaten immer wieder von Bedeutung sind:

1. Die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen. Nur wenn diese in einem ausreichenden Maße gewährleistet wird, macht die Auseinandersetzung mit der Thematik der Lebensqualität Sinn.
2. Die Gleichberechtigung von Mann und Frau. Diese ist nicht nur bezogen die Familienpolitik wichtig, sondern auch auf den Beruf unter dem Aspekt der Vereinbarkeit²¹.
3. Die Gewährleistung der Chancengleichheit, insbesondere im Hinblick auf das Bildungswesen.
4. Die Selbstverwirklichung des Einzelnen. Schwinden des Gemeinsinns in Richtung einer stärkeren Fokussierung auf die eigene Person.
5. Die Bedeutung der Wohnqualität. Gerade für ortsgebundene ältere Menschen ist ein gesundes Wohnumfeld mit guter Infrastruktur für die Lebensqualität von entscheidender Bedeutung.
6. Die Forderung nach tendenziell kürzeren Arbeitszeiten zugunsten von mehr Freizeit (vgl. Bellebaum & Barheier, 1994, S. 246).

Da die Frage nach der 'Lebensqualität' erst dann gestellt wird, wenn grundlegende Bedürfnisse befriedigt sind, ist häufig von einem 'postmateriellen' Wert die Rede, der erst dann greift, wenn die Menschen in gesicherten Verhältnissen leben. Weiterhin ist Lebensqualität in der westlichen Hemisphäre an gesellschaftliche Entwicklungen ebenso wie an finanzielle Möglichkeiten gekoppelt. Reichen die finanziellen Möglichkeiten gerade nur für die Befriedigung von Primärbedürfnissen aus, ist damit von vornherein eine Grenze gesetzt, die unterhalb der angestrebten Lebensqualität liegt. Kritisch ist überdies anzumerken, dass die Steigerung der Lebensqualität nicht kontinuierlich erfolgt, sondern eine gewisse Sättigung eintritt (Sättigungskurve).

Durch die Vielzahl der gegebenen Möglichkeiten in unserer Gesellschaft findet im Sinne eines 'Wohlstandsphänomens' eine Entgrenzung statt, die dazu führt, dass die Menschen ihre Orientierung verlieren. „Je näher man sich auf der Skala der Möglichkeiten am Nullpunkt befindet, desto klarer sind

²¹ Siehe dazu Frage 14.2 im Fragebogen.

die wenigen Möglichkeiten, die man hat“ (Bellebaum & Barheier, 1994, S. 22). Es handelt sich hier um überlebenswichtige Bedürfnisse und wenn diese nicht ausreichend befriedigt werden können, wird eine Erweiterung der Möglichkeiten eine essenziell wichtige Bedeutung haben. Wenn allerdings der Raum der Möglichkeiten sich immer weiter vergrößert, „lassen sich zusätzliche Verbesserungen des Lebensstandards immer weniger konkret erfahren“ (ebenda, S. 23).

Allgemein gilt, je mehr ein Mensch zur Verfügung hat, desto mehr verringert sich das Gefühl für die Menge dessen, was er besitzt. Übermäßiger Reichtum muss mit einer Entwertung der Dinge bezahlt werden und verblasst somit zu einem ungreifbaren Leitmotiv (vgl. ebenda, S. 23).

2.3.7 Exkurs Bedürfnistheorie

Ausgehend von den Überlegungen zur Lebensqualität stellt sich die Frage nach der Entwicklung von Bedürfnissen und ihren Kategorien.

Die Bedürfnistheorie gehört zu den einflussreichsten Motivationstheorien. Sie basiert auf der Annahme, dass ein unbefriedigtes Bedürfnis Spannungen erzeugt. Zum Abbau dieser Spannungen wird ein Ziel festgelegt, bei dessen Erreichen das entsprechende Bedürfnis befriedigt ist (oder sein soll), sowie entsprechende Maßnahmen zur Erreichung desselben getroffen werden. Folglich sind nach dieser Theorie alle Handlungen durch unbefriedigte Bedürfnisse motiviert.

2.3.7.1 Maslows Bedürfnispyramide

Dieses Modell stellt die wohl bekannteste Klassifikation von Bedürfnissen dar. Die theoretische Grundlage dafür wurde von ihm im Jahre 1962 zum ersten Mal veröffentlicht. Maslow unterscheidet fünf grundlegende und aufeinander aufbauende Kategorien von Bedürfnissen.

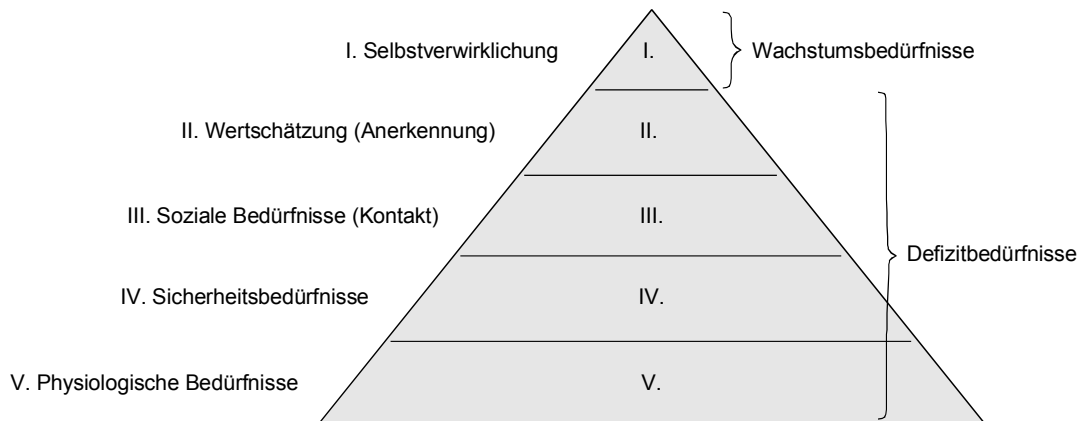


Abb. 4 Maslows Bedürfnispyramide

Nach diesem Modell nimmt nach der Stillung eines Bedürfnisses, das nächsthöhere die treibende Rolle im Handeln des Menschen ein. Demnach hat immer die Erfüllung des jeweils am höchsten bewerteten Bedürfnisses die höchste Motivationswirkung. Ist ein geringer bewertetes Bedürfnis erfüllt, nimmt seine Wirkung als Motivationsfaktor ab.

Die untersten vier Stufen werden als Defizitbedürfnisse bezeichnet, da ihre Befriedigung lebensnotwendig ist. Die oberste Stufe stellt das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung dar. Sie wird nicht zwangsläufig von allen Menschen erreicht, sondern nur von einzelnen Individuen, die sich durch besondere Zielorientiertheit auszeichnen. Diese Menschen legen sehr viel Wert auf ihre Individualität, verfügen über ein ausgeprägtes Autonomiebedürfnis und neigen mitunter dazu, sich zurückzuziehen.

Das Modell vermag u. a. auch zu erklären, warum allein die Möglichkeit zur Befriedigung grundlegender Bedürfnisse nach Nahrung und Kleidung kaum geeignet ist, einen Menschen zur Aufnahme einer Arbeit zu motivieren, solange der gleiche Effekt durch soziale Sicherungssysteme erreicht werden kann. Erst wenn die Arbeit die Befriedigung weiterer Bedürfnisse in Aussicht stellt, besteht ein echter Anreiz. Dies kann z. B. der Aufstieg in eine andere soziale Schicht sein, der Gewinn von Selbstachtung durch gesellschaftlich anerkannte Tätigkeit, das Erlangen ausreichender finanzieller Mittel für den Umzug in eine bessere Wohngegend und den Erwerb von Statussymbolen. Es zeigt sich jedoch, dass diese Bedürfniskategorien nicht allzu pauschal

angewendet werden dürfen, denn die Prioritäten bei der Bewertung einzelner Bedürfnisse können individuell variieren.

2.3.7.2 Kritik am Modell von Maslow

Das Modell von Maslow lässt sich empirisch nicht bestätigen, da die Zufriedenheit eines Menschen nicht messbar, sondern nur über dessen Selbstaussage nachzuvollziehen ist. Der Begriff der Selbstverwirklichung stellt so gesehen eine Leerformel dar, denn er muss stets inhaltlich ausgelegt werden. Die Pyramide von Maslow kann, vielleicht provoziert durch die übliche Darstellung, fehlinterpretiert werden. Sie ist keinesfalls ein starres Konzept, das jeden Menschen gleichermaßen beschreibt, sondern die Grenzen sind fließend, die zwischen den einzelnen Ebenen verlaufen. Die Theorie Maslows sollte daher lediglich als Darstellung der umfassenden Struktur der menschlichen Bedürfnisse aufgefasst werden. Die folgende Grafik lässt anhand des Kurvenverlaufs erkennen, dass die Bedürfnisse der anderen Stufen latent bereits vorhanden sind. Sie ist gut geeignet, individuelle Unterschiede besser zu erklären.

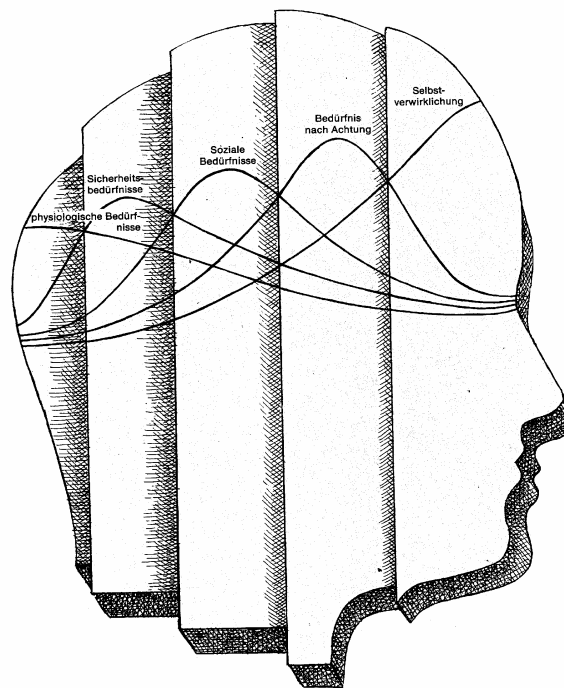


Abb. 5 Bedürfniskurven von Maslow

Den genannten Defizitbedürfnissen steht das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung gegenüber. Es ist das Bedürfnis, welches dem Wunsch jedes Individuums entspricht, seinen Wünschen und Träumen Raum und Gestalt zu geben. Als Wachstumsbedürfnis ist es mit einem positiven Vorzeichen versehen. Dem Grad des Erreichbaren sind innere und äußere Grenzen gesetzt, wobei die inneren Grenzen häufig unüberwindbarer sind als äußere Barrieren es wären. Bezogen auf die Darstellung von Problemen unterscheidet sich die 'Innensicht' von der vermeintlich objektiven 'Außensicht'. Entscheidend hierbei ist, dass bei aller zu gewährenden Hilfe von 'Außen', die Leistung zur Überwindung der Hindernisse von 'Innen' aus geleistet werden muss. Gleichwohl bedarf es des sozialen Bezugsrahmens mit seinen verstärkenden Elementen, um innere Kräfte zu aktivieren bzw. zu entfachen.

2.4 Wohlbefinden

2.4.1 Definition

Der Bereich der Wohlbefindensforschung zeigt eine enge Verwandtschaft zu dem der Lebensqualitätsforschung. Dies liegt u. a. darin begründet, dass häufig die Begriffe 'Wohlbefinden' und 'Lebensqualität' synonym verwendet werden. Eine klare Abgrenzung voneinander ist kaum möglich, insbesondere, wenn die Beurteilung des Zustandes auf der Basis subjektiver Aussagen erfolgt. Die Erforschung des Wohlbefindens ist ein originäres psychologisches Konzept, während die Lebensqualität als Gegenstand wissenschaftlicher Forschung eher dem Bereich der Soziologie zuzuschreiben ist. Dies bedeutet nicht, dass der Bereich des Wohlbefindens in den Sozialwissenschaften unberücksichtigt gelassen wird. Im Zusammenhang dieser Arbeit findet ausschließlich das psychologische Konzept Beachtung.

Häufig findet sich der Begriff des Wohlbefindens im Bereich der 'Positiven Psychologie' wieder. Hier stellt es einen Teil der psychischen Gesundheit dar und bezieht sich auf die subjektive Einschätzung des eigenen Lebens einer Person (vgl. Diener, 2000).

Das Bedeutungswörterbuch definiert Wohlbefinden als „gutes körperliches und seelisches Befinden“ (DUDEN, 2002, S. 1056).

Menschen mit hohen Werten subjektiven Wohlbefindens sind dadurch gekennzeichnet, dass sie viele angenehme/wenig unangenehme Emotionen sowie viel Freuden/wenig Ängste erleben, in interessante Aktivitäten involviert sind und sich als mit ihrem Leben zufrieden bezeichnen (vgl. Diener, 2000).

Sie zeichnen sich nicht durch intensivste Glückgefühle aus, sondern durch eine stabile Tendenz, häufig mild bis mittelmäßig ausgeprägte angenehme Emotionen zu erleben. In diesem Zusammenhang spielt also mehr die Häufigkeit als die Intensität angenehmer Emotionen eine Rolle (vgl. Diener, Sandvik & Pavot, 1991).

Um das Definitionsproblem einzugrenzen, findet in der Regel die Unterscheidung in aktuelles und habituelles Wohlbefinden statt. Unter aktuellem Wohlbefinden (AW) wird das momentane Erleben einer Person verstanden, zu dem „positiv getönte Gefühle, Stimmungen und körperliche Empfindungen sowie das Fehlen von Beschwerden [gehören]“ (Abele, 1991, S. 13). Da für die Beurteilung der Lebenszufriedenheit im Allgemeinen das habituelle Wohlbefinden besonders wichtig ist, wird im Folgenden nur auf diese Form des Wohlbefindens eingegangen.

Habituelles Wohlbefinden ist als relativ stabile Eigenschaft definiert. Persönliche Aussagen über das Wohlbefinden werden als „Urteile über aggregierte emotionale Erfahrungen [bezeichnet]“ (ebenda, S. 15). Es handelt sich hauptsächlich um kognitive Prozesse, die sich, ebenso wie bei der Zufriedenheit, bereichsspezifisch auswirken können. Die folgende Abbildung verdeutlicht die Struktur des Wohlbefindens mit den dazugehörigen unabhängigen Unterscheidungen von psychischem und physischem Wohlbefinden.

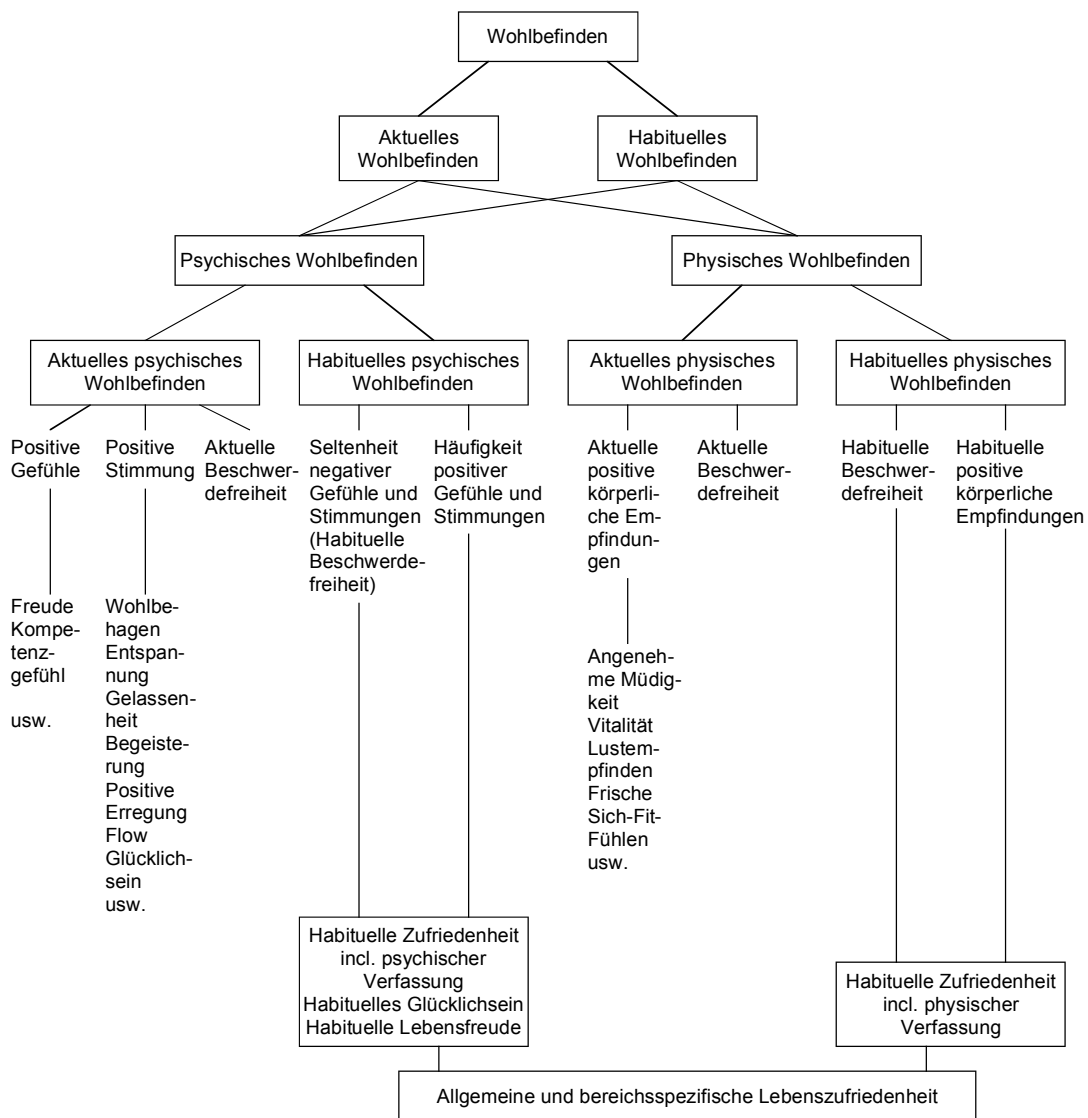


Abb. 6 Strukturmodell des Wohlbefindens

2.4.2 Theorien zum habituellen Wohlbefinden (HW)

Trotz einer Vielzahl von Theorien zum habituellen Wohlbefinden besteht Konsens darüber, dass „HW sowohl von relativ stabilen Person - als auch Umweltbedingungen abhängt“ (Abele, 1991, S. 19). Allerdings gibt es unterschiedliche Auffassungen darüber, welcher der beiden Bedingungskomplexe, Person oder Umwelt, mehr Varianz des habituellen Wohlbefindens aufklärt. Außerdem ist nicht gesichert, ob Interaktionseffekte eine maßgebliche Rolle spielen. Hauptsächlich lassen sich die Konzepte innerhalb drei großer Themenblöcke zusammenfassen:

- Personenzentrierte Ansätze,
- umweltzentrierte- und
- passungstheoretische Ansätze.

Für die nachfolgende empirische Untersuchung ist der erstgenannte Ansatz von hoher Relevanz. Aus diesem Grunde werden lediglich zwei der bekannten personenzentrierten Ansätze vorgestellt, die zu der Theorie des Anspruchsniveaus gehören.

2.4.3 Theorien des Anspruchsniveaus

Allgemein gehen diese Theorien von einer wahrgenommenen Diskrepanz zwischen Anspruchsniveau und erzielttem Resultat aus. Hofstätter (1986) entwickelte ein derartiges Modell, demzufolge es günstig ist, „kein überhöhtes Anspruchsniveau zu wählen“ (Thomsen, 1943. In Abele, 1991, S. 24). Der Vorteil eines eher bescheidenen Anspruchsniveaus wäre, dass es vor Misserfolgen bzw. Enttäuschungen schützen kann. Es besteht allerdings die Gefahr, dem Leben eventuell „einen Teil seiner Würze“ (ebenda, S. 24) zu nehmen. Dies wurde jedoch weder theoretisch noch empirisch hinreichend geprüft. Es ist zu vermuten, dass interindividuelle Differenzen in Persönlichkeitseigenschaften wie z. B. Mangel an Risikobereitschaft bzw. die Kontrolle des Verhaltens, hier von Relevanz sind. Dies erschwert die wissenschaftlichen Untersuchungen. Wohlbefinden wird sich dann einstellen, wenn eine Person ihre Ziele so setzt, dass sie diese auch mit einer hohen Wahrscheinlichkeit erreichen kann.

2.4.3.1 Integrativer Ansatz

Ein empirisch gestütztes Modell, vorgeschlagen von Michalos (1980), besagt, dass

„die Zufriedenheit²² eine Funktion der wahrgenommenen Diskrepanz zwischen Zielaspiration und tatsächlich Erreichtem ist und die

²² Hier synonym mit 'Wohlbefinden' verwendet.

Zielaspiration vom Vergleich mit anderen Personen sowie eigenen zurückliegenden Erfahrungen abhängt“ (Abele, 1991, S. 24).

2.4.3.2 Abwandlung des Fechnerschen Gesetzes²³

Eine These des Mathematikers Bernoulli lautet:

„Das Mehr an Zufriedenheit, das ein bestimmter 'Gewinn' vermittelt, richtet sich nach dem bisherigen Besitz; je mehr man bereits von einem bestimmten Gut zur Verfügung hat, desto mehr muß man hinzugewinnen, um einen bestimmten Befriedigungszuwachs zu erreichen“ (ebenda, S. 24).

2.4.4 Zusammenfassung Wohlbefinden

Die Aussagen dieses Kapitels werden gestützt durch die vielfältigen Beobachtungen in einer vom krassen Materialismus geprägten Welt. Die Vorstellung von ungebremstem Wachstum, gepaart mit einer nach oben hin offenen Erwartenshaltung, erfordert immer höhere 'Opfer', mit anderen Worten materielle Zuwendung um eine nennenswerte Steigerung, wenn nicht gar nur ein Erhalten des Befriedigungsniveaus zu verzeichnen. Im geradezu wohltuenden Gegensatz dazu stehen die Beobachtungen von Drüke. Sie hielt sich über einen längeren Zeitraum bei den so genannten Seenomaden auf. In dieser Gesellschaft, die gemessen an unseren Vorstellungen in völliger Armut lebt, zeigt sich Reichtum anderer Art:

„In seinen Liedern besang Pak Lopang auch die Liebe, öfter das harte Dasein der Seenomaden. Aber sie sagten auch: 'Wir leben ein zufriedenes Leben'. Auf meine Frage, was sie verändern würden, wenn sie mehr Geld zur Verfügung hätten, dachten sie eine Weile nach und antworteten: 'Nichts'“ (Drüke, 2002, S. 118).

²³ Fechners Ziel war eine Messung der 'erlebten Intensität (I)' von Wahrnehmungsempfindungen. Dabei fand er heraus, dass die erlebte Intensität (I) proportional zum Logarithmus des physikalischen Reizes wächst. Beispiel: Wenn eine Masse von 50 auf 51g ansteigt, ist der erlebte Intensitätszuwachs ebenso groß, wie wenn sich eine Masse von 100g um 2g erhöht, nämlich 1 Intensitätseinheit (dl). Und zwar ist $dl = dS/S$, wobei dl die kleinste erlebte Intensität und dS/S die Erlebniseinheit für den relativ kleinsten bemerkbaren Unterschied ist (vgl. <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at:4711/LEHRPROGRAMME/PSYCHGRUNDLAGEN/Contents/W2Bschwl.htm>, gefunden am 12.01.2005).

2.4.4.1 Kritisches Fazit

Der Versuch, eine inhaltliche Differenzierung der einzelnen Begriffe zu leisten, stellte sich als besonders schwierig heraus. Auch eine Vielzahl wissenschaftlicher Autoren sieht sich dazu nicht in der Lage. Dies erweist sich u. a. auch darin, dass selbst das Wörterbuch der Psychologie (vgl. Dorsch, 1998) bei der Suche nach Definitionen von 'Zufriedenheit', 'Glück' und 'Wohlbefinden' keine Hilfe bot, denn diese Begriffe tauchen dort nicht einmal als Stichworte auf.

Schaut man allerdings in das etwas ältere Werk von Freud 'Das Unbehagen in der Kultur', so findet man einen Hinweis darauf, warum sich in der Psychologie so lange nicht mit Phänomenen der Gefühlswelt auseinander gesetzt wurde:

„Es ist nicht bequem, Gefühle wissenschaftlich zu bearbeiten. Man kann versuchen, ihre physiologischen Anzeichen zu beschreiben. Wo dies nicht angeht, [...] bleibt doch nichts übrig, als sich an den Vorstellungsinhalt zu halten, der sich assoziativ am ehesten zum Gefühl gesellt“ (Freud, 1930, S. 6f).

Die Frage nach dem Zweck des Lebens beantwortete er in diesem Werk wie folgt: Die Menschen „streben nach dem Glück, sie wollen glücklich werden und so bleiben“ (ebenda, S. 30). Dieses Streben steht im Widerspruch zum 'Schöpfungsplan', denn darin sei das Glück nicht enthalten. Das, was wir Menschen wahrnehmen und genießen können, ist lediglich der Kontrast, nicht der Zustand an sich (vgl. ebenda, S. 33).

Maslow hingegen stellt das Streben des Menschen nach Entfaltung seiner Anlagen und die Reifung der Persönlichkeit in den Mittelpunkt. Nach seiner Theorie korreliert der

„Grad an Bedürfnisbefriedigung positiv mit dem Grad an psychischer Gesundheit. Bei vollständiger Befriedigung der Grundbedürfnisse könne somit vollkommene psychische Gesundheit erreicht werden“ (Meck, 2003, S. 165).

In diesem Zusammenhang prägte er den Ausdruck: 'Gratifikations-' oder auch 'Glücksgesundheit' (Maslow, 1978, S. 8).

Worüber sich die Wissenschaftler einig sind, ist der 'Glücks-' bzw. 'Zufriedenheitskiller': die psychische Krankheit. Unabhängig ihrer Ausprägung wirkt sie sich negativ auf das Glücksempfinden und das Wohlbefinden aus.

Klein (2002), der generell die Auffassung vertritt, dass Glück sich trainieren lasse, sieht das Stirnhirn des Menschen als die verantwortliche Instanz dafür an, dass wir missmutig sind und an seelischen Krankheiten leiden [wenn letztere nicht vererbt wurde(n)]. „Wenn wir einmal negative Stimmungen gespeichert hätten, dann sei das Gehirn darum bemüht, diese wieder zu aktivieren“ (Meck, 2003, S. 166).

Auch Csikszentmihalyi geht davon aus, dass Glück immer dann entstehe, wenn man selbst etwas dafür tut. Aktivität ist also sehr entscheidend. Er äußert sich selbst dazu wie folgt:

„Es hängt nicht von äußeren Ereignissen ab, sondern eher davon, wie wir diese deuten - Glück ist vielmehr ein Zustand, für den man bereit sein muß, den jeder einzelne kultivieren und für sich verteidigen muß. Menschen, die lernen, ihre inneren Erfahrungen zu steuern, können ihre Lebensqualität bestimmen, dies kommt dem, was wir Glück nennen, am allernächsten“ (Csikszentmihalyi, 1992, S. 14).

2.5 Hochbegabung

2.5.1 Thematische Einführung

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, hat die vorliegende Arbeit die Verknüpfung zweier zurzeit sehr viel und kontrovers diskutierter Themen zum Ziel. Gemeinsam ist diesen Einzelthemen nicht nur die Aktualität und gegenwärtig hohe gesellschaftliche Relevanz, sondern auch eine durchgängige Uneinigkeit darüber, was genau unter dem Begriff 'Zufriedenheit' wie auch unter dem der 'Hochbegabung' zu verstehen ist. Deshalb soll an dieser Stelle ein kurzer Überblick über den derzeitigen Stand der wissenschaftlichen Diskussion, verbunden mit der Vorstellung einiger zurzeit gebräuchlicher Definitionen erfolgen. Dies dient in erster Linie dazu, den Konflikt zwischen beobachtbaren Vorgängen und den theoretischen Erklärungsversuchen im Hinblick auf hochbegabte Menschen transparenter zu machen. In zweiter Linie ist beabsichtigt, den Fokus auf die Besonderheiten der Lebenswelten und Lebensbedingungen Hochbegabter zu konzentrieren.

2.5.2 Geschichtlicher Hintergrund

Es ist sicher nicht vermessen, davon auszugehen, dass es hochbegabte Menschen schon zu allen Zeiten gegeben hat. In den Blickwinkel des Interesses gerät diese besondere Ausprägung von Begabung dann, wenn sich diese 'nach Außen hin' in irgendeiner Form bemerkbar macht. Dies macht gleichzeitig deutlich, dass es sich bei der konstatierten Hochbegabung um ein theoretisches Konstrukt handelt, denn selbstverständlich kann Hochbegabung vorhanden sein, auch wenn sie sich nicht in Form gleichzeitig auftretender hoher Leistung bemerkbar macht (Dies gilt unter dem Vorbehalt der Akzeptanz so genannter 'underachiever'²⁴). Nur diese 'nach Außen' sichtbare Leistung war bis in die heutige Zeit hinein Veranlassung dafür,

²⁴ Underachievement: Konzept, dass sich mit „erwartungswidrigen Schulleistungen“ (Orthmann, 1998, S. 313) befasst und somit den Zusammenhang von Intelligenz und Schulleistungen untersucht. Liegen diese „weit unter dem Leistungsniveau, wird von *underachievement* gesprochen“ (Platzer, 2002, S. 59; Hervorh. im Original).

Hochbegabten eine besondere Förderung zuteil werden zu lassen.

Insbesondere die Nutzbarmachung von hohen persönlichen Leistungen für Potentaten, Staat und Gesellschaft führte in früherer Zeit dazu, dass sich die großen Genies wie z. B. da Vinci, Kepler, Galileo aber auch musikalische Talente, wie Mozart, überhaupt entfalten konnten. Unbekannt dagegen ist, wie viele potenzielle Talente für ihre Zeit verloren gingen, da man sich ihrer Begabungen und Fähigkeiten mangels auffälliger Leistungen nicht bewusst wurde.

Generell kann von menschlichen Fähigkeiten im Zusammenhang mit konjunkturellen Phänomenen gesprochen werden, denn jede Zeit macht sich diese Fähigkeiten in besonderem Maße zunutze. Zeiten, in denen die handwerkliche Kraft vordringlich benötigt und genutzt wurde, haben die Menschen in geringerem Maße auf geistige Leistungen Wert gelegt, wenn diese nicht im unmittelbaren Zusammenhang mit den vorgenannten handwerklichen Leistungen standen. Dies gilt insbesondere für Not- und Nachkriegszeiten, wenn das Primat auf Aufbauleistungen, Befriedigung der Primärbedürfnisse etc. lag. In solchen Zeiten konnte der Maurer in höherem Ansehen stehen als z. B. der Gelehrte.

Die Industrialisierung hatte in größerem Umfang eine Abwertung der handwerklichen Arbeit zur Folge. Mechanisierungs- und Automatisierungsprozesse stellten höhere Anforderungen an geistige Fähigkeiten in Form von Erfindungen und Ingenieurleistungen. In diesem Zusammenhang war Stern der erste deutsche Psychologe und Begründer der Differenziellen Psychologie, der sich eingehender mit der Intelligenz des Menschen beschäftigte. Er gilt als Erfinder des Intelligenzquotienten.

Nach intensiver Untersuchung der Ausprägung von Intelligenz bei Kindern und Jugendlichen - ursprünglich mit dem Ziel, die schwach Begabten besonders fördern zu können - bezeichnete er als erster Psychologe die Intelligentesten seiner Probanden als 'hochbegabt' (vgl. Stapf, 2003, S. 15f).

2.5.3 Begriffsdefinitionen ab dem 19. Jahrhundert

Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts existierte nur die Bezeichnung 'Genie'. So wurden ausschließlich Männer, auch die bereits oben genannten, bezeichnet, die sich durch hohe Leistungen auf künstlerischem, politischem, wissenschaftlichem oder ethisch-moralischem Gebiet auszeichneten (vgl. Freund-Braier, 2001, S. 20).

2.5.4 Forschungsstand allgemein

In Deutschland wird der Begriff 'Hoch-Begabung' erst seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts verwendet und ist somit noch nicht lange gebräuchlich. In Amerika wurden zu Anfang des 20. Jahrhunderts viele Untersuchungen an Hochbegabten von dem Wissenschaftler Terman durchgeführt. Daher findet man heute noch in der Literatur die englischen Bezeichnungen wie 'genius', 'giftedness' oder 'highly gifted' (vgl. Stapf, 2003, S. 16).

Heinbokel bietet begriffliche Nuancierungen an. So wird z. B. das Wort 'talented' hauptsächlich für musische, sportliche und künstlerische Begabungen verwendet, hingegen findet das Wort 'gifted' bei intellektuellen Fähigkeiten seine Anwendung (Heinbokel, 1988, S. 25). Allerdings sorgt auch diese Begrifflichkeit häufig für Verwirrung, da weder eine eindeutige Trennung der beiden Bereiche erfolgt, noch eine solche konsequent beibehalten wird (vgl. ebenda, S. 25).

Auch in der deutschen Sprache finden sich diese sprachlichen Differenzierungen wieder. Hier war jedoch festzustellen, dass die Unterscheidung zwischen talentiert und (hoch-) begabt allein wenig Sinn machte, da von sehr unterschiedlichen Arten von besonders ausgeprägter Begabung gesprochen wurde. Hierzu zählen z. B. auch Formen sehr hoher sportlicher und musischer Begabung (vgl. Urban, 1982, S. 32).

Der Begriff der 'Hochbegabung' hat sich seit Anfang der achtziger Jahre in Deutschland etabliert und entspricht dem bereits erwähnten englischen Begriff 'gifted' bzw. 'giftedness' (vgl. Freund-Braier 2001, S. 20). Zufrieden war man mit dieser Einheitsbezeichnung nicht. Aus diesem Grunde wurden unterschiedliche Synonymbegriffe eingeführt, wie z. B. 'Spitzenbegabte'

(Christophorusschule, Braunschweig), 'Hochbefähigte' (Hilgendorf, Landesinstitut für Schule und Medien, Berlin), 'besonders Begabte' (Ministerium für Bildung und Wissenschaft) und doch wieder ganz klassisch 'Hochbegabte' (Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind) (vgl. Heinbokel, 1988, S. 25). Stapf erklärt die Entstehung synonyme Begriffe mit der zeitweisen Ablehnung des Begriffs 'Hochbegabung', da dieser in einigen Kreisen als 'elitär' mit negativer Bedeutung angesehen wurde²⁵ (vgl. Stapf, 2003, S. 14).

2.5.5 Aktueller Forschungsstand

Diese Feststellung deckt sich mit der Aussage, dass Hochbegabung, als persönliche Disposition verstanden, nur indirekt erschließbar bzw. nachweisbar ist. In den entsprechenden Konzepten werden Verhaltensweisen festgelegt, die dem Nachweis der Hochbegabung dienen sollen. Sie ermöglichen es überdies, intellektuelle sowie nichtkognitive Eigenschaften zu berücksichtigen. An der Forschung nach den Ursachen von Hochbegabung entzündete sich die Diskussion um das Zusammenwirken von Anlage und Umwelteinflüssen, denen der Hochbegabte ausgesetzt ist. Über das Verhältnis der unterschiedlichen Anteile von gegebenem Potenzial und äußern Einflüssen wird kontrovers diskutiert. Einigkeit besteht jedoch darüber, dass pädagogische Fördermaßnahmen in jedem Falle sinnvoll und angebracht sind.

2.5.6 Definitionen

Hochbegabung wird auf unterschiedliche Weise definiert. Bekannt ist das Klassifikationsschema von Lucito, das einen Überblick über die unterschiedlichen Definitionsarten verschafft. Er unterscheidet sechs verschiedene Bereiche, die im Folgenden beschrieben werden:

²⁵ Diese Konnotation ist jedoch völlig unpassend, da 'Hochbegabte' in weiten Bereichen keinesfalls eine auserlesene, führende Schicht in der Gesellschaft darstellen, sondern sich durch ihr Potenzial und ihre Fähigkeiten auszeichnen, die nicht unbedingt zur vollen Entfaltung kommen müssen bzw. können.

2.5.6.1 Ex-post-facto-Definition

Nach der Ex-post-facto-Definition ist derjenige hochbegabt, der bereits außergewöhnliche Leistungen erbracht hat. Die Bewertung dieser Leistung unterliegt in der Regel Kriterien, die in dem jeweiligen Leistungs- oder Wertekanon einer Gesellschaft verankert sind (vgl. Feger, 1998, S. 57). Diese Art von Definition gehört zu den ältesten Formen der Festlegung von Hochbegabung und wurde bis zur Studie von Terman (1926) auch im Volksmund benutzt (vgl. Fels, 1999, S. 39).

2.5.6.2 IQ-Definitionen

Zur zweiten Klasse der Definitionen zählt Lucito die IQ-Definitionen. Terman (1877-1956) ist der bekannteste Vertreter in diesem Bereich. Er versteht Hochbegabung als hohe intellektuelle Begabung. Ermittelt wurde diese (und wird heute noch) mit dem Stanford-Binet-Intelligenztest. Hochbegabte im Verständnis von Terman weisen einen IQ-Wert von ≥ 140 Punkten auf. Dies sind zwei Standardabweichungen über dem Durchschnitt (100 Punkte). Die so gemessene Intelligenz, oft auch als Denkfähigkeit definiert, gilt als wesentliche Voraussetzung für schulischen Erfolg.

Auch andere Definitionen, die den IQ-Wert zur Grundlage haben, welcher durch einen der anerkannten Intelligenztests ermittelt wird, lassen sich ebenfalls in diese Kategorie einordnen (vgl. Feger, 1988, S. 57f). Die gemessenen IQ-Werte können in Abhängigkeit von dem gewählten Testverfahren einen niedrigeren oder höheren Grenzwert zur Basis haben. Die untere Grenze in den Untersuchungen von Schmidt und Mönks liegt bei einem IQ von ≥ 120 Punkten. In Deutschland gilt allgemein ein IQ von ≥ 130 Punkten als ein Kriterium von Hochbegabung (vgl. Fels, 1999, S. 39f).

2.5.6.3 Prozentsatz-Definitionen

Die Prozentsatz-Definitionen bestimmen einen Prozentsatz von Menschen in der Bevölkerung, einer Gemeinschaft oder einer spezifischen Gruppe als

hochbegabt. In der Regel werden zwei Prozent der Besten einer Altersgruppe als hochbegabt bezeichnet. Allerdings liegt die Schwankungsbreite je nach den verwendeten Kriterien entweder zwischen 2,5 und 3 % oder zwischen 15 und 20 %. Maßstäbe der Beurteilung können hier zum Beispiel schulische Leistungen, Ergebnisse in Wettbewerben und ähnliche vergleichbare Bemessungsgrundlagen sein.

2.5.6.4 Talentdefinitionen

In die vierte Kategorie gehören Definitionen, die das Begabungskonzept ausweiten. Das bedeutet, dass Sonderbegabungen hinzugezählt werden, die aus einer Vielzahl von Bereichen stammen können. In der Literatur wird diese Kategorie gelegentlich unter der Bezeichnung 'soziale Definition' geführt.

2.5.6.5 Kreativitätsdefinitionen

Kreativität wurde als Kriterium in den vorangegangenen Definitionen bisher nicht berücksichtigt. Nach Platzer ist derjenige hochbegabt, der originelle und produktive Leistungen erbringt und zwar unabhängig von der Höhe des gemessenen IQ-Wertes (vgl. Platzer, 2002, S. 18). Die Schwierigkeit, die der Bewertung von Kreativität innewohnt, verdeutlicht Bottenberg auf folgende Weise: „Definition“ (Bottenberg, 1997, S. 160). Trefflicher lässt sich kaum zeigen, dass jegliche Definition dem Eigentlichen der Kreativität entgegensteht.

2.5.6.6 Definition nach Lucito²⁶

„Hochbegabt sind jene Schüler [Menschen], deren potentielle intellektuelle Fähigkeiten sowohl im produktiven als auch im kritisch bewertenden Denken ein derartig hohes Niveau haben, daß begründet zu vermuten ist, dass sie diejenigen sind, die in der Zukunft Probleme

²⁶ Die drei Dimensionen sind die Inhalte, Ergebnisse und Operationen, welche die Struktur des Intellekts und den Kern der Definition bilden. Jede Dimension unterteilt sich in weitere Faktoren, die jedoch an anderer Stelle nachzulesen sind (vgl. Keil & Pellegrino, 1989, S. 39). Inspiriert durch das dreidimensionale Modell von Guilford, dass auch als Modell des Intellekts bezeichnet wird.

lösen, Innovationen einführen und die Kultur kritisch bewerten, wenn sie adäquate Bedingungen der Erziehung erhalten“ (Lucito, 1964, S. 184).

Diese Definition enthält eine prognostische Dimension, die naturgemäß die Gefahr eines Fehlers²⁷ in sich birgt.

2.5.6.7 Definition von Marland

Eine etwas jüngere und häufig als verbindlich akzeptierte Definition ist die von Marland. Hier heißt es:

„Hochbegabte und talentierte Kinder sind jene, von berufsmäßig qualifizierten Personen identifizierten Kinder, die aufgrund außergewöhnlicher Fähigkeiten hohe Leistungen zu erbringen vermögen. Um ihren Beitrag für sich selbst und für die Gesellschaft zu realisieren, benötigen diese Kinder die Bereitstellung differenzierter pädagogischer Programme und Hilfestellungen, die über die normalen, regulären Schulprogramme hinausgehen. Kinder, die zu hohen Leistungen fähig sind, schließen solche mit gezeigten Leistungen und/oder mit potentiellen Fähigkeiten in irgendeinem der folgenden Bereiche mit ein:

1. Allgemeine intellektuelle Fähigkeit
2. Spezifische akademische (schulische) Eignung
3. Kreatives oder produktives Denken
4. Führungsfähigkeiten
5. Bildnerische und darstellende Künste
6. Psychomotorische Fähigkeiten“ (Urban, 1982, S. 12)

Diese Definition, 1972 in einem Bericht für den amerikanischen Kongress geschrieben, hat der Hochbegabungsforschung neue Impulse verliehen und soll aus diesem Grunde an dieser Stelle eine gesonderte Erwähnung finden. Später wurde sie unter dem Stichwort 'Marland Report' bekannt. Auch wenn

²⁷ Alpha-Fehler = Typ-1-Fehler. Beim statistischen Testen von Hypothesen liegt dieser Fehler vor, wenn eine Alternativhypothese angenommen (also die Nullhypothese abgelehnt bzw. verworfen) wird, obwohl sie falsch ist (also Diagnose = nicht hochbegabt, obwohl hochbegabt). Insofern ist der Alpha-Fehler die strengere statistische Fehlentscheidung. Beta-Fehler = Fehler-Typ 2; Der Beta-Fehler ist der Fehler, den man begeht, wenn man eine Nullhypothese beibehält, obwohl man sie hätte verwerfen und die Alternativhypothese annehmen können. D. h., die Diagnose lautet hochbegabt, obwohl keine Hochbegabung vorliegt. „Es sind nur Wahrscheinlichkeitsaussagen hierüber möglich.“ (vgl. http://www.physio-akademie.de/service/wbuch_info.php?bezug=22).

sie nicht als allgemeingültig anzusehen ist, dient sie als Grundlage für pädagogische Programme (vgl. ebenda, S. 12).

Im Vergleich zu den bereits genannten Definitionen schließt diese sämtliche Begabungsfelder ein und wird so den verschiedenen Fähigkeiten gerecht. Ebenfalls berücksichtigt sie die so genannten 'underachiever', die ihre Leistungen (noch) nicht zur Geltung gebracht haben bzw. teilweise nie bringen.

Wir dürfen nicht vergessen, dass Intelligenz nur ein Aspekt der Persönlichkeit ist. Kreativität, Emotionalität und Motivation sind z. B. Größen, die von der Intelligenz unabhängig sind, aber in der menschlichen Gesellschaft ebenso wichtig²⁸.

2.5.7 Hochbegabungsmodelle

Modelle der Hochbegabung unternehmen den Versuch, die Funktion äußerer Einflüsse auf die Entfaltung von Begabung zu erklären. Zu diesem Zweck wurden etliche Modellvorstellungen mit unterschiedlichen theoretischen Konzepten entwickelt. In allen Konzepten lässt sich eine Abwendung von der Gleichsetzung Hochbegabung = Intelligenzquotient erkennen. Außerdem spiegeln die hier genannten Modelle, die in der wissenschaftlichen Diskussion immer wieder auftauchende Kontroverse, Leistung versus Disposition. Dies ist nicht verwunderlich, da die Modelle auf den bereits aufgeführten Definitionen basieren.

Betrachtet man neuzeitliche Forschungen, wird immer wieder die Mehrdimensionalität betont, d. h. überdurchschnittliche intellektuelle Fähigkeiten sind nur *eine* Determinante von Hochbegabung.

Vorweggenommen sei an dieser Stelle, dass die Modelle von dem niederländischen Entwicklungspsychologen Mönks (1990) und dem Leiter der Beratungsstelle für Hochbegabte an der Universität München, Professor Heller, auf hohe Akzeptanz stoßen.

Im Folgenden erfolgt eine Auswahl²⁹ der Modelle in chronologischer Reihenfolge.

2.5.7.1 Drei-Ringe-Modell

Eines der ältesten und bekanntesten Modelle ist das Drei-Ringe-Modell von Renzulli. Obwohl es sowohl häufig als auch heftiger Kritik unterzogen wurde

²⁸ Weiss. In <http://www.brainworker.ch/Bildung/IQ.htm>, gefunden am 12.01.2005

²⁹ Die Auswahl beschränkt sich auf die wesentlichen Modelle. Weitere Modelle sind lediglich Erweiterungen, die die Kernaussage nicht grundsätzlich verändern.

(unter anderem von Renzulli selbst), gehört es zu den nach wie vor zitierten Modellen.

Hochbegabung wird hier als Schnittmenge von drei Komponenten verstanden: Allgemeine Intelligenz, Kreativität, Aufgabenverpflichtung³⁰/Commitment.

Hochbegabt ist also derjenige, der in dem Bereich der Schnittmenge dieser Eigenschaften außergewöhnlich hohe Werte aufweist. Renzulli vertrat mit diesem Modell die Auffassung, dass latent vorhandene Hochbegabung durch gezielte und adäquate Förderung zur vollen Entfaltung gebracht wird (vgl. Heller, 1992, S. 8).

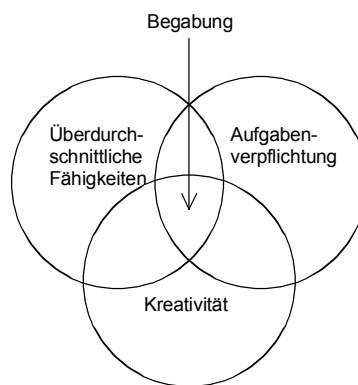


Abb. 7 Drei-Ringe-Modell der Begabung

Vgl. Renzulli, 1979, S. 70

2.5.7.2 Mönks' „Triadisches Interdependenz-Modell“

Aus der Erweiterung des vorgenannten Modells entwickelte sich u. a. das Interdependenzmodell von Mönks. Diesem ist zu eigen, dass es soziale Umfeldfaktoren wie Schule, Freunde und Familie mit in die Hochbegabungsdefinition einbezieht (Mönks, 1992, S. 20). Hochbegabung wird als Ergebnis einer dynamischen Wechselwirkung zwischen individuellen Begabungsanlagen und dem fördernden oder hemmenden Einfluss der sozialen Umwelt verstanden (vgl. Fels, 1999).

³⁰ Anmerkung der Verfasserin: besser mit 'Arbeitshaltung' übersetzt.

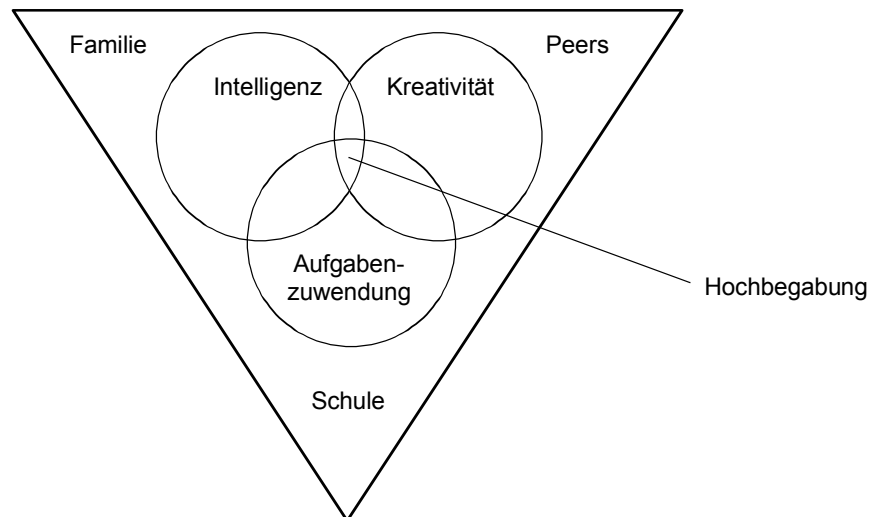


Abb. 8 Triadisches Interdependenzmodell
(vgl. Mönks, 1992, S. 20)

2.5.7.3 Gagnés „Differenziertes Begabungs-Talent-Modell“

Die vorgenannten Modelle veranlassten Gagné zu einem weiteren Modell. In diesem geht er von Begabung als Grundvoraussetzung aus. Leistung dagegen muss entwickelt werden und ist im Gegensatz zu Renzullis Modell nicht Bestandteil der Begabung. Die Beziehungen zwischen Begabungen und Leistungen gestalten sich multidirektional.

Dem Begriff der Begabung wird das Talent gegenübergestellt. Hierbei handelt es sich um eine durch Familie und Schule sowie durch Motivation und Interesse voll entfaltete Begabung(en). Diese können nur durch schulische und außerschulische Förderung soweit entwickelt werden, dass sie sich in vollständig ausgeformte Talente verwandeln (vgl. Fels, 1999), da es sich bei diesen um „systematisch entwickelte Fähigkeiten und Fertigkeiten“ handelt (Platzer, 2002, S. 30). Das Modell betont insbesondere den Prozesscharakter. Eine Person, die sich durch deutlich über dem Durchschnitt liegende Fähigkeiten auszeichnet, wird hier als hochbegabt bezeichnet. Dieses Modell berücksichtigt ausdrücklich die so genannten 'underachiever'.

2.5.7.4 Heller und Hany's „Münchener Modell“

Das ‚Münchener Modell‘ orientiert sich zwar an dem Modell von Gagné, kritisiert jedoch die eindimensionale Erklärungsweise von Hochbegabung. Deshalb berücksichtigt es erstmals die Wechselwirkung zwischen dem Individuum und seiner sozialen Umwelt und greift auf die Theorie der Multiplen Intelligenzen von Gardner³¹ (1991) bzw. auf Marland zurück. Heller und Hany führen Hochbegabung auf das Zusammenspiel von kognitiven und nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen sowie Umweltfaktoren zurück. Sie ist demnach ein Profil von Dispositionen zu besonderen Leistungen.

Dieses Modell repräsentiert den Wechsel von einem statischen Begabungsmodell zu einem entwicklungsorientierten Leistungsmodell.

³¹ Die Theorie der Multiplen Intelligenzen (nach Howard Gardner) geht davon aus, dass jeder Mensch eine Vielzahl an Intelligenzen besitzt, derzeit sind sieben Intelligenzen wissenschaftlich nachgewiesen:

- sprachlich-linguistische Intelligenz
- musikalisch-rhythmische Intelligenz
- bildlich-räumliche Intelligenz
- körperlich-kinästhetische Intelligenz
- naturalistische Intelligenz
- interpersonale Intelligenz
- intrapersonale Intelligenz

Am Nachweis der spirituellen Intelligenz wird derzeit geforscht.

(<http://www.pa-linz.ac.at/schulen/europaschule/uevs/Multiple%20Intelligenzen.htm>).

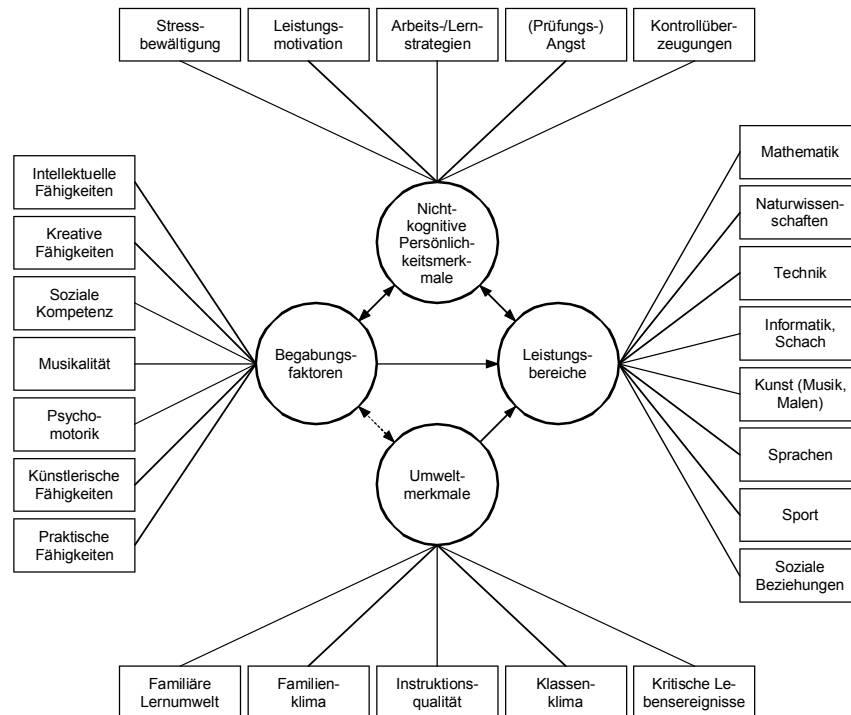


Abb. 9 Münchner Begabungsmodell

(vgl. Wagner, 2000, S. 42)

2.5.8 Besonderheiten und Unterschiede von Hochbegabten

Insbesondere in der Ratgeberliteratur wird häufig intellektuelle Hochbegabung mit sozialen Auffälligkeiten in Verbindung gebracht (vgl. z. B. Billhardt, 1998; Spahn, 1997; Webb, Meckstroth & Tolan, 1985, 1998. In Platzer, 2002, S. 55). Es finden sich sogar in wissenschaftlichen Veröffentlichungen Begriffe wie 'Verhaltensstörungen' und andere Auffälligkeiten, die als Merkmale von Hochbegabten genannt werden. Diese extremen Sichtweisen lassen sich mit der Divergenzhypothese belegen, wonach sehr stark ausgeprägte Fähigkeiten in einem Bereich, z. B. in dem der Intelligenz, zu Defiziten in einem anderen, z. B. im sozialen Bereich, führen. Nach neuestem Erkenntnisstand gilt diese Auffassung als widerlegt. So zeigt die empirisch sehr weit angelegte Studie³² von Rost (2000), dass

³² Längsschnittuntersuchung von hochbegabten Kindern und Jugendlichen in Marburg. Hierbei wurden 539 Jugendliche im Alter von 14 bis 17 Jahren untersucht. Darunter waren 283 hochbegabte und durchschnittlich begabte Jugendliche aus neun westlichen Bundesländern und eine altersgleiche Stichprobe mit 256 Jugendlichen aus allen fünf neuen

diese Auffälligkeiten nicht belegt werden konnten. Vielmehr wurde eine harmonischere Persönlichkeitsstruktur der besonders begabten Kinder und Jugendlichen im Vergleich zu den durchschnittlich begabten Mitschülern nachgewiesen. Diese Ergebnisse stimmen mit einer ähnlich groß angelegten Studie von Heller u. a. in München (1992) überein. In beiden Gruppen war unabhängig voneinander ein sowohl höheres akademisches Selbstkonzept als auch eine erhöhte Aufmerksamkeitssteuerung nachgewiesen worden. Selbstwertprobleme und emotionale Schwierigkeiten wurden, obwohl häufig berichtet, in diesen beiden Studien nicht gefunden. Positiv abgerundet wird dieses Bild der Hochbegabten mit ihrer guten Anpassung in der Schule, geringerer Ängstlichkeit und ihren erfolgreichen Leistungen (vgl. Platzer, 2002, S. 55).

Auf der Skala der 'Kognitiven Leistungsfähigkeit' erreichten die Hochbegabten die erwarteten höheren Werte. Außerdem waren die, vielfach in der Literatur bereits beschriebenen, Geschlechterunterschiede nachweisbar (siehe Kapitel 2.5.11 'Begabung und Geschlecht'). So konstatierte u. a. Rost in den von ihm untersuchten drei Beurteilungsgruppen, zu denen Mütter, Väter und Lehrkräfte gehören, dass „die Mädchen eifriger beim Wissenserwerb und arbeitsamer sind als die Jungen“ (Rost, 2000, S. 200). Die Mädchen werden in der Fremdbeurteilung übereinstimmend als „günstiger hinsichtlich ihrer sozialen Fertigkeiten (Kontaktfreude, Interesse an Gleichaltrigen) charakterisiert“ (ebenda, S. 201). Ebenso wurden Unterschiede im Denken und Problemlösen von Hochbegabten gegenüber Normalbegabten durch weitere Untersuchungen nachgewiesen. Eine der bekanntesten Langzeitstudien über intelligente Menschen wurde von Terman durchgeführt. Die gewonnenen Ergebnisse konnten in nachfolgenden Studien bestätigt werden. Zusammengefasst zeichnen sich Hochbegabte insbesondere durch folgende Eigenschaften aus:

Bundesländern. Es wurden Selbst- und Fremdbeurteilungen untersucht und diese mit einer Normstichprobe verglichen. Es wurden 107 Hochbegabte mit 107 durchschnittlich Begabten, ebenso wie 118 Hochleistende mit 112 durchschnittlich Leistenden kontrastiert (vgl. Rost, 2000, S. 201).

- Schnelle Auffassungsgabe und Verstehen
- Gutes Gedächtnis
- Großer Informationsreichtum
- Hohe geistige Anpassungsfähigkeit (vgl. Fleiß, 2003, S. 52).

Weitere Wissenschaftler wie z. B. Newland stellten fest, dass Hochbegabte unabhängig vom Lebensalter „bezogen auf die Gruppe Gleichaltriger besonders leistungsstark in folgenden kognitiven Fähigkeiten“ sind (ebenda, S. 53):

- „in der Schnelligkeit, mit der Symbole und deren Abstraktionsgrad erworben werden,
- in der Fähigkeit, komplexe Beziehung zwischen Symbolen zu erfassen,
- in der Effizienz der verschiedenen Gedächtnisfunktionen,
- in der Kompetenz und Bereitschaft, neuartige Informationen wirksam zu verarbeiten“ (ebenda, S. 53).

Freeman (1993) charakterisiert Hochbegabte anhand der folgenden Kriterien:

- Die Art und Weise wie mit Informationen umgegangen wird und
- „mit welcher Flexibilität und Geschwindigkeit [sie ihre]
- intellektuellen Kräfte für verschiedene Probleme einsetzen [können]“ (ebenda, S. 54).

Außerdem stellte sie fest, dass die Fähigkeiten von Hochbegabten am besten in neuartigen Situationen zu erkennen sind und diese 'einen sehr hohen Grad an Bewusstsein' für das eigene Handeln besitzen, was sich auch als Metakognition bezeichnen lässt.

Neben den unterschiedlichen Lernprozessen zeichnen sie sich durch „häufigere und effektivere Regulierung ihrer Lernstrategien aus“ (ebenda, S. 55) und

„sie können ihre Lernfähigkeit auch besser auf neue Aufgaben übertragen. Risemberg schlägt deshalb vor, dass das Messen von selbständig reguliertem Lernen der beste Indikator für das Vorliegen einer Hochbegabung sein könnte“ (ebenda, S. 55).

2.5.9 Unterschiede beim Lernen

„Lernen ist der entscheidende Mechanismus bei der Transformation hoher Begabung in exzellente Leistung“ stellt Weinert (Fleiß, 2003, S. 55) fest und konstatiert in diesem Zusammenhang, dass es keine 'separate Lerntheorie für Hochbegabte' gibt.

Bereits 1961 beschrieb der amerikanische Psychologe Ward das Lernen Hochbegabter mit nachstehendem Satz:

„Intelligent children learn more, continue to learn longer, extract more meaning from what they sense, apply and associate more accurately, are interested in ultimates, and learning is a more essential part of their life's need³³“ (ebenda, S. 57f).

Eben diese genannten Eigenschaften finden sich auch in der folgenden 'Merkmalsliste'. Sie ist nicht als eine so genannte 'Checkliste' aufzufassen. Vielmehr dient sie als eine Zusammenstellung von Forschungsergebnissen im Hinblick auf Identifikationsmöglichkeiten.

2.5.10 Merkmalsliste für Hochbegabte

- Sie arbeiten aufgabenorientiert und haben eine intrinsische Leistungsmotivation.
- Sie attribuieren internal (Kontrollüberzeugung) und besitzen eine hohe Eigenverantwortlichkeit.
- Sie haben ein hohes Lernbedürfnis, ebenso wie ein hohes Arbeitstempo.
- Ihr Detailwissen ist sehr hoch und auch ihre Merkfähigkeit sehr gut.
- Der Wortschatz ist umfangreicher als der ihrer Altersgenossen; ihre Sprache ausdrucksvoll und ausgereift.
- Sie durchschauen sehr schnell Ursache-Wirkung-Beziehungen.
- Sie suchen nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden.
- Sie erkennen sehr schnell zu Grunde liegende Prinzipien.

³³ „Intelligente Kinder lernen mehr, lernen länger, ziehen mehr Bedeutung aus dem was sie erleben, wenden genauer an, sind zutiefst interessiert und das Lernen bildet einen sehr wesentlichen Teil ihrer Lebensbedürfnisse“ (Übersetzung von Fleiß, 2003, S. 58).

- Sie können schnell gültige Verallgemeinerungen herstellen.
- Sie können außergewöhnlich gut beobachten.
- Sie lesen sehr viel von sich aus und bevorzugen Bücher, die weit über ihr Alter hinausgehen.
- Sie geben in ihren Fragen und Antworten zu erkennen, dass sie kritisch, unabhängig und wertend denken.
- Motivierte Begabte gehen in bestimmten Problemen völlig auf.
- Sie sind bemüht, Aufgaben stets vollständig zu lösen.
- Sie sind bei Routinearbeiten leicht gelangweilt.
- Sie streben nach Perfektion und sind selbstkritisch.
- Sie sind mit ihrem Tempo oder Ergebnis nicht leicht zufrieden zu stellen.
- Sie arbeiten gern unabhängig, um hinreichend Zeit für das eigene Nachdenken über ein Problem zu haben.
- Sie setzen sich hohe Leistungsziele und lösen (selbst) gestellte Aufgaben mit einem Minimum an Anleitung und Hilfe durch Erwachsene.
- Bereits Kinder interessieren sich für viele Erwachsenenthemen wie Religion, Philosophie, Politik, Umweltfragen, Sexualität, Gerechtigkeit usw.
- Procedural Knowledge³⁴ (Kinder gehen weniger wahllos, unüberlegt, desorganisiert und unbesonnen beim Lösen von Denkaufgaben vor ⇒ zielgerichtetes Vorgehen)
- Sie zeigen eine hohe Flexibilität im Denken, wägen Alternativen ab und können sich leichter von bestehenden/vorgegebenen Strategien lösen (vgl. z. B. Fleiß, 2003, S. 52f).

Diese Darstellung zeigt, dass trotz der einzelnen Nuancierungen sich im Großen und Ganzen die Autoren einig darüber sind, dass Hochbegabte sich sowohl in der Schnelligkeit als auch in der Informationsverarbeitung von

³⁴ Anwendungswissen; dynamisches Wissen, das in der Kenntnis von Prozeduren zur Problemlösung besteht (vgl. Jarz, 1977, S. 73. In Fleiß, 2003, S. 52).

ihren Altersgenossen unterscheiden. Dieses Wissen wird in den beiden Hauptfördermaßnahmen, Akzeleration und Enrichment³⁵, angewendet, ist aber nicht Gegenstand dieser Arbeit.

2.5.11 Begabung und Geschlecht³⁶

Mittlerweile existieren zahlreiche Befunde, welche die unterschiedlichen Interessen und Präferenzen zwischen den Geschlechtern hervorheben. Danach neigen weibliche Personen eher zu einer geisteswissenschaftlichen, männliche hingegen zu einer naturwissenschaftlichen Orientierung (vgl. Wiczerkowski & Prado, 1992, S. 39).

Bereits im Alter von vier bis fünf Jahren stabilisieren sich geschlechtsbezogene Interessen und bestimmen so das Selbstkonzept und die eigene geschlechtliche Identität.

Schon 1914 betont Stern seine Auffassung, dass die geschlechtsspezifischen Unterschiede als 'Andersartigkeit' und nicht als 'Minderwertigkeit' aufzufassen sind. Er differenziert zwischen „spontanen und rezeptiven 'intellektuellen Tun'“ (ebenda, S. 43). Diese Differenzierung ist von Kohlberg (1966) in seiner

„kognitiven Theorie der Geschlechtsorientierung und einer geschlechtsspezifischen kognitiven Organisation der sozialen Welt des Kindes erneut unter einem erweiterten Aspekt thematisiert worden“ (ebenda, S. 43).

Kurz nach Ende des Zweiten Weltkriegs stellten Terman & Tylor (1946) den damaligen Forschungsstand in fünf Punkten dar:

- Gegenwärtig angewandte Tests können keine Geschlechterunterschiede identifizieren.
- Im verbalen Bereich ist das weibliche Geschlecht, bei quantitativen und räumlichen Aufgaben das männliche Geschlecht überlegen.

³⁵ Nachzulesen speziell für die CJD-Christophorusschule in Braunschweig, die seit über 20 Jahren Hochbegabtenförderung betreibt, in dem Aufsatz von der Schulleiterin Hellert: „Intellektuelle Herausforderung und Anstrengungskultur - Säulen eines Förderprogramms“ (www.forum-bildung.de/bib/material/ag9-neu.pdf, 2000, S. 609-620).

³⁶ Alle Quellenangaben dieses Abschnittes beziehen sich auf die Quelle Wiczerkowski & Prado, 1992).

- Mädchen haben bessere Schulnoten, allerdings bestätigen dies Leistungstests nur bezogen auf Sprachmaterialien. Im naturwissenschaftlichen Bereich und in der Mathematik sind die Jungen überlegen.
- Tests für die Berufseignung ergeben höhere Werte für technisches Verständnis bei den Jungen, bei Mädchen für Geschwindigkeit und Genauigkeit.
- Erst nach dem Vorschulalter lassen sich Fähigkeitsunterschiede nachweisen (vgl. Wiczerkowski & Prado, 1992, S. 43).

Gewöhnlich werden Geschlechterunterschiede in drei kognitiven Bereichen betont:

- Im Bereich verbaler Fähigkeiten
- Fähigkeiten des räumlichen Vorstellens und Orientierens
- Numerische (mathematische) Fähigkeiten (vgl. ebenda, S. 44).

Mehrere bestätigte Befunde liegen für verschiedene Komponenten der Sprachnutzung (Wortflüssigkeit, Analogien, Grammatik, Lexikon, Rechtschreiben, Lesen, mündliches Verstehen) vor, wonach die Mädchen in diesen Bereichen bessere Ergebnisse als die Jungen erzielen.

Für Leistungen im numerischen Bereich lassen sich nicht so eindeutige Trends finden. Mädchen schneiden im Bereich der Rechenoperationen im Elementarbereich aufgrund ihrer Genauigkeit und ihrer Geschwindigkeit häufig besser ab, Jungen erreichen bessere Ergebnisse beim Lösen von Aufgaben, wo mathematisches Denken vorausgesetzt wird. Allerdings sind gerade die älteren Untersuchungen mit der gebotenen Distanz zu betrachten. Stanley und Mitarbeiter fanden „konsistente signifikante Unterschiede in hochselektierten Stichproben (Talentsuchegruppen)“ (ebenda, S. 44). Diese Ergebnisse konnten in anderen Untersuchungen bestätigt werden.

2.5.12 Gesellschaftliche Relevanz

Bevor dieses Kapitel mit einer Zusammenfassung beendet wird, soll in Kürze die Frage erörtert werden, warum das Thema Hochbegabung in unserer Gesellschaft einen zurzeit bedeutsamen Stellenwert hat.

Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass die Entscheidungs- und Entfaltungsmöglichkeiten der Individuen zunehmen. D. h., es kann aus einem größeren Sortiment an Möglichkeiten eine Wahl getroffen werden bei gleichzeitiger Abnahme an Orientierungspunkten (früher z. B. war der Beruf der Eltern ausschlaggebend für die eigene berufliche Zukunft). Wenn also die Herkunft nicht mehr eine so bedeutende Rolle spielt wie noch vor 100 Jahren³⁷, so werden die Fähigkeiten eher als Maßstab herangezogen.

Welche Fähigkeiten soll ein Hochbegabter jedoch ausbauen, wenn er unterschiedliche zur Verfügung hat?

Unser Ausbildungssystem ist so konzipiert, dass *entweder* Naturwissenschaften *oder* Geisteswissenschaften studiert werden. In der heutigen Zeit, in der Wissen jedoch immer wichtiger wird und wir in Deutschland in einem rohstoffarmen Land leben, ist Wissen das einzige Gut, mit dem wir wettbewerbsfähig sein können. Vorausgesetzt, es wird genügend in diesem Bereich investiert und dadurch eine Ausbildung von sowohl Geistes- als auch Naturwissenschaften ermöglicht (und für eine bessere Verzahnung von Theorie und Praxis sorgt!). Deshalb hat die Diskussion um Hochbegabtenförderung zugenommen, sollen Eliteuniversitäten gegründet werden und somit der Standort Deutschland wettbewerbsfähiger gemacht werden. Wenn allerdings die Gelder in andere Bereiche investiert werden und im Schulsystem keine grundlegenden Verbesserungen stattfinden, werden andere Staaten Deutschland den Rang ablaufen.

Weiterhin ist festzuhalten, dass durch den fehlenden Glauben an Gott bzw. die zunehmend fehlende Religionszugehörigkeit eine bedeutsame Säule im Leben fehlt, in der Menschen bisher Halt fanden bzw. die noch Gläubigen immer noch finden. Viele Menschen behaupten, sie können nur noch an sich

³⁷ Hartmann weist in seinem Buch über Eliten jedoch nach, dass die Herkunft immer noch eine bedeutende Rolle spielt (vgl. Hartmann, 2002).

selbst bzw. ihre eigenen Kräfte glauben. Dadurch wird ihnen jedoch keine Last abgenommen, sie tragen ihre gesamte Last allein bzw. mithilfe von anderen Menschen. Dadurch belasten sie sich bis an die Grenze ihres eigenen Potential und darüber hinaus, was zu krankmachenden Stress-situationen und/oder Versagensängsten führt.

2.5.13 Zusammenfassung

Die dargestellten Definitionen und Modelle zeigen deutlich, dass die wissenschaftliche Diskussion um das Phänomen Hochbegabung keinesfalls abgeschlossen ist. Deshalb erhebt diese Darstellung selbstverständlich keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit. Auch zeigen die vorgestellten Modelle keine grundlegend neuen Betrachtungsweisen. Es wird deutlich, dass bei der Konzeption derselben in der Regel auf bereits vorhandene Definitionen zurückgegriffen wurde.

Abhängig von dem jeweils eingenommenen wissenschaftlichen Standpunkt und den angewandten Testverfahren kann ein und dieselbe Person mit dem Prädikat 'hochbegabt' versehen werden oder eben nicht. Ausschlaggebend hierfür ist ein bestimmter Testwert (cut-off-Wert), der in der Regel zwei Standardabweichungen über dem Durchschnitt liegt.

Voraussetzung dafür ist, dass Intelligenz ein Persönlichkeitsmerkmal darstellt, welches zuverlässig zu messen ist. Obwohl eine absolute Sicherheit darüber nicht besteht, werden diese Tests mit 'ruhigem Gewissen' durchgeführt, da Intelligenz in der Psychologie das beste und ein sehr lang untersuchtes Merkmal darstellt.

Unterschiede bezüglich der Tests bestehen in den eingesetzten Testfaktoren und den berücksichtigten Einflussfaktoren.

Die Bedeutung der Umweltfaktoren als auch die Wechselwirkungen zwischen Individuum und Umwelt/Umfeld werden in den vorgestellten Modellen unterschiedlich gewichtet. Alle Modelle gehen davon aus, dass es Menschen gibt, die ihr Potenzial nicht angemessen in Leistung umsetzen (können),

unabhängig davon, ob diese als 'underachiever' bezeichnet werden oder nicht (vgl. Wieczerkowski & Prado, 1992, S. 51f).

In dem Abschnitt über Besonderheiten von Hochbegabten wurde der Frage nachgegangen, ob sich bezüglich der Persönlichkeitsmerkmale Unterschiede zu denen der Normalbegabten ergeben. Erwartungsgemäß unterschieden sich die Hochbegabten auf der Skala 'Kognitive Leistungsfähigkeit' (in der Längsschnittstudie von Rost). Aber auch in den Bereichen 'Ängstlichkeit', 'Soziale Kompetenz' und 'Emotionale Unreife' hoben sich die Hochbegabten positiv von ihren Altersgenossen ab. Dies widerspricht den bisherigen Annahmen, nach denen man von Defiziten gerade im sozialen Bereich bei Hochbegabten ausging.

Im letzten Abschnitt über 'Begabung und Geschlecht' wurde kurz auf geschlechtsspezifische Besonderheiten eingegangen, die sich speziell in drei kognitiven Bereichen zeigen. Aufgrund der vorhandenen Geschlechterdifferenzen wird im empirischen Teil Wert auf deren Untersuchung gelegt.

3 Die empirische Untersuchung

Dieses Kapitel befasst sich mit der Auswertung des Fragebogens über die Lebensziele von Jugendlichen der Christophorusschule. Im darauf folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Shell Jugendstudie zusammenfassend dargestellt, um anschließend beide empirischen Untersuchungen in Beziehung zu setzen.

3.1 Theoretische Einleitung

Im Zusammenhang mit der Dissertation von Platzer wurde eine Befragung von Schülern der Christophorusschule Braunschweig zu Aspekten der Lebenszufriedenheit durchgeführt. Die Daten dieser Erhebung wurden seinerzeit nicht ausgewertet und bilden nun die Basis für den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit.

Es gibt eine Vielzahl von Fragebogen zur Messung der Lebenszufriedenheit mit sehr unterschiedlicher methodischer Qualität (siehe Kapitel 2.1.4). Neben Instrumenten zur Erfassung der allgemeinen Zufriedenheit kommen Fragebogen zur Bestimmung der bereichsspezifischen Zufriedenheit (z. B. Gesundheit, Arbeit etc.) zur Anwendung. Diese wurden häufig faktorenanalytisch validiert (vgl. Fahrenberg, Myrtek u. a., 2000, S. 7), finden hier jedoch keine weitere Berücksichtigung.

Zur Anwendung kam der standardisierte 'Fragebogen zu Lebenszielen und zur Lebenszufriedenheit (FLL)', allerdings in einer verkürzten Form. Dieser Fragebogen dient der Erfassung von privaten und gesellschaftlichen Orientierungen und operationalisiert diese als Lebensziele. Im Originalfragebogen existieren fünf Skalen, wobei bei der Erhebung hier nur die ersten zwei verwendet wurden. Zum einen die Skala der 'Subjektiven Bedeutsamkeit' und des Weiteren die des 'Subjektiven Gegebensein(s)'. Die Items: 'Subjektive Handlungsmacht', 'Zukunftsorientierung' und 'Zufriedenheit' wurden nicht nachgefragt.

Das Fehlen der letzten drei Skalen mindert die Aussagekraft über die Zufriedenheit. Dennoch war es möglich, auch unter diesen Bedingungen vergleichsweise zuverlässige Aussagen über die Zufriedenheit mithilfe der beiden ersten Skalen zu gewinnen, da ein Zufriedenheitsindex auch aus der Ist-Soll-Differenz gebildet werden kann (vgl. Kraak & Nord-Rüdiger, 1987, S. 45). Diese Verfahrensweise wird in einer großen Zahl einschlägiger Veröffentlichungen als zulässig angesehen. Der komplette Fragebogen befindet sich im Anhang.

Bei den Antworten handelt es sich ausschließlich um Selbstauskünfte. Diese werden in vergleichbaren Veröffentlichungen allgemein als relevanter erachtet als objektive Maßstäbe (ebenda, S. 39f).

In der linken Spalte des zur Anwendung gelangten Fragebogens, der für Jugendliche und Erwachsene aller Altersstufen geeignet ist, sind Bereiche der Zufriedenheit aufgeführt. Sie werden von den befragten Personen auf einer Ordinalskala von eins (sehr wichtig) bis fünf (gar nicht wichtig) nach ihrer Wichtigkeit bewertet. Da von den beurteilten Personen die Abstände als nicht gleich wahrgenommen werden, ist lediglich die Bildung von Rangfolgen möglich. Rein rechnerisch kann diese jedoch wie eine Intervallskala benutzt werden, in der von gleichen Abständen ausgegangen wird (vgl. Mayntz u. a., 1978, S. 38f). Die zweite Aufgabe besteht darin, auf einer weiteren Skala - ebenfalls in fünf Stufen - anzugeben, inwieweit dieses Ziel auch erreicht ist. Bei der Auswertung wird davon ausgegangen, dass in den Fällen, in denen 'sehr gegeben' (= erste Stufe) angekreuzt wird, Wunschvorstellung und Wirklichkeit 'sehr' übereinstimmen und bei dem anderen Extrem 'gar nicht gegeben' (= fünfte Stufe) Wunsch bzw. Erwartungshaltung gar nicht mit der Wirklichkeit übereinstimmen. Nicht immer lässt sich das Ziel so einfach auf Vorhandensein oder Nichtvorhandensein 'objektiv' überprüfen, wie z. B. bei der Frage nach der Existenz eines Partners. Wird nach einem 'guten Lebensstandard' gefragt, ist die Bewertung 'gut' sehr relativ, da sie von vielen Faktoren, wie z. B. dem Standard in der Primärfamilie, eigenen Wunschvorstellungen und natürlich den gesellschaftlichen Hintergründen stark abhängig ist. In armen Ländern ist es 'gut' dort, wo z. B. Trinkwasser

existiert, in den industrialisierten Ländern kann alles im Überfluss vorhanden sein und trotzdem als 'nicht gut' bewertet werden.

Als Intervallskala lässt sich diese nicht bezeichnen, da die angenommenen Abstände zwischen den Werten eins und fünf als ungleich wahrgenommen werden.

Insgesamt waren 14 Bereiche mit jeweils einem bis hin zu acht Unterpunkten zu bewerten. Zusammen handelt es sich um 46 Items. Daher sind 92 Antworten pro Person auszuwerten.

Selbstverständlich gelten bei diesem Fragebogen die gleichen Gesetze wie bei jedem anderen Fragebogen auch. Daher ist die Reihenfolge der Fragen ebenso von Relevanz wie die Form der Fragestellung (z. B. positiv oder negativ, wobei in dieser Form nur von positiven Zielformulierungen Gebrauch gemacht wurde). Auch die Art der Skalierung birgt Probleme z. B. durch das Vorhandensein einer Mitte. Außerdem fehlen die Möglichkeiten der Antwort: 'Ich weiß nicht', und/oder 'Ich kann mich nicht entscheiden'. Dies wird jedoch nach vorherrschender Ansicht in Bezug auf die Validität nicht als Nachteil angesehen (Kraak & Nord-Rüdiger, 1987, S. 40f).

Der Wortlaut der Fragestellungen folgt zunächst dem Gebot einer allgemeinen Verständlichkeit und stellt sprachästhetische Feinheiten daher zurück. Gleichwohl zeichnet sich der Fragebogen durch eine gute Retest-Reliabilität aus.

3.2 Konzeption und Konstruktion des Fragebogens

3.2.1 Die beiden erfassten Variablen

„Die Subjektive Bedeutsamkeit“

Jeder Mensch verfügt über ein individuelles wert- und bedürfnisbezogenes Bezugssystem, in welches persönlichkeitspezifische, gruppenkonforme sowie mehr oder minder langfristige Beurteilungskriterien einfließen. Dieses Bezugssystem hat Auswirkungen auf die Bewertung der einzelnen Ziele, wodurch die Erfassung dieses komplexen Vorgangs nahezu unmöglich erscheint. Durch die ebenfalls erfragte 'Subjektive Bedeutsamkeit' als methodisch fassbarer Bewertungsmaßstab ergibt sich die Möglichkeit, das

Ergebnis zu quantifizieren (vgl. Kraak & Nord-Rüdiger, 1987, S. 5). Auf die implizit enthaltene emotionale Komponente dieses Bewertungsmaßstabes weist Emmons bereits 1986 hin. „Gefühle haben immer einen Bewertungsaspekt“ (S. 1058f), sie „können sogar aus Bewertungen erwachsen“ (Sodhi, 1953, S. 7f). Somit wird mit dem verwendeten Fragebogen ein wesentlicher Bereich menschlicher Emotionalität erfasst (vgl. Kraak & Nord-Rüdiger, 1989, S. 5).

„Das subjektive Gegebensein“

Die angekreuzten Werte auf dieser Skala sollen Auskunft darüber geben, wie die Befragten ihre individuelle Situation, bezogen auf die einzelnen Zielsachverhalte, einschätzen. Maßgeblich für diese Einschätzung sind die persönlichen Maßstäbe, denn objektive Maßstäbe existieren entweder gar nicht (z. B. für die Einschätzung eines 'guten Zusammenlebens') oder haben eine geringere Bedeutung als die subjektiven (z. B. bei der Beurteilung nach einem 'guten Lebensstandard', aber auch bei der Frage nach der Gesundheit).

Sicherlich wird diese Einschätzung auch von Vergleichen beeinflusst. Dabei handelt es sich sowohl um Vergleiche mit anderen Menschen³⁸ als auch mit bereits erlebten Situationen in der Vergangenheit. Aus dem erstgenannten Vergleich resultiert entweder ein 'sich benachteiligt', 'gerecht behandelt' oder ein 'sich bevorzugt' fühlen. Ein Vergleich mit bereits erlebten und im Nachhinein als schlechter beurteilten Situationen kann dazu führen, dass diese Person sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt besser fühlt und einschätzt als eine Person, welche die vergangenen Erlebnisse günstiger beurteilt (vgl. ebenda, S. 6).

³⁸ Siehe Kapitel 2.1.9

3.2.2 Wertorientierungen

In einem weiteren Schritt lassen sich 'Wertorientierungen' ableiten, durch welche sich Bezüge zu den gegenwärtig häufig geführten Diskussionen über den Wertewandel herstellen lassen³⁹. Durch das Formulieren von 'Wertorientierungen' können Lebensziele in ideologisch-politische Zusammenhänge eingeordnet werden.

„Die Zusammenfassung wertbezogener Zielkombinationen erfolgt mit der Absicht, einen umfassenden und schnellen Überblick über Wertorientierungen zu gewinnen. Jede 'Orientierung' ist in sich thematisch gebündelt. Zwischen den Orientierungen sollen die Ziele möglichst homogen sein in bezug auf das zugrundeliegende 'Wertthema'“ (Kraak & Nord-Rüdiger, 1989, S. 13).

Demzufolge sollen sich die Zielkombinationen durch Distanz und Trennschärfe auszeichnen.

Es folgen fünf Bereiche der Wertorientierung:

1. Orientierung an sozialen Beziehungen, repräsentiert durch das Item: 4.1 (Mich für andere Menschen einsetzen).
2. Orientierung an materialistisch-hedonistischen Zielen, repräsentiert durch die drei Items: 10.5 (Modisch sein), 13.4 (Das Leben genießen) und 13.7 (Ein ungebundenes Leben führen).
3. Orientierung an 'alternativen' Zielen, ebenfalls repräsentiert durch das Item: 4.1 (siehe 1.).
4. Orientierung an Zielen sozialen Aufstiegs, repräsentiert durch die beiden Items: 10.3 (Angesehen sein), 11.4 (Etwas leisten im Leben).
5. Orientierung an traditionellen Zielen, repräsentiert durch die vier Items: 12.3 (Pflichtbewusstsein haben), 13.3 (Mein Leben an moralischen Werten orientieren), 13.6 (Nach meiner religiösen Überzeugung leben) und 14.6 (Sinn für Tradition).

³⁹ Im Kapitel 4 werden Ergebnisse der 14. Shell Jugendstudie vorgestellt und an dieser Stelle wird näher auf die Wertediskussion bei Jugendlichen eingegangen.

Ein Vergleich solcher Wertorientierungen mit dem tatsächlichen Verhalten bietet zusätzliche Interpretations- und Reflexionsanlässe, die in dieser Arbeit aus verständlichen Gründen nicht aufgegriffen werden können.

Aus der Tatsache, dass mit dem Bereich 'Gesundheit'⁴⁰ begonnen wurde, dessen subjektive Bewertung in der einschlägigen Literatur als besonders wichtig angesehen wird⁴¹, lässt sich eine sinnvolle Reihung, gewichtet nach Prioritäten leider nicht erkennen. Wäre dies der Fall gewesen, würden auf die Frage nach der 'Gesundheit' weitere Fragen nach der 'Familie' und der 'Arbeit' folgen. Die Beantwortung dieser Fragen hat Priorität gegenüber dem Bereich 'Soziales und politisches Handeln'. Dieser Bereich wurde in den Fragebogen aufgenommen, obwohl er in einer Voruntersuchung die geringsten Prioritätswerte erzielte (vgl. Kraak & Nord-Rüdiger, 1987, S. 39).

Dessen ungeachtet wurden die Bereiche der Zufriedenheit, überwiegend mit Unterkategorien, in nachstehender Reihenfolge abgefragt:

1. Gesundheit
2. Sicherheit
 - 2.1 Wirtschaftliche Sicherheit
 - 2.2 Sicherheit vor Arbeitslosigkeit
 - 2.3 Stabile Beziehungen zu anderen Menschen
3. Lebensstandard
 - 3.1 Ein guter Lebensstandard
4. Soziales und politisches Handeln
 - 4.1 Mich für andere Menschen einsetzen
5. Berufliche Situation
 - 5.1 Gute Arbeitsbedingungen
 - 5.2 Meine Arbeit mitgestalten können

⁴⁰ „Gesundheit ist der Zustand vollkommenen körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens und nicht bloß die Abwesenheit von Krankheit und Gebrechen“ (vgl. Becker, 1982. In Mayring, 1991, S. 76).

⁴¹ Unterschiedlichste Studien wurden von Fahrenberg, Myrtek u. a. (2000) zusammengestellt mit dem Ergebnis, dass der Gesundheitszustand vermutlich der wichtigste Faktor allgemeiner Lebenszufriedenheit ist.

- 6. Arbeitsbedingungen
 - 6.1 beruflich erfolgreich sein
- 7. Freizeit
 - 7.1 Freude an der Freizeit
- 8. Beziehungen zu anderen Menschen
 - 8.1 Verbundenheit mit anderen Menschen
 - 8.2 Geliebt werden
- 9. Familie
 - 9.1 Ein gutes Zusammenleben in der Familie
 - 9.2 Eine gute Entwicklung meines Kindes/meiner Kinder
- 10. Wirkung auf andere
 - 10.1 Positiver Eindruck auf andere
 - 10.2 Beliebt sein
 - 10.3 Angesehen sein
 - 10.4 Gut aussehen
 - 10.5 Modisch sein
 - 10.6 Das Vertrauen anderer Menschen besitzen
- 11. Persönliche Entwicklung
 - 11.1 Persönliche Entwicklung
 - 11.2 Meine geistigen Fähigkeiten entwickeln
 - 11.3 Meine menschlichen Fähigkeiten entwickeln
 - 11.4 Etwas leisten im Leben
 - 11.5 Mich selbst behaupten
 - 11.6 Zugunsten anderer verzichten
 - 11.7 Für meine Überzeugung einstehen
 - 11.8 Toleranz gegenüber anderen Überzeugungen
- 12. Selbstachtung
 - 12.1 Meine Selbstachtung
 - 12.2 Meinem Gewissen folgen
 - 12.3 Pflichtbewusstsein haben
 - 12.4 Solide Arbeit leisten
 - 12.5 Meine Selbstverwirklichung

13. Lebensorientierung

- 13.1 Mein Leben als sinnvoll erleben
- 13.2 Bestimmten Menschen etwas bedeuten
- 13.3 Mein Leben an moralischen Werten orientieren
- 13.4 Das Leben genießen
- 13.5 Im Leben Erfolg haben
- 13.6 Nach meiner religiösen Überzeugung leben
- 13.7 Ein ungebundenes Leben führen

14. Soziale Ordnung

- 14.1 Soziale Gerechtigkeit
- 14.2 Gleiche Chancen für Frauen und Männer
- 14.3 Qualität von Bildung und Ausbildung
- 14.4 Presse- und Informationsfreiheit
- 14.5 Schutz der Umwelt
- 14.6 Sinn für Tradition

3.3 Fragestellung

Die vorliegende Untersuchung soll Aufschluss darüber geben, wie zufrieden Hochbegabte sind. Da die Zufriedenheit nur indirekt über die Lebensziele erfasst werden konnte, wird im ersten Schritt die Zufriedenheit über die Ist/Soll-Differenz ermittelt sowie Geschlechterunterschiede untersucht. Im Wesentlichen konnten somit folgende Erkenntnisse gewonnen werden, die hier in Hypothesenform aufgeführt sind:

3.3.1 Hypothesen

H_{1, 1.a} Es gibt Unterschiede zwischen A- und B-Schülern bezüglich der Wichtigkeit der einzelnen Skalen.

H_{0, 1.a} Es gibt keine Unterschiede zwischen A- und B-Schülern bezüglich der Wichtigkeit der einzelnen Skalen.

H_{1, 1.b} Es gibt Geschlechterunterschiede bezüglich der Wichtigkeit der einzelnen Skalen.

H_{0, 1.b} Es gibt keine Geschlechterunterschiede bezüglich der Wichtigkeit der einzelnen Skalen.

H_{1, 1.c} Es lassen sich Interaktionseffekte bezüglich der Wichtigkeit der einzelnen Skalen nachweisen.

H_{0, 1.c} Es lassen sich keine Interaktionseffekte bezüglich der Wichtigkeit der einzelnen Skalen nachweisen.

H_{1, 2.a} A- und B-Schüler unterscheiden sich hinsichtlich der Differenz zwischen Wichtigkeit und Gegebensein der einzelnen Bereiche. Dabei soll eine positive Differenz (Gegebensein gleich stark oder stärker als Wichtigkeit) als Zufriedenheit, eine negative Differenz (höhere Wichtigkeit bei

geringerem Gegebensein) als Unzufriedenheit interpretiert werden.

$H_{0, 2.a}$ A- und B-Schüler unterscheiden sich nicht hinsichtlich der Differenz zwischen Wichtigkeit und Gegebensein der einzelnen Bereiche.

$H_{1, 2.b}$ **Es gibt Geschlechterunterschiede bei der Differenz zwischen Wichtigkeit und Gegebensein der einzelnen Bereiche.** Auch hier wird eine positive Differenz (Gegebensein gleich stark oder stärker als Wichtigkeit) als Zufriedenheit, eine negative Differenz (höhere Wichtigkeit bei geringerem Gegebensein) als Unzufriedenheit interpretiert.

$H_{0, 2.b}$ Es gibt keine Geschlechterunterschiede bei der Differenz zwischen Wichtigkeit und Gegebensein der einzelnen Bereiche.

$H_{1, 2.c}$ **Es lassen sich Interaktionseffekte bezüglich der Differenz zwischen Wichtigkeit und Gegebensein der einzelnen Bereiche nachweisen.**

$H_{0, 2.c}$ Es lassen sich keine Interaktionseffekte bezüglich der Differenz zwischen Wichtigkeit und Gegebensein der einzelnen Bereiche nachweisen.

3.4 Methoden

3.4.1 Datengrundlage

Das der Untersuchung zugrunde liegende Datenmaterial „wurde im Rahmen einer größer angelegten Evaluation der Jugenddorf-Christophorusschule in den Jahren 1996 und 1997 erhoben“ (Platzer, 2002, S. 145) und bisher noch nicht ausgewertet.

3.4.1.1 Untersuchungsstichprobe

Die Christophorusschule ist ein privates Gymnasium in christlicher Trägerschaft.

A-Schüler:

Schüler des A-Zweiges stammen in der Regel aus einem Elternhaus mit überdurchschnittlichem Einkommen und unterscheiden sich von regulären Gymnasiasten lediglich dadurch, dass sie in der Oberstufe drei Leistungskurse belegen müssen. Zusätzlich ist für alle Schüler eine der über 80 Arbeitsgemeinschaften obligatorisch.

B-Schüler:

Bei den B-Schülern handelt es sich um die Gruppe von Hochbegabten, die den Sonderförderzweig besuchen und häufig aus Fördermitteln finanziert werden. Dies ist bei der Bewertung von Items, die sich inhaltlich auf den sozioökonomischen Status beziehen zu berücksichtigen. Ihre

„intellektuelle Leistungsfähigkeit wird an der Jugenddorf-Christophorusschule mit mindestens zwei verschiedenen Tests gemessen, und zwar jeweils einem bildungsabhängigen und einem sprachfreien Verfahren. In bildungsabhängigen Verfahren wird Intelligenz als kognitive Fähigkeit gesehen, die insbesondere für das schulische Lernen relevant ist“ (ebenda, S. 152f).

Die Schüler des B-Zweiges wurden im Rahmen des Aufnahmeverfahrens ursprünglich mithilfe des bildungsabhängigen Intelligenzstrukturtests (IST 70) und des sprachfreien Verfahrens „Advanced Progressive Matrices“ (APM) getestet (vgl. ebenda, S. 145).

Der Anteil der männlichen Schüler überwiegt in der Christophorusschule. Dieses Verhältnis findet sich auch in der Untersuchungsstichprobe wieder, wird aber durch die höhere Antwortbereitschaft der weiblichen Schüler etwas relativiert. Die Rücklaufquote der beantworteten Fragebogen war bei Schülern mit einer guten Abiturnote höher als bei Schülern mit einer nicht so guten Abiturnote (vgl. Platzer, 2002, S. 151).

3.4.2 Verwendete Verfahren

3.4.2.1 Test auf Normalverteilung

Der hier vorliegende Test auf Normalverteilung ergab, dass die Daten nicht normalverteilt sind. Dies wurde bereits in der Dissertation von Platzer (2002) mit dem Kolmogorov-Smirnov-Test nachgewiesen. Die hierbei aufgetretenen Deckeneffekte ergeben sich aus der hohen Bedeutung der abgefragten Bereiche. Aufgrund der Größe der Stichprobe mit N insgesamt = 194 konnten trotzdem Verfahren verwendet werden, die üblicherweise eine Normalverteilung voraussetzen. Sie werden im Folgenden vorgestellt:

3.4.2.2 Varianzanalyse

Allgemein wird das Verfahren der Varianzanalyse angewendet, wenn es um Fragestellungen geht, die sich mit der Auswirkung von einer oder von mehreren unabhängigen Variablen auf eine oder mehrere abhängige Variablen befassen. Die Varianzanalyse stellt damit eine Verallgemeinerung des t-Tests dar. In ihr werden unabhängige Variablen als Faktoren bezeichnet.

So wird im Folgenden z. B. getestet, inwiefern sich der Faktor 'Geschlecht' (unabhängige Variable) auf die abhängige Variable 'Gesundheit' auswirkt. Das Skalenniveau ist dabei beliebig. In der Regel handelt es sich um qualitative, nominalskalierte Variablen, wobei die einzelnen qualitativen Ausprägungen eines Faktors als Faktorstufen bezeichnet werden.

„Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass jede Versuchsperson eindeutig einer Faktorstufe beziehungsweise einer Kombination von verschiedenen Faktorstufen zugeordnet werden kann. Wird lediglich

ein Faktor betrachtet, so spricht man von einer einfaktoriellen Varianzanalyse“ (<http://www.psychologie.uni-freiburg.de/hyperstat/html/allgemein/varianz.idee.html>, gefunden am 12.01.2005).

In einer mehrfaktoriellen Varianzanalyse werden mehrere Faktoren untersucht. Bei den betrachteten abhängigen Variablen handelt es sich immer um quantitative, intervallskalierte Variablen. Wird lediglich eine abhängige Variable betrachtet, so ist von einer univariaten Varianzanalyse die Rede. Werden mehrere abhängige Variablen untersucht, spricht man von einer multivariaten Varianzanalyse.

Da die Skalen 1, 3, 4, 6 und 7 nur aus einem Item bestehen, wurden die Berechnungen zur Überprüfung der ersten Hypothese mit den drei Unterkategorien der univariaten Varianzanalyse unterzogen und die anderen Skalen 2, 5, 8 ... 14 mithilfe des multivariaten Tests berechnet. Dies war zur Überprüfung der Hypothesen 1. a, 1. b und 1. c erforderlich.

3.4.2.3 Chi-Quadrat-Test

Alle Tests zur Hypothesenüberprüfung, die eine ' χ^2 -Verteilung' verwenden, werden als Chi-Quadrat-Test (engl.: chi square test) bezeichnet. Häufig geht es dabei um einen Vergleich empirisch beobachteter Häufigkeiten mit so genannten erwarteten Häufigkeiten.

„Das sind allgemein die Häufigkeiten, die man bei Gültigkeit bestimmter Modellannahmen erwartet. Anwendungen ergeben sich im Rahmen von Maximum-Likelihood-Schätzungen, wenn man mit Hilfe von Likelihood-Verhältnistests die Signifikanz einzelner Parameter oder gesamter Parametergruppen überprüft“ (<http://www.whomes.uni-bielefeld.de/hjwww/glossar/node156.html>).

Dieser Test wurde zur Überprüfung der zweiten Hypothese mit den drei entsprechenden Untergruppen angewendet.

3.4.3 Zur statistischen Auswertung und Ergebnisdarstellung

Für alle erhobenen Variablen wurden deskriptive Statistiken erstellt. Aus Gründen der Übersichtlichkeit befinden sich diese Auswertungstabellen im

Anhang. Aufgrund fehlender Antworten auf einzelne Fragen sind die zugrunde liegenden Stichproben unterschiedlich groß.

Die vorliegenden statistischen Berechnungen wurden mit dem Programm SPSS 11.0 für Windows durchgeführt.

Allgemein wurden nur Vergleiche zwischen der Gruppe der hochbegabten Absolventen des Sonderförderzweiges (B-Zweig) mit der Gruppe der Absolventen des normalen gymnasialen Zweiges (A-Zweig) überprüft. Weiterhin fand ein Vergleich zwischen männlichen und weiblichen Befragten statt.

Es wurde lediglich das Signifikanzniveau $p < .05$ verwendet.

Kreuztabellen wurden mit dem Chi-Quadrat-Test ausgewertet.

Mittelwerte und Standardabweichungen wurden bei intervallskalierten Daten angegeben.

U-Tests nach Mann und Whitney wurden zur Überprüfung der Signifikanzen verwendet.

3.5 Ergebnisse

Bereits im Verlauf der Auswertung zeigte sich deutlich, dass die meisten Teildimensionen der Zufriedenheit für die beiden Gruppen der Befragten gleichermaßen relevant waren.

So wurden die Items:

9.2 'Entwicklung der eigenen Kinder' (1.38),⁴²

11.1 'Persönliche Entwicklung' (1.47),

13.1 'Mein Leben als sinnvoll erleben' (1.49),

2.3 'Stabile Beziehung zu anderen Menschen' (1.54) und

12.1 'Meine Selbstachtung' (1.56)

als die Wichtigsten eingeschätzt. Dies ist besonders bei dem Item 9.2 'Entwicklung der eigenen Kinder' interessant, da kaum jemand von den Befragten eigene Kinder zum Befragungszeitpunkt hatte.

⁴² Die Mittelwerte in Klammern wurden auf zwei Stellen nach dem Komma gerundet.

Nicht ganz so wichtig oder gar nicht wichtig sind der Mehrzahl der Befragten die Items:

- 10.5 'Modisch sein' (3.78),
- 13.6 'Nach meiner religiösen Überzeugung leben' (3.52),
- 14.6 'Sinn für Tradition' (3.22),
- 13.7 'Ein ungebundenes Leben führen' (3.06) und
- 11.6 'Zugunsten anderer verzichten' (3.03).

Interessant ist hier das Item 13.6, da es sich bei der Schule um eine christliche handelt, wo religiöse Elemente eine vergleichsweise große Rolle spielen. Der geringe Mittelwert kommt jedoch aufgrund einer sehr großen Streuung zustande. D.h., es gibt wenige, die das Item 'Nach meiner religiösen Überzeugung leben' für sehr wichtig halten und viele, die dies für nicht so wichtig einschätzen.

In Tabelle 1 im Anhang sind die Mittelwerte und Standardabweichungen aller 46 Items aufgeführt und entsprechend ihrer Rangfolge geordnet.

3.5.1 Allgemeine Erläuterungen

Zunächst wurden die formulierten Ziele nach Prioritäten in eine Rangordnung gebracht (siehe Tabelle 1 im Anhang). Danach erfolgte eine Gegenüberstellung der Zielbereiche im Hinblick auf den Grad der Realisierung der Zielvorstellungen. Dies entspricht der Skala 'Subjektives Gegebensein'.

Aus der Differenz zwischen den Ist/Soll-Werten lassen sich bereichsspezifische Aussagen über die Zufriedenheit herleiten. Diskrepanzen beispielsweise zwischen hoher subjektiver Bedeutsamkeit und niedrigem subjektiven Gegebensein (geringer Grad der Zielverwirklichung) lassen sich als 'Spannungsbeziehungen' bezeichnen. Sie lassen sich bereits bei einem Vergleich der Rohwerte aufdecken. Eine Differenz von Werten ≥ 2 wurde als Unzufriedenheit, eine Differenz von Werten ≤ 1 als Zufriedenheit gewertet.

Fast alle untersuchten Kategorien wurden als sehr wichtig oder wichtig bewertet. So sind die Mittelwerte von den 46 Items bei 25 Items $\leq 2,00$. Diese Feststellung deckt sich weitgehend mit den allgemeinen Studien zur Zufriedenheit in Deutschland. Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich, wie bereits erwähnt, lediglich mit den bereichsspezifischen Zufriedenheitsaussagen.

Zum Verfahren ist festzustellen, dass die Gruppe der A-Schüler ($n = 58$) wesentlich kleiner ist als die der B-Schüler ($n = 136$). Aus diesem Grunde wurden keine Prozentangaben miteinander verglichen, sondern die Mittelwerte beider Gruppen.

3.5.2 Ergebnisse zu den drei Hypothesen 'Wichtigkeit der Items'

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgte immer in der Reihenfolge der aufgestellten Hypothesen 1. a, 1. b und 1. c.

Gesundheit (Skala 1)

Der Unterschied zwischen den A- und B-Schülern ist nur im Trend signifikant [$F(1,183) = 3.76, p = .054^+$]. Die befragten Frauen schätzten die Gesundheit wichtiger ein als die Männer [$F(1,183) = 8.27, p < .05$]. B-Schülern war dieser Bereich etwas weniger wichtig als A-Schülern. Interaktionseffekte ließen sich nicht nachweisen⁴³.

Sicherheit (Skala 2)

A-Schülern ist dieser Bereich deutlich wichtiger als B-Schülern [$F(3,178) = 3.76, p < .05$]. Geschlechterunterschiede konnten nicht nachgewiesen werden [$F(3,178) = 1.20, n. s.$].

Guter Lebensstandard (Skala 3)

Hier konnten lediglich zwischen A- und B-Schülern signifikante Unterschiede

⁴³ Zukünftig werden Interaktionseffekte ($H_{1, 1.c.}$) nur erwähnt, wenn sie ein Signifikanzniveau von 5 % erreichen.

nachgewiesen werden, wobei B-Schüler einen guten Lebensstandard nicht so wichtig wie A-Schüler einschätzten [$F(1,181) = 14.62, p < .05$].

Soziales und politisches Handeln (Skala 4)

Auch hier sind bedeutsame Unterschiede sowohl zwischen den beiden Schulzweigen als auch zwischen weiblichen und männlichen Personen deutlich geworden. So ist Schülern des A-Zweiges dieser Bereich wichtiger als B-Schülern [$F(1,182) = 5.47, p < .05$]. Frauen schätzten diese Skala wichtiger ein als die Männer [$F(1,182) = 4.12, p < .05$].

Arbeitsbedingungen (Skala 5)

A- und B-Schüler unterscheiden sich nicht signifikant hinsichtlich der Wichtigkeit von Arbeitsbedingungen [$F(1,176) = 0.72, n. s.$]. Auch Geschlechterunterschiede konnten nicht nachgewiesen werden [$F(1,176) = 1.43, n. s.$].

Berufliche Situation (Skala 6)

Hier konnten weder zwischen den beiden Schulzweigen noch bezüglich der Geschlechter signifikante Unterschiede nachgewiesen werden [$F(1,175) = 1.91, n. s.$; $F(1,175) = 0.05, n. s.$].

Freizeit (Skala 7)

Auch hier ließen sich keine bedeutsamen Unterschiede nachweisen. Weder zwischen den beiden Schulzweigen [$F(1,182) = 3.54, n. s.$] noch geschlechtsspezifische [$F(1,182) = 1.94, n. s.$].

Beziehungen zu anderen Menschen (Skala 8)

A- und B-Schüler unterscheiden sich nicht signifikant hinsichtlich der Wichtigkeit von 'Beziehungen zu anderen Menschen' [$F(2,181) = 2.44, n. s.$]. Auch Geschlechterunterschiede konnten nicht nachgewiesen werden [$F(2,181) = 2.44, n. s.$]. Auf Einzelitembasis werden jedoch Signifikanzen für das Item 8.2a [$F(1,181) = 4.06, p < .05$] deutlich und eine signifikante

Tendenz zeigt sich bei 8.1a [$F(1,181) = 3.62, p = .059^+$] bezogen auf den Unterschied zwischen A- und B-Schülern. A-Schülern sind beide Bereiche wichtiger. Geschlechterunterschiede zeigten sich nur beim Item 8.1a [$F(1,181) = 4.81, p < .05$] und zwar dergestalt, dass es Frauen ebenfalls wichtiger ist als Männern.

Familie (Skala 9)

A-Schülern ist der Bereich 'Familie' insgesamt wichtiger als B-Schülern [$F(2,117) = 4.25, p < .05$], wobei dieses Bild in der Einzelanalyse nur durch Item 9.1a bestätigt werden konnte [$F(1,181) = 8.56, p < .05$].

Geschlechterunterschiede konnten weder insgesamt [$F(2,117) = 0.47, n. s.$] noch auf Einzelitembasis nachgewiesen werden.

Wirkung auf andere⁴⁴ (Skala 10)

Weder die Gesamtauswertung [$F(6,174) = 1.67, n. s. \Rightarrow$ Förderzweig; $F(6,174) = 1.16, n. s. \Rightarrow$ Geschlecht] dieser Skala noch die Überprüfung auf Einzelitembasis ergab signifikante Unterschiede.

Persönliche Entwicklung (Skala 11)

Die Gesamtauswertung dieser Skala ergab keine signifikanten Unterschiede [$F(8,163) = 1.49, n. s. \Rightarrow$ Förderzweig; $F(8,163) = 1.40, n. s. \Rightarrow$ Geschlecht].

Die Einzelitemanalyse ergab jedoch ein differenzierteres Bild. Hier zeigten sich Unterschiede zwischen den Schulzweigen bei dem Item 'Zugunsten anderer verzichten' [$F(1,163) = 7.62, p < .05$], wobei A-Schülern dieser Bereich wichtiger ist. Dieses Mal ließen sich Interaktionseffekte auf der Einzelbasisanalyse bei dem Item 'Zugunsten anderer verzichten' nachweisen [$F(1,163) = 6.28, p < .05$] in der Gestalt, dass männliche B-Schüler dies unwichtiger einschätzen als männliche A-Schüler. Weiblichen B-Schülern ist dieser Bereich jedoch deutlich wichtiger als weiblichen A-Schülern und insgesamt ist der Bereich 'Persönliche Entwicklung' weiblichen B-Schülern

⁴⁴ Die Schreibweise ist hier wie im Originalfragebogen gewählt.

fast so wichtig wie männlichen A-Schülern. Gleiches gilt für das Item 'Mich selbst behaupten' [$F(1,163) = 4.26, p < .05$].

Selbstachtung (Skala 12)

Weder die Gesamtauswertung [$F(5,164) = 1.25, n. s. \Rightarrow$ Förderzweig; $F(5,164) = 0.95, n. s. \Rightarrow$ Geschlecht] dieser Skala noch die Überprüfung auf Einzelitembasis ergab signifikante Unterschiede. In der Tendenz lassen sich jedoch Interaktionseffekte nachweisen [$F(5,167) = 2.19, p = .058^+$].

Lebensorientierung (Skala 13)

Die Gesamtauswertung dieser Skala ergab keine signifikanten Unterschiede [$F(7,158) = 1.33, n. s. \Rightarrow$ Förderzweig; $F(7,158) = 1.66, n. s. \Rightarrow$ Geschlecht]. Die Einzelitemanalyse ergab jedoch ein differenzierteres Bild. Hier zeigten sich signifikante Tendenzen bezüglich des Unterschiedes von A- und B-Schülern bei dem Item 'Das Leben genießen' [$F(7,158) = 3.73, p = .055^+$], wobei A-Schüler dies als wichtiger beurteilten. Geschlechterunterschiede zeigten sich nur beim Item 'Das Leben als sinnvoll empfinden' [$F(1,158) = 4.61, p < .05$] und zwar dergestalt, dass es den Frauen wichtiger ist als den Männern.

Soziale Ordnung (Skala 14)

Die Gesamtauswertung dieser Skala ergab sowohl bezüglich des Förderzweiges als auch bezüglich des Geschlechts signifikante Unterschiede. B-Schüler schätzten, bis auf das Item 14.2 'Gleiche Chancen für Frauen und Männer', was sie wichtiger als die A-Schüler ansahen, die restlichen fünf Items als unwichtiger ein [$F(6,165) = 2.36, p < .05$]. Die Einzelitemanalyse deckte jedoch nur signifikante Unterschiede bezüglich des Förderzweiges bei dem Item 'Soziale Gerechtigkeit' [$F(1,165) = 7.22, p < .05$] auf und zwar dergestalt, dass es A-Schülern wichtiger ist. Frauen schätzten die Skala 'Soziale Ordnung' insgesamt wichtiger ein als die Männer [$F(6,165) = 2.91, p < .05$]. Bei der Einzelitemanalyse bestätigt sich dieses Bild. Signifikante Unterschiede zeigen sich bei dem Item 'Soziale Gerechtigkeit'

$[F(1,165) = 10.10, p < .05]$, 'Gleiche Chancen für Frauen und Männer'
 $[F(1,165) = 36.17, p < .05]$ und dem Item 14.5 'Schutz der Umwelt' $[F(1,165) = 7.87, p < .05]$.

3.5.3 Ergebnisse zu den drei Hypothesen 'Wichtigkeit und Gegebensein'

Zur Hypothese 2. a

Die Differenz zwischen Wichtigkeit und Gegebensein ergab lediglich für die beiden Bereiche Gesundheit $[\chi^2(1, N = 118) = 4.19, p < .05]$ und Arbeitsbedingungen $[\chi^2(1, N = 117) = 5.29, p < .05]$ signifikante Unterschiede zwischen den Schulzweigen. Dabei scheint es so zu sein, dass die B-Schüler in der Tendenz mit beiden Bereichen zufriedener sind als die A-Schüler. Alle anderen Berechnungen mithilfe des Chi-Quadrat-Tests ergaben keine signifikanten Unterschiede.

Zur Hypothese 2. b

Signifikante Unterschiede zwischen Frauen und Männern in der Differenz zwischen Wichtigkeit und Gegebensein ergaben sich lediglich für die beiden Bereiche Gesundheit $[\chi^2(1, N = 117) = 4.75, p < .05]$ und Soziale Ordnung $[\chi^2(1, N = 173) = 9.81, p < .05]$. Dabei scheinen die Frauen bei beiden Skalen in der Tendenz unzufriedener.

Zur Hypothese 2. c

Interaktionseffekte haben sich lediglich bei der Skala 'Lebensstandard' bezüglich der Differenz zwischen Wichtigkeit und Gegebensein gezeigt $[\chi^2(1, N = 187) = 6.35, p < .05]$, wobei bei männlichen B-Schülern die Differenz etwas geringer ist als bei männlichen A-Schülern. Dies kann als ein Indikator für höhere Zufriedenheit interpretiert werden. Bei den weiblichen Personen zeigt sich das Bild in umgekehrter Richtung. Die Differenz bei weiblichen B-Schülern ist etwas höher als bei weiblichen A-Schülern. Somit scheinen männliche B-Schüler etwas zufriedener mit ihrem Lebensstandard als

männliche A-Schüler und weibliche A-Schüler etwas zufriedener als weibliche B-Schüler.

3.5.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Zur Hypothese 1. a

Von den 14 Skalen wurden signifikante Unterschiede in neun Bereichen nachgewiesen, wobei dies in drei Bereichen nur durch die Analyse auf Einzelitembasis und bei dem Faktor 'Gesundheit' nur im Trend nachgewiesen werden konnte. Im engeren Sinne also nur in fünf Bereichen. Dies bedeutet streng genommen, dass in neun Fällen die Hypothese zurückgewiesen und somit die Hypothese $H_{0, 1.a}$ angenommen werden muss. Interessant jedoch ist, dass bis auf das Item 14.2 'Gleiche Chancen für Frauen und Männer', dem B-Schüler eine höhere Wichtigkeit beimaßen als A-Schüler, die restlichen signifikanten Unterschiede in nur eine Richtung gehen. A-Schüler halten die abgefragten Bereiche somit für wichtiger als B-Schüler. Inwieweit dieses Bild durch das Antwortverhalten⁴⁵ verfälscht ist, lässt sich an dieser Stelle jedoch nicht sagen.

Zur Hypothese 1. b

Die sonst in der Literatur berichteten Geschlechterunterschiede konnten in diesem Umfang nicht nachgewiesen werden. Lediglich in fünf Bereichen, in zwei davon nur auf der Einzelitembasis, konnten Geschlechterunterschiede nachgewiesen werden. In der Mehrzahl der Fälle muss somit die Hypothese als widerlegt gelten, zumindest anhand dieser Daten. Interessant ist hier wieder die einheitliche Richtung. Bei allen bedeutsamen Unterschieden schätzten die Frauen den abgefragten Bereich als wichtiger ein als die Männer.

⁴⁵ Vgl. Platzer, 2002, S. 151

Zur Hypothese 1. c

Interaktionseffekte zeigten sich in nur einem Fall auf Basis der Einzelitemanalyse und im Trend bei der Skala ‚Soziale Ordnung‘. Mit den hier vorliegenden Daten lässt sich diese Hypothese somit zurückweisen.

Zur Hypothese 2. a

Diese Hypothese wurde aufgestellt, um zu überprüfen, ob sich Unterschiede in der Differenz zwischen Wichtigkeit und Gegebensein zwischen den Schulzweigen nachweisen lassen. Für die Bereiche Gesundheit und Arbeitsbedingungen ließen sich diese auch finden und zwar dergestalt, dass B-Schüler mit diesen beiden Bereichen zufriedener zu sein scheinen als A-Schüler. Für alle anderen zwölf Bereiche muss diese Hypothese allerdings als widerlegt gelten.

Zur Hypothese 2. b

Für die beiden Bereiche Gesundheit und Soziale Ordnung kann die Hypothese, dass es Geschlechterunterschiede bei der Differenz zwischen Wichtigkeit und Gegebensein gibt, bestätigt werden. In beiden Fällen scheinen die Männer zufriedener als die Frauen. Dies ist relativ leicht mit der hohen Wichtigkeit und dem deutlich geringerem Gegebensein dieser beiden Bereiche für Frauen zu erklären.

Für die restlichen zwölf Skalen muss diese Hypothese zurückgewiesen werden.

Zur Hypothese 2. c

Lediglich für den Bereich Lebensstandard kann diese Hypothese bestätigt werden. Hier zeichnet sich eine Tendenz zu einer höheren Zufriedenheit bei männlichen B-Schülern und weiblichen A-Schülern ab, was aus der geringeren Differenz zwischen Wichtigkeit und Gegebensein geschlussfolgert wird. Für alle weiteren Bereiche muss die Hypothese als widerlegt gelten.

Als Gesamteindruck ergibt sich somit ein Bild, welches weder gravierende Unterschiede zwischen den beiden Schulzweigen noch erhebliche geschlechtsspezifische Unterschiede aufzuzeigen vermag.

4 Empirische Untersuchung im Vergleich mit der 14. Shell Jugendstudie

4.1 Einleitung

Der empirische Teil dieser Arbeit kann aufgrund des zur Auswertung gelangten Datenmaterials gesicherte Aussagen nur über einen eingeschränkten Personenkreis (nämlich über ehemalige Christophorus-schüler) treffen. Um diese Aussagen auf einer breiteren Datenbasis zu verifizieren, werden sie im folgenden Kapitel an den Ergebnissen der 14. Shell Jugendstudie gespiegelt.

An dieser Stelle sei erwähnt, dass ein Konsens in der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur darüber besteht, dass Werte und (Lebens-) Zufriedenheit

„in einem engen Verhältnis stehen, so dass nach Stauss 'gewandelte Werte, die in der Realität nur eine unzureichende Entsprechung finden', Unzufriedenheit bedingen, was wiederum den 'Wertewandlungsprozeß' fördert“ (Ternow, 2001, S. 54f).

Zunächst werden die für den empirischen Teil relevanten Aussagen der Shell Jugendstudie kurz vorgestellt und im Anschluss daran in Beziehung zu der eigenen empirischen Untersuchung gesetzt.

Im folgenden Kapitel wurde ausschließlich eine Quelle verwendet. Diese wurde aus Gründen einer leichteren Lesbarkeit nur einmal am Ende des Kapitels aufgeführt. Trotzdem wurden alle wörtlichen Zitate als solche gekennzeichnet.

4.2 Kurzfassung der 14. Shell Jugendstudie

Im Zeitraum von Anfang März bis Mitte April 2002 wurden 2515 Jugendliche aus den alten und neuen Bundesländern im Alter von 12 bis 25 Jahren zu ihrer Lebenssituation und zu ihren Einstellungen und Orientierungen

befragt⁴⁶. Es handelt sich hierbei um eine repräsentative Stichprobe, die auf der Grundlage eines standardisierten Fragebogens von geschulten Infratest-Interviewern durchgeführt wurde.

4.2.1 Wesentliche Ergebnisse

Generell konnte festgestellt werden, dass die Jugendlichen wieder optimistisch auf ihre persönliche Zukunft blicken. Diese positive Grundstimmung unter den Jugendlichen fand sich in dieser vergleichsweise einheitlichen Form in den früheren Shell Jugendstudien nicht. Das hieraus resultierende Bild stimmt daher nicht überein mit den Ansichten über die in Deutschland gegenwärtig vorherrschende Stimmungslage. Auf der Hitliste der Jugendlichen stehen u. a. 'tolles Aussehen', 'Markenkleidung tragen' und der Besitz von Handys, Nutzung des Internets etc. Aber auch das 'Karriere machen' (82 %) und die persönliche 'Treue' (78 %) gehören dazu. Nicht so sehr favorisiert wird hingegen die Bereitschaft, sich 'in die Politik einzumischen' (23 %), obwohl die Jugendlichen durchaus gesellschaftlich aktiv sind. Diese Einstellung der Jugend lässt auf eine eher pragmatische Haltung mit egozentrischem Tenor schließen, welche sich überwiegend an den konkreten und praktischen Problemen orientiert. Hier sehen die Jugendlichen für sich persönliche Chancen und zeigen dafür auch wieder erhöhte persönliche Leistungsbereitschaft. Der aktuelle grundlegende Trend lässt sich durch das Motto 'Aufsteigen statt aussteigen' wohl zutreffend charakterisieren.

4.2.2 Bereichsspezifische Ergebnisse

4.2.2.1 Familie, Cliquen und Karriere

Die Familie ist für die befragten Jugendlichen nach wie vor von hoher Bedeutung. Trotz gelegentlicher Meinungsverschiedenheiten kommen, laut eigener Angaben, fast 90 % der Jugendlichen gut mit ihren Eltern aus.

⁴⁶ Darüber hinaus wurden systematisch 20 Jugendliche mit speziellem persönlichem Engagement ausgewählt und von diesen qualitative Portraits erstellt. Aus quantitativen Gründen finden diese in der vorliegenden Arbeit keine weitere Berücksichtigung.

Gleichzeitig ist das Eingebundensein in Cliques für die Jugendlichen wichtig (ca. 70 %). Wenn es um die Kindererziehung geht, würden

„knapp 70 % - und damit deutlich mehr, als in früheren Shell Jugendstudien - ihre Kinder genauso oder wenigstens ungefähr so erziehen, wie sie selber von ihren Eltern erzogen worden sind. Alles in allem zeigt sich demnach zwischen den familiären Generationen ein hohes Maß an Akzeptanz und Übereinstimmung“.

Rund 75 % der weiblichen und 65 % der männlichen Jugendlichen geben an, dass man eine Familie braucht, um glücklich sein zu können. Dazu gehören für 76 % der Befragten (neue Bundesländer) bzw. 64 % (alte Bundesländer) eigene Kinder. Im Alter zwischen 22 und 25 Jahren ist dieser Wunsch jedoch nur für 7 % aktuell. Da das Durchschnittsalter, in dem Frauen heute in Deutschland Kinder bekommen, tendenziell weiter ansteigt, nimmt auch die Wahrscheinlichkeit zu, „dass immer mehr Frauen in ihrem Leben wahrscheinlich gar keine Kinder bekommen werden“.

Dennoch sind die Ziele 'Karriere machen' und 'Familie' in den Augen der Jugendlichen keine Widersprüche, sondern zählen zu den beiden zentralen Zielvorstellungen für die Lebensführung vieler der Befragten.

4.2.2.2 Werte im Wandel

Wertvorstellungen sind immer im Wandel begriffen. Bei den befragten Jugendlichen zeichnet sich - wie bereits erwähnt - gegenwärtig ein Trend in Richtung zu einer pragmatischen Haltung ab. Sind Chancen zur Erlangung persönlicher Vorteile erkennbar, setzen sich die Jugendlichen durchaus für die Lösung von Problemen ein. Ist dies jedoch nicht der Fall, z. B. bei gesellschaftlichen/(eventuell auch politischen) Zielen wie sozialpolitische Reformen oder Fragen zu Problemen der Ökologie, interessieren sie sich auch weniger dafür.

Was hingegen im Laufe der letzten zehn Jahre an Bedeutung gewonnen hat, sind Leistung, Sicherheit und Macht. So geben 75 % der Jugendlichen an, dass 'Fleiß und Ehrgeiz' für sie wichtig sind. Für 79 % ist das 'Streben nach Sicherheit' wichtig und 36 % geben an, dass 'Macht und Einfluss' für sie von

Bedeutung sind (diese Aussage gilt nur für die alten Bundesländer).
'Umweltbewusstes Verhalten' dagegen, ist auf der Prioritätenliste in den letzten 15 Jahren von über 80 % auf 59 % gesunken und hat damit deutlich an Bedeutung eingebüßt.

„Die Mentalität der Jugend hat sich insgesamt von einer eher gesellschaftskritischen Gruppe in Richtung der gesellschaftlichen Mitte verschoben“. Auch unter den sonst allgemein als kritisch eingeschätzten Studenten ist dieser Trend zu beobachten. Obwohl das politische Engagement relativ gering ist, pflegen die Jugendlichen diverse soziale Aktivitäten. Diese werden zwar als politisch fern eingeschätzt, haben aber trotzdem eine positive Wirkung und sind somit sehr wichtig.

Vor diesem Hintergrund scheint es um so erstaunlicher, dass dennoch traditionelle Werte wie Ordnung, Sicherheit und Fleiß bei den Jugendlichen 'hoch im Kurs' stehen.

4.2.2.3 Individualität und Sicherheit

Die Leistungsanforderungen an die Jugendlichen steigen ebenso weiter an, wie die Risiken. Zu letzteren gehören Fragen der persönlichen Sicherheit, aber auch Versagensängste im schulischen und beruflichen Kontext. Häufig reagieren die Jugendlichen hierauf mit erhöhter Leistungsanstrengung und „betreiben ein aktives 'Umweltmonitoring'. Das heißt sie überprüfen ihre soziale Umwelt aufmerksam auf Chancen und Risiken“, um erstere zu ergreifen und letztere zu minimieren. Der in der Vergangenheit häufig konstatierte Pessimismus gepaart mit der 'Null-Bock-Stimmung' der früheren Jugendgeneration ist offensichtlich 'out', stattdessen ist eine optimistische Haltung gefragt. Diese passt viel besser zu der neuen Generation, in der die Bewertung von Leistung zunimmt. Dies möglicherweise auf Kosten von - allgemein als wichtig und positiv belegten - Werten und Einstellungen.

Besonders deutlich zeigt sich der so genannte Wertewandel unter den weiblichen Jugendlichen. Sowohl Ehrgeiz als auch Sicherheitsbedürfnis haben hier nicht nur zugenommen, sondern gleichen sich zum Teil männlichen Stereotypen an. Hierzu zählen z. B. die Wünsche nach 'Macht und Einfluss', 'Karriere (zu) machen', 'sich selbstständig (zu) machen' und 'Verantwortung (zu) übernehmen'. Trotzdem haben junge Frauen sich weibliche Besonderheiten bewahrt. Dazu gehört Emotionalität genauso wie Toleranz, Umweltbewusstsein und Hilfsbereitschaft. „Ihr Verhältnis zur Technik ist immer noch zurückhaltender, 'Treue', 'Heiraten' und 'Bioläden' sind für sie mehr 'in' als für männliche Jugendliche“.

Beide Geschlechter schätzen Kreativität, Toleranz und Genussfreude als wichtig ein. Gerade die Orientierung an 'Genussfreude' kennzeichnet einen neueren Trend.

4.2.2.4 Besondere Gruppen

Gewinner

Zwei spezielle Gruppen von Jugendlichen (ca. 25 %) lassen sich mit den Begriffen 'selbstbewusste Macher' bzw. 'pragmatische Idealisten' am besten charakterisieren und zählen zu den 'Gewinnern' unter den Jugendlichen in unserer Gesellschaft. Erstere zeichnen sich durch besonderen Ehrgeiz und das Streben nach Ansehen und Einfluss aus. Obwohl soziales Denken und soziales Engagement für sie durchaus von Bedeutung sind, ordnen sie dieses ihrem Leistungsgedanken unter. Der Schwerpunkt der 'Idealisten' (Nützlichkeits-, bzw. sachbezogen) hingegen liegt mehr auf einer Humanisierung der Gesellschaft. Bei Problemen im Zusammenhang mit Ausländerfeindlichkeit, Krieg, Umweltverschmutzung oder Armut wird diese Gruppe besonders schnell gesellschaftlich aktiv und versucht, diese möglichst human und verantwortungsbewusst zu lösen.

Verlierer

Zwei weitere Gruppen sind mit den Begriffen 'robuste Materialisten' bzw. 'zögerliche Unauffällige' recht treffend beschrieben. Beide Gruppen schauen sehr skeptisch in ihre persönliche Zukunft, wodurch im Sinne von 'self-fulfilling-prophecy' ihre Situation sich gelegentlich wirklich ungünstiger gestaltet. Die 'Unauffälligen' wollen oder können häufig ihre eigenen Interessen nicht durchsetzen. Sie reagieren zumeist mit Resignation und Apathie. Hingegen zeichnen sich die meist männlichen 'robusten Materialisten' durch eine innerliche Schwäche aus, die sie häufig durch äußerliche Stärke zu kaschieren versuchen. Im Hinblick auf politische Fragen, sind diese Jugendlichen überwiegend kategorisch unzufrieden; ein kleiner Teil unter ihnen neigt zu politischem Radikalismus. Die Leistungsanforderungen in Schule und Ausbildung sind für beide Gruppen eher Last als eine Herausforderung.

4.2.2.5 Rückläufiges Interesse an Politik

Ein allgemeines Interesse an der Politik ist bei heutigen Jugendlichen offensichtlich nicht so weit verbreitet. Auffallend ist allerdings in diesem Zusammenhang, dass sich sowohl Studierende (ca. zwei Drittel) als auch ein signifikant höherer Anteil der Schüler aus der gymnasialen Oberstufe für Politik interessieren. Dies lässt darauf schließen, dass das Interesse an der Politik nicht nur alters-, sondern in hohem Maße auch bildungsabhängig ist.

4.2.2.6 Einstellung zu Demokratie und Gesellschaft

Etwa 90 % der Jugendlichen halten die Demokratie in Deutschland für eine gute Staatsform. Auch diejenigen, die sich ablehnend gegenüber dieser Staatsform äußerten, sehen dazu keinerlei Alternativen. Dies bedeutet aber nicht, dass sie auch mit der demokratischen Praxis einverstanden sind. So äußern sich immerhin 52 % der Jugendlichen aus den neuen und 27 % aus den alten Bundesländern kritisch gegenüber der demokratischen Praxis, insbesondere dann, wenn sie in „prekären Lebensverhältnissen in Bildung und Beruf leben“ oder „mit ihren gesellschaftlichen Perspektiven nicht

zufrieden sind“. Bezogen auf die Zufriedenheit zeichnet sich daher ein ausgeprägtes West-Ost-Gefälle ab.

4.2.2.7 Problemsicht und zukünftige gesellschaftliche Aufgabenfelder

Die schlechte wirtschaftliche Situation bereitet den Jugendlichen ebenso Sorge wie die Umweltverschmutzung. Trotzdem gibt nur jeder zweite an, lieber „auf technische Entwicklungen verzichten zu wollen“ anstatt Risiken für die Menschheit einzugehen. Insofern ist 'Ökologie' durchaus noch ein Thema, allerdings zählen zu den wichtigsten gesellschaftlichen Zukunftsaufgaben die Bereiche Arbeitsmarkt, Kinder und Familie sowie die Bildung (diese Ansicht deckt sich mit Angaben der Gesamtbevölkerung).

4.2.2.8 Gesellschaftliche Aktivitäten der Jugendlichen

Der Einsatz junger Menschen für gesellschaftliche Angelegenheiten und für andere Menschen gehört durchaus zum geläufigen Lebensstil. Allerdings dominieren dabei jugendbezogene Angelegenheiten, d. h. der Einsatz für die eigenen Interessen sowie für ihre sinnvolle Freizeitgestaltung. Dafür engagiert sich etwa die Hälfte der Jugendlichen zumindest gelegentlich.

Ein Teil der Jugendlichen kümmert sich in der Freizeit jedoch auch um hilfsbedürftige ältere Menschen. Diese Gruppe setzt sich für den Umwelt- und Tierschutz ein, für sozial schwache Menschen und für ein besseres Zusammenleben mit Ausländern. An ihren Wohnorten sind diese Jugendlichen außerdem für ein besseres Zusammenleben und für die Bewahrung von Sicherheit und Ordnung aktiv. In diesen Fällen liegt der Schwerpunkt eindeutig in der Bewahrung der jugendlichen Lebenssphäre sowie bei dem sozialen Einsatz für konkrete bedürftige Zielgruppen.

Die älteren unter den Jugendlichen sind in den klassischen und den neueren Aktivitätsformen deutlich aktiver als jüngere. Dies stellt eine Parallele zur übergreifenderen Ausrichtung der Aktivität älterer Jugendlicher dar (vgl. <http://www.shell-jugendstudie.de>).

4.3 Beziehung zwischen Werten aus der Shell Jugendstudie und denen der Stichprobe

Die empirisch gewonnenen Ergebnisse lassen keinen direkten Vergleich mit den Werten der Shell Jugendstudie zu, da die Zusammenstellung der Items der Fragebögen sehr unterschiedlich ist⁴⁷. Trotzdem wird der Versuch an dieser Stelle unternommen, um die gefundenen Ergebnisse in gesellschaftliche Relationen zu stellen.

Als erstes lassen sich folgende Gemeinsamkeiten nennen:

Der Trend, eher optimistisch in ihre Zukunft zu schauen, findet sich genauso unter den Christophorusschülern wie die eher distanzierte Haltung zur Politik.

Auch zu Fragen der Umweltpolitik nehmen die ehemaligen

Christophorusschüler eine zurückhaltende Position ein. Weiterhin scheint ihnen die religiöse Grundausrichtung nicht so wichtig zu sein, wie es von einer christlich geprägten Schule zu erwarten wäre. Somit deckt sich auch in dieser Beziehung die Haltung der Jugendlichen aus der Stichprobe mit dem generellen Trend, wobei festzuhalten ist, dass gerade bei diesem Item die Streuung sehr groß ist.

Die Familie besitzt immer noch - auch unter den ehemaligen Christophorusschülern - einen hohen Stellenwert, wobei sich in einigen Fällen nicht ganz differenzieren lässt, ob die Herkunftsfamilie oder die zu gründende Familie gemeint ist. Bei der Frage nach dem Kinderwunsch deckt sich das Ergebnis mit dem generellen Trend unter den Jugendlichen, da sich die Mehrzahl eigene Kinder wünscht. Die Verwirklichung dieses Wunsches steht jedoch bei den meisten noch aus.

Von erhöhter Leistungsanstrengung lässt sich schon aufgrund der schulischen Laufbahn ausgehen. Die B-Schüler haben z. B. in der Oberstufe mindestens fünf Leistungskurse zu belegen, nehmen häufig sogar an sechs bis acht teil. Auch die A-Schüler haben statt zwei drei Leistungskurse. Außerdem bestätigt sich die Werteververschiebung unter den weiblichen ehemaligen Christophorusschülern, die generell 'Sicherheit' und

⁴⁷ Der Vergleich erfolgt grundsätzlich ausgehend von der Shell Jugendstudie.

'Verantwortung übernehmen' höher einschätzen als ihre ehemaligen Mitschüler männlichen Geschlechts.

Unterschiede gibt es hingegen nur wenige. Der gravierendste sei an dieser Stelle erwähnt: Das Item 10.4 'Gut aussehen' wurde von den befragten Christophorusschülern als relativ unwichtig eingeschätzt (mit einem Mittelwert von 2,89). Dagegen stand 'tolles Aussehen' in der 14. Shell Jugendstudie auf der Hitliste. Nimmt man das Item 10.5 'Modisch sein' hinzu, was als letztes auf der Prioritätenliste der Absolventen steht, so verstärkt sich der Eindruck, dass sich die Absolventen in diesem Punkt von der Mehrzahl der in Deutschland lebenden Jugendlichen unterscheiden.

Für weitere Ergebnisse wäre eine erneute Untersuchung sinnvoll, da davon auszugehen ist, dass zum heutigen Zeitpunkt detailliertere Angaben zum Thema 'Berufliche Situation', 'Eigene Familienplanung' und 'Finanzen' möglich wären. Weiterhin ließen sich die beiden Ergebnisse dann ebenfalls in Beziehung setzen, sodass ein Verlauf absehbar wäre.

Abschließend lässt sich festhalten:

Positive und negative Effekte scheinen sich in der Waage zu halten, d. h., dass generell die Lebenszufriedenheit der ehemaligen Christophorusschüler sich nicht signifikant von der breiten Masse der deutschen Jugendlichen unterscheidet.

5 Ausblick

Der dieser Arbeit zugrunde liegende Fragebogen sollte aufgrund seiner spezifischen Fragestellung vorrangig das Interesse hinsichtlich des Studienerfolges der Befragten klären. Dies ist der Grund dafür, dass Fragen nach der Zufriedenheit nicht in den Vordergrund gestellt wurden. Für die Fortsetzung der Forschung über die Zufriedenheit von Hochbegabten erscheint es unbedingt geboten, die drei bislang nicht berücksichtigten Skalen: 'Subjektive Handlungsmacht', 'Zukunftsorientierung' und 'Zufriedenheit' mit einzubeziehen. Da diese in der letzten Befragung nicht bearbeitet worden sind, fehlt ein wichtiger Vergleichsmaßstab zur Konsistenz. Das heißt u. a., eine Überprüfung auf den Wahrheitsgehalt der Antworten war unter diesen Bedingungen nicht möglich. Vor dem Hintergrund eines sich abzeichnenden Umbaus der Arbeitswelt und der damit einhergehenden Verunsicherung im Hinblick auf die zuverlässige Lebensplanung junger Menschen, ist eine Auswertung genau dieser Fragen unverzichtbar.

Die gute Retest-Reliabilität des Testes lässt eine wiederholte Befragung nach ca. fünf Jahren sinnvoll erscheinen. Um die Aussagekraft über die Zufriedenheit von dieser Stichprobe zu erhöhen, müsste eine Befragung unverzüglich, also zum gegenwärtigen Zeitpunkt durchgeführt werden. Der Grund für diese Forderung liegt darin, dass sich aller Voraussicht nach Veränderungen in den zentralen persönlichen Lebensumständen ergeben haben. So ließen sich beispielsweise zum letzten Befragungszeitpunkt kaum Aussagen über das 'Familienglück' der Betroffenen erheben, da viele der befragten Personen noch keine eigene Familie gegründet hatten. In der diesbezüglichen Literatur finden sich aber vermehrt Hinweise darauf, dass dieser Bereich sehr relevant für die Zufriedenheit ist.

Mehrere Möglichkeiten einer Interpretation des vorliegenden empirischen Ergebnisses wären denkbar.

Beispiel 1

Das annähernd gleich hohe Maß an Zufriedenheit der beiden untersuchten Gruppen lässt den Schluss zu, dass die Zufriedenheit der hochbegabten ehemaligen Schüler auf die Förderung durch den Sonderförderzweig zurückzuführen ist. Diese Aussage lässt sich erhärten durch die Ergebnisse der Untersuchung von Platzer, die bezüglich des Studienerfolgs feststellte, dass die Gruppe der Hochbegabten „schneller, breiter und erfolgreicher studieren als durchschnittlich Begabte“ (Platzer, 2002, S. 323).

Beispiel 2

Ein Zusammenhang der zuvor konstatierten Zufriedenheit mit dem Besuch des Förderzweiges ist nicht nachweisbar, weil eine Vergleichsuntersuchung an hochbegabten Schülern, die unter annähernd gleichen Bedingungen aber ohne Förderung durch einen vergleichbaren Sonderförderzweig, nicht herangezogen werden konnte.

Beispiel 3

Die Schüler der Vergleichsgruppe, die über einen relativ gut situierten Hintergrund verfügen, sind in dieser Form nicht repräsentativ für ein ausgewogenes Bild der Gesellschaft. Dies trifft auf die Schüler der B-Gruppe eher zu, da das Hauptkriterium für deren Besuch der Christophorusschule ihre hohe Begabung ist.

Eine Vielzahl weiterer Deutungen wäre möglich. Diese müssen bislang jedoch in den Bereich der Spekulation verwiesen werden, weil zur Erlangung einer wissenschaftlich fundierten Aussage eine große Menge weiterer Variablen erfasst werden müsste. Eine solche Vorgehensweise wäre angesichts des vergleichsweise hohen Arbeitsaufwandes im Verhältnis zum Aussagewert des angestrebten Ergebnisses ökonomisch nicht zu rechtfertigen.

Es stellt sich vor dem Hintergrund der allgegenwärtigen Schulqualitätsdiskussion erneut und mit ungebrochener Aktualität die Frage,

ob eine Nation, deren wichtigster 'Nachwachsender Rohstoff' das geistige Vermögen und Leistungspotenzial ihrer Jugend ist, es sich leisten kann, dieses nicht im Sinne einer Optimierung zu fördern, um es fordern zu können. Dafür bedarf es allerdings eines anderen Schulsystems, welches mehr Freiräume für die kreative Entfaltung zulässt und im Hinblick auf Leistungsanforderungen nach oben hin weniger Begrenzungen aufweist, also einer kontraproduktiven Nivellierungstendenz entgegenwirkt.

Einen von vielen denk- und auch realisierbaren Lösungsansätzen bietet die Einrichtung altersheterogener Klassen in denen ein breiteres Anforderungsspektrum vertreten werden kann. Zum einen deshalb, weil ein ungehinderter Zugriff auf Lehrmaterialien und -inhalte der folgenden Jahrgangsstufe möglich ist, zum anderen deshalb, weil ein Wechsel des Klassenverbandes innerhalb eines größeren Zeitraums entfällt.

Beobachtungen an der Laagbergschule in Wolfsburg bestätigen diese Auffassung.

Gute Erfahrungen hat man auch mit dem Projektunterricht in Kanada gemacht. Green hat auf der Grundlage von Erkenntnissen der amerikanischen Wissenschaftler David und Roger Johnson ein Konzept für den Unterricht geschaffen, welches unter der Bezeichnung „Kooperatives Lernen“⁴⁸ im deutschsprachigen Raum bekannt wurde. Die Anwendung dieser Methode führte zu einer erheblichen Verbesserung der Schülerleistungen. Auch bei den Lehrern wurde eine Verbesserung in Form von effektiveren und befriedigenderen Lehrmethoden sichtbar.

Für weitere empirische Untersuchungen wäre es sicher sinnvoll, Vorstudien durchzuführen, um spezifische Besonderheiten von Hochbegabten in den Fragebogen einbinden zu können. Hiermit könnte erreicht werden, dass bisher nicht erfasste Problembereiche eine angemessene Berücksichtigung

⁴⁸ Die Schüler unterstützen sich dabei gegenseitig bei der Arbeit und gelangen so gemeinsam, häufig in Partner- oder Gruppenarbeit, zu Ergebnissen. Der Einsatz von unterschiedlichen Lehrmethoden zeitigt einen guten Lernerfolg, was sich in sowohl einer Verbesserung der sozialen Kompetenz (neben Problemlösestrategien) als auch in einem positiveren Selbstbild niederschlägt (vgl. <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/greenline/>, gefunden am 12.01.2005).

finden. Außerdem sollten Fragen in das Konzept eingebunden werden, die sich insbesondere auf den Zusammenhang der artikulierten Zufriedenheit mit einer besonderen Förderung der Jugendlichen beziehen.

Anschließend lässt sich unter der Annahme der ersten dargebotenen Interpretationsmöglichkeit feststellen, dass die Förderung von Hochbegabten durchaus einen wesentlichen Beitrag zu deren Zufriedenheit geleistet hat. Diese Interpretation würde bedeuten, dass es zukünftig in einem stärkeren Maße bei der Erforschung des Phänomens Hochbegabung um die Einbettung der intellektuellen Leistungsfähigkeit in den Kanon anderer Persönlichkeitsmerkmale geht. Die weitere Forschung über die Zufriedenheit von Hochbegabten könnte dazu einen wesentlichen Beitrag leisten.

6 Literaturverzeichnis

A

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

Allen, L. R. & Beattie, R. J. (1984). The role of leisure as an indicator of overall satisfaction with community life. *Journal of Leisure Research*, 16, pp. 99-109.

Altenhoven, F. (1994). Glückserleben und Glücksvorstellungen bei an Krebs erkrankten und bei gesunden Menschen. Europäische Hochschulschriften. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.

Argyle, M. (1987). The psychology of happiness. London: Methuen. In Strack, F., Argyle, M. & Schwarz, N. (Eds.), Subjective well-being. An interdisciplinary perspective, pp. 27-47. Oxford: Pergamon Press.

Ayele, H., Mulligan, T., Gheorghiu, S. & Reyes-Ortiz, C. (1999). Religious activity improves life satisfaction for some physicians and older patients. *Journal of the American Geriatrics Society*, 47; 453-455.

B

Basler, H.-D. & Keil, S. (Hrsg.) (2002). Lebenszufriedenheit und Lebensqualität im Alter. Graftschaft: Vektor-Verlag.

Beck, U. (1986). Risikogesellschaft; Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.

Bellebaum, A. (Hrsg.) (1992). Glück und Zufriedenheit: ein Symposium. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Bellebaum, A. & Barheier, K. (Hrsg.) (1994). Lebensqualität: Ein Konzept für Praxis und Forschung. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Bellebaum, A. (Hrsg.) (1998). Staat und Glück: politische Dimensionen der Wohlfahrt. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Benbow, C. P. & Stanley J. C. (1984). Gender and science major: a study of mathematically precocious youth. In M. W. Steinkamp & M. L. Maehr (Eds.), *Woman in science* (pp. 165-195). Greenwich, CT: Jai Press.

Bigos, S. J., Battié, M. C., Spengler, D. M., Fisher, L. D., Fordyce, W. E., Hansson, T. H., Nachemson, A. L. & Wortley, M. D. (1991). A prospective study of work perceptions and psychosocial factors affecting the report of back injury. *Spine*, 16, pp. 1-6.

Boeser, Ch. u. a. (Hrsg.) (2000). Kinder des Wohlstands- Auf der Suche nach neuer Lebensqualität. Frankfurt: VAS.

Bottenberg, E. H. & Dassler, H. (1997). Wege in die Psychologie des Gefühls; Annäherungen an Kreativität und Ökologie. Regensburg: S. Roderer Verlag.

Bradburn, N. M. (1969). The structure of psychological well-being. Chicago: Aldine.

Brähler, E. & Richter, H.-E. (1995). Deutsche Befindlichkeit im Ost-West-Vergleich. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament (29. September 1995), B 40-41/95, S. 13-20.

Brähler, E. & Richter, H.-E. (1999). Deutsche - zehn Jahre nach der Wende. Ergebnisse einer vergleichenden Ost-West-Untersuchung. Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament (5. November 1999), B 45/99, S. 24-31.

Brandstädter, J. (1985): Entwicklungsberatung unter dem Aspekt der Lebensspanne: Zum Aufbau eines entwicklungspsychologischen Anwendungskonzeptes. In J. Brandstädter & H. Gräser (Hrsg.), Entwicklungsberatung unter dem Aspekt der Lebensspanne (S. 1-15). Göttingen: Hogrefe.

Brodsky, St. L. (1988). The psychology of adjustment and well-being. New York u. a. : Holt, Rinehart and Winston.

C

Csikszentmihalyi, M. (1985). Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile. Stuttgart: Klett-Cotta.

Csikszentmihalyi, M. (1992). Flow; Das Geheimnis des Glücks. Stuttgart: Klett-Cotta.

Csikszentmihalyi, M. (1995). Dem Sinn des Lebens eine Zukunft geben; Eine Psychologie für das 3. Jahrtausend. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Csikszentmihalyi, M. (1999). Mach was draus - Wann sind wir glücklich und zufrieden. Psychologie Heute, 26, 2, S. 21-28.

D

DeNeve, K. M. & Cooper, H. (1998). The happy personality: a meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. Psychological Bulletin, 124, pp. 197-229.

Diener, E. & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, pp. 653-663.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, pp. 542-575.

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55 (1), pp. 34-43.

Diener, E., Sandvik, E. & Pavot, W. (1991). Happiness is the frequency, not the intensity, of positive versus negative affect. In F. Strack, M. Argyle & N. Schwarz (Hrsg.), *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective* (S. 119-139). Oxford, England, UK: Pergamon Press, Inc. viii.

Dorsch, F. (1998). *Psychologisches Wörterbuch*. Göttingen u. a.: Huber Verlag.

Drüke, M. (2002). *Die Gabe der Seenomaden; Bei den Wassermenschen in Südostasien*. Hamburg: Hoffman und Campe Verlag.

DUDEN (1990). *Das Fremdwörterbuch*. Mannheim, Leipzig u. a.: Dudenverlag.

DUDEN (2002). *Das Bedeutungswörterbuch. Band 10*, Mannheim u. a.: Dudenverlag.

E

Emmons, R. A. (1986). Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, pp. 1058-1068.

Enkelmann, N. B. (2003). *Das Glückstraining. Probleme in Erfolg verwandeln*. Frankfurt a.M.: mvg Verlag.

Ernst, H. (1997). Wer ist glücklich? *Psychologie Heute*, 24, 3, S. 20-27.

F

Fahrenberg, J., Hampel, R. & Selg, H. (1994). *Das Freiburger Persönlichkeitsinventar FPI-R*. 6. Auflage. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Fahrenberg, J., Myrtek, M., Schumacher, J. & Brähler, E. (2000). *Fragebogen zur Lebenszufriedenheit (FLZ); Handanweisung*. Göttingen u. a.: Hogrefe Verlag.

Fahrenberg, J., Myrtek, M., Wilk, D., Kreutel, K. (1986). Multimodale Erfassung der Lebenszufriedenheit: Eine Untersuchung an Koronarkranken. *Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie*, 36, S. 347-354.

Feger, B. & Prado, T. M. (1998). *Hochbegabung - die normalste Sache der Welt*. Darmstadt: Primus Verlag.

Fels, Ch. (1999). *Identifizierung und Förderung Hochbegabter in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland*. Bern u. a.: Haupt Verlag.

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, pp. 117-140.

Fleiß, I. (2003). *Hochbegabung und Hochbegabte: mit Betrichten Betroffener*. Marburg: Tectum Verlag.

Franze, M. (2002). *Zum Gegenstand Persönlicher Konstrukte im Rahmen der Erforschung Subjektiven Wohlbefindens*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.

Freitag, M. (1998). *Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- und Lehrer gesundheit*. Weinheim: Juventa Verlag.

Freud, S. (1930). *Das Unbehagen in der Kultur*. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.

Freund-Braier, I. (2001). *Hochbegabung, Hochleistung, Persönlichkeit*. Münster: Waxmann Verlag.

G

Gallep, R. (2000). Chancen einer Suche- Psychologie des Glücks. In Boeser, Ch. u. a. (Hrsg.). *Kinder des Wohlstands- Auf der Suche nach neuer Lebensqualität* (S. 132-140). Frankfurt a. M.: VAS.

Glatzer, W. & Zapf, W. (Hrsg.) (1984). *Lebensqualität in der Bundesrepublik - Objektive Lebensbedingungen und subjektives Wohlbefinden*. Frankfurt a.M.: Campus.

Glatzer, W. (1990). Lebensqualität. In *Brockhaus Enzyklopädie*, 13 Bd., Mannheim, S. 112f.

Glatzer, W. (1992): Lebensqualität und subjektives Wohlbefinden. *Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Untersuchungen*. In A. Bellebaum (Hrsg.). *Glück und Zufriedenheit: Ein Symposium* (S. 49-85). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Greiffenhagen, M. & Greiffenhagen, S. (1988). *Das Glück-Realitäten eines Traums*. München: Piper Verlag.

H

Harnisch, G. (1983). Erziehung der Gefühle. Mit Unterrichtsbeispielen. Essen: Neue Deutsche Schule.

Hartmann, M. (2002). Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.

Heinbokel, A. (1988). Hochbegabte: Erkennen, Probleme, Lösungswege. Baden-Baden: Nomos Verlags-Gesellschaft.

Heller, K. (1992). Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Herschbach, P. (1999). Gesundheitsverhalten. Psychologische Determinanten des Arztbesuchs. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Ho, S. C., Woo, J., Lau, J., Chan, S. G., Yuen, Y. K., Chan, Y. K. & Chi, I. (1995). Life satisfaction and associated factors in older Hong Kong Chinese. *Journal of the American Geriatrics Society*, 43, pp. 252-255.

Hofstätter, P. R. (1986). Bedingungen der Zufriedenheit. Zürich: Edition Interfrom.

Höhmnn, K. (2003). Stärken sehen, Förderung planen. Förderpläne als Bausteine einer sinnvollen Begabtenförderung. In *Pädagogik* 55/2003, Heft 4, S. 26-29.

I

Iwatsubo, Y., Derriennic, F., Cassou, B. & Poitrenaud, J. (1996). Predictors of life satisfaction amongst retired people in Paris. *International journal of Epidemiology*, 25, pp. 160-170.

J

Judge, T. A., Boudreau, J. W. & Bretz, R. D. (1994). Job and life attitudes of male executives. *Journal of Applied Psychology*, 79, pp. 767-782.

K

Keil, R. & Pellegrino, J. W. (1989). Menschliche Intelligenz: die drei Ansätze der Psychologie. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft Verlagsgesellschaft.

Kinney, W. B. & Coyle, C. P. (1992). Predicting life satisfaction among adults with physical disabilities. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 73, pp. 863-869.

Kirkcaldy, B. D. & Hodapp, V. (1989). Individuelle Differenzen und subjektive Belastung und Unzufriedenheit im beruflichen Bereich. *Studia Psychologica*, 31, S. 27-40.

Klauer, K.J. (1992). In Mathematik mehr teilleistungsschwache Mädchen, im Lesen und Rechtschreiben mehr teilleistungsschwache Jungen? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 24, S. 48-65.

Klein, S. (2002). *Die Glücksformel*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Kraak, B. & Nord Rüdiger, D. (1987). *Der Fragebogen zu Lebenszielen und zur Lebenszufriedenheit (FLL); Beschreibung- Theorie- Anwendung*. Frankfurt: Dipf.

Kraak, B. & Nord Rüdiger, D. (1989). *Fragebogen zu Lebenszielen und zur Lebenszufriedenheit (FLL); Handanweisung*. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Kuhlmey, A. (2002). Krankheit und Lebenszufriedenheit im Alter. In H.-D. Basler & S. Keil Hrsg.), *Lebenszufriedenheit und Lebensqualität im Alter* (S. 13-27). Graftschafft: Vektor-Verlag.

L

Landau, R. (1995). Locus of control and socioeconomic Status: does internal locus of control reflect real resources and opportunities or personal coping abilities? *Social Science and Medicine*, 41, pp. 1499-1505.

Liang, J. (1984). Dimensions of the Life Satisfaction Index A: a structural formulation. *Journal of Gerontology*, 39, pp. 613-622.

Lu, L. (1995). The relationship between subjective well-being and psychosocial variables in Taiwan. *Journal of Social Psychology*, 135, pp. 351-357.

Lu, L. (1999). Personal or environmental causes of happiness: A longitudinal analysis. *Journal of Social Psychology*, 139, 1, pp. 79-90.

M

Maccoby, E. E. & Jacklin C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.

Marcuse, L. (1972). *Philosophie des Glücks*. Zürich: Diogenes.

Maslow, A. H. (1978). *Motivation und Persönlichkeit*, 2. erweiterte Auflage, Olten/Freiburg in Breisgau: Walter Verlag.

Mayntz, R. (1978). *Einführung in die Methoden empirischer Soziologie*. 5. Auflage, Opladen: Westdeutscher Verlag.

Mayr, T. & Ulich, M. (2002). Wohlbefinden im späten Kindes- und frühen Jugendalter - Wie erleben Kinder/Jugendliche Familie, Freunde und Schule? In LBS-Initiative Junge Familie (Hrsg.), Kindheit 2001. Das LBS-Kinderbarometer. Was Kinder wünschen, hoffen und befürchten. Opladen: Leske & Budrich.

Mayring, P. (1987). Subjektives Wohlbefinden im Alter. Stand der Forschung und theoretische Weiterentwicklung. Zeitschrift für Gerontologie 20, S. 367-376.

Mayring, P. (1991). Psychologie des Glücks. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Meck, S. (2003). Vom guten Leben; Eine Geschichte des Glücks. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Merz, F. (1979). Geschlechtsunterschiede und ihre Entwicklung. Ergebnisse und Theorien der Psychologie. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Meulemann, H. (2000). Lebenszufriedenheit vom Ende der Jugend bis zum mittleren Erwachsenenalter. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 32 (4), S. 207- 217. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Mönks, F. J. (1992). Ein interaktionales Modell der Hochbegabung. In E. A. Hany & H. Nickel (Hrsg.). Begabung und Hochbegabung (S. 17-22), Bern & Göttingen: Huber Verlag.

Mönks, F. J. (2001). Begabungsforschung und Begabtenförderung. Journal für Begabtenförderung, 1/2001, 7-15.

Mönks, F. J., Ypenburg I. H. (1998). Unser Kind ist hochbegabt. Ein Leitfaden für Eltern und Lehrer. („Kinder sind Kinder" Bd. 14). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Montada, L. (1989). Bildung der Gefühle? Zeitschrift für Pädagogik, 35, S. 293-311.

N

Newsom, J. T. & Schulz, R. (1996). Social support as a mediator in the relation between functional Status and quality of life in older adults. Psychology and Aging, 11, pp. 34-44.

Noll, H.-H. (1999). Subjektives Wohlbefinden in Ostdeutschland nähert sich westdeutschem Niveau. ZUMA-Publikation. Informationsdienst Soziale Indikatoren ISI, Ausgabe 22 (Juli 1999).

Noll, H.-H. (2000). Konzepte der Wohlfahrtsentwicklung: Lebensqualität und 'neue' Wohlfahrtskonzepte. Berlin: WZB.

Noelle-Neumann, E. (1977). Politik und Glück – Ein Versuch. In: H. Baier (Hrsg.), Freiheit und Sachzwang (S. 208-262). Opladen: Westdeutscher Verlag.

O

Olszewski- Kubilius, P.M., Kulieke, M.J. & Krasney, N. (1988). Personality dimensions of gifted adolescents: A review of the empirical literature. *Gifted Child Quarterly*, 32(4), pp. 347-352.

Opp, G. u. a. (Hrsg.) (1999). Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Reinhardt.

Orthmann, D. (1998). Lernstörungen. In D. H. Rost (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 313-317). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

P

Pigou, A. C. (1921). *The economics of welfare*. London u. a.: MacMillan.

Platzer, S. (2002). Erfolg ist nicht alles; Zum Studierverhalten von Absolventen eines Sonderförderzweiges für Hochbegabte. Dissertationsschrift.

R

Rost, D. H. (2000). Hochbegabte und hochleistende Jugendliche: neue Ergebnisse aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt. Münster u. a.: Waxmann.

Rothman, M. L., Hedrick, S. & Inui, T. (1989). The Sickness Impact Profile as a measure of the health Status of noncognitively impaired nursing home residents. *Medical Care*, 27, pp. 157-167.

Rülker, T. (1971). Der Glücksbegriff als pädagogische Kategorie in historischer und systematischer Sicht. *Pädagogische Rundschau*, 25, S. 161-178.

S

Schade, B. (2002): Lebenszufriedenheit als gesundheitsbeeinflussender Faktor. In H.-D. Basler & S. Keil (Hrsg.), *Lebenszufriedenheit und Lebensqualität im Alter* (S. 231-250). Graftschaff: Vektor Verlag.

Schindler, L., Hohenberger-Sieber, E. & Pauli, P. (1988). Korrelate des gestörten Schlafes: Eine Replikationsstudie. *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychopathologie und Psychotherapie*, 36, S. 118-129.

Schmuck, P. (2001): *Life goals and well-being: towards a positive psychology of human striving*. Seattle u. a.: Hogrefe & Huber.

- Schors, R. & Sodemann, U. (1990). Typische Kombinationen von Zufriedenheit und ihre Beziehung zu Symptomatik, Diagnose und Therapieindikation. *Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie*, 40, S. 8-21.
- Schubert, A. (2004). Der Einfluss der Schule auf das subjektive Wohlbefinden. Hamburg: Kovac.
- Schulz-Hageleit, P. (1979). Jugend- Glück- Gesellschaft. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schumacher, J. u. a. (Hrsg.) (2003): Diagnostische Verfahren zu Lebensqualität und Wohlbefinden. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Schumacher, J.; Gunzelmann, T. & Brähler, E. (1996). Lebenszufriedenheit im Alter - Differentielle Aspekte und Einflussfaktoren. *Zeitschrift für Gerontopsychologie und Psychiatrie, Abteilung für Medizinische Psychologie und Medizinische Soziologie der Universität Leipzig*, 9, S. 1-17.
- Schwarz, N. & Strack, F. (1991). Evaluating one's life: A judgement model of subjective well-being. Mannheim: ZUMA.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Sieland, B. (1991). (Un)Zufriedenheit als Bewertungs- und Lernprozeß: subjektive Bewertungsprozesse in Erziehung, Beratung und Supervision. Braunschweig: Seminar für Psychologie.
- Silveira, E. R. & Ebrahim, S. (1998). Social determinants of psychiatric morbidity and well-being in immigrant eiders and whites in east London. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 3, pp. 801-812.
- Singer, K. (1981). Maßstäbe für eine Humane Schule. Frankfurt: Fischer.
- Sodhi, K. S. (1953). Urteilsbildung im sozialen Kraftfeld. Göttingen: Hogrefe.
- Spahn, C. (1997). Wenn die Schule versagt: vom Leidensweg hochbegabter Kinder. Asendorf: Mut-Verlag.
- Stapf, A. (2003). Hochbegabte Kinder: Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung. München: Beck Verlag.
- Stock, W. A. & Okun, M. A. (1982). The construct validity of life satisfaction among the elderly. *Journal of Gerontology*, 37, pp. 625-627.

Stollberg, D. (2002). Glaubensgewissheit und Lebenszufriedenheit im Alter. In H.-D. Basler & S. Keil (Hrsg.), Lebenszufriedenheit und Lebensqualität im Alter (S. 251-264). Graftschafft: Vektor-Verlag.

Strack, F., Argyle, M. & Schwarz, N. (Eds.) (1991). Subjective well-being. An interdisciplinary perspective. Oxford: Pergamon Press.

T

Tartarkiewicz, W. (1984). Über das Glück. Stuttgart: Klett-Cotta.

Ternow, F. (2001). Zufriedenheit mit öffentlichen Weiterbildungsdienstleistungen? Eine Fallstudie zur Zufriedenheitsmessung im Volkshochschulbereich. Hamburg: Kovac.

Tunner, W. (1978). Lust und Glück. Überlegungen zur Gefühlspsychologie. Psychologische Rundschau, 29, S. 287-298.

U

Ulich, D. (1986). Kriterien psychologischer Entwicklungsbegriffe. Zeitschrift für Erziehungssoziologie, 6, S. 5-27.

Ulich, D. (1987). Krise und Bewältigung im Lebenslauf. München: Psychologie Verlags Union.

Ulich, D. & Mayring, P. (1992). Psychologie der Emotionen. Stuttgart: Kohlhammer.

Urban, K. K. (Hrsg.) (1982). Hochbegabte Kinder. Psychologische, pädagogische, psychiatrische und soziologische Aspekte. Heidelberg: Schindele.

V

Veenhoven, R. (1984). Conditions of happiness. Dordrecht: Reidel.

Veenhoven, R. (1988). The utility of happiness. Social Indicators Research, 20, pp. 333-354.

Veenhoven, R. (1989). How harmful is happiness? Consequence of enjoying life or not. Rotterdam: Universitaire Pers.

Veenhoven, R. (1990). How harmful is happiness? Consequence of enjoying life or not. Rotterdam: Universitaire Pers.

W

Wachauf, S. (1999). Abhängigkeiten der Gesundheits- und Lebensqualität im Alter. Diss., München: Technische Universität.

Walden, R. (2003). Glück und Unglück; Glücks- und Unglückserlebnisse aus interaktionistischer Sicht. Heidelberg: Asanger Verlag.

Walter, H. (1976). Emotionales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung. In H.-J. Ipfling (Hrsg.), Die emotionale Dimension in Unterricht und Erziehung. München: Ehrenwirth.

Watzlawick, P. (1988). Die Anleitung zum Unglücklichsein. Neuausgabe, 4. Auflage, München/ Zürich: Piper Verlag.

Webb, J. T., Meckstroth, E. A. & Tolan, S. S. (2004). Hochbegabte Kinder, ihre Eltern, ihre Lehrer. Bern: Hans Huber.

Weinert, F. (2000). Begabung und Lernen: Zur Entwicklung geistiger Leistungsunterschiede. In H. Wagner (Hrsg.), Begabung und Leistung in der Schule. Bad Bonnef: Bock Verlag.

Wieczerkowski, W. & Prado, T. M. (1992): Begabung und Geschlecht. In E. A. Hany & H. Nickel, Begabung und Hochbegabung; Theoretische Konzepte, Empirische Befunde, Praktische Konsequenzen (39-58). Bern, Göttingen u. a.: Hans Huber Verlag.

Wiklund, L., Gorkin, L., Pawitan, Y., Schron, E., Schoenberger, J., Jared, L. L. & Shumaker, S. (1992). Methods for assessing quality of life in the cardiac arrhythmia suppression trial (CAST). Quality of Life Research, I, pp. 187-201.
Willits, F. K. & Crider, D. M. (1988). Health rating and life satisfaction in the later middle years. Journal of Gerontology, 43, pp. 172-176.

Winner, E. (1998). Hochbegabt: Mythen und Realitäten von außergewöhnlichen Kindern. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Y

Yan, A. (2003). Gesundheit, Social Support und Lebenszufriedenheit im Alter. Berlin: Logos Verlag.

Z

Zapf, W. & Berger-Schmitt, R. & Hampel, J. u. a. (1991). Die Wohlfahrtssurveys 1978, 1980, 1984, 1988; Tabellenbestand zur Wohlfahrtsentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland; Arbeitspapier ohne Nummer. Berlin: WZB.

Zapf, W. & Habich, R. (Hrsg.) (1996). Wohlfahrtsentwicklung im vereinten Deutschland. Sozialstruktur, sozialer Wandel und Lebensqualität. Berlin: Rainer Bohn Verlag.

Zapf, W. (1984). Individuelle Wohlfahrt, Lebensbedingungen und wahrgenommene Lebensqualität. In W. Glatzer & W. Zapf (Hrsg.), Lebensqualität in der Bundesrepublik (S. 13-26). Frankfurt: Campus Verlag.

Zwingmann, C. (1991). Religiosität und Lebenszufriedenheit. Empirische Untersuchungen unter besonderer Berücksichtigung der religiösen Orientierung. Regensburg: Roderer.

Internetquellen

<http://de.wikipedia.org/wiki/Wirklichkeit>, gefunden am 15.09.2004.

<http://www.uni-wuerzburg.de/sopaed1/breitenbach/intelligenz/berlin.htm>, gefunden am 24.09.2004.

<http://www.brainworker.ch/Bildung/IQ.htm>, gefunden am 10.01.2005.

<http://www.shell-jugendstudie.de>, gefunden am 12.01.2005.

<http://mitglied.lycos.de/myanima/selbst.html>, gefunden am 04.09.2004.

<http://www.drkrausweb.de/akt2002/akt203.htm>, gefunden am 04.10.2004.

<http://www.palinz.ac.at/schulen/europaschule/uevs/Multiple%20Intelligenzen.htm>, gefunden am 04.10.2004.

<http://de.wikipedia.org/wiki/Modell>, gefunden am 04.10.2004.

www.forum-bildung.de/bib/material/ag9-neu.pdf, gefunden am 04.10.2004.

http://www.physio-akademie.de/service/wbuch_info.php?bezug=22, gefunden am 12.01.2005.

<http://www.brainworker.ch/Bildung/IQ.htm>, gefunden am 12.01.2005.

<http://www.psychologie.uni-freiburg.de/hyperstat/html/allgemein/varianz.idee.html>, gefunden am 12.01.2005.

<http://www.whomes.uni-bielefeld.de/hjwww/glossar/node156.html>, gefunden am 12.01.2005.

http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at:4711/LEHRPROGRAMME/PSYCHGRUNDLAGEN/Contents/W2Bs_chwl.htm, gefunden am 12.01.2005.

<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/greenline/>, gefunden am 12.01.2005.

7 Anhang

A.1 Fragebogen

A.2 Übersichtstabelle

A.3 Deskriptive Statistiken

A.4 Mittelwerte grafisch

