



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Die Frage nach der Lernbarkeit des Glücks.
Mögliche Anwendungen der
aristotelischen Eudaimonielehre im
Philosophieunterricht.“

verfasst von / submitted by

Magdalena Schötzer

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the
degree of

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, Juli 2018 / Vienna, July 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 299 333

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramt Psychologie/Philosophie und Deutsch

Betreut von / Supervisor:

Mag. Mag. Mag. Dr. Dr. Paul Tarmann

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen sowie Hilfsmittel verfasst habe.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde weder im In- noch Ausland vorgelegt.

Wien, im Juli 2018

Unterschrift

Danksagung

Zunächst möchte ich mich bei Herrn Mag. Mag. Mag. Dr. Dr. Tarmann für die kompetente Betreuung meiner Diplomarbeit bedanken. Seine Anregungen und Ratschläge haben meinen Schreibprozess stets begleitet.

Mein Dank gilt auch meinem Mann, der mir in diesen Monaten durch seine unterstützenden Worte immer wieder von Neuem Mut geschenkt hat. Danke für deine Geduld, deine motivierenden Worte und die Hilfe beim Korrekturlesen.

Ein besonders aufrichtiger Dank geht an meine Familie, die mich in den letzten Jahren und besonders in den letzten Monaten noch einmal mehr unterstützt hat. Danke, dass ihr mir gezeigt habt, was Zufriedenheit und Glück wirklich bedeutet.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| 1. EINLEITUNG | 1 |
| 1.1 THEMATISCHE EINFÜHRUNG | 1 |
| 1.2 FRAGESTELLUNG UND ZIELSETZUNG | 2 |
| 1.3 AUFBAU UND METHODIK | 3 |
| 2. WAS IST GLÜCK? – GLÜCKSKONZEPTE IN PHILOSOPHIE, PSYCHOLOGIE UND MEDIZIN | 5 |
| 2.1 GLÜCK DURCH DIE LIEBE ZUR WEISHEIT | 6 |
| 2.2 ANTIKE | 7 |
| 2.2.1 <i>Epikureer, Stoa und Skeptizismus</i> | 7 |
| 2.3 MITTELALTER | 10 |
| 2.3.1 <i>Aurelius Augustinus</i> | 11 |
| 2.3.2 <i>Thomas von Aquin</i> | 12 |
| 2.4 NEUZEIT | 13 |
| 2.4.1 <i>Immanuel Kant</i> | 14 |
| 2.4.2 <i>Utilitarismus – Jeremy Bentham und John Stuart Mill</i> | 16 |
| 2.4.3 <i>Arthur Schopenhauer</i> | 18 |
| 2.5 GEGENWART | 19 |
| 2.5.1 <i>Stanley Cavell</i> | 19 |
| 2.6 GLÜCK UND GESUNDHEIT | 20 |
| 2.6.1 <i>Glück, Wille und Sinn bei Frankl</i> | 21 |
| 2.6.2 <i>Salutogenese von Antonovsky</i> | 25 |
| 2.7 ARBEITSDEFINITION GLÜCK | 28 |
| 3. GLÜCK, SCHULE UND UNTERRICHT | 29 |
| 3.1 BILDUNG UND GLÜCK IN DER GESELLSCHAFT | 30 |
| 3.2 GLÜCK ALS ERZIEHUNGSZIEL? | 32 |
| 3.3 SCHULFACH „GLÜCK“ | 38 |
| 3.3.1 <i>Wohlbefinden: Ziel und Produkt der Glückspädagogik</i> | 40 |
| 3.3.2 <i>Grundpfeiler und Säulen des Schulfachs Glück</i> | 43 |
| 3.3.3 <i>Umsetzung in die Praxis</i> | 48 |
| 3.3.4 <i>Erste Erfahrungsberichte und Evaluationen</i> | 54 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 4. | DIE NIKOMACHISCHE ETHIK ALS LEITFADEN ZUR GLÜCKSELIGKEIT .. | 57 |
| 4.1 | ARISTOTELES' TUGENDETHIK IN ABGRENZUNG ZU ANDEREN ETHIKKONZEPTEN | 57 |
| 4.2 | INHALTLICHE SCHWERPUNKT DER NIKOMACHISCHEN ETHIK..... | 62 |
| 4.2.1 | <i>Beschaffenheit der menschlichen Seele als Voraussetzung zur Glückseligkeit</i> | <i>63</i> |
| 4.2.2 | <i>Die Erfüllung der Funktion des Menschen</i> | <i>66</i> |
| 4.2.3 | <i>Entscheidung zum Glück.....</i> | <i>72</i> |
| 4.2.4 | <i>Die Mitte als Maß</i> | <i>77</i> |
| 4.2.6 | <i>Freundschaft und Eigenliebe in der Polisgemeinschaft</i> | <i>81</i> |
| 4.2.7 | <i>Aktive Ausrichtung nach dem Guten – die Umsetzung in die Praxis.....</i> | <i>84</i> |
| 4.3 | ZWISCHENFAZIT | 87 |
| 5. | GLÜCKSFÄHIGKEIT IM PHILOSOPHIEUNTERRICHT LERNEN..... | 91 |
| 5.1 | ENTWICKLUNG UND AUFBAU UND ZIELE EINER DREITEILIGEN UNTERRICHTSSERIE ZUM THEMA <i>GLÜCK</i> | 91 |
| 5.1.1 | <i>Unterrichtsstunde 1: Glückskonzeptionen in der Philosophie.....</i> | <i>95</i> |
| 5.1.2 | <i>Unterrichtsstunde 2: Tugendethik Aristoteles.....</i> | <i>100</i> |
| 5.1.3 | <i>Unterrichtsstunde 3: Rollenspiele zu Aristoteles' Tugenden.....</i> | <i>105</i> |
| 6. | RESÜMEE UND AUSBLICK | 109 |
| 7. | LITERATURVERZEICHNIS..... | 111 |
| 8. | ANHANG..... | 116 |
| 8.1 | HANDOUT GLÜCKSKONZEPTIONEN IN DER PHILOSOPHIE UND REFLEXION 1..... | 116 |
| 8.2 | HANDOUT TUGENDETHIK, ARBEITSBLÄTTER, DISKUSSIONSFRAGEN UND REFLEXION 2 | 118 |
| 8.3 | ROLLENSPIELE UND REFLEXION 3..... | 126 |
| | KURZFASSUNG | 128 |
| | ABSTRACT..... | 129 |

1. Einleitung

Die Einleitung bildet zugleich das erste Kapitel dieser Arbeit und zeigt die Relevanz und Problemstellungen der Glücksthematik auf.

1.1 Thematische Einführung

Jeder Mensch will glücklich sein und strebt sein Leben lang danach, doch was ist das eigentlich: glücklich sein? Und wie kann man glücklich werden?

Wer dieser Frage auf den Grund gehen will, kann in diversen Buchläden ganze Regale voller Ratgeber finden, die dem Leser mehr oder weniger offensichtlich das Glück verheißen. Ein Buch, das man zwischen diesen Ratgebern wohl kaum finden wird, ist die *Nikomachische Ethik* von Aristoteles – zu Unrecht, meines Erachtens. Sich in einer Gesellschaft zurecht zu finden, in der vielfach nur noch Leistung und materielle Dinge einen wahren Wert zu haben scheinen, ist für Erwachsene nicht einfach, geschweige denn für Kinder, die in eine solche Welt hineingeboren werden und keine andere Realität kennen als massenproduziertes Spielzeug und die Smartphones ihrer Eltern. Jeder Mensch ist auf der Suche nach dem Glück. Im Beruf sowie im Privatleben wünscht er sich, dass die Dinge, die er angeht, GLÜCKen.

Unverkennbar schließt das Thema *Glück* und das Streben nach dem Glücklichen niemanden aus. Früher oder später ist jeder Mensch damit konfrontiert und muss sich entscheiden, auf welche Weise er dieses glückliche Leben erreichen will. Genauso alt wie der Mensch und die Philosophie sind wohl auch die Vorstellungen und Umsetzungen davon. Es existieren unzählige Glückskonzepte in den verschiedensten Bereichen. Fallweise soll am Beginn dieser Arbeit Einsicht in jene der Philosophie, der Psychologie und der Medizin gewährt werden. Der Fokus soll im weiteren Verlauf jedoch deutlich auf der Erziehung zum Glück liegen. Meine These dabei ist, dass die Erziehung zu einem glücklichen Leben genauso wichtig wie jene zu selbstständig denkenden und verantwortungsbewussten Menschen ist. In erster Linie sollte die Entfaltung der Persönlichkeit und die Erlangung einer positiven Lebenskompetenz natürlich die Aufgabe der familiären Erziehung darstellen, jedoch kann und soll die Institution Schule hierbei einen wichtigen zusätzlichen Beitrag leisten, um das Glück jedes Einzelnen zu unterstützen und um dessen Integration in die Gemeinschaft vieler Individuen zu gewährleisten. Denn viel zu oft treffen Schülerinnen und Schüler innerhalb ihrer

Schulkarriere auf hohe Erwartungshaltungen, extremen Leistungsdruck und Schulangst. Nicht nur für Schülerinnen und Schüler, sondern auch für die Lehrkräfte bedeutet dies auf Dauer eine enorme Belastung, die zu erhöhten Gesundheitsrisiken und vor allem zu psychischen Belastungen werden können. Umso wichtiger wird deshalb, dass Schulen zu Orten gemacht werden, an denen Lebensfreude und die Lust am Lernen anstelle des Frusts und der Lustlosigkeit treten und so den Schülerinnen und Schülern der Zugang zu Gesundheit und Resilienz frei gemacht wird. Aus diesem Grund startete Fritz-Schubert Ernst 2007 an der Willy-Hellpach-Schule in Heidelberg ein Projekt namens *Schulfach Glück*, um das Lernklima des Lebensalltags und die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern zu fördern. Erkenntnisse und erste Evaluationen dieses neuen Projekts sollen deshalb in dieser Arbeit dargestellt werden und in das hier eigens entwickelte Unterrichtskonzept mit einfließen.

Die Verbindung der Lektüre der *Nikomachischen Ethik* von Aristoteles mit dem persönlichkeitsstärkenden Ansatz des Schulfachs *Glück* scheint ein ungeahntes Potenzial zu bergen, dessen Offenlegung einen wesentlichen Teil dieser Arbeit ausmachen soll. Daraus entstand auch die Idee eine dreiteilige Unterrichtsserie zum Thema *Glück* für den Philosophieunterricht zu entwickeln, welche sich am Vorbild Aristoteles' und den Schwerpunkten seiner Tugendethik orientiert. Für Aristoteles ist die Ausbildung eines tugendhaften Charakters die Voraussetzung für ein gutes und glückliches Leben. Durch diese Ausrichtung nach dem Guten sollen Schülerinnen und Schülern im Rahmen des Philosophieunterrichts dem gelingenden Leben näher gebracht werden.

1.2 Fragestellung und Zielsetzung

Das Thema meiner Diplomarbeit richtet sich nach der Frage der Lernbarkeit des Glücks in Verbindung mit schulischer Bildung, konkret mit dessen Umsetzung im Philosophieunterricht.

Das Forschungsinteresse richtet sich deshalb auf die Möglichkeiten und Grenzen des Philosophieunterrichts in Hinblick auf die glückliche Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern.

In diesem Zusammenhang sollen die *Nikomachische Ethik* von Aristoteles und das Konzept des Schulfachs *Glück* von Fritz-Schubert Ernst die primären Recherchequellen meiner Arbeit darstellen, wobei die philosophische Primärquelle als Vorbild für die

Entwicklung eines Unterrichtskonzeptes dienen soll. Nebenbei soll die Relevanz der Glücksthematik durch die Philosophiegeschichte hindurch verfolgt werden und ihre Verknüpfung mit verwandten Konzepten aus Psychologie und Medizin hervorgehoben werden.

Die gesammelten Erkenntnisse dieser Betrachtungen sollen dabei die Grundlage für die Beantwortung der wesentlichen Frage liefern, die danach fragt, ob Glück lernbar ist, beziehungsweise ob man Schülerinnen und Schülern in der Findung einer gelungenen Lebensführung durch die im Philosophieunterricht gelehrt Inhalte individuell unterstützen kann.

Folgende Forschungsfrage lässt sich nun ableiten:

Lässt sich auf Basis der Nikomachischen Ethik von Aristoteles ein zielführendes Unterrichtskonzept für den Philosophieunterricht entwickeln, das die Lernbarkeit des Glücks bestätigt und zu einer gelingenden Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern beiträgt?

1.3 Aufbau und Methodik

Um diese Fragen ausreichend beantworten zu können, beginnt das zweite Kapitel mit der Klärung grundlegender Begriffe und Vorstellungen, welche das Verständnis um das Thema Glück durch die Vergangenheit der Philosophiegeschichte hindurch begleitet haben. Ebenso wird versucht die Wichtigkeit des Einflusses von Glückskonzepten aus der Psychologie, vertreten durch Viktor E. Frankl, und der Medizin, vertreten durch Aaron Antonovsky, aufzuzeigen.

Das dritte Kapitel ist dann dem Zusammenhang von Erziehung und Glück gewidmet. Hier sollen gesellschaftliche Bedingungen des Glücks in Zusammenhang mit Bildung erörtert werden. Zudem soll die Frage nach dem Glück als Ziel der Erziehung näher beleuchtet und hinterfragt werden. Der Betrachtung dieser beiden Punkte soll dann die umfassende Beschäftigung mit dem Konzept des Schulfachs Glück folgen. Hieraus sollen dann wichtige Faktoren für eine positive Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern entnommen werden, welche dann im weiteren Verlauf der Arbeit mitberücksichtigt werden sollen.

Im vierten Kapitel und somit im philosophischen Teil der Arbeit, wird dann eine umfassende Thematisierung der aristotelischen Tugendethik erfolgen. Zuerst soll dabei die klare Abgrenzung der Tugendethik von anderen Ethikkonzepten geschehen, was eine

Klärung zentraler Begriffe wie *eudaimonia*, *aretê* oder auch dem Begriff der Ethik im Allgemeinen fordert. Fortgesetzt wird dann dieses Kapitel mit der Erörterung der Grundpfeiler der aristotelischen Tugendethik, wobei die zehn Bücher des Hauptwerks der Nikomachischen Ethik dabei zu sechs Themen zusammengefasst wurden. Diese inhaltlichen Schwerpunkte werden im Folgenden analysiert und in Beziehung zu den Erkenntnissen aus den vorhergehenden Kapiteln gesetzt.

Schließlich wird im fünften und letzten Kapitel die fachdidaktische Umsetzung einer Unterrichtsserie zum Thema Glück mit Fokus auf die aristotelische Tugendethik versucht. Dabei sollen theoretische Wissensvermittlung und methodische Umsetzung im Philosophieunterricht so ineinandergreifen, dass Schülerinnen und Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung sowie im Finden eines individuellen Weges zu ihrem Glück unterstützt werden. Hierfür ist es notwendig zuerst einen Einblick in bereits bestehende Glücksvorstellungen der Philosophie zu bieten und dann die nähere Beschäftigung mit der Tugendethik von Aristoteles anzuvisieren und in diesem Zusammenhang auch einen schülergerechten Praxisbezug zu integrieren.

Abschließend sollen die Ergebnisse der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Thematik nochmals zusammenfassend dargelegt werden, wobei versucht wird, die Forschungsfrage zu beantworten und mögliche Forschungsfelder aufzuzeigen, bei welchen sich eine vertiefende Auseinandersetzung lohnen könnte.

2. Was ist Glück? – Glückskonzepte in Philosophie, Psychologie und Medizin

JEDE KUNST UND JEDE LEHRE, DESGLEICHEN
JEDE HANDLUNG UND JEDER ENTSCHLUSS,
SCHEINT EIN GUT ZU ERSTREBEN, WESHALB
MAN DAS GUTE TREFFEND ALS DASJENIGE
BEZEICHNET HAT, WONACH ALLES STREBT.¹

Aristoteles

„Bin ich glücklich?“ Eine der wohl häufigsten Fragen die sich alle Menschen früher oder später im Laufe ihres Lebens stellen. Aber was ist Glück überhaupt und weshalb scheint der Mensch Zeit seines Lebens danach zu trachten? Gibt es einen Zusammenhang von Sinn und Glück und weshalb ist es so wichtig Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu einem glücklichen Leben zu unterstützen? Dieser und einigen anderen Fragen in Bezug auf den Wert des Glücklichseins und der Sinnhaftigkeit der Verfolgung einer Pädagogik des Glücks sollen im Folgenden untersucht werden.

Redewendungen wie „Jeder ist seines Glückes Schmied“ erwecken den Anschein, als wäre das Glück etwas Allgemeines, von dem alle Menschen eine klare, einheitliche Vorstellung haben.² Jedoch kann man bei genauerer Betrachtung erahnen, dass die Zustände des Glücks sich jeweils von Individuum zu Individuum unterscheiden und sich in unterschiedlicher Weise manifestieren.³ Nicht jeder Mensch hat dasselbe Verständnis von Glück und fühlt sich zur selben Zeit und durch dieselben Umstände glücklich. Dennoch wird dem glücklichen Leben seit jeher ein hoher – oder vielleicht sogar der höchste – Wert beigemessen, der nach wie vor erstrebenswert erscheint. Streitpunkt der Glücksethik ist indessen nach wie vor die Frage, was denn die essentiellen Elemente seien, die ein Menschenleben zu einem glücklichen machen. Ein Abriss von ausgewählten Glückskonzeptionen aus der Philosophiegeschichte soll an dieser Stelle für

¹ Aristoteles: *Nikomachische Ethik*, Übers. von Eugen Rolfes. Leipzig: Meiner 1911, 1094a, HTML: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/nikomachische-ethik-2361/3> (02.07.2018)

² Vgl.: Hampe, Michael: „Glück. Einheit und Vielfalt – Glück und Lebenssinn aus philosophischer Sicht“, in: Döring, Dieter (Hg.): *Vom Glück*. Frankfurt/M.: Societäts-Verl. 2012. S. 16.

³ Vgl.: Hampe, M.: „Glück“. S. 16.

mehr Klarheit und Nachvollziehbarkeit sorgen und im Folgenden als Diskussionsgrundlage dienen.

Besonders in Hinblick auf die Erziehung von Kindern und Jugendlichen scheint es wichtig, sich mit diesen richtungsgebenden Fragen zu beschäftigen.

Der Philosophieunterricht eignet sich hierfür hervorragend und ermöglicht es, durch die Thematisierung verschiedener Ethiken einen breiten Handlungshorizont aufzuzeigen, an den sich Schülerinnen und Schüler im Rahmen eines geschützten Raumes langsam herantasten können. Somit kennzeichnet die Beschäftigung mit dem Thema *Glück* vor allem einen Entwicklungsprozess, welcher auf einer Metaebene zum gelingenden Leben beitragen soll.

2.1 Glück durch die Liebe zur Weisheit

Um der Definition von *Glück* etwas näher zu kommen ist es unumgänglich sich mit der philosophischen Tradition in dieser Hinsicht auseinanderzusetzen. In erster Linie kann gesagt werden, dass Philosophie nicht dazu da ist, einen Konsens zu finden, im Gegenteil, sie verstärkt die Unterschiede zwischen den vielen verschiedenen Theorien des Glücks.⁴ Genau so schafft sie es aber, einen guten und wertfreien Überblick zu geben, weil letztendlich die vernünftige Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Inhalten immer ein Philosophieren bleibt.

Glückskonzeptionen im Allgemeinen lassen sich häufig mit Begriffen wie Harmonie und Verschmelzung assoziieren, während Unglück meist mit jenen der Entzweiung, Fremdheit und dem Krieg gleichgesetzt wird.⁵ Glücklichsein steht, wenn man nach der philosophischen Tradition geht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem gelingenden Leben, welches wiederum mit den Komponenten Schicksal, Ausdauer und Entscheidung im Besonderen zu tun hat.⁶ Wie diese Komponenten in Hinblick auf das Erreichen des Glücks gewichtet werden und wo ihre Bedeutsamkeit liegt, lässt sich durch die Beschäftigung mit den einzelnen Ethiken ermitteln. Der Rang des höchsten Wertes, den das Glück in der Antike einmal inne hatte, verändert sich im Laufe der Geschichte

⁴ Vgl.: Spaemann, Robert: „Philosophie als Lehre vom glücklichen Leben“, in: Bien, Günther (Hg.): *Die Frage nach dem Glück*. Stuttgart-Bad Cannstatt: frommann-holzboog 1978. S. 2.

⁵ Vgl.: Hampe, M.: „Glück“. S. 18.

⁶ Vgl.: Emrich, Hinderk M.: „Neurobiologie des Glücksempfindens. Gibt es so etwas? Glück im Gehirn – Glück durch das Gehirn?“, in: Döring, Dieter (Hg.): *Vom Glück*. Frankfurt/M.: Societäts-Verl. 2012. S. 29.

zusehends und verliert immer mehr an Bedeutung und Wichtigkeit je näher wir an die neuzeitliche Philosophie herantreten.⁷ Das ist hauptsächlich darauf zurückzuführen, dass im Mittelalter die Unerreichbarkeit des irdischen Glücks als eine der Grundbotschaften des christlichen Glaubens gepredigt wurde.⁸ Erst im Laufe des 21. Jahrhunderts passiert ein Rückgriff auf die Antike und das Thema Glück taucht unter anderen Bezeichnungen wie Wohlbefinden, Lebensqualität und mentale Gesundheit wieder auf.⁹

2.2 Antike

2.2.1 Epikureer, Stoa und Skeptizismus

Der sich mit den Vorsokratikern vollziehende Paradigmenwechsel (vom Mythos zum Logos) stellte erstmals den Gebrauch der Vernunft und somit auch die Gestaltung des menschlichen Lebens durch dieses Prinzip in den Vordergrund.¹⁰ Die Ethik der Antike sieht sich aber selbst nicht im Widerspruch mit der „Philosophie der Lebenskunst“, sondern verbindet moralisches Glück mit dem Glück des Einzelnen.¹¹

Als bedeutendste Ethiken der Antike können jene von Aristoteles, den Epikureern und der Stoa angesehen werden. Ihr gemeinsames Merkmal ist, dass sie alle eudämonistisch sind, was bedeutet, dass sie das Glück als oberstes Ziel menschlichen Strebens begreifen.¹²

„Wortgeschichtlich bedeutet er [der Begriff der Eudaimonia], dass jemand von einem guten Geist besessen und gelenkt wird, so dass er seine Stellung in Kosmos und Gesellschaft erkennt, sein Streben an dieser Erkenntnis ausrichtet und das für ihn Erstrebenswerte, sein Ziel in der Welt, tatsächlich erreicht, also ein gelungenes Leben führt.“¹³

Neben dem Begriff der *eudaimonia*, welcher Glückseligkeit meint, existiert auch jener des Zufallsglücks (griech.: *tyche*, lat.: *fortuna*).¹⁴ Von einer Gleichsetzung der beiden Termini sei in diesem Zusammenhang dringend abgeraten.

⁷ Vgl.: Rath, Norbert.: *Glück, aber worin liegt es? Zu einer kritischen Theorie des Wohlbefindens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013. S. 10.

⁸ Vgl.: Forschner, Maximilian: *Über das Glück des Menschen. Aristoteles, Epikur, Stoa, Thomas von Aquin, Kant*. 2. Aufl. Darmstadt: Primus 1996. S. 2.

⁹ Vgl.: Rath, N.: *Glück, aber worin liegt es?*. S. 11.

¹⁰ Vgl.: Schildhammer, Georg: *Glück*. Wien: facultas 2009. S. 34.

¹¹ Vgl.: Schildhammer, G.: *Glück*. S. 35.

¹² Vgl.: Forschner, M.: *Über das Glück des Menschen*. S. 1.

¹³ Forschner, M.: *Über das Glück des Menschen*. S. 22.

¹⁴ Vgl.: Rath, N.: *Glück, aber worin liegt es?*. S. 12.

Einer der ersten, der das Glück thematisiert und eingehende Überlegungen dazu anstellt ist der Vorsokratiker Demokrit. Für ihn hat das Glück seinen Sitz in der Seele des Menschen, also in seinem Inneren, und ist nicht in äußeren Gütern oder Reichtum zu finden; wichtige Schlagworte in diesem Zusammenhang sind heitere Zufriedenheit, Zurückhaltung oder Wohlgemutheit, über die sich laut Demokrit die Glückseligkeit (*eudaimonia*) erreichen lässt.¹⁵ Damit wird er zum Wegbereiter der Glücksphilosophie und Denker wie Epikur schließen an seine Betrachtungen an. Bei Platon werden später Glück und Tugend erstmals direkt in Verbindung gebracht und als Voraussetzungen für ein gutes Leben angenommen.¹⁶

Die Philosophen nach Platon griffen das Wechselverhältnis von Glück und Tugend immer wieder auf und interpretierten es auf ihre Art und Weise. Deshalb kommt es dazu, dass besonders die philosophischen Schulen des Hellenismus eine Betonung der Tugend als maßgebliche Bedingung zur Erreichung des Glückszustandes erleben.¹⁷

Die Kyniker und allen voran Diogenes von Sinope sahen Bedürfnislosigkeit und Selbstgenügsamkeit als Tugenden an, die für ein glückliches Leben unabdingbar sind.¹⁸ Er dürfte damit auch in gewisser Weise als Wegbereiter der stoischen Philosophie angesehen werden, welche seine Überlegungen kurze Zeit später in ihre Ethik integrierte. Ein weiterer Leitgedanke, der den hellenistischen Philosophenschulen geschuldet ist, ist die zunehmende Abstandnahme von materiellen Glücksvorstellungen wie Besitz, Schönheit, Reichtum oder Macht und Ehre.¹⁹ Gleichzeitig rückt der Mensch als Individuum immer mehr in den Fokus der Aufmerksamkeit und die Auffassung der Erreichbarkeit von Glückseligkeit kommt vordergründig dem einzelnen Individuum zu.²⁰ Die Kyrenaiker, und mit ihnen der Begründer des Hedonismus Aristipp von Kyrene, stellen dann *hedoné*, die Lust, in den Mittelpunkt ihrer Lebensführung.²¹ Oberstes Ziel ist bei ihnen nicht mehr das Glück, sondern die Akkumulation von einzelnen Lusterfahrungen, welche dem Menschen durch unmittelbare und flüchtige Empfindungen

¹⁵ Vgl.: Rath, N.: *Glück, aber worin liegt es?*. S. 14.

¹⁶ Vgl.: Rath, N.: *Glück, aber worin liegt es?*. S. 15.

¹⁷ Vgl.: Forschner, M.: *Über das Glück des Menschen*. S. 2.

¹⁸ Vgl.: Schildhammer, G.: *Glück*. Wien: facultas 2009. S. 38.

¹⁹ Vgl.: Forschner, M.: *Über das Glück des Menschen*. S. 2.

²⁰ Vgl.: Schildhammer, G.: *Glück*. S. 36.

²¹ Vgl.: Schildhammer, G.: *Glück*. S. 39.

zugänglich gemacht werden.²² An Aristipp schließt dann Epikur an. Er übernimmt dessen Überzeugung, indem er behauptet, ein Mensch habe nie einen neutralen Zustand, er sei vielmehr immer der Lust, der Unlust oder einer Mischform dieser beiden unterworfen.²³ Das sei auch der Grund dafür, dass die Menschen ihr Leben nach den Prinzipien von Lust und Unlust ausrichteten. Der Begriff der Ataraxie (Gemütsruhe, innerer Frieden), der gleichbedeutend neben dem der Lust steht, beschreibt den laut Epikureern anzustrebenden Zustand der Seele im Sinne der Glückseligkeit wohl am besten. Dieser Begriff stammt wahrscheinlich von Phyrron von Elis, der dem Skeptizismus zuzurechnen ist.²⁴

Die primäre Aufgabe der Philosophie beschreibt Epikur als eine Art Aufklärung, durch welche der Unmündige und Unwissende von seinen Sorgen, Ängsten und falschen Begierden erlöst werden soll, sodass es ihm möglich wird sich durch den Gebrauch der Vernunft an seinem sterblichen Leben zu erfreuen.²⁵ Parallel zu den Epikureern entwickelt sich indessen das stoische Gedankengut. Epikur begreift das menschliche Leben als ein Zusammenspiel des Strebens nach Lust und der Vermeidung von Unlust während die Stoa die Kontrolle dieser Affekte im Sinne der Vernunft postuliert.²⁶ Die Stoa empfindet den Leitgedanken der Epikureer als falsch, der besagt, dass Lust das primäre Verhaltens- und Strebensprinzip des Menschen darstellt. Vielmehr wird dies von den Stoikern als ungünstig für die Entfaltung der Sittlichkeit angesehen.²⁷ Im Gegenzug begreifen sie die Beherrschung und Regulierung der Affekte als oberstes Gut, die durch den richtigen Vernunftgebrauch und darüber hinaus das Erlangen einer gewissen Leidenschaftslosigkeit (*apatheia*) erreicht werden soll.²⁸ So kann geschlussfolgert werden, dass die Stoiker Glück und Tugend sozusagen gleichsetzen. Durch die Ausbildung der Tugendhaftigkeit, gelangt der Mensch zur *apatheia*, was ihn mit einem Schlag von jeglichen Falschurteilen befreit.²⁹

Hier kann gut erkannt werden, welche Unterschiede die naturphilosophischen Zugänge aufweisen, mit denen Epikur und die Stoa ihre Philosophie stemmen: Die Stoa verherrlicht den Kosmos und sieht ihn, ähnlich wie Aristoteles die Polisgemeinschaft, als

²² Vgl.: Schildhammer, G.: *Glück*. S. 39.

²³ Vgl.: Forschner, M.: *Über das Glück des Menschen*. S. 32.

²⁴ Vgl.: Schildhammer, G.: *Glück*. Wien: facultas 2009. S. 41.

²⁵ Vgl.: Forschner, M.: *Über das Glück des Menschen*. S. 25.

²⁶ Vgl.: Schildhammer, G.: *Glück*. S. 40.

²⁷ Vgl.: Forschner, M.: *Über das Glück des Menschen*. S. 55.

²⁸ Vgl.: Schildhammer, G.: *Glück*. S. 42.

²⁹ Vgl.: Thomä, Dieter (Hg.): *Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: Metzler 2011. S. 126.

eine Struktur, in die sich der vernünftige Mensch einzugliedern hat, um glücklich zu sein.³⁰ Es kann ihn also nur der reine Vernunftgebrauch zu der Erkenntnis führen, dass alles, was in der Welt passiert einen Grund hat und er sein Glück erst erreichen kann, wenn er selbst in freiwilliger Übereinstimmung die Weltordnung anerkennt.³¹ Epikur dagegen setzt auf die Selbstständigkeit und Selbstempfindung des Individuums und raubt dem Kosmos durch seine atomistische Perspektive seine Unantastbarkeit.³² Damit lässt sich nachvollziehen, dass Epikureer und Stoa gar nicht so verschieden in ihrer Auffassung von Glück sind. Die Stoa kritisiert jedoch Triebe und Emotionen, als Produkte eines falschen Vernunfturteils, während die Epikureer sich „auf die Idee einer souveränen Weltorientierung und auf die einer reflektierten Genussfähigkeit“³³ stützen.

„Die Verschiedenheit so Kant, besteht nur darin, dass die einen die Tugend, d.h. die Exzellenz des Menschen als Menschen, in die Klugheit setzen und diese mit dem vernünftigen Gebrauch der Mittel zur Erreichung der Glückseligkeit zu identifizieren (allen voran die Epikureer), während die anderen (allen voran die Stoiker) Tugend mit moralisch interpretierter Weisheit ineinsfallen lassen und menschliches Glück im Bewußtsein eigener Tugendhaftigkeit vollendet sehen.“³⁴

Neben den Epikureern und der Stoa war der Skeptizismus eine weitere wichtige Strömung in der Zeit des Hellenismus. Das Glück ist für den Skeptizisten etwas Bestimmungsloses und daher ist es auch völlig sinnlos sich danach zu verzehren. Vielmehr lässt sich die pyrrronische Ataraxie als zufälliges Produkt von Unentschiedenheit und Urteilsenthaltung (*epoché*) begreifen, welche sich durch das bewusste Aufgeben der absurden Suche nach dem Glück einstellt.³⁵ Vielmehr sehen die Skeptizisten die Praxis ihrer eigenen Philosophie als Weg zur Glückseligkeit und bestätigen das Glück selbst auch als Ziel des menschlichen Lebens.³⁶

Eine umfassende Thematisierung der Tugendethik von Aristoteles, erfolgt aufgrund eines persönlichen Interessenschwerpunktes in Kapitel vier dieser Arbeit.

2.3 Mittelalter

Im Mittelalter wird das Glück des Menschen transzendiert und mehr auf das Jenseits als

³⁰ Vgl.: Forschner, M.: *Über das Glück des Menschen*. S. 30

³¹ Vgl.: Thomä, D. (Hg.): *Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch*. S. 126.

³² Vgl.: Forschner, M.: *Über das Glück des Menschen*. S. 30.

³³ Thomä, D. (Hg.): *Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch*. S. 127.

³⁴ Forschner, M.: *Über das Glück des Menschen*. S. 1.

³⁵ Vgl.: Schildhammer, G.: *Glück*. S. 42.

³⁶ Vgl.: Thomä, D. (Hg.): *Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch*. S. 130-131.

auf das Diesseits bezogen. Glückseligkeit kann folglich in diesem Abschnitt der Philosophiegeschichte ohne den Glauben an Gott nicht gedacht werden.³⁷ Der Begriff der *eudaimonia* wird zu *beatitudo*³⁸ und die Institution Kirche sieht sich ab sofort als Wegbereiter der Gnade Gottes. „Wie die Seele das ist, was den Leib lebendig macht, so ist es das glückselige Leben (in Gott), das die Seele lebendig macht. Gott und Glückseligkeit (*beatitudo*) werden gleichgesetzt.“³⁹

2.3.1 Aurelius Augustinus

Eine wesentliche Rolle in der mittelalterlichen Auffassung von Glück, spielt der Kirchenvater Aurelius Augustinus, welcher – aus der Tradition des Neuplatonismus heraus – Glück neu definiert. Unter Glückseligkeit versteht Plotin, der Vater des Neuplatonismus, „jenen graduellen Erfüllungszustand, der sich aus der Wendung zur höheren Welt und einem schrittweisen Aufstieg zum höchsten Prinzip ergibt.“⁴⁰ Augustinus schließt sich dem an und versucht unter diesen Voraussetzungen die aristotelisch geprägten Glücksfaktoren in einen theologischen Rahmen einzufügen.⁴¹ „Für ihn ist Gott autark, absoluter Zweck, höchstes Gut und höchstes Telos menschlichen Handelns.“⁴² Daraus entspringt die Einsicht, dass der Mensch allein nicht fähig ist nur durch sich selbst glücklich zu werden. Allein über die Verbindung mit der Religion kann im irdischen Leben ein Zugang zum wahren Glück gefunden werden.⁴³ Augustinus stimmt den antiken Philosophen insofern zu, dass auch er dem Menschen ein inhärentes Streben nach Glück zusagt, jedoch meint dieses Streben bei ihm ein Streben nach Gott.⁴⁴ Glück – so geht aus dem Dialog hervor, den Augustinus im Rahmen seiner Abhandlung *De vita beata* mit anderen Persönlichkeiten aus seinem Kreise führt, – muss etwas Gutes und Dauerhaftes sein und es ist nirgendwo anders zu finden als bei Gott.⁴⁵ „Denn Sterbliches und Vergängliches können wir nicht besitzen, wann und wie lange wir es wollen.“⁴⁶ Augustinus imaginiert ein höchstes Gut und stellt fünf Forderungen an dieses:

³⁷ Vgl.: Schildhammer, G.: *Glück*. S. 43.

³⁸ Vgl.: Thomä, D. (Hg.): *Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch*. S. 12.

³⁹ Rath, N.: *Glück, aber worin liegt es?*. S. 25-26.

⁴⁰ Thomä, D. (Hg.): *Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch*. S. 133.

⁴¹ Vgl.: Rath, N.: *Glück, aber worin liegt es?*. S. 20.

⁴² Rath, N.: *Glück, aber worin liegt es?*. S. 20.

⁴³ Vgl.: Rath, N.: *Glück, aber worin liegt es?*. S. 24-45.

⁴⁴ Vgl.: Thomä, D. (Hg.): *Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch*. S. 133.

⁴⁵ Vgl.: Augustinus, Aurelius: *De vita beata/Über das Glück*. Lateinisch/Deutsch. Stuttgart: Reclam 1982. S.25.

⁴⁶ Augustinus, A.: *De vita beata/Über das Glück*. S.23.

seine Existenz muss dauerhaft sein, es muss unter allen Bedingungen zugänglich für den sein können, den es glücklich machen soll, und dieser darf darüber hinaus nichts anderes erstrebenswerter finden, zudem soll es unerschöpflich und ewig sein.⁴⁷ Am Ende seines Werkes fasst Augustinus seine Überlegungen wie folgt zusammen: „Wer daher durch die Wahrheit zum höchsten Maß gelangt, ist glücklich. Das heißt für den Geist, Gott zu haben, und das wiederum, Gott völlig zu genießen. Alles andere ist zwar Gottes Eigentum, hat aber Gott nicht zu eigen.“⁴⁸

2.3.2 Thomas von Aquin

Mit dem Anbruch der Scholastik beginnt ein neuer, wichtiger Abschnitt in der Theologie, innerhalb derer sich drei Strömungen etablieren, die das Glück jeweils unterschiedlich charakterisieren.⁴⁹ Neben der Mystik, die das Erleben einer Gotteserfahrung mit Glück gleichsetzt, und der franziskanischen Tradition, welche den neuplatonischen Gedanken weiter verfolgt, entwickelt sich die dominikanische Tradition, dessen Vertreter Thomas von Aquin an die aristotelische Glücksethik anknüpft.⁵⁰ Nichtsdestotrotz ist Thomas von Aquin in erster Linie als Theologe und nicht als Philosoph zu begreifen. Auf Grundlage seines Glaubens versucht er die Philosophie mit in sein christliches Weltbild zu integrieren und zugleich seine theologische Überzeugung mit Hilfe der Vernunft zu begründen.⁵¹ Zwar an Aristoteles orientiert, vertritt der Theologe aber die Auffassung, dass der Mensch Zeit seines irdischen Lebens nie vollkommen in den Genuss der vollendeten Glückseligkeit gelangen kann, was er anschließend in seinen *Summa Theologiae* festhält:⁵²

„Bei den Menschen besteht im Status dieses Lebens die äußerste Vollendung in einer Aktivität, durch die der Mensch mit Gott verbunden wird; doch dieses Tätigsein kann weder kontinuierlich sein, noch ist es infolgedessen ein einziges Tun, da es durch Unterbrechung sich vervielfältigt. Und daher kann der Mensch in diesem Leben nicht in den Besitz vollendeten Glücks gelangen. Deshalb nennt der Philosoph im 1. Buch der Ethik, die Glückseligkeit des Menschen in diesem Leben thematisierend, diese unvollendet, indem er eine vielfältige Argumentation mit der Wendung beschließt:

⁴⁷ Vgl.: Thomä, D. (Hg.): *Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch*. S. 134.

⁴⁸ Augustinus, A.: *De vita beata/Über das Glück*. S.63.

⁴⁹ Vgl.: Thomä, D. (Hg.): *Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch*. S. 141.

⁵⁰ Vgl.: Thomä, D. (Hg.): *Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch*. S. 141.

⁵¹ Vgl.: Forschner, M.: *Über das Glück des Menschen*. S. 88.

⁵² Vgl.: Forschner, M.: *Über das Glück des Menschen*. S. 81.

„glücklich aber nennen wir sie als Menschen.“ Doch uns ist von Gott eine vollkommene Glückseligkeit in Aussicht gestellt, wenn wir sein werden „wie die Engel im Himmel“, wie es Matthäus 20 [30] heißt.⁵³

Es lässt sich deutlich erkennen, dass Thomas – genauso wie Aristoteles – das Erlangen von Glückseligkeit als einen Prozess, als eine Tätigkeit, und nicht als Stillstand oder Zustand darstellt. Der Punkt, an dem Thomas von Aquin und Aristoteles in einen Konflikt geraten ist die Verwirklichung des menschlichen Glücks. Während Aristoteles davon überzeugt ist, der Mensch könne Glückseligkeit im irdischen Leben erreichen, vertröstet der Kirchenlehrer auf das Jenseits. Zwar ist es laut ihm möglich, unvollkommenes Glück im Diesseits zu erreichen, vollkommenes Glück jedoch erlange man nur in der Schau Gottes, welche erst im Jenseits vollendet wird.⁵⁴ Er nennt dabei ersteres *felicitas* und letzteres *beatitudo*.⁵⁵ „Der Kern von Thomas’ Glückseligkeitslehre bildet also die Botschaft vom Heilshandeln Gottes in Christus. Christus ist dem Menschen Retter, Wegweiser, Mittler zum Heil und nichts und niemand sonst.“⁵⁶ Man komme der Glückseligkeit am ehesten im aktiven kontemplativen Leben nahe, da man darin der Betrachtung der Wahrheit am Nahesten kommen könne⁵⁷ und so im diesseitigen Leben Teilhabe am Glück habe.⁵⁸ Dies sei ein Zustand und Akt der Gewöhnung und der Belehrung zur Erreichung eines sittlichen Lebens, wie er in der *Nikomachischen Ethik* beschrieben wird.⁵⁹ Durch den Zustand des Gesegnetseins im Christentum wird versucht dies noch einmal zu überbieten.⁶⁰

2.4 Neuzeit

In der Neuzeit verändert sich das Glückskonzept des Mittelalters und damit auch das Menschenbild wieder grundlegend. Besonders Pico della Mirandola schafft mit seiner Programmschrift *Über die Würde des Menschen* eine Umwendung der gängigen

⁵³ Vgl.: Von Aquin, Thomas: *Über sittliches Handeln. Summa theologiae I-II*. Hrsg. von Rolf Schönberger. Stuttgart: Reclam 2001. q. 3. a. 4. ad 4.

⁵⁴ Vgl.: Thomä, D. (Hg.): *Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch*. S. 142.

⁵⁵ Vgl.: Kluxen, Wolfgang: „Glück und Glücksteilhabe. Zur Rezeption der aristotelischen Glückslehre bei Thomas von Aquin“, in: Bien, Günther (Hg.): *Die Frage nach dem Glück*. Stuttgart-Bad Cannstatt: frommann-holzboog 1978. S. 78.

⁵⁶ Vgl.: Forschner, M.: *Über das Glück des Menschen*. S. 88.

⁵⁷ Vgl.: Forschner, M.: *Über das Glück des Menschen*. S. 81. sowie Vgl.: Kluxen, W.: „Glück und Glücksteilhabe“. S. 84.

⁵⁸ Vgl.: Kluxen, W.: „Glück und Glücksteilhabe“. S. 83.

⁵⁹ Vgl.: Forschner, M.: *Über das Glück des Menschen*. S. 82.

⁶⁰ Vgl.: Forschner, M.: *Über das Glück des Menschen*. S. 82.

Denkmuster.⁶¹ Der Mensch wird wieder als Lebenswesen gesehen, der seine potenziellen Kräfte selbst, durch seinen schöpferischen Eigenanteil, in der Lage ist zu entfalten.⁶² Auch der Rang des höchsten Wertes, den das Glück in der Antike einmal inne hatte, verändert sich im Laufe der Geschichte zusehends und verliert immer mehr an Bedeutung und Wichtigkeit, je näher wir an die neuzeitliche Philosophie herantreten.⁶³ Diese ist geprägt, um einige wichtige herauszugreifen, von der Philosophie Kants, vom Utilitarismus oder auch von Schopenhauer.

2.4.1 Immanuel Kant

„Mit Immanuel Kant trennen sich die Wege von Ethik und Philosophie der Lebenskunst. ‚Glück‘ ist nicht mehr Aufgabe des Einzelnen, er kann sich durch moralisches Handeln nur als ‚glückswürdig‘ erweisen.“⁶⁴ In den Ethiken der antiken Philosophen waren Glück und Moral nicht zu trennen; man kann sagen, dass Moralität für die Erreichung von Glück als grundlegend galt.⁶⁵ Kant bricht diese Tradition erstmals, trennt Moralität und menschliches Glück voneinander und stellt die Ethik unter das alleinige Motto der Moralität beziehungsweise der Pflicht.⁶⁶ Er erkennt weder die Befriedigung der moralischen Ansprüche der Gemeinschaft an, noch ist die Verfolgung des individuellen Glücks bei ihm als ethisch wertvoll einzustufen.⁶⁷ Er begründet dies damit zu glauben, dass die Gründe und Normen moralischen Verhaltens sich maßgeblich von denen der menschlichen Suche nach Glück unterscheiden.⁶⁸ Kant glaubt nicht mehr an das Glück als oberstes Prinzip des Strebens, sondern adressiert Freiheit als höchstes Prinzip der Sittlichkeit.⁶⁹

Zum *Glück* meint er, dass es keinesfalls Endziel menschlichen Handelns sei: „Wir imaginieren nur, was unser Glück sein könnte, und unsere Vorstellungen sind notwendig wechselhaft, unzureichend und oft sogar falsch.“⁷⁰ Aus dieser Erkenntnis heraus fordert Kant moralisches Handeln, ohne dabei im Geringsten ein Eigeninteresse zu verfolgen.⁷¹

⁶¹ Vgl.: Schildhammer, G.: *Glück*. S. 43.

⁶² Vgl.: Schildhammer, G.: *Glück*. S. 43.

⁶³ Vgl.: Rath, N.: *Glück, aber worin liegt es?*. S. 10.

⁶⁴ Schildhammer, G.: *Glück*. S. 33.

⁶⁵ Vgl.: Forschner, M.: *Über das Glück des Menschen*. S. 108.

⁶⁶ Vgl.: Forschner, M.: *Über das Glück des Menschen*. S. 108.

⁶⁷ Vgl.: Schildhammer, G.: *Glück*. S. 46.

⁶⁸ Vgl.: Forschner, M.: *Über das Glück des Menschen*. S. 108.

⁶⁹ Vgl.: Thomä, D. (Hg.): *Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch*. S. 183.

⁷⁰ Rath, N.: *Glück, aber worin liegt es?* S. 35.

⁷¹ Vgl.: Schildhammer, G.: *Glück*. S. 46.

Die Koinzidenz von Moralität beziehungsweise Tugend und Glückseligkeit ist demnach das höchste Gut, nach dem jedoch nicht gestrebt werden darf, da dies ansonsten wieder als unmoralisches Handeln gelten würde.⁷²

In der Zeit der Aufklärung wird besonders der Gedanke von Glück in Verbindung mit Ökonomie äußerst wichtig. Besonders erkenntlich wird dies durch die verschiedenen Vertreter des Utilitarismus, die nach dem Prinzip des größten Glücks vorgehen.⁷³ Kant widerspricht dieser Auffassung vom *Glück* kategorisch, da für ihn das Glück nicht berechenbar ist, sondern aus der Vernunft und der freien Entscheidung zur moralischen Handlung entspringt.⁷⁴ Jedoch kann die Glückseligkeit nicht die Grundlage von Gesetzgebung und somit auch kein Kriterium der Moralität sein.⁷⁵ Kant vertritt sozusagen eine negative Theorie des Glücks, da er nicht daran glaubt, dass es möglich ist eine allgemeingültige Idee des Glückszustandes zu formulieren, da der Charakter der Glückseligkeit ein unbeständiger ist.⁷⁶ Kant und später auch Freud haben denselben Gedanken ausgesprochen, nämlich, dass sie nicht glauben, dass sich Glück im Endeffekt in der Zivilisation finden lässt.⁷⁷ „Glücklichsein bleibt etwas, das wir einerseits nur selbst leisten können, und das doch andererseits immer den Charakter des Geschenks hat.“⁷⁸ Daraus ergibt sich, dass Sittlichkeit bei Kant nicht auf der eigenen Glückseligkeit des Menschen beruht. Nur insofern das Glück anderer mit einbezogen wird, kann die Glückseligkeit zu einer gültigen Handlungsmaxime werden.⁷⁹

„Um zu überprüfen, ob die subjektiven Regeln des Einzelnen der Moral gerecht werden, müssen sie sich einem strengen Verfahren unterziehen. Sie sollen laut Kant in eine Formel – den ‚kategorischen Imperativ‘ – eingesetzt werden, bei deren Ausführung das Ergebnis über moralisch oder unmoralisch entscheidet. Der Mechanismus dieses Verfahrens ist die reine (praktische) Vernunft selbst, die darüber befindet, ob die eigenen Maximen (so nennt Kant die höchsten subjektiven Gesetze, nach denen jeder Mensch zu leben beabsichtigt) ihrem Kriterium standhalten.“⁸⁰

⁷² Vgl.: Schildhammer, G.: *Glück*. S. 47.

⁷³ Vgl.: Rath, N.: *Glück, aber worin liegt es?* S. 34.

⁷⁴ Vgl.: Rath, N.: *Glück, aber worin liegt es?* S. 34.

⁷⁵ Vgl.: Rath, N.: *Glück, aber worin liegt es?* S. 35.

⁷⁶ Vgl.: Kant, Immanuel: *Grundlegungen zur Metaphysik der Sitten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2004. S. 40 sowie Rath, N.: *Glück, aber worin liegt es?* S. 35.

⁷⁷ Vgl.: Spaemann, R.: „Philosophie als Lehre vom glücklichen Leben“. S. 16.

⁷⁸ Spaemann, R.: „Philosophie als Lehre vom glücklichen Leben“. S. 16.

⁷⁹ Vgl.: Rath, N.: *Glück, aber worin liegt es?* S. 36.

⁸⁰ Schildhammer, G.: *Glück*. S. 46.

2.4.2 Utilitarismus – Jeremy Bentham und John Stuart Mill

Mitten im Zeitalter der Aufklärung angekommen, stellen Bentham und Mill das Glück wieder auf das Podest, sodass es erneut als das höchste erstrebenswerte Gut gehandelt wird.⁸¹ Genauso wie Aristoteles begreift der Utilitarismus das Glück als den höchsten erstrebenswerten Wert und somit als Endziel des Menschen. Das Gedankengut des Utilitarismus kann sich in der Zeit der Aufklärung hervorragend ausbreiten, da es eine Zeit ist, in der sowohl Metaphysik als auch Religion an Bedeutung verlieren.⁸² Die Moral wird wie ursprünglich in der Antike mit dem Streben nach Glück als höchstem Wert verbunden und kommt somit ohne die Paradigmen der mittelalterlichen Philosophie aus. Zudem hat das Glück seinen Ursprung wieder im Hedonismus, welcher um das Kriterium der humanitären Intention erweitert wird und somit christliche Werte mit in die utilitaristische Ethik einbettet.⁸³ Während im Mittelalter noch die Annahme verbreitet war, dass sich Glück im diesseitigen, sterblichen Leben nicht erreichen ließe, wandelt sich diese Einstellung im Zuge der Aufklärung, welche den Ursprung der Moral nicht mehr allein auf das Wort Gottes beschränkte, sondern den Menschen als moralisch selbstverantwortlichen Menschen begründete.⁸⁴

Anfänge des Utilitarismus sind schon auf Aristipp und Epikur zurückzuführen, jedoch formuliert erst Bentham in seinem Werk *The principles of moral and legislation* das Nützlichkeitsprinzip und andere Grundannahmen des Utilitarismus explizit.⁸⁵ Dort postuliert er ein hedonistisches Nutzenkalkül und verleiht dem Utilitarismus damit Züge einer berechenbaren Erfolgsethik.⁸⁶ „Bentham erklärt, man solle die moralische Qualität eines Handelns nach dessen Folgen für das menschliche Glück beurteilen, und in dessen Kontext stellt er die These auf, wir sollten nach dem ‚größtmöglichen Glück für die größtmögliche Zahl‘ von Menschen streben.“⁸⁷ Dieser Auszug aus seinem eben erwähnten Hauptwerk soll das noch einmal verdeutlichen:

„If any sort of motive then is either good or bad on the score of its effects, this ist he case

⁸¹ Vgl.: Schildhammer, G.: *Glück*. S. 48.

⁸² Vgl.: Höffe, Otfried (Hg.): *Einführung in die utilitaristische Ethik. Klassische und zeitgenössische Texte*. 4. Aufl. Basel, Tübingen: A. Francke 2008. S. 14.

⁸³ Vgl.: Höffe, O. (Hg.): *Einführung in die utilitaristische Ethik*. S. 15.

⁸⁴ Vgl.: Veenhoven, Ruut: „Größeres Glück für eine größere Zahl. Ist das möglich und erstrebenswert? Neue Ergebnisse der Glücksforschung“, in: Döring, Dieter (Hg.): *Vom Glück*. Frankfurt/M.: Societäts-Verl. 2012. S. 102.

⁸⁵ Vgl.: Höffe, O. (Hg.): *Einführung in die utilitaristische Ethik*. S. 12-13.

⁸⁶ Vgl.: Höffe, O. (Hg.): *Einführung in die utilitaristische Ethik*. S. 13.

⁸⁷ Veenhoven, R.: „Größeres Glück für eine größere Zahl“. S. 102.

*only on individual occasions, and with individual motives; and this is the case with one sort of motive as well as with another. If any sort of motive then can, in consideration of its effects, be termed with any propriety a bad one, it can only be with reference to the balance of all the effects it may have had of both kinds within a given period, that is, of its most usual tendency.*⁸⁸

Bezeichnet wurde Benthams Philosophie als Utilitarismus, da sie sich auf den Nutzen einer Handlung konzentriert.⁸⁹ Als vier Teilkriterien des Nutzen im Utilitarismus werden „das Folgen- (Konsequenzen-) und das Nutzen- (Utilitäts-) Prinzip, das hedonistische und das universalistische Prinzip, das Prinzip der Nützlichkeit“⁹⁰ begriffen. Hieraus ergibt sich aber das Problem des Handlungsutilitarismus, da ein Mensch nicht in der Lage ist vorauszuahnen, welche Auswirkungen seine Handlungen im Endeffekt auf das menschliche Glück – im Gesamten gedacht – haben werden.⁹¹

Die erste ausschließliche Befassung mit der utilitaristischen Ethik folgt dann bei John Stuart Mill in seinem Essay *Utilitarismus*.⁹² „Die bedeutendste Veränderung im Unterschied zu Bentham findet sich in einem nicht mehr quantitativen, sondern qualitativen Hedonismus. Mit ihm tritt Mill dem früh erhobenen Vorwurf entgegen, der Utilitarismus sei eine Ethik des Genußmenschen.“⁹³ Er unterscheidet beispielsweise verschiedene Arten von Lust, was er in seinem Hauptwerk auch durch einen berühmt gewordenen Ausspruch festzuhalten vermochte: „Es ist besser ein unzufriedener Mensch zu sein, als ein zufriedenes Schwein; besser ein unzufriedener Sokrates, als ein zufriedener Narr.“⁹⁴ Mill teilt die Lust in körperliche (niedere) und geistige (höhere) Freuden ein und behauptet, dass die höherstehenden geistigen Freuden sich quantitativ messen lassen würden, während er in seiner restlichen Philosophie immer für ein qualitatives Verständnis der Lust plädiert.⁹⁵ Ausgangspunkt der utilitaristischen Philosophie ist, dass das Ziel politischen Handelns das größtmögliche Glück für die

⁸⁸ Bentham, Jeremy: *A fragment on government and an introduction to the principles of morals and legislation*. Oxford: Basil Blackwell 1948. S. 233-234.

⁸⁹ Vgl.: Veenhoven, R.: „Größeres Glück für eine größere Zahl“. S. 102.

⁹⁰ Höffe, O. (Hg.): *Einführung in die utilitaristische Ethik*. S. 11.

⁹¹ Vgl.: Veenhoven, R.: „Größeres Glück für eine größere Zahl“. S. 102.

⁹² Vgl.: Höffe, O. (Hg.): *Einführung in die utilitaristische Ethik*. S. 21.

⁹³ Vgl.: Höffe, O. (Hg.): *Einführung in die utilitaristische Ethik*. S. 11.

⁹⁴ Mill, John Stuart: *Utilitarianism, liberty, and representative government*. New York: Dutton 1951. S. 18. sowie Höffe, O. (Hg.): *Einführung in die utilitaristische Ethik*. S. 11.

⁹⁵ Vgl.: Höffe, O. (Hg.): *Einführung in die utilitaristische Ethik*. S. 23.

größtmögliche Anzahl von Menschen sein soll.⁹⁶

„[...] denn die Norm des Utilitarismus ist nicht das größte Glück des Handelnden selbst, sondern das größte Glück insgesamt; und wenn es vielleicht auch fraglich ist, ob ein edler Charakter durch seinen Edelmut glücklicher wird, so ist doch nicht zu bezweifeln, dass andere durch ihn glücklicher sind und dass die Welt insgesamt durch ihn unermesslich gewinnt.“⁹⁷

Dieses Grundprinzip moralischen Handelns stößt jedoch besonders aus pragmatischer und ideologischer Sicht auf deutliche Widerstände. Durch eine Betrachtung der Problematik aus der heutigen Sicht versucht Veenhoven, welche sich mit Glücksforschung beschäftigt, zu zeigen, dass das Glück einer größtmöglichen Zahl eine durchaus praktikable und mit wichtigen Werten wie Freiheit oder Gesundheit verknüpfte und erstrebenswerte Praxis sein kann.⁹⁸ „Glück im Sinne von Lebenszufriedenheit lässt sich durch direkte Befragung messen und gut zwischen Menschen und Ländern vergleichen.“⁹⁹ So gelang es Veenhoven mit Hilfe von persönlichen Befragungen und empirischen Test zu beweisen, dass das Streben nach Glück für die größte Anzahl von Menschen zwar in der Theorie moralisch verwerfliches Handeln nicht zu überwinden scheint, jedoch die Umsetzung des utilitaristischen Prinzips in die Praxis nicht etwas verwerflich, sondern moralisch gesund ist.¹⁰⁰

2.4.3 Arthur Schopenhauer

Ein wichtiger neuzeitlicher Philosoph, der sich mit dem Glücksbegriff auseinandergesetzt hat, ist Arthur Schopenhauer. Der als pessimistisch geltende Schopenhauer setzt das Leben mit dem Leiden gleich; der einzige Hoffnungsschimmer, den er dem Menschen zugesteht ist die gesonderte Verminderung von Leid.¹⁰¹ Dementsprechend wirkt sich das auch auf seine Vorstellung von Glück und Glückseligkeit aus. Demgemäß postuliert er die Unvereinbarkeit von Glückseligkeit, Philosophie und dem Leben überhaupt, da für ihn der Gedanke Glückseligkeit endgültig zu erreichen eine Selbsttäuschung des menschlichen Verstandes ist.¹⁰² Schopenhauer meinte, dass vermeintliche

⁹⁶ Vgl.: Veenhoven, R.: „Größeres Glück für eine größere Zahl“. S. 101.

⁹⁷ Höffe, O. (Hg.): *Einführung in die utilitaristische Ethik*. S. 91.

⁹⁸ Vgl.: Veenhoven, R.: „Größeres Glück für eine größere Zahl“. S. 101.

⁹⁹ Vgl.: Veenhoven, R.: „Größeres Glück für eine größere Zahl“. S. 118.

¹⁰⁰ Vgl.: Veenhoven, R.: „Größeres Glück für eine größere Zahl“. S. 142.

¹⁰¹ Vgl.: Schildhammer, G.: *Glück*. S. 49.

¹⁰² Vgl.: Schildhammer, G.: *Glück*. S. 49.

Glückszustände, sogenannte Euphorien nur zeitlich begrenzte Rauschzustände sind und dass, wenn etwas erreicht werden kann, dann höchstens die Freiheit vom Leiden.¹⁰³ Folglich schreibt er dem Begriff *Gut* in seinem Hauptwerk *Die Welt als Wille und Vorstellung* folgende Eigenschaften zu:

„Dieser Begriff ist wesentlich relativ und bezeichnet die ANGEMESSENHEIT EINES OBJEKTS ZU IRGEND EINER BESTIMMTEN BESTREBUNG DES WILLENS. Also Alles, was dem Willen in irgend einer seiner Aeüßerungen zusagt, seinen Zweck erfüllt, das wird durch den Begriff GUT gedacht, so verschieden es auch im Uebrigen seyn mag.“¹⁰⁴

Für Schopenhauer gibt es kein höchstes, sondern nur ein relatives Gut, da dies immer im Verhältnis zum Willen betrachtet werden muss und dieser per definitionem keine vollkommene Befriedigung zulässt, da es immer noch ein Wollen hinter dem Wollen gibt.¹⁰⁵

„[...] so mag man tropischer Weise und bildlich, die gänzliche Selbstaufhebung und Verneinung des Willens, die wahre Willenslosigkeit, als welche allein den Willensdrang für immer stillt und beschwichtigt, allein jene Zufriedenheit giebt, die nicht wieder gestört werden kann, allein welterlösend ist, und von der wir jetzt bald, am Schluß unserer ganzen Betrachtung, handeln werden, - das absolute Gut, das *summum bonum* nennen, und sie ansehen, als das einzige radikale Heilmittel der Krankheit, gegen welche alle Güter, nur Palliativmittel, nur Anodyna sind.“¹⁰⁶

Der Ausweg aus der Misere bedeutet *Mitleid*, aber im Sinne einer Verbundenheit von allen Menschen, die dasselbe Schicksal zu tragen haben.¹⁰⁷ Auf diese emphatische Identifikation folgt dann die Selbstaufhebung des Leids.¹⁰⁸

2.5 Gegenwart

2.5.1 Stanley Cavell

An dieser Stelle soll auch ein kleiner Platz für den amerikanischen Philosophen und Werttheoretiker Stanley Cavell geschaffen werden. Gleichsam dienen seine Gedanken als

¹⁰³ Vgl.: Spaemann, R.: „Philosophie als Lehre vom glücklichen Leben“. S. 17.

¹⁰⁴ Schopenhauer, Arthur: *Die Welt als Wille und Vorstellung*. Band I. Zürich: Hafmanns Verlag 1988. S. 466.

¹⁰⁵ Schopenhauer, A.: *Die Welt als Wille und Vorstellung*. S. 468.

¹⁰⁶ Schopenhauer, A.: *Die Welt als Wille und Vorstellung*. S. 468.

¹⁰⁷ Vgl.: Schildhammer, G.: *Glück*. S. 50.

¹⁰⁸ Vgl.: Schildhammer, G.: *Glück*. S. 50.

gute Überleitung zum Einstieg ins das nächste Thema Glück und Gesundheit. Cavell setzt nämlich auf seelische Grundgesundheit als Voraussetzung für die Suche nach dem Glück im Leben.¹⁰⁹ Er greift hier Adorno und dessen Erkenntnisse aus seiner Werttheorie auf. Laut Adorno gibt es ein misslingendes Streben nach Glück, welches die Beendigung der Entzweiung und der Fremdheit sucht und vermeintliches Streben nach Glück symbolisiert, jedoch Differenz auflösende Eigenschaften entwickelt, wie sie zum Beispiel im Krieg zu finden sind.¹¹⁰ Er bringt somit Glück und die gleichzeitige Erhaltung von Differenzen in einer Einheit zusammen.¹¹¹ „Glück hat in diesem Sinne mit der Erhaltung einer Vielheit innerhalb einer herrschaftsfreien personalen oder sozialen Einheit zu tun.“¹¹² An diesem Punkt schreitet Cavell dann ein und deklariert diese vom Menschen erfahrenen Differenzen als notwendige Faktoren für die Erfahrung von Glück: „It is an awful and awesome truth that the acknowledgement of the otherness of others, of ineluctable separation, is the condition of human happiness. Indifference is the denial of this condition.“¹¹³ Vielmehr ist die Akzeptanz dieser Unterschiede die Bedingung des Glücks, da die Bestrebungen des Einzelnen sich nicht unbedingt mit jenen der anderen oder der Gemeinschaft decken.¹¹⁴ Deshalb ist die Differenz Wahrheit und für die Menschen schrecklich zugleich und somit das Glücklichsein, welches man über die Anerkennung der Differenzen erreicht, dementsprechend selten.¹¹⁵

2.6 Glück und Gesundheit

Häufig wird in der Literatur ein Zusammenhang von Glück und Gesundheit beziehungsweise Wohlbefinden angenommen, wie beispielsweise Cavell, der eine seelische Grundgesundheit für die Erreichung von Glück voraussetzt.¹¹⁶ Dementsprechend ist es notwendig sich mit dem Glück in Zusammenhang mit Psychologie und Medizin zu beschäftigen. Auch bei Veenhoven, welche sich wie schon oben erwähnt mit den Prinzipien des Utilitarismus in Bezug auf die heutige

¹⁰⁹ Vgl.: Hampe, M.: „Glück“. S. 27.

¹¹⁰ Vgl.: Hampe, M.: „Glück“. S. 19.

¹¹¹ Vgl.: Hampe, M.: „Glück“. S. 19.

¹¹² Hampe, M.: „Glück“. S. 19.

¹¹³ Cavell, Stanley: *Cities of words. Pedagogical letters on a register of the moral life*. Cambridge/Massachusetts: The belknap press of Harvard University Press 2004. S. 381.

¹¹⁴ Vgl.: Hampe, M.: „Glück“. S. 20.

¹¹⁵ Vgl.: Hampe, M.: „Glück“. S. 20.

¹¹⁶ Vgl.: Hampe, M.: „Glück“. S. 27.

Glücksforschung auseinandersetzt, lässt sich eine derartige Definition finden. „Glück lässt sich als ‚Gesundheit der Freude am Leben als Ganzem‘ definieren. Dieses umfassende Urteil basiert sowohl auf emotionaler als auch kognitiver Wertschätzung des Lebens.“¹¹⁷ Doch wie verhält es sich mit Menschen, die diese Gesundheit des Körpers oder des Geistes nicht leisten können? Sind sie unfähig dazu, glücklich zu sein? Der Mensch erfährt im Laufe seines Lebens eine Reihe von Begrenzungen; Umständen wie Alter, Krankheit oder Tod kann er nicht aus dem Weg gehen. Deshalb ist er früher oder später im Leben auf sich selbst zurückgeworfen, denn wenn sich die Umstände nicht ändern lassen, ist es notwendig, an sich selbst und an seiner Einstellung zum Leben zu arbeiten. Die Begrenztheit des menschlichen Daseins bietet sich als Anlass der Erkenntnis, dass sie selbst das Leben erst lebenswert macht. Aus diesem Grund ist die Erörterung der Glückskonzepte von Viktor Frankl und Aaron Antonovsky an dieser Stelle unentbehrlich.

2.6.1 Glück, Wille und Sinn bei Frankl

Viktor E. Frankl wird durch die Begründung seiner *Logotherapie* und *Existenzanalyse* zum Vertreter der *Dritten Wiener Schule der Psychoanalyse*.¹¹⁸ Er bewegt sich dabei auf dem Grenzgebiet zwischen Psychotherapie und Philosophie.¹¹⁹ Die Beschäftigung mit den bestehenden psychoanalytischen Ansätzen stellte Frankl nicht zufrieden. Darum übt er 1938 öffentlich Kritik an der Psychoanalyse Freuds und der Individualpsychologie Adlers.¹²⁰ Er beruft sich dabei auf die bereits ausgesprochenen Vorwürfe von Oswald Schwarz, der Freuds Ansatz als Degradierung des menschlichen Lebens auf reine Triebbedürfnisse ansieht und Adler vorwirft, bei ihm stehe nur die soziale Geltung im Vordergrund.¹²¹ Daraufhin entwickelte Frankl die Logotherapie und Existenzanalyse. Mit seinem neuen Konzept strebt er eine „rehumanisierte“ Psychotherapie an, mit Hilfe derer es gelingen sollte, der absoluten Leere und Sinnlosigkeit des existenziell frustrierten Menschen entgegen zu wirken und ihm wieder eine Perspektive zu geben.¹²² Die

¹¹⁷ Veenhoven, R.: „Größeres Glück für eine größere Zahl“. S. 113.

¹¹⁸ Vgl.: Viktor Frankl Institut, HTML: <http://logotherapy.univie.ac.at/d/logotherapie.html> (18.03.2018)

¹¹⁹ Vgl.: Böschmeyer, Uwe: „Grundlagen, Leitgedanken und Arbeitsweisen der Logotherapie“, in: Frankl, Viktor E. (Hg.): *Sinn-voll heilen. Viktor E. Frankls Logotherapie – Seelenheilkunde auf neuen Wegen*. Freiburg im Breisgau: Herder 1984. S. 33.

¹²⁰ Vgl.: Böschmeyer, U.: „Grundlagen, Leitgedanken und Arbeitsweisen der Logotherapie“. S. 35.

¹²¹ Vgl.: Böschmeyer, U.: „Grundlagen, Leitgedanken und Arbeitsweisen der Logotherapie“. S. 35.

¹²² Vgl.: Frankl, Viktor E.: *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. Eine Auswahl aus dem Gesamtwerk*. 14. Aufl. München/Zürich: Piper 2002. S. 154.

wichtigste Komponente dabei und auch das Herzstück der Logotherapie ist laut Frankl die Suche nach Sinn. Denn laut ihm ist dem Menschen kein Wille zur Macht oder zur Lust inhärent, sondern der Wille zum Sinn.¹²³

„Und aufgrund eben dieses seines Willens zum Sinn ist der Mensch darauf aus, Sinn zu finden und zu erfüllen, aber auch anderem menschlichen Sein in Form eines Du zu begegnen, es zu lieben. Beides, Erfüllung und Begegnung, gibt dem Menschen einen *Grund* zum Glück und zur Lust.“¹²⁴ Die Suche nach dem Sinn ist laut Frankl die eigentliche Grundmotivation des Menschen.¹²⁵ Lässt sich diese nicht wie gewollt in die Lebenspraxis umsetzen, entstehen daraus Sinn- und Wertlosigkeitsgefühle und in weiterer Folge ernsthafte psychische Krankheiten.¹²⁶ Der Neurotiker beugt sich beispielweise seinem ausgeprägten Willen zur Lust und endet schließlich in der Pathologie.¹²⁷ Pathologien entstehen laut Frankl durch eine „Abwendung vom Grund zum Glücklichsein“¹²⁸ und entstehen „[...] durch eine forcierte Zuwendung zum Glück selbst, zur Lust selbst“¹²⁹, also dadurch wenn das Glück erzwungen werden will. Diesem Erzwingen setzt er folgendes entgegen:

„Glück muss einen Grund haben, als dessen Folge es sich jeweils von selbst einstellen kann, kurz, es muss erfolgen, läßt sich aber nicht erzielen, es ist nicht machbar, im Gegenteil, je mehr es zum Ziel gemacht wird, je mehr es einem um die Lust geht, um so mehr vergeht sie einem auch schon.“¹³⁰

Die Lust wird an dieser Stelle charakterisiert als eine Nebenwirkung von Sinnerfüllung, welche an gesellschaftliche sowie wirtschaftliche Bedingungen geknüpft werden kann und somit den Willen in eine problematische Richtung zu lenken vermag.¹³¹ Die Logotherapie und Existenzanalyse soll an dieser Stelle helfend eingreifen und existenziell Frustrierten neue Wege über ihre persönlichen Blockaden hinaus aufzeigen und sie für Sinnmöglichkeiten sensibilisieren.¹³²

¹²³ Vgl.: Frankl, V. E.: *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn*. S. 101.

¹²⁴ Frankl, V. E.: *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn*. S. 101.

¹²⁵ Vgl.: Viktor Frankl Institut, HTML: <http://logotherapy.univie.ac.at/d/logotherapie.html> (18.03.2018)

¹²⁶ Vgl.: Viktor Frankl Institut, HTML: <http://logotherapy.univie.ac.at/d/logotherapie.html> (18.03.2018)

¹²⁷ Vgl.: Frankl, V. E.: *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn*. S. 101.

¹²⁸ Frankl, V. E.: *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn*. S. 101.

¹²⁹ Frankl, V. E.: *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn*. S. 101.

¹³⁰ Frankl, Viktor E.: „Argumente für einen tragischen Optimismus“, in: *Sinn-voll heilen. Viktor E. Frankls Logotherapie – Seelenheilkunde auf neuen Wegen*. Freiburg im Breisgau: Herder 1984. S. 13.

¹³¹ Vgl.: Frankl, V. E.: *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn*. S. 101.

¹³² Vgl.: Viktor Frankl Institut, HTML: <http://logotherapy.univie.ac.at/d/logotherapie.html> (18.03.2018)

Im wesentlichen geprägt ist die Logotherapie von der Phänomenologie und dem Menschenbild Max Scherles.¹³³ Dieser postuliert eine Sonderstellung des Menschen gegenüber allem Organischen, durch das Wesensmerkmal des Geistes.¹³⁴

„Weil der Mensch Geist hat, ist er Person, hat er Würde. [...] Der Mensch als Person ist weltoffen, kann von der Welt und von sich selbst Abstand nehmen, transzendiert sich selbst auf eine geistige Welt der Werte. [...] es ist dem naturwissenschaftlichen Blick entzogen, ist nicht erklärbar, nur verstehbar, verstehbar allerdings auch nur der dem Geistigen entsprechenden Weise des Verstehens: der Liebe.“¹³⁵

Das Konzept der Logotherapie basiert wie folgt auf drei Grundgedanken, nämlich der Freiheit des Willens, dem Willen zum Sinn und dem Sinn des Lebens.¹³⁶ Diese Auffassung hat zur Folge, dass der Mensch als Individuum gesehen wird, welches Entscheidungsfreiheit bezüglich seiner inneren und äußeren Bedingungen besitzt und es allein von ihm abhängt, wie er auf äußere Umstände psychischer oder physischer Art reagiert.¹³⁷ Die Freiheit auf das Psychophysikum in unterschiedlicher Art und Weise zu reagieren ist dem Menschen durch seine geistige Dimension möglich: „Als geistige Person ist der Mensch nicht mehr nur reagierendes oder abreagierendes, sondern auch agierendes, gestaltendes Wesen.“¹³⁸

Laut Frankl lässt sich der Sinn einer Situation auf dreierlei Arten finden: durch das Umsetzen eines Werkes in die Tat, durch ein Erlebnis – beispielsweise durch Inputs aus Kunst und Natur, oder auch im prägenden Kontakt mit Mitmenschen – und auch in hoffnungslosen Situationen, die uns in eine passive Opferrolle gedrängt haben, da wir so verstanden haben, dass das einzige, was noch in unserer Macht steht, die Veränderung unserer Einstellung ist.¹³⁹ Gerade das Leiden kann als Anlass dazu genommen werden über sich selbst hinaus zu wachsen.

„Es gibt keine Situation, in der das Leben aufhören würde, uns eine Sinnmöglichkeit anzubieten, und es gibt keine Person, für die das Leben nicht eine Aufgabe bereithielte. Die

¹³³ Vgl.: Böschmeyer, U.: „Grundlagen, Leitgedanken und Arbeitsweisen der Logotherapie“. S. 38.

¹³⁴ Vgl.: Böschmeyer, U.: „Grundlagen, Leitgedanken und Arbeitsweisen der Logotherapie“. S. 39.

¹³⁵ Böschmeyer, U.: „Grundlagen, Leitgedanken und Arbeitsweisen der Logotherapie“. S. 39.

¹³⁶ Vgl.: Viktor Frankl Institut, HTML: <http://logotherapy.univie.ac.at/d/logotherapie.html> (18.03.2018)

¹³⁷ Vgl.: Viktor Frankl Institut, HTML: <http://logotherapy.univie.ac.at/d/logotherapie.html> (18.03.2018)

¹³⁸ Viktor Frankl Institut, HTML: <http://logotherapy.univie.ac.at/d/logotherapie.html> (18.03.2018)

¹³⁹ Vgl.: Frankl, Viktor E.: „Argumente für einen tragischen Optimismus“. S. 23.

Möglichkeit einen Sinn zu erfüllen, ist jeweils einmalig, und die Persönlichkeit, die sie verwirklichen kann, ist jeweils einzigartig.¹⁴⁰

Leben bedeutet Einmaligkeit und Einzigartigkeit, denn keinem werden gemäß eines allgemeinen Prinzips die gleichen Aufgaben zur gleichen Zeit und auf die gleiche Art und Weise gestellt.¹⁴¹ An dieser Stelle kommt die Fähigkeit der Selbsttranszendenz des Menschen ins Spiel, denn Selbsttranszendenz bedeutet in gewisser Hinsicht den Willen zum Sinn zu haben.¹⁴² Gemeint ist ein Vorgang, durch den es dem Menschen gelingt über sich selbst hinweg zu blicken. Denn je mehr er es schafft sich selbst zu transzendieren und die Aufmerksamkeit auf die Tätigkeit oder auf die Auseinandersetzung mit der anderen Person zu lenken – sprich, ob er es schafft, sich dem ganz hinzugeben und in der Sache aufzugehen – und sich selbst dabei vergisst, desto mehr wird er ganz er selbst sein, was mit der Sinnfindung gleichzusetzen ist.¹⁴³

„Die Logotherapie stellt deshalb keinen Anspruch auf das Finden des Sinns der Existenz und der Welt an sich, denn diese Fragen gelten als nicht beantwortbar. Dennoch braucht der Mensch einen Sinn, der ihn in seiner Existenz bestätigt, bei Frankl „Über-Sinn“ genannt.“¹⁴⁴ Dieser lässt sich analog zu dem Vernunftbegriff von Kant denken, denn die gleichzeitige Erkenntnis der Begrenztheit menschlichen Denkens bedeutet die Auflösung des Widerspruchs der Findung des „Über-Sinns“ durch den Sinnglauben.¹⁴⁵ Die Sinnsuche des Menschen ist individuell, einzigartig und einmalig, das ist es auch, was den Menschen in seinem Dasein bestätigt. Hampe, der sich mit der Lebenssinnsuche in philosophischer Hinsicht beschäftigt, findet dazu sehr anschauliche Worte, die weg von einem Verständnis einer mathematisch geplanten Festlegung des Lebens führen:

„Was man erkennt, wenn man einen Sinn in der eigenen Existenz sieht, ist eher so etwas wie eine Gestalt in einem regennassen Mauerwerk, in dem es helle und dunkle Flecken gibt. Der eine mag einen Hund, der andere ein Kaninchen in den Flecken sehen. Diese Erkenntnis hängt einerseits von der eigenen Aufmerksamkeit, andererseits vom Regen und vom Verputz der Mauer ab. Welche Muster hier an Prägnanz gewinnen, ergibt sich in

¹⁴⁰ Frankl, V. E.: *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn*. S. 157.

¹⁴¹ Vgl.: Frankl, Viktor. E.: *Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse*. 4. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag 1987. S. 91-95.

¹⁴² Vgl.: Frankl, V. E.: *Ärztliche Seelsorge*. S. 202.

¹⁴³ Vgl.: Frankl, V. E.: *Ärztliche Seelsorge*. S. 201.

¹⁴⁴ Böschmeyer, U.: „Grundlagen, Leitgedanken und Arbeitsweisen der Logotherapie“. S. 42.

¹⁴⁵ Vgl.: Böschmeyer, U.: „Grundlagen, Leitgedanken und Arbeitsweisen der Logotherapie“. S. 42.

einem Zusammenspiel von Passivität und Aktivität.¹⁴⁶

Ist dieser Sinn einmal gefunden, bedeutet das die Gewinnung von Selbstwirksamkeit und deshalb auch Glücklichein für den Menschen. Frankl ist fest davon überzeugt, dass der Mensch letztendlich nicht wirklich auf der Suche nach dem Glück ist, nein, er will in Wahrheit einen Grund zum Glücklichein.¹⁴⁷ Diese Überzeugung stimmt auch mit jener von Kant überein, der meint der Mensch müsse zuerst würdig sein, um Glück empfinden zu können, zudem müsse es ein Gesetz beziehungsweise einen Grund geben der dem Glück vorausgeht.¹⁴⁸

2.6.2 Salutogenese von Antonovsky

Ebenso wie Viktor Frankl blickt auch Aaron Antonovsky mit einer medizinischen Perspektive auf das Thema *Glück*. Bei der Analyse einer Untersuchung der emotionalen Gesundheit von Frauen, die das Konzentrationslager überlebt hatten, stellte sich – erschreckend sowie überraschend zugleich – heraus, dass 29 Prozent dieser Gruppe im Verhältnis zu den 51 Prozent der Kontrollgruppe über eine intakte psychische und physische Verfassung aufwiesen.¹⁴⁹ Dieses Faktum löste eine Umwendung in Antonovskys bisherigem Denken aus und er wollte herausfinden, warum es sein kann, dass Menschen nach einer derartigen Erfahrung noch gesund zu sein scheinen. Dieser Erfahrung entspringt seine Kritik am bisherigen Krankheits- und Präventionsmodell, der Pathogenese.¹⁵⁰ Fortan kreierte er als Gegenstück zu krankheitsorientierten Pathogenese das Konzept der Salutogenese.¹⁵¹ Antonovsky schildert von seiner eigenen Erfahrung ausgehend, wie das ihm vorschwebende Konzept der Salutogenese gedacht werden muss:

„[...] meine fundamentale philosophische Annahme ist, dass der Fluß der Strom des Lebens ist. Niemand geht sicher am Ufer entlang. Darüber hinaus ist für mich klar, dass ein Großteil des Flusses sowohl im wörtlichen wie auch im übertragenen Sinn verschmutzt ist.

¹⁴⁶ Hampe, M.: „Glück“. S. 25.

¹⁴⁷ Vgl.: Frankl, V. E.: *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn*. S. 100.

¹⁴⁸ Vgl.: Frankl, V. E.: *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn*. S. 100.

¹⁴⁹ Vgl.: Antonovsky, Aaron: *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Hrsg. und Übers. von Alexa Franke. Tübingen: dgvr Verlag 1997. S. 15.

¹⁵⁰ Vgl.: Shiatsu Austria: Das Konzept der Salutogenese, HTML: <https://www.shiatsu-austria.at/index.php/forschung-zu-shiatsu-tcm/shiatsu-aus-der-sicht-der-evidence-based-medicine/42-basiswissen/376-das-konzept-der-salutogenese> (25.03.2018)

¹⁵¹ Vgl.: Bengel, Jürgen: „Was erhält den Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert“, in: *Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung*. Bd. 6. Köln: BZgA 2001. S. 24.

Es gibt Gabelungen im Fluß, die zu leichten Strömungen oder in gefährliche Stromschnellen und Strudel führen. Meine Arbeit ist die Auseinandersetzung mit folgender Frage gewidmet: ‚Wie wird man, wo immer man sich im Fluß befindet, dessen Natur von historischen, soziokulturellen und physikalischen Umweltbedingungen bestimmt wird, ein guter Schwimmer?‘¹⁵²

Der Terminus *Salutogenese* deriviert von den griechischen Begriffen *salus* für ‚Gesundheit‘ (präziser übersetzt mit Heil, Glück, Unverletztheit) und *genese* zu Deutsch ‚Entstehung‘.¹⁵³ Sie ist die Lehre von der Gesundheit und beschäftigt sich mit ihrer Entstehung und Erhaltung sowie mit den Fragen, wie der Mensch gesund bleiben kann, obwohl er immer wieder potenziell gesundheitsgefährdenden Faktoren ausgeliefert ist.¹⁵⁴ Pathogenese und Salutogenese werden oft nur als gegenteilige Konzepte empfunden, in Wahrheit jedoch ergänzen sie sich im Gesundheits-Krankheits-Kontinuum: jeder Mensch ist immer ein bisschen gesund und auch ein bisschen krank, so sind wir von Natur aus beschaffen, zugleich lebendig und dennoch am Ende sterblich.¹⁵⁵ Wie schon erwähnt bemüht sich die Salutogenese dabei, den Fokus nicht ununterbrochen auf die Krankheit zu legen, sondern vielmehr den Menschen als Ganzen im Verlauf seiner persönlichen Geschichte zu betrachten.¹⁵⁶ Weiteres gilt das auch für die Überbetonung der Stressoren, welche sinnvollerweise durch Konzentration auf die Copingressourcen ersetzt werden soll.¹⁵⁷ Das bedeutet Fixierung auf die Krankheit soll aufgegeben werden und anstelle dieser soll das bereits Gesunde gestärkt werden.¹⁵⁸ In diesem Zusammenhang definiert Antonovsky das Kohärenzgefühl als ausschlaggebend dafür, welche Position man im Gesundheits-Krankheits-Kontinuum einnimmt und auch dafür ob die Gesundheitsentwicklung einen positiven Verlauf nimmt.¹⁵⁹ In seinem Werk *Health, stress and coping*, in dem er sich erstmals mit den Prozess der Salutogenese auseinandersetzt, charakterisiert er es folgendermaßen:

„(...) a global orientation that expresses the extent to which one has a pervasive, enduring though dynamic, feeling of confidence that one’s internal and external environments are predictable and that there is a high probability that things will work out as well as can

¹⁵² Antonovsky, A.: *Salutogenese*. S. 92.

¹⁵³ Vgl.: Bengel, J.: ‚Was erhält den Menschen gesund?‘. S. 24.

¹⁵⁴ Vgl.: Bengel, J.: ‚Was erhält den Menschen gesund?‘. S. 24.

¹⁵⁵ Vgl.: Antonovsky, A.: *Salutogenese*. S. 23.

¹⁵⁶ Vgl.: Antonovsky, A.: *Salutogenese*. S. 29.

¹⁵⁷ Vgl.: Antonovsky, A.: *Salutogenese*. S. 30.

¹⁵⁸ Vgl.: Emrich, H. M.: ‚Neurobiologie des Glücksempfindens‘. S. 32.

¹⁵⁹ Vgl.: Bengel, J.: ‚Was erhält den Menschen gesund?‘. S. 33.

reasonably be expected. ¹⁶⁰

Er postuliert an dieser Stelle drei Hauptkomponenten des Kohärenzgefühls (SOC – sense of coherence): Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Bedeutsamkeit. Alle drei Komponenten erhob er im Leitfrageninterview und verglich die Ergebnisse der Extremgruppen.¹⁶¹ „Je ausgeprägter das Kohärenzgefühl einer Person ist, desto gesünder sollte sie sein bzw. desto schneller sollte sie gesund werden und bleiben.“¹⁶² Zusammenfassend hängt die Ausbildung und Erhaltung von Gesundheit über das Kohärenzgefühl, welches ein dynamisches Gefühl des Vertrauens in sich selbst und seine Umwelt meint, davon ab, ob:

1. „die Stimuli, die sich im Verlauf des Lebens aus der inneren und äußeren Umgebung ergeben, strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind;
2. einem die Ressourcen zur Verfügung stehen, um den Anforderungen, die diese Stimuli stellen, zu begegnen;
3. diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Anstrengung und Engagement lohnen.“¹⁶³

Ist eine starke Ausprägung dieser Komponenten gegeben, wird die Welt und das eigene Schicksal als sinnvoll und zusammenhängend interpretiert und man kann sich selbst in dieses Gesamtbild problemlos einfügen und gut zurecht finden.¹⁶⁴ Die erste der drei Hauptkomponenten, die Verstehbarkeit, bedeutet bei Antonovsky bekannte und unbekannte, interne und externe Stimuli richtig einordnen und mit ihnen umgehen zu können; sie ist also eine Art kognitives Verarbeitungsmuster.¹⁶⁵ Die Handhabbarkeit meint die Fähigkeit oder Überzeugung einschätzen zu können, ob eine Situation durch die eigenen Ressourcen bewältigt werden kann.¹⁶⁶ Dabei geht es um die Einschätzung von vorhandenen Ressourcen, welche man selbst in der Hand hat, oder durch den unmittelbaren Verwandten- und Bekanntenkreis kontrolliert werden und die auch kognitiv-emotionale Verarbeitungsmuster genannt werden.¹⁶⁷ Und zu guter Letzt meint Bedeutsamkeit die Erkenntnis von Sinnhaftigkeit auf die emotionale Komponente

¹⁶⁰ Antonovsky, Aaron: *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Bass 1979. S. 10.

¹⁶¹ Vgl.: Bengel, J.: „Was erhält den Menschen gesund?“. S. 34.

¹⁶² Bengel, J.: „Was erhält den Menschen gesund?“. S. 28.

¹⁶³ Antonovsky, A.: *Salutogenese*. S. 36.

¹⁶⁴ Vgl.: Bengel, J.: „Was erhält den Menschen gesund?“. S. 29.

¹⁶⁵ Vgl.: Bengel, J.: „Was erhält den Menschen gesund?“. S. 29.

¹⁶⁶ Vgl.: Antonovsky, A.: *Salutogenese*. S. 35.

¹⁶⁷ Vgl.: Bengel, J.: „Was erhält den Menschen gesund?“. S. 29.

des Lebens bezogen, genauer das Verstehen und Finden eines Sinns in den Dingen im Leben, die als unangenehm identifiziert werden.¹⁶⁸ Aus der Beschäftigung mit ihnen muss hervorgehen, dass sie es wert sind, bewältigt zu werden, ansonsten gibt es keine Motivation sie in Angriff zu nehmen.¹⁶⁹ Die Formung des Kohärenzgefühls richtet sich wesentlich nach den Prinzipien der Assimilation und Akkomodation und erfolgt am stärksten in der Kindheit und Jugend, bis sie mit einem Alter von ungefähr dreißig Jahren am Ende dieses Prozesses angelangt ist und sich auch relativ stabil hält.¹⁷⁰ Ähnlich wie Frankl begreift Antonovsky so Gesundheit und „Heil-sein“ als einen maßgeblichen Faktor, der den Menschen hin zum Glücklichen leitet. Die Förderung der emotionalen Gesundheit ist somit unverzichtbar und ist hauptsächlich dafür verantwortlich, welche Einstellung der Mensch zum Leben hat und wie selbstwirksam er sich selbst und seine Copingstrategien wahrnimmt. Sie setzt damit die Gesundheit und die Frage nach dem Glück unmittelbar in Verbindung.

2.7 Arbeitsdefinition Glück

Angesichts der Vielfalt der verschiedenen betrachteten Glückskonzeptionen ist es zu diesem Zeitpunkt meines Erachtens nicht sinnvoll eine festgelegte Arbeitsdefinition für den Begriff des Glücks innerhalb dieser Abhandlung zu formulieren. Vielmehr sollen die unterschiedlichen Ansätze als philosophische Impulse begriffen werden, die das Gebiet, mit dem wir uns hier beschäftigen, umreißen und dazu beitragen im Laufe der Arbeit Merkmale und Eigenschaften des lernbaren Glücks, dessen Untersuchung hier verfolgt wird, herauszuarbeiten.

¹⁶⁸ Vgl.: Antonovsky, A.: *Salutogenese*. S. 35-36.

¹⁶⁹ Vgl.: Bengel, J.: „Was erhält den Menschen gesund?“. S. 29.

¹⁷⁰ Vgl.: Bengel, J.: „Was erhält den Menschen gesund?“. S. 30-31.

3. GLÜCK, SCHULE UND UNTERRICHT

Glückserfahrungen in der Schule? Schule als Ort des Glücks? Diese zwei Begriffe scheinen sich auf den ersten Blick nicht recht zu vertragen. Auch wenn eine Verknüpfung der beiden Bereiche eingangs ungewohnt erscheint, ist es dennoch sinnvoll sie genauer unter die Lupe zu nehmen, um Möglichkeiten und Grenzen der Zusammenarbeit von Glück und Erziehung zu ermitteln.

Glück oder glückliche Erfahrungen assoziiert man meist nicht oder nur indirekt mit der eigenen schulischen Vergangenheit oder Gegenwart. Oft wird Schule begriffen als der Ort, an dem man lernen muss und wo sprichwörtlich eine Art „Bildungspanik“¹⁷¹ herrscht. Genau dieses „Muss“ übt auf Kinder und Jugendliche nicht selten immensen Druck aus und nimmt ihnen jedes Gefühl von Freude in Verbindung mit dem Lernen. Denn eigentlich ist der Mensch ein neugieriges und wissbegieriges Wesen, dass nur so nach neuen Erkenntnissen und Erfahrungen trachtet, die sein Leben zu bereichern vermögen. Dieser Wissenshunger scheint jedoch in der letzten Zeit rapide abgenommen zu haben. Immer mehr Kinder und Jugendliche werden schon in ihren jungen Jahren, in denen sie eigentlich vor Lebensfreude und Lebenslust sprudeln sollten, depressiv und wissen kaum noch etwas mit sich anzufangen.¹⁷² Globalisierung, die zeitliche Beschleunigung durch Digitalisierung und neue Medien sind die Herausforderungen der heutigen Ära.¹⁷³ Gleichzeitig scheint die Gesellschaft einen Werteverfall zu erleiden, den sie auch durch die neuesten Techniken nicht zu kompensieren vermag.¹⁷⁴

Immer mehr rückt die Frage nach dem individuellen Glück in der Gesellschaft ab den 70er Jahren wieder in den Vordergrund und es wird versucht, eines der wichtigsten menschlichen Grundbedürfnisse, nämlich das nach positiven, freudvollen Erfahrungen mit dem Leben wieder zu reanimieren. Deshalb wurde in weiterer Folge versucht, das Glück allmählich in den pädagogischen Erziehungsalltag miteinzubeziehen, manchmal auch sogar zum Ziel pädagogischen Handelns zu machen. Wie sich dieser Diskurs

¹⁷¹ Vgl.: Burow, Olaf-Axel: „Bildungsfaktor Glück – Glücksfaktor Bildung: Wie Lernfreude und Spitzenleistung entstehen“, in: Fritz-Schubert, Ernst; Saalfrank, Wolf-Thorsten; Leyhausen, Malte (Hg.): *Praxisbuch Schulfach Glück. Grundlagen und Methoden*. Weinheim/Basel: Beltz 2015. S. 84.

¹⁷² Vgl.: Andresh, Jasmin: Mama, ich bin immer so traurig. in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2014, HTML: <http://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/gesundheit/immer-mehr-kinder-leiden-unter-depressionen-13189718.html> (22.06.2018).

¹⁷³ Vgl.: Rath, Matthias: *Ethik der mediatisierten Welt. Grundlagen und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer 2014. S. 3-5.

¹⁷⁴ Vgl.: Lübke, Hermann: Werteverfall oder Wertewandel? Soziale und politische Aspekte. in: Oesterdiekhoff, Georg W.; Jegelka Norbert: *Werte und Wertewandel in westlichen Gesellschaften. Resultate und Perspektiven der Sozialwissenschaften*. Opladen: Springer 2001. S. 177-178.

innerhalb der Erziehungswissenschaften gestaltet hat und inwiefern es sinnvoll ist, Glück als Ziel von Erziehung anzuvisieren, wird in den folgenden Kapiteln thematisiert werden.

3.1 Bildung und Glück in der Gesellschaft

Dadurch, dass der Mensch von Natur aus ein soziales Wesen ist, kann man seine Gesellschaftsfähigkeit als wichtigen Faktor für das glückliche Leben annehmen.¹⁷⁵ Umso wichtiger erscheint in diesem Zusammenhang, dass Kinder und Jugendliche die Institution Schule als freundlichen Ort erleben, in dem sie Freunde und Gleichgesinnte finden, durch deren Gesellschaft sie den Ort des Lernens als etwas Positives erleben. Jedoch hat Glück erst dann etwas mit Bildung und auch Schule zu tun, wenn man von dem Verständnis des Glücks als Zufallsprodukt absieht¹⁷⁶ und sich der erlernbaren, tugendethischen Perspektive von Aristoteles annähert. Demnach definieren Münch und Wyrobnik Glück in Zusammenhang mit Pädagogik wie folgt:

„Glück ist eine das Lebensgefühl wesentlich bestimmende Bewusstseinslage der Zufriedenheit von relativer Beständigkeit, die besondere Momente des Glücks und des Unglücks (!) sowie der Glückseligkeit nicht ausschließt, aber nicht maßgeblich davon bestimmt wird, sondern deren Hauptquelle eine Balance zwischen Wollen und Können, zwischen Sein und Bewusstsein ist. Dieses Glück ist damit auch Produkt und Ausdruck der Verwirklichung eines Könnens und wird dadurch zu einer Lebensaufgabe, die auch unter weniger optimalen äußeren Bedingungen bewältigt werden kann.“¹⁷⁷

Glück ist also weder Zufall, noch ein selbstverständlicher, langanhaltender Zustand, es ist eine Lebensaufgabe im Sinne eines Aktivierens der eigenen Ressourcen zur Aufrechterhaltung von Zufriedenheit und Wohlbefinden.

In Verbindung mit dem Leben in einer Gemeinschaft gab es im Verlauf der Zeit unterschiedliche Auffassungen davon, wie Glück verwirklicht werden kann. Schon bei Platon lässt sich eine Gemeinschaftsethik erkennen, da es bei ihm Ziel des idealen Staates war, möglichst alle glücklich zu machen.¹⁷⁸ Der Gedanke dahinter war, dass die Gemeinschaft stärkend wirkt, während Einzelinteressen diese scheinbar zerstörten, als

¹⁷⁵ Vgl.: Henning, Christoph: „Glück in Gesellschaft und Politik. Die fragilen Bedingungen gelingenden Lebens“ in: Thomä, Dieter (Hg.): *Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: Metzler 2011. S. 92.

¹⁷⁶ Vgl.: Münch, Joachim; Wyrobnik, Irit: *Pädagogik des Glücks. Wann, wo und wie wir das Glück lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010. S. 2.

¹⁷⁷ Münch, J.; Wyrobnik, I.: *Pädagogik des Glücks*. S. 10.

¹⁷⁸ Vgl.: Henning, C.: „Glück in Gesellschaft und Politik“. S. 93.

Gegenpol dazu kann die individualistisch geprägte Moderne gesehen werden.¹⁷⁹ Das Individuum wird hier klar in den Mittelpunkt gestellt und Glück wurde nicht länger als Aufgabe des Staates angesehen, im Gegenteil, jede staatliche Maßnahme wurde als Eingriff in die Privatsphäre des Einzelnen und deshalb als diktatorisch begriffen.¹⁸⁰ Neben den Theorien, die einmal kollektives, andermal individuelles Glück favorisieren, gibt es jedoch einen Mittelweg, nämlich jenen von Aristoteles, der es schafft das Glück des Kollektivs und des Individuums in gleichem Maße zu fördern. Er fordert dazu auf, die Verschiedenheit der Menschen anzuerkennen, ohne dabei bereits in einen Individualismus zu verfallen; jedoch fordert er eine ausgleichende Gerechtigkeit, welche den Zusammenhalt der Gemeinschaft unterstützen soll.¹⁸¹ Genau diesen Ansatz scheinen wir aus dem schulischen Kontext sehr gut zu kennen. Schülerinnen und Schüler sollen bestmöglich individuell unterstützt und gefördert werden, während zugleich eine gleiche und gerechte Behandlung aller angestrebt wird, um somit die Gleichstellung von Schülerinnen und Schülern innerhalb des schulischen Kontextes zu sichern. Das deckt sich mit den Theorien aus der Schulentwicklung, welche die gleichberechtigte Berücksichtigung von Chancengerechtigkeit, Fokussierung von guten Leistungen und Sicherung des Wohlbefindens von Schülerinnen und Schülern als Grundlage für Glückserfahrungen innerhalb der Schule annehmen.¹⁸² So viel kann in jedem Fall zum Aspekt Glück und Gesellschaft im besonderen Fall von Schule als Ort der Gemeinschaft gesagt werden.

Was die Verbindung von Lernen und Glück angeht, können wir bei Münch und Wyrobnik genauere Betrachtungen finden. Bei ihnen werden zu Beginn zwei Arten von Lernen unterschieden: das planvolle, organisierte Lernen und das situative, ungeplante Lernen, wobei dazu gesagt werden muss, dass der größere Teil des Lernens nach wie vor nicht im Rahmen von Bildungsinstitutionen erfolgt.¹⁸³ Somit erfuhr das organisierte Lernen nach und nach eine Bedeutungsveränderung, was mehr und mehr zu einer Pejoration von Lernen in Zusammenhang mit Schule führte.¹⁸⁴ Erschwerend dazu kam die Tatsache, dass das Lernen im Bildungskontext zunehmend theoretische sowie kognitive Züge annahm dagegen emotionales Lernen und der Mensch als Ganzes mit seiner psychischen und

¹⁷⁹ Vgl.: Henning, C.: „Glück in Gesellschaft und Politik“. S. 93-94.

¹⁸⁰ Vgl.: Henning, C.: „Glück in Gesellschaft und Politik“. S. 94.

¹⁸¹ Vgl.: Henning, C.: „Glück in Gesellschaft und Politik“. S. 95.

¹⁸² Vgl.: Burow, O.: „Bildungsfaktor Glück – Glücksfaktor Bildung“. S. 84.

¹⁸³ Vgl.: Münch, J.; Wyrobnik, I.: *Pädagogik des Glücks*. S. 20.

¹⁸⁴ Vgl.: Münch, J.; Wyrobnik, I.: *Pädagogik des Glücks*. S. 20.

physischen Verfasstheit immer mehr in den Hintergrund gedrängt wurde.¹⁸⁵ Somit wurde auch der Grundsatz „Wir lernen für das Leben, nicht für die Schule“ immer mehr negativ besetzt und seine eigentlich positive Mitteilung mehr und mehr verfälscht. Die daraus sich entwickelnde negative Grundhaltung zum schulischen Lernen wurde durch die einseitigen, kognitiven Belehrungskonzepte immer weiter verstärkt, bis man zum Schluss kam, dass Daten- und Faktenwissen allein die Bildung der jungen Generation eher hemmte als positiv beeinflusste.¹⁸⁶ Aus diesen Erkenntnissen heraus entwickelten sich deshalb immer mehr Konzepte und neue Modelle, die das Wohlbefinden des Subjekts vor die Leistungserbringung im schulischen Kontext stellten. Die Freude an Leistung soll wieder neu befruchtet werden mit dem Ziel eine Bedeutungsveränderung des Zusammenhangs von Schule und Glück zu erreichen.

3.2 Glück als Erziehungsziel?

Die Vorstellungen davon, was Glück eigentlich sei, sind mannigfaltig, deshalb gab es in der Vergangenheit auch viele verschiedene Meinungen dazu, ob Glück im pädagogischen Kontext überhaupt auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden kann.¹⁸⁷ Glück, so lässt sich an diesem Punkt nachvollziehen, scheint einen großen Stellenwert im Leben eines jeden Menschen einzunehmen. Alle möchten glücklich sein, doch es scheinen viele unterschiedliche Wege dorthin zu führen. Zu Beginn war die Einführung des Glücksbegriffs in die Pädagogik intendiert als Gegenpol zum gängigen Leistungsprinzip, das allmählich Überhand zu gewinnen schien.¹⁸⁸ Pädagogen, die diesen neuen Einfluss maßgeblich unterstützten, waren Reformpädagogen, antiautoritäre und kritische Pädagogen, sowie von der Psychoanalyse geprägte Pädagogen.¹⁸⁹ Ob die Einführung des Glücks als Erziehungsziel in die Pädagogik das erhoffte Resultat einer glücklicheren Gesellschaft leisten kann, wurde in den letzten 30 Jahren engagiert diskutiert. Dabei beginnen die Schwierigkeiten schon bei der Begriffsbestimmung und gehen bis zu den verschiedensten Umsetzungen in die Praxis, die sich je nach dem Grad der Objektivität oder Subjektivität der Glückbegriffsbestimmung richten.¹⁹⁰

¹⁸⁵ Vgl.: Münch, J.; Wyrobnik, I.: *Pädagogik des Glücks*. S. 20.

¹⁸⁶ Vgl.: Burow, O.: „Bildungsfaktor Glück – Glücksfaktor Bildung“. S. 86.

¹⁸⁷ Vgl.: Taschner, Frank: *Glück als Ziel der Erziehung*. Würzburg: Könighausen & Neumann 2003. S. 14.

¹⁸⁸ Vgl.: Taschner, F.: *Glück als Ziel der Erziehung*. S. 15.

¹⁸⁹ Vgl.: Taschner, F.: *Glück als Ziel der Erziehung*. S. 15.

¹⁹⁰ Vgl.: Taschner, F.: *Glück als Ziel der Erziehung*. S. 14.

Über Glück zu sprechen war laut Tradition immer eine Sache der Geisteswissenschaften, neuerdings beschäftigen sich aber auch Sozial- und Kulturwissenschaften wie auch die Naturwissenschaft mit synonymen Begriffen wie Wohlbefinden, Freude oder auch Zufriedenheit.¹⁹¹ Allgemein kann gesagt werden, dass der Glücksdiskurs in den 70er Jahren – sei es bei Befürwortern als auch bei Skeptikern – davon geprägt ist, dass sie Glück als Bedürfnisbefriedigung fassen, auf welche sich Wohlbefinden einstellt.¹⁹² Die eudämonistische Perspektive wurde zu Beginn zwar ab und zu in den Blick genommen, jedoch schlussendlich vernachlässigt.¹⁹³ Zu beobachten ist zudem die Tendenz, dass heutzutage Glück oder Glückseligkeit bereits vom Diesseits erwartet wird und deshalb auch die Pädagogik immer mehr in Resonanz zum Begriff Glück als erhofftes Ziel der Erziehung gerät.¹⁹⁴ Hier ergibt sich jedoch die Schwierigkeit, wie Taschner erklärt, während er sich auf Geschichtsdidaktiker und Erziehungswissenschaftler Peter Schulz-Hageleit beruft, dass es nicht einfach ist, den Glücksbegriff innerhalb eines wissenschaftlichen Diskurses genau zu definieren, da das Glück Momente der Unplanbarkeit, Unüberprüfbarkeit und Unstetigkeit in sich trägt.¹⁹⁵

„Wer als Pädagoge von Glück spricht, muss sich [...] darüber im klaren sein, dass er es nicht mit einer bündig zu definierenden oder gar linear quantifizierbaren Größe zu tun hat, sondern mit einem Bündel qualitativ unterschiedlicher Phänomene, die untereinander eine Vielzahl von Querverbindungen ausschließender und einschließender, bedingender und kontingenter Art aufweisen. Die Verabsolutierung einzelner Dimensionen des Glücks innerhalb pädagogischen Denkens und Handelns erscheint aus verschiedenen Gründen nicht gerechtfertigt.“¹⁹⁶

Es lässt sich einmal mehr erkennen, dass Erfahrungen des Glücks immer subjektiver Art sind und sich nicht verallgemeinern lassen. Aus diesem Grund ist es auch fraglich, ob sich Glück durch eine spezielle Art von Erziehung des Subjekts überhaupt garantieren lässt. Zirfas geht beispielsweise davon aus, dass es nicht unbedingt sinnvoll ist Glück und Pädagogik zu verbinden, dies begründet er wie folgt: „Weder als Glück des Augenblicks, noch als solches der Zukunft kann es im vollen Sinne durch Pädagogik sichergestellt

¹⁹¹ Vgl.: Zirfas, Jörg: „Zur Pädagogik der Glücksgefühle“, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14(2), 2011, 224.

¹⁹² Vgl.: Taschner, F.: *Glück als Ziel der Erziehung*. S. 24.

¹⁹³ Vgl.: Taschner, F.: *Glück als Ziel der Erziehung*. S. 24.

¹⁹⁴ Vgl.: Zirfas, J.: „Zur Pädagogik der Glücksgefühle“. S.224.

¹⁹⁵ Vgl.: Taschner, F.: *Glück als Ziel der Erziehung*. S. 15-17.

¹⁹⁶ Taschner, F.: *Glück als Ziel der Erziehung*. S. 96.

werden. Soweit besteht eine Inkompatibilität von Glück und Erziehung.¹⁹⁷ Bedeutet das aber auch, dass Lernen und die gleichzeitige Erfahrung von Glück sich generell ausschließen? Dem kann widersprochen werden, denn Zirfas kritisiert nicht das Glück selbst, welches sich jeder Mensch wünscht und dementsprechend auch als erstrebenswert ansieht, sondern Glück als Endziel von Erziehung. Er wendet sich gegen die Auffassung, dass ein bestimmter Erziehungsstil Schülerinnen und Schüler zu glücklichen Menschen mache, weil Erziehung laut ihm zur Möglichkeit der Ausbildung glücklicher Subjekte beitragen kann, jedoch keine Garantie im Sinne eines sicheren Produkts zu leisten vermag.¹⁹⁸ Jörg Zirfas betont zudem eine negative Relation in diesem Zusammenhang, die besagt, dass eine möglichst unfreie und manipulative Erziehung die Wahrscheinlichkeit deutlich erhöht, dass unzufriedene und unglückliche Menschen aus solch einem Bildungskonzept hervorgehen.¹⁹⁹ „Erziehung ist nach dem bisher gesagten weder ausschließlich denkbar als Herstellung von Könnensweisen, Einübung in rationales Wünschen oder in der Aufstellung kohärenter Lebenspläne noch als direkte Herstellung von Zuständen des Wohlbefindens.“²⁰⁰ Erziehung kann demnach nicht als Voraussetzung für das Erlangen von Glück gesehen werden, sondern vielmehr als Möglichkeit und Chance dazu. Auch laut Jochen Riemen ist als Ziel von Erziehung nicht das Glück selbst festzulegen, sondern die „direkte Hilfe bei der Verwirklichung von [...] Glück.“²⁰¹ Er bezieht sich wie Taschner auf den psychoanalytischen-materialistischen Ansatz von Peter Schulz-Hageleit und nennt hier auch die zwei Gründe, die gegen das Glück als Erziehungsziel sprechen, nämlich seine Unbestimmbarkeit und die fehlende Verankerung in der philosophischen und bildungstheoretischen Tradition.²⁰² Beide Kritikpunkte konnten jedoch in weiterer Folge widerlegt werden. Gegen jenen der Unbestimmbarkeit bzw. Verschwommenheit des Begriffes Glück argumentiert Riemen folgendermaßen und schlägt vor: „Eine dem Unbestimmtheits-Charakter des Glücks angemessene Bildungs-Theorie muss darauf verzichten, eine bestimmte Lebensweise als die richtige aufzuweisen.“²⁰³ Aus diesem Blickwinkel kann die Pädagogik zwar ein Helfer

¹⁹⁷ Zirfas, Jörg: *Präsenz und Ewigkeit. Eine Anthropologie des Glücks*. Reihe Historische Anthropologie Bd. 21. Berlin: Reimer 1993. S. 370.

¹⁹⁸ Vgl.: Zirfas, J.: *Präsenz und Ewigkeit*. S. 370.

¹⁹⁹ Vgl.: Zirfas, J.: *Präsenz und Ewigkeit*. S. 370.

²⁰⁰ Taschner, F.: *Glück als Ziel der Erziehung*. S. 98.

²⁰¹ Riemen, Jochen: *Die Suche nach dem Glück als Bildungsaufgabe. Zur Rehabilitierung einer verschwundenen pädagogischen Kategorie. Mit einer Auswahlbibliographie „Glück“, „Glückseligkeit*. Essen: Die blaue Eule 1991. S. 156.

²⁰² Vgl.: Riemen, J.: *Die Suche nach dem Glück als Bildungsaufgabe*. S. 165.

²⁰³ Riemen, J.: *Die Suche nach dem Glück als Bildungsaufgabe*. S. 167.

bei dem entdeckten eines gelingenden Lebensweges sein, darf jedoch nicht behaupten, dass es nur einen richtigen Weg dahin gibt.

Es erscheint sinnvoll an dieser Stelle eine klare Abgrenzung zu schaffen, da sich aus dem dargestellten Diskurs zwei Themenfelder ergeben. Erstens Glück durch Erziehung und zweitens Glück in und während der Erziehung. Ersteres, bereits stark kritisiert, lässt sich laut Zirfas nur durch eine Modifikation in die Richtung lenken, dessen Absicht ursprünglich durch die Proklamation des Glücks als Ziel von Erziehung verfolgt wurde:

„Eine Erziehung zum Glück zielt nicht auf das Glück, sondern auf die Glücksfähigkeit. Sie zielt auf die Selbstbildung des Glücks durch die Vermittlung von intellektuellen, schöpferischen, sozialen, lebenspraktischen Fähigkeiten und von Fähigkeiten zur Leistungsbereitschaft.“²⁰⁴

An dieser Erklärung kann gut erkannt werden, dass sich Zirfas nur gegen das Glück als Endziel, als *telos* von Erziehung wendet. Er schlägt deshalb als Alternativziel die Glücksfähigkeit vor, welche laut ihm innerhalb von Schule und Unterricht durchaus erworben werden kann. Schülerinnen und Schüler sollen dahingehend begleitet werden, dass sie es schaffen sich in jeglichen Lebenslagen ihrer intellektuellen, sozialen und praktischen Fähigkeiten zu bedienen. Das heißt, zum richtigen Zeitpunkt die richtigen persönlichen Ressourcen zu mobilisieren und diese gemäß der Situation adäquat einzusetzen.

Demgegenüber steht der Themenkomplex Glück in und während der Erziehung. Taschner erläutert die wichtigsten Bedingungen nach Rülker, die gegeben sein müssen, damit ein Mensch seine Schulzeit gut und glücklich in Erinnerung hat:

„Die Schule sollte gegenüber dem Leistungsprinzip ein Ort der Muße sein, der den sensiblen Prozeß der Ich-Entfaltung ermöglicht. [...] Größere Flexibilität fordert Rülker von der Schule, die seit dem 19. Jahrhundert eher starr als administratives Vollzugsorgan funktioniert. Statt dessen müsse die Schule elastischer auf die individuellen Wünsche der Schüler reagieren. Schließlich sei im Hinblick auf die sozialen Interaktionen die Ausbildung von Empathie zu fordern.“²⁰⁵

Das bedeutet, dass Schule wesentlich viel mehr leisten sollte, als sie das bis dato offensichtlich tut. Sie sollte in erster Linie den Fokus auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern legen, und erst dann einen Leistungsanspruch stellen. Lernen passiert

²⁰⁴ Zirfas, J.: *Präsenz und Ewigkeit*. S. 371.

²⁰⁵ Taschner, F.: *Glück als Ziel der Erziehung*. S. 18.

nämlich dann, wenn in den Kindern und Jugendlichen ihre natürliche Neugier geweckt wird, sie in ihrer Ganzheit wahrgenommen werden und sie ihrem Entdeckergeist freien Lauf lassen können. Genau deshalb sollte in ihnen die innerliche Einstellung gefördert werden, die besagt „ich darf lernen“, nicht „ich muss lernen“. Am wichtigsten dabei ist, dass der Mensch als holistisches Wesen begriffen wird, das intellektuelle, soziale, emotionale und praktische Fähigkeiten ineinander vereint. Aus diesem Grund ist es auch kontraproduktiv Schülerinnen und Schüler danach zu beurteilen, wie gut sie darin sind, still zu sitzen und eingeübte Inhalte zu reproduzieren. Kinder und Jugendliche, die morgens gerne aufstehen und sich auf die Schule freuen, weil sie dort glückliche Erfahrungen während des Lernens von neuen Dingen machen, sollten viel eher Ziel einer durchdachten und wissenschaftlich fundierten Pädagogik sein. Eine Erfahrung, die immer wieder in Verbindung mit Zuständen des Glücks oder Glückseligkeit in Verbindung gebracht wird, ist jene der flow-Erlebnisse.²⁰⁶ „Flow wird zum einen mit dem Glück(-gefühl) selbst, als Augenblicksglück, identifiziert, andererseits als Bedingung für Glück, Freude, Zufriedenheit, Wohlbefinden und Lebensglück verstanden.“²⁰⁷ Eine der wichtigsten Eigenschaften des flow-Erlebnisses ist die autotelische Komponente, was heißt, dass sich Menschen dem Zustand als solchem völlig hingeben und es ihnen nicht um außerhalb der Tätigkeit liegende Ziele geht, sondern nur um das Eintauchen in die Ausübung der Tätigkeit selbst.²⁰⁸ Csikszentmihalyi charakterisiert den Flow als eine Verschmelzung von Handlung und Bewusstsein, was bedeutet, dass die Person ihre Aufmerksamkeit derart auf die Handlung fokussiert und daraus folgend sich selber dabei gänzlich vergisst, also eine Art selbstvergessenes Tätigsein.²⁰⁹ Es ist dieses natürliche, selbstvergessene Tätigsein das im Menschen eine unglaubliche Freude und Bestätigung auslöst, während er sich selbst und alles um sich herum ausblendet und einfach ganz in seinem Tun aufgeht. „Selbstvergessenheit bedeutet aber *nicht*, dass man im *flow* den Kontakt zur eigenen physischen Realität verliert. In einigen, wenn nicht in den meisten *flow*-Aktivitäten, wird man der eigenen inneren Vorgänge intensiver bewusst.“²¹⁰ Das bedeutet im Grunde, dass man die Zeit während des flows viel intensiver erlebt und sich auf einer höheren Bewusstseinssebene befindet als sonst. Viele Forscher, darunter auch

²⁰⁶ Vgl.: Münch, J.; Wyrobnik, I.: *Pädagogik des Glücks*. S. 7.

²⁰⁷ Zirfas, J.: „Zur Pädagogik der Glücksgefühle“. S.231.

²⁰⁸ Vgl.: Csikszentmihalyi, Mihaly: *Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett-Cotta 1985. S. 59.

²⁰⁹ Vgl.: Csikszentmihalyi, M.: *Das flow-Erlebnis*. S. 61.

²¹⁰ Vgl.: Csikszentmihalyi, M.: *Das flow-Erlebnis*. S. 67.

Zirfas erfassen das Flow-Erlebnis als besonders zuträglich für die körperliche und seelische Gesundheit des Menschen, deshalb sollten auch im Erziehungsalltag hin und wieder Flow-Potenziale ermöglicht werden.²¹¹ Besonders geeignet für flow-Erfahrungen sind all jene Tätigkeiten, die einen spielerischen, künstlerischen oder auch repetitiven Charakter haben. Beispiele für flow-Erlebnisse sind im Besonderen das Klettern, Tanzen und auch Musizieren, wie im Allgemeinen Spiele, Kunst und Rituale.²¹² Angesichts der Tatsache, dass diese Erfahrungen wesentlich zu einem positiven Erleben beitragen und Glücksgefühle fördern erscheint es notwendig Vorkehrungen für zumindest die Möglichkeit solcher Erlebnisse im schulischen Alltag zu treffen. Geht man nach Münch und Wyrobnik, die Glück in Zusammenhang mit Bildung als etwas bis zu einem gewissen Punkt Erlernbares begreifen²¹³, kann die Einführung von potenziellen flow-Erlebnissen im Unterricht bei Schülerinnen und Schülern durchaus zu einem positiven persönlichen, als auch gemeinschaftlichen Erleben des Lernens innerhalb der Schule beitragen. Aristoteles und auch andere Philosophen haben Freude in Verbindung mit der menschlichen Erkenntnismöglichkeit gesehen, was wiederum bedeutet, dass Lernen und Erkenntnis zusammen Freude bedeuten.²¹⁴ Hinzu kommt auch noch die nicht unwichtige Freude am eigenen Sein, die positive Erfahrung von Selbstfindung oder Selbstregulierung, welche auch im Wesentlichen tiefe Freude in einem Menschen auslösen.²¹⁵ Das bedeutet, dass sich Schule und Glück keineswegs ausschließen. Wenn die Grundvoraussetzung, nämlich Freude an Erkenntnis und durch Lernen gegeben ist, ist es Aufgabe der Institution Schule den passenden Rahmen dazu zu schaffen. Gemeint ist hier beispielsweise die Schaffung eines geschützten Raumes zum Lernen und Fehler machen oder die Förderung einer guten Klassengemeinschaft. Diese und weitere Faktoren können als Voraussetzungen für effektives und lustvolles Lernen begriffen werden und gleichzeitig die individuelle Entfaltung der verschiedenen Persönlichkeiten von Schülerinnen und Schülern begleiten.

Noch einmal betont werden soll, dass es die Entwicklung einer Glücksfähigkeit ist, nach der sich die Pädagogik ausrichten sollte. Wenn man von Lebensglück im Allgemeinen spricht, meint man dabei das emotional gefühlte Wohlbefinden in Kombination mit

²¹¹ Vgl.: Zirfas, J.: „Zur Pädagogik der Glücksgefühle“. S.231.

²¹² Vgl.: Csikszentmihalyi, M.: *Das flow-Erlebnis*. S. 68-75.

²¹³ Vgl.: Münch, J.; Wyrobnik, I.: *Pädagogik des Glücks*. S. 8.

²¹⁴ Vgl.: Zirfas, J.: „Zur Pädagogik der Glücksgefühle“. S.232.

²¹⁵ Vgl.: Zirfas, J.: „Zur Pädagogik der Glücksgefühle“. S.232.

rational begriffener Zufriedenheit, welchen eine gewisse Dauerhaftigkeit zugrunde liegt.²¹⁶ Glück, wird oft mit Begriffen wie Zufriedenheit, Wohlbefinden oder Lebensqualität synonym verwendet. Vielmehr ist es jedoch eine Kombination mehrerer dieser Aspekte, welche zusammen das Glück formen. „Glück als Wohlbefinden wie als Zufriedenheit hängt von der (mehr oder weniger) kontinuierlichen Erfüllung des eigenen Lebensplans, individueller Ziele, Wünsche und Erwartungen ab.“²¹⁷ Weiteres folgert Zirfas, dass Zufriedenheit etwas relativ Beständiges ist, während Wohlbefinden deutlich aktiv beeinflusst werden kann, beispielsweise in einer pädagogischen Situation in der Schule.²¹⁸ Die Kombination dieser beiden Faktoren im schulischen Kontext anzustreben sollte zu guten Ergebnissen führen: einmal die positive Auswirkung auf die Leistung von Schülerinnen und Schüler und auch auf ihre persönliche Bewertung der eigenen Schulzeit.

3.3 Schulfach „Glück“

Pioniere auf dem Weg des Einbezugs von Glück in den Schulunterricht sind die Willy-Hellpach-Schule in Heidelberg und das Wellington College in Berkshire bei London.²¹⁹ Die Privatschule in England galt bereits als Vorläufer, indem sie das Fach *Well-being* für die Schülerinnen und Schüler der zehnten und elften Klassen eingeführt hat.²²⁰ Geleitet wurde dieses Projekt von dem Psychologen Nick Baylis, der durch die Orientierung an den Biographien erfüllter Menschenleben vier Grundpfeiler für die positive Entwicklung des *Well-beings* ableitete: Freundschaften beziehungsweise Partnerschaften, das Pflegen von Körper und Geist und das Streben nach Ausgeglichenheit.²²¹ Teil dieses Kurses sind Entspannungsübungen, sowie Atemübungen, Fantasiereisen und Visualisierungen zudem auch Rollenspiele und Wahrnehmungsübungen, damit Schülerinnen und Schüler sich konkreter mit ihren Emotionen auseinandersetzen und erkennen, dass Wohlbefinden nicht unerreichbar, sondern erlernbar ist.²²² Besonders interessant ist der Ansatz des Wellington-Colleges, weil er auch das Umgehen von Misserfolgen, Ängsten und

²¹⁶ Vgl.: Münch, J.; Wyrobnik, I.: *Pädagogik des Glücks*. S. 10.

²¹⁷ Zirfas, J.: „Zur Pädagogik der Glücksgefühle“. S.234.

²¹⁸ Vgl.: Zirfas, J.: „Zur Pädagogik der Glücksgefühle“. S.234.

²¹⁹ Vgl.: Münch, J.; Wyrobnik, I.: *Pädagogik des Glücks*. S. 89.

²²⁰ Vgl.: Fritz-Schubert, Ernst: *Schulfach Glück. Wie ein neues Fach die Schule verändert*. 5. Aufl. Basel/ Freiburg/Wien: Herder 2010. S. 70.

²²¹ Vgl.: Wellington College: Homepage, HTML: <https://www.wellingtoncollege.org.uk/pastoral-care/well-being/> (11.05.2018)

²²² Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Schulfach Glück*. S. 71-72.

persönlichen Krisen miteinbezieht, indem besonders viel mit Reflexionen gearbeitet wird.²²³ Während das Wellington College die Ansätze der Positiven Psychologie verfolgt, konzentriert sich das Konzept von Fritz-Schubert Ernst auf das emotionale und soziale Lernen in Bezug auf das glückliche Leben.²²⁴

Der Schulleiter der Willy-Hellpach-Schule in Heidelberg, Ernst Fritz-Schubert war der erste, der es gewagt hatte, *Glück* als selbstständiges Wahlfach an seiner Schule in Deutschland einzuführen. Was ihn dazu bewegte und welche Erfahrungen ihn dazu inspirierten, schildert er in seinen zahlreichen Publikationen und verschafft Einblick darin, welchen Weg seine Idee während ihrer Umsetzung in die Praxis des Schulalltags gegangen ist. In seinem Buch *Glück kann man lernen* schildert Fritz-Schubert verschiedene Schicksale seiner ehemaligen Schülerinnen und Schüler und versucht anhand dieser deutlich zu machen, wie wichtig es ist, Jugendliche in ihrem Selbstfindungsprozess zu unterstützen, denn die Schule beziehungsweise die Persönlichkeiten, mit denen Schülerinnen und Schüler tagtäglich zu tun haben, können einen wesentlichen Beitrag zu einer glücklichen Lebensführung beitragen. Beispielsweise erzählt er aus seinen Erfahrungen als Schuldirektor von einem Jungen, der in tiefe Sinnlosigkeit abgedriftet ist. In diesem Zusammenhang erwähnt er auch Viktor Frankl, der diesen Zustand als das Erleben eines „Sinn-Vakuums“ bezeichnet.²²⁵ Der Sinn wird laut Frankl dem Menschen nicht gegeben, sondern muss von diesem gefunden werden, wie uns bereits bekannt ist. Daraus folgt, dass Schülerinnen und Schüler, die unter derartigen Problemen leiden sich kleine Ziele stecken sollten, nach denen sie sich vollkommen ausrichten und ihre volle Kreativität darin einbringen können, weil nur durch das Tätigsein ein verloren geglaubter Sinn des Lebens wieder neu gefunden werden kann.²²⁶

Durch seine Beobachtungen des Schulalltags sah Fritz-Schubert immer mehr das Bedürfnis eines Faches, das zur positiven Lebenseinstellung von Schülerinnen und Schülern beiträgt. Deshalb entwickelte er aus seiner schulischen Erfahrung heraus das Konzept des Schulfachs *Glück*. Dies bietet den Jugendlichen an sich selbst besser kennenzulernen, ihre inneren Stärken und Schwächen zu erkennen, um daraus den Blick auf individuelle Ressourcen zu schärfen, die bei Krisen, die im Leben immer wieder

²²³ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Schulfach Glück*. S. 72.

²²⁴ Vgl.: Münch, J.; Wyrobnik, I.: *Pädagogik des Glücks*. S. 91.

²²⁵ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Schulfach Glück*. S. 55.

²²⁶ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Schulfach Glück*. S. 56.

vorkommen, zu hilfreichen Werkzeugen werden können. Zudem erscheint es Fritz-Schubert wichtig, dass Schülerinnen und Schüler einen guten Draht zu ihren eigenen Emotionen und Gefühlen haben. Die Verbindung von Körper, Geist und Seele, sprich das Finden der eigenen Mitte, soll durch Konzentrationsübungen, Visualisierung der eigenen Ziele, Entspannungstechniken oder auch Autosuggestion erreicht werden und so Schülerinnen und Schülern an ihre Ziele bringen, nachdem sie ihr persönliches Wohlbefinden sozusagen bereits im Vorfeld „trainiert“ haben.²²⁷ Fritz-Schubert orientierte sich dabei an den mentalen Trainings der Leistungssportler, die durch rein mentale Vorstellung ihrer Bewegungsabläufe immer wieder perfektionierten, um so erstaunliche sportliche Leistungen zu erbringen.²²⁸ Er war der festen Überzeugung, dass die Übernahme dieses Konzeptes in den schulischen Bereich auch dort für bessere Ergebnisse verantwortlich sein kann, besonders konzentriert war es dabei in erster Linie nicht auf Leistung, sondern auf die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern.²²⁹ Die ersten Lernerfahrungen, die Kinder im Laufe der Grundschulzeit machen, werden im Gegenteil dazu häufig leider nur dazu verwendet Kinder „schulfähig“ zu machen, also sie so auszurichten, dass sie die restliche Schullaufbahn überstehen.²³⁰ Schule und damit auch Lernen werden fälschlicherweise mit Begriffen wie Anstrengung und Kampf assoziiert und das alles sollte dann noch möglichst schnell und effizient ablaufen. Von Freude am Lernen kann hier wohl nicht die Rede sein. Dies war ein weiterer Grund, wodurch Fritz-Schubert den Bedarf einer Art Kompensationsarbeit in diesem Bereich wahrnahm und dessen Zielsetzung und Umsetzung im Folgenden dargestellt wird.

3.3.1 Wohlbefinden: Ziel und Produkt der Glückspädagogik

Aufgrund der widersprüchlichen Meinungen im bereits angesprochenen Diskurs über das Glück als Ziel von Erziehung, entscheidet sich Fritz-Schubert zwar für die Bezeichnung Schulfach *Glück*, verlangt als dessen Ziel aber nicht, wie erwartet, Glück, sondern formuliert das Lernziel *Wohlbefinden*. Denn problematische Aspekte des Glücks als Lernziel können Schwierigkeiten in der klaren Bestimmung des Lernziels, die Frage

²²⁷ Vgl.: Fritz-Schubert, Ernst: *Glück kann man lernen. Was Kinder stark fürs Leben macht*. Berlin: Ullstein 2010. S. 172.

²²⁸ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Glück kann man lernen*. S. 179.

²²⁹ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Glück kann man lernen*. S. 179-180.

²³⁰ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Schulfach Glück*. S. 19.

nach der Vereinbarkeit von Schule und dem charakteristischen Hochgefühl, welches sich durch Glückserfahrungen einstellt, oder die Diskrepanz zwischen Willen und Wunsch in Bezug auf das Erreichen der Glückseligkeit ausmachen.²³¹ Deshalb wählt er mit dem Begriff *Wohlbefinden* einen etwas breiteren Rahmen, der Bezüge zu Glück, Zufriedenheit, seelischer Gesundheit sowie Lebensqualität aufweist.²³² Enge Verbindungen dazu weist der Gesundheitsbegriff der WHO von 1948 auf, der lautet:

„Gesundheit ist ein Zustand völligen psychischen, physischen und sozialen Wohlbefindens und nicht nur das Freisein von Krankheit und Gebrechen. Sich des bestmöglichen Gesundheitszustandes zu erfreuen ist ein Grundrecht jedes Menschen, ohne Unterschied der Rasse, der Religion, der politischen Überzeugung, der wirtschaftlichen oder sozialen Stellung.“²³³

Die Entwicklung dieser Art von Wohlbefinden soll für Kinder und Jugendliche auch im Rahmen der Schule gewährleistet werden. Fritz-Schubert beruft sich bei der Formulierung seines Lernziels *Wohlbefinden* auch stark auf die Erkenntnisse der Positiven Psychologie und im Besonderen auf Seligmann. „In der Weiterentwicklung der Positiven Psychologie erkennt Seligman (2011), dass die einseitige Ausrichtung des Wohlbefindens auf Glück und Zufriedenheit eine Form der Verdinglichung eines Endziels darstellt.“²³⁴ Deshalb änderten sich aufgrund dieser Erkenntnis die Ziele der Positiven Psychologie und es wurde nicht mehr die Vergrößerung der Lebenszufriedenheit angestrebt, sondern die Betrachtung und Messung der Lebenszufriedenheit durch das Aufblühen des Menschen im Sinne seiner Selbstentfaltung.²³⁵ Zudem vertritt die Positive Psychologie, ähnlich wie Aristoteles, den Ansatz, dass der Mensch eine Tätigkeit um ihrer selbst willen ausführen soll, ohne sie dabei als Mittel zum Zweck zu benutzen.²³⁶ Hauptmerkmale dieser Tätigkeit seien laut Seligmann positive Gefühle, Engagement und Sinn²³⁷, die ganz stark an Frankls Logotherapieansatz erinnern. Auch Fritz-Schubert verweist auf Viktor Frankl: dass der Mensch einen Sinn in seinem Leben sieht, sich selbstwirksam erlebt und sich als

²³¹ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Schulfach Glück*. S. 47-48.

²³² Vgl.: Fritz-Schubert, Ernst: *Lernziel Wohlbefinden. Entwicklung des Konzeptes „Schulfach Glück“ zur Operationalisierung und Realisierung gesundheits- und bildungsrelevanter Zielkategorien*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa 2017. S. 16.

²³³ Bundesministerium für Gesundheitsförderung: Gesundheitsdefinition der WHO 1948, HTML: https://www.bmgf.gv.at/home/Gesundheit_und_Gesundheitsfoerderung (10.05.2018)

²³⁴ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Lernziel Wohlbefinden*. S. 60.

²³⁵ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Lernziel Wohlbefinden*. S. 61.

²³⁶ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Lernziel Wohlbefinden*. S. 59.

²³⁷ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Lernziel Wohlbefinden*. S. 59.

schöpferisches Wesen begreift, sind laut Frankl die wesentlichen Faktoren, die der Mensch zum Glücklichen braucht.²³⁸ Eine positive Grundeinstellung zur eigenen beruflichen Tätigkeit oder in unserem Fall zum Lernen ist genauso wichtig, um Glück innerhalb der Arbeit sowie die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und die Fähigkeit der Selbstregulierung zu erleben.²³⁹ Als Selbstwirksamkeit wird hierbei die Überzeugung verstanden, wonach man Anforderungen verschiedener Art gewachsen ist und diese gut bewältigen kann, während die Selbstregulierungskompetenz die positive Bewältigung von Herausforderungen durch die Anpassung der eigenen Möglichkeiten an die zu verrichtende Aufgabe meint.²⁴⁰ Die Erfahrung, selbst etwas zu bewirken und Herr über die Situation zu sein, lässt sich – wie schon erwähnt – besonders durch selbstvergessenes Spiel oder sogenannte flow-Erlebnisse machen. Als zentrale Frage kristallisiert sich somit heraus, wie denn Schule zu dieser Art von Erfahrungen beitragen kann.²⁴¹ Fritz-Schubert setzt auch hier auf eine Vernetzung von rationalen und emotionalen Aspekten und betrachtet auch Schülerinnen und Schüler holistisch, als Menschen die zwischen ihren Rollen als Privatpersonen und Auszubildende oszillieren. Dies macht er auch klar, wenn er versucht die Aufgabe der Schule im Erreichen von Wohlbefinden zu beschreiben:

„Wenn die Schule nicht nur der Lebenszufriedenheit, also der kognitiven, rationalen Betrachtung Raum gibt, sondern wegen seiner besonderen Bedeutung auch den affektiven Bereich des längerfristigen Wohlbefindens Lebensglück einbezieht, nähern wir und dem Fach ‚Glück‘ in der Schule.“²⁴²

Dazu ist es ungemein wichtig, positive Lernerfahrungen innerhalb der schulischen Gemeinschaft zu fördern, welche das allgemeine Wohlbefinden steigen lassen. Dazu gehören sowohl Lern- und Leistungserfahrungen, als auch Phasen des Spiels, der Kreativität und der Muße. Was besonders wichtig erscheint(,) ist, dass Schülerinnen und Schüler neben ihrer Pflicht auch noch Zeit für die Entfaltung ihrer Interessen und Potenziale haben, egal ob diese im Amateur- oder Profibereich liegen, wichtig ist einzig und allein das aktive Tätigsein.²⁴³

²³⁸ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Glück kann man lernen*. S. 208-209.

²³⁹ Vgl.: Münch, J.; Wyrobnik, I.: *Pädagogik des Glücks*. S. 106-107.

²⁴⁰ Vgl.: Münch, J.; Wyrobnik, I.: *Pädagogik des Glücks*. S. 106-107.

²⁴¹ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Schulfach Glück*. S. 57.

²⁴² Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Schulfach Glück*. S. 48.

²⁴³ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Schulfach Glück*. S. 56-57.

3.3.2 Grundpfeiler und Säulen des Schulfachs *Glück*

Fritz-Schubert legt bei der Umsetzung des Schulfachs *Glück* sehr viel Wert auf die Erkenntnisse aus der Motivationsforschung und arbeitet diese konkret in seine Vision des Faches ein.²⁴⁴ Damit gemeint ist die Ausrichtung nach Selbstaktualisierung, Kompetenzförderung sowie Ressourcenaktivierung, welche als Basis für das Curriculum des Schulfachs *Glück* dienen sollen.²⁴⁵ Im Schulfach *Glück* wird in erster Linie darauf Wert gelegt, dass Kinder und Jugendliche sich selbst besser kennen lernen und den richtigen Umgang mit Emotion und Frustration einüben, welche für die Erreichung jeglicher Ziele innerhalb und außerhalb der Schule von großer Bedeutung sind. Beispielsweise wird Angst vor dem Versagen in der Schule von Kindern und Jugendlichen mit 22 Prozent höher eingestuft, als die Angst vor Krieg oder Tod und mit zunehmendem Alter nimmt diese Angst aber nicht ab, im Gegenteil, sie steigert sich sogar.²⁴⁶ Besonders betroffen sind dabei Kinder mit Migrationshintergrund sowie jene, die beispielsweise ein Gymnasium besuchen und deshalb Angst vor dem Abstieg in eine niedrigere Bildungsstufe haben.²⁴⁷ Kinder, die von Schulängsten oder Versagensängsten geplagt werden, empfinden den Druck von Seiten der Lehrperson um einiges höher als andere Kinder. Um das zu verhindern, wird die Frustrationstoleranz der Schülerinnen und Schüler zuweilen zu erhöhen versucht, jedoch nur mit mäßigem Erfolg.²⁴⁸ Genau deshalb braucht es neue Methoden zur Stärkung des Selbstbewusstseins und zum Erreichen von Angstfreiheit. Besonders wichtig für den Glücksunterricht ist daher, dass er von Lehrpersonen geleitet wird, die mit beiden Beinen im Leben stehen und eine gefestigte Persönlichkeit haben.²⁴⁹ Zu oft werden Kinder zwar schon im Vorschulalter von Eltern und Bildungsinstitutionen gefördert und erreichen sogar einen kurzzeitigen Bildungsvorsprung auf andere Gleichaltrige, den sie jedoch auf lange Sicht nicht halten können.²⁵⁰ Es ist zwar äußerst wichtig, dass Kinder in vielerlei Hinsicht gefördert werden, jedoch ist es manchmal noch bedeutsamer, von wem sie gefördert werden. Denn erst die Authentizität der Lehrperson lässt es zu, Aufgabenstellungen gut zu vermitteln, zudem braucht es im Fach *Glück* eine Person, die besonders empathisch ist und auf die

²⁴⁴ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Lernziel Wohlbefinden*. S. 130.

²⁴⁵ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Lernziel Wohlbefinden*. S. 130.

²⁴⁶ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Schulfach Glück*. S. 29.

²⁴⁷ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Schulfach Glück*. S. 29.

²⁴⁸ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Schulfach Glück*. 32-33.

²⁴⁹ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Glück kann man lernen*. S. 180-181.

²⁵⁰ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Schulfach Glück*. S. 22.

individuellen Bedürfnisse von Schülerinnen und Schüler optimal eingehen kann.²⁵¹ In erster Linie nämlich gilt, was den Schülerinnen und Schülern beigebracht werden soll – nämlich die Fähigkeit sich selbst mit seinen vorhandenen Mitteln auf den Weg zum Glück zu begeben – sollten Lehrpersonen, die das Fach *Glück* unterrichten notwendigerweise schon mitbringen. Hier wird deutlich, was sich oftmals nahtlos mit der Realität deckt. Erfahrungsgemäß sind es nicht die intellektuellen Kompetenzen allein, welche einen Menschen klug machen. Fritz-Schubert zitiert hierzu den Psychologen Robert J. Sternberg, der aufzeigt, was eine intelligente Person in Wahrheit ausmacht:

„Viel mehr als gute Noten in der Schule oder an der Uni. Für mich setzt sich Intelligenz aus vier Bestandteilen zusammen: aus Kreativität, um neue Ideen zu entwickeln, aus analytischer Intelligenz, um diese Ideen richtig einzuschätzen, es braucht praktische Intelligenz, um sie zu verwirklichen, und letztlich auch Weisheit, um sicherzustellen, dass diese Ideen der Gemeinschaft dienen.“²⁵²

Diese Faktoren kombiniert mit emotionalen und sozialen Kompetenzen sowie psychischer und physischer Stabilität sind die perfekte Voraussetzung für die Lehrpersonen, die sich an die Leitung des Glücksunterrichts heranwagen. Aufgabe von diesen Pädagoginnen und Pädagogen ist es, in den Schülerinnen und Schülern eine optimistische Grundhaltung zu fördern und eventuelle pessimistische oder negative Glaubenssätze in positive Alternativen umzugestalten.²⁵³ Denn mit einer positiven Grundeinstellung erfahren Kinder und Jugendliche Selbstsicherheit sowie seelische Ausgeglichenheit, die sie im Leben weiterbringen wird.²⁵⁴

Als einen der vier Grundpfeiler des Schulfaches *Glück* sieht Fritz-Schubert die psychologischen Grundbedürfnisse, welche das Wechselspiel von Sinn, Sicherheit und Freiheit in einem Spannungsverhältnis darstellen.²⁵⁵ An das Gedankengut von Frankl angelehnt, werden diese drei Bedürfnisse als Grundbedürfnisse des Menschen angenommen, welche in ein harmonisches Gleichgewicht gebracht werden wollen.²⁵⁶ Für den Menschen ist es extrem wichtig diese Grundwerte selbst aktiv zu gestalten und in Einklang zu bringen, deswegen ist es wichtig, Schülerinnen und Schülern ihre

²⁵¹ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Glück kann man lernen*. S. 180-181.

²⁵² Fritz-Schubert, E.: *Schulfach Glück*. S. 22.

²⁵³ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Glück kann man lernen*. S. 218.

²⁵⁴ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Glück kann man lernen*. S. 218.

²⁵⁵ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Lernziel Wohlbefinden*. S. 132.

²⁵⁶ Vgl.: Fritz-Schubert, Ernst; Saalfrank, Thorsten-Wolf: „Schulfach Glück – Skizze und Hintergründe“, in: Fritz-Schubert, Ernst; Saalfrank, Wolf-Thorsten; Leyhausen, Malte (Hg.): *Praxisbuch Schulfach Glück. Grundlagen und Methoden*. Weinheim/Basel: Beltz 2015. S. 27.

Gestaltungspotenziale bewusst zu machen und sie darin zu bestärken, sich mit ihnen auseinanderzusetzen.²⁵⁷ Als zweites Hauptaugenmerk wird die Stärkung der Selbstwertschätzung von Jugendlichen angestrebt, welche eine Harmonie zwischen Vertrauen und Verantwortung intendieren und einen wichtigen Faktor für die seelische Gesundheit darstellen.²⁵⁸ Diese wird vor allem erlangt, wenn man durch die Beschäftigung mit den persönlichen Grundwerten einen eigenen Standpunkt entwickelt und zu diesem steht, was Fritz-Schubert und Saalfrank mit diesen Worten auf den Punkt bringen: „Wenn man zu dem steht, was man fühlt, was man will und was man macht, können das Selbstvertrauen, die Selbstachtung und damit auch der Selbstwert wachsen.“²⁵⁹ Die zweite Triade *Vertrauen, Verantwortung und Selbstwert* bezeichnet deshalb im Wesentlichen die Ausbildung einer Selbstreflexion, die Denken und Handeln eines Individuums harmonisch begleiten und schlussendlich zur inneren Konsistenz und Festigkeit des Charakters beitragen sollen.²⁶⁰ Die dritte, wichtige Komponente des Schulfachs *Glück* ist die Ausbildung von Kompetenzen, da diese Schülerinnen und Schülern ermöglichen selbstorganisiert und selbstständig zu handeln und sich zu entfalten.²⁶¹ Die Ausbildung derselben hängt sehr stark mit dem von der Person erlangtem Wissen und seinen gewählten Grundwerten zusammen, sie werden durch Willenskraft realisiert und durch Erfahrungen gefestigt.²⁶² Neben der Selbstkompetenz markieren Sozialkompetenz und Fach- und Medienkompetenz die zwei anderen Eckpunkte des Kompetenzdreiecks, durch dessen Ausbildung das Lernziel Wohlbefinden allmählich in greifbare Nähe rückt.²⁶³ Bemerkenswert ist auch der Umstand, dass der Mensch, der ausgereifte Kompetenzen zur Verfügung hat, in weiterer Folge in der Lage ist, die psychischen Grundbedürfnisse der ersten Triade (Sinn, Sicherheit und Freiheit) besser zu befriedigen.²⁶⁴ Durch diese Begleiterscheinung geht noch einmal deutlicher hervor, wie stark der Zusammenhang zwischen den Triaden untereinander ist. Als vierte tragende Säule des Schulfachs *Glück* ergibt sich die Stärkung des Kohärenzgefühls, das wir bereits durch die Beschäftigung von Antonovskys Konzept der Salutogenese kennen.²⁶⁵ Auch

²⁵⁷ Vgl.: Fritz-Schubert, E.; Saalfrank, T.W.: „Schulfach Glück – Skizze und Hintergründe“. S. 28.

²⁵⁸ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Lernziel Wohlbefinden*. S. 133.

²⁵⁹ Vgl.: Fritz-Schubert, E.; Saalfrank, T.W.: „Schulfach Glück – Skizze und Hintergründe“. S. 28.

²⁶⁰ Vgl.: Fritz-Schubert, E.; Saalfrank, T.W.: „Schulfach Glück – Skizze und Hintergründe“. S. 28-29.

²⁶¹ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Lernziel Wohlbefinden*. S. 135.

²⁶² Vgl.: Fritz-Schubert, E.; Saalfrank, T.W.: „Schulfach Glück – Skizze und Hintergründe“. S. 29.

²⁶³ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Lernziel Wohlbefinden*. S. 138.

²⁶⁴ Vgl.: Fritz-Schubert, E.; Saalfrank, T.W.: „Schulfach Glück – Skizze und Hintergründe“. S. 30.

²⁶⁵ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Lernziel Wohlbefinden*. S. 139.

dessen Ausbildung und Festigung ist eng verknüpft mit den Aspekten Selbstwert und Selbstkompetenz.²⁶⁶ Wie bereits bekannt, wird das Kohärenzgefühl, welches von Antonovsky begründet wurde, durch die Faktoren Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit konstituiert. Wer ein hohes Kohärenzgefühl besitzt, weiß laut Antonovsky besser auf Anforderungen, die das Leben stellt, zu reagieren, indem schneller adäquate Ressourcen mobilisiert werden und die richtigen Copingstrategien zum richtigen Zeitpunkt aktiv werden.²⁶⁷ Darum wird beabsichtigt, jene Persönlichkeitseigenschaften in Schülerinnen und Schülern zu fördern, die sie Herausforderungen verschiedener Art erfolgreich meistern lassen und im Wesentlichen die Verdichtung der drei Faktoren des Kohärenzgefühls zum Ziel haben.²⁶⁸ Abschließend können die Relationen der einzelnen vier Bereiche durch die Vereinigung der vier Dreiecksflächen zu einem Tetraeder in der folgenden Abbildung noch einmal veranschaulicht werden.

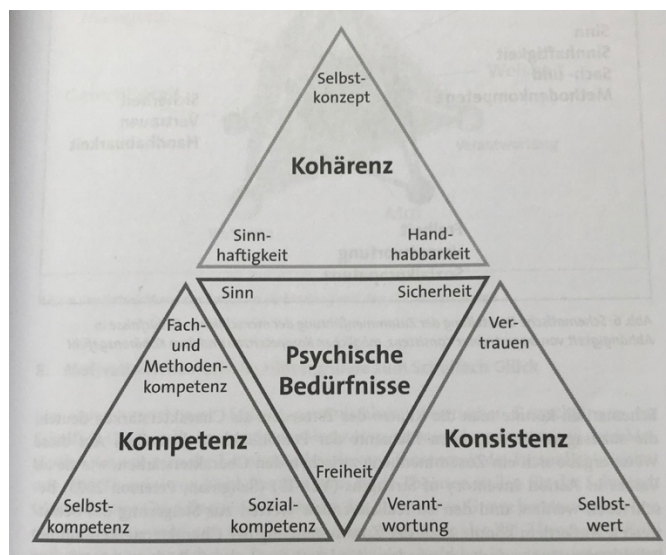


Abbildung 1: Tetraeder Schulfach Glück²⁶⁹

„Schematisch könnte man die Kanten des Tetraeders als Charakterstärken deuten, die sozusagen die tragenden Elemente der Persönlichkeit darstellen.“²⁷⁰ Deshalb ist Persönlichkeitsbildung und das Herausarbeiten der Charakterstärken der einzelnen Schülerinnen und Schülern als Zwischentappe auf dem Weg zu ihrem persönlichen Wohlbefinden zu sehen. Es wurde im Sinne der Erreichung des Lernziels Wohlbefinden beschlossen, dass es am sinnvollsten sei, Kompetenzerwerb und Ressourcenstärkung

²⁶⁶ Vgl.: Fritz-Schubert, E.; Saalfrank, T.W.: „Schulfach Glück – Skizze und Hintergründe“. S. 30.

²⁶⁷ Vgl.: Fritz-Schubert, E.; Saalfrank, T.W.: „Schulfach Glück – Skizze und Hintergründe“. S. 31-32.

²⁶⁸ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Lernziel Wohlbefinden*. S. 140-141.

²⁶⁹ Vgl.: Fritz-Schubert, E.; Saalfrank, T.W.: „Schulfach Glück – Skizze und Hintergründe“. S. 33.

²⁷⁰ Fritz-Schubert, E., Saalfrank, T.W.: „Schulfach Glück – Skizze und Hintergründe“. S. 34.

direkt zu verknüpfen und dem ganzen curricularen Konzept eine gewisse Handlungsorientierung zugrunde zu legen.²⁷¹ Durch diesen Prozess soll bestenfalls eine Identität zustande kommen, die auch dann weiter bestehen kann, wenn sich ab und zu kleine Hindernisse im Leben einschleichen. Kinder sollen zum Beispiel bereits in jungen Jahren lernen mit Niederlagen umzugehen und diese auch nicht direkt als Versagen begreifen.

„Es gilt vielmehr die tatsächliche oder vermeintliche Niederlage als Vater des Sieges zu begreifen. Wenn sie lernen, das WARUM durch das WOFÜR zu ersetzen, Lösungsorientierung statt Problemorientierung anzustreben, werden sie auch die schwierigen Phasen ihres Lebens meistern.“²⁷²

Außerdem wichtig ist es, Kindern und Jugendlichen deutlich zu machen, dass jeder Mensch in seinem Leben manchmal glückliche, andermal weniger glückliche Phasen haben wird. Die Kunst wird es sein, diese Schwierigkeiten im Leben jedes einzelnen als Herausforderungen zu sehen und sie aktiv mitzugestalten, dass aus ihnen schlussendlich die größten persönlichen Erfolge erwachsen.²⁷³ Dabei helfen ihnen die bereits erworbenen Kompetenzen und Ressourcen, die sie durch die Beschäftigung mit sich selbst besser aktivieren können. Damit Kinder und Jugendliche sich allgemein als selbstwirksam erleben können ist es nötig, dass sie selbst so viele Erfahrungen wie möglich machen, gleichzeitig muss es ihnen jedoch erlaubt sein Fehler zu machen, dies ist der wichtigste Bestandteil von Lernen überhaupt.²⁷⁴

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Fritz-Schubert Ernst ein bedürfnis-, sinn- und ressourcenorientiertes Bildungskonzept entwickelt hat, welches die selbstgemäße Entfaltung der Persönlichkeiten von Schülerinnen und Schülern und ihrem Wohlbefinden zum Ziel hat.²⁷⁵

Die Herausforderung für Lehrpersonen besteht dabei darin Kinder und Jugendliche davon zu überzeugen das tugendhafte, wertvolle Verhalten längerfristig zu wahren Glück und Wohlbefinden beiträgt.²⁷⁶ Das funktioniert nicht durch das Vorgeben eines richtigen Weges, sondern dadurch dass die Schülerinnen und Schüler darin bestärkt werden, sich ihre eigenen Werthierarchien zu überlegen, diese dann mit allgemein gültigen Werten zu

²⁷¹ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Lernziel Wohlbefinden*. S. 147.

²⁷² Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Schulfach Glück*. S. 59.

²⁷³ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Glück kann man lernen*. S. 212.

²⁷⁴ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Glück kann man lernen*. S. 210.

²⁷⁵ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Lernziel Wohlbefinden*. S. 148.

²⁷⁶ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Schulfach Glück*. S. 76.

vergleichen und für sich selbst das Beste daraus abzuleiten.²⁷⁷ Auf diesen Erkenntnissen beruhend, beschreibt Fritz-Schubert den Lehrplan des Schulfaches Glück wie folgt:

„Mit der klaren Zielsetzung, dass die Schülerinnen und Schüler durch die Entdeckung ihrer vielfältigen Potenziale und der Freude an ihrem Tun eine Beziehung zum gelingenden Leben gewinnen sollen. Er soll zudem eine Verbindung zwischen verschiedenen philosophischen und psychologischen Erkenntnissen der Antike, aber auch der Neuzeit herstellen. Er basiert auf Grundlage des aristotelischen Glücksbegriffs und soll die für die Menschen existenziellen Bereiche wie Körper und Seele, aber auch den wertschöpfenden Bezug zur Gemeinschaft vermitteln. Die Schüler sollen erfahren, dass Glück wählbar und erlernbar ist und sich im glücklichen und erfolgreichen Tun widerspiegelt.“²⁷⁸

Einmal mehr kann erkannt werden, dass es eine holistische Betrachtung des Menschen ist, welche durch den Glückunterricht unterstützt und vermittelt wird. Durch die Beschäftigung mit psychologischen und philosophischen Betrachtungsweisen, welche sich mit potenziellen glückliche Lebensführungen auseinandersetzen, sollen Schülerinnen und Schüler zur Erkenntnis gelangen, dass die äußeren Umstände manchmal so sind, wie sie sind und es deshalb umso mehr darauf ankommt wie man auf sie reagiert. Das will meinen, dass es häufig eine Sache der Perspektive ist, wie Menschen Dinge und Umstände bewerten und dass die Veränderung des Blickwinkels auf eine Lage Emotionen und Sinngehalt schlagartig vom Negativen zum Positiven umdeuten lassen. So kann man eine Lebenssituation in der man nur noch Probleme sieht bewusst in eine Herausforderung mit vielen Chancen für das Wachstum der eigenen Persönlichkeit verwandeln, wenn man nur den Willen dazu hat. Die Vorteile dieser aktiven und positiven Grundhaltung sollen auch Schülerinnen und Schülern zugutekommen, denn das ist es, worauf das Schulfach Glück hauptsächlich abzielt.

3.3.3 Umsetzung in die Praxis

Das Curriculum zum Schulfach *Glück* gibt Pädagoginnen und Pädagogen zwar einen Leitfaden und einen Pool an Methoden für den Unterricht mit, verzichtet aber auf eine im Vorfeld fixierte Planung, da die individuellen Bedürfnisse einer jeden Klasse verschieden sind und bei der konkreten Planung des Glücksunterrichts immer miteinbezogen werden

²⁷⁷ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Schulfach Glück*. S. 77.

²⁷⁸ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Schulfach Glück*. S. 88.

sollten.²⁷⁹ Wichtige Merkmale sind jedoch, dass es sich um keinen Frontalunterricht handelt, Schülerinnen und Schüler keine reguläre Sitzordnung an Tischen haben, sondern im Stuhlkreis sitzen.²⁸⁰ Grundsätzlich umfasst das methodische Grundschema einer Glückstunde diese aufeinanderfolgenden Punkte: mit einem spielerischen „Energizer“ wird gestartet, welcher von einer Reflexion der letzten Stunde begleitet wird, dann folgt die Hinführung zu einem neuen Thema wozu anschließend ein Lernexperiment durchgeführt wird.²⁸¹ Am Ende wird noch einmal gemeinsam reflektiert, was als Basis für die folgende Hausarbeit im Glücksheft dienen soll.²⁸² Schülerinnen und Schüler sollen dadurch langsam ihre eigene Wertehierarchie erstellen, diese anschließend hinterfragen, wobei die Vorgabe gilt, dass sie ihre Fragen, Überlegungen und Erkenntnisse laufend reflektieren und diese gleichzeitig in eigens dafür vorgesehenen Heften festhalten sollten.²⁸³ So kann ihre Persönlichkeitsentwicklung anschließend sehr gut nachvollzogen werden und das Problem der Notengebung, welches anfangs einen größeren Diskussionspunkt darstellte, gelöst werden.²⁸⁴ Es kommt hier zu ähnlichen Herausforderungen wie bei der Notengebung im Fach Religion²⁸⁵, deshalb wurde an der Willy-Helpach-Schule folgende Einigung für die Betonung der Leistungen im Fach *Glück* vereinbart:

„Die Zielsetzung des Faches Glück liegt in der Stärkung der Persönlichkeit, der Zuversicht, und Lebensfreude sowie in der Förderung von sozialer Verantwortung und Selbstverantwortung. [...] Für die Notengebung ist die Messung des persönlichen Zuwachses nicht sinnvoll. Sie ergibt sich aus der Auseinandersetzung mit den vorgegebenen Themenbereichen, die in Heftform (in Einzelfällen auch Schülerpräsentationen) zu dokumentieren ist.“²⁸⁶

Die Dokumentationen der Schülerinnen und Schüler dienen dann auch als Grundlage für die abschließende Bewertung, jedoch erfolgt diese nicht nach inhaltlichen Kriterien,

²⁷⁹ Vgl.: Leyhausen, Malte: „Zum Glück in der Schule – Anmerkungen zum Curriculum des „Schulfachs Glück“, in: Fritz-Schubert, Ernst; Saalfrank, Wolf-Thorsten; Leyhausen, Malte (Hg.): *Praxisbuch Schulfach Glück. Grundlagen und Methoden*. Weinheim/Basel: Beltz 2015. S. 112.

²⁸⁰ Vgl.: Leyhausen, M.: „Zum Glück in der Schule“. S. 112.

²⁸¹ Vgl.: Leyhausen, M.: „Zum Glück in der Schule“. S. 113.

²⁸² Vgl.: Leyhausen, M.: „Zum Glück in der Schule“. S. 113.

²⁸³ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Schulfach Glück*. S. 89.

²⁸⁴ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Schulfach Glück*. S. 89.

²⁸⁵ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Lernziel Wohlbefinden*. S. 241.

²⁸⁶ Fritz-Schubert, E.: *Lernziel Wohlbefinden*. S. 242.

sondern danach, wie intensiv sich die Jugendlichen mit den Themen des Unterrichts auseinandergesetzt haben.²⁸⁷

Der methodische Aufbau des Glückunterrichts, welcher an sich sehr simpel ist, kann damit in Verbindung gesetzt werden, dass Fritz-Schubert besonders betont, wie wichtig Rituale sind, da sie besonders dafür geeignet sind neue, ungewohnte Verhaltensweisen einzuüben und die Gemeinschaft oder den Teamgeist zu stärken.²⁸⁸ Diese Rituale können flow-Erlebnisse innerhalb der Schulzeit begünstigen und in Schülerinnen und Schülern Gefühle der Selbstwirksamkeit und Freude auslösen.

Bei der Distanzierung von einzelnen Glückstunden kann man die Aufteilung des Curriculum als Ganzem in sechs Module unterscheiden, welche Ressourcen- sowie Kompetenzförderung im Auge haben und durch die Aktivierung positiver Emotionen wirken.²⁸⁹ Die einzelnen Phasen sind Stärkung, Visionen, Entscheidungen, Planung, Umsetzung und Bewertung welche durch die folgende Tabelle schematisch und etwas ausführlicher dargestellt sind.²⁹⁰

| Handlungsphasen | Förderung von Ressourcen bzw. Kompetenzen | Positive Emotionen | Indikatoren der seelischen Gesundheit und des Flourishing |
|-------------------|---|-------------------------------------|--|
| 1. Stärkung | Selbstwertschätzung Vertrauen Wertschätzung Entdecken der eigenen Stärken soziale Kompetenzen | Stolz Geborgenheit Sicherheit | Selbstwertschätzung Selbstakzeptanz positive Beziehungen |
| 2. Visionen | Werte Einstellungen Haltungen | Freiheit Selbstbestimmtheit | Autonomie Optimismus |
| 3. Entscheidungen | Optimismus Sinnkonstruktion Selbstkompetenz | Sicherheit Kontrolle | Selbstwertschätzung |
| 4. Planung | Kohärenzgefühl Gestaltorientierung allgemeine Kompetenzen | Vorfriede | Selbstwirksamkeitserwartung |
| 5. Umsetzung | Selbstkompetenz allgemeine Kompetenzen Zielerreichung Selbstregulierung | Flow Lebensfreude | Umweltbewältigung Konsistenzgefühl |
| 6. Bewertung | Kohärenzgefühl Konsistenzgefühl | Zufriedenheit Gelassenheit | Sinn Kohärenzgefühl |

Abbildung 2: 6 Module des Curriculums²⁹¹

²⁸⁷ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Schulfach Glück*. S. 89.

²⁸⁸ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Glück kann man lernen*. S. 230.

²⁸⁹ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Lernziel Wohlbefinden*. S. 148-149.

²⁹⁰ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Lernziel Wohlbefinden*. S. 148.

²⁹¹ Fritz-Schubert, E.: *Lernziel Wohlbefinden*. S. 148.

Der Aufbau des Curriculums zielt darauf ab, dass Schülerinnen und Schüler die einzelnen, zyklisch aufgebauten Phasen allmählich auf die Handlungen in ihrem Alltag übertragen und sich so ein dynamisches Wachstum daraus ergibt, welches die Entwicklung und das Wohlbefinden fördert.²⁹² „Das kompakte Lernziel des Schulfachs Glück ist, dass jeder Schüler diese Handlungsphasen kennt, für jede Phase die nötigen Kompetenzen entwickelt und in der Reflexion nach jedem Handlungszyklus die Konsistenz, Kompetenz und Kohärenz seines Selbst fördert.“²⁹³ Die Stärkung des Wohlbefindens und der Identität soll aus diesem Grund durch die wiederholte Bewusstmachung der Werthaftigkeit des eigenen Ichs und dessen tiefe Verankerung im Unterbewusstsein erreicht werden.²⁹⁴ Begonnen wird deshalb beispielsweise damit, die Akzeptanz des Selbst zum Thema der ersten Stunde im Rahmen des Schulfachs *Glück* zu machen.²⁹⁵ Dadurch, dass der Ansatz des Schulfachs *Glück* den Menschen in seiner Ganzheit betrachtet, weichen die Methoden, die im Unterricht verwendet werden merklich von den konventionellen Vorgehensweisen ab und es entwickeln sich neue Praktiken und Handlungspfade. Neben der Ausbildung von mentalen Stärken ist es nicht weniger wichtig, den Fokus auf den Körper und seine natürliche Funktion der Bewegung zu lenken.²⁹⁶ Denn um ein positives Selbstkonzept zu entwickeln, ist es für Schülerinnen und Schüler äußerst wichtig, sich körperlich fit und leistungsfähig zu erleben.²⁹⁷ Hier werden Bewegung und Spiel dazu eingesetzt, um Glückshormone freizusetzen und gleichzeitig die mentale Planung sowie die reale Umsetzung von Handlungsabläufen zu unterstützen.²⁹⁸ Besonders der Mannschaftssport kann hier hilfreich sein: Die Entwicklung des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten und in die Fähigkeiten anderer beim spielerischen Lösen von Problemen kann den Umgang mit Erfolgen und Misserfolgen schulen und gleichzeitig Körperbewusstsein und Achtsamkeit verbessern.²⁹⁹ Auch mithilfe der Praxis von Tae-Bo, einer Form von Ganzkörpertraining und Kampfsport, kann bei Schülerinnen und Schülern positive Reaktionen auslösen: es wird vom sprichwörtlichen Erleben von Glücksgefühlen während dieser Praxis berichtet, da

²⁹² Vgl.: Leyhausen, M.: „Zum Glück in der Schule“. S. 116.

²⁹³ Leyhausen, M.: „Zum Glück in der Schule“. S. 116.

²⁹⁴ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Schulfach Glück*. S. 97-98.

²⁹⁵ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Schulfach Glück*. S. 94.

²⁹⁶ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Glück kann man lernen*. S. 195.

²⁹⁷ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Schulfach Glück*. S. 120.

²⁹⁸ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Glück kann man lernen*. S. 195.

²⁹⁹ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Glück kann man lernen*. S. 195-196.

der Körper und noch wichtiger, die Willenskraft dabei trainiert wird.³⁰⁰ Ein weiteres gutes Mittel, um sein eigenes Körperbewusstsein zu stärken, und vor allem an die Wahrnehmung der eigenen Emotionen zu schärfen, ist das Theater, beziehungsweise theaterpädagogische Übungen.³⁰¹ Hier ist beispielweise an den berühmten Theatertheoretiker Augusto Boal und seine verschiedenen Kreationen von theaterpädagogisch wertvollen Konzepten zu denken. Boal hebt am Beginn seines Werkes „Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler“ die ursprüngliche Bedeutung des Wortes *Theater* hervor. Er erklärt diese als „[...] Fähigkeit des Menschen (die Tiere nicht haben), sich selbst beim Handeln zu beobachten. Menschen sind in der Lage, sich selbst im Akt des Sehens zu sehen, ihre Gefühle zu denken und ihre Gedanken zu fühlen.“³⁰² Daher rührt die wertvolle Sinnhaftigkeit seines Konzeptes. Der Mensch wird durch Boals Theaterübungen dazu angeregt sich in gewisse – mitunter sehr problematische – Situationen hineinzusetzen und unmittelbar durch seine eigene Haltung und Position innerhalb der Szene zu verstehen, welche Gefühle und Motivation ihn antreiben oder vielleicht auch erstarrt in seinem aktuellen Zustand verharren lassen. Die sich selbst transzendierende Eigenschaft des Menschen, kann darum, wenn richtig benutzt, zu persönlicher Selbstreflexion aber auch zur Reflexion der Gesellschaft,³⁰³ zur Stärkung des Körperbewusstseins und Förderung des reflektierten Umgangs mit den eigenen Emotionen führen.³⁰⁴

Die Nutzung der Emotion als Ressource geht zurück auf das ZRM, das „Zürcher Ressourcen Modell“, welches von Neurowissenschaftlern entwickelt wurde und auch einen bedeutenden Platz innerhalb von Fritz-Schuberts Schulfach *Glück* einnimmt.³⁰⁵ „Sie gehen davon aus, dass unterhalb der Bewusstseinssebene ein emotionales Erfahrungsgedächtnis existiert. In ihm werden auf einer nicht sprachlich erfassbaren Ebene erlebt Gefühle und Empfindungen dauerhaft gespeichert.“³⁰⁶ Diese gespeicherten Gefühle gilt es im Sinne der Motivation zum Lernen zu nutzen, indem man positive Erfahrungen und das Lernen verknüpft: beispielsweise durch einen faktischen

³⁰⁰ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Schulfach Glück*. S. 123-124.

³⁰¹ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Schulfach Glück*. S. 129.

³⁰² Boal, Augusto: *Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Hrsg. und Übers. von Till Baumann. Berlin: Suhrkamp 2013. S. 28.

³⁰³ Vgl.: Aitwegmair, Karin: Freire und Boal: Die Pädagogik und das Theater der Unterdrückten, 2010, HTML: <http://www.pfz.at/article935.htm> (12.05.18)

³⁰⁴ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Schulfach Glück*. S. 131.

³⁰⁵ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Schulfach Glück*. S. 131-132.

³⁰⁶ Fritz-Schubert, E.: *Schulfach Glück*. S. 132.

inszenierten Zieleinlauf zu einem von Schülerinnen und Schülern festgelegtem Ziel.³⁰⁷ Fritz-Schubert leitete jedoch eine kleine Abweichung vom ZRM ein: er sieht die Festigung des „Selbst“ als Voraussetzung für die kommende Persönlichkeitsentwicklung eines Charakters.³⁰⁸

Es kann also erkannt werden, dass der Unterricht setzt sich allgemein gesehen aus vielen Projekten zusammen, die einen hohen Praxisbezug aufweisen und durch ihre Erlebnisorientiertheit charakterisiert sind, was durch die Aufhebung des normalen Stundentaktes und die vielen außerschulischen Aktivitäten zustande kommt.³⁰⁹ Körperliche Bewegungen und daneben auch eine gesunde und ausgewogene Ernährung sind wichtig, um sich selbst Gutes zu tun und dem Körper die Nährstoffe zuzuführen, die er für die Leistungsfähigkeit benötigt. Dieses Unterrichtskonzept führt dazu, dass das konventionelle und meist auch hierarchische Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden sich aufhebt und die Lehrperson zum Mit-Lerner wird und auch sie von den Erfahrungen profitiert, welche die Jugendlichen in den Glücksunterrichts einbringen.³¹⁰ Die Verwandlung der Rolle der Lehrperson in die eines Moderators und Begleiters des Entwicklungsprozesses³¹¹ fördert Eigenverantwortung sowie die Entwicklung neuer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern.³¹² „Glückserziehung ist in diesem Sinne Erziehung zur verantwortungsvollen Selbstbestimmung.“³¹³

Ein weiterer interessanter Punkt ist, dass Fritz-Schubert sich auch vorstellen kann, dass das Konzept Schulfach *Glück* nicht ausschließlich als eigenes Fach gelehrt werden muss. Er sieht auch die Chance seine Ideen in den bereits bestehenden Regelunterricht einzuarbeiten.

„Im Fach Deutsch und Literatur bietet sich die Theaterpädagogik an, um die Einheit von Körper, Geist und Emotionen zu fördern. Denkbar wäre es auch, dass die Fächer Philosophie oder Ethik nicht nur theoretische Handlungsanweisungen für ein gelingendes Leben vermitteln, sondern dieses Gelingen auch erlebbar und spürbar machen.“³¹⁴

³⁰⁷ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Schulfach Glück*. S. 132.

³⁰⁸ Vgl.: Leyhausen, M.: „Zum Glück in der Schule“. S. 117.

³⁰⁹ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Schulfach Glück*. S. 89.

³¹⁰ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Schulfach Glück*. S. 153.

³¹¹ Vgl.: Leyhausen, M.: „Zum Glück in der Schule“. S. 114-115.

³¹² Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Schulfach Glück*. S. 154.

³¹³ Fritz-Schubert, E.: *Glück kann man lernen*. S. 211.

³¹⁴ Fritz-Schubert, E.: *Glück kann man lernen*. S. 180.

Die Integration von Unterrichtseinheiten zur Glücksthematik ist deshalb eine reale Möglichkeit, dessen Sinnhaftigkeit in einem nächsten Kapitel besonders in Hinblick auf den Philosophieunterricht betrachtet werden soll.

3.3.4 Erste Erfahrungsberichte und Evaluationen

Aus den bisherigen Erörterungen geht hervor, dass Schülerinnen und Schülern im Allgemeinen dabei geholfen werden soll, Gründe für das Glückliche in ihrem Leben zu finden.³¹⁵ Dafür ist die Erfahrung der Sinnhaftigkeit und vor allem die Entwicklung und das Erleben eines wertvollen „Selbst“ eine wesentliche Voraussetzung.

„Durch die Handlungsorientierung sollen die Schüler/-innen in jeder Phase des Handlungsprozesses erkennen, wie sie sich selbstgemäß und selbstbestimmt entfalten können. Sie sollen erfahren, wie sie durch jeden Handlungszyklus die Konsistenz, Kompetenz und Kohärenz ihres Selbst fördern, und sie sollen lernen, sich durch ihre Handlungen oder Unterlassungen selbst zu aktualisieren, selbst zu regulieren und für sich Sinn und Freude im Leben zu finden.“³¹⁶

Es ist relativ schwierig zu bestimmen oder zu bewerten ob Schülerinnen und Schülern, die den Glücksunterricht genossen haben, am Ende ausgebildete Fähigkeiten zum Glücklichen aufweisen, beziehungsweise potenziell höhere Chancen haben im Leben glücklich zu werden. Es gibt dennoch einige Merkmale, die für die Evaluation des Schulfachs *Glück* herangezogen werden können. Dazu gehören die Erhebung des Selbstwertgefühls sowie des subjektiven Wohlbefindens und die Testung des Kohärenzgefühls nach Antonovsky.

Um den Stand des Selbstwertgefühls zu messen wurden die Faktoren Selbstwerthöhe, Selbstwertstabilität und Selbstwertkontingenz in Beziehung zu Kompetenz und Leistung von Schülerinnen und Schülern gesetzt und anhand eines Fragebogens erhoben.³¹⁷ Dabei wurde festgestellt, dass die Ausbildung eines moderat hohen Selbstwertes optimale Konsequenzen sowohl für die Person selbst, als auch insgesamt für die Gemeinschaft

³¹⁵ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Schulfach Glück*. S. 81.

³¹⁶ Fritz-Schubert, E.: *Lernziel Wohlbefinden*. S. 149.

³¹⁷ Vgl.: Hess, Sarah: „Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsfach Glück und dem Selbstwertgefühl von Schüler/innen?“, in: Fritz-Schubert, Ernst; Saalfrank, Wolf-Thorsten; Leyhausen, Malte (Hg.): *Praxisbuch Schulfach Glück. Grundlagen und Methoden*. Weinheim/Basel: Beltz 2015. S. 228.

hat.³¹⁸ Bei der folgenden empirischen Untersuchung, in der all diese Facetten des Selbstwertgefühls berücksichtigt wurden, wurden die Antworten aus den Fragebögen von 124 Schülerinnen und Schülern des Privatgymnasiums Weinheim (mit Schulfach *Glück*) mit jenen der Vergleichsgruppe, bestehend aus 993 Schülerinnen und Schülern aus allgemeinbildenden weiterführenden Schulen (ohne Schulfach *Glück*), verglichen und ausgewertet.³¹⁹ Die Ergebnisse dieser Untersuchung wiesen tatsächlich signifikant höhere Werte im Bereich der mittleren Selbstwerthöhe und der Selbstwertstabilität bei den Schülerinnen und Schülern auf, die das Schulfach *Glück* besucht hatten.³²⁰ Auch die Messungen zur Selbstwertkontingenz konnten die Forschungshypothese teilweise bestätigen. Hier gibt es kleinere Abweichungen, denn die Hypothese konnte zwar in der 7. Schulstufe, jedoch nicht in der 5. bestätigt werden, zudem korrelieren diese Werte in einem höheren Maße mit Leistung und weniger mit Kompetenz.³²¹ Zusammengefasst lässt sich deshalb erkennen, dass die veränderten Werte, die in verschiedenen Facetten des Selbstwertgefühls festgestellt wurden, eine Bestätigung der positiven Einflussnahme des Schulfachs *Glück* auf den Selbstwert bedeuten.³²²

Betrams, ein Universitätsprofessor für Pädagogische Psychologie der Universität Mannheim, untersuchte den Einfluss des Schulfachs *Glück* auf das subjektive Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern des Pilotprojektes in Heidelberg.³²³ Er testete insgesamt 106 Jugendliche, wobei die Hälfte davon das neue Fach nicht besucht hatten und als Kontrollgruppe dienten.³²⁴ Durch die Befragung von Schülerinnen und Schülern zu ihren Gefühlen und die Erhebung ihrer persönlichen Lebenseinstellungen sowie ihrer emotionalen Stabilität als allgemeinen Persönlichkeitsfaktor, konnte ermittelt werden, dass sich das Schulfach *Glück* positiv auf das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern auswirkte, wenngleich jene am meisten davon profitierten, welche bereits

³¹⁸ Vgl.: Hess, S.: „Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsfach Glück und dem Selbstwertgefühl von Schüler/innen?“. S. 236.

³¹⁹ Vgl.: Hess, S.: „Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsfach Glück und dem Selbstwertgefühl von Schüler/innen?“. S. 248.

³²⁰ Vgl.: Hess, S.: „Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsfach Glück und dem Selbstwertgefühl von Schüler/innen?“. S. 254.

³²¹ Vgl.: Hess, S.: „Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsfach Glück und dem Selbstwertgefühl von Schüler/innen?“. S. 254.

³²² Vgl.: Hess, S.: „Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsfach Glück und dem Selbstwertgefühl von Schüler/innen?“. S. 255.

³²³ Vgl.: Betrams, Alex: „Unterricht zum Glücklichsein“, in: *Presseinformation Universität Mannheim. Hrg. v. Rektorat Kommunikation und Fundraising*. Mannheim: 12. August 2011.

³²⁴ Vgl.: Betrams, A.: „Unterricht zum Glücklichsein“.

zu Beginn die höchsten Werte bei der emotionalen Stabilität aufwiesen.³²⁵ Bertrams hat sich deshalb als Befürworter des Konzepts geäußert, da er es äußerst sinnvoll findet, dass Jugendliche lernen, mit ihren Emotionen umzugehen, sie zu erkennen, zu benennen und falls nötig zu verändern.³²⁶

Auch die Testung des Kohärenzgefühls nach Antonovsky konnte deutliche Ergebnisse erzielen: „Fast 80% der Schüler aus der Glücksgruppe empfinden ihr Handeln als sinnvoll, während dies nach eigener Aussage nur auf 33% der übrigen Schüler zutrifft.“³²⁷

Da die Stärkung des Kohärenzgefühls eine der wichtigsten Säulen des Schulfachs Glück ist, kann das positive Ergebnis in diesem Bereich für sich sprechen. Zudem hatte sich die Bewertung des Klassenklimas nach dem Glücksunterricht deutlich zum Positiven verändert.³²⁸ Durch die Auswertung der ersten Ergebnisse in Bezug auf das Schulfach Glück kann angenommen werden, dass Schülerinnen und Schüler viele positive Erfahrungen daraus mitnehmen, die ihre Persönlichkeit stärken und in ihnen die Fähigkeit zu einer optimistischen Lebensgestaltung fördern. Die Einführung des Faches in den Regelunterricht kann somit als äußerst sinnvoll erachtet werden, jedoch haben nicht alle Schulen die nötigen Ressourcen, um den Glücksunterricht als eigenen fixen Bestandteil zu integrieren. Da ein *Schulfach Glück* wohl kaum überall eingeführt werden kann, gibt es die Möglichkeit diese Thematik als Projekt sehr gut im regulären Unterricht miteinzubauen, was letztendlich auch die Intention dieser Arbeit ist.

³²⁵ Vgl.: Bertrams, A.: „Unterricht zum Glücklichsein“.

³²⁶ Vgl.: Bertrams, A.: „Unterricht zum Glücklichsein“.

³²⁷ Fritz-Schubert, E.: *Schulfach Glück*. S. 172.

³²⁸ Vgl.: Fritz-Schubert, E.: *Schulfach Glück*. S. 172.

4. Die Nikomachische Ethik als Leitfaden zur Glückseligkeit

4.1 Aristoteles' Tugendethik in Abgrenzung zu anderen Ethikkonzepten

Da das Konzept der Tugendethik von Aristoteles in der Ausrichtung dieser Arbeit eine wesentliche Rolle spielt, soll dem ein eigenes Kapitel gewidmet werden. Um ein möglichst umfassendes Verständnis davon zu erlangen, werden zunächst die Grundlagen ethischen Denkens resümiert. Dazu gehört anfangs die Klärung der Begriffe Ethik und Moral sowie eine kurze Erörterung verschiedener ethischer Systeme.

Der Begriff Ethik kommt aus dem Griechischen *ethos* und bedeutet so viel wie Wohnstätte, Gewohnheit, Sitte oder Charakter, während *ethike episteme* die Wissenschaft meint, die reflektiert, was ethisch ist, beziehungsweise wie Sitten entstehen und Bestand haben.³²⁹ Auch Pieper unterscheidet, wie Max Josef Suda, den Begriff *ethos*, einmal mit Epsilon, das andere Mal mit Eta begonnen: ersteres bedeutet so viel wie Gewohnheit, Sitte oder Brauch, während die Schreibweise mit Eta die Grundhaltung der Tugend meint, welche im Charakter verfestigt wird.³³⁰ Betrachtet man die Definition des Begriffes in den drei Werken über die Grundlagen der Ethik von Pieper, Suda und Fenner, kann nachvollzogen werden, dass Einigkeit über dessen Bestimmung herrscht. Pieper formuliert daraus folgende Aufgaben für das Fach Ethik als selbstständige Disziplin der Philosophie: „Die Ethik als eine Disziplin der Philosophie versteht sich als Wissenschaft vom moralischen Handeln. Sie untersucht die menschliche Praxis im Hinblick auf die Bedingungen ihrer Moralität und versucht, den Begriff der Moralität als sinnvoll auszuweisen.“³³¹ An dieser Stelle drängt sich nun die Beleuchtung des Moralbegriffs auf. Der heutige Ausdruck Moral, welcher in enger Verbindung mit Ethik im Allgemeinen steht, geht zurück auf das lateinische Wort *mos/mores* und entspricht grob gesehen unser Definition von *ethos*; es meint also die „Gesamtheit der in der Gemeinschaft geltenden Wertvorstellungen und Normen des Zusammenlebens, welche die Form von Gemeinschaft vorgeben“.³³² Ethik oder Moralphilosophie ist also ein Nachdenken über Moral, welches systematisch und diskursiv organisiert ist.³³³ Blickt man auf diese Erläuterung, ist es nicht verwunderlich, dass daraufhin eine Debatte losgetreten wurde,

³²⁹ Vgl.: Suda, Max Josef: *Ethik. Ein Überblick über die Theorien vom richtigen Leben*. Wien: Böhlau 2005. S. 15.

³³⁰ Vgl.: Pieper, Annemarie: *Einführung in die Ethik*. 7. Aufl. Tübingen: A. Francke Verlag 2017. S. 22.

³³¹ Pieper, A.: *Einführung in die Ethik* S. 15.

³³² Fenner, Dagmar: *Ethik. Wie soll ich handeln?*. Basel/Tübingen: A. Francke 2008. S. 4.

³³³ Vgl.: Fenner, D.: *Ethik*. S. 4.

die danach fragt, wie sich Moral überhaupt entwickelt.³³⁴ Pieper bezieht sich in ihrer Antwort darauf auf das Beispiel eines Kindes, das zuerst von außen Regeln auferlegt bekommt, diese zu Beginn als Gebote und Verbote begreift, welche dann allmählich zu inneren Orientierungsmustern werden, weil das Kind begreift, dass die Einhaltung von Regeln, die gemeinschaftlich beschlossen wurden, ihm ein hohes Maß an Freiheit und Sicherheit bieten.³³⁵ Moral oder Moralität ist dabei zu verstehen als Ausdruck davon, ob eine Handlung einen moralisch sittlichen Charakter hat oder nicht.³³⁶ Dies macht es natürlich leicht anzunehmen, es gäbe eine Einzige, allgemein gültige und richtige Ethik, die man befolgen muss, um ein guter Mensch zu sein und im Leben alles richtig zu machen. Suda stellt aber klar, dass es mehrere Ansätze gibt, die in unterschiedlicher Art und Weise ausführen, was für sie als ethisch gilt, was den Irrglauben an die eine Ethik gleich zu Beginn aus dem Weg räumen soll.³³⁷ Dem stimmt auch Pieper zu und wendet sich gegen einen universellen Ethikbegriff, während sie den Zusammenhang von Ethik und Moral noch einmal aufgreift und neu verbindet: „Die Ethik sagt nicht, was das Gute in concreto ist, sondern wie man dazu kommt, etwas als gut zu beurteilen. [...] Die Ethik ist nicht selber eine Moral, sondern redet über Moral.“³³⁸

Es war Aristoteles, der die Ethik erstmals als eigenen philosophischen Fachbereich begründete, ihn der praktischen Philosophie zurechnete, die mithin Politik und Ökonomie umfasste und diese von den theoretischen Disziplinen Logik, Metaphysik, Mathematik und Physik unterschied.³³⁹ Weiteres teilt sich die Ethik in zwei Bereiche auf, in die Pragmatik, die Lehre vom richtigen Handeln und die Metaethik, die als Art Selbstkritik wirkt und welche die Theorien oder Erkenntnisse die aus der Pragmatik entstehen kritisch hinterfragt.³⁴⁰

Durch das Bestehen vieler verschiedener ethischer Systeme findet eine sehr gute gegenseitige Ergänzung statt und kann laut Suda als ein harmonisches Miteinander und Ineinander begriffen werden.³⁴¹ Die bei ihm genannten ethischen Systeme sind Gesetzesethik, Güterethik, Tugendethik, Berufsethik, utilitaristische Ethik,

³³⁴ Vgl.: Pieper, A.: *Einführung in die Ethik* S. 15.

³³⁵ Vgl.: Pieper, A.: *Einführung in die Ethik* S. 15-17.

³³⁶ Vgl.: Pieper, A.: *Einführung in die Ethik* S. 15.

³³⁷ Vgl.: Suda, M. J.: *Ethik*. S. 16.

³³⁸ Pieper, A.: *Einführung in die Ethik* S. 20.

³³⁹ Vgl.: Pieper, A.: *Einführung in die Ethik* S. 21.

³⁴⁰ Vgl.: Pieper, A.: *Einführung in die Ethik* S. 71.

³⁴¹ Vgl.: Suda, M. J.: *Ethik*. S. 16.

Pflichtenethik, Verantwortungsethik, Wertethik, Diskursethik und Situationsethik.³⁴² Die Ethik ist zwar eine eigenständige philosophische Disziplin, muss jedoch bei Bedarf auf Erkenntnisse anderer philosophischer Themenbereiche zurückgreifen (zum Beispiel auf Rechtsphilosophie, Politik, Anthropologie, Metaphysik oder Logik), wenn dies die Komplettierung moralischen Verhaltens erfordert.³⁴³ Denn Ethik in die Praxis umgesetzt gibt nicht vor, welcher der richtige Weg zu moralisch einwandfreiem Handeln ist, sondern funktioniert, ähnlich wie ein Kompass, als Wegweiser, der als Hilfe dazu dient auf den richtigen Weg zu gelangen,³⁴⁴ was Pieper sehr verständlich auf den Punkt zu bringen versteht:

„Wie der Kompass die Richtung nach Norden als festen, unverrückbaren Bezugspunkt anzeigt, der es ermöglicht, den Weg zu einem gewünschten Ort zu bestimmen, so verweist die Ethik auf die Idee der Freiheit als jenen unbedingten Bezugspunkt, von dem her sich eine Handlung aus dem Verhältnis zwischen ihrem Ausgangs- und Zielpunkt als gesollt bestimmen lässt.“³⁴⁵

In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu erkennen, dass je nach Fragestellung andere ethische Systeme aktiv werden und sich der Ethiker dann dazu entscheiden kann mit welchem Ansatz er welche Fragestellung beantwortet.³⁴⁶ Da in dieser Arbeit der besondere Fokus auf der Tugendethik liegt, werden ethische Fragestellungen sich darauf beschränken dieser gerecht zu werden.

So wie die Ethik im Allgemeinen ist auch der Ansatz der Tugendethik nicht darauf bedacht, eine Maxime für moralisch richtiges Handeln zu postulieren, sondern mit der Formulierung von Tugenden Sittlichkeit und rechtes Verhalten herbeizuführen.³⁴⁷ Konzentriert man sich nun auf die Tugendethik ist sie zu definieren als ein Bereich der allgemeinen und weiteres der normativen Ethik³⁴⁸, die im Gegensatz zur deskriptiven Ethik eine Begründung und nicht bloße Beschreibung moralischer Geltungsansprüche und Normen intendiert.³⁴⁹ „Sie zielt auf eine tätige Form des Lebens, in der sowohl die Gruppe als auch die Einzelnen darauf achten, dass vorhandene Tugenden (=

³⁴² Vgl.: Suda, M. J.: *Ethik*. S. 17-32.

³⁴³ Vgl.: Pieper, A.: *Einführung in die Ethik* S. 71.

³⁴⁴ Vgl.: Pieper, A.: *Einführung in die Ethik* S. 98.

³⁴⁵ Pieper, A.: *Einführung in die Ethik* S. 98.

³⁴⁶ Vgl.: Suda, M. J.: *Ethik*. S. 16.

³⁴⁷ Vgl.: Frey, Dieter; Schmalzried, Lisa Katharin: *Philosophie der Führung. Gute Führung lernen von Kant, Aristoteles, Popper & Co.* Berlin/Heidelberg: Springer 2013. S. 140.

³⁴⁸ Vgl.: Fenner, D.: *Ethik*. S. 11.

³⁴⁹ Vgl.: Pieper, A.: *Einführung in die Ethik* S. 226.

‚Tüchtigkeiten‘) gepflegt, ausgebildet und verstärkt werden.³⁵⁰ Zudem markiert sie einen starken Kontrast zur Prinzipien- und Pflichtenethik³⁵¹ und wurde auch als günstige Alternative zum Utilitarismus oder zur deontologischen Ethik angesehen.³⁵² Auch kann sie mit dem Ansatz der Güterethik und der Gesetzesethik in Verbindung gebracht werden, da die Tugenden als Güter begriffen werden, die in den Menschen schlummern sowie entwickelt werden wollen und diese laut dem Gesetz auch gepflegt und ausgebildet werden sollen.³⁵³ Aristoteles unterscheidet sich insofern von den klassischen Moraltheorien, wie sie beispielsweise Kant oder Mill aufstellen, als dass er kein oberstes Prinzip festlegt, nach dem gehandelt werden muss, um ein guter Mensch zu werden.³⁵⁴ Seine Tugendethik ist nämlich nicht darauf bedacht zu beantworten, wie man moralisch richtig handelt, sondern wie man handeln muss, um ein guter, glücklicher Mensch zu werden.³⁵⁵ Deshalb werden seine Gedanken grundsätzlich als Ethik klassifiziert, wenngleich sie auf umfassendere Art und Weise auch moraltheoretische Fragestellungen beantworten.³⁵⁶ Außerdem kann festgestellt werden, dass die Tugendethik das Subjekt als handelnden Charakter in den Fokus stellt, während sich andere Ethikkonzepte oft stark auf ein Ergebnis oder bevorzugte Regelmäßigkeit konzentrieren.³⁵⁷ Aristoteles wendet sich deshalb gegen einen allgemeingültigen Leitsatz als Basis seiner Ethik, da er flexibel bleiben möchte, um die Bedürfnisse einer jeden Situation, seien sie akteurbezogen oder situationsbedingt, nicht übergehen zu müssen und besser auf sie eingehen zu können.³⁵⁸ Dieser Aspekt der Tugendethik soll im Laufe der Erläuterung der Schwerpunkte der *Nikomachischen Ethik* stets präsent bleiben, da er sich als Vorteil in Verbindung mit dem Unterrichten von Schülerinnen und Schülern herausstellt, deren verschiedene Bedürfnisse, Stärken und Schwächen individuell berücksichtigt werden wollen.

Aristoteles sieht den Menschen innerhalb seines tugendethischen Ansatzes als *zoon politikon*, als Gemeinschaftswesen, doch ihm sind nicht von Geburt an alle Tugenden in ausgereifter Form gegeben, weil er diese erst durch Gewöhnung einüben muss, was

³⁵⁰ Suda, M. J.: *Ethik*. S. 21.

³⁵¹ Vgl.: Fenner, D.: *Ethik*. S. 212.

³⁵² Vgl.: Diehl, Christoph; Kellerwessel, Wulf: „Die Tugendethik in der aktuellen Diskussion“, in: *Philosophischer Literaturanzeiger* 70(2), 2017, 142.

³⁵³ Vgl.: Suda, M. J.: *Ethik*. S. 21.

³⁵⁴ Vgl.: Frey, D.; Schmalzried, L. K.: *Philosophie der Führung* S. 142.

³⁵⁵ Vgl.: Frey, D.; Schmalzried, L. K.: *Philosophie der Führung* S. 142.

³⁵⁶ Vgl.: Frey, D.; Schmalzried, L. K.: *Philosophie der Führung* S. 142.

³⁵⁷ Vgl.: Reuter, Hans-Richard: „Das ethische Stichwort: Tugend“, in: *Zeitschrift für evangelische Ethik*. Heft 58(1), 2014, 51.

³⁵⁸ Vgl.: Frey, D.; Schmalzried, L. K.: *Philosophie der Führung* S. 142.

gleichzeitig an den Leitfaden gesellschaftlich anerkannter Normen und Wertvorstellungen geknüpft ist.³⁵⁹ Welche Tugenden im Speziellen erstrebenswert sind hängt dabei jeweils von den geschichtlichen Umständen ab, beispielsweise steht die Ausbildung von Tapferkeit während eines Krieges besonders im Mittelpunkt, während sie zu Zeiten des Friedens vernachlässigbar erscheint.³⁶⁰ „So werden in der aristotelischen Tradition ethische Tugenden über ihre Rolle in einem guten Leben im Sinn der *eudaimonia* als Vortrefflichkeiten des Charakters ausgezeichnet.“³⁶¹ Das heißt konkret, dass sich Aristoteles als Denker der Antike mit den Bedingungen und Anforderungen auseinandersetzt, die ein gutes und glückliches Leben verlangen und wie der Mensch diese Zeit seines Lebens verwirklichen kann. Um in dieser Hinsicht eine Antwort zu finden, ist es sinnvoll sich zuerst mit dem Menschenbild auseinanderzusetzen, welches Aristoteles in seinen Werken vertritt und zu beleuchten, welche zentralen Konzepte und Begriffe seiner Philosophie notwendigerweise erläutert werden müssen, um seine Idee vom guten Leben verstehen zu können.

In der Verwirklichung des guten Lebens spielen für ihn die Tugenden eine Schlüsselrolle. Aristoteles sah die Tugendhaftigkeit eines Menschen nur dann optimal realisiert, wenn jener sich sowohl Verstandestugenden als auch ethische, das heißt Charaktertugenden in gleichem Maße beförderte.³⁶² Daraus ergibt sich auch sogleich das Hauptproblem der Tugendethik, nämlich welche Tugenden als wichtigste angesehen werden und zudem, ob diese lehrbar sind oder nicht.³⁶³ Die vier wichtigsten Tugenden der Antike waren beispielsweise Gerechtigkeit, Klugheit, Tapferkeit und Mäßigung, die vom theologischen Anspruch des Mittelalters durch die drei Tugenden Glaube, Hoffnung und Liebe ausgedehnt wurde.³⁶⁴ Nach Aristoteles bleibt die Tugendethik immer mehr im Schatten der Prinzipienethik stehen, die nicht mehr den tugendhaften Charakter in den Vordergrund stellt, sondern Vernunftprinzipien als ausschlaggebendes Prinzip einer moralischen Handlung annimmt.³⁶⁵ Doch seit Ende des 20. Jahrhundert erlebt die Tugendethik wieder einen großen Aufschwung, da die Prinzipienethik wegen ihres fehlenden Geschichtsbezuges und ihrem Hang zu Kontingenz immer stärker kritisiert

³⁵⁹ Vgl.: Pieper, A.: *Einführung in die Ethik* S. 243.

³⁶⁰ Vgl.: Suda, M. J.: *Ethik*. S. 21-22.

³⁶¹ Vgl.: Steinfath, Holmer: „Tugend und Werte“, in: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 62(3), 2014, 553.

³⁶² Vgl.: Pieper, A.: *Einführung in die Ethik* S. 212.

³⁶³ Vgl.: Suda, M. J.: *Ethik*. S. 22.

³⁶⁴ Vgl.: Suda, M. J.: *Ethik*. S. 22.

³⁶⁵ Vgl.: Pieper, A.: *Einführung in die Ethik* S. 243.

wurde.³⁶⁶ Allgemein kann man kurz und prägnant sagen, dass es Aristoteles um einen vernunftgeleiteten Umgang mit den eigenen Gefühlen geht, die kultiviert werden wollen, damit so in jeder Situation die angemessene, richtige Handlung gemäß dem Weg der Mitte als Ideal gefunden werden kann.³⁶⁷ Erläuternde und auch kritische Stimmen dazu werden im Laufe dieses Kapitels offen gelegt werden.

4.2 Inhaltliche Schwerpunkt der Nikomachischen Ethik

Als Schüler Platons entwickelte Aristoteles dessen philosophische Lehren weiter.³⁶⁸ Wie schon zuvor kurz erwähnt, war er der erste, der die Philosophie in Themenbereiche und Disziplinen einteilte, was für die Zukunft bedeutete, dass Logik, Metaphysik und Naturlehre zur theoretischen Philosophie zählten und Ethik, Politik, Ökonomie und Ästhetik der praktischen Philosophie zuzurechnen waren.³⁶⁹

In der *Nikomachische Ethik*, bekannt als Aristoteles drittes Hauptwerk,³⁷⁰ baut er eine Theorie des richtigen Handelns auf, welches einen lernbaren Charakter hat, auf seiner Glücks- und Tugendlehre basiert und darauf abzielt, den Menschen dahin zu lenken, dass er immer besser erkennt, was es heißt das Gute zu tun.³⁷¹ Dabei beabsichtigt Aristoteles nicht den Menschen als solchen besser zu machen, vielmehr geschieht dies durch die Erörterung der Bedingungen guten Handelns indirekt.³⁷²

Die Bezeichnung *Nikomachische Ethik* geht aller Wahrscheinlichkeit nach auf seinen Vater oder Sohn zurück, denn beide trugen den Namen Nikomachos.³⁷³ Zu Beginn seiner Abhandlung orientiert sich Aristoteles an der Frage, auf welche Art und Weise ein Mensch handeln muss, um ein glückliches Leben zu verwirklichen.³⁷⁴ Voraussetzung für die Beantwortung dieser Frage ist die Bestimmung von dem, was Glück beziehungsweise Glückseligkeit eigentlich meint, sowie eine Erläuterung des aristotelischen Menschenbildes mit Fokus auf die Beschaffenheit der Seele, welche eine maßgebende Rolle einnimmt. Da der antike Philosoph die Ausbildung von Tugenden als den Hauptweg zur Erreichung eines guten und glücklichen Lebens ansieht, wird das

³⁶⁶ Vgl.: Pieper, A.: *Einführung in die Ethik* S. 243-244.

³⁶⁷ Vgl.: Fenner, D.: *Ethik*. S. 212.

³⁶⁸ Vgl.: Pieper, Annemarie: *Aristoteles*. München: dtv 1997. S. 15.

³⁶⁹ Vgl.: Pieper, A.: *Aristoteles*. S. 15.

³⁷⁰ Vgl.: Frey, D.; Schmalzried, L. K.: *Philosophie der Führung* S. 141.

³⁷¹ Vgl.: Pieper, A.: *Einführung in die Ethik* S. 22.

³⁷² Vgl.: Pieper, A.: *Aristoteles*. S. 28.

³⁷³ Vgl.: Pieper, A.: *Einführung in die Ethik* S. 22.

³⁷⁴ Vgl.: Frey, D.; Schmalzried, L. K.: *Philosophie der Führung* S. 140.

Augenmerk abseits von seinem umfassenden Tugendkatalog auf eine herausstechende Voraussetzung für die Entwicklung dieser gelenkt, nämlich die *phronêsis*, was übersetzt *sittliche Einsicht, Weisheit* oder *Klugheit* bedeutet.³⁷⁵ Sie wird selbst als Tugend begriffen, ist jedoch gleichzeitig als Vorstufe der Entscheidung zum tugendhaften Verhalten zu verstehen³⁷⁶, was ihr eine gewisse Sonderstellung verleiht. Ein weiterer Schwerpunkt dieser Arbeit ist das Herzstück der Nikomachischen Ethik, die Mesoteslehre, als Beschreibung des idealen Weges der Mitte. Außerdem soll zudem die Verankerung des tugendhaften Charakters in der Gesellschaft und die Realisierung von Tugend und Glück innerhalb dieser thematisiert werden. Schließlich soll dann noch als Abschluss die Umsetzung in die Praxis und die aktive Haltung einer Ausrichtung nach dem Guten besprochen werden. All diese thematischen Schwerpunkte sollen dabei in Hinblick auf die Möglichkeit ihrer Erlernbarkeit innerhalb des Unterrichts betrachtet werden. Hauptquelle für den nächsten Teil ist darum die *Nikomachische Ethik* selbst, deren ausführliche Erläuterung zusätzlich durch die Rezeption der dazugehörigen Sekundärliteratur gewährleistet wird.

4.2.1 Beschaffenheit der menschlichen Seele als Voraussetzung zur Glückseligkeit

Um die Tugendethik von Aristoteles richtig einordnen zu können, ist es zuvörderst notwendig, sich in den Ansätzen mit seinem Menschbild und insbesondere mit seiner Annahme der Beschaffenheit der menschlichen Seele zu beschäftigen. Aristoteles charakterisiert den Menschen als ein Sinneswesen mit Sprach- und Vernunftbegabung, welches in und durch soziale Beziehungen mit anderen Menschen lebt.³⁷⁷ „Die Seele wird als Prinzip des Lebens und damit als Entelechie natürlicher Organismen bestimmt, die nicht von außen, sondern durch sich selbst bzw. das ihnen innewohnende Ziel (Telos) gesteuert werden.“³⁷⁸ Der Prozess der Vervollkommnung des Menschen geht also von der Seele aus und ist durch das Streben eines innerlich festgelegten Ziels bereits vorgegeben. In Rahmen seiner Seelenlehre teilt er die menschliche Seele in zwei Teile, den Rationalen oder Vernünftigen und den Irrationalen oder Sinnlichen,³⁷⁹ die wenngleich nicht

³⁷⁵ Vgl.: Ebert, Theodor: „Phronêsis. Anmerkungen zu einem Begriff der Aristotelischen Ethik (VI 5, 8-13)“, in: Höffe, Otfried (Hg.): *Aristoteles. Nikomachische Ethik*. Berlin: Akademie Verlag 2010, 172.

³⁷⁶ Vgl.: Ricken, Friedo: *Gemeinschaft-Tugend-Glück. Platon und Aristoteles über das gute Leben*. Stuttgart: Kohlhammer 2004. S. 136-137.

³⁷⁷ Vgl.: Pieper, A.: *Aristoteles*. S. 25.

³⁷⁸ Pieper, A.: *Aristoteles*. S. 25.

³⁷⁹ Vgl.: Frey, D.; Schmalzried, L. K.: *Philosophie der Führung* S. 145.

voneinander trennbar doch deutlich unterschiedliche Funktionen erfüllen: der irrationale Teil spaltet sich auf in einen vegetativen, nicht spezifisch menschlichen Teil und einen Teil, der als Begehrungsvermögen zu fassen ist.³⁸⁰ Daneben existiert der rationale Seelenteil, der gemäß seiner Beschaffenheit auch einen Doppelcharakter aufweisen muss und somit vernünftiges Strebevermögen und gleichzeitig die Rolle des hinhörenden Beobachters verkörpern kann.³⁸¹ Der vernünftige Teil markiert an dieser Stelle einen wichtigen Unterschied zum Tier, welches sich nur durch ein rein sinnliches Vermögen auszeichnet.³⁸² Ausschlaggebend ist nun, dass das Strebe- bzw. Begehrungsvermögen sowohl am rationalen als auch am irrationalen Segment der Seele teilhat und deshalb ein widerspenstiges Element daraus hervorgeht, das beim beherrschten Menschen Gehorsam leistet und beim anderen nicht.³⁸³ An der letzten Teilung des vernünftigen Seelenteils orientiert sich schlussendlich auch die Einteilung in sittliche und ethische beziehungsweise charakterliche Tugenden.³⁸⁴ Diese beiden Seelenteile entsprechen folglich zwei unterschiedliche Gestalten guten Lebens; während sich das Denkvermögen auf die dianoethischen Tugenden bezieht, gehört die *aretê êthikê* zum Strebevermögen und meint die Ausrichtung der Lebensform nach ethischen Maßstäben.³⁸⁵ Außerdem stellen sich die Tugenden des Verstandes laut ihm durch Belehrung ein, Charaktertugenden können jedoch nur durch Gewöhnung erworben werden.³⁸⁶

„Der Schlüssel liegt bei sittlichen Tugenden in der Gewöhnung. Indem wir tugendhafte Handlungen vollziehen, werden wir mit der Zeit tugendhaft. Indem ich mutig handle, werde ich mutig. Ich verinnerliche diese Haltung, und mit der Zeit handle ich automatisch mutig, wenn ich in eine Situation komme, in der Mut verlangt wird.“³⁸⁷

Denkt man bei diesem Aspekt konkret an die Schule, kommt dem im Idealfall bereits Tugendhaften, in diesem Falle der Lehrperson, eine wichtige Rolle zu, da sie als Vorbild für die Lernenden wirkt.³⁸⁸ Es kann mit dem Konzept des Lernens am Modell verglichen

³⁸⁰ Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. Übers. von Franz Dirlmeier. Stuttgart: Reclam 2015. 1102a-1102b.

³⁸¹ Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1102b.

³⁸² Vgl.: Frey, D.; Schmalzried, L. K.: *Philosophie der Führung* S. 145.

³⁸³ Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1102b-1103a.

³⁸⁴ Vgl.: Frey, D.; Schmalzried, L. K.: *Philosophie der Führung* S. 146.

³⁸⁵ Vgl.: Wolf, Ursula: „Über den Sinn der Aristotelischen Mesoteslehre (II)“, in: Höffe, Otfried (Hg.): *Aristoteles. Nikomachische Ethik*. Berlin: Akademie Verlag 2010, 87.

³⁸⁶ Vgl.: Frey, D.; Schmalzried, L. K.: *Philosophie der Führung* S. 140.

³⁸⁷ Frey, D.; Schmalzried, L. K.: *Philosophie der Führung* S. 149.

³⁸⁸ Vgl.: Frey, D.; Schmalzried, L. K.: *Philosophie der Führung* S. 149.

werden, wo an einem Vorbild gewisse Handlungsmuster beobachtet und später übernommen werden.

Durch die Zusammenarbeit der beiden unterschiedlichen Arten von Tugenden ergibt sich dann die Möglichkeit zu objektiver und wahrer Erkenntnis zu gelangen.³⁸⁹ Diese Darlegung der wichtigsten Eckpunkte der aristotelischen Seelenlehre wird in einem der nächsten Unterkapitel noch einmal aufgegriffen werden, wenn es darum geht, sie als bedeutende Voraussetzung für die Begründung des Ergon-Arguments anzunehmen.

Als nächstes wird der Fokus auf den Beginn von Aristoteles' Werk gelenkt, nämlich darauf, dass er sich mit der Frage nach dem Guten an sich beschäftigt. Es wird betrachtet als das Ziel, nach dem alles strebt, wobei dies einerseits verstanden werden kann als das reine Tätigsein und andererseits als das Ergebnis, welches aus dem Tätigsein hervorgeht, wobei letzteres als wertvoller angesehen wird, da es ein größeres Ziel über das Tätigsein hinaus aufweist.³⁹⁰ Aristoteles bezeichnete das Gute, nach dem der Mensch ein Leben lang strebt als *eudaimonia*, er meint damit „Glück im Sinne eines gelingenden Lebens im Ganzen“ und sucht pragmatisch nach einer Lebensweise, durch die der Mensch im Stande ist dies zu erreichen.³⁹¹ Demnach ist der Begriff der *eudaimonia* als umfassendes Lebensglück zu verstehen³⁹² und es kann gesagt werden, dass Aristoteles das Gute als Endziel festlegt, nach dem alles strebt und dass andere Bestrebungen nur als Zwischenziele in Hinblick auf dieses oberste Gut zu begreifen sind.³⁹³ Er bestimmt folglich das Glück als Endziel und höchstes Gut und Glückseligkeit als das Produkt von gutem Leben, welches auf sittliches und tugendhaftes Handeln zurückzuführen ist.³⁹⁴ Nur wenn der Mensch die *eudaimonia* als höchstes Ziel begreife und dies versuche durch die vortreffliche Entwicklung von Tugend (*aretê*) zu erreichen, lässt sich laut Aristoteles das gute Leben verwirklichen.³⁹⁵ Aristoteles braucht in seiner Theorie deshalb nicht (wie beispielsweise Kant) Gott dazu, um die Einheit von Tugend und Glückseligkeit herzustellen, denn wahr ist, dass sittliches Verhalten den Menschen glückswürdiger macht und zudem auch die Glückseligkeit selbst hervorruft.³⁹⁶ Aristoteles sucht, im

³⁸⁹ Vgl.: Pieper, A.: *Aristoteles*. S. 25.

³⁹⁰ Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1094a.

³⁹¹ Vgl.: Reuter, H.: „Das ethische Stichwort: Tugend“. S. 51.

³⁹² Vgl.: Mesch, Walter: *Glück-Tugend-Zeit. Aristoteles über die Zeitstruktur des guten Lebens*. Stuttgart: Metzler 2013. S. 2.

³⁹³ Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1094a.

³⁹⁴ Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1095a.

³⁹⁵ Vgl.: Mesch, W.: *Glück-Tugend-Zeit*. S. 1-2.

³⁹⁶ Vgl.: Ricken, F.: *Gemeinschaft-Tugend-Glück*. S. 77.

Gegensatz zu Kant, bereits im Diesseits Wege, um Glückseligkeit in die Leben der Menschen zu bringen, wobei er den Zusammenhang von Tugend und Glück besonders durch und in der Gemeinschaft realisiert sieht.³⁹⁷

Es kann also resümiert werden, dass der Mensch alle Voraussetzungen dazu besitzt bereits im Diesseits ein gutes und glückliches Leben zu führen, es aber darauf ankommt, wie er mit seinen Potenzialen umgeht.

4.2.2 Die Erfüllung der Funktion des Menschen

Es kann also festgelegt werden, dass es die Entwicklung von Tugenden ist, die den Menschen den richtigen Weg zu einem guten und glücklichen Leben ebnet. Deshalb ist es notwendig näher darauf einzugehen, was Aristoteles konkret unter *Tugenden* versteht und inwiefern er in ihnen die Verwirklichung des guten Lebens begründet sieht.

Warum die Glückseligkeit sich nur durch Tugend erreichen lässt, begründet Aristoteles mit dem Ergon-Argument, wonach sich *eudaimonia* durch „eine (vernünftige) Tätigkeit der Seele gemäß der *aretê*“ realisieren lasse.³⁹⁸ Die Frage nach der Erreichung von *eudaimonia*, als Ziel und Streben des Menschen nach dem Guten, sieht Aristoteles durch die Funktion und Aufgabe des Menschen, durch sein *ergon* beantwortet.³⁹⁹ Die Erklärung dieses Zusammenhangs bedarf an dieser Stelle die Klärung damit eng verbundener Termini.

Der griechische Begriff *aretê* wird in vielen Übersetzungen mit den Begriffen Tauglichkeit oder Tüchtigkeit übersetzt⁴⁰⁰. Fast am häufigsten ist jedoch die Übersetzung des Begriffes als *Tugend* Usus, was jedoch laut Frey und Schmalzried nicht ganz korrekt ist:

„Wichtig hierbei zu beachten ist, dass ‚Tugend‘ im Grunde eine irreführende Übersetzung für das altgriechische Wort ‚areté‘ ist. Es leitet sich von dem Adjektiv ‚aristos‘ ab, der Steigerung von gut, was also ‚das Beste‘ bedeutet. So gesehen müsste man ‚areté‘ eigentlich mit ‚Exzellenz‘ oder ‚Vortrefflichkeit‘ übersetzen, wie es auch im Englischen geschieht, wenn man von ‚excellence‘ anstelle von ‚virtue‘ spricht.“⁴⁰¹

³⁹⁷ Vgl.: Ricken, F.: *Gemeinschaft-Tugend-Glück*. S. 77.

³⁹⁸ Vgl.: Mesch, W.: *Glück-Tugend-Zeit*. S. 2.

³⁹⁹ Vgl.: Wolf, Ursula: „Über den Sinn der Aristotelischen Mesoteslehre“, in: *Phronesis* 33(1-3), 1988, 55.

⁴⁰⁰ Vgl.: Fenner, D.: *Ethik*. S. 212.

⁴⁰¹ Frey, D.; Schmalzried, L. K.: *Philosophie der Führung* S. 145.

Diese Uneinigkeit in der Definition des Begriffs *aretê* soll im Folgenden, ungeachtet der verwendeten Terminologie, stets mitgedacht werden. In jedem Fall ist die Entwicklung einer gewissen Habitus gemeint, welcher tugendhaftes Handeln begünstigt und als Grundhaltung verstanden werden muss.⁴⁰² Dies geht zurück auf Aristoteles' Unterscheidung von Fähigkeiten, die laut ihm angeboren sind und Tugenden, die erlernt werden müssen, woraus sich die Definition von Tugend als Habitus ergibt.⁴⁰³

„Die entsprechende *aretê* des Menschen würde daher in einer Lebenstätigkeit liegen, die so weit wie möglich der Vernunft gemäß ist. Und in dieser Lebensweise soll nun das gesuchte Gute oder letzte Wollensziel des Menschen liegen.“⁴⁰⁴ Dadurch also, dass der Mensch sich maßgeblich durch den Besitz von Vernunft auszeichnet, ist es seine Aufgabe und Funktion (*ergon*), sie gemäß der Tugend zu realisieren.⁴⁰⁵ Das in vier Schritten präsentierte Ergon-Argument sieht ab von den vielen verschiedenen Tugenden, die Aristoteles in seiner *Nikomachischen Ethik* ausführlich beschreibt und kehrt zu dem Argument zurück, welches der Bestimmung von Glück überhaupt vorausgehen muss, indem es die grundlegenden Verhältnisse zwischen der menschlichen Natur und dem guten Leben klärt.⁴⁰⁶ Es besagt, dass der Mensch dann glücklich wird, wenn er der Tätigkeit nachgeht, zu der er am besten geeignet ist, nämlich die, die ihm eigentümlich ist, und diese bestmöglich auf richtige Art und Weise ausführt.⁴⁰⁷ Dabei basiert es auf zwei Annahmen, nämlich darauf, dass der Mensch sich durch seine theoretische und praktische Vernunft von allen anderen Lebewesen abhebt und dass, wenn er sich diese spezifische Gabe erarbeitet, ein gutes Leben führt.⁴⁰⁸ Das Ergon-Argument wurde vielseitig gedeutet und auch kritisiert, beispielsweise von Rosalind Hursthouse, die Aristoteles' Ausführungen aus naturalistischer Perspektive las.⁴⁰⁹ Die naturalistische Anthropologie sieht den Menschen und auch das Tier als Lebewesen, die ihre Bewegungen und Handlungen selbst steuern, was bedeutet, dass ihre Entfaltungsprozesse zu einem Großteil durch die Anlagen bestimmt sind, die sie von Natur aus besitzen.⁴¹⁰ Kurz gesagt bedeutet das, dass die Prozesse in der Natur als Selbstentfaltungsprozesse

⁴⁰² Vgl.: Frey, D.; Schmalzried, L. K.: *Philosophie der Führung* S. 140.

⁴⁰³ Vgl.: Frey, D.; Schmalzried, L. K.: *Philosophie der Führung* S. 147.

⁴⁰⁴ Wolf, U.: „Über den Sinn der Aristotelischen Mesoteslehre (II)“. S. 86.

⁴⁰⁵ Vgl.: Mesch, W.: *Glück-Tugend-Zeit*. S. 2.

⁴⁰⁶ Vgl.: Kallhoff, Angela: „Menschliche Natur und Glück. Aristoteles zu menschlichem Gedeihen, Gerechtigkeit und Tugend“, in: *Internationales Jahrbuch für philosophische Anthropologie* 4(1), 2014, 99.

⁴⁰⁷ Vgl.: Frey, D.; Schmalzried, L. K.: *Philosophie der Führung* S. 144.

⁴⁰⁸ Vgl.: Kallhoff, A.: „Menschliche Natur und Glück“. S. 100.

⁴⁰⁹ Vgl.: Kallhoff, A.: „Menschliche Natur und Glück“. S. 101.

⁴¹⁰ Vgl.: Kallhoff, A.: „Menschliche Natur und Glück“. S. 102.

begriffen werden. Diese Selbstentfaltung wird auch bestimmt von einem hedonistischen Moment, da sie weder automatisch erfolgt, noch mühsam errungen werden muss, sondern vielmehr als lustbringend gesehen wird, wenn eine Fähigkeit mit Tüchtigkeit gepaart, gemäß ihrer Natur vollzogen wird.⁴¹¹ In diesem Zusammenhang wird bereits in der *Nikomachischen Ethik* erwähnt, dass der Mensch grundsätzlich von seinen Bestrebungen nach Lust und der Vermeidung von Unlust angetrieben wird, welche, wenn sie auf richtige Art und Weise und im dienlichen Verhältnis in das Leben einbezogen werden, laut Aristoteles, den trefflichen Charakter begründen.⁴¹² Der Mensch ist also mit charakteristischen Fähigkeiten ausgestattet, welche aber nur dann zur Selbstentfaltung gemäß dem guten Leben führen, wenn sie durch vernünftige Überlegung und Entschluss geleitet werden, sprich wenn die Lust eindeutig als Nebenprodukt aufgefasst und die Ausrichtung nach der Entfaltung des Guten im Mittelpunkt steht.⁴¹³ Denn Lust kann nie der höchste Wert sein, da sie in Verbindung mit anderen Werten steigerungsfähig ist.⁴¹⁴ Um deshalb einen sittlichen Charakter auch wirklich als solchen bezeichnen zu können, müssen folgende drei Bedingungen erfüllt sein: „Er musserstens wissentlich, zweitens auf Grund einer klaren Entscheidung, die um der Sache selbst willen gefällt ist, und drittens musser mit fester und unerschütterlicher Sicherheit handeln.“⁴¹⁵ Dieser äußerst wichtige Aspekt der vernünftigen Entscheidung, welche auch sittliche Einsicht genannt wird, soll im darauffolgenden Unterkapitel noch einmal ausführlich behandelt werden. Doch vorher noch einmal kurz zurück zum Aspekt der Selbstentfaltung. Aristoteles schätzt die Natur des Menschen, sprich den Aspekt der Selbstentfaltung, als stark genug für die Ableitung eines normativen Prinzips ein, welches ein gutes Leben gewährleistet.⁴¹⁶ Dies begründet er beispielsweise durch folgenden Auszug aus dem sechsten Buch der *Nikomachischen Ethik*: „[...] die dem Menschen eigentümliche Aufgabe wird erfüllt, indem sich sittliche Einsicht und die Vorzüge des Charakters entfalten. Denn die letzteren bewirken, dass die Zielsetzung richtig ist, und die Einsicht weist die richtigen Wege zum Ziel.“⁴¹⁷ Diese Verwirklichung sieht er jedoch nur unter die Bedingung von Sittlichkeit und Tugend geschehen, worin jedoch Hursthouse das Problem einer zunehmenden

⁴¹¹ Vgl.: Kallhoff, A.: „Menschliche Natur und Glück“. S. 103.

⁴¹² Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1104b-1105a.

⁴¹³ Vgl.: Kallhoff, A.: „Menschliche Natur und Glück“. S. 103.

⁴¹⁴ Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1172b.

⁴¹⁵ Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1105a.

⁴¹⁶ Vgl.: Kallhoff, A.: „Menschliche Natur und Glück“. S. 105.

⁴¹⁷ Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1143b-1144a.

Standardisierung durch die Stützung auf die naturalistischen Grundlagen sieht.⁴¹⁸ Kallhoff schlägt an dieser Stelle eine Brücke zum Diskurs in der gegenwärtigen Ethik. In diesem Kontext wird als Vergleich das Konzept des menschlichen Gedeihens von Martha Nussbaum herangezogen: Sie behauptet, dass Menschen sich nicht spontan entfalten oder entwickeln, sondern ihnen Fähigkeiten gegeben sind, die sich aus zwei Komponenten zusammensetzen, den „internal capabilities“ und „combined capabilities“, die sich darin unterscheiden, dass letztere nur in einer sie unterstützenden Umwelt entwickelt werden können.⁴¹⁹ Probleme ergeben sich erst in der Kombination von Moraltheorie mit dem Konzept des Gedeihens, weil die aristotelische Ethik der Selbstentfaltung des Menschen an dieser Stelle Defizite aufweist und so Differenzen zwischen naturalistischer und ethischer Normierung auftreten.⁴²⁰ Irreführend ist hier wahrscheinlich, dass Aristoteles die Frage nach der Moral und die nach dem guten Leben nicht stark genug voneinander unterscheidet, was dazu führt, dass man meinen könnte er vertrete starke, moralische Grundsätze, vermutet Ursula Wolf zu dieser Thematik.⁴²¹ Aristoteles versucht anscheinend nur das Gewollte, die *eudaimonia* zu erreichen und sie dann mit dem Begriff des Gesollten so zu verbinden, dass sich daraus moralisch gutes Leben ableiten lässt.⁴²² Sowohl die Kritik von Rosalind Hursthouse als auch jene von Martha Nussbaum ist laut Kallhoff jedoch etwas zu heftig. Sie schlägt hingegen vor, die naturalistische Grundlage des Menschen nicht sofort als Verwirklichung des guten Lebens anzunehmen, sondern diese vielmehr als formbaren Ausgangspunkt zu sehen, der durch die Entwicklung von Tugenden dahin führen kann.⁴²³ „Solange die Natur des Menschen als das ‚Material‘ verstanden wird, auf welches das Erlernen und der Vollzug von Tugenden unter anderem bezogen bleibt, droht keine fragwürdige Normierung guten Lebens.“⁴²⁴ Deshalb soll das Erlernen von Tugenden in den Mittelpunkt gestellt werden, also wie und auf welche Weise dies geschehen kann, damit zu einem gelingenden Leben beigetragen werden kann.⁴²⁵ Da Ethik nicht etwas Festgelegtes im Sinne einer einzigen Moral ist, sondern die Beschäftigung mit verschiedenen Theorien und Erkenntnissen darstellt, erweist sich die selbstkritische Betrachtung dieser Stelle der aristotelischen Tugendethik als sehr

⁴¹⁸ Vgl.: Kallhoff, A.: „Menschliche Natur und Glück“. S. 105.

⁴¹⁹ Vgl.: Kallhoff, A.: „Menschliche Natur und Glück“. S. 104.

⁴²⁰ Vgl.: Kallhoff, A.: „Menschliche Natur und Glück“. S. 104-105.

⁴²¹ Vgl.: Wolf, U.: „Über den Sinn der Aristotelischen Mesoteslehre.“ S. 54.

⁴²² Vgl.: Wolf, U.: „Über den Sinn der Aristotelischen Mesoteslehre.“ S. 55.

⁴²³ Vgl.: Kallhoff, A.: „Menschliche Natur und Glück“. S. 106.

⁴²⁴ Kallhoff, A.: „Menschliche Natur und Glück“. S. 109.

⁴²⁵ Vgl.: Kallhoff, A.: „Menschliche Natur und Glück“. S. 109.

fruchtbringend. Nun ist klar, dass nicht die Natur im Sinne einer fertigen menschlichen Disposition für das Führen und Erreichen eines guten Lebens verantwortlich ist, sondern diese Anlage nur die Möglichkeit der Entfaltung bietet, welche durch viel Fleiß und Sorgfalt erarbeitet werden muss.

Deshalb findet Aristoteles die Antwort darauf, welche Lebensform die vortrefflichste für die Führung eines guten Lebens sei, im Leben, welches sich der Philosophie, das bedeutet der Weisheit und der Wahrheit, hingibt, da er Tugendhaftigkeit im Sinne der Tüchtigkeit gemäß der Vernunft weder im Streben nach Ehre als Bestätigung des eigenen Wertes oder in der Ausrichtung nach Lustbefriedigung begründet sieht.⁴²⁶ Ziel der Philosophie, der Ausrichtung nach dem Leben der Weisheit, ist es deshalb nicht zu erörtern, was einen ethisch hochstehenden Menschen ausmacht, sondern selbst einer zu werden.⁴²⁷ Denn das höchste Gut muss um seiner selbst willen angestrebt werden, erst dieses Tätigsein der Seele im Sinne ihrer wesenhaften Tüchtigkeit bedeutet die Erfüllung des *ergon*, der Funktion des Menschen, und gleichzeitig auch die Erreichung von zweitrangigen Zielen wie Lust und Ehre.⁴²⁸

Die Erreichung des höchsten Guts ist nicht zu vergleichen mit den Glücksgefühlen, die ein einzelner Augenblick verursachen kann, sondern muss immer mit der Praxis guter Handlungen über einen längeren Zeitraum verbunden werden, was bedeutet, dass es bei der Realisierung eines guten Lebens grundsätzlich um die Festigung von zuträglichen Grundhaltungen geht, die durch Belehrung oder Gewöhnung erworben werden und zu diesem beitragen.⁴²⁹ Dies ist unter anderem ein Grund, warum Schule auch zur Verwirklichung eines guten Leben beitragen kann. Die weitgehende Lernbarkeit des Glücks ist deshalb durch die aristotelische Tugendethik gegeben, meint jedoch konkret das Erlernen der Fähigkeit, welche ein glückliches begünstigt. Dazu gehört beispielsweise, wie man die Anforderungen des Lebens meistert und ungewünschte Ereignisse umdeutet, um aus ihnen wichtige Lektionen hin zu einem glücklichen Leben zu lernen. Die Schule als Ort des Lernens eignet sich hierzu hervorragend, da sie auf Schülerinnen und Schüler bereits in jungen Jahren einen großen Einfluss ausübt und nicht nur in der Lage ist, fachliches Wissen zu vermitteln, sondern in ihnen auch den Grundstein zur Führung eines glücklichen Lebens legen kann. Aristoteles bestimmt also

⁴²⁶ Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1095a-1096a.

⁴²⁷ Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1103b.

⁴²⁸ Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1098a-b.

⁴²⁹ Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1098a-b.

Glück als durch ethisches Handeln erlernbares göttliches Gut, welches einer Verwendung der Gemeinschaft offen steht.⁴³⁰ Während die Verstandestugenden vor allem Belehrung, Erfahrung und Zeit brauchen, bedarf die Entwicklung von Charaktertugenden in erster Linie Gewöhnung, um die Anlage und das Potenzial zur Entwicklung dieser Vorzüge, die wir von Natur aus mitbringen, auszureifen.⁴³¹ Sich selbst jedoch Besitzer einer Tugend nennen kann erst derjenige, welcher sich im tugendhaften Handeln übt und so aus vielen gleichen Einzelhandlungen eine gefestigte Grundhaltung erwachsen lässt.⁴³² Aristoteles begründet weiteres drei seelische Phänomene, durch die der Mensch bestimmt ist, er ist bewegt von irrationalen Regungen, die an sich weder als gut noch als schlecht bezeichnet werden können, er besitzt von Natur aus die Anlage diese irrationalen Regungen zu fühlen und letztens ist er imstande feste Grundhaltungen – die den sittlichen Werten entsprechen – zu entwickeln, mithilfe derer er in der Lage ist, richtig und auf angebrachte Weise auf seine jeweiligen Empfindungen zu reagieren.⁴³³ Irrationale Regungen beziehungsweise Leidenschaften überkommen uns und wir können nichts gegen ihr Dasein tun, aber wir können uns entscheiden, wie wir uns zu ihnen verhalten.⁴³⁴ Denn im Leben verhält es sich grundsätzlich so, dass der Mensch oft spontan entscheiden muss, wie er mit überraschenden und ungeplanten Situationen umgeht. Hier ist eine feste Grundhaltung im Sinne eines charakterlichen Vorzugs mit Sicherheit ein Vorteil. Die wahre Kunst ist es mit den eigenen Emotionen umgehen zu lernen, da dies die einzige Möglichkeit ist, gegen die Widrigkeiten des Lebens anzukommen. Deshalb muss neben der Ausbildung und Festigung von Grundhaltungen dem Erlernen einer gewissen Flexibilität ein großer Stellenwert eingeräumt werden.

Die Verbindung von Glück und Tugend leitet sich aus Aristoteles' Argumentation durch vier Schritte ab: die Frage nach dem höchsten Gut, nach dem der Mensch strebt beantwortet er mit dem glücklichen Leben.⁴³⁵ Zweitens setzt er das glückliche Leben mit dem tugendhaften Leben gleich, während er drittens als Tugenden Charakter- sowie Verstandestugenden unterscheidet und schließlich viertens Tugendhaftigkeit durch verfestigte Grundhaltungen bestimmt, die sich aus Gewöhnung an das tugendhafte

⁴³⁰ Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1099b.

⁴³¹ Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1103a.

⁴³² Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1103a.

⁴³³ Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1105b-1106a.

⁴³⁴ Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1105b-1106a.

⁴³⁵ Vgl.: Frey, D.; Schmalzried, L. K.: *Philosophie der Führung* S. 143.

Handeln entstanden sind.⁴³⁶ Aus der Praxis des Habitus, der sich an sittlichen Tugenden und Verstandestugenden orientiert, ergibt sich im Folgenden Glückseligkeit für den Einzelnen.⁴³⁷

4.2.3 Entscheidung zum Glück

Die Tugenden, die Aristoteles als Grundlage der Führung eines guten und glücklichen Lebens sieht können gleichsam als Werte verstanden werden, die das menschliche Denken und Handeln positiv beeinflussen sollen.⁴³⁸ Übertragen auf die bildliche Darstellung eines Baumes würde das bedeuten, dass Charakter- sowie Verstandestugenden die Wurzeln symbolisieren, die es zulassen, das individuelle Bedürfnis der Baumkrone und der Äste je nach Situation bestmöglich zu befriedigen.⁴³⁹ Aristoteles geht davon aus, dass ein tugendhafter Mensch sich so weit in moralischer Hinsicht entwickelt hat, dass er von sich aus die richtigen Entscheidungen trifft, ohne einem starren Leitsatz Folge leisten zu müssen.⁴⁴⁰ Die Aufstellung eines Tugendkatalogs sollte demnach die bessere Alternative zu diesem sein und es dem Handelnden ermöglichen den verschiedensten Situationen die richtige Handlung entgegenzusetzen.⁴⁴¹ Was jedoch zu einem tugendhaften Handeln notwendig ist, ist die bewusste Entscheidung dazu. Diese Entscheidung, auch *prohairesis*⁴⁴² genannt, ist somit das Produkt der Überlegung, welche durch sittliche Klugheit, auch *phronêsis*, geleitet wird und Handlungen im Sinne des Guten und des rechten Maßes verwirklicht.⁴⁴³

Die Übersetzung des Begriffs der *phronêsis* in einen adäquaten deutschen Begriff hat sich in der Vergangenheit äußerste Uneinheitlichkeit gezeigt. Neben Dirlmeier der den Begriff als „sittliche Einsicht“ übersetzt und nach dessen Ausgabe der Nikomachischen Ethik hier zitiert wird, gibt es Vorschläge wie *Klugheit*, während in der englischen oder französischen Ausgabe die Begriffe *prudence*, *wisdom* beziehungsweise *sagesse* für die Übersetzung aus dem Griechischen vorgeschlagen werden.⁴⁴⁴ Ebert kritisiert die Übersetzung von mit sittlicher Einsicht oder Weisheit, weil bei Aristoteles auch Tiere

⁴³⁶ Vgl.: Frey, D.; Schmalzried, L. K.: *Philosophie der Führung* S. 143.

⁴³⁷ Vgl.: Frey, D.; Schmalzried, L. K.: *Philosophie der Führung* S. 143.

⁴³⁸ Vgl.: Frey, D.; Schmalzried, L. K.: *Philosophie der Führung* S. 152.

⁴³⁹ Vgl.: Frey, D.; Schmalzried, L. K.: *Philosophie der Führung* S. 152.

⁴⁴⁰ Vgl.: Frey, D.; Schmalzried, L. K.: *Philosophie der Führung* S. 142.

⁴⁴¹ Vgl.: Frey, D.; Schmalzried, L. K.: *Philosophie der Führung* S. 154-155.

⁴⁴² Vgl.: Ricken, F.: *Gemeinschaft-Tugend-Glück*. S. 130.

⁴⁴³ Vgl.: Pieper, A.: *Aristoteles*. S. 26-27.

⁴⁴⁴ Vgl.: Ebert, T.: „Phronêsis“. S. 172.

phronima sein können, an dieser Stelle bedeutet das, dass sie eine gewisse Voraussicht besitzen, welche sie ihre Leben in kleinen Teilen planen lässt.⁴⁴⁵ Man würde Tiere aber sicher nicht als Lebewesen mit sittlicher Einsicht bezeichnen, deshalb empfindet Ebert die Übersetzung mit *Klugheit* als die zutreffendste, da sie auch zu dem Prozess des Mit-sich-zu-Rate-Gehens sehr gut passt.⁴⁴⁶ Will man den Begriff der *phronêsis* dennoch nicht mit sittlicher Klugheit übersetzen, schlägt Ebert vor, sie als eine „bestimmte Fähigkeit zur Orientierung eigenen und fremden Handelns“ zu bezeichnen.⁴⁴⁷ Daraus folgt, dass der *phronimos* derjenige Mensch ist, welcher in einem Prozess des Zu-Rate-Gehens mit sich selbst das für ihn und auch andere Nützliche und Gute zu ermitteln weiß.⁴⁴⁸ Ein vernünftiger Mensch, so kann man sagen, wägt in der Überlegung, die der Entscheidung vorausgeht ganz genau ab, was in seiner Macht steht und realisiert werden kann; dabei liegt der Fokus auf dem Weg zum Ziel und überlegtes Streben kann begriffen werden als der Prozess, der einer vernünftigen Entscheidung vorausgeht.⁴⁴⁹

Außerdem ist für die Beurteilung eines sittlichen Charakters die bewusste, freiwillige Entscheidung zur Tugend und Ausrichtung nach dem Guten noch vor dem Handeln von besonderer Wichtigkeit.⁴⁵⁰ Daraus ergibt sich, die Möglichkeit der Wahl zwischen sittlicher Vortrefflichkeit und Minderwertigkeit: „Denn glücklich ist niemand wider seinen Willen, aber Minderwertigkeit ist freiwillig.“⁴⁵¹ Alles muss gesehen werden als ein Zustand der freien Entscheidung, weil die Entscheidung zu den Handlungen in unserer Macht stehen und wir selbst uns als Urheber der Prinzipien begreifen müssen, welche unser Verhalten dominieren.⁴⁵² Die Art von Entscheidung, welche bewusst und freiwillig getroffen werden muss, kann ausschließlich vom Menschen getroffen werden, da er über die Gabe der Vernunft, welche ihm die richtige rationale Planung und das Durchdenken eines Sachverhalts ermöglichen, und der nötigen Freiheit verfügt, während Tiere in der Regel instinktgesteuert handeln.⁴⁵³ Aristoteles behauptet, dass sich *phronêsis* und ethische Tugend, *aretê*, gegenseitig determinieren: in der *Nikomachischen Ethik* setzt Aristoteles fest, dass die Erreichbarkeit von Tugend letztendlich auch wesentlich von der sittlichen

⁴⁴⁵ Vgl.: Ebert, T.: „Phronêsis“. S. 172.

⁴⁴⁶ Vgl.: Ebert, T.: „Phronêsis“. S. 172-173.

⁴⁴⁷ Vgl.: Ebert, T.: „Phronêsis“. S. 165.

⁴⁴⁸ Vgl.: Ebert, T.: „Phronêsis“. S. 166.

⁴⁴⁹ Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1112a-1113a.

⁴⁵⁰ Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1111a.

⁴⁵¹ Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1113a-b.

⁴⁵² Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1113b.

⁴⁵³ Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1111a-1111b.

Entscheidung abhängt und auch die *phronêsis*, ethische Tugend voraussetzt, was anhand der Werturteile, die Menschen fällen nachvollzogen werden kann.⁴⁵⁴ Zusätzlich muss die vernünftige Entscheidung kategorisch vom Begehren beziehungsweise Wünschen unterschieden werden, welches von Lust und Unlust dirigiert wird und sich nach einem Ziel ausrichtet, während sich erstere an keinen Gemütsregungen orientiert und wesentlich der Blick auf die Mittel zur Erreichung des Ziels gerichtet sind, wovon man weiß, dass man es aus eigener Kraft erreichen kann.⁴⁵⁵ Die *phronêsis*, als die Tugend der Entscheidung nach sittlichem Maßstab, konstituiert sich allein durch Erfahrung, was bedeutet, dass diese notwendig ist um praktisch sittliches Wissen zu erlangen.⁴⁵⁶ Das heißt, dass ein junger, unerfahrener Mensch diese Tugend erst mit der Zeit entwickeln muss und sich deshalb nicht als *phronimos* bezeichnen kann.⁴⁵⁷ Holmer Steinfath fasst die Rolle der *phronêsis* als Verstandestugend in Verbindung den ethischen Tugenden gut zusammen:

„Bei Aristoteles sind ethische Tugenden gute Verfasstheiten des Strebevermögens, die aufgrund ihrer konstitutiven Verbindung mit der dianoetischen Tugend der *phronesis* ein jeweils situationsadäquates vernünftiges Agieren ermöglichen. [...] Für Aristoteles kann niemand über die ethischen Tugenden verfügen, der nicht die praktische Vernunft im Sinne der *phronesis* besitzt; doch soll der Besitz der *phronesis* umgekehrt selbst an die Einübung in die ethischen Tugenden gebunden sein.“⁴⁵⁸

Die aktuelle Diskussion zur Reziprozität von ethischen Tugenden und *phronesis* im Sinne einer praktischen Vernunft, welche von Aristoteles proklamiert wurde, thematisiert das Verhältnis von tugendhaften Einstellungen und intrinsischen Werten von Neuem, wobei es fraglich wird, ob es überhaupt einen tugendunabhängigen Maßstab für das Gute gibt, wenn nur der Tugendhafte zu erkennen vermag.⁴⁵⁹ Zudem ergibt sich eine weitere Schwierigkeit, was die Bestimmung der Klugheit als Tugend angeht, denn sie ist auf das eigene Wohl ausgerichtet und kann deshalb schnell zu unrechten Zwecken missbraucht werden, was an dieser Stelle moralische Bedenken auslöst.⁴⁶⁰ Doch Ebert sieht die Überwindung des Dilemmas um die *phronêsis* bei Aristoteles wie folgt beantwortet:

⁴⁵⁴ Vgl.: Ricken, F.: *Gemeinschaft-Tugend-Glück*. S. 137-138.

⁴⁵⁵ Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1111b.

⁴⁵⁶ Vgl.: Ricken, F.: *Gemeinschaft-Tugend-Glück*. S. 136-137.

⁴⁵⁷ Vgl.: Ebert, T.: „Phronêsis“. S. 170.171.

⁴⁵⁸ Steinfath, H.: „Tugend und Werte“. S. 557-558.

⁴⁵⁹ Vgl.: Steinfath, H.: „Tugend und Werte“. S. 558.

⁴⁶⁰ Vgl.: Ebert, T.: „Phronêsis“. S. 182-183.

„Denn was den Klugen auszeichnet, ist gerade dies, dass er die wesentliche Unvorhersehbarkeit zukünftiger Ereignisse in die Planung seines Handelns einbezieht. Darum ist es selbst ein Gebot der Klugheit, die Verletzung moralischer Normen, die ja so gut wie immer die Normen einer sozialen Gemeinschaft sind, zu vermeiden, auch wenn die soziale Stellung des Handelnden ihm zu garantieren scheint, dass eine Übertretung ungestraft, oder wenn die Umstände sicherzustellen scheinen, dass sie unentdeckt bleiben wird.“⁴⁶¹

Dies unterstreicht noch einmal die Rolle der *phronêsis* als Verbindungselement zwischen Verstandestugenden und sittlichen Tugenden: „Die Klugheit sichert nun, dass man die richtigen Mittel wählt, um diese Ziele zu erreichen und somit wahrhaft tugendhaft zu handeln.“⁴⁶²

Was sich nun feststellen lässt ist, dass die Ausbildung von Charaktertugenden ohne die praktische Vernunft der *phronêsis* nicht stattfinden kann, die sittliche Klugheit aber auch an die Erfahrung der Einübung ethischen Handelns gebunden ist. Sie bedingen sich also wechselseitig.

„Da aber die Trefflichkeit des Charakters eine feste, auf Entscheidung hingeeordnete Haltung ist und die Entscheidung ein von Überlegung gesteuertes Streben darstellt, so folgt also, dass die abwägende Reflexion zutreffend und das Streben richtig sein muß, falls die Entscheidung gut ausfallen soll, und dass das Objekt des Strebens identisch sein muss mit dem, was die abwägende Reflexion bejaht.“⁴⁶³

In Zusammenhang mit Schule und der Ausbildung des Charakters und der Persönlichkeit von Schülerinnen und Schülern ist die Grundhaltung der sittlichen Einsicht beziehungsweise Klugheit von besonderer Bedeutung. Sittliche Einsicht ist etwas, das der Jugend schwerer fällt als der Erwerb theoretischer Kenntnisse, denn diese wird hauptsächlich durch Erfahrung aus Einzelfällen erworben und nicht durch deduktive wissenschaftliche Erkenntnis begründet.⁴⁶⁴ Denn es nützt nichts, Wissen zu akkumulieren und sich daraus die Verwirklichung der sittlichen Einsicht zu erhoffen, es geht vielmehr darum, die sittliche Einsicht langsam zu einer festen Grundhaltung auszubauen, indem man ständig im Kleinen wie im Großen nach ihr handelt.⁴⁶⁵ Um aber nach ihr handeln zu können, ist eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Guten – beispielsweise über

⁴⁶¹ Ebert, T.: „Phronêsis“. S. 184.

⁴⁶² Frey, D.; Schmalzried, L. K.: *Philosophie der Führung* S. 151.

⁴⁶³ Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1139a.

⁴⁶⁴ Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1142a.

⁴⁶⁵ Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1143b.

die Tugenden – unumgänglich, wenngleich diese theoretische Herangehensweise durch ein Einüben in der Praxis begleitet und auf die Umsetzung im täglichen Leben abzielt. Da, wie schon erwähnt kein junger Mensch sich als *phronimos*, als Besitzer dieser Tugend bezeichnen kann, gerade weil diese vor allem durch Erfahrung erworben wird, ist es umso wichtiger dieses überlegende Abwägen, welches zu einer vernünftigen Handlungsentscheidung führt bereits im Schulalter zu vermitteln. Besonders deshalb, weil die Entwicklung von ethischen Tugenden auch bis zu einem gewissen Punkt davon abhängig ist. Somit ergibt sich hieraus die Wichtigkeit der Förderung und Schulung der Fähigkeit der Entscheidung und zudem auch jene der richtigen Einschätzung der Situation,⁴⁶⁶ welche im Wesentlichen bestimmt, welche Handlung wann angemessen und vernünftig ist. Die sittliche Einsicht ist deshalb klar als Wesensvorzug des meinenden Denkens zu begreifen, da es im Gegensatz zum praktischen Können zu keiner Vollendung kommt.⁴⁶⁷ Komplettiert wird die sittliche Einsicht durch die Fähigkeit der intellektuellen Gewandtheit, welche notwendig ist, um den Vorgang ganz abzuschließen.⁴⁶⁸ Daraus ergibt sich die Behauptung Aristoteles', dass nur der Mensch ethische Einsicht haben könne, welche gleichzeitig schon ein ethisch hochstehender Mensch sei.⁴⁶⁹ Es sind deshalb sowohl sittliche Einsicht als auch intellektuelle Gewandtheit notwendig, um die Grundhaltung eines trefflichen Charakters zu realisieren.⁴⁷⁰

Dass es darauf ankommt, mit den Anforderungen, die das Leben stellt, situationsbedingt und flexibel umgehen zu können, kann Schülerinnen und Schülern bereits früh beigebracht werden. Denn vieles lässt sich nicht einfach im Voraus festlegen, man kann nicht immer die bestmögliche Lösung für eine potenzielle Situation schon geplant haben. Deshalb sollen Schülerinnen und Schüler neben dem Erlernen von Wissensinhalten langsam an die Fähigkeit der sittlich klugen Entscheidung herangeführt werden, um diese bereits früh kennenzulernen und selbstständig zu entwickeln. Die Lösung neben der Entwicklung von Tugenden ist zudem das Erlernen von mehr Flexibilität sowie wegzugehen vom Problemdenken, welches nur Lösungen erfordert, und sich zu einem Verständnis hinzubewegen, welches das Leben als Herausforderung und Wachstumsmöglichkeit sieht. Daraus lernt man nämlich im Leben am meisten und am

⁴⁶⁶ Vgl.: Kallhoff, A.: „Menschliche Natur und Glück“. S. 108.

⁴⁶⁷ Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1140b.

⁴⁶⁸ Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1144a.

⁴⁶⁹ Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1144a.

⁴⁷⁰ Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1144a-1145a.

effektivsten. Schließlich ist die sittliche Einsicht Voraussetzung für die Erfahrung der philosophischen Weisheit, die beim Menschen durch ihren Besitz und ihre Verwirklichung zur Schaffung des Glücks beiträgt, zumal sie der sittlichen Einsicht und der Entfaltung der Vorzüge des Charakters nachfolgt.⁴⁷¹

4.2.4 Die Mitte als Maß

Laut Aristoteles muss alles, was in der Welt einen Wert hat, also auch die Tugenden, dem Maßstab der rechten Mitte folgen, da er glaubt das Wertvolle würde durch ein Zuviel oder ein Zuwenig zerstört.⁴⁷² Aus diesem Gedanken heraus entwickelt Aristoteles seine Mesoteslehre. Er identifiziert drei Grundhaltungen des Menschen, Übermaß sowie Unzulänglichkeit, welche er als fehlerhaft bezeichnet, und Ausrichtung nach der Mitte, die laut ihm vortreffliche Gesinnung, welche nur der Wissende erreichen kann, der sich selbst gut kennt und sein Streben nach Lust bereits analysiert und in eine förderliche Bahn gelenkt hat.⁴⁷³ Als Tugend gilt also die Mitte zwischen zwei Extremen, denn der Weg der Mitte markiert laut ihm immer das ausgeglichene Verhältnis zwischen Übermaß und Mangel, welches für den Menschen als erstrebenswert gilt.⁴⁷⁴ Reuter erklärt in seinem Artikel *Das ethische Stichwort: Tugend* – wie die Handlung nach den Maßstab der Mitte zustande kommt:

„Die richtige Mitte nach einem Prozess der situationsbezogenen Überlegung und Beratung zu bestimmen ist Aufgabe der intellektuellen Tugend der Klugheit (*phronêsis*), der praktischen Urteilskraft, die bei Aristoteles nicht nur orientiert ist an der je individuellen Konzeption des guten Lebens, sondern auch an dem in der *polis* lebendigen Gemeinschaftsethos.“⁴⁷⁵

Tugendhaftes Handeln bedeutet also das Finden einer Mitte im doppelten Sinne, sie erfolgt aus der Abstimmung von Situation und dem individuell Handelnden.⁴⁷⁶ Ob eine Handlung tugendhaft ist oder nicht, muss immer in der jeweiligen Situation entschieden werden, da unterschiedliche Situationen verschiedenen Handlungen als tugendhaft ausweisen.⁴⁷⁷ Aristoteles veranschaulicht dies am Beispiel starker Affekte, die für ihn

⁴⁷¹ Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1143b-1144a.

⁴⁷² Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1104a.

⁴⁷³ Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1108b-1109a.

⁴⁷⁴ Vgl.: Reuter, H.: „Das ethische Stichwort: Tugend“. S. 51

⁴⁷⁵ Reuter, H.: „Das ethische Stichwort: Tugend“. S. 51

⁴⁷⁶ Vgl.: Frey, D.; Schmalzried, L. K.: *Philosophie der Führung* S. 148.

⁴⁷⁷ Vgl.: Frey, D.; Schmalzried, L. K.: *Philosophie der Führung* S. 148.

weder lobenswert noch tadelnswert sind, es aber darauf ankommt, wie man auf sie reagiert.⁴⁷⁸ Der Vorschlag der Mitte bezieht sich deshalb konkret auf die Haltung gemäß der Tugend, mit der wir auf diese Emotionen reagieren.⁴⁷⁹ Aristoteles bezieht seinen Weg der Mitte sowohl auf das Strebevermögen als auch auf die *phronêsis*, sprich auf die überlegte Handlung.⁴⁸⁰ Wolf kritisiert daran, dass das Ziel des Mittleren nur im Umgang mit den eigenen Affekten zu erreichen ist, aber eine Handlungsentscheidung nicht auf das Mittlere hin geplant werden kann.⁴⁸¹ Die Ethik von Aristoteles versucht aber nicht Affekte und Emotionen zu unterdrücken, sondern bemüht sich diese richtig zu organisieren beziehungsweise zu kanalisieren, was Aussicht auf ein reflektiertes Streben gemäß dem guten Leben verheißt.⁴⁸² Ursula Wolf spricht sich dennoch für eine Begrenzung der Reichweite der Mesoteslehre von Aristoteles aus, da sie denkt, dass sich diese zwar auf die Konzeption des guten Lebens als Ganzes anwenden lässt, jedoch ihre Anwendung auf moralische Tugenden fehlschlägt.⁴⁸³ „Die Mesoteslehre läßt sich also nur auf die Tugenden des individuellen Lebens, auf Besonnenheit und Standhaftigkeit und ihre Unterformen anwenden.“⁴⁸⁴

„Nur Besonnenheit und Standhaftigkeit sind Tugenden des Strebevermögens, d. h., sie ergeben sich aus der bloßen Tatsache unseres Bezugs auf ein gutes Leben in der Affektivität und Überlegungsfähigkeit. Demgegenüber sind die moralischen Tugenden wie Gerechtigkeit oder Nächstenliebe Tugenden des Willens [...].“⁴⁸⁵

Gemäß der Tugend der Tapferkeit, bei Wolf übersetzt als Standhaftigkeit, ist es manchmal notwendig das Schmerzvolle auszuhalten und nicht davor wegzulaufen, auf lange Sicht bleibt jedoch die Aussicht auf das Endziel ein lustvolles und angenehmes Ziel.⁴⁸⁶ Da Menschen im Leben immer wieder mit Situationen konfrontiert werden, die zu Beginn alles andere als angenehm sind, ist es notwendig hier adäquate Ressourcen freizuschalten, um den Umgang mit derartigen Situationen zu lernen.

An dieser Stelle soll ein kurzer Exkurs zu einer meines Erachtens bedeutenden (Neben-)Tugend gemacht werden. Das vierte Buch seiner *Nikomachischen Ethik* widmet

⁴⁷⁸ Vgl.: Wolf, U.: „Über den Sinn der Aristotelischen Mesoteslehre“. S. 60.

⁴⁷⁹ Vgl.: Wolf, U.: „Über den Sinn der Aristotelischen Mesoteslehre“. S. 60.

⁴⁸⁰ Vgl.: Wolf, U.: „Über den Sinn der Aristotelischen Mesoteslehre (II)“. S. 91.

⁴⁸¹ Vgl.: Wolf, U.: „Über den Sinn der Aristotelischen Mesoteslehre (II)“. S. 91.

⁴⁸² Vgl.: Wolf, U.: „Über den Sinn der Aristotelischen Mesoteslehre (II)“. S. 102.

⁴⁸³ Vgl.: Wolf, U.: „Über den Sinn der Aristotelischen Mesoteslehre (II)“. S. 83.

⁴⁸⁴ Wolf, U.: „Über den Sinn der Aristotelischen Mesoteslehre (II)“. S. 107.

⁴⁸⁵ Wolf, U.: „Über den Sinn der Aristotelischen Mesoteslehre (II)“. S. 107.

⁴⁸⁶ Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1117a-b.

Aristoteles der Aufzählung und Erklärung weiterer Tugenden die da Großzügigkeit, Hochsinnigkeit und vornehme Ruhe sind.⁴⁸⁷ Da die Tugend der vornehmen Ruhe sich im Besonderen mit dem Umgang der eigenen Affekte beschäftigt, erscheint sie für das hier erarbeitete Konzept von einer Persönlichkeitsbildung innerhalb des Philosophieunterrichts als bedeutend. Der Mensch, der diese Tugend verkörpert zeichnet sich dadurch aus, dass er sich nicht unüberlegt und impulsiv von seinen Affekten leiten lässt, sondern diese sozusagen filtert, seine Emotion nur äußert, wenn sie wirklich angebracht sind und auch in der Gesellschaft ein mittleres Verhalten anstrebt.⁴⁸⁸ Das bedeutet, dass der Mensch mit vornehmer Ruhe im Austausch mit anderen Individuen das hinzunehmen bereit ist, was richtig ist, während er Falsches kategorisch von sich weist und ganz bei sich bleibt.⁴⁸⁹ Dies zeigt sich auch als besonders wichtig für den Schulalltag. Man kann nicht alles ungefiltert hinnehmen. Denn oftmals haben Schülerinnen und Schüler mit Anfeindungen oder Mobbing zu kämpfen, ein andermal geht es darum eine schlechte Note nicht persönlich zu nehmen und zu verstehen, dass nicht man selbst als Person, sondern die eigene Leistung beurteilt wird. Vornehme Ruhe ist auch besonders dort wichtig, wenn man sich nach Niederschlägen wieder aufraffen muss und zu einem neuen Anlauf ansetzt, was als Ergänzung der Haupttugend der Tapferkeit gesehen werden kann.

Besonnenheit nennt Aristoteles in der Nikomachischen Ethik als zweite wichtigste Tugend, die das Gegenteil von Zuchtlosigkeit, dem Übermaß am Streben nach Lust, markiert, und dessen Besitzer in maßvoller Art und Weise nach den Dingen strebt, die ihm gut tun.⁴⁹⁰ Der Besonnene ist Meister darin die Mitte zu halten, das ist der ideale Weg, durch den er gemeinhin charakterisiert ist. Auch diese Tugend soll schon so früh wie möglich erlernt werden, da sie Überreaktionen entgegenwirkt und das richtige Maß zwischen einem Zuviel und Zuwenig anvisiert.

Es gibt jedoch auch einige kritische Stimmen, wenn es um die Anwendung der Mesoteslehre auf den gesamten, umfassenden Tugendkatalog geht, der von Aristoteles aufgestellt wurde.

Wie schon kurz erwähnt, scheint die Anwendung der Mesoteslehre in Anwendung auf moralische Tugenden problematische zu sein, da diese grundsätzlich auf

⁴⁸⁷ Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1119b-1128b.

⁴⁸⁸ Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1125b-1126b.

⁴⁸⁹ Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1126b.

⁴⁹⁰ Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1119a-b.

Wertvorstellungen oder Normen zurückzuführen sind, auch wertvoll für das Individuum sein können, sich aber nicht aus der individuellen Existenz ergeben.⁴⁹¹ Wolf sieht das Problem darin, dass sie einen Unterschied darin festmacht, ob das Mittlere bei Entscheidungen zu einer Handlung angestrebt wird oder ob man eine mittlere Haltung gegenüber seinen Affekten einnimmt.⁴⁹² Wolf stellt schließlich die These auf Basis des Ergon-Arguments auf, dass es für die Führung eines guten Lebens notwendig sei, Affekte beziehungsweise das menschliche Strebungsvermögen und seinen vernunftbestimmten Anteil ins Gleichgewicht zu bringen.⁴⁹³ Denn für ein Lebewesen, das die Fähigkeit zum vernünftigen Denken besitzt, ist es ungemein wichtig sich – sei es in seiner aktiven oder auch passiven Existenz – als überlegendes und abwägendes Individuum wahrzunehmen, denn es will sich nicht von seinen Emotionen und Affekten dominieren lassen, sondern sie vernünftig zu reagieren auch anwenden.⁴⁹⁴

„Die Mesoteslehre läßt sich daher als ein Versuch verstehen, eine befriedigende Lebensweise zu bestimmen, die zwischen den beiden extremen Konzeptionen der Selbstaufgabe auf der einen Seite und der apatheia auf der anderen Seite steht. Der Vorteil dieser mittleren Lebensweise liegt darin, dass sie der inneren Natur des Menschen und den äußeren Bedingungen seiner Existenz Rechnung trägt.“⁴⁹⁵

Nach der aristotelischen Mesoteslehre ist das Ideal, also die gute Lebensweise dort zu finden, wo man von den Annahmen, das Leben sei Selbstaufgabe, oder dem Leben müsse mit Apathie begegnet werden, absieht und sich in der Mitte dieser beiden Extreme trifft.⁴⁹⁶ Wolf unterstützt die Mesoteslehre also nur in Bezug auf die beiden allgemeinsten und zentralsten Tugenden Besonnenheit und Standhaftigkeit, während Aristoteles das Ideal der Mitte auf einen ganzen Tugendkatalog anwendet.⁴⁹⁷ Sie begründet das damit, dass sie davon ausgeht, dass die moralischen Tugenden eine gewisse Struktur haben, die nicht in das Konzept der Mesoteslehre passt: beispielsweise kommt es zu Problemen, wenn Aristoteles die Gedanken der Mesotes versucht auf die Freundschaft anzuwenden, da er diese einmal als Fähigkeit und Tugend begreift und im nächsten Moment als moralische Einstellung.⁴⁹⁸ Deshalb ist Wolf der Meinung, dass Besonnenheit sowie Standhaftigkeit

⁴⁹¹ Vgl.: Wolf, U.: „Über den Sinn der Aristotelischen Mesoteslehre (II)“. S. 107.

⁴⁹² Vgl.: Wolf, U.: „Über den Sinn der Aristotelischen Mesoteslehre“. S. 61.

⁴⁹³ Vgl.: Wolf, U.: „Über den Sinn der Aristotelischen Mesoteslehre“. S. 64.

⁴⁹⁴ Vgl.: Wolf, U.: „Über den Sinn der Aristotelischen Mesoteslehre (II)“. S. 97.

⁴⁹⁵ Wolf, U.: „Über den Sinn der Aristotelischen Mesoteslehre (II)“. S. 101.

⁴⁹⁶ Vgl.: Wolf, U.: „Über den Sinn der Aristotelischen Mesoteslehre“. S. 70.

⁴⁹⁷ Vgl.: Wolf, U.: „Über den Sinn der Aristotelischen Mesoteslehre“. S. 71.

⁴⁹⁸ Vgl.: Wolf, U.: „Über den Sinn der Aristotelischen Mesoteslehre“. S. 73.

einen gewissen Sonderstatus unter den Tugenden genießen. Sie erkennt jedoch auch, dass es Aristoteles nicht um die Einschränkung oder Unterdrückung der Affektivität an sich ging, sondern „um ihre richtige Organisation und Kanalisation, welche ihre Integration in ein reflektiertes Streben nach einem im ganzen guten Leben ermöglicht.“⁴⁹⁹

4.2.6 Freundschaft und Eigenliebe in der Polisgemeinschaft

Glück bei Aristoteles meint nicht in erster Linie das subjektive Glück, sondern tugendhaftes Leben; die doppelt positive Konsequenz, die daraus erwächst ist die Verbindung von Glück mit Sittlichkeit, was wiederum bedeutet, dass Sittlichkeit weniger mit Moralität zu tun hat, sondern Ausdruck der sittlichen Grundeinstellung von Gemeinschaft ist.⁵⁰⁰ Das sittlich gute Verhalten ist darum immer in Zusammenhang mit dessen Realisierung in der Gemeinschaft zu denken, sie ist der Rahmen, in dem Sittlichkeit überhaupt eine Bedeutung zugeschrieben bekommt.⁵⁰¹ Freundschaft wird bei Aristoteles als Tugend klassifiziert, welche für das Leben in der Gemeinschaft notwendig ist, denn sie bedeutet gegenseitiges Wohlwollen und wird deshalb als etwas Edles begriffen.⁵⁰² Friedo stellt klar, dass der griechische Begriff der *philia* aus dem Originaltext, den Aristoteles verwendet, nicht hinreichend mit dem deutschen Begriff *Freundschaft* übersetzt werden kann, da dieser viel zu eng gefasst ist, wobei Aristoteles mit *philia* Freundschaft im weitesten Sinne zwischen allen Menschen, die in einer Gemeinschaft leben, verwirklicht sieht.⁵⁰³ „Die Grundbedeutung des Stammes *phil-* ist ‚eigen‘, ‚zugehörig‘. *Philein* bezeichnet daher ursprünglich das Verhältnis oder die Einstellung, die man zu dem hat, das einem gehört: die Zuneigung zu dem einen Zugehörigen; die Liebe zu den nächsten Angehörigen.“⁵⁰⁴ Der Gegenstand des Strebens, des Liebens kann von Mensch zu Mensch unterschiedlich sein: Deshalb wird vom Subjekt all das geliebt, wohin ihn seine persönlichen Neigungen ziehen, egal ob er dabei seine wahren Interessen verfolgt oder sich in ihnen täuscht; es kann somit behauptet werden, dass hier ein großer Selbstbezug herrscht und ein altruistisches Moment gänzlich fehlt.⁵⁰⁵ Diese Auffassung des Liebens ist jedoch nach Aristoteles nicht mit dem zu

⁴⁹⁹ Wolf, U.: „Über den Sinn der Aristotelischen Mesoteslehre (II)“. S. 102.

⁵⁰⁰ Vgl.: Kallhoff, A.: „Menschliche Natur und Glück“. S. 98.

⁵⁰¹ Vgl.: Ricken, F.: *Gemeinschaft-Tugend-Glück*. S. 78.

⁵⁰² Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1155a-b.

⁵⁰³ Vgl.: Ricken, F.: *Gemeinschaft-Tugend-Glück*. S. 78.

⁵⁰⁴ Ricken, F.: *Gemeinschaft-Tugend-Glück*. S. 79.

⁵⁰⁵ Vgl.: Ricken, F.: *Gemeinschaft-Tugend-Glück*. S. 79.

vergleichen, wie Freundesliebe eigentlich gemeint ist, nämlich als ein gegenseitiges Wohlwollen, das beabsichtigt, dem Freund um der Freundschaft willen zu schätzen und ihm deshalb das Gute zu wünschen.⁵⁰⁶

Aristoteles unterscheidet grundsätzlich drei Arten von Freundschaften: erstens, jene die nach Nutzen ausgerichtet ist und wo beide Beteiligten den jeweiligen Vorteil für sich selbst suchen, zweitens, die Lustfreundschaft, wo die Lust, die man sich gegenseitig verursacht als nützlich und gleichzeitig angenehm empfunden wird und drittens die vollkommene Freundschaft.⁵⁰⁷ Während die ersten beiden nur eine oberflächliche Art und Weise von Freundschaft darstellen, welche sich auflöst, sobald gegenseitiger Nutzen oder die Lustempfindung verfliegt, wird die wahre, vollkommene Freundschaft um ihrer selbst willen von einander gleichenden, trefflichen Charakteren geführt.⁵⁰⁸ Durch seine Eigenschaft der Sittlichkeit bringt der Gute dem Freund zusätzlich auch Nutzen und angenehme Gesellschaft, er vereint also ungewollt, ohne es sich zum Ziel zu machen, die Produkte der beiden minderwertigen Freundschaftskonzepte.⁵⁰⁹

Freundschaft im Sinne eines vollkommenen gegenseitigen Wohlwollens altruistischer Art sieht Aristoteles erst in der Charakterfreundschaft zwischen zwei sittlich Guten realisiert.⁵¹⁰

„Hier richtet das Lieben sich nicht auf zufällige Eigenschaften des anderen, die zufällige Tatsache, dass er für mich nützlich oder angenehm ist; der andere wird vielmehr als er selbst geliebt, als der, der er ist. Motiv des Wohlwollens ist der sittlich gute Charakter des anderen. In der Freundschaft der Guten findet sich reines, selbstloses Wohlwollen; dem anderen wird ausschließlich um seiner selbst willen das Gute gewünscht.“⁵¹¹

Als wesentliches Kennzeichen einer Freundschaft ist weiteres das Zusammenleben in einer Gemeinschaft: der Hilfsbedürftige findet in ihr den Nutzen, den er braucht, während sich der glückliche Mensch nur Gemeinschaft und Austausch mit ihren Mitgliedern wünscht.⁵¹² Erst dann verbinden sich Altruismus und Egoismus, wenn der Mensch lernt für den anderen da zu sein und dies nur um dessen selbst willen tut, erreicht er gleichzeitig das Glück und die wahre Liebe zu sich selbst.⁵¹³ Nach diesen verschiedenen Definitionen

⁵⁰⁶ Vgl.: Ricken, F.: *Gemeinschaft-Tugend-Glück*. S. 79.

⁵⁰⁷ Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1155b-1156b.

⁵⁰⁸ Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1156b.

⁵⁰⁹ Vgl.: Ricken, F.: *Gemeinschaft-Tugend-Glück*. S. 80.

⁵¹⁰ Vgl.: Ricken, F.: *Gemeinschaft-Tugend-Glück*. S. 82.

⁵¹¹ Ricken, F.: *Gemeinschaft-Tugend-Glück*. S. 80.

⁵¹² Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1157a-b.

⁵¹³ Vgl.: Ricken, F.: *Gemeinschaft-Tugend-Glück*. S. 80.

von Freundschaft ist klar zu erkennen, inwieweit altruistische oder egoistische Interessen das Verlangen nach Freundschaft steuern, beziehungsweise wie diese beiden Bestrebungen einander bedingen. So entfaltet sich der Begriff des Menschseins: „Das wahre Selbstsein des Menschen ist das Sein für andere.“⁵¹⁴

Ein wahrer, guter Freund ist also der, der den Freund um seiner selbst willen liebt, mit ihm lebt und dabei Freud und Leid mit ihm teilt, ihm das Gute wünscht und von gleicher Wesensart ist, sprich, dass er sich im Leben für dieselben Dinge entscheidet.⁵¹⁵

Im Wesentlichen sind das alle Merkmale, die auch das Verhältnis des Menschen zu sich selbst definieren, falls er ein sittlich hochstehender Charakter ist.⁵¹⁶ Ist dem der Fall, wünscht sich dieser nach dem Guten orientierte Mensch das Gute und die Erhaltung seines Lebens im Sinne der Verwirklichung einer freudigen Gemeinschaft mit sich selbst.⁵¹⁷ Das würde bedeuten, dass Aristoteles dem guten Leben die Voraussetzung der Freundschaft mit sich selbst gewissermaßen vorausschickt. An dieser Stelle muss deshalb eine wichtige Unterscheidung zwischen der Liebe des Egos und der positiven Selbstliebe getroffen werden. Das Selbst des Menschen sieht er vorrangig in seinen Trieben, Begierden, Affekten sprich in Bedürfnisbefriedigung, Besitz und Konsum verwirklicht, was jedoch ein gänzlich negatives Verständnis von Selbstliebe auslöst.⁵¹⁸ Hingegen Selbstliebe als Selbstverwirklichung der Tätigkeit des *nous*, welcher durch vernünftige Bestimmung des Wesens sittliches Handeln auslöst, führt dahin, dass Selbstliebe und Tugend ineinander verschmelzen und eins werden.⁵¹⁹ Zudem glaubt er, dass nur derjenige Mensch es schafft mit sich selbst befreundet zu sein, welcher sittliche Tugend besitzt, da dieser keine inneren Konflikte mit sich austragen muss, weil sein Streben und Wollen sich im Einklang befinden.⁵²⁰ Außerdem charakterisiert Aristoteles das Gegenteil eines tugendhaften Menschen als gespaltenes und unbeherrschtes Wesen, das in sich hin und her gerissen ist.⁵²¹ Daraus ergibt sich klar, dass Selbstliebe etwas äußerst Positives ist und der Mensch anfangen muss, die Liebe zu sich selbst zu praktizieren, um anschließend sittliches Handeln anderen gegenüber realisieren zu können. Das Ziel ist deshalb nicht

⁵¹⁴ Ricken, F.: *Gemeinschaft-Tugend-Glück*. S. 80.

⁵¹⁵ Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1165b-1166a.

⁵¹⁶ Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1166a.

⁵¹⁷ Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1166a.

⁵¹⁸ Vgl.: Ricken, F.: *Gemeinschaft-Tugend-Glück*. S. 84.

⁵¹⁹ Vgl.: Ricken, F.: *Gemeinschaft-Tugend-Glück*. S. 84.

⁵²⁰ Vgl.: Wolf, U.: „Über den Sinn der Aristotelischen Mesoteslehre“. S. 64.

⁵²¹ Vgl.: Wolf, U.: „Über den Sinn der Aristotelischen Mesoteslehre“. S. 64-65.

sich in der Selbstliebe zu verlieren, was wieder in Richtung egoistische Liebe abdriften würde, sondern von der Selbstliebe geleitet zum sittlichen Handeln überzugehen.⁵²²

„Der ethisch hochstehende Mensch soll sich also selbst lieben – denn von seinem edlen Handeln wird er selbst Gewinn haben und auch die anderen fördern –, der minderwertige dagegen darf keine Selbstliebe haben, denn er wird sich selbst und auch dem anderen schaden, da er seinen schlechten Trieben folgt. Beim Minderwertigen ist also der Mißklang zwischen dem, was er tun sollte und was er wirklich tut, aber was der Gute tun soll, das tut er auch wirklich. Denn stets entscheidet sich geistige Kraft für das, was für sie höchster Wert ist, der Gute aber gehorcht der geistigen Kraft.“⁵²³

Es ist darum von großer Wichtigkeit, dass Schülerinnen und Schüler diese, wenn man so sagen will, „freundschaftliche Liebesbeziehung“ zu sich selbst aufbauen, da sie als Wegbereiter des sittlichen Handelns und der Freundschaft zu anderen Mitgliedern der Gemeinschaft fungiert. Zudem fördert sie das Wohlwollen, welches man sich selbst und gegenüber der Gemeinschaft verspürt, weshalb infolgedessen auch die Stärkung des Kohärenzgefühls erfolgt, weil man sich selbst als Teil der Gemeinschaft begreift und sich das positiv auf das Wohlbefinden jedes einzelnen auswirkt. Zusätzlich ist es, wenn man Aristoteles folgt, einfacher, sich in ethischer Trefflichkeit zu üben, weil man diese bis zu einem gewissen Punkt auch durch das Zusammensein mit trefflichen Menschen erlangen kann.⁵²⁴ Damit kann gesagt werden, dass die Führung vollkommener Freundschaften gleichsam die sittliche Trefflichkeit beider Beteiligten steigert, da sie sich, im Sinne eines wechselseitigen Lernens am Modell, gegenseitig zum Vorbild haben.⁵²⁵

4.2.7 Aktive Ausrichtung nach dem Guten – die Umsetzung in die Praxis

„Tugend insgesamt ist aus aristotelischer Sicht die Qualität einer Lebensform, die ein individuell und kollektiv gutes Leben ermöglicht.“⁵²⁶ Es ist also klar, dass im aristotelischen Sinne das Glück als Endziel und höchstes Gut und das Glückliche als das Produkt von gutem Leben begriffen wird und Menschen dies durch sittliches und tugendhaftes Handeln Zeit ihres Lebens erreichen können.⁵²⁷ Ein tugendhafter Mensch kann sich folglich erst als solcher bezeichnen, wenn feste Grundhaltungen besitzt, die ihn

⁵²² Vgl.: Ricken, F.: *Gemeinschaft-Tugend-Glück*. S. 84.

⁵²³ Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1169a.

⁵²⁴ Vgl.: Ricken, F.: *Gemeinschaft-Tugend-Glück*. S. 86.

⁵²⁵ Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1172a.

⁵²⁶ Pieper, A.: *Einführung in die Ethik* S. 243.

⁵²⁷ Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1095a.

dadurch in den verschiedensten Situationen fast schon automatisch tugendhaft handeln lassen. Diese Haltungen erlangt man jedoch erst durch die Anwendung von Tugenden, denn durch die Praxis und die Übung in ihnen können sie verinnerlicht und folglich verfestigt werden.⁵²⁸ Der Besitz von Tugenden hat zwei Vorteile: er entspricht dem, was in der Gemeinschaft als rechte Haltung und Sitte anerkannt ist und er nützt nicht nur der Gemeinschaft, sondern auch dem Menschen, der alles daran setzt tugendhaft zu handeln.⁵²⁹ Gemeinschaft und der Vollzug des tugendhaften Handelns in ihr können somit als Ideale des guten Lebens an sich bezeichnet werden.⁵³⁰ Dies bestätigt sich auch am Beispiel der Freundschaft, denn auch jener Mensch, der bereits durch den Reichtum äußerer Güter erfüllt ist, kann ohne Freunde beziehungsweise ohne die Gemeinschaft nicht vollkommen glücklich werden, da er ein soziales Wesen ist und deshalb die Verbindung zu anderen Menschen maßgeblich dazu beiträgt ihn in seinem sittlich guten Verhalten zu bestätigen.⁵³¹ Zudem fällt es leichter, sich sittlich gut zu verhalten, wenn man Freunde hat, die ebenfalls dieses Ziel verfolgen.⁵³² Die gegenseitige Bestätigung im guten Tun ist deshalb zugleich Grund und Ursache einer Freundschaft unter Guten und der Ursprung des guten Lebens und Handelns. Auch wenn Aristoteles das gute und glückliche Leben am ehesten innerhalb der Polisgemeinschaft verwirklicht sieht, erwähnt er in keiner Weise, dass dafür dem Staat ein Vorrang vor dem Individuum eingeräumt werden müsse.⁵³³ Es kann deshalb angenommen werden, dass Ethik und Politik viele Verbindungen aufweisen und gegenseitig aufeinander wirken, jedoch die Realisierung von moralischen Tugenden nicht zwangsläufig an das politische Leben gebunden ist – wie das bei Platon der Fall war –, sondern sich auf persönliche Bedingungen und die Verwirklichung des Glück des Einzelnen konzentriert.⁵³⁴

Glück wird demnach bei Aristoteles bestimmt als Tätigsein im Sinne der Trefflichkeit, wobei dies immer mit Lust verbunden ist, da der Mensch es als lustvoll empfindet, der Gabe der Vernunft als der ihm eigentümlichen Aufgabe zu folgen.⁵³⁵ Dennoch handelt es sich aber beim Wesen des Glücks nicht um einen Zustand der Ruhe, vielmehr hat es zu

⁵²⁸ Vgl.: Frey, D.; Schmalzried, L. K.: *Philosophie der Führung* S. 156.

⁵²⁹ Vgl.: Kallhoff, A.: „Menschliche Natur und Glück“. S. 107.

⁵³⁰ Vgl.: Ricken, F.: *Gemeinschaft-Tugend-Glück*. S. 78.

⁵³¹ Vgl.: Ricken, F.: *Gemeinschaft-Tugend-Glück*. S. 85.

⁵³² Vgl.: Ricken, F.: *Gemeinschaft-Tugend-Glück*. S. 85.

⁵³³ Vgl.: Höffe, Otfried: „Ethik als praktische Philosophie – Methodische Überlegungen (I 1, 1094a22-1095a13)“, in: Höffe, Otfried (Hg.): *Aristoteles. Nikomachische Ethik*. Berlin: Akademie Verlag 2010, 18.

⁵³⁴ Vgl.: Höffe, O.: „Ethik als praktische Philosophie“. S. 19.

⁵³⁵ Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1177a.

tun mit der Erfahrung von Freiheit, die – wie die Tätigkeit des Geistes – um ihrer selbst willen geliebt wird, denn das Glück genügt sich selbst und bedarf ansonsten keiner Ergänzung.⁵³⁶

In Hinblick auf die gesamte aristotelische Ethik gilt es, wie schon erörtert, das Prinzip der Mitte anzuwenden, denn es ist der richtige Weg zwischen einem Zuviel und Zuwenig. In jedem Fall sind hier besonders die Affekte und Bestrebungen des Menschen gemeint, die es in ein Gleichgewicht zu bringen gilt, damit eine aktive Ausrichtung nach dem Guten möglich ist.

„Denn Strebungen und Affekte sind in der Tat die psychischen Vorgegebenheiten oder Materialien, mit denen wir ausgestattet sind. Und das Faktum unserer Ausrichtung auf das gute Leben im Ganzen gibt einen klaren Bezugspunkt ab, auf den hin sich von Mangel, Übermass und richtiger Mitte des psychischen Materials reden lässt. Die richtige Mitte müsste jetzt in derjenigen Verfassung des Strebevermögens liegen, die Bedingung eines guten Lebens ist, soweit dessen Erreichung bei uns selbst liegt.“⁵³⁷

Ein ganz wichtiger Aspekt, welcher im Hinblick auf das Leben oft vernachlässigt wird, ist das Tätigsein zu unterbrechen, um in Zeiten der Muße wahre Erholung zu erfahren, damit man nachher erfrischt und voller Lebensenergie sprudelt.⁵³⁸ Wahrscheinlich geht die Muße dem Tätigsein, wie es Aristoteles versteht, voraus. Da sein lustvolles Tätigsein geistig ist und sich diese geistige Betätigung im alten Griechenland lediglich freie und unabhängige Männer leisten konnten, die nicht von früh bis spät arbeiten mussten und die Muße zur Philosophie, die Aristoteles ja eigentlich damit meint, hatten. Aber auch hier ist angeraten sich am Maß der Mitte zu orientieren.

Die Umsetzung seiner Theorie sieht Aristoteles ausschließlich in der Praxis im Sinne des sich Übens in tugendhaftem Handeln realisiert und an diesem Punkt muss auch angesetzt werden um im Menschen die Selbstentfaltungskräfte freizulegen, die ihn zu seinem Glück führen.

⁵³⁶ Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1176a-1177b.

⁵³⁷ Vgl.: Wolf, U.: „Über den Sinn der Aristotelischen Mesoteslehre“. S. 68.

⁵³⁸ Vgl.: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. 1127b-1128a.

4.3 Zwischenfazit

Am Ende dieser theoretischen Abhandlung angelangt, stellt sich die Frage, ob die These der Lernbarkeit des Glücks bestätigt werden kann und inwieweit nach dem Glück ausgerichteter schulischer Unterricht sich positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern auswirken kann.

Aristoteles ist der Meinung, dass man Sittlichkeit, welche bei ihm das Glück befördert, einüben kann, nämlich deshalb, weil wir uns frei dazu entscheiden können den tugendhaften Habitus anzustreben. Dadurch also, dass der Mensch tugendhaftes Handeln praktiziert, wird er allmählich selbst durch die Verfestigung dieser Gewohnheit zum Tugendhaften.⁵³⁹ Geht man von diesem tugendethischen Ansatz aus und verbindet diesen mit Erkenntnissen der Logotherapie von Viktor E. Frankl und dem Konzept der Salutogenese von Aaron Antonovsky, lässt sich nachvollziehen, dass diese den von Aristoteles bereiteten Weg durchaus ergänzen.

Wie auch Aristoteles sieht Frankl ab von einer Überbetonung der Lust, stuft diese als nebensächlich ein und konzentriert sich auf die Findung eines Sinns, der laut ihm grundlegend für die Erfahrung von Glück ist. Geht der Mensch dem in ihm schlummernden Willen zum Sinn nach, erschließen sich für ihn Gründe, um glücklich zu sein und er erlebt sich als wirksam in seiner eigenen Welt. Glück ist deshalb bei Frankl, in Abweichung zu Aristoteles, nicht das oberste Ziel, sondern die Begleiterscheinung seiner erfolgreichen Sinnsuche.

Aaron Antonovsky betrachtete das Thema Glück aus medizinischer Perspektive und kam zum Ergebnis, dass der Mensch vor allem der Stärkung seiner emotionalen Gesundheit bedarf, um sich im Gesamten als gesund und glücklich zu erleben. Dem Weg zu diesem Ziel sieht er dabei in der Stärkung des Kohärenzgefühls, welches wenn es gut ausgeprägt ist dazu beiträgt, dass der Mensch sich gut in der Welt zurecht findet, sich als sinnvoll erlebt und den Herausforderungen, die das Leben stellt besser gewachsen ist. Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass allen dreien (ist) eine holistische Auffassung des Menschen gemein ist, denn sie bemühen sich Leib, Seele wie auch Geist des Menschen in ihre Überlegungen miteinzubeziehen.

Betrachtet man im Anschluss daran das Konzept des *Schulfachs Glück* von Fritz-Schubert Ernst, lässt sich gut nachvollziehen, dass dieses prompt auf derartigen Erkenntnissen

⁵³⁹ Vgl.: Frey, D.; Schmalzried, L. K.: *Philosophie der Führung* S. 149-150.

aufbaut. Die Stärkung der Persönlichkeit von Schülerinnen und Schülern sowie eine Unterstützung in der Phase ihres wichtigen jugendlichen Selbstfindungsprozesses sollen dabei angestrebt werden und auch Lebensfreude und das Lernen von Eigenverantwortung markieren hier bedeutende Grundpfeiler. Erreicht werden diese Ziele vor allem durch die Nutzung der persönlichen Emotionen als Ressourcen. Der richtige Umgang mit den eigenen Emotionen kann in der Bewältigung der Herausforderungen des Lebens äußerst hilfreich sein. Dabei lässt sich eine Brücke schlagen zum Ideal der Mitte, die laut Aristoteles in allen Dingen und besonders in Hinblick auf die eigenen Affekte angewandt werden soll, denn an diesem idealen Maß orientiert sich Tugend und Sittlichkeit.

Der Schluss der sich meines Erachtens aus der Betrachtung verschiedener Konzepte des Glücks beziehungsweise der Glückseligkeit und der Kritik an ihnen ziehen lässt ist, dass die These der *Lernbarkeit des Glücks* etwas modifiziert werden sollte. Würde man nicht von einer *Lernbarkeit des Glücks*, sondern vielmehr von einer *Lernbarkeit der Glücksfähigkeit* ausgehen, wäre die *Nikomachische Ethik* als philosophische Grundlage deutlich besser vereinbar mit den psychologischen, medizinischen und pädagogischen Konzepten, die im Laufe dieser Arbeit näher beleuchtet wurden. Der Stellenwert der *eudaimonia* als oberstes Ziel wäre dennoch gegeben, nur wäre vor der Erreichung dieser Glückseligkeit das Streben nach der eigenen Glücksfähigkeit und ihre Verwirklichung als eine Art Vorstufe zwischengeschaltet.

Da Aristoteles das Leben der Weisheit als Ideal für die Realisierung des guten und glücklichen Lebens ansieht, ist anzunehmen, dass der Philosophieunterricht in der Schule eine gute Ausgangsposition darstellt, um die Glücksfähigkeit zu lernen, da sie die dem Menschen eigentümliche Funktion der Vernunftbegabung bedient und befördert. In diesem Zusammenhang könnte die Erkenntnis Aristoteles, wonach die Philosophie ein glückliches Leben befördert, sogar überaus motivierend für die Schüler sein. Auch die Erfahrung von Freundschaft und Selbstliebe, die Aristoteles als wichtige Bedingung und auch Hilfe für die Verwirklichung des tugendhaften Charakters ansieht, kann im Rahmen des schulischen Kontextes gut thematisiert und erarbeitet werden. Üben sich Schülerinnen und Schüler folglich im tugendhaften Handeln und dem Halten des richtigen Maßes, wird ihnen gleichzeitig die Wichtigkeit von sittlich klugen Entscheidungen bewusst, die Tugend erzeugen und zugleich die sittliche Einsicht noch maximieren. Schließlich ist es dann besonders wichtig, sich in der Tugendhaftigkeit zu üben, denn ohne Gewöhnung und Erfahrung kann keine Tugend konsolidiert werden.

Glück beziehungsweise Glückseligkeit soll demnach über die Bildung der Fähigkeit zum Glück im Sinne der Stärkung von Persönlichkeitseigenschaften, Tugenden, Selbstwirksamkeit und dem Kohärenzgefühl erreicht werden.

Im Folgenden Kapitel soll deshalb ein Entwurf dreier Unterrichtsstunden im Fach Philosophie folgen, die die Glücksfähigkeit in Schülerinnen und Schülern fördern sollen, während die *Nikomachische Ethik* und die Erkenntnisse aus den restlichen hier behandelten Themenfeldern in die Konzeption der Unterrichtsstunden miteinbezogen werden sollen.

5. Glücksfähigkeit im Philosophieunterricht lernen

Nach dem bisherigen theoretischen Zugang zum Thema *Glück* ist es nun an der Zeit, an die Umsetzung in die Praxis zu denken, genauer das Erlernen der Glücksfähigkeit zum Ziel des Philosophieunterrichts zu machen. Hierbei handelt es sich um den Entwurf einer dreiteiligen Unterrichtsserie speziell zum Thema *Glück* mit Fokus auf die tugendethischen Erkenntnisse aus der *Nikomachischen Ethik*, welche für den Philosophieunterricht in der Oberstufe gedacht ist. Die Thematisierung von Glück in diesem Rahmen soll dabei die Vermittlung von Fachwissen vorantreiben und gleichzeitig eine Schulung der Glücksfähigkeit von Schülerinnen und Schülern bewirken. Die intensive Beschäftigung mit dem Thema *Glück* kann die Jugendlichen auf den Weg zu einem gelingenden, glücklichen und selbstbestimmten Leben unterstützen und neue Anregungen dazu liefern.

5.1 Entwicklung und Aufbau und Ziele einer dreiteiligen Unterrichtsserie zum Thema *Glück*

Grundlegende Idee und Hintergrund des Konzepts bildet die fachliche Vermittlung philosophischer Inhalte zu Glücksvorstellungen in der Philosophiegeschichte, insbesondere jener von Aristoteles, während gleichzeitig die Stärkung des Selbstkonzepts, des Kohärenzgefühls und der Persönlichkeit von Schülerinnen und Schülern durch die im Unterricht angewandten Methoden ins Auge gefasst wird. Die Erkenntnisse dieser Arbeit zeigen nämlich deutlich, dass die psychische, emotionale Gesundheit eines Menschen mindestens genauso viel Achtung verdient, wie seine physische, weil sie schlussendlich dazu beiträgt, ob der Mensch sein Wirken und Schaffen als sinnvoll erlebt oder nicht. Die schulische Erziehung soll an diesem Punkt jedoch nicht eine Erziehung zum Glück bedeuten, denn das kann sie nicht leisten und würde zudem einen zu eindimensionalen Weg markieren. Vielmehr soll sie als Möglichkeit und Chance dienen, Glücksfähigkeit zu vermitteln und Schülerinnen und Schülern bei der Entdeckung ihres individuellen Lebensweges begleiten, was durch eine Unterstützung intellektueller, emotionaler, praktischer und sozialer Fähigkeiten und über die Wahrnehmung des Menschen als ein Ganzes verschiedener Teile erfolgen soll. Ebenso wichtig ist in diesem Zusammenhang das Kennenlernen eigener Stärken und Schwächen, welche in Ressourcen umgewandelt werden können, was dabei helfen kann, auch schwierige

Aufgaben und Situationen zu bewältigen. Durch die Stärkung möglichst vieler dieser Teile soll dann ein Wohlbefinden erreicht werden, dass Schülerinnen und Schüler in ihrem Sein bestätigt und sie zur Verwirklichung ihrer persönlichen Fähigkeiten, Wünsche und Ziele antreibt.

Der Dreischritt, der in den folgenden Unterrichtsstunden verfolgt wird, ergibt sich deshalb aus der thematischen Einführung in die verschiedenen Glücksvorstellungen der Philosophiegeschichte, die Fokussierung der aristotelischen Tugendethik, welche wegen ihres Umfangs in einer Doppelstunde behandelt werden muss, und letztlich einer Stunde der Beschäftigung mit praktischen Fallbeispielen. Während theoretisches Wissen aus dem Bereich Ethik vermittelt wird, soll im Bereich der angewandten pädagogischen Methoden das Konzept des Schulfachs Glück teilweise einwirken und so eine Verknüpfung des regulären Philosophieunterrichts mit dem populären neuen Ansatz erfolgen. Die ersten beiden Stunden werden sich dabei so aufbauen, dass sie mit einem kurzen interaktiven Input oder mit einer Reflexion beginnen, dann eine Hauptarbeitsphase auf Basis philosophischer Textausschnitte folgt und schließlich die Erkenntnisse der Stunde gemeinsam im Plenum zusammengefasst und diskutiert werden. Zusätzlich soll jede Stunde durch eine Hausübung komplettiert werden, in der einzelne Aspekte der Stunde noch einmal reflektiert werden und den Schülerinnen und Schülern auch Platz für persönliche, weiterführende Gedanken lässt. Diese dreiteilige Reflexion soll anschließend, wie beim Vorbild Schulfach Glück, als Benotungsgrundlage dienen. Ein bloßes Abprüfen von Wissensinhalten soll so verhindert werden, denn bewertet wird nicht zwangsläufig der Inhalt, sondern der Grad der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema. Allgemein sind die drei Stunden wesentlich geprägt von der von Ekkehard Martens beschriebenen Dialogmethode, da durch die darin praktizierte dialogische Rechtfertigung Wissensinhalte neu geordnet werden und sich so ein problemorientierter Verständigungsprozess entfaltet, welcher charakteristisch für das Philosophieren an sich ist.⁵⁴⁰ Damit soll erreicht werden, dass Schülerinnen und Schüler Wissen nicht nur Reproduzieren lernen, sondern auch gemäß des dialektischen Dreischritts aufnehmen, durchdenken sowie diskutieren und mit eigenen Erkenntnissen

⁵⁴⁰ Vgl.: Martens, Ekkehard: *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*. Hannover/Dortmund u.a.: Schroedel 1979. S. 136.

angereichert darlegen können.⁵⁴¹ Martens beschreibt dieses Prinzip in seinem Werk konkreter:

„Das dialogische Prinzip muss daher als Einheit von drei dialogischen Momenten praktiziert werden: als offenes Unterrichtsgespräch zur Klärung der eigenen Interessen und Vormeinungen, als Hinzuziehen von Dialogpartnern durch Zuhören bzw. Lesen von Texten und schließlich als Realisierung des dabei erhaltenen Dialogangebots durch Rückfragen, Reformulierung und Problematisierung.“⁵⁴²

Aufgrund der Bedeutsamkeit dieses didaktischen Prinzips soll sich der hier konzipierte Philosophieunterricht auch weitgehend danach ausrichten. In der Unterscheidung weiterer Methoden, die den verschiedenen menschlichen Denkprozessen zuzuordnen sind, sieht Martens folglich Philosophieren an sich begründet.⁵⁴³ Während die phänomenologische Methode sich mit persönlicher Wahrnehmung und Beobachtung beschäftigt, sollen bei der hermeneutischen Methode durch Vorwissen erlangte Deutungsmuster zur Erschließung philosophischer Texte beitragen.⁵⁴⁴ Die analytische Methode konzentriert sich auf die Klärung zentraler Begriffe und Argumentationsmuster, die dialektische Methode befasst sich, wie bereits erwähnt, mit der Diskussion über philosophische Probleme, die zuletzt durch den intuitiv-kreativen Ansatz der spekulativen Methode vervollständigt wird, bei dem neue Ideen und Einfälle zu dem behandelten Thema spielerisch umgesetzt werden.⁵⁴⁵

Weiteres ist die Rolle, welche die Lehrperson im Rahmen des gesamten Unterrichts einnimmt, äußerst richtungsgebend, denn sie hat es in der Hand, in Schülerinnen und Schülern das Interesse an der Beschäftigung mit dem Thema Glück, und infolgedessen auch mit sich selbst, zu wecken. Zudem ist es nötig, dass sie dafür einen geschützten Raum schafft, in dem sich die Jugendlichen wohlfühlen und sie sich auch trauen, sich über sehr persönliche Meinungen und Erfahrungen auszutauschen. Aus diesem Grund sind ein hohes Maß an Authentizität sowie soziale Kompetenz und emotionales Einfühlungsvermögen von Seiten der Lehrperson gefordert, welche Schülerinnen und Schüler durch die Stunden zum Thema Glück begleitet.

⁵⁴¹ Vgl.: Martens, E.: *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*. S. 140.

⁵⁴² Martens, E.: *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*. S. 140.

⁵⁴³ Vgl.: Runtenberg, Christa: *Philosophiedidaktik*. in: Derpmann, Simon, Quante, Michael (Hg.): *Basiswissen Philosophie*. Paderborn: Fink 2016. S. 79.

⁵⁴⁴ Vgl.: Runtenberg, C.: *Philosophiedidaktik*. S. 79.

⁵⁴⁵ Vgl.: Runtenberg, C.: *Philosophiedidaktik*. S. 79-80.

Kurz auf die wesentlichen Merkmale des Unterrichtskonzepts eingegangen, folgt nun die Darstellung und Erläuterung der einzelnen Stundenbilder, welche die konkrete Umsetzung des Kleinprojekts nach und nach offenbaren soll. Auf die Abdeckung des Lehrplans hinsichtlich Ziele, Methoden und Kompetenzen soll dabei bei der Beschreibung jeder Unterrichtseinheit einzeln Bezug genommen werden.

5.1.1 Unterrichtsstunde 1: Glückskonzeptionen in der Philosophie

Thema: Glückskonzeptionen in der Philosophie

Fach: Philosophie, 8. Klasse AHS Oberstufe

Dauer: 50 Minuten

Vorhergehende Stunde: Ethik, Wiederholung der bisher kennengelernten Ethiken (deontologische, hedonistische und utilitaristische Ethik)

Nachfolgende Stunde: Tugendethik Aristoteles

Lehrziel der Stunde: Schülerinnen und Schüler sollen ihre eigenen Vorstellungen von Glück reflektieren sowie hinterfragen, während sie diese mit den neu kennengelernten Konzepten aus der Philosophiegeschichte abgleichen.

Grobziel:

- Schülerinnen und Schüler sollen ihr Vorwissen aktivieren und anwenden
- Schülerinnen und Schüler können sich in freier Rede im Plenumsgespräch sowie im Gespräch mit Zufallspartnerinnen und Zufallspartnern üben
- Schülerinnen und Schüler können ihre persönlichen Erfahrungen in den Unterricht einfließen lassen
- Schülerinnen und Schüler können unterschiedliche Glücksvorstellungen unterscheiden und benennen

Kognitive Lehrziele:

- Schülerinnen und Schüler lernen über Zitate einen textimmanenten Zugang kennen und lernen sie fachgerecht zu analysieren und zu interpretieren
- Schülerinnen und Schüler lernen ihre eigenen Glücksvorstellungen zu verbalisieren und zu hinterfragen

Soziale Lehrziele:

- Schülerinnen und Schüler üben im Zwiegespräch ihre Gedanken zu ordnen, verständlich zu verbalisieren und gegen die Vorstellungen ihres Gegenübers zu argumentieren
- Schülerinnen und Schüler lernen sich in Plenumsgespräche einzubringen

- Schülerinnen und Schüler lernen die von ihnen abweichenden Glücksvorstellungen anderer Klassenkameradinnen und Kameraden zu akzeptieren

Lehrplanbezug⁵⁴⁶:

Die Schülerinnen und Schüler sollen in dieser Unterrichtseinheit in ihrer Entwicklung zu selbstständigen und dialogfähigen Menschen unterstützt werden. Sie sollen sich mit verschiedenen Glückskonzeptionen, die im Laufe der Philosophiegeschichte vertreten wurden, auf vielfältige Weise und unter anderem auch durch einen textimmanenten Zugang auseinandersetzen. Dabei lernen sie die philosophische Grundbegriffe, die in Verbindung mit dem Thema *Glück* stehen kennen und beschreiben. Sie sollen zu einer reflektierten Kenntnis des eigenen Verhaltens und des Verhaltens anderer gelangen und mit Hilfe von Primärquellen die Lebensentwürfe verschiedener ethischer Positionen verstehen lernen. Dabei setzen sich Schülerinnen und Schüler mit einer der Grundfragen menschlichen Lebens auseinander, was anschließend durch Momente intensiver Reflexion vertieft wird und somit zu einer reflektierten Kenntnis der eigenen Person führt. Zusätzlich soll die Arbeit mit der Methode des Kugellagers am Beginn der Stunde Schülerinnen und Schüler dazu ermutigen, sich aktiv in den Unterricht einzubringen und ist hilfreich dabei, eventuelle Hemmungen weitgehend abzubauen. Zudem kann sie auch positiv zu der Stärkung des Klassenklimas beitragen, da das Zwiegespräch jeweils mit zufälligen Partnern geführt wird. Weiteres soll die Methode des Dialogs, sei es in Partnerarbeit, wie auch im Plenum, die Übung der freien Rede darstellen.

Materialien:

Tafel/Kreide

Laptop/Beamer

Handout Zitate zum Thema *Glück* (Anhang 1)

Hausübung/Reflexion: Was bedeutet Glück für mich? (Anhang 1)

⁵⁴⁶Vgl.: Bundesministerium für Bildung: Lehrplan Psychologie und Philosophie, HTML:<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2017-09-01> (16.06.2018)

Stundenbild⁵⁴⁷

| Zeit | Phase/Inhalt/Aufgabe | Beschreibung | Material/Methode/ Sozialform |
|------|--|--|--|
| 5 | Einführung: Einführung in das Thema | Interaktives Gespräch Vorwissen aktivieren | LSG |
| 5 | Gruppeneinteilung und Erklärung der nachfolgenden Arbeitsmethode | Anordnung von SuS in 2 zueinander gewandten Sitzkreisen, Erklärung der Methode „Kugellager/Karussellgespräch“ | Sessel; LVO |
| 10 | Erarbeitung: Karussellgespräch | Informationsaustausch zum Thema Glück (1. Runde: persönliches Verständnis von Glück; 2. Runde: Diskussion → Glück: Gefühl, Zustand oder Lebenseinstellung?) | Sessel; Kugellager/Karussellgespräch OL/GA Beamer |
| 20 | Vertiefung: Arbeit mit Zitaten im Plenum | Zitate zu verschiedenen Glücksvorstellungen aus der Philosophiegeschichte werden gemeinsam erarbeitet und diskutiert; SuS notieren sich selbstständig Zusatzinformationen die die LP in die Diskussion einarbeitet | Handout, Stift; LVO/LSG |
| 5 | Festigung: Reflexion | SuS sollen ihre Erkenntnisse der Stunde noch einmal resümieren und rückmelden | LSG |
| 5 | Erklärung Hausübung | Erklären des Konzeptes der folgenden drei Reflexionsaufgaben | LVO |

Idee des Unterrichtskonzepts

Begonnen wird der Unterricht mit der Einführung in das Thema *Glück*, mit der Erklärung, dass sich die Behandlung dieses Themas über drei Unterrichtsstunden ausstrecken wird. Vor dem Einstieg in das neue Thema wird anschließend noch einmal kurz

⁵⁴⁷ in den Stundenbildern verwendete Abkürzungen: LSG (LehrerInnen-SchülerInnen-Gespräch), LVO (LehrerInnenvortrag), OL (Offene Lernform), EA (Einzelarbeit), PA (PartnerInnenarbeit), GA (Gruppenarbeit), SuS (Schülerinnen und Schüler)

zusammengefasst, was in der vorhergehenden Stunde zum Thema Ethik im Allgemeinen besprochen wurde.

Um dann die Aufmerksamkeit von Schülerinnen und Schüler gleich von Beginn an zu sammeln, wird die Methode des Karussellgesprächs gewählt, wo im Zwiegespräch ein mündlich begrenzter Informationsaustausch erfolgt. Hierbei wird das Plenum in zwei Gruppen geteilt, die erste formiert einen Innenkreis und die zweite einen Außenkreis, während die Gesprächspartner jeweils einander zugewandt sind. Die Methode funktioniert so, dass die Zufallsgesprächspartner sich in der ersten Runde über ihre persönlichen Glücksvorstellungen austauschen sollen. Als Impulse werden dafür vom Beamer aus die Fragen „Wann bin ich glücklich?“, „Was brauche ich zum Glücklichsein?“ und „Wie würde ich Glück allgemein definieren?“ an die Wand geworfen. Für eine festgelegte Zeit lang (etwa zwischen 30-45 Sekunden) wechseln sich die Gesprächspartner ab, das bedeutet, dass zuerst alle Personen sprechen, die im Innenkreis sitzen, während die im Außenkreis zuhören, danach werden die Aufgaben umgekehrt. Nachdem beide gesprochen haben, rücken die Personen vom Außenkreis jeweils 2 Plätze weiter und bearbeiten mit ihrem/ihrer nächsten ZufallspartnerIn noch einmal dieselbe Fragestellung. Anschließend wird nach einem erneuten weiterrücken die zweite Runde mit neuen Impulsen zu dem Thema eingeleitet: die GesprächspartnerInnen sollen sich dieses Mal gemeinsam unterhalten und beratschlagen, ob das Glück ein Zustand, ein Gefühl oder eine Lebenseinstellung ist. An dieser Stelle wird schon langsam auf die Vorstellungen der anschließend behandelten philosophischen Positionen hingearbeitet. Dieser spielerische Einstieg in das Thema, soll wie beim Konzept *Schulfach Glück* als Energizer fungieren, der den Effekt auslösen soll, dass Schülerinnen und Schüler wach und aufnahmefähig werden. Zudem soll die Verwendung dieser Methode sich positiv auf das Klassenklima und das Wohlbefinden eines jeden einzelnen auswirken und Schülerinnen und Schüler darin ermutigen ihre Erfahrungen mit anderen zu teilen. Dadurch wird indirekt beabsichtigt, das Selbstkonzept der Jugendlichen zu stärken.

Im Anschluss daran begeben sich Schülerinnen und Schüler wieder zurück in ihre ursprüngliche Sitzordnung und es folgt eine Arbeit mit verschiedenen Zitaten zum Thema *Glück* (siehe Anhang1). Die Lehrperson klärt zuerst die Bestimmung von Glück im Sinne eines Zufallsglücks (*tyche* oder *fortuna*) und unterscheidet dieses vom Begriff der *eudaimonia*, welcher Glückseligkeit meint. Auch das Streben des Menschen nach Glück

als oberstem Ziel wird in diesem Zusammenhang thematisiert werden. Die verschiedenen Glücksvorstellungen soll dann gemeinsam betrachtet, erarbeitet und diskutiert werden. Die Lehrperson ergänzt den Diskurs dabei fortwährend mit Zusatzinformationen, die von Schülerinnen und Schülern selbstständig dokumentiert werden sollen.

Am Ende dieser Hauptarbeitsphase folgt dann ein gemeinsames Resümee der gesamten Stunde. Schülerinnen und Schüler sollen dabei verbalisieren, wie sie den gegenseitigen Austausch im Karussellgespräch erlebt haben und welche neuen Erkenntnisse sie nach dem Kennenlernen verschiedener philosophischer Glückskonzeptionen gewonnen haben. Beendet werden soll die Einheit mit der Erklärung der Hausübungen, welche am Ende jeder der drei Stunden fällig ist. Schülerinnen und Schülern soll dabei klar gemacht werden, dass es bei den Reflexionen nicht unbedingt um die Reproduktion von Wissensinhalten geht, die sie im Unterricht kennengelernt haben, vielmehr soll die persönliche Auseinandersetzung mit den gestellten Fragen im Vordergrund stehen. Die Reflexion nach der ersten Stunde behandelt die Fragen: „Wie hast du Glück vor der Beschäftigung mit dem Thema im Philosophieunterricht definiert?“ und „Haben sich meine Vorstellungen vom Glück durch den Einfluss philosophischer Standpunkte verändert?“.

5.1.2 Unterrichtsstunde 2: Tugendethik Aristoteles

Thema: Tugendethik Aristoteles

Fach: Philosophie, 8. Klasse AHS Oberstufe

Dauer: 50 Minuten x2 (Doppelstunde)

Vorhergehende Stunde: Glückskonzeptionen in der Philosophie

Nachfolgende Stunde: Umsetzung der Tugendethik – Fallbeispiele

Lehrziel der Stunde: Schülerinnen und Schüler sollen mit der Grundlagen der aristotelischen Tugendethik vertraut gemacht werden und in diesem Zusammenhang zentrale Begriffe und Argumentationsmuster erklären können.

Grobziel:

- Schülerinnen und Schüler sollen ihr Vorwissen aktivieren und anwenden
- Schülerinnen und Schüler können sich in freier Rede im Plenumsgespräch üben
- Schülerinnen und Schüler sollen die Grundgedanken aristotelischer Tugendethik kennenlernen

Kognitive Lehrziele:

- Schülerinnen und Schüler lernen über Ausschnitte der *Nikomachischen Ethik* einen textimmanenten Zugang kennen und lernen dabei die Texte fachgerecht zu analysieren und zu interpretieren
- Schülerinnen und Schüler sollen lernen philosophische Argumentationsmuster nachzuvollziehen und sie mit eigenen Worten wiederzugeben

Soziale Lehrziele:

- Schülerinnen und Schüler sollen während der Arbeit in Kleingruppen ihre Teamfähigkeit schulen und während der Lösung einer Aufgabe in der Gruppe lernen, aufeinander einzugehen
- Schülerinnen und Schüler sollen durch die Fishbowl-Methode lernen aktiv zuzuhören sowie andere aussprechen zu lassen

Lehrplanbezug:⁵⁴⁸

Diese Unterrichtsstunde, welche der Auffassung vom guten Leben nach Aristoteles gewidmet ist, soll Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bieten, sich im Besonderen mit dem Wert des Glücks als höchstem Gut auseinandersetzen und dessen Sinnhaftigkeit in Verbindung mit tugendhaftem Handeln zu hinterfragen. Durch die Beschäftigung mit dem Primärtext der *Nikomachischen Ethik* wird die Fähigkeit des verständigen Lesens gefördert. Dabei sollen Schülerinnen und Schüler lernen, relevante Informationen aus den Ausschnitten herauszufiltern und dadurch die argumentativen Erörterungsstrukturen des Aristoteles nachvollzuziehen. Die Arbeit mit neuen Medien soll dann die Aufmerksamkeit von Schülerinnen und Schülern vor der Hauptarbeitsphase noch einmal kanalisieren, während sie die wichtigsten Erstinformationen über die Tugendethik beim aktiven Zuhören aus dem Video entnehmen. Zudem werden durch die Kleingruppenarbeit kommunikative Prozesse gefördert, was Weiteres bedeutet, dass die Jugendlichen ihre Gesprächsfähigkeit vertiefen können und sich darin üben einander konstruktives Feedback zu geben. Durch die offene Lernform der Stationenarbeit üben sich die Jugendlichen zudem in Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung und müssen in der Gruppe ihren Arbeitsprozess selbstständig planen, organisieren und strukturieren. Allgemein lässt sich sagen, dass Schülerinnen und Schüler durch diese Unterrichtsstunde lernen Wissen zu reproduzieren, welches sie sich selbst angeeignet haben und dieses gegen Ende der Stunde noch einmal gründlich reflektiert wird.

Materialien:

Laptop/Beamer

Handout Tugendethik (Anhang 2)

Arbeitsblätter Stationenarbeit (Anhang 3)

Fragen für Diskussion in Fishbowl-Methode (Anhang 4)

Hausübung/Reflexion: Wie sinnvoll schätzt du die aristotelische Tugendethik in Verbindung mit deinem Alltag ein? Siehst du die Tugend der sittlichen Einsicht, das Maß der Mitte und die Freundschaft/Eigenliebe in deinem Leben verwirklicht? (Anhang 4)

⁵⁴⁸Vgl.: Bundesministerium für Bildung: Lehrplan Psychologie und Philosophie, HTML: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2017-09-01> (16.06.2018)

Stundenbild (Doppelstunde)

| Zeit | Phase/Inhalt/Aufgabe | Beschreibung | Material/Methode/Sozialform |
|------|--|--|---|
| 5 | Hinführung: Wiederholung | Wiederholung der letzten Stunde, Besprechung der ersten Reflexion | LSG |
| 15 | Erarbeitung: Youtube Video zur Tugendethik + anschließendes Handout | SuS bekommen durch das Video einen ersten Eindruck von dem Konzept der Tugendethik, anschließend wird ein Handout ausgeteilt, auf dem die wichtigsten Punkte der Tugendethik festgehalten sind | Laptop/Beamer/Youtube https://www.youtube.com/watch?v=oxYpN-UOHzo Handout |
| 5 | Erklärung Kleingruppenarbeit | Erklärung der Arbeitsaufträge, Organisation der Tischgruppen | LVO |
| 25 | Erarbeitung: Kleingruppenarbeit | Kleingruppenarbeit zu Schwerpunkten der NE; 3 Texte mit Arbeitsaufträgen, jeweils 18 min pro Text | Tische/Sessel, Arbeitsblätter GA |
| 30 | Erarbeitung: Wiederaufnahme Kleingruppenarbeit | Kleingruppenarbeit zu Schwerpunkten der NE; 3 Texte mit Arbeitsaufträgen, jeweils 18 min pro Text | Tische/Sessel, Arbeitsblätter GA |
| 5 | Auflösung Tischgruppen/Aufbau für Diskussion in Fishbowl-Methode | SuS bauen Raum für nächsten Arbeitsschritt um | Sessel Arbeitsblätter |
| 15 | Festigung/Reflexion: Zusammenfassung und Diskussion/Austeilen Reflexion 2 | SuS bilden Innenkreis, der exemplarisch für alle diskutiert, Außenkreis hört aktiv zu und stellt bei Bedarf Fragen; kurze Erklärung der Reflexion 2 am Ende | Sessel Arbeitsblätter Reflexion 2; Fishbowl-Methode GA/OL |

Idee des Unterrichtskonzepts

Nachdem die erste Unterrichtsstunde einen Überblick über die verschiedenen Glücksvorstellungen geboten hat, wird in der darauffolgenden die Tugendethik von Aristoteles in den Fokus genommen. Da dies ein etwas umfangreicheres Thema darstellt, soll dieser Einheit eine Doppelstunde gewidmet werden. Um das umzusetzen findet man

sicher einen hilfsbereiten Kollegen oder eine hilfsbereite Kollegin, welche gewillt ist, in dieser Angelegenheit einen Stundentausch vorzunehmen.

Begonnen wird die erste der beiden Stunden mit einer Wiederholung der Inhalte vom letzten Mal. Zusätzlich wird besprochen, wie es den Schülerinnen und Schülern mit den Reflexionen ergangen ist, die sie als Hausübungen schreiben sollten. Anschließend wird zum Einstieg in die Tugendethik ein Youtube-Video aus dem Kanal „SOundSOphie“ (<https://www.youtube.com/watch?v=oxYpN-UOHzo>⁵⁴⁹) angeschaut, welches Schülerinnen und Schülern einen ersten Einblick in die Thematik verschaffen soll und sicherlich hilfreich für die anschließende Arbeit am Text sein wird, da hierfür ein kleiner Wissensvorsprung nicht schadet. Bevor dann in einer Gruppenarbeit die Inhalte noch vertieft werden, teilt die Lehrperson allen ein Handout aus, auf dem die wichtigsten Begriffe und Argumentationsstrukturen der aristotelischen Tugendethik aufgelistet sind. Wichtig ist es, vor der Gruppenphase letzte Verständnisfragen zu klären, um dann ganz in die Thematik einsteigen zu können.

Dann folgt die Erklärung der nächsten Arbeitsphase durch die Lehrperson und die Einteilung in Kleingruppen von etwa 4-5 Schülerinnen und Schülern, je nach Klassengröße. Die Arbeit in der Gruppe ist dann in drei Unterthemen gegliedert, die sich aus den jeweiligen Arbeitsblättern dazu entnehmen lassen. Die Themen sind die Klugheit des Verstandes (*phronêsis*), die Frage danach, was eine gute Lebenspraxis ausmacht und welche unterschiedlichen Lebensformen Aristoteles unterscheiden. Die Arbeit zu den jeweiligen Unterthemen umfasst jeweils die Lektüre von Textausschnitten aus der *Nikomachischen Ethik*, zu denen anschließend Fragen gestellt werden, die in der Gruppe beantwortet werden sollen. Für die Bearbeitung dieser Texte und der ihnen zugehörigen Aufgaben ist eine Zeit von 55 Minuten vorgesehen, welche sich Schülerinnen und Schüler selber einteilen müssen und die von einer 5 minütigen Pause bei Stundenwechsel kurz unterbrochen wird. Während dieser Arbeitsphase wandert die Lehrperson abwechselnd von Gruppe zu Gruppe und kann bei Verständnisproblemen oder Fragen helfend eingreifen.

Ist dieser Arbeitsschritt abgeschlossen, werden die Tischgruppen aufgelöst und es wird

⁵⁴⁹ Youtube Kanal: SOund Sophie, HTML: <https://www.youtube.com/watch?v=oxYpN-UOHzo>
(17.06.2018)

⁵⁵⁰ Youtube Kanal: SOund Sophie, HTML: <https://www.youtube.com/watch?v=oxYpN-UOHzo>
(17.06.2018)

eine Zusammenfassung der Erkenntnisse innerhalb einer Diskussionsrunde in der Mitte des Raumes durchgeführt, die nach dem Vorbild der Fishbowl-Methode durchgeführt wird. Bei dieser Methode diskutiert eine kleine Gruppe von freiwilligen oder ausgewählten Schülerinnen und Schülern im Innenkreis (im „Goldfisch-Glas“) exemplarisch die Thematik, während die übrigen Teilnehmerinnen und Teilnehmer in einem Außenkreis die Diskussion beobachten. Sollte es vorkommen, dass jemand aus dem Außenkreis etwas zur Diskussion beitragen möchte, kann er mit einem Mitglied des Innenkreises die Plätze tauschen. Hierfür bereitet die Lehrperson Fragen vor und fungiert als ModeratorIn der Diskussion. Hier können Schülerinnen und Schüler sich darin üben ihre Erkenntnisse und Meinungen mit eigenen Worten präsentieren, während sie sich in der freien Rede und Argumentation üben.

Am Ende der Stunde wird dann die zweite Reflexion ausgeteilt, die Schülerinnen und Schüler wieder als Hausübung erledigen sollen. Dieses Mal behandelt sie die Fragen: „Wie sinnvoll schätzt du die aristotelische Tugendethik in Verbindung mit deinem Alltag ein?“ „Siehst du die Tugend der sittlichen Einsicht, das Maß der Mitte und die Freundschaft/Eigenliebe in deinem Leben verwirklicht?“.

5.1.3 Unterrichtsstunde 3: Rollenspiele zu Aristoteles' Tugenden

Thema: Fortsetzung Tugendethik: Rollenspiele zu Aristoteles' Tugenden

Fach: Philosophie, 8. Klasse AHS Oberstufe

Dauer: 50 Minuten

Vorhergehende Stunde: Tugendethik Aristoteles

Lehrziel der Stunde: Schülerinnen und Schüler sollen die Umsetzung der Tugendethik in die Praxis erleben und sich durch die Methode des Rollenspiels selbst in die Rolle des tugendhaft Handelnden hineinversetzen.

Grobziel:

- Schülerinnen und Schüler sollen ihr Vorwissen aktivieren und anwenden
- Schülerinnen und Schüler können ihre persönlichen Erfahrungen und Emotionen in den Unterricht einfließen lassen
- Schülerinnen und Schüler können ihre kreativen Potenziale aktivieren
- Schülerinnen und Schüler üben sich in Empathiefähigkeit

Kognitive Lehrziele:

- Schülerinnen und Schüler lernen das bisher Gelernte in die Praxis umsetzen
- Schülerinnen und Schüler lernen ihre eigenen Glücksvorstellungen mit denen des Aristoteles zu verbinden und diese während des Rollenspiels aktiv zu erleben

Soziale Lehrziele:

- Schülerinnen und Schüler lernen in der Gruppe verschiedene kreative Ideen zu vereinen und sich gegenseitig zu respektieren und zu unterstützen
- Schülerinnen und Schüler üben sich in der spontanen, freien Interaktion mit ihren Mitmenschen
- Schülerinnen und Schüler lernen durch die Methode des Rollenspiels vor allem voneinander und üben sich in Selbstständigkeit und Eigenorganisation
- Schülerinnen und Schülerinnen lernen konstruktives und wertschätzendes Feedback zu geben
-

Lehrplanbezug⁵⁵¹:

In dieser letzten Unterrichtseinheit sollen Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit bekommen, die Umsetzung ihrer bisherigen theoretischen Erkenntnisse in die Praxis zu erleben. Ihr bis jetzt erworbenes Wissen soll nun direkt angewandt werden. Durch die Methode des Rollenspiels setzen sie sich selbst aktiv mit den Bedingungen tugendhaften Handelns nach Aristoteles auseinander. Nebenbei wird versucht die Dialogfähigkeit und die Selbstreflexion der Jugendlichen voranzutreiben. Zudem erlangen sie einen Einblick in das Erleben und Verhalten von Menschen in ganz spezifischen Situationen, die sie selbst durch aktives Mitmischen zu verändern lernen. Schülerinnen und Schüler können durch die Beobachtung der Rollenspiele ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler verschiedene Emotionen und Motivationen nachvollziehen, was ihnen Einblick in persönliche und soziale Prozesse verleiht. Zudem wird auch die Fähigkeit der nonverbalen Kommunikation geschult, die bei der Umsetzung in eine theatralische Form besonders wichtig ist. Auch lernen sie durch diese Methode ihre Arbeitsphasen selbst zu organisieren und zu strukturieren. Durch die intensive Beschäftigung mit dem Thema der Tugendethik reflektieren die Jugendlichen außerdem die Meinungen, Haltungen und Überzeugungen ihrer eigenen Person und lernen diese zu hinterfragen. Dadurch, dass sie das Rollenspiel am Ende vor ihren Mitschülerinnen und Mitschülern präsentieren müssen, werden die Selbstdarstellung, Kreativität und auch Teamarbeit im besonderen Maße gefördert. Weiters sollen Schülerinnen und Schüler im Laufe aller drei Unterrichtsstunden zum Thema *Glück* ihre persönlichen Stärken und Schwächen besser kennenlernen, damit sie ihnen zu einem späteren Zeitpunkt als Ressourcen dienen können.

Materialien:

Tafel/Kreide

Hausübung/Reflexion 3: Welche Erkenntnisse hat dir die Beschäftigung mit dem Thema Glück rückblickend gebracht? Hat sich deine Annahme davon, was ein glückliches Leben ist verändert? Haben die letzten drei Unterrichtsstunden dazu etwas beigetragen? Was denkst du, kannst du tun, damit dein Leben glücklicher wird?

⁵⁵¹Vgl.: Bundesministerium für Bildung: Lehrplan Psychologie und Philosophie, HTML: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2017-09-01> (16.06.2018)

Stundenbild

| Zeit | Phase/Inhalt/Aufgabe | Beschreibung | Material/Methode/Sozialform |
|------|---|---|--|
| 10 | Hinführung: Wiederholung Austeilen letzte Reflexions-HÜ | Wiederholung der letzten Stunde → SuS sollen an der Tafel zusammen eine MindMap entwerfen; gemeinsam wird der Stoff noch einmal resümiert; anschließend bereits Austeilen letzter HÜ; | LSG Tafel/Kreide Reflexion 3 |
| 3 | Erklärung Rollenspiele, Gruppenfindung | Lp erklärt den Verlauf der folgenden Arbeitsphase, der Raum wird dann dafür hergerichtet; die Klasse wird in 4 Gruppen aufgeteilt → austeilen von Rollenspielen | LVO Handout 4 Rollenspiele (Anhang 5) |
| 15 | Erarbeitung/Vertiefung: Vorbereitung der Rollenspiele | in den 4 Kleingruppen werden die Rollenspiele erarbeitet (Dauer max. 3 min.) | GA |
| 22 | Festigung/Reflexion: Vorführung der Rollenspiele + gemeinsame Analyse | alle 4 Gruppen tragen das kurze Rollenspiele vor, dann wird gemeinsam analysiert, wo genau die tugendhafte Handlung stattgefunden hat | Präsentation Rollenspiele LSG |

Idee des Unterrichtskonzepts

Diese letzte Einheit der Unterrichtsserie zum Glück, soll die bisher erworbenen theoretischen Kenntnisse der aristotelischen Tugendethik durch eine praxisbezogene Form des Theaters abschließen. Nach der Wiederholung durch eine gemeinsame MindMap an der Tafel haben Schülerinnen und Schüler ihr Wissen noch einmal

aufgerufen und sind nun bereit für das Rollenspiel zu Aristoteles' Tugenden. Zudem soll die letzte Reflexion als Hausübung bereits jetzt ausgeteilt werden, damit anschließend der Arbeitsfluss nicht gestört wird. Die Impulse dazu sind : „Welche Erkenntnisse hat dir die Beschäftigung mit dem Thema Glück rückblickend gebracht?“, „Hat sich deine Annahme davon, was ein glückliches Leben ist verändert?“, „Haben die letzten drei Unterrichtsstunden dazu etwas beigetragen?“, „Was denkst du, kannst du tun, um dein Leben zu einem glücklichen Leben zu machen?“.

Der Ablauf der nächsten beiden Arbeitsphasen wird von der Lehrperson ausführlich erklärt und die Klasse wird in vier Gruppen aufgeteilt, die jeweils andere Situationen erhalten, nach denen sie ihr Rollenspiel gestalten sollen. Sie haben dabei die Freiheit die Situationen, wenn sie möchten, in andere Kontexte zu transferieren, damit sie sich besser „spielen“ lassen, jedoch soll das tugendhafte Verhalten, welches sie darstellen sollen dasselbe bleiben. Die jeweiligen Gruppen haben zudem die Aufgabe, die Situation einmal schlecht (d.h. nicht nach dem Vorbild Aristoteles' ausgehen zu lassen) um dann anschließend den richtigen Ausgang der Situation zu präsentieren. Für die Vorbereitung der Rollenspiele in den Kleingruppen würde es hilfreich sein, wenn man diese Arbeitsphase nach draußen ins Freie, vielleicht auf den Pausenhof oder in die Schulaula verlegen könnte, damit Schülerinnen und Schüler mehr Freiraum haben, kreativ zu sein und sich auch nicht gegenseitig stören. Die Lehrperson soll dabei jedoch alle Gruppen im Blick behalten und bei Bedarf Hilfestellungen leisten können. Für die Präsentationen der Rollenspiele ist es dann zuträglicher, sich wieder in den Klassenraum zu begeben. Dort werden dann die Rollenspiele präsentiert und anschließend analysiert und besprochen. Dabei sollen Schülerinnen und Schüler besonders dazu angeleitet werden, konstruktives und wertschätzendes Feedback zu geben. Alles in allem soll dazu beigetragen werden, dass Schülerinnen und Schüler ein lehrreiches und gleichzeitig lustvolles und unbeschwertes Erlebnis in Erinnerung behalten, wenn sie später an den Philosophieunterricht und die Tugendethik von Aristoteles zurückdenken.

6. Resümee und Ausblick

Am Ende dieser Arbeit angelangt lassen sich durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Themenbereichen interessante Erkenntnisse gewinnen.

Die Betrachtung der verschiedenen Glücksvorstellungen in der Philosophiegeschichte hat verdeutlicht, dass Glück unmittelbar in Verbindung mit dem gelingenden und guten Leben steht, auch wenn sich die Bedingungen, an welchen die Erreichung der Glückseligkeit gebunden ist, oft unterschiedlicher Art sind. Durch die zusätzliche Betrachtung der Glückskonzeptionen von Frankl und Antonovsky werden jene Vorstellungen aus der Philosophie um einen humanwissenschaftlichen Standpunkt erweitert. Zentral ist hierbei die Verbindung von Glück und Sinn. Denn das Finden des Willens zum Sinn bedeutet gleichzeitig das Erleben von Selbstwirksamkeit, was den Menschen in seinem Sein bestätigt und somit das Glücklichsein begünstigt. Hiermit wäre bereits ein Faktor ermittelt, der zum gelingenden Leben eines Menschen beiträgt. Antonovsky ergänzt dies durch die Forderung nach der Stärkung des Kohärenzgefühls, welches er als unabdingbar für die Förderung der emotionalen und psychischen Gesundheit des Menschen annimmt. Diese theoretischen Annahmen werden unter anderem durch das Konzept des *Schulfachs Glück* bestätigt und versucht in die Praxis umzusetzen. Allgemeines Ziel ist es dabei, sich selbst mit seinen Stärken und Schwächen besser kennenzulernen und zu einem ausgereiften Verständnis der eigenen Persönlichkeit zu gelangen, was dann in einem zweiten Schritt zur Ausbildung persönlicher Ressourcen führen soll, die den Menschen zu einem gelingenden, glücklichen und selbstbestimmten Leben führen.

Nach dieser ersten theoretischen Betrachtung lässt sich deshalb ableiten, dass Glücklichsein nicht als bloßer Zustand, sondern viel eher als eine Aufgabe zu sehen ist, welche über den ganzen Lebenszeitraum eines Menschen hinweg immer wieder befördert und aktualisiert werden will.

Dazu passen auch die Erkenntnisse, die sich aus der Beschäftigung mit dem Glück in und durch die Schule als Bildungsinstitution ergeben. Die Pädagogik beschäftigte sich darum besonders mit der Frage nach dem Glück als Ziel von Erziehung und stellte fest, dass die Forderung danach, Glück im Rahmen von Erziehung zu verwirklichen etwas zu gewagt ist. Auch Fritz-Schubert Ernst distanziert sich in seinem Konzept *Schulfach Glück* etwas von der Zielerreichung des Glücks und postuliert als Lernziel *Wohlbefinden*. Folgt man den in dieser Arbeit dargestellten Ausführungen, so kann man Glück nicht zum Ziel der

Erziehung machen, sondern soll diese vielmehr als Möglichkeiten und Chancen sehen, Kinder und Jugendliche in der Findung eines glücklichen Lebensweges helfend zu unterstützen. An dieser Stelle lässt sich die Frage nach der Lernbarkeit des Glücks, wie schon im Zwischenfazit erwähnt, nicht gänzlich positiv beantworten. Verknüpft man nämlich die Erkenntnisse aus Psychologie, Medizin und Pädagogik mit denen der Tugendethik von Aristoteles, ist die beste Variante, welche alle Disziplinen harmonisch vereint die Annahme der Lernbarkeit der Glücksfähigkeit.

Deshalb muss der Anspruch eines Unterrichtskonzepts zu entwickeln, welches zum Glücklichsein von Schülerinnen und Schülern beiträgt insofern modifiziert werden, als dass sich der Unterricht lediglich nach der Förderung ihrer Persönlichkeitsentwicklung und der Fähigkeit zum Glücklichsein ausrichten sollte, da er nur dies gewährleisten kann. Aufgrund der Sinnhaftigkeit der aristotelischen Tugendethik, die im Verlauf dieser Arbeit noch einmal hervorgehoben wurde, wird es deshalb als sinnvoll und möglich erachtet, die Persönlichkeitsentwicklung und die Entwicklung der Glücksfähigkeit von Schülerinnen und Schülern durch die ausführliche Thematisierung dieses Konzepts im Philosophieunterricht zu befördern. Die Beschäftigung mit dem Thema *Glück* soll in diesem Zusammenhang vor allem als Entwicklungsprozess begriffen werden, welcher auf einer Metaebene zum gelingenden Leben beitragen soll. Nebenbei soll die Anwendung von adäquaten, pädagogischen Unterrichtsmethoden Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, die wichtigen Bedingungen für die Entwicklung der Glücksfähigkeit auszubilden. Die hier vorgestellte dreiteilige Unterrichtsserie intendiert somit die Vermittlung von Fachwissen zum Thema Glück während gleichzeitig die Stärkung des Selbstkonzepts der Jugendlichen sowie die Ausbildung des Kohärenzgefühls und die Stärkung der ihrer emotionalen und psychischen Gesundheit angestrebt wird. Sie sollen sich im vernünftigen Tätigsein üben, es genießen lernen es dabei als Teil ihres Selbstentfaltungsprozesses begreifen.

Die Wichtigkeit der Glücksthematik wurde nun aufgezeigt, jetzt ist es wichtig, dass die Schule ihre sehr wohl gegebenen Handlungsmöglichkeiten erkennt und Schülerinnen und Schüler dabei unterstützt das Leben mit einer positiven Grundhaltung anzugehen und dabei zu erkennen, dass egal in welcher Lebenssituation sie sich befinden, es dennoch an ihnen ist, wie sie damit umgehen und was sie daraus machen. Denn ein glückliches und gelingendes Leben ist nichts Gegebenes, sondern Entscheidung und lebenslanger Prozess.

7. Literaturverzeichnis

- Antonovsky, Aaron: *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Bass 1979.
- Antonovsky, Aaron: *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Hrsg. und Übers. von Alexa Franke. Tübingen: dgvr Verlag 1997.
- Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. Übers. von Franz Dirlmeier. Stuttgart: Reclam 2015.
- Augustinus, Aurelius: *De vita beata/Über das Glück*. Lateinisch/Deutsch. Stuttgart: Reclam 1982.
- Bengel, Jürgen: „Was erhält den Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert“, in: *Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung*. Bd. 6. Köln: BZgA 2001.
- Bentham, Jeremy: *A fragment on government and an introduction tot he principles of morals and legislation*. Oxford: Basil Blackwell 1948.
- Betrans, Alex: „Unterricht zum Glücklichsein“, in: *Presseinformation Universität Mannheim*. Hrsg. v. Rektorat Kommunikation und Fundraising. Mannheim: 12. August 2011.
- Boal, Augusto: *Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Hrsg. und Übers. von Till Baumann. Berlin: Suhrkamp 2013.
- Böschmeyer, Uwe: „Grundlagen, Leitgedanken und Arbeitsweisen der Logotherapie“, in: *Sinnvoll heilen. Viktor E. Frankls Logotherapie – Seelenheilkunde auf neuen Wegen*. Freiburg im Breisgau: Herder 1984.
- Burow, Olaf-Axel: „Bildungsfaktor Glück – Glücksfaktor Bildung: Wie Lernfreude und Spitzenleistung entstehen“, in: Fritz-Schubert, Ernst; Saalfrank, Wolf-Thorsten; Leyhausen, Malte (Hg.): *Praxisbuch Schulfach Glück. Grundlagen und Methoden*. Weinheim/Basel: Beltz 2015.
- Cavell, Stanley: *Cities of words. Pedagogical letters on a register of the moral life*. Cambridge/Massachusetts: The belknap press of Harvard University Press 2004.
- Csikszentmihalyi, Mihaly: *Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett-Cotta 1985.
- Diehl, Christoph; Kellerwessel, Wulf: „Die Tugendethik in der aktuellen Diskussion“, in: *Philosophischer Literaturanzeiger* 70(2), 2017, 142-187.
- Ebert, Theodor: „Phronêsis. Anmerkungen zu einem Begriff der Aristotelischen Ethik (VI 5, 8-13)“, in: Höffe, Otfried (Hg.): *Aristoteles. Nikomachische Ethik*. Berlin: Akademie Verlag 2010.

- Emrich, Hinderk M.: „Neurobiologie des Glücksempfindens. Gibt es so etwas? Glück im Gehirn – Glück durch das Gehirn?“, in: Döring, Dieter (Hg.): *Vom Glück*. Frankfurt/M.: Societäts-Verl. 2012.
- Fenner, Dagmar: *Ethik. Wie soll ich handeln?*. Basel/Tübingen: A. Francke 2008.
- Forschner, Maximilian: *Über das Glück des Menschen. Aristoteles, Epikur, Stoa, Thomas von Aquin, Kant*. 2. Aufl. Darmstadt: Primus 1996.
- Frankl, Viktor E.: „Argumente für einen tragischen Optimismus“, in: *Sinn-voll heilen. Viktor E. Frankls Logotherapie – Seelenheilkunde auf neuen Wegen*. Freiburg im Breisgau: Herder 1984.
- Frankl, Viktor E.: *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. Eine Auswahl aus dem Gesamtwerk*. 14. Aufl. München/Zürich: Piper 2002.
- Frankl, Viktor. E.: *Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse*. 4. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag 1987.
- Frey, Dieter; Schmalzried, Lisa Katharin: *Philosophie der Führung. Gute Führung lernen von Kant, Aristoteles, Popper & Co*. Berlin/Heidelberg: Springer 2013.
- Fritz-Schubert, Ernst: *Glück kann man lernen. Was Kinder stark fürs Leben macht*. Berlin: Ullstein 2010.
- Fritz-Schubert, Ernst: *Lernziel Wohlbefinden. Entwicklung des Konzeptes „Schulfach Glück“ zur Operationalisierung und Realisierung gesundheits- und bildungsrelevanter Zielkategorien*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa 2017.
- Fritz-Schubert, Ernst: *Schulfach Glück. Wie ein neues Fach die Schule verändert*. 5. Aufl. Basel/ Freiburg/Wien: Herder 2010.
- Hampe, Michael: „Glück. Einheit und Vielfalt – Glück und Lebenssinn aus philosophischer Sicht“, in: Döring, Dieter (Hg.): *Vom Glück*. Frankfurt/M.: Societäts-Verl. 2012.
- Henning, Christoph: „Glück in Gesellschaft und Politik. Die fragilen Bedingungen gelingenden Lebens“ in: Thomä, Dieter (Hg.): *Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: Metzler 2011.
- Hess, Sarah: „Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsfach Glück und dem Selbstwertgefühl von Schüler/innen?“, in: Fritz-Schubert, Ernst; Saalfrank, Wolf-Thorsten; Leyhausen, Malte (Hg.): *Praxisbuch Schulfach Glück. Grundlagen und Methoden*. Weinheim/Basel: Beltz 2015. S. 228.
- Höffe, Otfried (Hg.): *Einführung in die utilitaristische Ethik. Klassische und zeitgenössische Texte*. 4. Aufl. Basel, Tübingen: A. Francke 2008.
- Höffe, Otfried: „Ethik als praktische Philosophie – Methodische Überlegungen (I 1, 1094a22-1095a13)“, in: Höffe, Otfried (Hg.): *Aristoteles. Nikomachische Ethik*. Berlin: Akademie Verlag 2010.

- Kallhoff, Angela: „Menschliche Natur und Glück. Aristoteles zu menschlichem Gedeihen, Gerechtigkeit und Tugend“, in: *Internationales Jahrbuch für philosophische Anthropologie* 4(1), 2014, 97-112.
- Kant, Immanuel: *Grundlegungen zur Metaphysik der Sitten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2004.
- Kluxen, Wolfgang: „Glück und Glücksteilhabere. Zur Rezeption der aristotelischen Glückslehre bei Thomas von Aquin“, in: Bien, Günther (Hg.): *Die Frage nach dem Glück*. Stuttgart-Bad Cannstatt: frommann-holzboog 1978.
- Leyhausen, Malte: „Zum Glück in der Schule – Anmerkungen zum Curriculum des „Schulfachs Glück“, in: Fritz-Schubert, Ernst; Saalfrank, Wolf-Thorsten; Leyhausen, Malte (Hg.): *Praxisbuch Schulfach Glück. Grundlagen und Methoden*. Weinheim/Basel: Beltz 2015.
- Lübbe, Hermann: Werteverfall oder Wertewandel? Soziale und politische Aspekte. in: Oesterdiekhoff, Georg W.; Jegelka Norbert: *Werte und Wertewandel in westlichen Gesellschaften. Resultate und Perspektiven der Sozialwissenschaften*. Opladen: Springer 2001.
- Martens, Ekkehard: *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*. Hannover/Dortmund u.a.: Schroedel 1979.
- Mill, John Stuart: *Utilitarianism, liberty, and representative government*. New York: Dutton 1951.
- Münch, Joachim; Wyrobnik, Irit: *Pädagogik des Glücks. Wann, wo und wie wir das Glück lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010.
- Pieper, Annemarie: *Aristoteles*. München: dtv 1997.
- Pieper, Annemarie: *Einführung in die Ethik*. 7. Aufl. Tübingen: A. Francke Verlag 2017.
- Rath, Matthias: *Ethik der mediatisierten Welt. Grundlagen und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer 2014.
- Rath, Norbert: *Glück, aber worin liegt es? Zu einer kritischen Theorie des Wohlbefindens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013.
- Reuter, Hans-Richard: „Das ethische Stichwort: Tugend“, in: *Zeitschrift für evangelische Ethik*. Heft 58(1), 2014, 51-54.
- Ricken, Friedo: *Gemeinschaft-Tugend-Glück. Platon und Aristoteles über das gute Leben*. Stuttgart: Kohlhammer 2004.
- Riemen, Jochen: *Die Suche nach dem Glück als Bildungsaufgabe. Zur Rehabilitierung einer verschwundenen pädagogischen Kategorie. Mit einer Auswahlbibliographie „Glück“, „Glückseligkeit*. Essen: Die blaue Eule 1991.

- Runtenberg, Christa: Philosophiedidaktik. in: Derpmann, Simon, Quante, Michael (Hg.): *Basiswissen Philosophie*. Paderborn: Fink 2016.
- Schildhammer, Georg: *Glück*. Wien: facultas 2009.
- Schopenhauer, Arthur: *Die Welt als Wille und Vorstellung*. Band I. Zürich: Hafmanns Verlag 1988.
- Spaemann, Robert: „Philosophie als Lehre vom glücklichen Leben“, in: Bien, Günther (Hg.): *Die Frage nach dem Glück*. Stuttgart-Bad Cannstatt: frommann-holzboog 1978.
- Steinfath, Holmer: „Tugend und Werte“, in: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 62(3), 2014, 552-560.
- Suda, Max Josef: *Ethik. Ein Überblick über die Theorien vom richtigen Leben*. Wien: Böhlau 2005
- Taschner, Frank: *Glück als Ziel der Erziehung*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2003.
- Thomä, Dieter (Hg.): *Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: Metzler 2011.
- Veenhoven, Ruut: „Größeres Glück für eine größere Zahl. Ist das möglich und erstrebenswert? Neue Ergebnisse der Glücksforschung“, in: Döring, Dieter (Hg.): *Vom Glück*. Frankfurt/M.: Societäts-Verl. 2012.
- Von Aquin, Thomas: *Über sittliches Handeln. Summa theologiae I-II*. Hrsg. von Rolf Schönberger. Stuttgart: Reclam 2001.
- Wolf, Ursula: „Über den Sinn der Aristotelischen Mesoteslehre (II)“, in: Höffe, Otfried (Hg.): *Aristoteles. Nikomachische Ethik*. Berlin: Akademie Verlag 2010.
- Wolf, Ursula: „Über den Sinn der Aristotelischen Mesoteslehre“, in: *Phronesis* 33(1-3), 1988, 54-75.
- Zirfas, Jörg: „Zur Pädagogik der Glücksgefühle“, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14(2), 2011, 223-240.
- Zirfas, Jörg: *Präsenz und Ewigkeit. Eine Anthropologie des Glücks*. Reihe Historische Anthropologie Bd. 21. Berlin: Reimer 1993.

Online Ressource:

Aitwegmair, Karin: Freire und Boal: Die Pädagogik und das Theater der Unterdrückten, 2010, HTML: <http://www.pfz.at/article935.htm> (12.05.18)

Andresh, Jasmin: Mama, ich bin immer so traurig. in *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2014, HTML: <http://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/gesundheit/immer-mehr-kinder-leiden-unter-depressionen-13189718.html> (22.06.2018).

Aristoteles: *Nikomachische Ethik*, Übers. von Eugen Rolfes. Leipzig: Meiner 1911, HTML: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/nikomachische-ethik-2361/3> (02.07.2018)

Bundesministerium für Bildung: Lehrplan Psychologie und Philosophie, HTML: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2017-09-01> (16.06.2018)

Bundesministerium für Gesundheitsförderung: Gesundheitsdefinition der WHO 1948, HTML: https://www.bmgf.gv.at/home/Gesundheit_und_Gesundheitsfoerderung (10.05.2018)

Shiatsu Austria: Das Konzept der Salutogenese, HTML: <https://www.shiatsu-austria.at/index.php/forschung-zu-shiatsu-tcm/shiatsu-aus-der-sicht-der-evidence-based-medicine/42-basiswissen/376-das-konzept-der-salutogenese> (25.03.2018)

Viktor Frankl Institut, HTML: <http://logotherapy.univie.ac.at/d/logotherapie.html> (18.03.2018)

Wellington College: Homepage, HTML: <https://www.wellingtoncollege.org.uk/pastoral-care/well-being/> (11.05.2018)

Youtube Kanal: SOund Sophie, HTML: <https://www.youtube.com/watch?v=oxYpN-UOHzo> (17.06.2018)

8. Anhang

8.1 Handout Glückskonzeptionen in der Philosophie und Reflexion 1

Glückskonzeptionen in der Philosophie

Unterscheidung:

griech.: *tyche*, lat.: *fortuna* → Zufallsglück

griech.: *eudaimonia* → Glückseligkeit, umfassendes Lebensglück

In der Antike gilt das Glück als das höchste, erstrebenswerte Gut, nach dem sich jeder Mensch ausrichtet. Diese Vorstellung hat sich im Laufe der Philosophiegeschichte jedoch immer mehr verändert.

Epikur 341-270 v.Chr.

- „Die Lust ist Ursprung und Ziel des glücklichen Lebens.“
- „Nicht der Jüngling ist glücklich zu preisen, sondern der Greis, der gut gelebt hat.“
- „Suche das Glück als Leben in Freude und Lust ohne Schmerzen und Unruhe.“

Seneca 4 v.Chr.-65 n.Chr.

- „Halte nie einen für glücklich, der von äußeren Dingen abhängt.“
- „Der Einsichtige beherrscht sich selbst. Wer sich selbst beherrscht, bleibt charakterfest. Wer charakterfest ist, läßt sich nicht aus der Ruhe bringen. Wer sich nicht aus der Ruhe bringen läßt, kennt keine Traurigkeit. Wer keine Traurigkeit kennt, ist glücklich. Mithin ist der Einsichtige glücklich. Der Einsichtige beherrscht sich selbst. Wer sich selbst beherrscht, bleibt charakterfest. Wer charakterfest ist, läßt sich nicht aus der Ruhe bringen. Wer sich nicht aus der Ruhe bringen läßt, kennt keine Traurigkeit. Wer keine Traurigkeit kennt, ist glücklich. Mithin ist der Einsichtige glücklich.“
- „Jener ist am glücklichsten und ein sorgloser Besitzer seiner selbst, der das Morgen ohne Beunruhigung erwartet.“

Aristoteles 384-322 v.Chr

- „Die Glückseligkeit stellt sich dar als ein Vollendetes und sich selbst Genügendes, da sie das Endziel allen Handelns ist.“
- „Die Glückseligkeit besteht in dem glücklichen Leben, das glückliche Leben im tugendhaften Leben.“
- „Jede Kunst und jede Lehre, desgleichen jede Handlung und jeder Entschluß, scheint ein Gut zu erstreben, weshalb man das Gute treffend als dasjenige bezeichnet hat, wonach alles strebt.“

Augustinus von Hippo 354-430 n.Chr.

- „Was sonst heißt glücklich zu sein, wenn nicht dies: etwas Ewiges erkennend besitzen.“
- „Der Mensch wird durch das Leid erst gehärtet, um das Glück tragen zu können; so wie der Ton im Feuer gebrannt wird, um Wasser fassen zu können.“

Thomas v. Aquin 1225-1274

- „Das Glück des tätigen Lebens liegt im Wirken der Klugheit, durch das der Mensch sich selbst und andere regiert.“

Immanuel Kant 1724-1804

- „Das größte Glück des Menschen ist, dass er selber der Urheber seiner Glückseligkeit ist, wenn er fühlt, das zu genießen, was er sich selbst erworben hat.“
- „Tue das, wodurch du würdig wirst, glücklich zu sein.“

Jeremy Bentham 1748-1832

- „Der einzig und allein gerechte und allein zu rechtfertigende Endzweck des Staates ist: das größte Glück der größten Zahl.“

Arthur Schopenhauer 1788-1860

- „Es gibt nur einen angeborenen Irrtum, und es ist der, dass wir das sind, um glücklich zu sein.“
- „Ganz glücklich, in der Gegenwart, hat sich noch kein Mensch gefühlt; er wäre denn betrunken gewesen.“
- „Die höchsten Stände in ihrem Glanz, in ihrer Pracht und Prunk und Herrlichkeit und Repräsentation aller Art können sagen: unser Glück liegt ganz außerhalb unserer selbst; sein Ort sind die Köpfe anderer.“

Reflexion 1: Was bedeutet Glück für mich?

Wie hast du Glück vor der Beschäftigung mit dem Thema im Philosophieunterricht definiert? Haben sich deine Vorstellungen vom Glück durch die Beschäftigung mit philosophischen Standpunkten verändert?

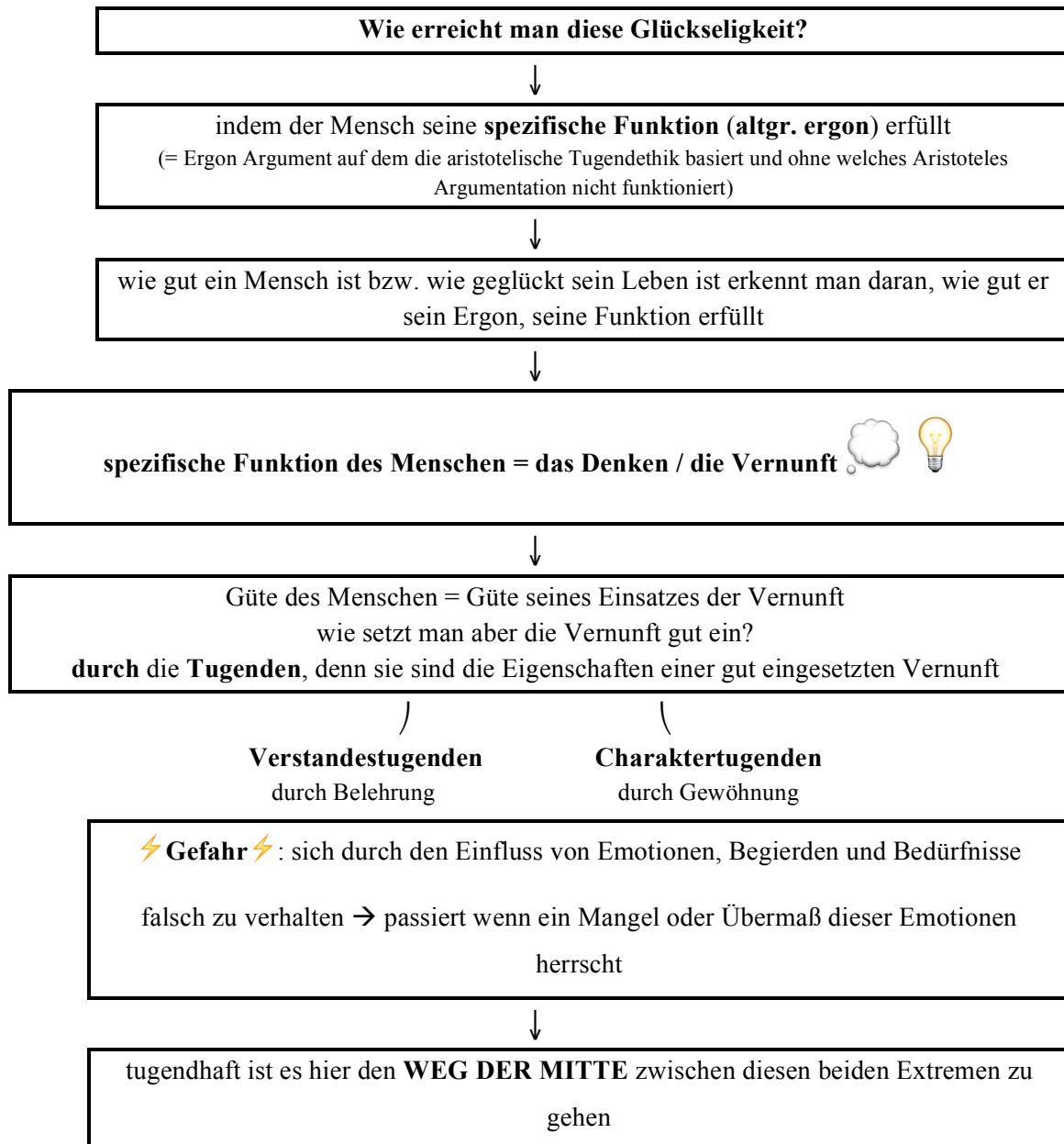
8.2 Handout Tugendethik, Arbeitsblätter, Diskussionsfragen und Reflexion 2

TUGENDETHIK - ARISTOTELES

- betrachtet den Handelnden → Frage: Wie werde ich ein guter Mensch?
- Suche nach dem bestmöglichen Charakter des Menschen → d.h. nach den Eigenschaften, die ein guter Mensch haben soll

Grundannahmen von Aristoteles:

- jedes Lebewesen hat ein Ziel → Ziel des Mensch = Glückseligkeit (altgr. Eudaimonia) im Sinne eines guten und erfüllten Lebens
- Glückseligkeit ist höchstes Ziel des Menschen, da sie allein um ihrer selbst willen angestrebt wird



- der Mensch strebt also nach **Glückseligkeit**, welche er durch die Nutzung seiner spezifischen Funktion, der **Vernunft** erreicht. Denn mit der **Vernunft** bestimmt und wählt er die **Tugenden**, die einen **guten Charakter** ausmachen → d.h. ein tugendhaftes bzw. geglücktes Leben besteht somit darin einen möglichst guten Charakter zu entwickeln → muss durch ständige Anwendung erst erlernt werden → viele Wiederholungen tugendhaften Handelns bilden einen tugendhaften Charakter → Glückseligkeit
- große Stärke der aristotelischen Tugendethik: berücksichtigt die Umstände des Einzelnen! (je nach den eigenen Umständen ist etwas anderes vernünftig)

Glossar⁵⁵²:

| | |
|-------------------------|--|
| Tugendethik | Eine normative Ethik, die den Fokus auf den Handelnden legt. |
| Ethik | Wissenschaft der Moral |
| Moral | Wertvorstellungen und gute Sitten einer Gesellschaft oder einer Person |
| Normativ Ethik | formuliert allgemeingültige Regeln oder Maßstäbe moralischen Handelns |
| areté - alt. griechisch | Tugend // Bestzustand Vortrefflichkeit einer Sache oder Person |
| Tugend | gute bzw. bestmögliche Eigenschaften |
| eudaimonia | Glückseligkeit - gelungene / geglückte Lebensführung |
| ergon | spezifische Funktion oder Aufgabe einer Sache |
| Verstandestugenden | höchste Tugenden - direkt mit der Vernunft verknüpft |
| Charaktertugenden | Ergebnis der vermittelnden Tätigkeit der Vernunft |
| rechte Mitte | Mittelweg zwischen zu viel und zu wenig Emotion |
| deontologische Ethik | eine normative Ethik, die den Fokus auf die Handlung legt. Auch Pflichtethik genannt |

| Verstandestugenden | Charaktertugenden Schema: Tugend: Mangel – Übermaß |
|---------------------------|--|
| Wissen (episteme) | Tapferkeit: feige – leichtsinnig |
| Einsicht (nous) | Besonnenheit: zügellos – stumpf |
| Weisheit (sophia) | Freigiebigkeit: geizig – verschwenderisch |
| Kunst (techne) | Hochherzigkeit: kleinlich – protzend |
| Klugheit (phronesis) | Ehrbewusstsein: ehrsüchtig – ehrgeizlos |
| | Sanftmut: zornmütig – zornlos |
| | Freundlichkeit: streitsüchtig – anbiedernd |
| | Wahrhaftigkeit: prahlerisch – tiefstapelnd |
| | Artigkeit: possenreißerisch – steif |
| | |

⁵⁵² Youtube Kanal: SOUNd Sophie, HTML: <https://www.youtube.com/watch?v=oxYpN-UOHzo> (17.06.2018)

| | |
|--|--|
| | Gerechtigkeit - besondere Tugend - nicht Mitte aus zwei Übeln sondern immer gut |
|--|--|

Diskussionsfragen Fishbowl-Methode:

Bitte fasst gemeinsam noch einmal die Grundpfeiler der aristotelischen Tugendethik zusammen:

- Was ist das oberste Ziel des Menschen und wodurch wird es erreicht?
- Warum sieht Aristoteles die eudaimonia genau in der Tätigkeit durch die Vernunft realisiert?
- Welche beiden Arten von Tugenden unterscheidet Aristoteles und wodurch werden sie ausgebildet? Nennt dazu konkrete Beispiele!
- Welche Verhaltensweise schlägt Aristoteles im Umgang mit Affekten vor?

Diskussionspunkte:

- Lässt sich diese Ethik auf euern persönlichen Alltag anwenden?
- Was denkt ihr über den Aspekt der Gewöhnung, der laut Aristoteles für die Entwicklung von Charaktertugenden unbedingt notwendig ist?
- Welche Tugenden seht ihr in eurem Alltag am ehesten realisiert?
- Gibt es eine Tugend, die laut euch einen Sonderstatus besitzt, wenn ja, warum?
- Wie einfach denkt ihr ist es das Maß der Mitte im Lebensalltag zu verfolgen?
Wo könnten hier Schwierigkeiten auftreten?
- Welche Hilfestellungen kann man einem in Tugendhaftigkeit unerfahrenem Menschen bieten, um die Entwicklung seines Charakters bestmöglich zu fördern?

Reflexion 2: Glückliches Leben gleich gutes Leben?

Wie sinnvoll schätzt du die aristotelische Tugendethik in Verbindung mit deinem Alltag ein? Siehst du die Tugend der sittlichen Einsicht, das Maß der Mitte und die Freundschaft/Eigenliebe in deinem Leben verwirklicht?

Aristoteles: Die Klugheit („phronesis“) – eine Tugend des Verstandes

„Aristoteles braucht in seinem ethischen System noch [...] ein Können, das die Vermittlung des Logos (Vernunft) zum Ethos (Haltung) hin zum konkreten Handeln bewerkstelligt. Nicht in den allgemeinen Begriffen von Tapferkeit, Gerechtigkeit usw. vollendet sich das sittliche Wissen - zu dieser Ansicht neigte noch sein Lehrer Platon -, sondern in der situativen Anwendung, die das hier und jetzt Tunliche im Lichte solchen Wissens bestimmt. Diese Leistung vollbringt die Klugheit. Sie wird zu einem unverzichtbaren Baustein der aristotelischen Ethik.“

(Projekt Leben. Lehrwerk für Philosophie und Ethik in der Sekundarstufe II. Ernst Klett Verlag: Stuttgart, Leipzig. 2009, S. 214).

Die kluge Handlungsentscheidung („Willenswahl“)

„Da wir früher gesagt haben, man müsse die Mitte wählen, nicht das Übermaß und den Mangel, und da die Mitte durch die rechte Vernunft bestimmt wird, so wollen wir dieses jetzt näher erklären“

5 (Aristoteles: Nikomachische Ethik. Auf der Grundlage der Übersetzung von Eugen Rolfes hrsg. v. Günther Bien. Meiner Verlag: Hamburg, 1972, 1138 b 20; zit. als EN).

„Was nun beim Denken Bejahung und Verneinung, das ist beim Begehren Streben und Fliehen. Darum muß, da die sittliche Tugend ein Habitus [Haltung] der Willenswahl und die Willenswahl ein überlegtes Begehren ist, der Ausspruch der Vernunft wahr und das Begehren des Willens recht sein, wenn die getroffene Wahl der Sittlichkeit entsprechen soll, und es muß eines und dasselbe von der

10 Vernunft bejaht und von dem Willen erstrebt werden (EN, 1139 a 21ff.).“

„Und so ist denn die Willenswahl entweder begehrendes Denken oder denkendes Begehren, und das Prinzip, in dem sich beides, Denken und Begehren, verbunden findet, ist der Mensch (EN, 1139 b 4f.).“

15 „Was ferner die Klugheit sei, können wir daraus lernen, daß wir zusehen, welche Menschen wir klug nennen. Ein kluger Mann scheint sich also darin zu zeigen, daß er wohl zu überlegen weiß, was ihm gut und nützlich ist, nicht in einer einzelnen Hinsicht, z.B. in Bezug auf Gesundheit und Kraft, sondern in Bezug auf das, was das menschliche Leben gut und glücklich macht. [...] Demnach wird denn auch klug im allgemeinen sein, wer wohl und richtig überlegt (EN, 1140 a 24ff.).“

„Der Mann der guten Überlegung schlechthin aber ist, wer durch Nachdenken das größte durch Handeln erreichbare menschliche Gut zu treffen weiß.

20 Auch geht die Klugheit nicht bloß auf das Allgemeine, sondern auch auf die Erkenntnis des Einzelnen. Denn sie hat es mit dem Handeln zu tun, das Handeln aber bezieht sich auf das Einzelne und Konkrete. Daher sind auch manche, die keine Wissenschaft haben, praktischer oder zum Handeln geschickter als andere mit ihrem Wissen; besonders sind dies die Leute mit viel Erfahrung. Denn wenn z.B. jemand wüßte, daß leichtes Fleisch gut verdaulich und gesund ist, ohne aber zu wissen, welches Fleisch leicht ist, so würde er damit keinen gesund machen, wohl aber wird es derjenige

25 vermögen, der weiß, daß Geflügelfleisch leicht und gesund ist. Die Klugheit ist aber praktisch, und darum muß man beides, Kenntnis des Allgemeinen und des Besondern, haben oder, wenn nur eines, lieber das letztere (EN, 1141 b 14ff.).“

30 „Die Klugheit unterscheidet sich aber vom Verstande dadurch, daß sie sucht und überlegt, da ja das Überlegen ein Suchen ist (1142 a 31).

„[Eine Wohlberatenheit der überlegenden Klugheit ist u.a.] eine Richtigkeit im Sinne des Ersprießlichen, die gleichzeitig das Was, das Wie und das Wann umfaßt (EN, 1142b 29).“

35 „Ferner kommen die menschlichen Handlungen unter dem maßgebenden Einflusse der Klugheit und der sittlichen Tugend zustande. Die Tugend macht, daß man sich das rechte Ziel setzt, die Klugheit, daß man die rechten Mittel dazu wählt. Der vierte Seelenteil, der vegetative, hat keine solche Tugend, weil es nicht bei ihm steht, zu handeln oder nicht zu handeln (EN, 1144 a 8ff.).“

Aufgaben:

- 1.) Ordne den verschiedenen Aspekten tugendhaften Handelns (s. AB „Wie bestimmt Aristoteles tugendhaftes Handeln?“) die entsprechenden Textstellen zu
- 2.) „Moralische Bildung bedeutet, ein maßvoller und kluger Mensch zu werden.“ Diskutiert die Stärken und Schwächen dieses (aristotelischen) Konzepts.

| Wie bestimmt Aristoteles tugendhaftes Handeln? | | | |
|--|--|---|---|
| | | Beispiel: Geburtstagsgeschenk | Textblatt: „Die kluge Handlungsentscheidung“, Zeilenangaben |
| <u>Ges. Regel / Norm:</u> | - ist in der Polis vorgegeben | Man schenkt Freunden etwas zum Geburtstag. | |
| <u>Handlungssituation:</u> | - Was?, Wie?, Wann?, Wer (ist beteiligt / betroffen)?, ... | Laden mit möglichen Geschenken in allen Preisklassen; guter Freund, ... | |
| Begehrender Seelenteil: Ethische (Un-)Tugend Geiz..... Verschwendung..... Freigebigkeit..... | - setzt Handlungsziel | Die Willenswahl (= Denkendes Begehren / Begehrendes Denken) einer tugendhaften Handlung: | |
| Vernünftiger Seelenteil: Dianoetische Tugend (= das gute Überlegen) Die Tugend „Klugheit“ | - erfasst die Einzelheiten der Handlungssituation - wendet allgemeine Regeln / Normen auf die Handlungssituation an - beurteilt die Tugendhaftigkeit des Begehrens / Wollens (Entspricht es der richtigen Mitte (<i>mesotes</i>)?) - wählt die angemessenen Mittel (Handlungen) für die Ziele | | |
| In tugendhaften Handlungen wird das gute Leben jeweils teilweise verwirklicht. Die „eudaimonia“ liegt <i>im</i> tugendhaften Handeln. | | | |

Aristoteles: Was ist eine gute Lebenspraxis?

„Jedoch mit der Erklärung, die Glückseligkeit sei das höchste Gut, ist vielleicht nichts weiter gesagt, als was jedermann zugibt. Was verlangt wird ist vielmehr, dass noch deutlicher angegeben werde, was sie ist.

5 Dies dürfte uns gelingen, wenn wir die eigentümlich menschliche Tätigkeit ins Auge fassen. Wie für einen Flötenspieler, einen Bildhauer oder sonst einen Künstler, und wie überhaupt für alles, was eine Tätigkeit und Verrichtung hat, in der Tätigkeit das Gute und Vollkommene liegt, so ist es wohl auch bei dem Menschen der Fall, wenn anders es eine eigentümlich menschliche Tätigkeit gibt. Sollte nun der Zimmermann und der Schuster bestimmte Tätigkeiten und Verrichtungen haben, der Mensch aber hätte keine und wäre zur Untätigkeit geschaffen? Sollte nicht vielmehr, wie beim Auge, der Hand, dem Fuße und überhaupt jedem Teile eine bestimmte Tätigkeit zutage tritt, so auch beim Menschen neben allen diesen Tätigkeiten noch eine besondere anzunehmen sein? Und welche wäre das wohl? Das Leben offenbar nicht, da dasselbe ja auch den Pflanzen eigen ist? Für uns aber steht das spezifisch Menschliche in Frage. An das Leben der Ernährung und des Wachstums dürfen wir also nicht denken. Hiernach käme ein sinnliches Leben in Betracht. Doch auch ein solches ist offenbar dem Pferde, dem Ochsen und allen Sinnenwesen gemeinsam. So bleibt also nur ein nach dem Vernunft-begabten Seelenteile tätiges Leben übrig, und hier gibt es einen Teil, der der Vernunft gehorcht, und einen anderen, der sie hat und denkt.

Da aber auch das tätige Leben in doppeltem Sinne verstanden wird, so kann es sich hier nur um das aktuell oder wirklich tätige Leben, als das offenbar Wichtigere, handeln.

20 Wenn aber das eigentümliche Werk und die eigentümliche Verrichtung des Menschen in vernünftiger oder der Vernunft nicht entbehrender Tätigkeit der Seele besteht, und wenn uns die Verrichtung eines Tätigen und die Verrichtung eines tüchtigen Tätigen als der Art nach dieselbe gilt, z. B. das Spiel des Zitherspielers und des guten Zitherspielers, und so überhaupt in allen Fällen, indem wir zu der Verrichtung noch das Merkmal überwiegender Tugend oder Tüchtigkeit hinzusetzen und als die Leistung des Zitherspielers das Spielen, als die Leistung des guten Zitherspielers aber das gute Zitherspiel bezeichnen, wenn, sagen wir, dem so ist, und wir als die eigentümliche Verrichtung des Menschen ein gewisses Leben ansehen, nämlich mit Vernunft verbundene Tätigkeit der Seele und entsprechendes Handeln, als die Verrichtung des guten Menschen aber eben dieses nur mit dem Zusatz: gut und recht – wenn endlich als gut gilt, was der eigentümlichen Tugend oder Tüchtigkeit des Tätigen gemäß ausgeführt wird, so bekommen wir nach alle dem das Ergebnis: *das menschliche Gut ist der Tugend gemäß Tätigkeit der Seele*, und gibt es mehrere Tugenden: *der besten und vollkommensten Tugend gemäß Tätigkeit*. Dazu muss aber noch kommen, dass dies ein volles Leben hindurch dauert; denn wie eine Schwalbe und ein Tag noch keinen Sommer macht, so macht auch ein Tag oder eine kurze Zeit noch niemanden glücklich und selig.“

(Aristoteles: Nikomachische Ethik. I 6, 1097b 12 ff., zit. nach: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/2361/1>; Übers. Eugen Rolfes, 1911; Rechtschreibung angepasst.)

Aufgaben:

- 1.) Bestimme die Leitfrage, von der Aristoteles ausgeht.
- 2.) Kläre, auf welche Weise Aristoteles welches spezifische Merkmal des Menschen herausarbeitet.
- 3.) Bestimme seine Definition von Glück (eudaimonia).
- 4.) Diskutiert, inwieweit diese Bestimmung von Glück sinnvoll ist und wo noch ihre Mängel liegen könnten.
- 5.) Vertiefende Information: Informiere dich über das Verständnis von „Seele“ und von „Tugend“ in der griechischen Antike (s. Informationstexte).

Zur Information:

Was versteht Aristoteles unter „Seele“?

Die Seele ist – verkürzt dargestellt – bei Aristoteles das den Körper belebende Prinzip. Sie bestimmt nicht nur die Realisierung von Möglichkeiten eines Organismus und den Antrieb zu dieser Realisierung. Sie ist nach Aristoteles zudem die Dimension, um derentwillen der Organismus überhaupt existiert. Der Sinn des Lebens eines Organismus liegt in seiner Seele. Der Körper wird in diesem Denken zu einem Mittel für die Seele.

Der belebte Organismus wird bei Aristoteles als eine in sich teleologisch [= auf eine Ziel bezogene] strukturierte Einheit von Körper und Seele gedeutet. Er interpretiert das Verhältnis von Körper und Seele „monistisch“. Körper und Seele bilden eine Einheit. Dieser Monismus ist aber nicht in dem Sinne reduktionistisch, als Aristoteles versuchen würde, mentale Phänomene auf körperliche Mechanismen zurückzuführen und als solche zu beschreiben. Körper und Seele sind vielmehr zwei Momente eines einheitlichen, lebendigen Organismus, deren Verhältnis durch die Teleologie des Mentalen strukturiert ist.

Diese teleologische Deutung des belebten Organismus prägt die Physiologie und die Medizin bis zur Neuzeit. Einflussreich hierfür ist vor allem der Mediziner Galenos von Pergamon (130–200). Die Teleologie der Natur ist für Galen der Schlüssel seines medizinischen Denkens. Er „fragt nicht nach dem Wie und Warum der Lebensvorgänge, sondern lediglich nach ihrem Zweck, also ihrem Wozu. Von diesem Gesichtspunkt aus sieht er in dem Körper nur eine Einrichtung, die der Seele ihre Funktionen ermöglichte.“¹ Die Untersuchung eines Körpers geht demnach von angenommenen Wesensbestimmungen aus und fragt dann, wie der Körper beschaffen sein muss, damit er diese wesentlichen Eigenschaften realisieren kann.

Was bedeutet „Tugend“?

„Tugend“ (*areté*) bedeutet im Griechischen zunächst „Bestheit“, „Vortrefflichkeit“, „Gutsein“ von etwas (auch von Werkzeugen oder Tieren).

Einen ethischen Sinn erhält dieses Wort im Zusammenhang mit der Grundfrage der antiken Ethik – der Frage nach dem guten, gelingenden und glücklichen Leben. Das Ziel, ein solches Leben zu verwirklichen, stellt den Menschen – so die griechische Auffassung – vor die Aufgabe, als Mensch „gut“ bzw. „tugendhaft“ zu werden.

¹ Mayer-Steinegg, Theodor; Sudhoff, Karl (2006⁵): Illustrierte Geschichte der Medizin. Hrsg. v. R. Herrlinger u. F. Kudlien. Paderborn: Voltmedia Verlag, S. 88.

Aristoteles: Typische Lebensformen –auch heute?

5 Betrachtet man die verschiedenen Lebensweisen in Betracht, so scheint es einmal nicht grundlos, wenn die Menge, die rohen Naturen, das höchste Gut und das wahre Glück in die Lust setzen und darum auch dem Genussleben frönen. Drei Lebensweisen sind es nämlich besonders, die vor den anderen hervortreten: das Leben, das wir eben genannt haben, dann das politische Leben und endlich das Leben der philosophischen Betrachtung. Die Menge nun zeigt sich ganz knechtisch gesinnt, indem sie dem Leben des Viehes den Vorzug gibt, und doch kann sie zu einiger Rechtfertigung anführen, daß viele von den Hochmögenden die Geschmacksrichtung des Sardanapal [= Assurbanipal – legendärer assyrischer König] teilen.

10 Die edlen und tatenfrohen Naturen ziehen die Ehre vor, die man ja wohl als das Ziel des öffentlichen Lebens bezeichnen darf. Indessen möchte die Ehre doch etwas zu oberflächliches sein, als daß sie für das gesuchte höchste Gut des Menschen gelten könnte. Scheint sie doch mehr in den Ehrenden als in dem Geehrten zu sein. Vom höchsten Gute aber machen wir uns die Vorstellung, daß es dem Menschen innerlich eigen ist und nicht so leicht verloren geht. Auch scheint man die Ehre zu suchen, um sich selbst für gut halten zu können. Denn man sucht seitens der Einsichtigen und derer, die einen kennen, geehrt zu werden, und zwar um der Tugend willen. So muss denn, falls ein solches Verhalten etwas beweist, die Tugend das Bessere sein. Nun könnte man ja vielmehr diese für das Ziel des Lebens in der staatlichen Gemeinschaft ansehen. Aber auch sie erscheint als ungenügend. Man kann scheitern auch schlafen, während man die Tugend besitzt, oder sein Leben lang keine Tätigkeit ausüben und dazu noch die größten Übel und Missgeschicke zu erdulden haben, und wem ein solches Lebenslos beschieden ist, den wird niemand glücklich nennen, außer um eben nur seine Behauptung zu retten. [...]

15 Die dritte Lebensweise ist die theoretische oder die betrachtende; sie wird uns in einem späteren Abschnitte beschäftigen.

20 Das auf Gelderwerb gerichtete Leben hat etwas Unnatürliches und Gezwungenes an sich, und der Reichtum ist das gesuchte Gut offenbar nicht. Denn er ist nur für die Verwendung da und nur Mittel zum Zweck. Eher könnte man sich deshalb für die vorhin genannten Ziele entscheiden, da sie wegen ihrer selbst geschätzt werden. Aber auch sie scheinen nicht das Rechte zu sein, so viel man auch schon zu ihren Gunsten gesagt hat.“

(EN, I 3, 1095b 12-1096a 10; zit. nach: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/2361/1>; Übers. Eugen Rolfes, 1911; Rechtschreibung angepasst.)

Aufgaben:

- 1.) Kläre, welche Lebensformen Aristoteles unterscheidet und wie er sie charakterisiert (Vorsicht: seine Zählung stimmt nicht ganz). (EA)
- 2.) Ordnet die Lebensformen den verschiedenen Ebenen der menschlichen Seele zu. (PA)

GA:

- 3.) Schildert möglichst anschaulich, wie sich heute diese Lebensformen darstellen (könnten).
- 4.) Diskutiert, ob und inwiefern diese Lebensformen unserer gesellschaftlichen Ordnung entsprechen oder mit ihr in Konflikt geraten könnten.

8.3 Rollenspiele und Reflexion 3

Rollenspiele zu Aristoteles' Tugenden⁵⁵³

Arbeitsauftrag:

Lest in der Gruppe die euch vorgegebene Situation durch und inszeniert nach diesem Vorbild dieselbe oder wahlweise auch eine ähnliche Situation. Ihr könnt dabei auch Rollen dazu erfinden, eine Person bestimmen, die Regieanweisungen in die Szene einwirft oder andere kreative Dinge ausprobieren!

Überlegt euch dabei für den Ausgang der Situation 2 Varianten:

- 1. eine laut Aristoteles falsche Reaktion → nicht tugendhafte Handlung**
- 2. eine laut Aristoteles richtige Reaktion → tugendhafte Handlung**

Ihr habt für die Erarbeitung dieser Aufgabe 15 Minuten Zeit. Beide Varianten des Rollenspiels sollen dabei insgesamt nicht länger als 4 Minuten dauern.

Viel Spaß und lasst eurer Kreativität freien Lauf!

1. Mut – Zwischen Tollkühnheit und Feigheit

Sie sehen bei einer nächtlichen U-Bahn-Fahrt, wie vier kahlgeschorene junge Männer, mit Bomberjacken und Springerstiefeln bekleidet, eine junge dunkelhäutige Frau anpöbeln und ihr androhen, sie bis nach Hause zu verfolgen.

2. Großzügigkeit – Zwischen Verschwendungssucht und Geiz

Sie haben noch 60 € auf dem Konto und sind zur Geburtstagsfeier eines lieben Freundes eingeladen. Alle ihre Freunde kommen zur Feier und haben angekündigt große Geschenke mitzubringen.

3. Freundlichkeit zwischen Schmeichelei/Gefallsucht und Egoismus/Streitsucht

Sie haben eine neue Arbeitsstelle angetreten. Nun ruft Sie Ihr neuer Chef nach wenigen Tagen in sein Büro. Er bittet Sie in den nächsten Tagen jeweils eine Stunde länger zu arbeiten, da im Moment sehr viel zu tun sei.

4. Toleranz zwischen Beliebigkeit und Intoleranz

Sie wollen zu Ihrer Geburtstagsparty auch ihre Klassenkameraden Mehmet und Ayşe einladen. Nun sagt Mehmet, er komme nur, wenn Ayşe wieder eingeladen werde, da es für ihn nicht akzeptabel sei, dass türkische Mädchen zu Partys gehen. Die sollten zuhause bleiben.

⁵⁵³ inspiriert von: Dannecker, Susanne; Goergen, Klaus: *Regionale Lehrerfortbildung Ethik Reutlingen*. 27.11.2013.

Reflexion 3: Mein glückliches Leben

Welche Erkenntnisse hat dir die Beschäftigung mit dem Thema Glück rückblickend gebracht? Hat sich deine Annahme davon, was ein glückliches Leben ist verändert?

Haben die letzten drei Unterrichtsstunden dazu etwas beigetragen?

Was denkst du, kannst du tun, damit mein Leben glücklicher wird?

Kurzfassung

Wenn man Menschen danach fragt, ein allgemeines Ziel zu formulieren, welches sie in ihrem Leben verfolgen, erhält man darauf nicht selten die Antwort „Ich möchte glücklich sein“. Was dieses Glücklichein konkret bedeutet und weshalb das Streben danach für den Menschen eine zentrale Rolle spielt, soll in dieser Arbeit thematisiert werden. Einen wesentlichen Schwerpunkt soll dabei die Untersuchung des Zusammenhangs schulischer Bildung mit der Vermittlung der Lernbarkeit dieses Glücks darstellen.

Zu Beginn sollen deshalb philosophische Glückskonzeptionen erläutert werden, wobei das besondere Augenmerk auf der aristotelischen Tugendethik liegt, welche das glückliche Leben als ethisch tugendhaftes Leben realisiert sieht. Durch die zusätzliche Berücksichtigung des Konzepts *Schulfach Glück* von Fritz-Schubert Ernst sollen dann die Erkenntnisse dieser Auseinandersetzungen anschließend den Leitfaden für eine dreiteilige Unterrichtsserie zum Thema *Glück* für den Philosophieunterricht formieren. Dieser Unterricht intendiert, Schülerinnen und Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen, während er von einer theoretischen Auseinandersetzung mit philosophischen Inhalten und dessen Reflexion begleitet wird. Ziel ist es darum, dass die Jugendlichen sich ihrer Fähigkeit zum Glücklichein bewusst werden, lernen diese auszubilden und im wirklichen Leben zu gebrauchen.

Abstract

If you ask people to formulate a common goal that they pursue in their lives, you often get the answer "I want to be happy". What this happiness means concretely and why the pursuit of it plays a central role for humans, will be discussed in this work. A major focus will be the investigation of the relationship between school education and the teachability of happiness.

Therefore philosophical concepts of happiness are to be explained at the beginning, whereby the special attention lies on the Aristotelian virtue ethics, which sees the happy life realized as the ethically virtuous life. Through the additional consideration of the concept of school subject *happiness* by Fritz-Schubert Ernst the findings of these discussions then form the guide for a three-part series of lessons on the subject of happiness for philosophy lessons. These lessons aim to support students in their personality development while being accompanied by a theoretical engagement with philosophical content and its reflection. The goal is to make young people aware of their ability to be happy, to learn to train this ability, and to use it in real life.