



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

“Kann Schule glücklich machen? Über die Möglichkeiten
und Arten der Glücksvermittlung nach Nossrat
Peseschkian”

verfasst von / submitted by

Mag.phil. Sonja Johanna Käferböck

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

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

UA 066 641

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

Interdisziplinäres Masterstudium Ethik für
Schule und Beruf

Betreut von / Supervisor:

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

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
1.1. Fragestellung	5
1.2. Methodisches Vorgehen	5
1.3. Gegenwärtiger Stand der Forschung	6
1.4. Aufbau	7
1.5. <i>Soll</i> Schule glücklich machen?	7
2. Nossrat Peseschkian	12
2.1. Kurzbiographie	13
2.2. Peseschkians transkulturelle Positive Psychotherapie	14
2.2.1. Positives Vorgehen	17
2.2.2. Inhaltliches Vorgehen	19
2.2.2.1. <i>Die vier Lebensqualitäten und Formen der Konfliktverarbeitung</i>	19
2.2.2.2. <i>Die Aktualfähigkeiten und Konflikthalte</i>	23
2.2.2.3. <i>Die Mikrotraumentheorie</i>	26
2.2.2.4. <i>Die vier Vorbilddimensionen</i>	28
2.2.3. Strukturelles Vorgehen	29
2.2.4. Die Rolle von Geschichten	31
3. Peseschkians Menschenbild	34
3.1. Die Frage nach der Macht des Menschbildes	34
3.2. Die Frage nach der Positivität des Menschen	37
3.3. Die Frage nach den Fähigkeiten des Menschen	38
3.4. Die Frage nach der Veränderbarkeit des Menschen	41
3.5. Die Frage nach dem Guten des Menschen	42
3.6. Die Frage nach der Einzigartigkeit des Individuums	43
3.7. Die Frage nach der Gleichwertigkeit aller Menschen	45
3.8. Die Frage nach der sozialen Natur des Menschen	46
3.9. Die Frage nach der Selbstgestaltung des Menschen	48
3.10. Die Frage nach dem menschlichen Glauben	49
3.11. Zusammenfassung und Zwischenbilanz	50
4. Peseschkians Glücksbegriff	52
4.1. Die Treppe zum Glück	52
4.2. Glück als innere Einstellung	53
4.3. Glück durch Lebensbalance	55
4.4. Glück durch Differenzierung und Entfaltung	58
4.5. Glück durch Einheit und Integration	61
4.6. Glück durch aktives Gestalten und passives Geschehenlassen	66

4.7.	Glück durch das tugendhafte Leben	68
4.8.	Glück durch Sinnfindung	69
4.9.	Zusammenfassung und Zwischenbilanz.....	70
5.	Implikationen für den Unterricht	74
5.1.	Möglichkeiten der Vermittlung	74
5.2.	Arten der Vermittlung	76
5.2.1.	Implizite Vermittlung	77
5.2.1.1.	<i>Ressourcen- und stärkenorientierte Pädagogik</i>	78
5.2.1.2.	<i>Glückskompetenzförderung</i>	79
5.2.1.3.	<i>Ganzheitliche Bildung im Sinne der vier Lebensqualitäten</i>	80
5.2.1.4.	<i>Narratives Lernen</i>	82
5.2.2.	Explizite Vermittlung	83
5.2.3.	Stundenbilder.....	84
5.2.3.1.	<i>Stundenbild 1: Die Treppe zum Glück</i>	84
5.2.3.2.	<i>Stundenbild 2: Die Grund- und Aktualfähigkeiten</i>	86
5.2.3.3.	<i>Stundenbild 3: Das Balancemodell</i>	88
6.	Schluss	90
7.	Literaturverzeichnis	92
8.	Appendix	99
8.1.	Plagiatserklärung	99
8.2.	Abstract	100

1. Einleitung

Fragt man Eltern, was sie sich für ihre Kinder am meisten wünschen, steht Glück (im Sinne eines glücklichen Lebens) wohl an oberster Stelle (Seligman, et al., 2009). Lenkt man den Blick jedoch auf die tatsächlichen Inhalte der Erziehung und Bildung in Österreich, muss man erkennen, dass Glücks- und Lebenskompetenzen, wenn überhaupt, ganz unten in der Rangordnung der zu vermittelnden Fähigkeiten stehen. Das hat seinen Preis.

Seit Jahren, wenn nicht Jahrzehnten, warnen Experten vermehrt vor der kontinuierlich sinkenden psychischen, aber auch physischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen, die vor allem dem steigenden Leistungsdruck in mehreren Lebensbereichen geschuldet ist (Bitsko, et al., 2018; Casey & Liang, 2014; Kienbacher, 2017; Twenge, et al., 2019). Der offizielle *Österreichische Kinder- und Jugendgesundheitsbericht* verzeichnet beispielsweise einen klaren Anstieg an Diagnosen von psychischen- und behavioralen Problemen seit 2000, insbesondere bei 15-19-Jährigen (BMGF, 2016). Laut Studien des österreichischen Gesundheitsministeriums weisen demnach 5.4% der 7-17-Jährigen depressive Symptome auf und 10% derselben Altersgruppe pathologische Angstzustände, Tendenz steigend (BMGF, 2016). Zusätzlich ist anzumerken, dass Österreich im Bereich Rauchen unter Jugendlichen EU-weit Spitzenreiter und beim Jugendalkoholkonsum im obersten Drittel anzusiedeln ist (WHO, 2016). Auch diese Zustände können als Symptome für die vernachlässigte psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen verstanden werden. Als die zwei größten Gefahren für das Wohlbefinden österreichischer Schüler*innen identifizierte die 2015 durchgeführte PISA Studie erstens soziale Isolation durch Mobbing und zweitens Schulangst (OECD, 2017). Beide Punkte haben eine unübersehbare Relation zu Bildungsinstitutionen, wo Kinder und Jugendliche unter der Woche durchschnittlich 60% ihrer Wachzeit verbringen.

Schulen haben demnach den klaren Auftrag, Schüler*innen nicht nur intellektuell zu fördern, sondern auch einen wichtigen Beitrag zum gelingenden Leben junger Menschen zu leisten, zum Beispiel durch Resilienzstärkung, Persönlichkeitsbildung und Glücksförderung. Bisher haben sich deshalb einige wenige schulbezogene Projekte diesem letzteren Ziel explizit gewidmet, wie beispielsweise die Initiative „Schulfach Glück“, die in Österreich im Herbst 2009 gestartet wurde (Sinnstifter, 2020). Leider haben sich nur wenige Schulen, davon die meisten in der Steiermark, auf das Projekt eingelassen und es wurde nie flächendeckend ausgerollt. Nun öffnet sich jedoch mit der Einführung des verpflichtenden Ethikunterrichts ab dem Schuljahr 2021/22 (für alle Schüler*innen der Oberstufe, die nicht Religion besuchen) eine neue, vielversprechende Möglichkeit, das gelingende Leben als Unterrichtsziel wieder bewusst aufzugreifen, ist doch die Frage nach dem Glück eine ganz zentrale in der Ethik.

Aus diesem Grund wird sich die vorliegende Masterarbeit der Frage widmen, welchen Beitrag der Ethikunterricht durch die Vermittlung von Glückskonzepten zum Wohlbefinden von Schüler*innen leisten kann. Konkret geht es dabei sowohl um die Frage der grundsätzlichen Vermittelbarkeit von Glückskonzepten als auch um konkrete Arten der didaktischen Vermittlung. Beide Fragen sollen auf Basis von Nossrat Peseschkians positivem Menschenbild und Glücksbegriff bearbeitet werden. Da dieser jedoch keine explizite Glücksphilosophie dargelegt hat, wird zuallererst die Herausarbeitung seines Glücksbegriffs eine zentrale Stellung in der Arbeit einnehmen (siehe Kapitel 4).

1.1. Fragestellung

Aufgrund der dargelegten Notwendigkeit zur Förderung des Wohlbefindens von Kindern und Jugendlichen, widmet sich die vorliegende Arbeit der Frage nach den Möglichkeiten und Arten der Glücksvermittlung im Unterricht. In anderen Worten soll untersucht werden, ob und wie Schule glücklich machen kann. Da jedoch eine generelle Bearbeitung dieser Frage den Rahmen der Arbeit überschreiten würde, soll sie ausschließlich mit Bezug auf Peseschkians Glücksbegriff beantwortet werden. Die eigentliche Fragestellung lautet also demnach:

Welche Möglichkeiten und Arten der Glücksvermittlung im Unterricht lassen sich von Peseschkians Glücksbegriff ableiten?

Um dieser Frage nachgehen zu können, sind zuvor jedoch zumindest zwei Schritte notwendig: Zuerst muss Peseschkians Menschenbild definiert werden, da nur auf Basis dessen überhaupt bestimmt werden kann, was Krankheit, was Gesundheit, was Glück und was Unglück für ihn bedeutet (Kapitel 3). Auf dieser Grundlage soll im Anschluss Peseschkians Glücksbegriff mitsamt einigen Methoden zur Glücksförderung herausgearbeitet werden (Kapitel 4). Im letzten Schritt werden die gewonnenen Erkenntnisse schließlich auf den Schulkontext übertragen und sowohl die Möglichkeiten, als auch Arten zur Glücksvermittlung im Unterricht besprochen (Kapitel 5). Dadurch ergeben sich zur Hauptfrage (betreffend der Möglichkeiten und Arten der Glücksvermittlung) noch zwei weitere Teilfragen, nämlich einerseits, welches Menschenbild Peseschkian vertritt und zweitens, wie Glück laut ihm zu erreichen und zu erhalten ist.

1.2. Methodisches Vorgehen

In der vorliegenden Arbeit soll der Glücksbegriff von Nossrat Peseschkian dargelegt und anschließend auf den schulischen Kontext übertragen werden. Es handelt sich also zunächst um eine formale Begriffsbestimmung, die durch eine semantische Analyse vollzogen werden soll.

Die Semantik wird als Bedeutungslehre definiert und gilt als Teil der Sprachwissenschaft (Ullmann, 1973). Die semantische Analyse ist also ursprünglich eine linguistische Methode, die zum Ziel hat, den Bedeutungszusammenhang einer sprachlichen Einheit, zum Beispiel eines Wortes, einer Silbe, einer Phrase oder eines ganzen Textes, zu erfassen (Blanke, 1973). Es kann also auch von einer hermeneutischen Herangehensweise gesprochen werden, da die Hermeneutik als Wissenschaft des Verstehens und Auslegens gilt (Gadamer, 2010). Die semantische Analyse kann jedoch auch als Methode in der Philosophie fungieren, zumindest dann, wenn „Philosophieren als das radikale Bedenken und begriffliche Aufschließen menschlicher Grunderfahrungen“ verstanden wird (Tarmann, 2010, S. 19). Da das Glück zweifellos eine menschliche Grunderfahrung darstellt, kann bezüglich der Methodologie dieser Masterarbeit von einem linguistisch-phänomenologischen Zugang gesprochen werden.

Um möglichst viele Bedeutungsdimensionen von Peseschkians Glücksbegriffs zu erfassen, spielten sowohl Quantität als auch Qualität des herangezogenen Materials eine Rolle. Als Argumentationsgrundlage für die Begriffsbestimmung wurden deshalb insgesamt 15 Primärwerke, sowie 20 Audioaufnahmen Peseschkians herangezogen und einer semantischen Analyse hinsichtlich des Glücksbegriffs unterzogen. Alle Textstellen und Zitate, die den Glücksbegriff direkt oder indirekt enthielten, wurden schriftlich festgehalten und anschließend semantisch geclustert. So konnten insgesamt acht Facetten von Peseschkians Glücksbegriff festgehalten und anschließend in Relation zueinander gesetzt werden. Das Ergebnis der semantischen Analyse des Glücksbegriffs wird in Kapitel 4 präsentiert.

1.3. Gegenwärtiger Stand der Forschung

Die von Peseschkian begründete Form der Positiven Psychotherapie (PPT) stellt einen weitgehend unerforschten Bereich dar. Im Gegensatz zur Positiven Psychologie, einer Teildisziplin der Psychologie, die seit ihrer Gründung Ende der 1990er Jahre eine Explosion an wissenschaftlichen Publikationen zu verzeichnen hat, finden sich über die PPT – abseits von Peseschkians eigenen Primärwerken – nur einige wenige Artikel und Bücher. Selbst diese konzentrieren sich meist ausschließlich auf die nachweisbare Wirksamkeit und die konkreten Praktiken der positiv psychotherapeutischen Methode, und kaum auf deren zugrundeliegende Philosophie (siehe z.B. Elsdörfer, 2009; Tritt, et al., 1999). Speziell in Hinblick auf Peseschkians glücksphilosophische Ideen – die im Zuge dieser Masterarbeit näher beleuchtet werden sollen – konnten keine weiteren Publikationen auffindig gemacht werden.

Die vorliegende Arbeit versteht sich demnach auch als Versuch, die dargelegte Forschungslücke ein Stück weit zu schließen und interessierte Leser*innen dazu anzuregen,

sich näher mit Peseschkians vielversprechender Methode der Positiven Psychotherapie und besonders auch mit seinen vernachlässigten anthropologischen, ethischen und philosophischen Gedanken zu beschäftigen. Wenngleich die PPT durch ihre integrative und interdisziplinäre Natur einen komplexen Forschungsgegenstand darstellt (siehe auch 2.2.), sind ihre Erkenntnisse gerade in der heutigen, vernetzten Welt umso bedeutsamer.

1.4. Aufbau

Die vorliegende Arbeit gliedert sich grob in vier Teile. Im ersten Teil (Kapitel 2) soll zunächst die Person Peseschkians sowie die von ihm entwickelte Form der Positiven Psychotherapie (PPT) im Fokus stehen. Der zweite Teil (Kapitel 3) widmet sich der Analyse und Darlegung von Peseschkians Vorstellung über die Natur und das Wesen des Menschen. Insgesamt werden dabei neun Aspekte seines Menschenbildes herausgearbeitet, die die anthropologische Grundlage sowohl für das methodische Verfahren der PPT als auch für Peseschkians Glücksphilosophie darstellen. Im dritten Teil (Kapitel 4) wird schließlich der Frage nachgegangen, was Peseschkian unter Glück versteht und wie es laut ihm zu erreichen ist. Sind diese Grundsteine gelegt, werden im vierten, praxis-orientierten Teil (Kapitel 5) die gewonnenen Erkenntnisse auf den schulischen Kontext übertragen. Dabei sollen die ursprüngliche Frage nach den Möglichkeiten und Arten der Glücksvermittlung bearbeitet und einige pädagogische Implikationen von Peseschkians Glücksbegriff besprochen werden. In Anlehnung an den Titel der Arbeit widmet sich jedoch zuerst Kapitel 1.5. noch der wichtigen, philosophischen Frage, ob und warum Schule überhaupt glücklich machen soll.

1.5. Soll Schule glücklich machen?

Die Frage im Titel der vorliegenden Arbeit (Kann Schule glücklich machen?) suggeriert, dass die normative Frage, ob Schule überhaupt glücklich machen *soll*, entweder selbstredend oder bereits geklärt wäre. Doch ist dem so? Im folgenden Abschnitt soll dieser Frage nachgegangen und die Perspektive der Autorin erläutert werden. Der Anstoß, diese Diskussion im Rahmen der Einleitung aufzugreifen, entstand dabei durch ein Interview mit dem Bildungsphilosophen Matthias Burchardt, das im Oktober 2015 im Standard erschienen war. Darin spricht er, als Reaktion auf die Frage nach der Rolle des Fleißes in der Schule, folgenden Gedanken aus: „Ich finde es schrecklich, wenn man sagt, Schule muss den Kindern Spaß machen. Lernen muss nicht Spaß machen. Fernsehen oder Spielen machen Spaß“ (Nimmervoll, 2015). Über drei Jahre später, in einem anderen Interview zum selben Thema, antwortet er auf die Frage, ob Spaß und Lernen gut zusammengehen würden: „Aus meiner Sicht überhaupt nicht. [...] Ich denke, es

gibt Orte, an denen man Spaß haben kann, und die Schule ist einer, den ich eher mit dem Arbeiten vergleichen würde. [...] In dem Moment, wo Bespaßung im Unterricht in den Vordergrund tritt, tritt das Lernen in den Hintergrund.“ (Neubauer, 2018).

Mit dieser Meinung ist Burchardt lange nicht allein. Als Reaktion auf moderne Bildungstrends wie Humor-Seminare für Lehrer*innen (Hirsch, 2019, S. 180) oder das neue „Zauberwort Gamification“ (d.h. den methodischen Einbau von Spielelementen wie Punkten, Konkurrenzkämpfen, Rahmenhandlungen oder Spielregeln in das Unterrichtsgeschehen (Sailer, 2016)) finden sich vermehrt heftige Gegenstimmen zur Idee, dass Lernen Spaß machen soll oder sogar muss (Hartung, 2018). In den Worten der Lernforscherin Elsbeth Stern von der Universität Zürich: "Die Schule hat einfach nicht die Aufgabe, Spaß zu machen. Schule hat die Aufgabe, Kompetenzen zu vermitteln“ (Tomaschek-Habrina, 2015). So berechtigt oder unberechtigt diese Kritik auch sein mag, sollte an diesem Punkt betont werden, dass es bei der Frage, ob Schule *glücklich* machen kann beziehungsweise soll, um eine weitaus breitere Bedeutungsdimension als die des Spaßes oder der momentanen Freude geht.

In diesem Zusammenhang scheint es sinnvoll, die drei grundlegenden Definitionen des Wortes ‚Glück‘ in der deutschen Sprache gegenüberzustellen (Thomä, Henning, & Mitscherlich-Schönherr, 2016). Erstens kann sich der Begriff ‚Glück‘ auf das Zufallsglück im Sinne des englischen Wortes ‚luck‘ oder des lateinischen Wortes ‚fortuna‘ (Schicksal) beziehen, wie beispielsweise bei den Redewendungen „Glück gehabt!“ und „Viel Glück!“. Zweitens wird das Wort ‚Glück‘ verwendet, um auf einen temporären Glücksmoment Bezug zu nehmen. Zum Beispiel kann ein gutes Essen ein lustiger Film ein vorübergehendes Glücksgefühl auslösen. Diese Form des Glücks wird auch als ‚hedonistisches Glück‘ bezeichnet, wobei das altgriechische Wort ‚hēdonē‘ mit sinnlicher Lust, Genuss oder Vergnügen übersetzt werden kann (Ruhnau, 1997). Wenn Burchardt und andere Bildungsexperten die Forderung nach mehr Spaß in Schulen kritisieren, sprechen sie damit diese zweite Form des Glücks an – Glück als lustvolles „Wohlfühlglück“ im Sinne des englischen Wortes ‚pleasure‘. Im Kontext dieser Arbeit wird der Glücksbegriff jedoch vorrangig in seiner dritten, eudämonistischen Bedeutungsdimension verstanden, die im Folgenden erläutert werden soll.

Das Konzept des eudämonistischen Glücks kommt aus dem altgriechischen und geht auf Aristoteles‘ Nikomachische Ethik zurück (Aristoteles, 1985). Der Begriff ‚eudaimonía‘ setzt sich dabei aus den Worten ‚eu‘ (für gut, wohl, schön) und ‚daímōn‘ (für Dämon, Geist) zusammen und meint wortwörtlich „einen guten Dämon habend“ (Schmid, 2000, S. 6). Übersetzt wird ‚eudaimonia‘ jedoch oft mit dem deutschen Begriff der Glückseligkeit, die als

ein langfristig ausgeglichener, zufriedener, seelischer Gemütszustand definiert werden kann. Während sich also das hedonistische Glück auf kurze Glücksmomente und einzelne, lustvolle Erlebnisse bezieht, steht das eudämonistische Glück in engem Zusammenhang mit einem gelingenden, bereichernden und sinnerfüllten Leben, das sowohl sinnlich angenehme als auch unangenehme Augenblicke und Phasen beinhalten kann. Eudämonistisches Glück kann also zeitweise mit hedonistischem Glück zusammenfallen, muss es aber nicht zwingend.

Um auf die ursprüngliche Frage nach der Legitimität der Glücksförderung in Schulen zurückzukommen, kann also festgehalten werden, dass die obengenannte Kritik („Schule muss bzw. soll keinen Spaß machen“) zu kurz greift. Glück in Schulen zu fördern bedeutet nicht primär, Schüler*innen zum Lachen zu bringen und den Lernprozess so angenehm als möglich zu gestalten. Es bedeutet stattdessen, Schüler*innen auf dem Weg zu einem glücklichen, gelingenden Leben ein Stück weit zu begleiten und ihnen Werkzeuge mitzugeben, mit denen sie diesen auch nach ihrem Abschluss bestmöglich navigieren können. Nachdem nun der Unterschied zwischen Spaß und Glück im Unterricht erläutert wurde, sollen im folgenden Abschnitt drei Gründe dargelegt werden, warum die Frage, ob Schule glücklich - und ja, zeitweise auch Spaß - machen soll, nach Sicht der Autorin klar mit ‚Ja‘ zu beantworten ist.

Der erste Grund bezieht sich auf die bereits in der Einleitung angesprochene psychische Gesundheitskrise, die sich laut einigen Studien besonders unter jungen Menschen bemerkbar macht (Arruda, 2008). Seit Jahren, wenn nicht Jahrzehnten warnen Experten vermehrt vor der kontinuierlich sinkenden psychischen (aber auch physischen) Gesundheit von Kindern und Jugendlichen weltweit (Bitsko, et al., 2018; Casey & Liang, 2014; Kienbacher, 2017; Twenge, et al., 2019). Laut mehreren internationalen Studien leiden junge Menschen zunehmend unter gefährlichen psychischen Belastungen (Larcombe, et al., 2016), die mit einem erhöhten Alkohol- und Drogenkonsum (Okoro, et al., 2014), einem schlechteren allgemeinen Gesundheitszustand (Vaez & Laflamme, 2002) und geringeren schulischen Leistungen in Verbindung gebracht werden (Stallman, 2008). Erschreckenderweise stellt außerdem Selbstmord – als ein mit psychischer Gesundheit eng verknüpftes Phänomen – die zweithäufigste Todesursache unter 15-19-Jährigen in Europa dar (Johan, 2018).

Auch in Österreich zeichnet sich dieser gefährliche Trend bereits ab. Der offizielle *Österreichische Kinder- und Jugendgesundheitsbericht* verzeichnet beispielsweise einen klaren Anstieg an Diagnosen von psychischen- und behavioralen Problemen seit der Jahrtausendwende, insbesondere bei 15-19-Jährigen (BMGF, 2016). Laut einer österreichweiten, epistemologischen Studie der Medizinischen Universität Wien weisen

demnach bereits fast ein Viertel (23.9%) aller 10- bis 18-Jährigen aktuell psychische Probleme auf, Tendenz steigend (Wagner, et al., 2017). Zu den am häufigsten festgestellten Störungsbildern zählen dabei Angststörungen, Depressionen und das ADHS-Syndrom. Um dem dargestellten Anstieg an psychischen Erkrankungen entgegenzuwirken und künftigen Gesundheitsrisiken vorzubeugen, scheint es höchste Zeit, die Förderung und Stärkung des psychischen Wohlbefindens zu einem Kernziel schulischer Ausbildung zu machen. Zu diesem Zweck scheinen explizite wie implizite Formen der Glücksvermittlung im Unterricht – wie sie zum Beispiel in Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit vorgeschlagen werden – eine geeignete Maßnahme zu sein. Diese zielen darauf ab, Kinder und Jugendliche resilienter zu machen und sie dazu zu befähigen, mit täglichen Herausforderungen besser umgehen zu können.

Der zweite Grund für die Befürwortung der Glücksförderung in Schulen betrifft das Bildungsziel des lebenslangen Lernens (LLL), das durch die Förderung von Glück in Schulen unterstützt werden kann. Es ist kein Geheimnis, dass eine positive Einstellung zu Bildungsinstitutionen und dem Lernprozess einen wesentlichen Faktor für die Motivation zur lebenslangen Weiterbildung darstellt (Schober, et al., 2009). So bestätigt beispielsweise die Bildungspsychologin Christiane Spiel in einem Interview mit dem *Standard*, dass „positive Lernerfahrungen und Lernstrategien“ notwendig sind, „um sich überhaupt auf LLL einzulassen“ (Standard, 2008). Umfragen würden jedoch zeigen, dass Schulen diese positive Einstellung derzeit kaum fördern und „die Schule als Lernort mit zunehmendem Alter immer unattraktiver wird“ (Standard, 2008). Während noch etwa zwei Drittel der 10-jährigen Schüler*innen Freude am Lernen hätten, schrumpfe diese Zahl laut ihren Studien in den folgenden sieben Jahren auf 20% zusammen. Diese grundlegend negative Haltung scheint auch stark mit der defizitären Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten und Leistungen, sowie dem fehlenden Vertrauen in die eigenen Stärken in Verbindung zu stehen (Schober, et al., 2009). Da jedoch Peseschkians Glücksbegriff, wie im Laufe der vorliegenden Arbeit deutlich werden wird, stark auf der Einnahme eines ressourcen-orientierten Welt- und Selbstbildes aufbaut, kann Glücksförderung nach Peseschkian dazu beitragen, dass Schüler*innen einen positiveren Zugang zur Schul- und Weiterbildung entwickeln. Dadurch steigt wiederum die Wahrscheinlichkeit, dass sich Schüler*innen auch nach ihrem Abschluss Bildungsinstitutionen zuwenden und dadurch das angestrebte Ideal des LLL verwirklichen.

Der dritte Grund, der für die Glücksförderung in Schulen spricht, bezieht sich auf die lernfördernde Wirkung positiver Emotionen. Neueste Erkenntnisse aus der Gehirnforschung bestätigen den persönlichen Eindruck, dass Menschen dann am besten lernen, wenn die Unterrichtsinhalte und Methoden positive Emotionen, wie beispielsweise Interesse,

Begeisterung, Bewunderung, Freude oder Vergnügen, hervorrufen (Buff, et al., 2011). Studien konnten zeigen, dass die Erfahrung positiver Emotionen dazu führt, dass neuroplastische Botenstoffe wie Endorphin, Serotonin oder Oxytocin im Gehirn ausgeschüttet werden (Hüther, 2016). Dadurch wird die Eiweißproduktion in den Nervenzellen angeregt, die wiederum die Bildung neuer, neuronaler Verknüpfungen ermöglicht (Sieberer-Nagler, 2016). Im Gegensatz dazu fungieren negative Emotionen wie Angst, Ärger oder Frustration oft als mentale Blockaden, die nachhaltiges Lernen erschweren oder gar verhindern können (Lawson, 2002).

Abgesehen von ihrer lernfördernden Wirkung, haben positive Emotionen auch noch weitere wünschenswerte Effekte. Sie fördern beispielsweise kreative (d.h. divergente) Denkprozesse und führen nachweislich zu einer breiteren Aufmerksamkeit (Fredrickson, 2001; Rowe, Hirsh, & Anderson, 2007). Außerdem gibt es laut einigen Studien einen engen Zusammenhang zwischen Glück und wichtigen Indikatoren (schulischen) Erfolgs (Lyubomirsky, King & Diener, 2005; Waters, 2011). So haben glücklichere Schüler*innen tendenziell bessere Noten, weniger Absenzen, ein höheres Maß an Gewissenhaftigkeit und einen stärkeren Wunsch, ihre Ausbildung fortzusetzen (Oishi, Diener, & Lucas, 2007). Diener et al. (2002) konnten sogar eine positive Korrelation zwischen dem Glück junger Menschen und deren späterem Einkommen nachweisen. Kurz gesagt, scheint sich Glück in Form positiver Emotionen nicht nur positiv auf den Lernerfolg auszuwirken, sondern Schüler*innen außerdem kreativer, motivierter und erfolgreicher zu machen (Seligman, et al., 2009).

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass die Frage, ob Schule glücklich machen soll, aus zumindest dreierlei Gründen mit einem deutlichen ‚Ja‘ zu beantworten ist. Erstens kann Glücksförderung im Unterricht der von Expert*innen diagnostizierten psychischen Gesundheitskrise junger Menschen entgegenwirken; zweitens kann die implizite wie explizite Glücksvermittlung in Schulen dazu beitragen, eine positive Einstellung zu Bildung und Bildungsinstitutionen zu schaffen, die wiederum als wesentlich für den Wunsch nach lebenslangem Lernen gilt; drittens haben Glück und positive Emotionen einen unbestreitbaren Einfluss auf den kognitiven Lernerfolg und sollten deshalb (allein aus diesem Grund) aktiv im Unterricht gefördert werden. Da nun die grundlegende Frage, ob und warum sich Schulen überhaupt um das Glück ihrer Schüler*innen annehmen sollten, behandelt wurde, werden sich die folgenden Kapitel mit dem ‚Wie‘ der Glücksvermittlung auseinandersetzen. Um einen biographischen Kontext zu schaffen, sollen zuvor jedoch noch die Person und das Wirken Peseschkians näher beleuchtet werden.

2. Nossrat Peseschkian

Nossrat Peseschkian war deutsch-iranischer Neurologe, Psychiater und Psychotherapeut und ist primär als Begründer der Positiven Psychotherapie (PPT) bekannt. In der vorliegenden Arbeit wird jedoch die These vertreten, dass Peseschkian vorrangig Denker und Philosoph war, der im Medium der Psychotherapie seine Ideen und sein Menschenbild zum Ausdruck brachte. Insbesondere leistete Peseschkian einen kaum gewürdigten Beitrag zur Glücksphilosophie, der in dieser Arbeit dargelegt werden soll. Diese versteht sich demnach auch als Versuch, die oft vernachlässigten Ideen und Konzepte Peseschkians in ein ethisch-philosophisches Licht zu rücken und sein Werk dadurch einer philosophischen Würdigung zu unterziehen. Im folgenden Kapitel werden die Person Peseschkians sowie die von ihm begründete Form der PPT im Fokus stehen. Zuvor soll jedoch der berechtigten Frage nachgegangen werden, welchen Mehrwert die Beschäftigung mit Peseschkians Biografie und der von ihm entwickelten Therapieform für die Bearbeitung einer ethisch-philosophischen Fragestellung bringt.

Bezüglich der Anführung biographischer Daten können bei Nossrat Peseschkian zumindest zwei Gründe genannt werden. Erstens handelt es sich bei ihm um eine relativ unbekannt Persönlichkeit, die besonders in der Sphäre der Philosophie kaum bis gar nicht diskutiert wird. Nicht einmal in psychologischen Kreisen trifft man außerhalb Deutschlands beziehungsweise Europas schnell auf Peseschkians Namen. Sinnbildlich dafür ist die Entwicklung einer zweiten Form der Positiven Psychotherapie, ausgehend von Martin Seligman, dem späteren Präsidenten der American Psychological Association, Anfang der 1990er Jahre (Seligman, Rashid, & Parks, 2006). Obwohl Peseschkian schon gute 20 Jahre zuvor seine Form der PPT begründet hatte, entwickelte sich Seligmans PPT scheinbar völlig unabhängig von seiner. Auf Peseschkian angesprochen, soll Seligman in einem späteren Interview gesagt haben, dass er zum Zeitpunkt der Entwicklung seiner PPT noch nie von Peseschkian gehört hatte. Allein aus diesem Grund schien eine kurze Einführung in Peseschkians Werdegang sinnvoll.

Der zweite Grund betrifft die enge Verknüpfung von Peseschkians Ideen mit seiner Lebensgeschichte. Zum Beispiel erwähnt er wiederholt in seinen Werken, dass seine Motivation, die PPT zu begründen, aus seiner eigenen transkulturellen Situation als Perser und Bahai in Deutschland heraus entstanden sei (Peseschkian, 2003). Seine psychotherapeutischen und philosophischen Theorien und Konzepte haben demnach einen biographischen Hintergrund und können oft nur in Verbindung mit seiner Lebensgeschichte vollständig nachvollzogen werden. Besonders prägend für seine Ideen war zum Beispiel auch die Bahai Religion, der Peseschkian sein Leben lang angehörte. Diesbezügliche Einflüsse finden sich zum Beispiel in

seinem Glauben an die Einzigartigkeit jedes Menschen, der Betonung der Notwendigkeit von Erziehung, oder auch in der ressourcen-orientierten Betrachtung des Menschen als „Bergwerk, reich an Edelsteinen von unschätzbarem Wert“ (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 146).

In Hinblick auf die Beschäftigung mit der von Peseschkian entwickelten Form der Psychotherapie sei betont, dass jede Art der Therapie eine philosophisch-anthropologische Grundlage hat (Pöltner, 2006). In anderen Worten unterliegt jeder medizinischen Behandlungsform eine bestimmte Vorstellung des Menschen, wenngleich sie oft implizit und unreflektiert mitgetragen wird. Insofern stellt die Beschäftigung mit einigen grundlegenden Konzepten und Methoden der PPT keinen vom philosophischen Inhalt isolierten Abschnitt dar, sondern vielmehr einen integralen Teil davon. Da Peseschkians Therapieform aufs Engste mit seinen ethisch-anthropologischen Ideen verwoben ist, soll die Darlegung der PPT also vor allem dazu dienen, eine Grundlage für die spätere Erarbeitung des Mensch- und Glücksbegriffs zu schaffen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Sinnhaftigkeit der Beschäftigung sowohl mit Peseschkians Biografie, als auch mit seiner Therapieform vor allem deshalb gegeben ist, da beide Aspekte untrennbar mit seinen philosophischen, ethischen und anthropologischen Überlegungen verknüpft sind und maßgeblich zu deren Entfaltung beigetragen haben.

2.1. Kurzbiographie

Nossrat Peseschkian wurde 1933 in Persien im heutigen Iran geboren. 1954, im Alter von 21 Jahren, emigrierte er nach Deutschland, wo er bis 1960 in Freiburg, Mainz und Frankfurt am Main Medizin studierte. Nach der Facharztausbildung in den Bereichen Neurobiologie, Psychiatrie und Psychotherapie, absolvierte er seine psychotherapeutische Weiterbildung in Deutschland, Österreich, der Schweiz und den Vereinigten Staaten. Zurück in Deutschland, eröffnete er 1969 seine eigene Praxis und Tagesklinik in Wiesbaden, mit Schwerpunkten auf der psychosomatischen Medizin und Psychotherapie (Peseschkian, 2005).

In den 1970er Jahren entwickelte Peseschkian im Rahmen seiner intensiven Forschung und Lehrtätigkeit in über 60 Staaten seinen eigenen psychotherapeutischen Ansatz, der zuerst als „differenzierungsanalytisches Verfahren“ und später als „Positive Psychotherapie“ (PPT) bekannt wurde. Nach eigenen Angaben waren sowohl seine eigene, transkulturelle und transreligiöse Situation, welche er als Perser in Deutschland hatte, aber auch die Ergebnisse seiner Untersuchungen über verschiedene therapeutische Methoden in 18 Kulturen, Anlass und Motivation für die Entwicklung seiner Methode (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 245).

1977 gründete Peseschkian die Deutsche Gesellschaft für Positive Psychotherapie (DGPP) und war als Ehrenvorsitzender bis zu seinem Tod in die Gesellschaft involviert. So wurde er zum Beispiel Herausgeber der Zeitschrift für Positive Psychotherapie und engagierte sich für die Etablierung von Schwester- und Partnerorganisationen der DGPP. Zwischen 1998 und 2003 übernahm Peseschkian schließlich die Leitung der eigens gegründeten Wiesbadener Akademie für Psychotherapie und ab 2005 auch die Leitung der Internationalen Akademie für Positive und Transkulturelle Psychotherapie. Von 2008 bis 2010 war er außerdem Präsident des Weltverbandes für Positive Psychotherapie (WAPP). Im Laufe seines Lebens publizierte Peseschkian 25 Bücher und über 250 wissenschaftliche Artikel, wovon einige in mehr als 20 verschiedene Sprachen übersetzt wurden. Für seine internationale Forschung und Lehrtätigkeit wurde Peseschkian mit mehreren Preisen ausgezeichnet. Besonders hervorzuheben sind dabei der Richard-Mertens Preis 1997, welcher einer der höchstdotierten Preise im Gesundheitswesen ist, und der Bundesverdienstorden der Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2006.

Zeit seines Lebens war Peseschkian Anhänger der Bahai-Religion, die ihre Wurzeln im Iran hat und dort die größte religiöse Minderheit darstellt. Der Bahai Glaube hat Peseschkian selbst - und damit auch die Methode der PPT - maßgeblich geprägt, insbesondere in Bezug auf das zugrundeliegende Menschenbild und das positive Vorgehen der PPT. Peseschkian war verheiratet und hatte zwei Söhne und vier Enkel. Er verstarb überraschend am 24.04.2010 im Alter von 76 Jahren in Wiesbaden, Deutschland.

2.2. Peseschkians transkulturelle Positive Psychotherapie

Die Methode der transkulturellen Positiven Psychotherapie (PPT) wurde von Peseschkian Mitte der 1970er Jahre begründet und ist sowohl durch den Europäischen Verband (EAP), als auch den Weltverband für Psychotherapie (WCP) anerkannt. Sie ist nicht zu verwechseln mit der gleichnamigen Therapieform des Amerikaners Martin Seligman, die in den 1990er Jahren aus der Positiven Psychologie heraus entstanden ist (Dobiała & Winkler, 2016). Als die zwei Hauptmotivationen für die Entwicklung seiner Form der PPT nennt Peseschkian einerseits seine eigene transkulturelle Situation (als Perser und Bahai in Deutschland) und andererseits die Ergebnisse seiner intensiven, kulturübergreifenden Forschung zu verschiedenen Therapieformen (Peseschkian, 2002). Sein Ziel war es, ein psychotherapeutisches Konzept zu entwerfen, das kulturübergreifend eingesetzt werden konnte und nicht rein westlich geprägt war (Peseschkian, 2003). Außerdem war es ihm ein Anliegen, „die Weisheiten und intuitiven Gedanken des Orients mit den neuen psychotherapeutischen Erkenntnissen des Okzidents zu vereinen“ und damit zur Förderung des gegenseitigen interkulturellen Verständnisses

beizutragen (Peseschkian, 2012b, S. 17). So entstand die Methode der transkulturellen Positiven Psychotherapie, die bis heute in unterschiedlichen Teilen der Welt praktiziert wird.

Auch wenn es schwerfällt, Peseschkians PPT zu kategorisieren, wird sie meist den tiefenpsychologisch fundierten Psychotherapien zugeordnet (Franzen, 2010). Tatsächlich vereint sie jedoch nicht nur unterschiedliche psychoanalytische Traditionen, sondern hat auch einen starken humanistischen Kern und enthält außerdem Elemente aus der Kognitiven Verhaltenstherapie, Logotherapie, Gestalttherapie, Gesprächstherapie, Familien- und Gruppentherapie (Peseschkian, 2002). Weiter finden sich im methodischen Repertoire der PPT neben traditionell östlichen Heilpraktiken auch moderne, wissenschaftliche Ansätze, die in ungewohnt harmonischer Weise kooperieren (Cope, 2010). Durch ihre interdisziplinäre Ausrichtung und Offenheit wird die PPT ihrem metatheoretischen und metapraktischen Anspruch gerecht. Sie versteht sich dabei nicht nur als Brücke zwischen traditionell entgegengesetzten Schulen, sondern will auch eine Basis für die zukünftige Zusammenarbeit verschiedener theoretischer Modelle anbieten (Peseschkian, 2002, S. 76).

Aufgrund der multidisziplinären, metatheoretischen und kulturübergreifenden Ausrichtung, wird Peseschkians psychotherapeutischer Ansatz, auch von ihm selbst, explizit als „integrativ“ bezeichnet (Cope, 2010). Der Begriff „integrativ“ bezieht sich dabei jedoch nicht nur auf die Integration verschiedener psychotherapeutischer Strömungen, sondern auch besonders auf die Integration des (integrativen) psychotherapeutischen Ansatzes sowohl mit den Konzepten und persönlichen Theorien des*der Therapeut*in als auch mit denen des*der Patient*in (Beitman, 1992). Mit anderen Worten passen sich die Struktur und Methoden der PPT durch ihre integrative Ausrichtung stets an die individuellen Bedürfnisse der Therapeut*innen und Patient*innen an, was eine Anwendung in den unterschiedlichsten Kontexten und Behandlungsstadien ermöglicht. So wird die PPT zum Beispiel sowohl zur Prävention, Intervention und Nachsorge eingesetzt und kann stationär als auch ambulant zur Anwendung kommen (Peseschkian, 2002, S. 53). Auch kulturell gesehen bestehen keine Barrieren, da die Modelle der PPT durch ihre integrative Natur eine kulturübergreifende Verwendung zulassen.

Die PPT kann außerdem als ganzheitlich-systemischer Ansatz bezeichnet werden, da sie Mensch und Welt als komplexes und eng miteinander vernetztes System versteht, in dem „bereits kleine Veränderungen in einem Lebensbereich Auswirkungen auf das Gesamtsystem haben“ können (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 244). Aus diesem Grund wehrt sich die PPT gegen einen Fokus auf einzelne Symptome und Beschwerden und fordert stattdessen eine Gesamtdiagnose, „die sowohl das Symptom und seine Ursachen erfaßt [sic] als auch die

mittelbaren Ursachen, die sich aus der Lebenssituation, Umwelt, Familie, Subkultur und Kultur ergeben“ (Peseschkian, 2002, S. 38). Deshalb wird in der PPT auch „nicht primär die organische Erkrankung behandelt, sondern das Netzwerk von Zusammenhängen, das erst die Entstehung dieser Erkrankung ermöglicht“ (Peseschkian, 2002, S. 106). Als Gegenentwurf nennt Peseschkian in diesem Zusammenhang die traditionelle Schulmedizin, bei der die fortschreitende Spezialisierung zu einer „routinebedingte[n] Einseitigkeit“ geführt habe (Peseschkian, 2002, S. 143). Diese laufe Gefahr, durch die exklusive Beschäftigung mit dem Körper des*der Patient*in, „die andere Seite der Krankheit, mit all ihren Auswirkungen auf die anderen Lebensbereiche“ zu übersehen (Peseschkian, 2002, S. 143).

Neben ihrer integrativen, ganzheitlichen und systemischen Natur sollen zum Schluss auch noch die prospektive Ausrichtung der PPT und ihr Selbstverständnis als Hilfe zur Selbsthilfe erwähnt werden. Erstens meint „prospektiv“ den Fokus der PPT auf Ziele und Entwicklungsmöglichkeiten in der Zukunft, statt einem unnötig langen Verweilen in der Vergangenheit. In Peseschkians Worten betrachtet die PPT Menschen nicht nur „wie sie einmal waren und wie sie gegenwärtig sind; sie versucht in ihnen zugleich das zu sehen, was sie werden können, und solche Entwicklungsmöglichkeiten zu fördern“ (2012b, S. 76). Mit dieser prospektiven Haltung hängt auch die von der PPT angestrebte Entwicklung der Selbsthilfekompetenz der Patient*innen zusammen. Nach dem Motto „Gesund ist nicht derjenige, der keine Probleme hat, sondern derjenige, der in der Lage ist, mit diesen fertig zu werden“, versteht Peseschkian die PPT nämlich vor allem als Hilfe zur Selbsthilfe (2006, S. 15). Deshalb werden Patient*innen von Beginn an mit Werkzeugen zur Selbst- und Familientherapie ausgestattet, die sie dazu befähigen sollen, zukünftige Herausforderungen im Leben auch ohne therapeutische Hilfe zu meistern (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 15). Obwohl also die Bezeichnung ‚Psychotherapie‘ vermuten lässt, dass die PPT nur in einem klassischen, therapeutischen Setting zu Einsatz kommt, sei abschließend betont, dass Peseschkian diese vor allem auch als „praktische Lebenshilfe“ versteht, die Menschen genau dort abholt, wo sie derzeit sind (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 15).

Im Folgenden sollen nun einige Eckpfeiler und Grundprinzipien der PPT näher erläutert werden, um für die spätere Herausarbeitung von Peseschkians Menschenbild und Glücksbegriff einen methodischen Kontext zu schaffen. In Kapitel 2.2.1. wird es zunächst um das ‚Positive Vorgehen‘ der PPT gehen, was eine Begriffsklärung des Begriffs der ‚Positivität‘ beinhaltet. Kapitel 2.2.2. beschäftigt sich daraufhin mit dem ‚inhaltlichen Vorgehen‘ der PPT, wobei speziell die vier Lebensqualitäten beziehungsweise Formen der Konfliktverarbeitung, die Aktualfähigkeiten und Konflikthalte, die Theorie der Mikrotraumen und die vier

Vorbilddimensionen näher beleuchtet werden. In Kapitel 2.2.3. wird schließlich das ‚strukturelle Vorgehen‘ der PPT in Form des 5-stufigen Modells der Therapie und Selbsthilfe genauer behandelt. Den Abschluss bildet das Kapitel 2.2.4., welches sich mit der Rolle von Geschichten, Spruchweisheiten, und Mythologien in der PPT auseinandersetzt.

2.2.1. Positives Vorgehen

Das Wort ‚Positiv‘ steht in der PPT nicht für eine moralisch-wertende Kategorie, sondern meint ‚Positiv‘ im ursprünglichen Sinne des Wortes: Das Positive als das Vorhandene, das Gegebene (Blühdorn & Jamme, 1989). In einer therapeutischen Situation positiv vorhanden sind jedoch nicht nur die Probleme, Krankheitssymptome, und Konflikte der Patient*innen, sondern auch deren Fähigkeiten, Stärken und Potentiale. Letztere will die PPT durch die Methode der positiven Umdeutung in den Fokus rücken, um damit einen „mentalinen Standortwechsel“ zu erreichen (Peseschkian, 2005, S. 33). „Im Leid nur das Leid und im Konflikt nur die Gefährdung zu sehen“ bedeutet für Peseschkian nämlich ein Missverständnis, „das in der Erziehung und Psychotherapie unübersehbare Folgen nach sich zieht“ (2002, S. 53). Durch das bewusste Hervorheben der bisher vernachlässigten, sinnhaften Seite der Krankheit, sollen die innewohnenden Ressourcen aktiviert und damit der Weg zur Veränderung frei gemacht werden.

Dass die PPT vom ‚Positiven‘ ausgeht, bedeutet jedoch nicht, dass sie die Krankheit einer Person verleugnet oder „schönreden“ möchte. Im Gegenteil: Die positive Deutung „setzt gewissermaßen das Wissen um die Leiden und Nöte, Schmerzen, Sorgen und Trauer bei einer Krankheit voraus“, konfrontiert sie aber zugleich „mit einer weniger bekannten, für das Verständnis und den praktischen Umgang mit dem Leiden umso wichtigeren Seite der Krankheit: mit ihrer Funktion, ihrem Sinn und damit ihren positiven Aspekten“ (Peseschkian, 2002, S. 23). Positives Vorgehen bedeutet also einerseits „uns und andere Menschen so zu akzeptieren, wie wir/sie gegenwärtig sind“ (also auch mit all ihren Problemen, Einschränkungen, und Leiden), aber andererseits eine prospektive Haltung einzunehmen, um auch das zu sehen, „was wir bzw. sie werden können“ (Peseschkian, 2012b, S. 22).

Die Umdeutung einer Krankheit oder Störung findet in der PPT meist durch konkrete Fragen nach der Funktion, dem ‚Wozu‘, oder den positiven Aspekten des bisher negativ betrachteten Phänomens statt (Peseschkian, 2002, S. 53). So kann zum Beispiel gefragt werden: „Welche Funktion erfüllt diese Störung im Kontext X?“, „Welche Vorteile bringt diese Krankheit mit sich?“, oder „Was bedeutet für Sie die Tatsache, dass Sie diese Symptome aufweisen?“. Das Ziel solcher Fragen ist es, dem „Sinn“ eines Symptoms nachzugehen und dessen Bedeutung für die Lebenswelt und den sozialen Kontext eines erkrankten Menschen zu erfassen. Krankheiten

oder Verhaltensstörungen werden dann im Rahmen der positiven Umdeutung als Fähigkeiten, auf Konflikte zu reagieren, dargestellt. So werden zum Beispiel Schlafstörungen als „die Fähigkeit, wachsam zu sein“, Leistungsstörungen als „die Fähigkeit, Leistungsanforderungen aus dem Wege zu gehen“ und Depression als „die Fähigkeit, mit tiefster Gefühlsbereitschaft auf Konflikte zu reagieren“ umformuliert (Peseschkian, 2005, S. 33-34).

Eine weitere Methode, die positive Umdeutung einer Krankheit einzuleiten, ist laut Peseschkian der gezielte Einsatz von Geschichten, Sprichwörtern oder Mythologien, in denen ähnliche Symptome behandelt werden (siehe auch 2.2.4.). Laut Peseschkian sind besonders Geschichten aus „fremden“ kulturellen Kontexten geeignet, um ein Umdenken und Hinterfragen der eigenen Sichtweise zu bewirken (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 127). Beispielsweise können orientalische Geschichten in westlich-geprägten Kulturen als Mittel genutzt werden, um einen Zugang zu einer alternativen Wahrnehmung des eigenen Problems zu finden. Ziel ist dabei immer, eine möglichst umfassende Übersicht über die Interpretationsmöglichkeiten eines Krankheitsbildes zu erlangen und so den eigenen Vorstellungshorizont zu erweitern.

Die Beleuchtung der sich hinter einer Krankheit verbergenden Fähigkeiten kann laut Peseschkian auf zweifache Weise hilfreich sein: Im Idealfall tragen die wiederentdeckten Fähigkeiten eines Menschen dazu bei, die Ursache der Krankheit oder Störung vollständig zu beheben. In Fällen, wo dies nicht möglich ist, können die Fähigkeiten zumindest als Ressourcen zum besseren Umgang mit einer Krankheit und deren Auswirkungen fungieren (Peseschkian, 2002, S. 37). Als Beispiel erzählt Peseschkian die Geschichte eines Mannes, der aufgrund seiner hohen Schulden in einer tiefen Depression versank. Er konnte an nichts anderes mehr denken, bis ihn ein Freund auf seine positiv vorhandenen, inneren und äußeren Ressourcen aufmerksam machte und ihm damit half, die verdeckte Seite seiner negativen Situation zu erkennen. Peseschkian beschreibt den Effekt dieser positiven Umdeutung wie folgt: „Indem er seine Energie nicht mehr zugunsten der vergeblichen Sorgen um die Schulden verbrauchte, sondern sie im Verhältnis zu seinem tatsächlichen Vermögen sah, hatte er genügend Kräfte frei und Wege offen, sein Problem zu lösen“ (Peseschkian, 2012b, S. 119). Der erreichte mentale Standortwechsel aktivierte also die positiv vorhandenen, jedoch zuvor überschatteten, Ressourcen des Mannes und ermöglichte dadurch die Entwicklung kreativer Lösungsstrategien. Zum Schluss sei noch die Nähe des positiv-psychotherapeutischen Ansatzes zum Modell der Salutogenese erwähnt. Dieses wurde in den 1970er von Aaron Antonovsky entwickelt, also interessanterweise zu einer ähnlichen Zeit wie die von Peseschkian begründete PPT. Der Begriff der Salutogenese setzt sich aus den lateinischen Wörtern ‚salus‘ (für Gesundheit) und

‚genese‘ (für Entstehung) zusammen und wird meist als komplementärer Begriff zur Pathogenese (der Lehre über die Entstehung von Krankheit) verwendet (Bock, 1997). Während sich das pathogenetische Modell der traditionellen Medizin und Psychotherapie vorrangig mit dem Lindern und Heilen von physischen und psychischen Erkrankungen und Störungen befasst, stellt die Salutogenese die Frage nach der Entstehung und Erhaltung von Gesundheit in den Mittelpunkt (Antonovsky, 1997). Statt also die ganze Aufmerksamkeit auf die kranken Teile eines Menschen zu richten, untersucht das salutogenetische Gesundheitsmodell vorrangig gesundheitsfördernde Faktoren und versucht, diese in allen Menschen zu stärken (Blättner, 2007). Mit der Methode der positiven Umdeutung verfolgt die PPT ein sehr ähnliches Ziel: Sie will den Fokus von Patient*innen auf ihre vielen noch gesunden Aspekte richten und damit die Einnahme einer salutogenetischen Perspektive auf das eigene Leben ermöglichen.

Nachdem nun das positive Vorgehen als ein Grundprinzip der PPT beschrieben wurde, sollen im nächsten Abschnitt einige inhaltliche Punkte und Kerntheorien von Peseschkians Therapieform näher beleuchtet werden.

2.2.2. Inhaltliches Vorgehen

Obwohl die PPT stets die Einzigartigkeit jedes Individuums betont, versucht sie auch, die vielen Gemeinsamkeiten aller Menschen herauszuarbeiten und dadurch das menschliche Wesen zu erfassen. Inhaltlich zeichnet sich die PPT deshalb durch einige Kernkonzepte und Theorien aus, die in allen Krankheitsbildern, Diagnosen und Behandlungsformen wiederkehren. Besonders erwähnenswert sind dabei (1) die vier Lebensqualitäten und Formen der Konfliktverarbeitung, (2) die Aktualfähigkeiten und Konflikthalte, (3) die Theorie der Mikrotraumen und (4) die vier Vorbilddimensionen. Diese vier Modelle sollen im Folgenden näher erläutert werden.

2.2.2.1. Die vier Lebensqualitäten und Formen der Konfliktverarbeitung

Das Modell der vier Lebensqualitäten (auch ‚Balancemodell‘ genannt) ist ein Musterbeispiel für die transkulturelle Natur der PPT. Darin unterscheidet Peseschkian vier grundlegende und universell gültige Qualitäten des menschlichen Lebens, die zugleich jene vier Bereiche darstellen, in denen Individuen ihre Konflikte verarbeiten und zum Ausdruck bringen. Diese nennt er (1) Körper, (2) Kontakt, (3) Arbeit/Leistung, und (4) Phantasie. Abbildung 1 stellt diese vier Qualitäten mit damit verbundenen Inhalten und Assoziationen dar.

Erstens betrifft der Bereich des Körpers das sogenannte „Körper-Ich“, das außer der Gesamtheit der Organe auch Bereiche wie Gesundheit, Fitness, Ernährung, Ästhetik, Sexualität, Bewegung und Entspannung umfasst (Peseschkian, 2002, S. 127). Insbesondere geht es beim ‚Körper-Ich‘ um das Verhältnis eines Individuums zu sich selbst, seinem Aussehen, und seinen körperlichen

Bedürfnissen. Die Fähigkeit, mit sich selbst in Beziehung zu treten und ein Selbstbild zu entwickeln, zeichnet dabei den Menschen als Menschen aus und unterscheidet ihn von anderen Tieren (Peseschkian, 2002, S. 112). Peseschkian betont außerdem, dass der Körper nicht nur das meint, „was man bei sich selber anfassen kann“, sondern dass er außerdem „Träger der Medien [ist], mit denen diese Wahrnehmung erst möglich wird: der Sinne“ (2002, S. 112).

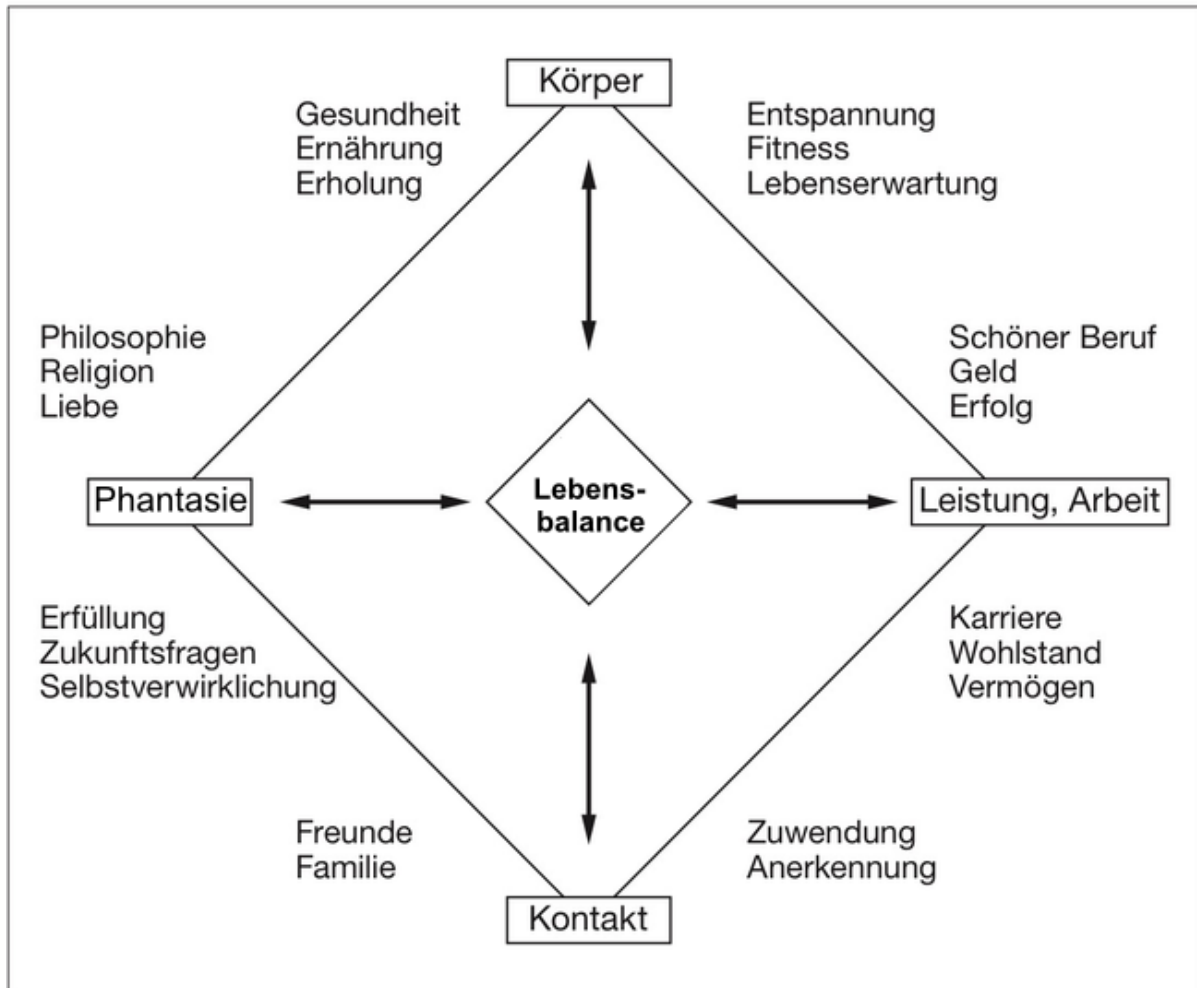


Abbildung 1 Das Balancemodell der vier Lebensqualitäten (adaptiert von DGPP, 2020)

Zweitens betrifft der Bereich des Kontakts das Verhältnis eines Individuums zu seinem sozialen Umfeld, das sowohl die eigene Familie als auch Freund*innen, den*die Partner*in, Arbeitskolleg*innen und Bekannte umfassen kann. Die Lebensqualität des Kontakts basiert dabei sowohl auf dem menschlichen Grundbedürfnis nach Beziehung und Zuwendung, als auch auf der „Fähigkeit zu lieben und geliebt zu werden“, die laut Peseschkian allen Menschen ihrem Wesen nach zukommt (siehe auch 3.3.) (2005, S. 31). Auch wenn Individuen durch die „Sehnsucht nach Kontakt“ die Nähe anderer Personen suchen, betont Peseschkian stets die Wichtigkeit des richtigen Verhältnisses zwischen Nähe und Distanz (2005, S. 158). Flüchtet sich ein Mensch ganz in die Einsamkeit oder Geselligkeit, kann das laut ihm zu ernsthaften

Konflikten und Störungen führen. Um diesen Standpunkt zu verdeutlichen führt er folgendes Gedicht von Wilhelm Willms an: „Wussten Sie schon, dass die Nähe eines Menschen gesund machen, krank machen, tot und lebendig machen kann; dass die Nähe eines Menschen gut machen, böse machen, traurig und froh machen kann“ (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 156). Kurz gesagt, kommt es also, wie bei so vielem, auch beim Kontakt auf das richtige Maß an.

Drittens betrifft der Lebensbereich ‚Arbeit/Leistung‘ das Verhältnis eines Menschen zu seiner Leistungsfähigkeit und seinem Beruf. Dazu gehören auch die Bedürfnisse nach mentaler Tätigkeit, beruflichem Erfolg und sozialer Anerkennung, sowie das Streben nach finanzieller Sicherheit und Wohlstand (Peseschkian, 1996). Während im Bereich des Körpers auch physische Betätigung mitinbegriffen ist, konzentriert sich der Bereich ‚Arbeit/Leistung‘ besonders auf kognitive Arbeit. Aus diesem Grund wird ihm auch das Erkenntnismedium der Vernunft zugeordnet, welches der Mensch nutzt, um neue Erkenntnisse durch Nachdenken, logische Schlüsse und das Kombinieren von Informationen zu gewinnen (Peseschkian, 1979).

Die vierte Lebensqualität des Menschen ist jene der Phantasie. Sie reicht von Themen des Glaubens und der Religion, über philosophische und existentielle Fragen, bis hin zu Selbstverwirklichung und Kreativität (Peseschkian, 2002). Ferner kann sie all das beinhalten, „was wir als Sinn einer Tätigkeit, Sinn des Lebens, Wunsch, [...] oder Utopie bezeichnen“ (Peseschkian, 2012a, S. 14). Der Bereich der Phantasie drückt sich außerdem im Verhältnis eines Individuums zu seiner Zukunft aus, da die Phantasie dem Menschen erlaubt, sich auf seine Zukunft hin zu entwerfen, Pläne und Visionen zu kreieren und die Folgen eigener Handlungen in Überlegungen miteinzubeziehen (Peseschkian, 2012a, S. 10). Da das Wesen der Phantasie „zum Unbekannten hingezogen“ ist (Peseschkian, 2012b, S. 131), macht die Phantasie den Menschen außerdem neugierig und kann dadurch „schöpferische Kraft frei werden lassen“ (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 212). Aus diesem Grund bildet die Phantasie auch die Grundlage für jeglichen Fortschritt, was Peseschkian wie folgt begründet: „Gäbe es keine Neugier und Phantasie, gäbe es keinen Zweifel und keine Angst; ohne Zweifel und Angst jedoch gäbe es keine Entwicklung und keinen Fortschritt, aber auch keine Selbstfindung des Menschen“ (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 30). Kurz gesagt, stellt die Phantasie als vierte Lebensqualität die Voraussetzung für persönliche Entfaltung und Verwirklichung dar, da sie das Tor zur Zukunft öffnet und das Streben nach Zielen ermöglicht.

Die individuelle Beschreibung der vier Lebensbereiche soll jedoch nicht den falschen Anschein erwecken, dass diese getrennt voneinander bestehen würden. Tatsächlich sind sie eng miteinander verwoben und bedingen sich gegenseitig (Peseschkian, 1996). So kann sich zum Beispiel die Phantasie inhaltlich mit Aspekten des Körpers, des Kontakts, des Berufs und der

Zukunft beschäftigen, während Beziehungen sowohl im Beruf als auch auf der körperlichen Ebene eine Rolle spielen. Die eigene Weltanschauung kann sich wiederum auf die Beziehungen zum sozialen Umfeld auswirken, während die körperliche Fitness nicht getrennt von der geistigen betrachtet werden kann.

Da alle Lebensqualitäten ständig aufeinander einwirken, ist es nach Peseschkian von großer Bedeutung, dass die vier Bereiche stets in Balance zu einander stehen und sich keine Einseitigkeiten bilden. Laut ihm kommt es nämlich dann zu innerpsychischen und/oder zwischenmenschlichen Konflikten, wenn ein Ungleichgewicht zwischen den vier Bereichen besteht und eine oder zwei Lebensqualitäten die anderen überschatten (2005, S. 47). Diesbezüglich beschreibt Peseschkian eine interessante kulturelle Tendenz: Laut ihm kann man nämlich beobachten, dass westlich geprägte Industrienationen den Schwerpunkt auf die Bereiche ‚Körper‘ und ‚Beruf/Leistung‘ legen, während im „Orient“ die Bereiche ‚Kontakt‘ und ‚Phantasie‘ im Fokus stehen (2005, S. 119). Dadurch ergeben sich oft kulturspezifische Krankheitsbilder, die im folgenden Abschnitt erläutert werden sollen.

So wie die Entstehung eines Konflikts auf Einseitigkeiten in den vier Lebensqualitäten zurückgeführt werden konnte, äußert sich nun auch die Konfliktverarbeitung in denselben vier Bereichen (Peseschkian, 2005, S. 111). Folglich kommt es zu vier korrespondierenden Formen der Konfliktverarbeitung, auf die laut Peseschkian alle Menschen im Laufe ihres Lebens zurückgreifen: körperorientierte, leistungsorientierte, beziehungsorientierte und phantasieorientierte Formen. Diese werden wiederum in aktive und passive Varianten (Überkompensation und Dekompensation) unterteilt, sodass insgesamt acht Modi der Konfliktverarbeitung unterschieden werden können:

(1) Körperorientierte Modi der Konfliktverarbeitung

- a. Aktive Form (Überkompensation): z.B. narzisstischer Körperkult
- b. Passive Form (Dekompensation): z.B. somatische Krankheit, Schlafstörungen

(2) Leistungsorientierte Modi der Konfliktverarbeitung

- a. Aktive Form (Überkompensation): z.B. Aktivität, „workaholic“
- b. Passive Form (Dekompensation): z.B. Leistungs- und Konzentrationsstörungen

(3) Beziehungsorientierte Modi der Konfliktverarbeitung

- a. Aktive Form (Überkompensation): z.B. Anklammerung, soziale Hyperaktivität
- b. Passive Form (Dekompensation): z.B. Einsamkeit, Rückzug, soziale Ängste

(4) Phantasieorientierte Modi der Konfliktverarbeitung (z.B. Wahnstörungen)

- a. Aktive Form (Überkompensation): z.B. Wahnvorstellungen, Schizophrenie
- b. Passive Form (Dekompensation): z.B. Existenzängste, Sinnlosigkeitserlebnisse

Für sich genommen sind alle Modi der Konfliktverarbeitung unproblematisch und funktional. Zu Problemen kommt es laut Peseschkian dann, wenn eine „Hypertrophie“ bzw. Überbeanspruchung eines Modus, bei gleichzeitiger Unterbeanspruchung eines anderen Modus vorliegt (2002, S. 125). Interessanterweise, stellt demnach sowohl ein Zuviel als auch ein Zuwenig der unterschiedlichen Formen einen Risikofaktor dar. Peseschkian spricht in diesem Zusammenhang einerseits von Formen der Konfliktverarbeitung, die „hypertrophiert, hochdifferenziert und zur perfekten Einseitigkeit gebracht worden sind“ und andererseits von jenen, „die dadurch zu Konfliktpotential werden, daß [sic] ihnen die Entwicklungsmöglichkeiten fehlten“ (2002, S. 125).

Zum Abschluss sei erwähnt, dass sich laut Peseschkian auch bei den Konfliktverarbeitungsformen eine kulturelle Tendenz erkennen lässt: „Während im Orient eine Flucht in die Geselligkeit zu beobachten ist, reagiert man in Europa, vor allem in Deutschland, durch Flucht in die Einsamkeit“ (2005, S. 119). An einer anderen Stelle schreibt er, dass viele psychosomatische Krankheiten auf Fantasielosigkeit und Kontaktarmut (wie sie in der westlichen Hemisphäre vorherrschen) zurückgeführt werden können. Diese Annahmen lassen vermuten, dass die dominante Form der Konfliktverarbeitung eines Menschen Rückschlüsse auf dessen Balance der Lebensbereiche zulässt. So scheinen besonders jene Bereiche konfliktanfällig, in denen ein Zuviel oder Zuwenig an Aufmerksamkeit und Pflege besteht. Genauer gesagt scheinen überbetonte Lebensqualitäten zu Formen der Überkompensation zu neigen, während sich vernachlässigte Bereiche durch dekompenzierte Formen der Konfliktverarbeitung bemerkbar machen. Nachdem nun mit Peseschkians Lebensbalancemodell einige Hauptursachen und Ausdrucksformen von Konflikten und Störungen dargelegt wurden, beschäftigt sich das folgende Kapitel mit den *Konfliktinhalten*.

2.2.2.2. Die Aktualfähigkeiten und Konfliktinhalte

Während die vier Lebensqualitäten Körper, Arbeit/Leistung, Kontakt und Phantasie mit den Formen der Konfliktverarbeitung korrespondieren, kann das Konzept der Aktualfähigkeiten den Inhalten eines Konflikts zugeordnet werden. ‚Inhalte‘ meint hierbei jene Themen, die in Konflikten auf unterschiedlichsten sozialen Ebenen wiederkehren: von der individuellen, über die zwischenmenschliche, bis hin zur gesamtgesellschaftlichen, kulturellen und politischen Ebene (Peseschkian, 2012a, S. 16-17). Beispiele für Aktualfähigkeiten, die oft in Konflikte involviert sind, sind unter anderem Höflichkeit, Ehrlichkeit, Pünktlichkeit, Glaube und Zeit.

Das Konzept der Aktualfähigkeiten beruht auf jenem der Grundfähigkeiten. Peseschkian geht hierbei davon aus, dass ausnahmslos jeder Mensch mit zwei Grundfähigkeiten geboren wird,

nämlich einerseits der Liebesfähigkeit (als „die Fähigkeit zu lieben und geliebt zu werden“) und andererseits der Erkenntnisfähigkeit (als „die Fähigkeit zu lernen und zu lehren“) (2005, S. 31-32). Auf Basis dieser Grundfähigkeiten bilden sich im Laufe des Lebens sogenannte Aktualfähigkeiten heraus. Diese definiert er als psychosozial wirksame Normen, die als Fähigkeiten im Wesen des Menschen angelegt sind und durch die gegebenen Umweltbedingungen in ihrer Entwicklung entweder gehemmt oder gefördert werden (2002, S. 78). ‚Aktuell‘ sind die Aktualfähigkeiten deshalb, „weil sie im täglichen Leben auf die verschiedenste Weise fortwährend aktuell angesprochen werden“ (Peseschkian, 2002, S. 56). Sie finden sich beispielsweise in gesellschaftlichen Verhaltensregeln, persönlichen Lebenskonzepten, Zielvorstellungen, Sozialisationsmustern und internalisierten Wertmaßstäben wieder. Damit prägen sie nicht nur die individuelle Selbst- und Fremdwahrnehmung, sondern auch alle zwischenmenschlichen Interaktionen und das gesamtgesellschaftliche Geschehen. In Peseschkians Werken werden deshalb die Begriffe ‚Fähigkeiten‘, ‚Normen‘ oder ‚Wertmaßstäbe‘ oft synonym verwendet.

Je nachdem, welcher der beiden Grundfähigkeiten eine Aktualfähigkeit zugeordnet wird, unterscheidet Peseschkian zwischen primären und sekundären Fähigkeiten. Primäre Aktualfähigkeiten entspringen der Liebesfähigkeit; sekundäre Aktualfähigkeiten der Erkenntnisfähigkeit. Auf Basis seiner transkulturellen Studien entwickelte Peseschkian schließlich ein Inventar von insgesamt 26 Aktualfähigkeiten (13 primäre und 13 sekundäre), die im menschlichen Erleben und Verhalten am stärksten wirksam sind und dadurch auch viele zwischenmenschliche und transkulturelle Konflikte verursachen. Dieses Inventar findet sich in Tabelle 1. Peseschkian betont jedoch, dass die Liste keinesfalls vollständig sei und sich auch Kombinationen aus verschiedenen Aktualfähigkeiten ergeben können (2012b, S. 60).

Tabelle 1 Inventar der primären und sekundären Aktualfähigkeiten (Peseschkian, 2012a, S. 52)

Primäre Fähigkeiten (emotional orientiert)	Sekundäre Fähigkeiten (leistungsbezogen)
Liebe	Pünktlichkeit
Vorbild	Sauberkeit
Geduld	Ordnung
Zeit	Gehorsam
Kontakt	Höflichkeit
Sexualität	Ehrlichkeit/Offenheit
Vertrauen	Treue
Zutrauen	Gerechtigkeit
Hoffnung	Fleiß/Leistung
Glaube/Religion	Sparsamkeit
Zweifel	Zuverlässigkeit
Gewissheit	Genauigkeit
Einheit	Gewissenhaftigkeit

Die in den Begriffen ‚Primär‘ und ‚Sekundär‘ enthaltene Rangordnung hat zwei nennenswerte Gründe. Erstens bilden laut Peseschkian die primären Fähigkeiten „die emotionale Basis der sekundären Fähigkeiten“, da die Sekundärfähigkeiten erst durch die Primärfähigkeiten ihre „emotionale Resonanz“ erfahren würden (2012b, S. 57). Zweitens haben laut ihm die primären Fähigkeiten auch einen höheren Stellenwert, da der Mensch ohne sie „wie eine Marmorstatue [sei]: vollkommen, aber leblos“ (2012a, S. 154). Wenngleich also die Sekundärfähigkeiten „die gediegenen und obersten Erfordernisse des Charakters“ darstellten, wären sie allein „für die Bildung eines edlen menschlichen Wesens unzureichend“ (2012a, S. 154). Ein „edles menschliches Wesen“ sei nicht nur höflich, sparsam und zuverlässig (drei Sekundärfähigkeiten) sondern auch liebevoll, geduldig und vertrauenswürdig (drei Primärfähigkeiten).

Bezüglich des Ausdrucks der Aktualfähigkeiten unterscheidet Peseschkian weiter zwischen aktiven und passiven Dimensionen (2012a, S. 17). Die aktive Dimension einer Aktualfähigkeit bezieht sich auf die eigene, aktive Ausübung dieser Fähigkeit, während die passive Dimension sowohl mit den Erwartungen an das Verhalten des sozialen Umfelds, als auch mit der Umgangsweise bei Nichterfüllung dieser Erwartungen verknüpft ist. So können sich beispielsweise die Aktualfähigkeiten Ordnung, Höflichkeit, oder Pünktlichkeit sowohl in aktiv gezeigtem Verhalten manifestieren (z.B. Ordnung halten, aufräumen, „Danke“ sagen, pünktlich zu Verabredungen kommen), als auch in den passiven Erwartungen einer Person an andere Menschen (Wie gehe ich mit der Unordnung oder Unhöflichkeit anderer um? Kann ich die Pünktlichkeitsforderungen anderer ertragen, oder zerbreche ich an ihnen?). Laut Peseschkian kommt es oft vor, dass nur eine der beiden Dimensionen ausgeprägt ist, während die andere noch starke Entwicklungspotentiale aufweist. Er sieht beide Ausprägungen, die aktive wie die passive, als wichtig an, um mit Konflikten angemessen umzugehen und ein gelingendes Leben zu führen. Es reicht laut ihm demnach nicht, nur die aktive Dimension einer Aktualfähigkeit zu verwirklichen (z.B. ordentlich/zuverlässig zu sein) wenn man zugleich an der Unordentlichkeit oder Unzuverlässigkeit anderer verzweifelt und zerbricht (Peseschkian, 2012a, S. 17).

Abgesehen von Einseitigkeiten in der aktiven oder passiven Dimension, können Aktualfähigkeiten auch andere „kritisch ausgeprägte Eigenschaften“ entwickeln (Peseschkian, 2002, S. 96). Peseschkian spricht in diesem Zusammenhang auch von „Negativformen“ und „negativen Ausprägungen“ der Aktualfähigkeiten (2012a, S. 39-42). Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn primäre und/oder sekundäre Fähigkeiten in Relation zu den anderen Fähigkeiten über- oder unterbetont werden. So kann beispielsweise die Höflichkeit zur Heuchelei, die Ordnung zur Pedanterie und die Vorsicht zur Feigheit mutieren. Dabei sei jedoch betont, dass die jeweilige Bewertung einer Aktualfähigkeit (z.B. auch als „überdifferenziert“ oder

„unterentwickelt“) immer von dem jeweiligen persönlichen, familiären, gesellschaftlichen und kulturellen Bezugssystem abhängig ist. Aus diesem Grund unterstreicht Peseschkian auch die grundsätzliche „Relativität der Werte“, die besonders in transkulturellen Missverständnissen, aber auch partnerschaftlichen Konflikten zum Vorschein kommt (2005, S. 55). Konkret meint er damit die unterschiedlichen Bedeutungsdimensionen, die ein Wert (in diesem Fall der einer Aktualfähigkeit) für unterschiedliche Menschen haben kann. Demnach kann dasselbe Verhalten von einer Person als sparsam, von einer anderen aber als geizig wahrgenommen werden. Auch bei Werten wie ‚Ehrlichkeit‘ ‚Höflichkeit‘ oder ‚Geduld‘ gibt es große individuelle und kulturelle Interpretationsspielräume (Peseschkian, 2005, S. 42).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass nach Peseschkian jeder Mensch mit einer Vielzahl an angelegten primären und sekundären Aktualfähigkeiten geboren wird, die sich im Laufe seines Lebens aus den beiden Grundfähigkeiten heraus entwickeln. Aktualfähigkeiten haben sowohl eine aktive als auch passive Dimension, die im Idealfall in einem ausgewogenen Verhältnis zueinanderstehen. Über- oder unterbetonte Aktualfähigkeiten können zu „Untugenden“ mutieren und innerpsychische als auch zwischenmenschliche Konflikte auslösen (Peseschkian, 2012a, S. 38). Die aus den Aktualfähigkeiten resultierende Konfliktbereitschaft steht dabei in direkter Relation zur Theorie der Mikrotraumen, die im folgenden Abschnitt dargelegt wird. Aktualfähigkeiten werden nämlich maßgeblich durch sogenannte ‚Mikrotraumen‘ geprägt, die Peseschkian als „kleine Verletzungen der Seele“ definiert (2005, S. 12).

2.2.2.3. Die Mikrotraumentheorie

Die Theorie der Mikrotraumen hat ihren Ursprung in der Annahme, dass jeder bestehende Konflikt auf konkrete, lebensgeschichtliche Ursachen zurückzuführen ist. Peseschkian geht diesbezüglich davon aus, dass sich nicht nur Makrotraumen, also große „life events“ wie beispielsweise der Tod eines nahen Angehörigen oder der Verlust des Arbeitsplatzes auf den Charakter und die Konflikthanfälligkeit einer Person auswirken, sondern auch sogenannte „Mikrotraumen“ oder „Mikroerfahrungen“ (2005). Mikrotraumen werden nach Peseschkian als „einseitige, sich ständig wiederholende Lernerfahrungen“ definiert, die „kleine Verletzungen der Seele“ verursachen und wie ein „steter Tropfen“ die Struktur der Persönlichkeit „höhlen“ (2005, S. 12). Typische Beispiele für Mikrotraumen sind ständige Appelle an Aktualfähigkeiten, die zum Beispiel in Aussagen wie „Ordnung ist das halbe Leben!“ (Ordnung), „Schlafen kannst du, wenn du tot bist“ (Fleiß), „Komm rechtzeitig zurück!“ (Pünktlichkeit), oder „So hast du mit mir nicht zu reden!“ (Gehorsamkeit) zum Ausdruck kommen. Zuerst scheinen Mikrotraumen harmlos, doch nach und nach häufen sie sich an und

erhöhen die Konfliktbereitschaft in den betroffenen Bereichen. Oftmals machen sich Mikrotraumen jedoch erst dann bemerkbar, wenn schließlich der „letzte Tropfen das Fass zum Überlaufen bringt“ und scheinbare Kleinigkeiten ganz plötzlich große Konflikte auslösen.

Mikrotraumen wirken sich in vielfältiger Weise auf den betroffenen Menschen aus. Sie „treffen auf die Persönlichkeit eines Menschen in ihrer körperlichen, psychischen, sozialen und geistigen Dimension“ und verursachen sogenannte ‚neuralgische Punkte‘ in dessen Persönlichkeit (Peseschkian, 2012b, S. 115). Dabei handelt es sich um besonders empfindliche Stellen, die einen hohen Anfälligkeitsgrad für Konflikte aufweisen (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 123). So kann zum Beispiel jemand sehr gereizt auf Sätze wie „Du lässt es dir heute aber gut gehen!“ reagieren, wenn diese Person durch Mikroerfahrungen gelernt hat, dass „es sich gut gehen lassen“ oder „den Tag genießen“ Anzeichen für Faulheit sind. Jemand anderer, dem beigebracht wurde, dass es wichtig ist, das Leben in vollen Zügen zu genießen („Du hast nur das eine Leben, genieße es!“), würde bei dieser Aussage vermutlich eine völlig andere Reaktion zeigen. Dieses Beispiel zeigt, dass neuralgische Punkte nicht universell wirksam, sondern auf bestimmte Personen, Umgebungen und Situationen bezogen sind.

Mikrotraumen haben außerdem einen erheblichen Einfluss auf die Erlebens-, Einstellungs- und Verhaltensmuster von Individuen (Peseschkian, 2005, S. 12). Sie formen Gewohnheiten und bestimmen weitgehend die Erwartungen eines Menschen sowohl an sich selbst, als auch an andere. Wurde man in der Kindheit beispielsweise darauf gedrillt, dass „alles gegessen wird, was auf den Tisch kommt“, wird sich dieses Konzept bewusst oder unbewusst sowohl im eigenen Verhalten, als auch in den Erwartungen an die eigenen Kinder widerspiegeln. Gleichsam kann die Anhäufung von Mikrotraumen im Bereich der Ordnung und Sauberkeit („Ich hab‘ dich nicht mehr lieb, wenn du so schlampig bist!“ oder „Wie du wieder aussiehst! Wasch dir sofort dein Gesicht!“) dazu führen, dass jemand die Unordnung anderer schwer erträgt und selbst zu pedantischem Verhalten neigt (Peseschkian, 2005, S. 13).

Interessanterweise vertritt Peseschkian die Meinung, dass Mikrotraumen für das psychosomatische Wohlergehen ein mindestens so großes, wenn nicht größeres Risiko als makrotraumatische Erfahrungen darstellen. Zur Unterstreichung dieser These verweist er auf den Boxsport, in dem „eine Anzahl von [schwächeren] Kopftreffern oft weit riskanter als ein einziger, wenn auch wirksamer K.-o. Schlag“ sind (Peseschkian, 2005, S. 12). Während äußere Lebensereignisse wie Todesfälle oder der Arbeitsplatzverlust die „großen klassischen K.-o. Schläge unseres Lebens“ verkörpern, stehen die „fortwährenden Kopftreffer“ im Boxsport hier symbolisch für die „täglichen Kleinigkeiten“, die in der Erziehung, Arbeit oder Partnerschaft

Tropfen für Tropfen das Fass füllen und schließlich zum Überlaufen bringen (Peseschkian, 2005, S. 15). Die neurologisch nachweisbaren Mikrotraumen beim Boxer äußern sich psychologisch gesehen in erhöhten Konflikthanfälligkeiten, aber auch in psychosozialen oder psychosomatischen Störungen (Peseschkian, 2005, S. 13).

Zum Abschluss soll noch auf den Zusammenhang zwischen Mikro- und Makrotraumen verwiesen werden. Es wurde bereits festgehalten, dass Umwelteinflüsse in Form von Mikrotraumen, wie beispielsweise die tägliche Erfahrung von Unzuverlässigkeit oder Ungerechtigkeit im Beruf, nach und nach die Persönlichkeit eines Menschen formen. Die mikrotraumatisch geprägte Persönlichkeit wiederum bestimmt, welches emotionale Gewicht größeren, äußeren Ereignissen (Makrotraumen) beigemessen wird. Um diesen kausalen Zusammenhang zu verdeutlichen, führt Peseschkian folgendes Beispiel an: „Ein Mensch, der [durch Mikrotraumatisierung] gelernt hat, nur dann etwas wert zu sein, wenn er etwas leistet und [...] Erfolge hat, wird plötzlich eine tief greifende Niederlage [Makrotrauma] erleiden, wenn er auf einmal den ihm gestellten Aufgaben nicht mehr gewachsen ist“ (2005, S. 35). In anderen Worten bildet die Kumulation vorhergehender Mikroerlebnisse den Bezugsrahmen für das Erleben nachfolgender Ereignisse und bereitet so das Individuum gewissermaßen auf den Makrokonflikt vor. Nachdem nun die Rolle der Mikrotraumatisierung für die Ausbildung der Persönlichkeit dargelegt wurde, werden im folgenden Kapitel jene Beziehungsstrukturen beschrieben, in denen die besonders prägenden, frühkindlichen Mikroerfahrungen stattfinden.

2.2.2.4. Die vier Vorbilddimensionen

Die Vorbilddimensionen hängen eng mit den Konzepten der Aktualfähigkeiten und Mikrotraumata zusammen, da sie die „ursprünglich erlebten familiären Beziehungen“ beschreiben, in denen sich die Aktual- aus den Grundfähigkeiten herauskristallisieren, und die Persönlichkeit eines Menschen maßgeblich durch Mikroerlebnisse geprägt wird (Peseschkian, 2002, S. 126). Peseschkian beschreibt vier dieser Beziehungen, nämlich (1) die des Kindes zu den Eltern und Geschwistern, (2) die der Eltern zueinander, (3) die der Eltern zur (sozialen) Umwelt, und (4) die der Eltern zum sogenannten „Ur-Wir“, welches Aspekte der Phantasie, wie Religionen oder andere Weltanschauungen umfasst (2002, S. 65).

Geht man von der zuvor beschriebenen Mikrotraumentheorie aus, kann man in Bezug auf die Vorbilddimensionen zwischen dem Aktual- und Grundkonflikt unterscheiden. Während sich der Aktualkonflikt auf den Tropfen bezieht, der das Fass in den aktuellen Beziehungen zum Überlaufen bringt, beschreibt der Grundkonflikt jene mikrotraumatischen Erlebnisse, die sich unter der Spitze des Eisbergs in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten angesammelt haben.

Durch die vier Vorbilddimensionen kann dieser Grundkonflikt nun „lebensgeschichtlich zugänglich“ gemacht werden, zum Beispiel durch Fragen wie „Welche Ihrer Bezugspersonen hätte in dieser Situation ähnlich reagiert?“ oder „Wie wurde in Ihrer Familie mit Problemen dieser Art umgegangen?“ (Peseschkian, 2002, S. 126).

Zusammengefasst lässt sich das inhaltliche Vorgehen der PPT also wie folgt beschreiben: Peseschkian geht davon aus, dass der Aktualkonflikt eines Menschen immer auf bestimmte, lebensgeschichtlich zugängliche Ursachen zurückgeführt werden kann. Konflikte, Störungen, oder Krankheiten können demnach entweder aus einem Ungleichgewicht der vier Lebensqualitäten beziehungsweise Formen der Konfliktverarbeitung, oder durch die unbemerkte Anhäufung mikrotraumatischer Erfahrungen und der damit verbundenen Bildung neuralgischer Punkte resultieren. Während die Konflikte inhaltlich durch die Aktualfähigkeiten beschrieben werden, spielen die vier Vorbilddimensionen in der Ursachenanalyse eine tragende Rolle, da sie die sozialen Strukturen aufzeigen, in denen die Konflikthanfälligkeiten und Persönlichkeitsstrukturen eines Menschen maßgeblich geformt wurden. Nachdem nun die vier inhaltlichen Kernmodelle der PPT skizziert wurden, beschäftigt sich das folgende Kapitel mit der grundlegenden Struktur und dem Ablauf des therapeutischen Eingriffs in der PPT.

2.2.3. Strukturelles Vorgehen

Die PPT findet auf insgesamt fünf Stufen statt, die den*die Patient*in schrittweise dazu befähigen sollen, sich selbst zu helfen. Deshalb gilt in der PPT der Grundsatz: „Wenn du eine hilfreiche Hand brauchst, suche sie am Ende deines eigenen Armes“ (Peseschkian, 2002, S. 85). Ist die 5-stufige Therapie abgeschlossen und der*die Patient*in auf sich allein gestellt, kann er*sie diese fünf Stufen auch anwenden, um sich selbst bzw. betroffene Familienmitglieder, Freunde, oder Kolleg*innen zu „therapieren“. Deshalb werden Patient*innen schon während der Therapie dazu befähigt, als Therapeut*innen für das eigene Umfeld zu fungieren. Die fünf Stufen der (1) Beobachtung/Distanzierung, (2) Inventarisierung, (3) situativen Ermutigung, (4) Verbalisierung, und (5) Zielerweiterung werden im Folgenden kurz umrissen. Zuvor soll jedoch erwähnt werden, dass diese keinesfalls ein starres und strikt aufeinanderfolgendes Schema darstellen, sondern als dynamischer Prozess zu verstehen sind, bei dem sich die verschiedenen Stufen oft überschneiden und gegenseitig beeinflussen (Peseschkian, 2002, S. 99).

Die erste Therapiestufe umfasst die Beobachtung der Symptomatik und die Erfassung des aktuellen Konflikts (Peseschkian, 1996, S. 28-29). Dies kann sowohl von therapeutischer als auch von der Seite der Patient*innen erfolgen. Beispielsweise werden Patient*innen zu Beginn der PPT angehalten, aufkommende Konflikte genau zu beobachten und dabei schriftlich

festhalten, welches Verhalten wann, wie und mit wem zu Konfliktsituationen führt. Der*die Therapeut*in dokumentiert außerdem die aktuellen Symptome sowie die Krankheitsgeschichte des*der Patient*in und leitet ab der ersten Sitzung die positive Symptom- und Konfliktdeutung ein. Dies geschieht zum Beispiel durch Fragen wie „Welche Funktion erfüllt diese Störung in Ihrem Leben?“ oder „Welche Vorteile bringt diese Krankheit mit sich?“. Ziel der positiven Umdeutung und Beobachtung ist es, die für die weiteren Schritte notwendige Distanz zwischen dem*der Patient*in und deren Krankheit oder Konflikt zu schaffen (Peseschkian, 2002, S. 87).

Die zweite Therapiestufe befasst sich mit der Inventarisierung, bei der die vorhandenen Fähigkeiten und zurückliegenden Ereignisse im Leben des*der Patient*in sichtbar gemacht werden sollen (Peseschkian, 1996, S. 29-30). Dieser Stufe liegt die Annahme zugrunde, dass man „einen Menschen [...] dort aufsuchen [muss], wo er ist, und nicht dort, wo man ihn schon haben möchte“ (Peseschkian, 2012b, S. 138). Mithilfe des Differenzanalytischen Inventars (DAI, siehe Tabelle 2) werden die aktiven und passiven Dimensionen der Aktualfähigkeiten des*der Patient*in aufgenommen und in ihren positiven und kritischen Ausprägungen dokumentiert. Bei bestehenden Konflikten füllen alle Beteiligten das DAI sowohl für sich selbst als auch für die anderen Konfliktparteien aus. So können jene Einstellungs- und Handlungsbereiche herausgefiltert werden, bei denen aufgrund unterschiedlich ausgeprägter Aktualfähigkeiten ein erhöhtes Konfliktpotential besteht.

Tabelle 2 Differenzierungsanalytisches Inventar (Peseschkian, 2012a, S.45-46)

Aktualfähigkeiten	Positive Ausprägung			Negative Ausprägung			Erläuterungen über d. Bereich Wer - Wo - Wann - Häufigkeit
	+	++	+++	-	--	---	
Pünktlichkeit							
Sauberkeit							
Ordnung							
Gehorsam							
Höflichkeit							
Ehrlichkeit							
Gerechtigkeit							
Fleiß/Leistung							
Sparsamkeit							
Zuverlässigkeit							
Liebe							
Sexualität							
Geduld							
Zeit							
Vertrauen/Zutrauen							
Kontakt							
Glaube/Religion							

Drittens gilt es bei der Stufe der situativen Ermutigung, die Ressourcen des*der Patient*in zu aktivieren (Peseschkian, 1996, S. 30-31). Statt auf Bestrafung und Kritik setzt Peseschkian in dieser Phase auf die positive Verstärkung des gewünschten Verhaltens. Dabei ist wichtig, dass die Ermutigung aus einer gegebenen Situation heraus entsteht und der*die Therapeut*in „motivierend auf das verbal und nonverbal Wahrgenommene“ eingeht (Peseschkian, 2002, S. 85). Ziel ist auch hier, die konfliktarmen Lebensbereiche und positiven Aspekte in den Fokus zu rücken und den*die Patient*in auf deren vorhandene Ressourcen aufmerksam zu machen. Dies kann wiederum durch passende Geschichten und Sprichwörter unterstützt werden.

Die vierte Stufe umfasst die Verbalisierung und Aktivierung der kommunikativen Fähigkeiten. Hierbei liegt der therapeutische Schwerpunkt auf der „Entwicklung der Fähigkeit, nicht erlebte Bereiche und Konflikte gezielt anzusprechen“ (Peseschkian, 2002, S. 92). Es geht also um das verbale Konkretisieren bisher unbewusst ausgetragener Konflikte und um die Aufarbeitung des Grundkonflikts über die vier Vorbilddimensionen. Dadurch werden verdrängte Mikrotraumen ins Bewusstsein gerufen und der Aktualkonflikt dadurch auf seine Ursachen zurückgeführt.

Die fünfte und letzte Stufe der PPT befasst sich schließlich mit der Zielerweiterung und überwindet damit die Grenzen der Krankheit beziehungsweise des Konflikts. Die zentrale Frage in dieser Phase lautet: „Was würden Sie tun, wenn Sie keine Probleme mehr hätten?“ (Peseschkian, 1996, S. 32). Als Ziel des therapeutischen Eingriffs in dieser Stufe nennt Peseschkian die „Entwicklung der Fähigkeit, Energie nicht nur in Probleme, sondern auch in andere Lebensbereiche zu investieren“ (2002, S. 92). Inhaltlich kann die Zielerweiterung zum Beispiel durch die zukünftigen Beziehungen in den vier Lebensqualitäten (also zum eigenen Körper, den Mitmenschen, der Arbeit und der Phantasie) beschrieben werden, oder auch in Hinblick auf unterentwickelte primäre oder sekundäre Aktualfähigkeiten.

Nachdem nun das strukturelle Vorgehen der PPT anhand der fünf Stufen der (1) Beobachtung/Distanzierung, (2) Inventarisierung, (3) situativen Ermutigung, (4) Verbalisierung, und (5) Zielerweiterung erläutert wurde, beschäftigt sich das folgende Kapitel mit der zentralen Rolle, die (orientalische) Geschichten in allen Stufen der PPT spielen.

2.2.4. Die Rolle von Geschichten

In der PPT spielen Geschichten, Spruchweisheiten, Fabeln, Parabeln, Mythologien, Gleichnisse und Sprichwörter eine zentrale Rolle. Sie kommen in der 5-stufigen Therapie und Selbsthilfe zur gezielten, systematischen Anwendung und erfüllen dabei eine Vielzahl von Funktionen. Im Folgenden sollen fünf dieser Funktionen herausgegriffen und genauer erläutert werden.

Erstens sind Geschichten laut Peseschkian wie ein Spiegel für die Zuhörer*innen (2005, S. 23). Wenn Geschichten in der PPT zur Problemaufarbeitung eingebracht werden, können sich Patient*innen oft mit einem Charakter der Geschichte identifizieren. Die Verhaltensweisen und Aussagen des jeweiligen Charakters spiegeln dabei dem*der Patient*in die eigene konflikthafte Situation wider und es kommt zur Identifikation des eigenen Problems mit dem des Charakters. Laut Peseschkian sagen deshalb Patient*innen in ihren Assoziationen zur erzählten Geschichte oft indirekt etwas über die eigenen Konflikte, Fähigkeiten und Wünsche aus.

Zweitens bieten Geschichten laut Peseschkian Schutz vor der direkten Konfrontation mit einem Problem (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 128). Statt einen Konflikt direkt zu behandeln, können Geschichten als Medium zur Problembehandlung fungieren, das einer Art Schutzfilter zwischen dem*der Patient*in und dem*der Therapeut*in gleicht. Durch die indirekte Behandlung eines Problems über den Umweg der Geschichte entsteht dadurch laut Peseschkian weniger Resistenz und Abwehr auf Seiten der Patient*innen.

Drittens bieten Geschichten Gegenkonzepte und Handlungsalternativen an (Peseschkian, 2005, S. 153). Die von Patient*innen verinnerlichteten Sozialnormen, Konzepte, und Verhaltensweisen spielen beim inhaltlichen Vorgehen der PPT eine zentrale Rolle. Hierbei können Geschichten, besonders jene aus anderen kulturellen Kontexten, als Mittel dienen, andere Interpretationsmöglichkeiten der eigenen Situation aufzuzeigen. Diese Funktion von Geschichten hängt eng mit dem transkulturellen Aspekt der PPT zusammen. So kann beispielsweise eine Geschichte aufzeigen, wie mit einer bestimmten Krankheit anders umgegangen werden kann, oder wie die gleiche Verhaltensweise an verschiedenen Orten der Welt ganz anders interpretiert wird (z.B. als ‚höflich‘ oder ‚unhöflich‘). Dies kann Zuhörer*innen dazu anregen, die als ‚normal‘ empfundenen Einstellungs- und Verhaltensmuster einer Reflektion und etwaigen Überarbeitung zu unterziehen.

Viertens stellen die von Peseschkian verwendeten Geschichten ein zentrales, transkulturelles Element der PPT dar. Dieses kann unter anderem dazu beitragen, dass bestehende Vorurteile und Ressentiments der Patient*innen schrittweise abgebaut werden und es dadurch zu einer Veränderung der eigenen Sichtweise kommt. Beispielsweise können Patient*innen aus westlich geprägten Kulturen durch orientalische Geschichten Zugang zu neuen Perspektiven erhalten. Deshalb vertritt Peseschkian die Meinung, dass Geschichten nicht nur Kultur fortpflanzen, sondern außerdem zwischen verschiedenen Kulturen vermitteln können (2005, S. 24).

Fünftens aktivieren Geschichten die inneren Ressourcen und Selbsthilfepotentiale eines Menschen und können dadurch deren Handlungsmotivation entfachen (Peseschkian &

Battegay, 2006, S. 128). Diesen Effekt verdeutlicht Peseschkian in bildlicher Form anhand einer chassidischen Legende, die von einem alten, gelähmten Mann und seinem Enkel handelt. Zu Beginn der Geschichte bittet der Junge seinen Großvater, ihm eine Geschichte seines früheren Lehrers zu erzählen: „Da erzähle er, wie der große Baalschem beim Beten zu hüpfen und zu tanzen pflegte. [Der] Großvater stand auf und erzählte, und die Erzählung riss ihn so hin, dass er hüpfend und tanzend zeigen musste, wie der Meister es gemacht hatte. Von der Stunde an war er geheilt“ (Peseschkian, 2005, S. 20). Wenngleich Geschichten selten Wunder wie diese vollbringen, können sie doch maßgeblich zur Ressourcenaktivierung und Heilung beitragen. Eine besonders reichhaltige Ressource, die durch Geschichten angesprochen wird, ist dabei jene der Phantasie, die in der PPT sogar eine der vier zentralen Lebensqualitäten darstellt. Geschichten ermöglichen laut Peseschkian nämlich „eine Regression in die Phantasie“, da sie als „Oase der Entspannung“ ein Gefühl der Ruhe, Sicherheit und Geborgenheit vermitteln (2005, S. 28). Die Phantasie ist wiederum notwendig für die Einnahme einer zukunftsorientierten Haltung und dem inneren Streben nach Zielen.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass Geschichten in der PPT eine Vielzahl von Funktionen erfüllen, zu denen unter anderem die Schutzfunktion, Ressourcenaktivierung, und Spiegelfunktion zählen. Nachdem nun die wichtigsten Theorien und Modelle, sowie das positive, inhaltliche und strukturelle Vorgehen der PPT dargelegt wurden, kann im folgenden Kapitel das Menschbild Peseschkians näher beleuchtet werden. Dieses bildet die anthropologische Grundlage sowohl für das methodische Verfahren der PPT, als auch für Peseschkians Glücksbegriff, der anschließend in Kapitel 4 herausgearbeitet werden soll.

3. Peseschkians Menschenbild

Das folgende Kapitel widmet sich der Analyse und Darlegung von Peseschkians Vorstellung über die Natur und das Wesen des Menschen. Wie bereits in der Einführung zu dieser Arbeit besprochen, ist die Beschäftigung mit Peseschkians Menschenbild keinesfalls trivial, sondern stellt eine notwendige Voraussetzung für die nachfolgende Analyse seines Glücksbegriffs dar. Das erklärt sich daher, dass nur von dieser anthropologischen Grundlage aus überhaupt bestimmt werden kann, was Krankheit, was Gesundheit, was Glück und was Unglück für Peseschkian bedeutet. In Pöltners Worten kann Ethik „nicht ohne Anthropologie betrieben werden“, da sich „das für den Menschen Gute [...] nicht ermitteln [lässt], ohne gleichzeitig zu fragen, wer der Mensch und was für ein Wesen der Mensch ist“ (2006, S. 31). Die Tatsache, dass sich trotz dessen Wirkmacht nur wenige Menschen explizit mit ihrem anthropologischen Vorverständnis beschäftigen, kommentiert Pöltner wie folgt: „Wer meint, in der Ethik auf Anthropologie verzichten zu können, hat sie nicht hinter sich gelassen, sondern ist ihren anthropologischen Implikationen kritiklos verfallen“ (2006, S. 31).

Um diesen Punkt noch weiter zu bekräftigen, widmet sich der nächste Abschnitt (3.1.) der Macht des Menschenbildes und dessen Auswirkungen nicht nur auf die therapeutische, sondern das gesamte Spektrum menschlicher Praxis. Anschließend werden in den Kapiteln 3.2. bis 3.10 insgesamt neun zentrale Facetten von Peseschkians Menschenbild dargelegt, die sich im Laufe der semantischen Analyse herauskristallisiert haben. Den Abschluss bildet das Kapitel 3.11., in welchem die gewonnen Erkenntnisse zusammengefasst und kontextualisiert werden sollen.

3.1. Die Frage nach der Macht des Menschenbildes

In der philosophischen Anthropologie meint der Begriff des Menschenbildes die Vorstellung über das Wesen und die grundlegende Natur des Menschen (Capurro, 1989). Hierbei geht es um Fragen wie: Was macht den Menschen zum Menschen? Was ist der grundlegende Unterschied zwischen Menschen und Tieren? Ist der Mensch seinem Wesen nach gut oder böse, altruistisch oder egoistisch, ein Einzelgänger oder Teamplayer? Wonach strebt der Mensch? Was treibt ihn an? Auch wenn sich die wenigsten Menschen bewusst mit diesen und ähnlichen Fragen beschäftigen, kann davon ausgegangen werden, dass jede und jeder zumindest eine implizite Vorstellung über das hat, was es heißt, ‚Mensch‘ zu sein. Das vertretene Menschenbild steuert wiederum maßgeblich das eigene Denken und Handeln, und zwar unabhängig davon, ob dieses expliziert oder unreflektiert mitgetragen wird (Pöltner, 2006, S. 31).

Beispiele für die Wirkmacht des Menschenbildes finden sich in allen Bereichen des Lebens, von der Erziehung und Bildung, über die Politik und Wirtschaft, bis hin zur Kultur und Religion. Das Verständnis des Menschen als Homo oeconomicus (d.h. als rein zweckrationales, am eigenen Vorteil orientiertes Wesen) fordert beispielsweise völlig andere ökonomische und politische Maßnahmen, als das Bild des Menschen als Homo heterogenus (d.h. als Wesen, das sich weitgehend an Werten wie Kooperation, Fairness und Hilfsbereitschaft orientiert) (Rogall & Gapp, 2015). Auch beeinflusst die Auffassung über die Natur des Menschen grundlegend, wie man gedenkt, ihn zu erziehen und zu bilden, unerwünschtes Verhalten zu sanktionieren, ihn zu einem*einer „guten Bürger*in“ zu machen oder zu politischer Teilnahme anzuregen (Capurro, 1989). Im Kontext dieser Arbeit scheint jedoch ein anthropologischer Wirkungsbereich besonders relevant, nämlich jener der Medizin und Psychotherapie. Aus diesem Grund werden im folgenden Abschnitt die Menschenbilder und korrespondierenden therapeutischen Praktiken der drei grundlegenden psychotherapeutischen Strömungen (Behaviorismus, Psychoanalyse, Humanismus) umrissen, mit dem Ziel, die Macht und Auswirkungen des vertretenen Menschenbildes exemplarisch darzustellen.

Erstens wird der Mensch im klassischen Behaviorismus, überspitzt formuliert, als passive Maschine verstanden, die durch Umweltreize stimuliert bestimmte Reaktionsmuster zeigt (Eickhorst, 2020). Im behavioristischen Paradigma konzentriert sich die Diagnose und therapeutische Behandlung ausschließlich auf beobachtbares Verhalten, während internale, kognitive Prozesse (weil entweder nicht vorhanden oder nicht erkennbar) als irrelevante ‚Black Box‘ gelten. Belohnung und Bestrafung werden als primäre Leistungsmotivatoren gesehen, die zum Beispiel eingesetzt werden können, um das Auftreten gewünschten Verhaltens wahrscheinlicher, oder das Auftreten ungewünschten Verhaltens unwahrscheinlicher zu machen (Kriz, 2014). Auch das behavioristische Modell der klassischen Konditionierung spiegelt das dargelegte Menschenbild wider, da es darauf aufbaut, dass Umweltreize von Lebewesen unreflektiert und unverarbeitet in Reaktionen übersetzt werden. Zu den Formen behavioristischer Psychotherapie zählen zum Beispiel verhaltenstherapeutische Konzepte wie die systematische Desensibilisierung oder das Biofeedbackverfahren (Eickhorst, 2020).

Der Freud'schen psychoanalytischen Schule liegt ein völlig anderes Menschenbild zugrunde. Laut ihr wird der Mensch weitgehend von unterbewussten Trieben und Instinkten bestimmt, wobei der Lebens- und Selbsterhaltungstrieb, der Todestrieb und die Libido (als Lustprinzip) eine besondere Stellung einnehmen (Kriz, 2014). Die berühmte Annahme Freuds, dass der Mensch „nicht Herr seiner selbst“ sei, spiegelt sich besonders im sogenannten ‚Eisbergmodell‘ der menschlichen Psyche wider (Storck, 2018). Das psychoanalytische Paradigma zeichnet sich

außerdem durch einen Fokus auf die infantile Sexualität aus, wie sie beispielsweise im Ödipus Konflikt oder den vier Phasen der psychosexuellen Entwicklung zum Ausdruck kommt (Kriz, 2014). Deshalb zielt die Psychoanalyse als Therapieform auch darauf ab, frühkindliche Erfahrungen bestmöglich aufzuarbeiten und unterbewusste Abwehrmechanismen im Bewusstsein sichtbar zu machen (Eickhorst, 2020). In der Praxis werden dafür beispielsweise die Methoden der freien Assoziation, Traumdeutung und Hypnose angewandt.

Drittens stellt der Humanismus einen holistischen Ansatz dar, der den Menschen in seiner Ganzheit zu erfassen und behandeln strebt (Eberwein & Thielen, 2014). Im humanistischen Paradigma gilt der Mensch als grundlegend gutes Wesen, das nach Selbst- und Sinnverwirklichung strebt (Eickhorst, 2020). Dem Menschen werden ein grundsätzlich freier Wille sowie eine Fülle an Fähigkeiten und Ressourcen zugesprochen, die ihn dazu ermächtigen, seine Umwelt zu formen und sein Leben selbstbestimmt zu gestalten. Informationen und andere externe Stimuli werden aktiv von ihm verarbeitet und subjektiv interpretiert (Kriz, 2014). Die eigene Wahrnehmung (und nicht die objektive Realität) bestimmt wiederum weitgehend die individuellen Erlebens- und Verhaltensmuster. Die humanistisch geprägte Psychotherapie findet meist in Form einer Gesprächstherapie statt, in der die Resonanz zwischen Therapeut*in und Patient*in im Vordergrund steht (Eickhorst, 2020). Therapeutisches Ziel ist vor allem die Bewusstmachung der eigenen Ressourcen, sowie die Unterstützung bei der Suche nach Zielen und dem Sinn der eigenen Existenz (Kriz, 2014).

Die drei dargelegten psychologischen Paradigmen und korrespondierenden Therapieformen sollten verdeutlichen, wie sehr sich das zugrundeliegende Menschenbild auf die jeweils angewandten Methoden und Praktiken auswirkt. Je nachdem, ob man dem Menschen einen freien Willen und Autonomie zuerkennt, ihn des Glückes möglich und würdig ansieht, ihn als Körper- oder Geisteswesen definiert, ihn als lebenslang veränderbar begreift, ihn als Reiz-Reaktions-Maschine, Reflexbündel oder selbstbestimmtes Wesen wahrnimmt, ihn als vom Unterbewusstsein Getriebenen oder „Herr bzw. Frau im eigenen Haus“ versteht, ihn vorrangig durch die Umwelt oder Gene bestimmt sieht – all das spiegelt sich in vielfältiger Weise im allgemeinen Verhalten gegenüber dem*der Patient*in sowie in der gewählten Therapieform und den Zielen der Behandlung wider (Pöltner, 2006). Die Wirkmacht des Menschenbildes erscheint noch dramatischer, wenn davon ausgegangen wird, dass im Sinne einer sich-selbsterfüllenden Prophezeiung jeder therapeutische Eingriff den Menschen außerdem gemäß dem ihm zugrundeliegenden Menschenbild formt. So würde beispielsweise eine humanistisch geprägte Psychotherapie durch ihren Fokus auf Selbst- und Sinnbestimmung ganz andere Fähigkeiten fördern, als eine behavioristisch oder psychoanalytisch geprägte.

Peseschkian selbst scheint sich der gravierende Bedeutung des Menschenbildes durchaus bewusst, wenn er schreibt, dass das Menschenbild „als Maßstab, Verhaltensregulator, ethische Norm, Orientierungshilfe und Prototyp der Selbst- und Fremdwahrnehmung fungiert“; es „bestimmt nicht nur, was wir von uns und anderen erwarten, sondern gibt vor, welche Fähigkeiten und Qualitäten wir uns und anderen bereit sind zuzugestehen“ (2002, S. 123). Speziell auf den therapeutischen Bereich bezogen bemerkt er außerdem, dass „[d]ie Prinzipien der Behandlung somatischer und psychischer Krankheiten von jeher von den Vorstellungen des Menschenbildes abhängig [waren], das in dem entsprechenden Zeitalter Gültigkeit besaß“ (2002, S. 19). Das alles führt ihn zu dem Schluss „dass die Tätigkeit des Arztes neben den heilenden auch ideologische Elemente besitzt“, die zwar nicht an sich verwerflich sind, aber in unreflektierter Form doch kritisch werden können (2012b, S. 38). Um Einseitigkeiten in der therapeutischen Behandlung zu vermeiden, sei es deshalb unablässig, ein Bewusstsein für die eigenen „weltanschaulichen, ideologischen Voraussetzungen“ zu schaffen und im Zuge dessen das implizit mitgetragene Menschenbild fortwährend zu hinterfragen (2012b, S. 38).

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass allem menschlichen Handeln - so auch dem therapeutischen - ein wirkmächtiges Menschenbild zugrunde liegt. Dieses spiegelt sich nicht nur im Denken und Verhalten der handelnden Personen wider, sondern hat auch eine performative Komponente, da es den therapierten Menschen gemäß dem vertretenen Menschenbild formt. Hier sei noch einmal betont, dass die weitreichenden Effekte des zugrundeliegenden Menschenbildes unabhängig von dessen Bewusstsein aktiv sind: Menschenbilder wirken, sowohl bewusst als auch unterbewusst. Für verantwortliches Handeln stellt deshalb die Beschäftigung mit dem eigenen Menschenbild, besonders im therapeutischen Bereich, einen unerlässlichen Schritt dar (Pöltner, 2006, S. 31). Aus diesem Grund widmen sich die folgenden Kapitel der Analyse und Darlegung von Peseschkians Vorstellung über das Wesen und die grundlegende Natur des Menschen. Konkret sollen insgesamt neun Aspekte seines Menschenbildes herausgearbeitet und anschließend in 3.11. zusammengefasst werden.

3.2. Die Frage nach der Positivität des Menschen

Peseschkian vertritt ein stark positives Menschenbild, wobei die Bezeichnung ‚positiv‘ hier keine moralisch-wertende Kategorie darstellt. Stattdessen ist ‚positiv‘ im ursprünglichen Sinne des Wortes zu verstehen, nämlich als das Vorhandene beziehungsweise Gegebene (Blühdorn & Jamme, 1989). In Bezug auf das Menschenbild bedeutet die Einnahme einer positiven Sichtweise, alle vorhandenen Facetten eines Menschen in ihrer Gesamtheit wahrzunehmen und weder dessen Krankheiten und Störungen, noch dessen Fähigkeiten und Ressourcen zu

verleugnen. Peseschkians positive (d.h. auf das Vorhandene gerichtete) Perspektive zeigt sich dabei nicht nur in Bezug auf den Querschnitt im Leben eines Menschen (d.h. auf die derzeitige Situation mit allen Konflikten und Ressourcen), sondern auch auf den Längsschnitt über die Zeit hinweg (d.h. von der Vergangenheit bis hin zur Zukunft). Aus diesem Grund betont er auch die Wichtigkeit, „uns und andere Menschen so zu akzeptieren, wie wir/sie gegenwärtig sind“, aber trotzdem im Sinn zu behalten, „was wir bzw. sie [noch] werden können“ (2012b, S. 22).

Wenn man nun im Sinne Peseschkian das Positive eines Menschen ins Blickfeld rückt, verleugnet man keineswegs Störungen oder konflikthafte Bereiche. Im Gegenteil wird durch die positive Sichtweise das Gesamte des Menschen erst sichtbar, da bestehende Konflikte und defizitäre Bereiche oftmals die positiv vorhandenen Stärken und Ressourcen überschatten. Insofern kann sogar behauptet werden, dass die Einnahme einer positiven Sichtweise kein überzogen optimistisches, sondern vielmehr ein realistischeres Bild der Realität ermöglicht. Das positive Menschenbild zeigt nämlich auf, dass jeder kranke Mensch auch gesunde Anteile in sich trägt, jeder gesunde Mensch aber auch kranke (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 10). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Peseschkians positives Menschenbild danach strebt, den Menschen in seiner positiv gegebenen Gesamtheit zu erfassen. Diese umfasst neben den ohnehin meist überbetonten krankhaften Elementen aber auch eine Fülle an Fähigkeiten und Ressourcen, die im folgenden Kapitel näher beleuchtet werden sollen.

3.3. Die Frage nach den Fähigkeiten des Menschen

Laut Peseschkian ist jeder Mensch mit einem Reichtum an Fähigkeiten und Ressourcen ausgestattet, die schon zu Beginn seines Lebens als Potentiale im menschlichen Wesen angelegt sind. Um dies zu verdeutlichen, verwendet Peseschkian die folgenden zwei eindrucksvollen Metaphern. Erstens spricht er vom Menschen als Samenkorn, das schon zu Beginn seiner Existenz eine Fülle an Fähigkeiten in sich trägt, „die durch Umwelt, Humus, Regen und den Gärtner [zur Entfaltung kommen]“ (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 57). Andererseits bezeichnet er den Menschen „als ein Bergwerk, reich an Edelsteinen von unschätzbarem Wert“ und fügt hinzu, dass „[n]ur die Erziehung [bewirken kann], dass er seine Schätze enthüllt und die Menschheit daraus Nutzen zu ziehen vermag“ (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 146). Aus beiden Metaphern lässt sich ableiten, dass die Fähigkeiten des Menschen zwar schon vor der Geburt in ihm angelegt sind, sie sich jedoch erst im Laufe des Lebens und in engem Austausch mit der (sozialen) Umwelt vollständig entfalten müssen.

Wie bereits in 2.2.2.2. erwähnt, spricht Peseschkian in ihrer noch undifferenzierten Form von ‚Grundfähigkeiten‘, aus denen sich nach und nach sogenannte ‚Aktualfähigkeiten‘

herausbilden. Peseschkian unterscheidet zwei Grundfähigkeiten – nämlich die Liebesfähigkeit und die Erkenntnisfähigkeit – und definiert sie als „jedem Menschen ohne Ausnahme eignende psychische Dispositionen, die ihrer Aktualisierung und Differenzierung bedürfen“ (2012b, S. 72). Jene Aktualfähigkeiten, die auf Basis der Liebesfähigkeit entstehen, heißen ‚primäre Aktualfähigkeiten‘, während jene auf Basis der Erkenntnisfähigkeit als ‚sekundäre Aktualfähigkeiten‘ bezeichnet werden. Die Grundfähigkeiten bilden also die „höhere Abstraktionsstufe der Aktualfähigkeiten“ und konstituieren „die Gesamtheit der menschlichen Fähigkeiten in einem noch undifferenzierten Stadium“ (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 57).

Grund- Aktualfähigkeiten unterscheiden sich zum Beispiel dadurch, dass erstere zum Wesen eines Menschen gehören, während letztere den individuellen Charakter einer Person auszeichnen. Peseschkian betont mehrfach, dass die Grundfähigkeiten ausnahmslos allen Menschen zukommen und daher „jeder Mensch zu Erkenntnis und Liebe fähig [ist]“ (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 55). Sie finden sich außerdem in allen Zeitaltern und Kulturen wieder, wenngleich sie sich „individuell und kulturell in ihrer Wertigkeit zueinander“ unterscheiden können (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 55). Die Aktualfähigkeiten hingegen bilden sich erst im Laufe des Lebens und in engem Zusammenspiel mit dem familiären, kulturellen und gesellschaftlichen Kontext eines Individuums heraus. Aus diesem Grund können bestimmte primäre und/oder sekundäre Fähigkeiten bei manchen Menschen sehr stark, bei anderen überhaupt nicht ausgeprägt sein. Da die Aktualfähigkeiten bereits in 2.2.2.2. näher erläutert wurden, beschäftigt sich der Rest dieses Abschnitts vorrangig mit den beiden Grundfähigkeiten als zwei der wichtigsten Ressourcen des Menschen.

Peseschkian definiert die Liebesfähigkeit als „die Fähigkeit zu lieben und geliebt zu werden“ (2005, S. 31). Sie umfasst also sowohl die aktive emotionale Zuwendung, als auch die passive Fähigkeit, die Liebe anderer anzunehmen. Diese aktiv-passive Ausprägung findet sich auch bei der Erkenntnisfähigkeit wieder, die als „die Fähigkeit zu lernen und zu lehren“ definiert wird (Peseschkian, 2005, S. 32). Obwohl die zwei Grundfähigkeiten unterschiedliche Bereiche abdecken (nämlich einerseits Emotion und andererseits Kognition), entwickeln sie sich nicht unabhängig voneinander. Im Gegenteil stehen sie in einem funktionalen Zusammenhang, da die Entwicklung der einen Fähigkeit jene der anderen unterstützt und begünstigt (Peseschkian, 1996). So werden beispielsweise die vier Medien der Erkenntnisfähigkeit (Sinne, Verstand, Intuition, Tradition; siehe nächster Absatz) benötigt, um mit anderen Menschen in Kontakt treten zu können, Zärtlichkeiten anzunehmen oder Vertrauen aufzubauen. Umgekehrt sind die Liebesfähigkeit und das daraus entstehende Vertrauen und Selbstvertrauen von unerlässlicher Bedeutung, um sekundäre Fähigkeiten wie Ehrlichkeit oder Treue zu entwickeln.

Sowohl der Liebes- als auch der Erkenntnisfähigkeit werden je vier Medien zugeordnet. Bei der Liebesfähigkeit handelt es sich dabei um die vier Vorbilddimensionen, die den Grundkonflikt eines bestehenden Problems lebensgeschichtlich zugänglich machen und bereits in Kapitel 2.2.2.4. erläutert wurden. In Bezug auf die Erkenntnisfähigkeit beschreibt Peseschkian vier Medien der Erkenntnis, durch die der Mensch Kontakt zu sich selbst, seinem Körper, seinen Mitmenschen, seiner Umwelt, dem Unbekannten, und seiner Zukunft aufnehmen kann. Die vier Erkenntnismedien korrespondieren mit den vier Lebensqualitäten (siehe 2.2.2.1.), sodass sich folgendes Muster ergibt:

Tabelle 3 Die vier Erkenntnismedien

Lebensqualität	Erkenntnismedium	Erläuterung
Körper	Sinne	Die fünf Sinne liefern einen empirischen Zugang zur Wirklichkeit. Erkenntnis geschieht durch sinnliches Wahrnehmen. Gesichertes Wissen als das, was man selbst gesehen, gehört, gerochen, geschmeckt und ertastet hat.
Arbeit/Leistung	Vernunft	Mit dem Verstand können Erkenntnisse und Lösungen durch Nachdenken, logische Schlüsse und das Kombinieren von Informationen gewonnen werden.
Kontakt	Tradition	Traditionen als überlieferte soziale Normen, die darüber Aufschluss geben, welche Einstellungs- und Verhaltensmuster sozial anerkannt sind. Wissen als das, was im jeweiligen sozialen Umfeld als „richtig“, „üblich“ und „akzeptiert“ gilt.
Phantasie	Intuition	Intuition als Bauchgefühl, Stimme des Herzens, Eingebung. Jede und jeder hat ein intuitives Gefühl dafür, was wahr, gut, richtig und schön ist. Intuitive Urteile kommen plötzlich und sind durch Vorerfahrungen geprägt.

Wie schon bei den Modi der Konfliktverarbeitung und der Bedeutung, die den vier Lebensqualitäten generell beigemessen wird, bilden sich auch bei den vier dargelegten Medien der Erkenntnis individuelle Präferenzen und Einstellungen. Dabei hat die allgemeine Haltung gegenüber einer Lebensqualität einen starken Einfluss auf jene gegenüber dem korrespondierenden Erkenntnismedium. Die eingenommene Haltung wiederum kann meist auf erlebte Mikrotraumata und Konzepte zurückgeführt werden, durch die ein Mensch gelernt hat, bestimmten Medien mehr und anderen weniger Vertrauen zu schenken. So glauben manche Menschen nur das, was sie selbst sinnlich erleben können, andere, was sich durch ihre Vernunft erschließen lässt, manche, was in ihrem Umfeld als sozial akzeptiert gilt und wieder andere, was ihnen als intuitiv richtig erscheint (Peseschkian, 2012b, S. 121). Je nachdem, wie groß das Vertrauen eines Menschen in ein bestimmtes Erkenntnismedium ist, beeinflusst dies wiederum, wie sehr er*sie es zur Prüfung der Realität nutzen wird. Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass die vier Erkenntnismedien (als Werkzeuge der Erkenntnisfähigkeit)

dem Menschen das Tor zur Welt öffnen und ihn außerdem befähigen, mit seinem Körper, seinen Mitmenschen, seiner Arbeit und seiner Zukunft in Verbindung zu treten.

Während die beiden Grundfähigkeiten und die sich daraus entwickelnden primären und sekundären Aktualfähigkeiten die wichtigsten Ressourcen des Menschen darstellen, können auch die jeweiligen Inhalte der vier Lebensqualitäten und Konfliktverarbeitungsformen als wertvolle Quellen genannt werden. Kurz gesagt, ist Peseschkians Menschenbild gekennzeichnet durch eine Fülle an Fähigkeiten und Ressourcen, die schon im Wesen des Menschen angelegt sind und sich bei geeigneten Umweltbedingungen im Laufe des Lebens aktualisieren und verwirklichen. Dieser Prozess hängt auch mit der grundsätzlichen Form- und Veränderbarkeit des Menschen zusammen, die im folgenden Kapitel näher beleuchtet wird.

3.4. Die Frage nach der Veränderbarkeit des Menschen

Peseschkians Menschenbild basiert auf der Grundannahme, dass sich jeder Mensch grundsätzlich verändern kann und nicht in seinem derzeitigen Dasein gefangen ist (Peseschkian, 2005, S. 35). Peseschkian wählt hierfür die Metapher des Wassers und schreibt, dass „[j]eder von uns [...] wie das Wasser die Kraft [hat], sich immer wieder zu erneuern“ (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 14). Dieser Vergleich ist deshalb besonders eindrucksvoll, da er einerseits verdeutlicht, dass Veränderung nach Peseschkian immer von innen heraus passiert; und andererseits, dass der Mensch die Ressourcen für seine Veränderung bereits besitzt (Peseschkian, 2005, S. 50). So wie die Potentialität zur Pflanze schon im Wesen des Samenkorns angelegt ist, trägt also der Mensch auch die Möglichkeiten seiner Entwicklung und Heilung bereits in sich.

Wie im vorigen Kapitel dargelegt, sind nämlich die beiden Grundfähigkeiten der Liebes- und Erkenntnisfähigkeit, sowie die vier Erkenntnismedien bereits im Wesen jedes Menschen verankert. Was es für positive Veränderung braucht, ist deshalb kein radikaler Wandel, sondern vielmehr eine innere Neuorientierung auf die positiv vorhandenen Fähigkeiten und Stärken. Nach einer positiven Bestandsaufnahme (Inventarisierung) können nun Schritt für Schritt hypertrophierte Fähigkeiten gemäßigt und unterentwickelte Fähigkeiten gestärkt werden. Dasselbe gilt für über- und unterbetonte Lebensqualitäten und Formen der Konfliktverarbeitung. In der PPT findet dieser Veränderungsprozess in fünf Stufen statt, von der Beobachtung/Distanzierung, zur Inventarisierung und situativen Ermutigung, bis hin zur Verbalisierung und Zielerweiterung (siehe 2.2.3. für eine genauere Erklärung des Verfahrens).

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass nach Peseschkian jeder Mensch zu Veränderung fähig ist und die dafür benötigten Ressourcen bereits besitzt. In der PPT dient der therapeutische

Eingriff also dazu, die Fähigkeiten der Patient*innen für alle Beteiligten sichtbar zu machen und dadurch die bereits vorhandenen Ressourcen und Selbsthilfepotentiale zu aktivieren.

3.5. Die Frage nach dem Guten des Menschen

Peseschkians Menschenbild ist ein von Grund auf „gutes“. Die inhärente Gutheit des Menschen ergibt sich laut ihm aus den in allen Menschen angelegten Grundfähigkeiten der Liebes- und Erkenntnisfähigkeit. Da jedes Individuum seinem Wesen nach fähig ist, sich selbst und andere zu lieben und zu erkennen, kann es nach Peseschkian keine grundlegend „schlechten Menschen“ geben. Peseschkian geht weiter davon aus, dass sich alle Menschen bei geeigneten Umweltbedingungen positiv entwickeln können, woraus sich jedoch auch ableiten lässt, dass es bestimmte Bedingungen braucht, um das gute Wesen des Menschen ans Licht zu bringen. Der Mensch wird nicht von sich aus und ohne äußeres Zutun gut. Es braucht unterstützende externe Faktoren, um dieses im Menschen angelegte Gute auch tatsächlich verwirklichen zu können. Sind diese nicht vorhanden, kann es dazu führen, „dass ein Mensch nicht den geeigneten Zugang zu seinen Fähigkeiten findet“ und dadurch die Liebes- und Erkenntnisfähigkeiten in ihrer Entwicklung „blockiert“ werden (Peseschkian, 2012b, S. 71)

Dass der Mensch seinem Wesen nach gut ist, bedeutet für Peseschkian jedoch nicht, dass jede Handlung eines Individuums automatisch gutzuheißen ist, sondern lediglich, dass jeder Mensch grundsätzlich „die Chance, die Fähigkeit und die Möglichkeit [hat], gut zu sein“ (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 61). Diese grundsätzliche Möglichkeit des Guten gilt dabei nicht nur für Individuen, sondern auch für soziale Kollektive und die Menschheit insgesamt. Laut Peseschkian haben nämlich „[j]eder Mensch, jede Familie, jede Gesellschaft, jede Kultur und die gesamte Menschheit [...] das Potential, sich in Richtung Gesundheit, Gerechtigkeit und friedlichem Zusammenleben zu entwickeln“ (BDS, 2020). Um dieses Potential zu verwirklichen, braucht es jedoch wiederum angemessene soziale und gesellschaftliche Strukturen, die einen fruchtbaren Boden für die Kultivierung der positiven Fähigkeiten bieten.

Interessanterweise sieht Peseschkian in dieser Hinsicht einen kausalen Zusammenhang zwischen der deskriptiven Feststellung, dass der Mensch seinem Wesen nach gut ist und der normativen Forderung nach einem „Recht auf Gutheit“. Dies geht aus folgendem Zitat hervor: „Unser Ansatz bezieht sich auf die Tatsache, dass alle Menschen edel erschaffen wurden und daher die Möglichkeit erhalten müssen, ihr edles Wesen zu entfalten, ihre verborgenen Eigenschaften sichtbar zu machen, ihre kreativen Fähigkeiten zu entwickeln und die ihnen innewohnenden therapeutischen und Selbsthilfemöglichkeiten zu nutzen“ (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 15). Auch wenn Peseschkian hier nicht näher darauf eingeht, wie genau

gesellschaftliche Strukturen auszusehen haben, damit sich das „edle Wesen“ des Menschen vollständig entwickeln kann, kann angenommen werden, dass eine positive Sichtweise mit einem verstärkten Fokus auf die Fähigkeiten eines Menschen ein erster wichtiger Schritt ist.

Zum Schluss sollen noch einige Gründe erläutert werden, warum man trotzdem manche Menschen als unausstehlich oder „böse“ wahrnimmt. Laut Peseschkian kann dies zum Beispiel darauf zurückgeführt werden, dass jemand „anders aussieht, als wir es uns gewünscht haben“ oder „bestimmte körperliche Eigenschaften hat, die wir nicht akzeptieren wollen“ (2012b, S. 70-71). Es kann ferner darauf beruhen, dass jemand „nicht unsere Meinung vertritt“, dass er „Verhaltensanforderungen an uns stellt, die uns unbequem und ungewohnt sind“, oder dass er „uns einmal enttäuschte“. Im Großen und Ganzen kann eine ein- oder gegenseitige Antisymphathie also laut Peseschkian auf eine von zwei Ursachen zurückgeführt werden: Entweder besteht eine unterschiedliche Interpretation einer Aktualfähigkeit (wie z.B. die der ‚Höflichkeit‘ oder ‚Ehrlichkeit‘), die zum gegenseitigen Missverständnis führt. So kann zum Beispiel jemand ‚unhöflich‘ wirken, weil er*sie „eine Höflichkeit, wie wir sie verstehen, noch nicht gelernt [hat]“ (Peseschkian, 2012b, S. 71). Andererseits besteht auch die Möglichkeit, dass ein Mensch aufgrund widriger Entwicklungsbedingungen „den geeigneten Zugang zu seinen Fähigkeiten“ nicht oder *noch nicht* gefunden hat (Peseschkian, 2012b, S. 71). Laut Peseschkian besteht jedoch in den allermeisten Fällen die berechnete Hoffnung, dass die bestehende Blockade durch geeignete therapeutische Maßnahmen behoben werden kann und so der betroffene Mensch wieder Zugang zu seiner Liebes- und Erkenntnisfähigkeit findet.

3.6. Die Frage nach der Einzigartigkeit des Individuums

Bei der Analyse menschlicher Erlebens- und Verhaltensmuster beschäftigen die PPT besonders zwei grundlegende Fragen: Einerseits, „Was haben alle Menschen gemeinsam?“ und andererseits, „Wodurch unterscheiden sie sich?“ (Peseschkian, 2005, S. 18). Somit interessiert sich die PPT sowohl für jene Faktoren, die die Einzigartigkeit jedes Individuums auszeichnen, als auch für solche, die dem Menschen als Menschen zukommen. Während sich der überwiegende Teil des Kapitels über Peseschkians Menschenbild (Kapitel 3) mit einigen grundsätzlichen Wesenszügen des Menschen befasst hat, soll in diesem Abschnitt die Frage nach den individuellen Unterschieden und einzigartigen Facetten im Fokus stehen.

Peschkian geht davon aus, dass sich die Einzigartigkeit jedes Menschen erst im Laufe seiner Entwicklung und in engem Austausch mit seiner (sozialen) Umwelt herauskristallisiert. Dabei vergleicht Peseschkian die Vielfalt unter den Menschen mit der unter Pflanzen und die Fürsorge der Erziehungspersonen mit der eines Gärtners: „Eine Pflanze liebt den strahlenden

Sonnenschein, die andere den kühlen Schatten; die eine liebt das Bachufer, die andere die dürre Bergspitze. Die eine gedeiht am besten auf sandigem Boden, die andere in fettem Lehm. Jede muss die ihre Art angemessene Pflege haben, andernfalls bleibt ihre Vollendung unbefriedigend“ (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 166). Diese Metapher verdeutlicht, dass alle Menschen unterschiedliche Bedürfnisse haben, die, wenn sie nicht erfüllt werden, in Mangelerscheinungen, Konflikten und ungenutztem Potential resultieren. Laut der PPT können dabei alle individuellen Bedürfnisse auf die Grundbedürfnisse der vier Lebensbereiche Körper, Arbeit/Leistung, Kontakt und Phantasie zurückgeführt werden.

Die vier Lebensbereiche hängen auch mit einem weiteren Punkt zusammen, in dem jeder Mensch seine Einzigartigkeit zum Ausdruck bringt, nämlich mit den individuellen Formen der Konfliktverarbeitung. Obwohl allen Menschen grundsätzlich alle vier Modi der Konfliktverarbeitung zugänglich sind (körper-, leistungs-, kontakt- und phantasieorientierte Formen; siehe 2.2.2.1.), entwickelt jedes Individuum eigene Präferenzen im Umgang mit Konflikten. Während manche Menschen Konflikten mit einer „Flucht in die Arbeit“ begegnen, flüchten andere in die Geselligkeit, um dort ein Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit zu verspüren (Peseschkian, 2008, S. 71). Wieder andere zeigen beim kleinsten Konflikt sofort körperliche Symptome oder flüchten sich in ihre geschützte Phantasiewelt, um dort in Gedanken bevorstehende Auseinandersetzungen auszutragen. Auf welche dieser vier Arten der Konfliktverarbeitung eine Person am ehesten zurückgreift, hängt dabei besonders von den folgenden zwei Faktoren ab: Erstens, von den dominanten Konfliktverarbeitungsformen nahestehender Personen; und zweitens, von den individuellen Einseitigkeiten in den vier Qualitäten des Lebens. So können laut Peseschkian (2002) zum Beispiel psychosomatische Krankheiten (körperorientierter Modus) auf Kontaktarmut und Phantasielosigkeit zurückgeführt werden, während Wahnstörungen (phantasieorientierter Modus) durch eine Vernachlässigung der Bereiche ‚Körper‘ und ‚Arbeit/Leistung‘ zustande kommen können.

Ein weiterer Bereich, in dem die Einzigartigkeit eines Menschen besonders deutlich erkennbar wird, ist dessen individuelles Profil an Aktualfähigkeiten. Obwohl alle Menschen mit denselben zwei Grundfähigkeiten (Liebes- und Erkenntnisfähigkeit) geboren werden, bilden sich diese im Laufe der Entwicklung und in engem Zusammenspiel mit dem familiären und gesellschaftlichen Umfeld zu einer einzigartigen Komposition an Aktualfähigkeiten heraus. Dadurch entstehen jene „unverwechselbaren Wesenszüge“, die man gemeinhin als ‚Persönlichkeit‘ eines Individuums bezeichnet (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 58). So kann beispielsweise eine Person besonders höflich, ordentlich und pünktlich sein, während die andere ausgesprochen geduldig, ehrlich und kontaktfreudig ist. Wichtig dabei ist auch die Rolle

der Mikrotraumen (siehe 2.2.2.3.), die den Charakter einer Person nachhaltig formen und bestimmte Aktualfähigkeiten konflikthaft besetzen können.

Die Einzigartigkeit jedes Menschen begleitet Peseschkian auch stark in seiner therapeutischen Arbeit. Um dies zu verdeutlichen, erzählt er in vielen seiner Bücher die Geschichte eines Arztes, der mit einer außergewöhnlichen Methode einen Behandlungserfolg bei einem Patienten erzielte (Peseschkian, 2002, S. 63-64). Voll Begeisterung wandte der Arzt dieselbe Methode auch beim nächsten Patienten an, woraufhin dieser jedoch tragisch verstarb. Laut Peseschkian verbildlicht diese Geschichte den Schaden, den eine Gleichbehandlung unterschiedlicher Menschen anrichten kann. Vor diesem Hintergrund wird auch deutlich, warum Peseschkian sogar das „Recht eines jeden auf Einzigartigkeit“ einfordert (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 134). Dieses wird nämlich dann übergangen, wenn individuelle Charakterzüge vernachlässigt und beispielsweise aufgrund der Zugehörigkeit zu einer sozialen Kategorie Annahmen über Einzelpersonen abgeleitet werden. Jede und jeder hat laut Peseschkian das Recht, in seiner*ihrer Einzigartigkeit wahrgenommen und behandelt zu werden. Dies gilt sowohl für den therapeutischen Eingriff, als auch im alltäglichen, zwischenmenschlichen Kontakt.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass die Einzigartigkeit jedes Menschen besonders in drei Bereichen zum Ausdruck kommt: Erstens im individuellen Profil der primären und sekundären Aktualfähigkeiten, die die Persönlichkeit eines Menschen charakterisieren; zweitens in den unterschiedlich starken Bedürfnissen in Bezug auf die vier Lebensbereiche Körper, Arbeit/Leistung, Kontakt und Phantasie; und drittens in der individuellen Art, auf Konflikte zu reagieren und diese zu verarbeiten. Gemeinsam ist allen drei Punkten, dass sie sich erst im Laufe des Lebens entfalten, nie in ihrer Entwicklung vollständig abgeschlossen sind und auf lebensgeschichtlich relevante Beziehungen und Ereignisse zurückgeführt werden können.

3.7. Die Frage nach der Gleichwertigkeit aller Menschen

Trotz all ihren einzigartigen Facetten (siehe 3.6.) kommt nach Peseschkian allen Menschen derselbe moralische Wert zu. Laut seinem Menschenbild beruht dieser Wert auf den zwei Grundfähigkeiten der Liebes- und Erkenntnisfähigkeit und somit auf der wesenhaften Gutheit des Menschen (Peseschkian, 1983). Entscheidend für die Zuerkennung des moralischen Wertes ist dabei nicht die derzeitige Ausprägung der Grundfähigkeiten in Form von Aktualfähigkeiten, sondern deren grundsätzliches Bestehen. Da Peseschkian davon ausgeht, dass die Grundfähigkeiten im Wesen jedes Menschen angelegt sind, kommt demnach auch ausnahmslos jedem Mitglied der Spezies Mensch ein inhärenter moralischer Wert zu.

Abgesehen von der Koppelung an die beiden Grundfähigkeiten zeichnet sich der moralische Wert nach Peseschkian außerdem durch Absolutheit, Unveräußerlichkeit und universaler Gültigkeit aus. Erstens ist der moralische Wert als absolut zu verstehen, da keine Abstufungen in der Wertigkeit verschiedener Individuen vorgesehen sind: Jeder Mensch ist gleichwertig. Zweitens ist er unveräußerlich, da der moralische Status grundsätzlich nicht aberkannt werden kann (z.B. aufgrund „unmenschlichen“ Verhaltens). Drittens ist der moralische Wert universal gültig und deshalb nicht an eine bestimmte Zeit, Örtlichkeit, oder gesellschaftliche Norm gekoppelt. Peseschkian verdeutlicht dies an folgendem Beispiel: „Unsere Vorfahren kannten keine Kleider, benutzten die Hände statt eines Essbestecks, kannten kein Wasserklosett, besuchten weder Schulen noch Universitäten. Und sie waren doch Menschen und uns gleichwertig, genauso wie Menschen aus unserer Zeit, die ein anderes Entwicklungsniveau haben und andere Normen vertreten“ (2012b, S. 71). Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass Peseschkian alle Menschen als gleichwertig versteht, da jedem Individuum qua Mensch ein universeller, absoluter und unveräußerlicher moralischer Wert zukommt.

3.8. Die Frage nach der sozialen Natur des Menschen

Peschkian versteht den Menschen als grundlegend soziales Wesen, das „sein Leben nur mit anderen Menschen zusammen gestalten kann“ (2005, S. 126). Auch wenn die Bezeichnung des einzigartigen ‚Individuums‘ in dieser Hinsicht irreführend sein mag, ist jedes menschliche Wesen durch seine zwischenmenschlichen Beziehungen charakterisiert und keineswegs als isoliertes Einzelwesen zu begreifen. Die soziale Natur des Menschen beruht dabei einerseits auf dessen Bedürfnis nach Zuwendung und Verbundenheit und andererseits auf dessen Grundfähigkeit zu lieben und geliebt zu werden. So stellt Peseschkian (2005, S. 158) beispielsweise fest, dass „die Sehnsucht nach Kontakt zu den menschlichen Grundbedürfnissen [gehört]“ und „der Mensch als soziales Wesen auf andere Menschen angewiesen [ist]“ (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 109). Ziehen sich Menschen entgegen ihrer sozialen Natur auf sich selbst zurück, führt dies laut Peseschkian langfristig zu isolierter Einsamkeit und innerseelischen Konflikten. Laut ihm sind Menschen „nun einmal Wesen, die menschliches Miteinander und Zuwendung brauchen“ (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 10).

Das grundlegende Bedürfnis nach Verbundenheit ist laut Peseschkian ein lebenslanger Begleiter des Menschen und verbirgt sich hinter vielen menschlichen Handlungs- und Einstellungsmustern. Er nennt unter anderem „die Suche nach einem Partner, de[n] Wunsch, mit anderen Menschen zusammen zu sein, und de[n] Zusammenhalt einer Gruppe, wie sie die Familie darstellt“ als Beispiele für jene sozialen Phänomene, die auf dem Bedürfnis nach

Verbundenheit gründen (2002, S. 72-73). Dieses zeige sich außerdem im Streben nach sozialer Anerkennung durch Mitmenschen und im Versuch, mit dem Unbekannten (zum Beispiel in der Form des Göttlichen) in Beziehung zu treten (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 109).

Bei den tatsächlich vorhandenen sozialen Netzwerken eines Menschen stellt Peseschkian eine interessante kulturelle Tendenz fest: Laut ihm findet sich im Nahen Osten vermehrt die Großfamilie als primäre soziale Bezugsgruppe, während in Europa und anderen westlich geprägten Regionen eine frühere Ablösung von der Familie und eine darauffolgende „Flucht in die Clique oder Einsamkeit“ zu beobachten ist (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 109). Dies dürfte auch mit Peseschkians Eindruck zusammenhängen, dass die Lebensbereiche ‚Kontakt‘ und ‚Phantasie/Sinn‘, sowie die Liebesfähigkeit und die daraus entstehenden primären Aktualfähigkeiten in östlichen Kulturen generell mehr Wertschätzung finden als in westlichen. Umgekehrtes gilt dabei für die Bereiche ‚Arbeit/Leistung‘ und ‚Körper‘ und die auf der Erkenntnisfähigkeit basierenden sekundären Aktualfähigkeiten.

Das durch Beziehungen geprägte Verständnis des Menschen spiegelt sich auch in der systemischen Herangehensweise der PPT wider. Diese geht davon aus, dass jeder Mensch in einem komplexen Beziehungsgefüge lebt, in dem „bereits kleine Veränderungen in einem Lebensbereich Auswirkungen auf das Gesamtsystem haben“ (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 244). Aus diesem Grund werden in der PPT wenn möglich alle an einem konkreten Konflikt beteiligten Personen in die Therapie direkt oder indirekt miteinbezogen. Wenn eine körperliche Anwesenheit eines Systemelements nicht möglich ist, wird es im therapeutischen Prozess zumindest gedanklich mitberücksichtigt. Da ein bestehendes Mitglied eines Systems meist größere Veränderungen hervorrufen kann, als ein systemexternes Element (wie es z.B. ein*e Psychotherapeut*in darstellt), bildet Peseschkian seine Patient*innen im Laufe der PPT auch selbst zu Therapeut*innen für ihr soziales Umfeld aus. Dabei lernen sie, die 5-stufige Therapie auf nahestehende Personen anzuwenden, zum Beispiel mit dem Ziel, eine positive Umdeutung eines Konflikts oder eine kollektive Ressourcenaktivierung zu bewirken.

Zum Schluss soll noch auf eine besondere Facette der sozialen Natur des Menschen eingegangen werden, nämlich auf seine „transkulturelle Situation“ (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 245). Diese ergibt sich laut Peseschkian insbesondere durch die fortschreitende Globalisierung und Vernetzung der Welt und der damit einhergehenden Konfrontation verschiedener Kulturen und Weltbilder. Deshalb ist es der PPT ein großes Anliegen, die individuelle Entwicklung des Menschen im Kontext der Globalisierung zu verstehen, transkulturelle Spannungen des*der Patient*in explizit aufzugreifen und neue transkulturelle Elemente (z.B. in Form orientalischer Geschichten) systematisch einzubauen. Die globale

Gesellschaft stellt laut Peseschkian viele Menschen vor große Herausforderungen, bietet aber auch eine Fülle an Weiterentwicklungsmöglichkeiten und Potentialen. Unabhängig von der individuellen Bewertung der eigenen „transkulturellen Situation“, steht für Peseschkian jedenfalls fest, dass diese den Menschen erst zu dem macht, „was er ist“ und deshalb nicht mehr aus dem modernen Menschenbild wegzudenken ist (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 245).

3.9. Die Frage nach der Selbstgestaltung des Menschen

Aus Peseschkians Texten geht hervor, dass er den Menschen sowohl als aktiven Gestalter, als auch als passiv Gestalteten versteht. Diese scheinbar paradoxe Annahme erklärt er wie folgt: „Zwar wirken viele Dinge auf den Menschen ein, doch bleibt er stets er selbst. Er besitzt dabei zum einen die Möglichkeit, selbst Einfluß [sic] zu nehmen, aktiv zu sein, in das Geschehen gestaltend einzugreifen; zum anderen kann das Individuum passiv sein, Einflüssen ausgesetzt, und sich dadurch formen, gestalten, bilden und erziehen lassen“ (Peseschkian, 2002, S. 112). An einer anderen Stelle schreibt er: „Wir sind [...] nicht nur Produkt unserer Vorerfahrungen und unserer Umwelt, sondern können auch selber unser Erleben beeinflussen, aktiv in unser Leben eingreifen und Risikofaktoren abbauen“ (Peseschkian, 2012b, S. 116).

Die passive Dimension des Menschen ergibt sich also nach Peseschkian insbesondere durch den Einfluss des sozialen und gesellschaftlichen Umfelds, dem der Mensch, besonders in jungen Jahren, wenig bis gar nicht entfliehen kann. Zum Beispiel entwickeln sich die Aktualfähigkeiten eines Menschen „in engem Austausch mit seiner Umwelt“ und werden je nach den bestehenden Entwicklungsbedingungen in ihrer Realisierung entweder unterstützt oder gehemmt (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 57). Selbiges gilt für die vier Formen der Konfliktverarbeitung, die zwar als Potentiale in jedem Menschen angelegt sind, aber erst im Laufe der Erziehung realisiert und erprobt werden müssen.

Diese äußeren Einflüsse sollen jedoch – wie Peseschkian im obigen Zitat betont – nicht über die Tatsache hinwegtäuschen, dass der Mensch aktiv in seine Entwicklung eingreifen kann. Eine besonders wirkungsvolle Maßnahme scheint dabei die Änderung der eigenen Sichtweise auf die Welt zu sein. Beispielsweise ist die positive Umdeutung einer Krankheit oder Störung (wie sie in der PPT praktiziert wird) im Prinzip eine aktive Nutzung des eigenen Wirkungsbereiches, um dem faktisch bestehenden und womöglich nicht kontrollierbaren Krankheitsbild ein Stück weit seine Macht zu nehmen. Wenn also ein Individuum Verantwortung für die eigene Perspektive, das eigene Denken, das eigene Handeln, die eigenen Wünsche, und den eigenen Willen übernimmt, wird es dadurch zum aktiven Gestalter seines subjektiven Erlebens und damit zum aktiven Gestalter der eigenen Welt.

3.10. Die Frage nach dem menschlichen Glauben

Peseschkian geht davon aus, dass der Mensch seinem Wesen nach gläubig ist. Die Wörter „gläubig“ und „Glaube“ werden bei ihm jedoch sehr weit gefasst und explizit von verwandten Begriffen wie denen der ‚Religion‘ oder ‚Kirche‘ abgegrenzt. So definiert er Glaube als die menschliche Fähigkeit, „zu den ihm unbekanntem Dingen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in Beziehung zu treten“ (2005, S. 129). An einer anderen Stelle wird Glaube in einer noch allgemeineren Formulierung als „die Beziehung zum Unbekannten und Unerkennbaren“ bezeichnet (Peseschkian, 2005, S. 128). Dieses ‚Unbekannte‘ kann eine Vielzahl von Formen und Gestalten annehmen und in den unterschiedlichsten Bereichen wirksam sein: von der Partnerschaft und Familie, über den Beruf und Freizeitaktivitäten, bis hin zur Wissenschaft und Forschung. Denn Glaube „umfasst nicht nur Fragen nach Gott und dem Leben ‚danach‘, sondern auch private und wissenschaftliche Grundfragen“ (Peseschkian, 2005, S. 128). Die Zuwendung zur Religion (bzw. in Zeiten fortschreitender Säkularisierung vermehrt die Zuflucht in sogenannte „Ersatzreligionen“) ist demnach nur ein möglicher Ausdruck des menschlichen Glaubens. Als andere Beispiele nennt Peseschkian neben dem Glauben an die Potentiale der eigenen Kinder auch den Glauben an sich selbst oder an eine wissenschaftliche Theorie (sowie das damit verbundene Streben, diese zu verifizieren) (2005, S. 129).

Peseschkian vertritt die Überzeugung, dass der Glaube als psychisches Phänomen auf ein grundlegendes Bedürfnis des Menschen zurückzuführen ist: Das Wesen des Menschen verspüre „eine Art kosmischen Hunger, ein Bedürfnis zu allen Dingen, einschließlich der Unendlichkeit des Alls, in Beziehung zu treten“ (2005, S. 128). Es sei eine tiefe, menschliche „Sehnsucht“, ja sogar „ein wesenhafter Ausdruck unseres Lebenszweckes“, das Unbekannte in all seinen Formen „zu erkennen und zu lieben“ (2005, S. 128-133). Dieses Bedürfnis nach einer Beziehung zum Unbekannten weist eine starke Verbindung zur menschlichen Phantasie auf, die eine der vier Lebensqualitäten des Menschen darstellt und zum Beispiel in der Kunst und Philosophie, als auch in Fragen nach der eigenen Existenz und Zukunft zum Ausdruck kommt.

In der PPT wird ‚Glaube‘ außerdem als primäre Aktualfähigkeit verstanden, die sich auf Basis der Liebesfähigkeit im Laufe des Lebens manifestiert (jedoch nur, wenn die notwendigen Rahmenbedingungen gegeben sind). ‚Glaube‘ steht dabei für die Fähigkeit, „auf eine unbekannte Dimension zu vertrauen“ und sich dieser „schrittweise zu nähern“ (Peseschkian, 2012a, S. 134). In dieser Definition wird deutlich, dass ‚Glaube‘ nicht nur im Inneren eines Menschen stattfindet, sondern auch durch das Verhalten einer Person nach außen getragen wird. Glaubt ein Kind beispielsweise an seine eigene Dummheit oder Intelligenz, wird sich dies auch

in seinem Lernverhalten widerspiegeln und letztendlich zum Erfolg oder Misserfolg beitragen. Der Zusammenhang zwischen den Erwartungen, Handlungen und Erfolgen eines Menschen wird in der Psychologie als Galatea Effekt bezeichnet (Zanna, et al., 1975).

Zum Schluss sei noch erwähnt, dass die Fähigkeit des Glaubens auch die Gabe umfasst, zwischen den Bereichen des Glaubens (bzw. der Phantasie) und denen des Verstandes (bzw. der Leistung) zu unterscheiden. Verschwimmen die Grenzen dieser beiden Bereiche, kann leicht ein ‚Aberglaube‘ entstehen, dem jedoch nicht der Status einer ‚Fähigkeit‘, sondern eher der einer ‚Unfähigkeit‘ zukommt. Die Grenzen des sinnvollen Glaubens verdeutlicht Peseschkian anhand einer orientalischen Geschichte, die vom Rat des Propheten Mohammeds erzählt. Sie handelt von einem Mann, der nach einer Rede Mohammeds mit Schrecken feststellen musste, dass ihm sein Kamel entlaufen war und er nicht mehr nach Hause kommen würde. Auf das Klagen und Unverständnis des Mannes („Ist das der Dank für meine Gebete?“) antwortete Mohammed nur: „Glaube an Gott und binde dein Kamel fest“ (2012a, S. 134).

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass Peseschkians Menschenbild stark vom Glauben und Streben nach dem Unbekannten gezeichnet ist. Die Fähigkeit zu Glauben – sei es an die grundsätzliche Gutheit der Mitmenschen, die eigenen Fähigkeiten, eine Idee oder einen Gott – manifestiert sich im Laufe des Lebens auf Basis der Liebesfähigkeit. Dabei ist jedoch auch wichtig, die Grenzen des Glaubens zu erkennen und sprichwörtlich sein „Kamel festzubinden“.

3.11. Zusammenfassung und Zwischenbilanz

In diesem Kapitel wurden auf Basis von 15 Primärwerken Peseschkians neun Facetten seines Menschenbildes herausgearbeitet und dargelegt. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Peseschkian ein stark positives Menschenbild vertritt, das sich an den vorhandenen Fähigkeiten und Ressourcen eines Menschen orientiert. Er beschreibt die Liebes- und Erkenntnisfähigkeit als die beiden Grundfähigkeiten des Menschen, die sein „edles Wesen“ auszeichnen und ihm seinen absoluten und unveräußerlichen moralischen Wert verleihen. Da die Grundfähigkeiten ausnahmslos allen Menschen zukommen, sind für Peseschkian alle Menschen gleichwertig und ihrem Wesen nach gut. Die Einzigartigkeit jedes Menschen ergibt sich schließlich durch die individuelle Differenzierung der Grundfähigkeiten in primäre und sekundäre Aktualfähigkeiten. Da die Fähigkeiten des Menschen lebenslangen Veränderungsprozessen unterliegen, geht Peseschkian außerdem davon aus, dass sich jeder Mensch grundsätzlich verändern kann und die Ressourcen seiner Veränderung bereits in sich trägt. Diese stehen wiederum in engem Bezug zu den vier zentralen Lebensqualitäten des Menschen, nämlich seinem Körper, seiner Arbeit/Leistung, seinen Kontakten und seiner Phantasie. Ein letzter

wichtiger Punkt ist die grundlegend soziale Natur des Menschen und seine damit verbundene transkulturelle Situation. Der Mensch ist nach Peseschkian kein Einzelgänger, sondern verspürt ein tiefes Bedürfnis nach Verbundenheit und Zuwendung. Dieses spiegelt sich nicht nur in der Sehnsucht nach sozialer Anerkennung wider, sondern auch im menschlichen Streben, das Unbekannte zu erkennen und mit ihm in Beziehung zu treten.

Mit Blick auf den weiteren philosophisch-anthropologischen Kontext, lässt sich Peseschkians Menschenbild klar den humanistisch geprägten Menschenbildern zuordnen. Wie bereits in 3.1. dargelegt, handelt es sich dabei um einen holistischen Ansatz, der den Anspruch verfolgt, den Menschen in seiner Ganzheit zu begreifen. Der Mensch wird dabei als ein seiner Natur nach gutes Wesen verstanden, das selbstbestimmt Entscheidungen treffen kann und nach Sinnverwirklichung strebt. Des Weiteren gilt im Humanismus die Grundannahme, dass jeder gesunde Mensch mit einer Fülle an wertvollen Ressourcen ausgestattet ist, die in ihm ein Gefühl der Selbstwirksamkeit wecken und es ihm erlauben, aktiv gestaltend in seine Umwelt einzugreifen. All diese Elemente finden sich fast wortgetreu in Peseschkians Werken, was seine positiv-humanistische Grundauffassung bekräftigt. So betont er zum Beispiel die „Orientierung [der PPT] an der Gesamtheit der Fähigkeiten des Menschen“ sowie das genuin menschliche Streben nach Sinn (in Form des Unbekannten) (2012b, S. 84). Auch das Balancemodell der vier Lebensqualitäten und das Konzept der Grund- und Aktuffähigkeiten spiegeln den ganzheitlichen Ansatz des Humanismus wider, da darin alle Facetten des menschlichen Daseins berücksichtigt und integriert werden. Kurz gesagt, wird der Mensch in Peseschkians PPT nicht nur als Geistes- oder Körperwesen aufgefasst, sondern in seiner komplexen Gesamtheit diagnostiziert und behandelt. Aus diesem Grund spielen wohl in Peseschkians Therapieform auch psychosomatische Verbindungen eine so große Rolle (Peseschkian, 2002).

Nachdem nun Peseschkians Vorstellung über die Natur und das Wesen des Menschen ausführlich dargelegt wurde, kann im folgenden Abschnitt ein Kernanliegen der vorliegenden Arbeit in Angriff genommen werden, nämlich die Herausarbeitung von Peseschkians Glücksbegriff. Dabei soll auf insgesamt acht Facetten seines Glücksbegriffs eingegangen werden, die sich im Laufe der semantischen Analyse (siehe 1.2.) herauskristallisierten. Im Anschluss (Kapitel 5) werden die gesammelten Erkenntnisse schließlich auf den schulischen Kontext übertragen, um der ursprünglich gestellten Frage nachzugehen, ob und wie Schule nach Peseschkians Glücksbegriff glücklich machen kann.

4. Peseschkians Glücksbegriff

Wie bereits im einführenden Kapitel erwähnt, hat sich Peseschkian selbst nicht direkt als Philosoph verstanden und demnach auch keine explizite Glücksphilosophie dargelegt. In dieser Arbeit werden Peseschkians Ideen jedoch in ein ethisch-anthropologisches Licht gerückt und sein Werk dadurch einer philosophischen Würdigung unterzogen. Im Fokus steht dabei besonders Peseschkians impliziter Beitrag zur Glücksphilosophie, der durch eine semantische Analyse herausgearbeitet wurde (siehe 1.2.). Das Ergebnis dieses hermeneutischen Verfahrens soll nun im folgenden Kapitel dargelegt werden. In insgesamt acht Abschnitten (4.1.-4.8.) werden ebenso viele Bedeutungsdimensionen von Peseschkians Vorstellung des Glücks erläutert, die sich im Laufe des semantischen Clustering-Prozesses herauskristallisiert haben. In Kapitel 4.9. werden schließlich alle Erkenntnisse zusammengetragen und die verschiedenen Aspekte miteinander in Verbindung gebracht. Damit soll der Grundstein für die Übertragung des Glücksbegriffs auf den pädagogischen Kontext in Kapitel 5 geschaffen werden.

4.1. Die Treppe zum Glück

Die Treppe zum Glück lautet der Titel eines Buches, das Peseschkian zusammen mit dem Psychiater Raymond Battegay herausgegeben hat (2006). Da Peseschkian neben Geschichten und Spruchweisheiten auch Metaphern und Parabeln gezielt in seiner therapeutischen Praxis einsetzt, kann davon ausgegangen werden, dass das von ihm gewählte Bild der Treppe Aufschluss über sein Konzept des Glücks geben kann. Tatsächlich findet sich bereits auf dem Buchrücken ein Hinweis auf die Bedeutung des Titels. Dort heißt es: „Es gibt keinen Fahrstuhl zum Glück – man muss die Treppe nehmen“ (Peseschkian & Battegay, 2006). Diese Aussage deutet darauf hin, dass nach Peseschkian Glück nicht durch äußere Ereignisse oder einen radikalen Lebenswandel, sondern nur stufenweise – mit kleinen täglichen Handlungen – zu erreichen ist. Es gibt demnach keine Abkürzung zum Glück, keinen Fahrstuhl, der im Schnelltempo das Ziel erreicht; es geht nur Schritt für Schritt aus eigener Kraft.

Diese Theorie stimmt auch mit dem Inhalt des genannten Buches überein, da darin „50 Antworten auf die großen Fragen des Lebens“ gegeben werden (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 3). Tatsächlich handelt es sich dabei oft um alltägliche Situationen und Fragen, die die Autoren nacheinander kommentieren. Vom Umgang mit schwer erkrankten Menschen und dem Einüben von Gelassenheit, über die Frage nach dem richtigen Verhältnis zwischen Arbeit und Familie, bis hin zur Überwindung von Eifersucht und dem positiven Umgang mit dem eigenen Altern – mit all diesen Treppenstufen zum Glück beschäftigt sich das Buch.

Auch in einigen anderen Büchern Peseschkians findet sich die Idee der Treppenstufen zum Glück wieder. So betont Peseschkian zum Beispiel „die Kunst der kleinen Schritte“, denen er im Gegensatz zu radikalen Veränderungen eine große Wichtigkeit für das glückliche Leben einräumt (2005, S. 29). Statt „Wunder und Visionen“ sei es die „Kraft für den Alltag“, die ein gelingendes Leben ermögliche (2005, S. 29). Weiter bemerkt er, dass „[v]iele Menschen das kleine Glück [versäumen], weil sie auf das große vergebens warten“ (2005, S. 32). Stattdessen gelte es „die jetzige Stunde als die wichtigste zu erkennen“ und zu verstehen, dass „Glück [das] ist, was du täglich tust“ (2005, S. 31). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass für Peseschkian Glück nicht durch große, externe „Glücksfälle“, sondern durch kleinere Veränderungen im Alltag und der eigenen Wahrnehmung erreicht werden kann. Wie genau diese Treppenstufen inhaltlich aussehen können, soll nun in den folgenden Kapiteln dargelegt werden.

4.2. Glück als innere Einstellung

Wenn Peseschkian schreibt, dass „[d]er Weise wusste, dass wir alle die Möglichkeit haben, die Wirklichkeit zu verändern“, weist er damit auf die Macht der inneren Einstellung in Bezug auf das Glück hin (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 65). Laut Peseschkian sind es nämlich nicht so sehr äußere Umstände oder negative Ereignisse, die das Glück eines Menschen trüben, sondern vielmehr dessen Gedanken und subjektive Interpretationen dieser Umstände. Die Priorisierung des inneren, subjektiven Erlebens vor der äußeren, objektiven Welt kommt auch in folgendem Zitat zur Geltung: „Die Dinge sind nie so, wie sie sind. Sie sind immer das, was man aus ihnen macht“ (2012b, S. 46). Kurz gesagt ist für Peseschkian jeder Mensch seines eigenen Glückes Schmied, wobei der subjektiven Wahrnehmung eine Schlüsselrolle zukommt.

Bei der Idee des Glücks als innere Einstellung geht es Peseschkian besonders um die Fähigkeit, das Positive (auch in schwierigen Situationen und Menschen) zu erkennen. Dabei ist ‚positiv‘ sowohl im ursprünglichen Sinne des positiv Vorhandenen, als auch im alltagssprachlichen Sinne des Angenehmen zu verstehen. Diese Fähigkeit erinnert stark an die Methode der positiven Umdeutung, die vor allem in der ersten Stufe der PPT zum Einsatz kommt. Sie zielt darauf ab, durch konkrete Fragen die positiven Aspekte und Funktionen, sowie den Sinn einer bisher negativ interpretierten Situation in den Fokus des*der Patient*in zu rücken. Im Sinne des Sprichwortes „Mach deine Stolpersteine zu Treppenstufen“ (Peseschkian, 2012b, S. 101) können so zum Beispiel Konflikte als Chancen zur Weiterentwicklung interpretiert werden.

Der dadurch erfolgende Perspektivenwechsel wird von Peseschkian auch in folgendem Appell bildlich ausgedrückt: „Ärgere dich nicht darüber, dass der Rosenstrauch Dornen trägt, sondern freue dich darüber, dass der Dornenstrauch Rosen trägt“ (2012b, S. 72). Die Metapher des

Dornen- oder Rosenstrauches verdeutlicht außerdem, dass es bei der positiven Umdeutung keineswegs darum geht, die unangenehmen und schlechten Aspekte einer Situation zu verleugnen. Das Ziel ist lediglich die Erreichung eines „mentalens Standortwechsels“, der die inneren Ressourcen des*der Patient*in aktiviert und ihn*sie dadurch befähigt, die vom Leid überschatteten positiven Aspekte einer Konflikts oder einer Krankheit wieder wahrzunehmen.

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Verknüpfung der positiven Umdeutung mit der Lebensqualität der Phantasie, die im folgenden Zitat Peseschkians angedeutet wird: „Ausschlaggebend für ein ausgewogenes Seelenleben ist die Fähigkeit, positiv und kreativ zu denken; eine Eigenschaft, die vielen Menschen nahezu abhandengekommen ist, aber durchaus wieder erlernbar ist“ (2005, S. 46). Um positive Aspekte zu erkennen, braucht es also die schöpferische Kraft der Phantasie, die den Menschen über bisherige Grenzen hinausdenken lässt. Aus dem obigen Zitat lässt sich außerdem ableiten, dass nach Peseschkian jeder Mensch grundsätzlich seinem Wesen nach die Fähigkeit besitzt, das Positive zu erkennen und wahrzunehmen. Auch wenn diese Gabe über seine Entwicklung hinweg unterdrückt oder vernachlässigt wurde, kann sie zu einem späteren Zeitpunkt durch entsprechende Übungen reaktiviert werden. Diese Annahme entspricht auch Peseschkians Grundsatz, dass sich jeder Mensch verändern kann und die Ressourcen seiner Veränderung bereits besitzt (siehe 3.4.).

Ein weiterer Aspekt, der die Wirkmächtigkeit der eigenen Sichtweise bekräftigt, betrifft ihre Wirklichkeitsformenden Tendenzen, die in der Psychologie auch als ‚selbsterfüllende Prophezeiungen‘ bezeichnet werden. Diese Komponente der eigenen Sichtweise wird von Peseschkian in Form folgender Geschichte verbildlicht:

Ein Asthmatiker wurde von einem schweren Asthmaanfall überrascht. Es war dunkle Nacht, und er befand sich in einem Hotel und meinte, er müsste ersticken. Er stürzte zur Tür, öffnete sie und atmete mehrfach durch. Die frische Luft tat ihm gut und sein Asthmaanfall ließ bald nach. Als er am nächsten Morgen erwachte, stellte er fest, dass er nicht die Tür des Zimmers geöffnet hatte, sondern lediglich die Tür des Kleiderschranks. (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 98)

Die Grundaussage dieser Geschichte findet sich in ihrem Titel zusammengefasst: „Gedanken sind wie Keime – ich erfahre das, was ich erwarte“. Peseschkian scheint dadurch andeuteten zu wollen, dass die subjektive Realität in entscheidendem Maße durch die eigenen Erwartungen geformt wird. Die Erwartungen an sich selbst, die Umwelt und die Mitmenschen sind wiederum maßgeblich von der eigenen Sichtweise bestimmt. Zusammengefasst könnte man also sagen, dass ein Mensch mit einer grundsätzlich positiven Einstellung leichter in eine Aufwärtsspirale des Lebens kommen kann, da seine positiven Erwartungen positive Ereignisse und Erfahrungen begünstigen. Umgekehrt läuft ein Mensch mit einer defizit-orientierten

Grundeinstellung und negativen Erwartungen an sein Umfeld Gefahr, in eine Abwärtsspirale des Glücks zu geraten, in der sich seine negativen Gedanken und Erfahrungen multiplizieren.

Zum Schluss soll noch eine orientalische Lebensweisheit herangezogen werden, die Peseschkian in seinem Buch *Steter Tropfen höhlt den Stein* zitiert: „Viele suchen ihr Glück wie eine Brille, die sie auf der Nase tragen“ (2005, S. 36). In Hinblick auf die Idee, dass die eigene Sichtweise einen wesentlichen Einfluss auf das glückliche Leben ausübt, bieten sich zumindest die folgenden zwei Interpretationen dieses Spruches an: Erstens, dass das Glück besonders in jenen Dingen zu finden ist, denen wir – weil wir sie als selbstverständlich erachten – oftmals wenig bis keine Beachtung schenken; und zweitens, dass das Glück nicht durch externe Objekte oder Umstände, sondern durch die eigene Art, die Welt zu betrachten, erreicht werden kann. In beiden Fällen ist eine Änderung der inneren Einstellung notwendig, um nachhaltig glücklich zu werden. Einerseits geht es um die Entwicklung einer dankbaren Haltung gegenüber als selbstverständlich angesehenen Dingen und andererseits um das Aufsetzen einer positiv gefärbten Brille, die es Menschen erlaubt, den Silberstreifen am Horizont wahrzunehmen.

4.3. Glück durch Lebensbalance

Wie bereits in 2.2.2.1. dargelegt, beschreibt Peseschkian vier grundlegende Lebensqualitäten des Menschen, nämlich die des Körpers, der Arbeit/Leistung, des Kontakts, und der Phantasie. In Bezug auf das Glück geht Peseschkian nun davon aus, dass eine Balance dieser vier Lebensbereiche zum Wohlbefinden des Menschen beiträgt, während Einseitigkeiten zu Konflikten und Störungen führen können. Laut ihm ähnelt dieses „Vierergespann [...] einer Waage, die immer ein ausgewogenes Verhältnis von je etwa 25 % haben muss, um ein seelisches Gleichgewicht zu garantieren“ (Peseschkian, 2005, S. 46). Um gesund und glücklich zu sein, muss der Mensch also seine Lebensenergie möglichst gleichmäßig auf die vier Bereiche verteilen und darauf achten, keinen zu vernachlässigen oder überzustrapazieren.

Um die Notwendigkeit und den Zusammenhang aller vier Lebensqualitäten zu verdeutlichen, verwendet Peseschkian in seinen Werken das Bild des ausgeglichenen Reiters, welches er wie folgt beschreibt: „Bildlich gesprochen entsprechen die vier Bereiche einem Reiter, der motiviert (Leistung) einem Ziel zustrebt (Phantasie). Er braucht dazu ein gutes und gepflegtes Pferd (Körper) und für den Fall, dass dieses ihn einmal abwerfen sollte, Helfer, die ihm beim Aufsteigen unterstützen (Kontakt)“ (2012a, S. 16). Diese Metapher zeigt, dass die vier Lebensqualitäten in einem funktionalen Zusammenhang stehen und sich gegenseitig bedingen und stützen. Ohne Motivation (Leistung) und einem guten Pferd (Körper) kann das Ziel (Phantasie) meist nicht erreicht werden, auch wenn genügend Unterstützung aus dem sozialen

Umfeld vorhanden wäre (Kontakt). Der Ritt des Lebens ist jedoch auch nicht erfüllend, wenn man zwar mit dem schnellsten Pferd (Körper) und voller Motivation (Leistung), doch ohne Ziel (Phantasie) und Unterstützung (Kontakt) auf das Nichts zusteuert.

Balance ist dabei jedoch nicht nur als Inter-Balance, sondern auch als Inner-Balance der vier Lebensqualitäten zu verstehen. Inter-Balance soll in diesem Zusammenhang bedeuten, dass die vier Bereiche zueinander in einem ausgewogenen Verhältnis stehen (also je ca. 25%). Der Begriff der Inner-Balance bezieht sich auf die Dynamiken innerhalb eines Bereiches, wie zum Beispiel das Nähe-Distanz Verhältnis im Kontakt zu den Mitmenschen. Diesbezüglich verweist Peseschkian auf Schopenhauers Parabel der Stachelschweine, die ihr Wärmebedürfnis durch gegenseitige Nähe zu befriedigen versuchten (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 83). Kamen sie sich jedoch zu nahe, gruben sich ihre Stacheln in die Haut des anderen und verursachten dadurch Schmerzen. Standen sie dagegen zu weit auseinander, froren sie. Schließlich veränderten die Stachelschweine ihren Abstand so lange, bis die ideale Entfernung gefunden war. Für Peseschkian verdeutlicht diese Parabel die soziale Bedeutung von Nähe und Distanz in zwischenmenschlichen Beziehungen. Um sich optimal entfalten zu können, braucht der Mensch laut ihm ein ausgewogenes Nähe-Distanz-Verhältnis zu seinen Mitmenschen, genau wie auch „[z]wei Vögel zusammen gebunden [...] nicht fliegen können, obwohl sie nun vier Flügel haben“ (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 139).

Wichtig ist hierbei außerdem zu erwähnen, dass die ideale Balance der vier Lebensbereiche von Mensch zu Mensch unterschiedlich ist und sich sowohl kontextspezifisch, als auch im Laufe der Zeit ändern kann (Warkentin, 2016). In einigen Phasen des Lebens kann zum Beispiel das Bedürfnis nach Kontakt und Gesundheit (Körper) stärker sein, während in anderen Perioden die Suche nach dem Sinn im Vordergrund steht. Ebenso kann ein Mensch ein besonders starkes Bedürfnis nach Leistungserbringung haben, während der Beruf für einen anderen eher ein Mittel zum Zweck darstellt. Es wäre daher ein Missverständnis, die 25%-Regel wortwörtlich zu nehmen und krampfhaft zu versuchen, jedem der vier Lebensbereiche die exakt selbe Zeit und Aufmerksamkeit zu widmen. Dass zu bestimmten Zeiten und Lebensphasen die vier Lebensqualitäten eines Individuums unterschiedlich stark ausgeprägt sind, stellt für Peseschkian keinen unmittelbaren Grund zur Sorge dar und muss nicht zwingend zu Störungen oder Konflikten führen. Problematisch wird es laut ihm nur dann, wenn einer oder mehrere Bereiche kaum Beachtung erhalten oder durch einen Unglücksfall plötzlich wegbrechen (z.B. durch eine schwere Krankheit, eine unerwartete Kündigung oder den Tod des Partners) (Warkentin, 2016). Kurz gesagt, werden innerseelisches Gleichgewicht und Glück dann gefördert, wenn der Mensch die für die eigenen Bedürfnisse und derzeitige Lebensphase

passende Balance der vier Lebensbereiche findet und diese flexibel auf die gegebenen Rahmenbedingungen anpassen kann. Die ideale Lebensbalance nimmt jedoch bei unterschiedlichen Menschen unterschiedliche Formen an und muss stets neu austariert werden.

Ist die Inner- und/oder Inter-Balance der vier Lebensbereiche nicht gegeben, besteht laut Peseschkian erhöhte Gefahr für die Herausbildung innerseelischer und zwischenmenschlicher Konflikte: „Wenn die Waage in der Lebenspraxis [...] aus dem Gleichgewicht gerät, reagiert der Mensch mit physischen oder psychischen Erkrankungen“ (Peseschkian, 2005, S. 111). An einer anderen Stelle heißt es: „Wenn die innere Balance fehlt, wird Belastendes schlechter verkraftet“ (Peseschkian, 2012a, S. 9). So äußern sich Einseitigkeiten oft in Form von dekompensatorischen oder überkompensatorischen Störungsbildern, wie beispielsweise der Flucht in die Einsamkeit (als dekompensatorischer Konfliktverarbeitungsmodus) oder der Flucht in die Geselligkeit (als überkompensatorischer Konfliktverarbeitungsmodus) (Peseschkian, 2005, S. 47) (siehe auch 2.2.2.1.). Um das seelische Gleichgewicht wiederherzustellen, muss zuerst eruiert werden, welche Bereiche bereits zum Glück beitragen und welche anderen den größten Frust und die größte Unzufriedenheit auslösen. Wurde dies in Erfahrung gebracht, kann durch eine Neuverteilung der eigenen Ressourcen die individuelle Lebensbalance wieder Stück für Stück hergestellt werden, zum Beispiel indem bisher vernachlässigten Bereichen vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt wird (Peseschkian, 1977).

Bezüglich der Priorisierung bestimmter Lebensbereiche formuliert Peseschkian außerdem zwei interessante Tendenzen. Erstens stellt er die Beobachtung an, dass westlich-geprägte Länder den Schwerpunkt auf die Bereiche ‚Körper‘ und ‚Beruf/Leistung‘ legen, während im Nahen Osten die Bereiche ‚Kontakt‘ und ‚Phantasie‘ im Fokus stehen (2005, S. 119). Zweitens postuliert er, dass (besonders in traditionellen Familienstrukturen) Männer tendenziell die Bereiche ‚Kontakt‘ und ‚Phantasie‘ vernachlässigen, während bei Frauen Gegenteiliges der Fall ist. Peseschkian sieht seine Thesen besonders dahingehend unterstützt, dass speziell Männer in westlich-geprägten Gesellschaften das Alter und den damit einhergehenden Ruhestand scheuen, während in östlichen Regionen Altern eher mit positiven Konnotationen verbunden ist. Wer seine Lebensenergie nur auf seinen Körper und Beruf konzentriert – so die Argumentation – wird in ein tiefes Loch fallen, wenn im fortgeschrittenen Alter nicht nur die Arbeit durch die Pensionierung abrupt wegfällt, sondern auch die Leistungsfähigkeit und allgemeine körperliche Fitness langsam aber doch abnehmen. Wer hingegen sein Leben lang Kontakte gepflegt und die Phantasie aktiv genutzt hat, wird auch im Ruhestand noch genügend Energieressourcen und Beschäftigungen vorfinden (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 239).

Zum Schluss sei noch erwähnt, dass der Balancebegriff im Kontext von Peseschkians Glücksphilosophie nicht nur eine inhaltliche Rolle zu spielen scheint, sondern auch Aufschluss über die Dynamik und die Natur des Glücksbegriffs selbst gibt. Wie bei der Balance handelt es sich nämlich auch beim Glück nicht um ein einmaliges Produkt, sondern um einen ständigen Prozess der Erneuerung. Balance (wie auch Glück) gilt nach Peseschkian als etwas, das nicht einmal erreicht und für immer behalten werden kann, sondern einer ständigen Anpassung und Neuausrichtung bedarf. In Peseschkians Worten bedeutet glücklich bleiben nicht, „die Gegenwart festzuhalten“, sondern „unseren Partner und uns selbst immer wieder neu kennen zu lernen, [und] immer neue Entscheidungen zu treffen“ (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 48). Auch das folgende von Peseschkian angeführte Zitat bestärkt die Prozesshaftigkeit des Glücksbegriffs: „Wer ständig glücklich sein möchte, muss sich oft verändern“ (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 49). So wie der Balanceakt beim Seiltanz also nur dann funktioniert, wenn der*die Seiltänzer*in flexibel auf Einseitigkeiten und Schief lagen reagieren kann, ist der Zustand des Glücks nur durch kontinuierliche Adaptionen auf die Lebensrealität zu erhalten. Wer aufhört, aktiv an der Balance zu arbeiten, fällt vom Seil. Kurz gesagt, ist Glück nach Peseschkian kein passiver Zustand, sondern ein aktiver Prozess. Dieser kann sich zum Beispiel durch die Ausbalancierung der Lebensbereiche zeigen, oder auch in der Entfaltung und Integration der eigenen Fähigkeiten, die in den folgenden Kapiteln näher beleuchtet werden.

4.4. Glück durch Differenzierung und Entfaltung

Wie bereits in Kapitel 2 und 3 dargelegt, geht Peseschkian davon aus, dass jeder Mensch wie ein Samenkorn mit einer Fülle an Fähigkeiten und Potentialen geboren wird. Er bezeichnet den Menschen als Bergwerk, „reich an Edelsteinen von unschätzbarem Wert“, die jedoch erst durch geeignete Erziehungs- und Umweltbedingungen „enthüllt“ werden müssen (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 146). In ihrer noch undifferenzierten Form, spricht Peseschkian von den beiden ‚Grundfähigkeiten‘ der Liebes- und Erkenntnisfähigkeit und definiert sie als „jedem Menschen ohne Ausnahme eignende psychische Dispositionen, die ihrer Aktualisierung und Differenzierung bedürfen“ (2012b, S. 72). Durch ihre allmähliche Entfaltung wachsen die Grundfähigkeiten schließlich zu Aktualfähigkeiten heran, wobei Peseschkian primäre und sekundäre Aktualfähigkeiten unterscheidet. Erstere entwickeln sich auf Basis der Liebesfähigkeit, während zweitere auf der Erkenntnisfähigkeit basieren.

In einer perfekten Welt würde nun jedes Kind in einer Umgebung aufwachsen, die die Entfaltung aller angelegten Fähigkeiten und Lebensqualitäten optimal unterstützt und fördert. Jedes Kind würde ein ausgewogenes und reichhaltiges Spektrum an primären und sekundären

Aktualfähigkeiten entwickeln, sich gleichermaßen in allen vier Lebensqualitäten verwirklichen und sich dadurch ein breites Repertoire an Konfliktverarbeitungsmodi erarbeiten. In der Realität ist dieses Szenario selbstredend unrealistisch, wenn nicht utopisch (Peseschkian, 2012b, S. 84). Obwohl zwar die meisten Kinder zumindest einige der in ihnen angelegten Fähigkeiten entfalten können, entstehen im Laufe ihres Lebens oft Einseitigkeiten in deren Ausprägung.

Die wohl häufigste Einseitigkeit findet sich im Verhältnis zwischen primären und sekundären Aktualfähigkeiten, also zwischen Ausprägungen der Liebes- und Erkenntnisfähigkeit. So kann es zum Beispiel vorkommen, dass ein Mensch zwar besonders geduldig und liebevoll ist (Präsenz primärer Fähigkeiten), jedoch ein sehr unzuverlässiges und verschwenderisches Verhalten an den Tag legt (Absenz sekundärer Fähigkeiten). Laut Peseschkian „reicht [es jedoch] nicht, wenn man lediglich in einzelnen Bereichen Fähigkeiten entwickelt hat und die anderen nur wenig beachtet“, da sich solche Einseitigkeiten früher oder später in innerpsychischen und/oder zwischenmenschlichen Konflikten äußern können (2005, S. 97).

Da Peseschkian einen Zusammenhang zwischen den beiden Grundfähigkeiten und den vier Lebensqualitäten annimmt, geht eine einseitige Entwicklung der Aktualfähigkeiten außerdem oft mit einem Ungleichgewicht der vier Lebensbereiche einher (und damit auch mit einer Überbeanspruchung der korrespondierenden Konfliktverarbeitungsmodi). So kann beispielsweise die starke Entwicklung der Liebesfähigkeit bei gleichzeitiger Vernachlässigung der Erkenntnisfähigkeit dazu führen, dass die Bereiche ‚Kontakt‘ und ‚Phantasie‘ besonders stark ausgeprägt sind, während die Bereiche ‚Körper‘ (samt der Sinne als zugehöriges Erkenntnismedium) und ‚Arbeit/Leistung‘ (samt dem Verstand als zugehöriges Erkenntnismedium) große Defizite aufweisen. Ein letztes Beispiel für einseitige Entfaltung betrifft die aktive und passive Dimension der Aktualfähigkeiten. Während bei einer ausgewogenen, gesundheitsfördernden Entwicklung beide Dimensionen in ähnlichem Maße ausgeprägt sind, kann die einseitige Entwicklung der aktiven oder passiven Dimension glückshemmende Effekte haben. Ist eine Person beispielsweise selbst sehr ordentlich (Präsenz der aktiven Dimension), zerbricht jedoch an der Unordentlichkeit anderer Menschen (Absenz der passiven Dimension), kann nicht von einem seelischen Gleichgewicht die Rede sein.

Die Problematik der beschriebenen einseitigen Entwicklungen erklärt sich für Peseschkian nun daher, dass der Mensch „nicht nur unter seinen Problemen, sondern auch unter seinen einseitig entwickelten Fähigkeiten“ leidet (2012b, S. 137). Laut ihm wird man nämlich „nicht nur krank durch das, was man erlebt hat, sondern auch durch das, was man nicht erleben konnte, wenn den im Menschen angelegten Fähigkeiten die notwendigen Entwicklungsbedingungen

entzogen wurden“ (2002, S. 125). In anderen Worten können innerseelische und zwischenmenschliche Konflikte nicht nur durch Erlebtes (z.B. traumatische Erfahrungen), sondern auch durch „Nicht-Erlebtes“ (z.B. einseitig- oder unterentwickelte Fähigkeiten) ausgelöst und begünstigt werden. Tatsächlich interpretiert Peseschkian viele Psychosen und Neurosen als direkte oder indirekte Folgen einer mangelnden Differenzierung der Aktualfähigkeiten und Modi der Konfliktverarbeitung (2012b, S. 82).

Auf Basis dieser Annahmen zieht Peseschkian nun den Schluss, dass sich Glück nicht zwingend durch die Bearbeitung und Eliminierung positiv vorhandener Störungen, Konflikte und Probleme entwickelt, sondern vielmehr durch die (nachträgliche) Entfaltung der in ihm angelegten Fähigkeiten, Qualitäten und Potentiale. In Peseschkians Worten geht es „nicht nur darum Störungen zu beseitigen, sondern günstige Entwicklungsmöglichkeiten zu erkennen (wo, wem gegenüber, wann) und sie zu nutzen“ (2005, S. 97). Wie aus diesem Zitat abzuleiten ist, muss jedoch der Verwirklichung, Nutzung und Entfaltung von Fähigkeiten deren Erkenntnis und Bewusstmachung vorausgehen. Dieser Schritt, der in der PPT durch die Stufen der ‚Inventarisierung‘ und ‚Beobachtung‘ abgedeckt wird, basiert auf Peseschkians Überzeugung, dass man „einen Menschen [...] dort aufsuchen [muss], wo er ist, und nicht dort, wo man ihn schon haben möchte“ (2012b, S. 138). Ziel ist es dabei, sowohl die bereits entwickelten Fähigkeiten eines Menschen sichtbar zu machen, als auch seine noch ungenutzten Ressourcen und Entwicklungspotentiale (z.B. in Form von unterdifferenzierten Grundfähigkeiten, einseitig entwickelten Aktualfähigkeiten, oder wenig beachteten Lebensqualitäten) (2002, S. 143). Sobald die bestehenden Fähigkeiten, Ressourcen und Potentiale ausreichend ins Bewusstsein getragen wurden, kann der Schritt der Entfaltung und Differenzierung folgen. Im Kontext der PPT kann dieser wiederum der Stufe der ‚Zielerweiterung‘ zugeordnet werden, da es dabei vor allem um die Erschließung von neuen Möglichkeiten und Zielen in der Zukunft geht.

Ein möglicher Grund für die glücksfördernde Wirkung, die die Entfaltung von ungenutzten Fähigkeiten und Potentialen auf den Menschen hat, ist die damit verbundene Lebensbalance. Wie schon in 4.3. beschrieben, geht Peseschkian nämlich davon aus, dass eine Balance der vier Lebensbereiche (sowohl zueinander als auch innerhalb eines Bereichs) zum Wohlbefinden des Menschen beiträgt, während Einseitigkeiten zu Konflikten und Störungen führen können. Durch die Differenzierung und Stärkung unterentwickelter Bereiche entsteht nun automatisch ein ausgeglicheneres Verhältnis zwischen primären und sekundären Aktualfähigkeiten, aktiven und passiven Fähigkeitsausprägungen, oder den vier Lebensqualitäten. In anderen Worten trägt Entfaltung auch deshalb zum Glück bei, da Einseitigkeiten leicht ein Ungleichgewicht verursachen, während Vielfalt und Differenzierung zur Lebensbalance beitragen.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass nach Peseschkian Glück auch besonders durch die Entfaltung und Verwirklichung des Guten im Wesen des Menschen befördert wird, und zwar in Form der in ihm angelegten Fähigkeiten, Ressourcen und Potentiale. Diese Erkenntnis basiert auf der Annahme, dass die Differenzierung der Grundfähigkeiten und Lebensqualitäten einseitigen Entwicklungen entgegenwirkt und dadurch das seelische Gleichgewicht wiederherstellt. Im nächsten Abschnitt wird der Prozess der Differenzierung noch einen Schritt weitergeführt, da die entstandene Vielfalt dann harmonisiert und zur Einheit gebracht wird.

4.5. Glück durch Einheit und Integration

Als weiterer zentraler Aspekt von Peseschkians Glücksbegriff kann das Konzept der Einheit genannt werden, das vor allem die Entwicklung eines integrativen, kongruenten und einzigartigen Selbstbildes meint. Hierbei mag es verwunderlich wirken, dass Peseschkian sowohl die Praktik der Differenzierung, als auch die der Einheit als wesentliche Bausteine des Glücks ansieht. Dieser Widerspruch scheint sich jedoch durch Peseschkians Interaktionsmodell aufzulösen, das drei grundlegende Interaktionsstadien der körperlichen und geistigen Entwicklung des Menschen beschreibt: die der Verbundenheit, der Differenzierung, und der Ablösung (Peseschkian, 2002, S. 72-76). Im Stadium der Verbundenheit nimmt das Individuum eine vorwiegend passive Rolle ein und orientiert sich in seinem Verhalten und seinen Einstellungen stark am sozialen Umfeld. Das ändert sich im Stadium der Differenzierung, wenn der Mensch zunehmend die Rolle des aktiven Gestalters annimmt. Er entwickelt nach und nach ein charakteristisches Profil an Aktualfähigkeiten und differenziert sich dadurch von seinen Bezugspersonen. Im Stadium der Ablösung kann schließlich von einer „reifen bzw. reifenden Persönlichkeit“ die Rede sein, die durch ein kongruentes und integratives Selbstbild gekennzeichnet ist (Peseschkian, 2002, S. 75). Während man im Prozess der Differenzierung noch immer auf andere angewiesen ist (von denen man sich differenziert), konzentriert sich das abgelöste Individuum ganz auf sich selbst. Es verbindet alle entfalteten Aspekte seiner Persönlichkeit zu einer mannigfaltigen Einheit und löst dadurch etwaige Widersprüche auf.

Wie im beschriebenen Interaktionsmodell der PPT, findet sich nun auch in Bezug auf die Glücksentwicklung ein funktionaler Zusammenhang zwischen der Idee des Glücks durch Differenzierung und Entfaltung und der Idee des Glücks durch Einheit und Integration. Während durch den Schritt der Differenzierung die Einseitigkeit hin zur Vielfalt entwickelt werden soll, verfolgt der Schritt der Integration und Einheit nun das Ziel, Integrität und Harmonie in der Mannigfaltigkeit zu schaffen. Wichtig ist dabei zu erwähnen, dass laut Peseschkian beide Schritte (sowohl jener der Entfaltung, als auch jener der anschließenden

Integration) essenziell für ein glückliches Leben sind und sich gegenseitig bedingen: Entfaltung ohne Integration führt zu Chaos und Dissonanz, Integration ohne Entfaltung zu Einseitigkeit.

Als Beispiel für ersteren Fall (Differenzierung ohne Einheit) kann der Widerspruch zwischen zwei oder mehreren differenzierten Fähigkeiten genannt werden, die unintegriert nebeneinander in einem Menschen bestehen. Ein von Peseschkian oft als „Schlüsselkonflikt“ betiteltes Fähigkeitspaar ist beispielsweise das der Höflichkeit und Ehrlichkeit (2008, S. 77). Da diese zwei sekundären Fähigkeiten sehr unterschiedliche Ansprüche an das Verhalten einer Person stellen, entsteht ein Gefühl der Dissonanz. Dieses kann dann zum Problem werden, wenn auf den entstehenden inneren Widerspruch keine Integration folgt und die zwei Fähigkeiten weiter isoliert bestehen bleiben. Eine ähnliche Dissonanz kann bei Nichtintegration von differenzierten, aber in gewissen Kontexten widersprüchlichen primären und sekundären Fähigkeiten entstehen. So kann zum Beispiel eine ordentliche und sparsame, aber gleichzeitig kontaktfreudige Person hin- und hergerissen sein, wenn es darum geht, Gäste zu sich nach Hause einzuladen. Einerseits möchte sie Ordnung halten und Geld sparen, andererseits möchte sie ihre Freunde zu sich nach Hause einladen (was jedoch mit finanziellen Ausgaben und Unordnung verbunden ist) (Peseschkian, 2005, S. 158-162). Auch hier kann von einer Störung der inneren Einheit die Rede sein, die auf die fehlende Integration der primären (Ordnung, Sauberkeit) und sekundären Fähigkeiten (Kontakt) zurückgeführt werden kann.

Einige Beispiele für zweiten Fall (Einheit ohne Differenzierung) wurden bereits in Kapitel 4.4. in Zusammenhang mit Einseitigkeiten im Bereich der Aktualfähigkeiten und Lebensqualitäten angeführt. Wenn die einseitig ausgeprägten Fähigkeiten und Lebensqualitäten eines Individuums ohne den Schritt der Differenzierung zur Einheit gebracht (d.h. ins Selbstbild integriert) werden, blockiert dies das seelische Gleichgewicht. Das erklärt sich daher, dass für die Entwicklung einer Lebensbalance per Definition ein ausgewogenes Verhältnis unterschiedlicher Aspekte des Lebens notwendig ist. Ohne Differenzierung und Entfaltung ist diese notwendige Vielfalt jedoch nicht gegeben, weshalb Einseitigkeiten und ein seelisches Ungleichgewicht entstehen. Als Beispiel dafür können Menschen genannt werden, die ihr Selbstbild auf nur einen der vier Lebensbereiche beschränken und sich voll und ganz davon vereinnahmen lassen. So gibt es beispielsweise Menschen, die sich nur über ihre Arbeit/Leistung definieren („Du bist, was du leistest“), andere, die sich nur durch ihre Beziehungen zu anderen Menschen bestimmt sehen („Du bist, wen du kennst“), solche, deren Selbstbild von ihrem Körper und Aussehen eingenommen ist („Du bist, was du isst“), und wieder andere, die sich nur durch ihre Phantasie begreifen („Du bist, was du denkst“). In allen vier Beispielen kann zwar von einer Einheit der Person die Rede sein, nicht jedoch von einer

„Einheit in Mannigfaltigkeit“, die laut Peseschkian aber ein wichtiger Bestandteil des gelingenden Lebens ist. Stattdessen haben sich die beschriebenen Personen in einen Lebensbereich „geflüchtet“ und ihr Selbstbild zur „perfekten Einseitigkeit“ gebracht (2002, S. 125). Kurz gesagt, können nach Peseschkian weder Einheit ohne Differenzierung, noch Differenzierung ohne Einheit nachhaltig glücklich machen. Nur durch die Kombination beider Schritte kann ein mannigfaltiges und zugleich in sich stimmiges Selbstbild entstehen.

Es kann also festgehalten werden, dass laut Peseschkian Glück auch durch die „integrative Einheit“ der Lebensqualitäten und Fähigkeiten gefördert wird, und zwar in Form einer stabilen, kongruenten und einzigartigen Ich-Identität (2002, S. 53). Als kongruent kann ein Selbstbild dann bezeichnet werden, wenn es alle Aspekte einer Person in einer harmonischen Weise integriert und dabei scheinbare Widersprüche auflöst. Laut Peseschkian kann diese „Einheit der Persönlichkeit“ auch als innere „Haltung“ beschrieben werden, deren entscheidendstes Kennzeichen ist, „dass alle wesentlichen Unterscheidungen, unter denen der Mensch leidet [...] sich in seinem Inneren wie auch in der Welt durch ein verändertes und erweitertes Bewusstsein lösen. Sie stehen sich nicht mehr als unvereinbar gegenüber, sondern als verschieden im Sinne einer Einheit in der Mannigfaltigkeit“ (2012b, S. 11-12). Als Beispiele für solche vermeintlichen Gegensätze nennt Peseschkian unter anderem ‚Erkenntnisfähigkeit – Liebesfähigkeit‘, ‚Individuum – Gemeinschaft‘, ‚Materie – Geist‘, ‚Einzigartigkeit – Gleichheit‘ und ‚Leben – Tod‘. Da nun die Zielvorstellung des integrativen Prozesses dargelegt wurde, beschäftigt sich der nächste Abschnitt mit zwei zentralen Methoden zur Erreichung dieses Ziels.

Die Praxis der Integration und Re-Integration beruht auf der ‚Einheit‘ als primäre Aktualfähigkeit, die Peseschkian als „die Fähigkeit zu integrieren“ definiert (2012a, S. 144). Präziser gesagt, umfasst sie die Fähigkeit, „die Aktualfähigkeiten, die Grundfähigkeiten und Wertsysteme in die Erlebnisse zu integrieren und die eigenen Bedürfnisse mit denen der Umwelt in Einklang zu bringen“ (2012a, S. 144). Dazu gehören zwei grundlegende Integrationspraktiken, nämlich die der Akzeptanz und die der positiven Umdeutung. Erstens meint ‚Akzeptanz‘ die Bewusstwerdung der mannigfaltigen Fähigkeiten und Lebensqualitäten, die Teil des eigenen Lebens sind. Beispielsweise kann nach jahrelanger Missachtung der körperlichen Bedürfnisse ein erneutes Bewusstsein für deren Existenz geschaffen werden.

Die Praktik der positiven Umdeutung als zweite Integrationspraktik wurde bereits ausführlich in 2.2.1. besprochen, soll jedoch hier noch einmal unter dem Aspekt der Integration dargelegt werden. Positive Umdeutung meint die Frage nach dem Sinn, der Funktion und den Vorteilen eines überwiegend negativ konnotierten Phänomens (z.B. einer Störung oder eines

traumatischen Ereignisses). Der Zusammenhang zwischen der Methode der positiven Umdeutung und der integrativen Einheit der Persönlichkeit wird nun in folgendem Zitat Peseschkians deutlich: „Die Frage nach dem ‚Wozu‘ mein Re-Integration, die Tendenz zur Einheit und Weiterentwicklung“ (2002, S. 53). Die Frage nach dem Sinn (z.B. einer Krankheit) kann also als Mittel dienen, um verstoßene, verdrängte und vom Selbst abgetrennte Teile (z.B. den eigenen Körper) wieder in die Ich-Identität zu integrieren und somit die „Einheit der Persönlichkeit wiederherzustellen bzw. sie weiterzuentwickeln.“ (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 106). Kurz gesagt geschieht der Prozess hin zum integrativen Selbst im Wesentlichen durch zwei Praktiken, nämlich die der Akzeptanz und die der positiven Umdeutung. Nachdem nun zwei zentrale Methoden der Einheit und Integration dargelegt wurden, werden im nächsten Abschnitt einige Beispiele für integrative Prozesse skizziert.

Erstens kann es im Bereich der Lebensqualitäten zu einem integrativen Prozess kommen, wenn bisher verdrängte oder vom Selbst abgetrennte Facetten eines Individuums in das Selbstbild reintegriert werden. Zum Beispiel kann ein Mensch mit einem gestörten Verhältnis zu bestimmten Aspekten seines eigenen, physischen Körpers (seinem Aussehen, seinen Bedürfnissen, seinen Schmerzen), diese als etwas Externes begreifen, das es zu bekämpfen gilt. Ein dissoziatives (d.h. vom Selbst abgetrenntes) Bild des eigenen Körpers kann dann zum Beispiel dazu führen, dass dieser Mensch seinen Körper wie ein Objekt zu verändern versucht und ihn dabei schädigt. Durch die Re-Integration des Körpers in das eigene Selbstbild („Ich bin mein Körper“ statt „Ich habe einen Körper“) kann die innere Dissonanz schließlich aufgelöst und die Einheit der Person wiederhergestellt werden.

Auch in Hinblick auf die aktive und passive Lebensform des Menschen (siehe 3.9.) kann ein integrativer Prozess stattfinden. Dabei wird der scheinbare Widerspruch zwischen den beiden Dimensionen aufgelöst und „[d]as Individuum erlebt ein Gefühl der eigenen Integrität und Einheit“ (Peseschkian, 2002, S. 112). Es erkennt, dass es sowohl Bereiche des aktiven Gestaltens, als auch der passiven Gelassenheit gibt und sich diese nicht gegenseitig ausschließen. Es lernt, aktiv gestaltend in Bereiche innerhalb der eigenen Kontrolle (z.B. dem eigenen Handeln) einzugreifen, während es eine passive Haltung gegenüber unkontrollierbaren Bereichen (z.B. den Gedanken anderer) einnimmt (siehe auch 4.6.). Kurz gesagt ergibt sich auch hier statt Dissonanz und Widerspruch Harmonie und Einheit.

Ein weiteres wichtiges Beispiel für den Prozess der Integration findet sich im Bereich der Aktualfähigkeiten. Diese sind besonders anfällig für Dissonanzen (im Sinne scheinbarer Widersprüche) da unterschiedliche Aktualfähigkeiten oftmals widersprüchliche Einstellungs-

und Verhaltenserwartungen an das Individuum stellen. Ein besonders prominentes Beispiel dafür ist der Konflikt zwischen den zwei sekundären Fähigkeiten der ‚Höflichkeit‘ und ‚Ehrlichkeit‘. Während ‚Höflichkeit‘ die Fähigkeit meint, „die Beziehung zu anderen Menschen zu gestalten“, definiert Peseschkian ‚Ehrlichkeit‘ als „die Fähigkeit, seine Meinung zu äußern“ (2012a, S. 72, 77). Es fällt leicht, sich ein Szenario vorzustellen, in dem diese beiden Sekundärtugenden im Widerspruch zu einander stehen, zum Beispiel wenn die Offenlegung der eigenen Meinung die betroffene Person verletzen und dadurch die Beziehung zu ihr schädigen könnte. Im integrativen Prozess sollen nun beide Fähigkeiten in das Selbstbild integriert und zur harmonischen Einheit gebracht werden. Speziell in Bezug auf das Ehrlichkeits-Höflichkeits-Dilemma gilt es laut Peseschkian dabei, „kommunikative Fähigkeiten zu entwickeln, die beispielsweise darin bestehen, dass man sich traut zu sagen, was einem gefällt und nicht gefällt, was man möchte oder ablehnt. So können sich die anderen akzeptiert fühlen und können verstehen, was man meint“ (2012b, S. 103). Kurz gesagt, geht es auch bei der Integration der Aktualfähigkeiten darum, scheinbar widersprüchliche Elemente in Einklang zu bringen und so eine „Einheit in Mannigfaltigkeit“ zu schaffen (Peseschkian, 2012b, S. 11-12).

Zum Schluss soll noch der Prozess der zeitlichen (Re-)Integration skizziert werden, der laut Peseschkian ebenfalls zu einem kongruenteren Selbstbild beiträgt (Peseschkian, 1983). Zeitliche Integration meint, dass ein Individuum nach dem erfolgreichen Beziehungsaufbau zur eigenen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (Differenzierung/Entfaltung) diese nun auch in das eigene Selbstbild integriert (Integration/Einheit). Diese Form der Integration ist deshalb so wichtig, weil viele Menschen zumindest eine dieser drei zeitlichen Dimensionen als vom Selbst abgeschieden begreifen. Beispiele dafür sind Personen, die sich nicht mit ihrer Vergangenheit auseinandersetzen wollen, keine Zukunftsperspektiven entwickeln können, oder vor lauter gedanklicher Ruminaton auf das Hier und Jetzt vergessen. Im integrativen Prozess werden nun alle drei zeitlichen Dimensionen in das Selbst eines Menschen eingebunden, sodass er sich sowohl als im Hier und Jetzt lebend, als auch als geformt durch die Vergangenheit als auch als veränderbar auf die Zukunft hin versteht. Ziel dabei ist, dass der Mensch mit allen drei zeitlichen Dimensionen Frieden schließt und keine aus dem Selbstkonzept ausklammert. Er begreift sich dann als ein über die Zeit hinweg veränderbares Wesen, das aktiv in diese Veränderung eingreifen und somit seine Zukunft gestalten kann.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Peseschkians Glücksbegriff wesentlich mit dem Konzept der Einheit verbunden ist, das die Herstellung und Erhaltung eines kongruenten, integrativen und in sich stabilen Selbstbildes meint. Der zugrundeliegende integrative Prozess kann dabei als notwendige Weiterentwicklung der Differenzierung und Entfaltung (siehe 4.4.)

verstanden werden, da ohne ihn Dissonanzen und innere Widersprüche entstehen können. Es sei jedoch auch noch einmal betont, dass laut Peseschkian weder Differenzierung noch Einheit allein zu einem gelingenden Leben führen. Erst nachdem durch Differenzierung Vielfalt erreicht wurde, kann eine glücksstiftende „Einheit in der Mannigfaltigkeit“ geschaffen werden (Peseschkian, 2012b, S. 11-12). Als zwei zentrale Integrationspraktiken wurden die Akzeptanz und positive Umdeutung genannt, wobei der integrativen Sinnsuche (als ein Aspekt positiver Umdeutung) eine besondere Bedeutung zukommt (siehe auch 4.8.). Zum Schluss wurden noch vier Bereiche erläutert, in denen der Integrations- und Einheitsgedanke eine wichtige Rolle spielt, nämlich jene der Lebensqualitäten, Aktualfähigkeiten, zeitlichen Dimensionen und aktiv-passiven Lebensweise. Letzterer Punkt ist auch Thema des folgenden Kapitels, in dem das Glückspotential der gestaltenden und gestalteten Natur des Menschen im Mittelpunkt steht.

4.6. Glück durch aktives Gestalten und passives Geschehenlassen

„Gott, gib mir die Gelassenheit, Dinge hinzunehmen, die ich nicht ändern kann, den Mut, Dinge zu ändern, die ich ändern kann, und die Weisheit, das eine vom anderen zu unterscheiden“; so lautet das sogenannte ‚Gelassenheitsgebet‘, das dem US-amerikanischen Theologen Reinhold Niebuhr zugerechnet wird. In diesem Gebet offenbaren sich zwei weitere Elemente des glücklichen Lebens nach Peseschkian, nämlich das aktive Gestalten einerseits und andererseits die Fähigkeit, gelassen loszulassen (Peseschkian, 2002). Genauer gesagt geht es um das Einwirken auf jene Aspekte des Lebens, die selbst kontrolliert werden können und die Gelassenheit gegenüber den Bereichen, die außerhalb der eigenen Kontrolle liegen.

Bereits in Zusammenhang mit Peseschkians Menschenbild wurde dargelegt, dass er den Menschen sowohl als aktiven Gestalter, als auch als passiv Gestalteten versteht (siehe 3.8.). Gestaltet und geformt wird der Mensch besonders durch die Erziehung und prägende Einflüsse aus seiner (sozialen) Umwelt. Er besitzt jedoch auch die Selbstbestimmung und notwendige Autonomie, um „selbst Einfluß [sic] zu nehmen, aktiv zu sein, in das Geschehen gestaltend einzugreifen“ (Peseschkian, 2002, S. 112). Peseschkian betont dabei, dass sich diese beiden Seiten der menschlichen Natur keinesfalls ausschließen, sondern in Harmonie gemeinsam bestehen können; denn: „[d]er Mensch ist nicht Gott, der alles selber schaffen kann, er ist aber auch keine amorphe Masse, die darauf warten muß [sic], zu einer Gestalt geformt zu werden“ (Peseschkian, 2002, S. 112). Auf Basis dieser deskriptiven Annahme über die Natur des Menschen leitet Peseschkian nun normative Handlungsempfehlungen für das Glück ab.

In Bezug auf das Glück, scheint es Peseschkian zunächst darum zu gehen, die kontrollierbaren Bereiche des aktiven Gestaltens von den unkontrollierbaren Bereichen des passiven

„Gestaltetwerdens“ zu unterscheiden (Peseschkian, 1977). Zu ersteren zählen unter anderem die eigenen Handlungen, Gedanken und Einstellungen, sowie die subjektive Sicht auf die Welt. Zweitere betreffen neben den Handlungen, Gedanken und Einstellungen anderer auch beispielsweise die eigene genetische Grundausstattung und Ereignisse aus der Vergangenheit. Wenngleich die Einübung von Gelassenheit (als die passive Seite menschlichen Handelns) einen wesentlichen Einfluss auf das Wohlbefinden des Menschen haben kann, rechnet Peseschkian den Bereichen persönlicher Kontrolle ein besonders hohes Glückspotential zu (Peseschkian, 2002). Statt vergeblich zu versuchen, Dinge zu ändern, die außerhalb des eigenen Wirkungsbereiches liegen, plädiert er für eine Rückbesinnung auf das Selbst. Wenn Peseschkian schreibt, dass es „[s]ehr oft nötiger [ist], sich selbst zu ändern, als die Szenen“ drückt er seine Überzeugung aus, dass nachhaltige positive Veränderung nicht bei den äußeren Umständen ansetzt (2012b, S. 29). Das Leben aktiv zu gestalten, bedeutet demnach für ihn, Verantwortung für die eigene Wirklichkeit zu übernehmen und sich auf das zu konzentrieren, was in der eigenen Hand liegt. Allen voran gilt es hier, die innere Einstellung und Sichtweise hervorzuheben, da sie das größte Veränderungspotential mit sich bringen (siehe auch 4.2.).

Es sei außerdem erwähnt, dass die zwei Seiten menschlichen Handelns (gestalten und gestaltet werden) eine hohe Korrespondenz mit der Unterscheidung zwischen der aktiven und passiven Dimension der Aktualfähigkeiten aufweisen. Wie bereits in Kapitel 2.2.2.2. dargelegt, bezieht sich die aktive Dimension einer Aktualfähigkeit (z.B. der Ordnung, Höflichkeit oder Pünktlichkeit) auf das eigene, aktiv gezeigte Verhalten (z.B. Ordnung halten, „Danke“ sagen, pünktlich zu Verabredungen kommen). Hingegen ist die passive Dimension einer Aktualfähigkeit sowohl mit den Erwartungen an das Verhalten des sozialen Umfelds, als auch mit der Umgangsweise bei Nichterfüllung dieser Erwartungen verknüpft. Nur wenn beide Dimensionen erfolgreich gemeistert werden, lernt der Mensch mit Konflikten angemessen umzugehen und ein gelingendes Leben zu führen (Peseschkian, 2012a, S. 17).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Peseschkians Glücksbegriff die (von ihm angenommene) zugleich gestaltende und gestaltete Natur des Menschen widerspiegelt. Er geht nämlich davon aus, dass der Mensch nur dann ein gelingendes, glückliches Leben führen kann, wenn er (1) lernt, zwischen unkontrollierbaren und kontrollierbaren Bereichen des Lebens zu unterscheiden, (2) Gelassenheit gegenüber ersteren einübt und (3) Verantwortung (in Form aktiven Gestaltens) für zweitere übernimmt. Dafür braucht es jedoch wiederum Tugenden wie Weisheit und Mut, die im folgenden Kapitel näher beleuchtet werden.

4.7. Glück durch das tugendhafte Leben

Für ein gelingendes, glückliches Leben ist nach Peseschkian die Entwicklung von Tugenden unerlässlich. Dies kommt unter anderem in folgender Geschichte zum Ausdruck, die Peseschkian in seinem Buch *Die Treppe zum Glück* zitiert. Sie handelt von einem alten Weisen, der unablässig auf einen strömenden Fluss starrte. Auf die Frage seines Schülers, was er denn beobachte, antwortete der Weise schließlich:

Das Wasser lehrt uns, wie wir leben sollen. Wohin es fließt, bringt es Leben und teilt sich aus an alle, die seiner bedürfen. Es ist **gütig** und **freigiebig**. Die Unebenheiten des Geländes versteht es auszugleichen: Es ist **gerecht**. Ohne seinen Lauf zu zögern, stürzt es sich über Steilwände in die Tiefe. Es ist **mutig**. Seine Oberfläche ist glatt und ebenmäßig, aber es kann verborgene Tiefen bilden. Es ist **weise**. Felsen, die ihm im Lauf entgegenstehen, umfließt es. Es ist **verlässlich**. Aber seine Kraft ist Tag und Nacht am Werk, das Hindernis zu beseitigen. Es ist **ausdauernd**. Wie viele Windungen es auch auf sich nehmen muss, niemals verliert es die Richtung zu seinem ewigen Ziel, dem Meer, aus dem Auge. Es ist **zielbewusst**. Und sooft es auch verunreinigt wird, bemüht es sich doch unablässig, wieder rein zu werden. Es hat **die Kraft, sich immer wieder zu erneuern**. Das alles ist es, warum ich auf das Wasser schaue. Es lehrt mich das rechte Leben! [eigene Hervorhebung] (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 14)

Aus dieser Geschichte geht hervor, dass das gute und rechte Leben für Peseschkian ein tugendhaftes Leben ist. Beispiele für genannte Tugenden wurden im Text hervorgehoben und umfassen unter anderem Güte, Freigiebigkeit, Gerechtigkeit, Mut, Verträglichkeit, Ausdauer und Zielbewusstsein. Dabei ist kein Zufall, dass einige dieser Tugenden mit primären und sekundären Aktualfähigkeiten übereinstimmen. Tatsächlich verwendet Peseschkian diese beiden Begriffe sogar teils synonym, zum Beispiel wenn er schreibt, dass das, „was als übertriebener Fleiß [eine sekundäre Aktualfähigkeit] imponieren mag, [...] lediglich eine Sekundärtugend“ ist (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 25).

Ein wichtiger Unterschied zwischen Aktualfähigkeiten und Tugenden ist jedoch, dass die konkrete Ausprägung einer Aktualfähigkeit nichts an ihrem Status ändert (z.B. bleibt die *Überpünktlichkeit* eine Aktualfähigkeit), während eine Tugend durch ein Zuviel oder Zuwenig ihren tugendhaften Charakter verliert (z.B. gilt Sparsamkeit als Tugend, Geiz oder Verschwendung jedoch nicht). Laut Peseschkian können sowohl „mangelnde“, als auch „überzogene Tugenden“ krank machen und „zu Untugenden werden“ (2012a, S. 38). Als Beispiele nennt er neben der Heuchelei als korrespondierende Untugend zur Höflichkeit auch die Pedanterie zur Ordnung und die Arbeitssucht zum Fleiß. Kurz gesagt kommt es bei Tugenden immer auf das richtige Maß an, das wie schon bei der Mesotes-Lehre des Aristoteles zwischen zwei Extremen angesiedelt ist.

Es soll außerdem erwähnt werden, dass Tugenden in Peseschkians Glücksbegriff nicht nur einen intrinsischen, sondern auch einen instrumentellen Wert haben, da sie die Basis für andere, glücksfördernde Maßnahmen bilden. Wie zum Beispiel in 4.6. dargelegt, braucht der Mensch

Weisheit und Gelassenheit um sich sowohl als aktiver Gestalter, als auch als passiv Gestalteter zu verwirklichen. Tugenden unterstützen den Menschen außerdem dabei, seine individuelle Lebensbalance zu finden und zu halten. Die wichtigste Tugend, um den Weg zum Glück einzuschlagen ist jedoch wohl der Mut, etwas Neues zu beginnen. Er hilft dem Menschen, seine sogenannte „Schattenangst“ (definiert als „Schwierigkeit über den eigenen Schatten zu springen“) zu überwinden, Verantwortung für sein Leben zu übernehmen, alte Gewohnheiten zurückzulassen und neue Pfade zu beschreiten (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 27).

Bezüglich der Frage nach der Entwicklung von Tugenden führt Peseschkian folgenden Auszug aus dem Talmud an: „Wer ist weise? Wer von jemanden lernt. Wer ist stark? Wer sich selbst überwindet. Wer ist reich? Wer sich mit dem Seinigen begnügt. Wer ist achtbar? Wer die Menschen achtet“ (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 17). Daraus lässt sich ableiten, dass der Mensch nicht tugendhaft geboren wird, sondern Tugenden erst durch habitualisiertes, tugendhaftes Verhalten entstehen. Ähnlich wie bei den Aktualfähigkeiten, scheinen außerdem prägende Mikroerlebnisse eine zentrale Rolle zu spielen, da sie die Bildung von Tugenden sowohl unterdrücken als auch fördern können. Auch die Orientierung am tugendhaften Verhalten anderer kann eine wichtige Stütze bei der Entwicklung eigener Tugenden sein. Einmal entwickelt, stellen Tugenden schließlich einen inneren Kompass für gutes, rechtes Verhalten dar, was wiederum zum gelingenden und glücklichen Leben beiträgt.

4.8. Glück durch Sinnfindung

Aus Peseschkians Texten lässt sich ableiten, dass die Sinnfindung für ihn einen weiteren zentralen Baustein des Glücks darstellt (Peseschkian, 1983). Die Tatsache, „dass viele Menschen in nichts mehr einen Sinn sehen können“ wird von Peseschkian als „Zeitphänomen“ diagnostiziert, das der Suche nach dem Sinn als Weg zum Glück erhöhte Relevanz verleiht (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 184). Peseschkian macht in diesem Zusammenhang auf den semantischen Unterschied zwischen ‚Sinnfindung‘ und ‚Sinnggebung‘ aufmerksam: Während die Sinnggebung meist durch religiöse oder andere weltanschauliche Instanzen erfolgt, stellt die Sinnfindung ein individuelles Vorhaben dar. So kann zum Beispiel eine Krankheit nach einer bestimmten religiösen Lehre eine Strafe Gottes darstellen, während der individuell gefundene Sinn darin liegen kann, dass im Krankheitsverlauf wichtige familiäre Beziehungen erneuert und gestärkt wurden. Ein weiterer Unterschied zwischen ‚Sinnggebung‘ und ‚Sinnfindung‘ betrifft die Selbstverantwortung, die dem Individuum bei der Suche nach dem Sinn gewährt wird. Während bei der Sinnggebung ein bereits bestehender Sinn einem Menschen gewissermaßen „aufgedrückt“ wird, muss der Sinn bei der Sinnfindung erst durch den Suchenden selbst

geschaffen werden. Dementsprechend unterscheiden sich der gegebene und gefundene Sinn auch in ihrer Einzigartigkeit und individuellen Passung für die konkrete Lebenswelt eines Menschen. Im Kontext von Peseschkians philosophischen Überlegungen weist die Sinnsuche als Weg zum Glück Verbindungen (1) zur Methode der positiven Umdeutung, (2) zur Phantasie als eine der vier Lebensqualitäten und (3) zum Streben des Menschen nach dem Unbekannten auf. Erstens zielt die positive Umdeutung als Methode der PPT darauf ab, dem „Sinn“ einer Störung nachzugehen und dessen Bedeutung für die Lebenswelt des erkrankten Menschen zu erfassen. Dies geschieht in der 5-stufigen Therapie meist durch konkrete Fragen nach der Funktion, dem ‚Wozu‘ und den positiven Aspekten einer Krankheit oder Störung. Zweitens braucht es die Phantasie und das damit verbundene Erkenntnismittel der Intuition, um Sinnfragen überhaupt formulieren und Antworten darauf finden zu können. Drittens nimmt der Sinn vor seiner „Findung“ die Form des Unbekannten an, nach dessen Erkenntnis der Mensch (nach Peseschkian) seinem Wesen nach strebt (siehe Kapitel 3.10.).

Interessant ist in diesem Zusammenhang außerdem die Verbindung zwischen der Sinnfindung und dem Konzept des (re-)integrierten Selbst (siehe 4.5.), die an den folgenden zwei Zitaten verdeutlicht werden soll. Erstens schreibt Peseschkian: „Die Frage nach dem Wozu meint Re-Integration, die Tendenz zu Einheit und Weiterentwicklung“ (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 42). An einer späteren Stelle bemerkt er, dass „Krankheiten und Befindlichkeitsstörungen nicht sinnlos [sind], sondern ihren Sinn darin [haben], die Einheit der Persönlichkeit wiederherzustellen bzw. sie weiterzuentwickeln“ (S. 106). Daraus lässt sich ableiten, dass die Sinnfindung laut Peseschkian zu einer Re-Integration jener Elemente führt, die aufgrund ihrer Unerwünschtheit zuvor aus dem Selbstbild desintegriert worden waren und folglich Störungen und Konflikte ausgelöst haben. Die dadurch entstehende „Einheit der Persönlichkeit“ stellt schließlich die notwendige Harmonie wieder her und wirkt dadurch glücksfordernd.

Zusammenfassend lässt sich demnach sagen, dass die Suche nach dem Sinn (des Lebens, einer Krankheit, eines Konflikts, einer Störung, etc.) für Peseschkian ein zentrales Element des Glücks darstellt, da sie die Re-Integration des betroffenen Elements einleitet und dadurch die Einheit des Selbst wiederherstellt.

4.9. Zusammenfassung und Zwischenbilanz

In Kapitel 4 wurden insgesamt acht Bedeutungsdimensionen von Peseschkians Glücksbegriff durch eine semantische Analyse herausgearbeitet und dargelegt. Literaturbasis dafür waren 15 Primärwerke Peseschkians, sowie 20 Audioaufnahmen. Zusammenfassend lässt sich sagen,

dass Peseschkian Glück vorrangig als einen sich von innen heraus entwickelnden Zustand versteht, der besonders durch die subjektive Sichtweise und Einstellung eines Individuums geprägt ist. Speziell hervorzuheben ist dabei die Fähigkeit der positiven Umdeutung, die es Menschen erlaubt, auch vorrangig negativ konnotierte Phänomene und Ereignisse in ein positives Licht zu rücken und dadurch deren Sinn, Funktion und Vorteile wahrzunehmen. Des Weiteren spielen für das Glück die Begriffe der ‚Differenzierung‘ und ‚Einheit‘ eine tragende Rolle. Glück scheint laut Peseschkian dann zu entstehen, wenn die zuvor differenzierten Grund- und Aktualfähigkeiten (bzw. Tugenden) durch einen integrativen Prozess zur Einheit gebracht werden und so ein kongruentes Selbstbild ermöglichen. Für einen gelingenden Integrationsprozess ist dabei besonders die Sinnfrage von großer Bedeutung, da sie zur Re-Integration jener Elemente des Selbst führt, die aufgrund ihrer Unerwünschtheit zuvor aus dem Selbstbild desintegriert worden waren. Ein weiterer wichtiger Punkt in der Glücksphilosophie Peseschkians bezieht sich auf die aktiv-gestaltende und passiv-gelassene Dimension menschlichen Handelns. Der Mensch kann laut ihm dann ein gelingendes, glückliches Leben führen, wenn er lernt, zwischen unkontrollierbaren und kontrollierbaren Bereichen des Lebens zu unterscheiden, Gelassenheit gegenüber ersteren einübt und Verantwortung (in Form aktiven Gestaltens) für letztere übernimmt. Zu guter Letzt beruht Peseschkians Glücksbegriff auch stark auf dem Konzept der ‚Lebensbalance‘, das die für das jeweilige Individuum optimale Inner- und Inter-Balance der vier Lebensbereiche ‚Körper‘, ‚Arbeit/Leistung‘, ‚Kontakt‘ und ‚Phantasie‘ meint. Glück scheint dann zu entstehen, wenn das seelische Gleichgewicht durch ein ausgeglichenes Verhältnis innerhalb und zwischen den vier Bereichen besteht. Einseitigkeiten führen hingegen zu bereichsspezifischen Fluchtreaktionen, die sich als innerpsychische und/oder zwischenmenschliche Konflikte äußern können.

Alle oben genannten Bedeutungsdimensionen von Peseschkians Glücksbegriff können schließlich als Stufen auf der „Treppe zum Glück“ (4.1.) verstanden werden, die sich in konkreten Denk- und Handlungsmustern manifestieren und gemeinsam zu einem gelingenden Leben beitragen. Dieses Bild offenbart nun zwei interessante Dimensionen von Peseschkians Glücksbegriff. Einerseits scheint er Glück als einen erreichbaren, glückseligen Zustand zu verstehen, der sich durch die Ausführung der oben dargelegten Denk- und Handlungsweisen einstellt (z.B. durch das Praktizieren der positiven Umdeutung, die Verwirklichung der Lebensbalance, die Entfaltung der angelegten Fähigkeiten, das Einüben von Gelassenheit, oder die Suche nach dem Sinn). Andererseits suggeriert die Metapher der Treppe *zum* Glück, dass Glück für ihn als telos beziehungsweise abstrakter, angestrebter Wert hinter den genannten Handlungen steht und nicht schon im Prozess des Besteigens erreicht werden kann.

Eine Möglichkeit, diese duale Natur von Peseschkians Glücksbegriff aufzulösen und die beiden Dimensionen miteinander zu vereinen, findet sich nun im Bild der Sonne, die sich am Ende der Treppe zum Glück befindet und der der Mensch durch jede zurückgelegte Stufe ein Stück näher kommt. Die Sonne steht dabei für den abstrakten Wert des Glücks, während die von ihr ausgehende Wärme das Gefühl der Glückseligkeit repräsentiert. Jede zurückgelegte Stufe (d.h. jede ausgeführte glücksfördernde Denk- oder Handlungsweise) bringt den Menschen nun der Sonne (d.h. dem abstrakten Wert des Glücks) näher und lässt ihn dadurch die Wärme (d.h. das Gefühl der Glückseligkeit) stärker wahrnehmen. In diesem Sinne kann Glück nach Peseschkian sowohl als etwas Statistisches (in Form eines abstrakten Wertes), als auch als etwas Dynamisch-Prozesshaftes (in Form der ausgeführten Denk- und Handlungsweisen) gedacht werden.

Ein weiterer interessanter Aspekt von Peseschkians Glücksbegriff betrifft die Tatsache, dass sich erstaunlich viele Parallelen zwischen seinem Begriff des Glücks und seiner Vorstellung über die Natur und das Wesen des Menschen feststellen lassen. Zum Beispiel betont er das grundlegend gute Wesen des Menschen (3.5.) und versteht Glück als die Entfaltung eben jenes (z.B. in Form der in ihm angelegten Tugenden und Grundfähigkeiten, siehe 4.4.). Auch beschreibt er den Menschen sowohl als aktiven Gestalter, als auch als passiv Gestalteten (3.9.) und versteht Glück als die adäquate Verwirklichung dieser beiden Dimensionen menschlichen Handelns (4.6.). Schließlich bezeichnet er den Menschen als „gläubiges“, zum Unbekannten hingezogenes Wesen (3.10) und versteht Glück als die Suche und das Finden dieses Unbekannten in Form eines „Sinns“ (4.8.). Diese und weitere Beispiele für Parallelen zwischen Peseschkians Menschenbild und Glücksbegriff finden sich in Tabelle 4.

Tabelle 4 Parallelen zwischen Peseschkians Menschenbild und Glücksphilosophie

Peseschkians Menschenbild	Peseschkians Glücksphilosophie
In jedem Menschen sind zwei Grundfähigkeiten angelegt, die sich im Laufe des Lebens in primäre und sekundäre Aktualfähigkeiten differenzieren.	Glück durch die Differenzierung und Entfaltung der im Menschen angelegten Grundfähigkeiten in primäre und sekundäre Aktualfähigkeiten.
Die 4 Lebensqualitäten des Menschen sind die des Körpers, der Arbeit, des Kontakts und der Phantasie.	Glück durch die Balance der 4 Lebensbereiche Körper, Leistung, Kontakt und Phantasie.
In jedem Menschen sind von Geburt an eine Reihe von Primär- und Sekundärtugenden angelegt.	Glück durch die Entfaltung der angelegten Tugenden und das tugendhafte Leben.
Der Mensch sowohl als aktiver Gestalter, als auch passiv Gestalteter. Er greift in seine Umwelt ein, wird aber auch maßgeblich durch sie geformt.	Glück durch die passive Gelassenheit gegenüber unkontrollierbaren Dingen und das aktive Eingreifen in kontrollierbare Lebensbereiche.
Der Mensch als gläubiges Wesen, das nach dem Unbekannten (in Form des Sinns) strebt. Das Streben nach dem Unbekannten entspringt der Phantasie.	Glück durch Sinnsuche und Sinnfindung mithilfe der Phantasie. Dadurch werden desintegrierte Teile des Selbst reintegriert und zur Einheit gebracht.
Der Mensch gilt als seinem Wesen nach gut, besonders wegen seinen wertvollen Grundfähigkeiten.	Glück durch die Erkenntnis und Entfaltung des guten Wesens des Menschen.
Positives Menschenbild: Der Mensch wird in seiner Positivität, d.h. Gegebenheit, wahrgenommen.	Positiver Glücksbegriff: Glück durch die Fähigkeit, das Positive, d.h. Vorhandene, im Leben zu erkennen.

Aufgrund der genannten Überschneidungen zwischen Peseschkians anthropologischen und glücksphilosophischen Überlegungen lautet eine weitere Erkenntnis der durchgeführten semantischen Analyse, dass Peseschkians Glücksphilosophie auf der Verwirklichung seines positiven Menschenbildes fußt. In anderen Worten kann der Mensch dann ein glückliches und gelingendes Leben führen, wenn er sein gutes Wesen mitsamt der Fülle an Fähigkeiten und Ressourcen (an)erkennt und auch verwirklicht. Man könnte demnach auch sagen, dass Glück nach Peseschkian bereits in der Natur des Menschen verankert ist und das menschliche Streben nach einem glücklichen Leben bewirkt. Das würde auch erklären, warum laut Peseschkian „[d]ie Bestrebungen aller Menschen [...] letztlich auf Glück und Selbstverwirklichung ausgerichtet [sind]“ (2005, S. 111). Die Verwirklichung des Selbst (im Sinne des guten Wesens des Menschen) wäre dann nämlich direkt mit der Glücksentfaltung verbunden.

Zusammenfassend lässt sich demnach sagen, dass Peseschkian Glück sowohl als abstrakten, angestrebten Wert (telos), als auch als einen erreichbaren, glückseligen Zustand versteht. Da der innere Zustand des Glücks an bestimmte, veränder- und lernbare Denk- und Handlungsmuster gekoppelt ist, stellt Glück nach Peseschkian dabei kein passives Produkt, sondern einen dynamischen, aktiven Prozess dar. Des Weiteren können als zwei Schlüsselbegriffe jene der ‚Balance‘ und ‚Integration‘ genannt werden, die sowohl Inhalte des Glücks beschreiben als auch die Natur des Glückszustandes selbst. Zu guter Letzt ist Peseschkians Glücksphilosophie stark an das positive Menschenbild gekoppelt, sodass die Erkenntnis und Verwirklichung des eigenen guten Wesens (z.B. in Form der Grund- und Aktualfähigkeiten des Menschen) maßgeblich zur Glücksförderung beitragen. Alle in diesem Kapitel herausgearbeiteten Bedeutungsdimensionen von Peseschkians Glücksbegriff sollen nun im folgenden und letzten Abschnitt (Kapitel 5) auf ihre pädagogische Relevanz hin überprüft werden. Konkret wird es dabei sowohl um Implikationen bezüglich der Möglichkeiten, als auch Arten der Glücksvermittlung im Unterricht gehen.

5. Implikationen für den Unterricht

Nachdem nun in den Kapiteln 3 und 4 Peseschkians Menschenbild und Glücksbegriff ausführlich dargelegt wurden, beschäftigt sich das letzte Kapitel mit der Übertragung der gewonnenen Erkenntnisse auf den Bildungsbereich und die ursprünglich gestellte Forschungsfrage „Kann Schule glücklich machen?“. In 5.1. soll es zunächst um die Frage nach der grundsätzlichen Vermittel- beziehungsweise Lernbarkeit von Glück gehen. Die Bejahung dieser Frage stellt die Voraussetzung für die Behandlung der zweiten Frage dar, die sich mit konkreten Methoden und Arten der Glücksvermittlung beschäftigt (5.2.). Dabei wird erneut zwischen impliziten (5.2.1.) und expliziten (5.2.2.) Arten der Glücksvermittlung unterschieden. Den Abschluss des Kapitels (5.2.3.) bilden drei ausgearbeitete Stundenbilder, die die gewonnenen Erkenntnisse über die impliziten und expliziten Formen der Glücksvermittlung nach Peseschkian in einer praktikablen pädagogisch-didaktischen Form integrieren sollen.

5.1. Möglichkeiten der Vermittlung

In diesem Kapitel soll die Frage beantwortet werden, ob nach Peseschkians Glückbegriff die Vermittlung und Lernbarkeit von Glück in Schulen überhaupt möglich ist. Zunächst muss festgestellt werden, dass die ursprüngliche Fragestellung „Kann Schule glücklich machen?“ ungünstig gewählt wurde, da eine einfache Antwort auf diese Frage klar „nein“ lauten muss. Dies hat zwei Gründe. Erstens handelt es sich bei dem Begriff ‚Schule‘ um eine Institution, die als solche weder zur Glückssteigerung noch Glücksminderung beitragen kann. Die eigentliche Frage sollte demnach lauten, ob praktizierende Pädagog*innen mit ihrer Art des Unterrichts die Glücksentwicklung von Kindern und Jugendlichen fördern können. Zweitens könnte die Frage den Eindruck erwecken, dass Glück etwas sei, das von außen an einen Menschen herangetragen werden kann; so als könnten Pädagog*innen in den Köpfen der Schüler*innen einen Schalter umlegen, der in ihnen unmittelbar ein Gefühl des Glücks verströmen ließe.

Glück – so lautet eine zentrale Erkenntnis von Peseschkians Glücksphilosophie – muss jedoch immer von innen heraus entstehen. Auch wenn äußere Impulse (z.B. therapeutische Anregungen) den Weg zur Treppe zum Glück skizzieren können, müssen die einzelnen Stufen vom betroffenen Menschen selbst und aus eigener Kraft bestiegen werden. Schule und auch die Art des Unterrichts können also genauso wenig glücklich *machen* wie ein Lottogewinn, ein gutes Essen, oder ein Erfolgserlebnis. Glücklich machen können sich Menschen nur selbst und zwar indem sie eine positive innere Einstellung entwickeln, integrative Praktiken (wie die der Sinnsuche und positiven Umdeutung) praktizieren, die vier Lebensqualitäten in Balance halten,

ihre Fähigkeiten entfalten und in Einklang bringen, aktiv die kontrollierbaren Bereiche ihres Lebens gestalten und passive Gelassenheit gegenüber unkontrollierbaren Bereichen einüben.

Trotzdem kann die Frage nach der grundsätzlichen Lernbarkeit von Glück mit ‚Ja‘ beantwortet werden, da Glück in Peseschkians Philosophie ganz klar an konkrete Verhaltensweisen und Praktiken gekoppelt ist, die jeder Mensch übernehmen und an seine individuelle Lebenslage anpassen kann. Peseschkian lehnt demnach einen genetischen Determinismus des Glücks ab, wonach die Möglichkeit eines glücklichen Lebens vorrangig von biologischen Prädispositionen abhängig ist (Hilpert, 2018, S. 196). In seiner humanistischen Grundausrichtung betont er stattdessen die Fähigkeit und Selbstverantwortung jedes Menschen, das eigene Leben mitzugestalten und die Einflussbereiche des glücklichen Lebens voll auszuschöpfen. Glück kann also nach Peseschkian insofern als „lernbar“ klassifiziert werden, da die Stufen auf der Treppe zum Glück allesamt unabhängig von der gegebenen Umwelt und der genetischen Konstitution eines Menschen bestiegen werden können. Kurz gesagt, basiert das subjektive Glücksempfinden nach Peseschkian primär auf konkreten Verhaltens- und Denkmustern, die allesamt eingeübt, gelernt und internalisiert werden können – auch im Rahmen des Unterrichts.

Hier sei außerdem erwähnt, dass sich die dargelegten Annahmen Peseschkians mit Erkenntnissen aus der Positiven Psychologie decken, einer Subdisziplin der Psychologie, die Glück und psychisches Wohlbefinden wissenschaftlich erforscht. Neueste Studien zeigen, dass Glück nicht wie zuvor angenommen auf der genetischen Ausstattung eines Menschen beruht, sondern durch greifbare Praktiken maßgeblich geschult und gestärkt werden kann (Diener & Biswas-Diener, 2011; Layous & Lyubomirsky, 2014; Seligman, 2004). Zu den meist erforschten Interventionen gehören unter anderem Dankbarkeitsrituale (Davis, et al., 2016), Achtsamkeitsübungen (Ivtzan & Lomas, 2016) und das sogenannte ‚Blessings‘-Tagebuch, in dem Studienteilnehmer täglich 3 Dinge notieren, die ihnen gut gelungen sind (Emmons & McCullough, 2003). Alle genannten Übungen zielen darauf ab, den Fokus eines Menschen auf die vielen guten, positiv vorhandenen Dinge im Leben zu lenken und damit eine nachhaltige Wahrnehmungsveränderung zu bewirken. Dasselbe salutogenetische Ziel verfolgt auch Peseschkian, zum Beispiel durch die Methoden der positiven Umdeutung und Sinnsuche.

Da nun die Frage nach der grundsätzlichen Lernbarkeit von Glück behandelt wurde, soll noch speziell auf die Frage nach der Vermittelbarkeit von Glück in Schulen (nach Peseschkians Glücksbegriff) eingegangen werden. Wenn auch Schule (wie zuvor angemerkt) nicht direkt glücklich *machen* kann, so kommt ihr dennoch eine wichtige Rolle bei der Glücks- und Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen zu. Zur Erinnerung sei hier erwähnt, dass

Peseschkian die Notwendigkeit der Erziehung betont, wenn es um die Entfaltung des guten Wesens des Menschen geht: „Betrachte den Menschen als ein Bergwerk, reich an Edelsteinen von unschätzbarem Wert. Nur die Erziehung kann bewirken, dass er seine Schätze enthüllt und die Menschheit daraus Nutzen zu ziehen vermag“ (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 146). Schule kann Glück also insofern „vermitteln“, als sie junge Menschen bei der Entfaltung ihrer Fähigkeiten bestmöglich unterstützt und die Entwicklung jener Denk- und Verhaltensmuster fördert, die laut Peseschkian essenziell für ein gelingendes Leben sind. Die konkreten Formen der Glücksvermittlung sollen nun im folgenden Kapitel näher behandelt werden.

5.2. Arten der Vermittlung

Wie im vorhergehenden Kapitel dargelegt, kann Schule nicht direkt glücklich *machen*, da sich Glück für Peseschkian immer von innen heraus entwickeln muss und stark an das subjektive Erleben eines Menschen gekoppelt ist. Nach Peseschkians Glücksbegriff kann Schule jedoch auf zumindest drei Wegen zur Glücksentwicklung von Kindern und Jugendlichen beitragen:

- (1) Erstens, indem Rahmenbedingungen geschaffen werden, in denen sich die in allen Kindern angelegten Grund- und Aktualfähigkeiten in möglichst allen vier Lebensqualitäten optimal entfalten können.
- (2) Zweitens, indem die von Peseschkian identifizierten glücksfördernden Fähigkeiten systematisch im Unterricht eingebaut und gefördert werden.
- (3) Drittens, indem einige glücksbezogene Theorien und Konzepte (besonders in höheren Schulstufen) explizit besprochen und diskutiert werden, um so das Bewusstsein und Wissen über Glück zu erweitern.

Während die ersten beiden Punkte als implizite Methoden zur Glücksvermittlung bezeichnet werden können, fällt der dritte Punkt in die Kategorie der expliziten Vermittlungsmethoden. Der Begriff ‚implizit‘ meint hierbei, dass die Förderung des Glücks nicht notwendigerweise mit der expliziten Behandlung des Themas ‚Glück‘ verbunden sein muss, sondern rein über die Art des Unterrichts und der pädagogischen Haltung erfolgt. Demnach eignen sich die in 5.2.1. dargelegten impliziten Methoden für fast jedes Unterrichtsfach, während bei der expliziten Behandlung (siehe 5.2.2.) der inhaltliche Bezug zum jeweiligen Fach gegeben sein sollte. In den folgenden zwei Kapiteln sollen nun jene impliziten und expliziten Methoden zur Glücksvermittlung besprochen werden, die sich aus Peseschkians Glücksbegriff ableiten lassen.

5.2.1. Implizite Vermittlung

Im Kontext dieser Arbeit meint die implizite Glücksvermittlung die Einbettung von Peseschkians Glücksbegriff (bzw. die von ihm identifizierten glücksfördernden Denk- und Verhaltensweisen) in das tägliche Unterrichtsgeschehen und Schulleben. Im Idealfall werden dadurch schulische Rahmenbedingungen geschaffen, in denen jedes Kind „alle seine Fähigkeiten in einem harmonischen Verhältnis zueinander entfalten kann, also leistungsfähig ist, ohne die Beziehung zu seinen Gefühlen und zu seinen zwischenmenschlichen Abhängigkeiten zu verlieren und eine reife Emotionalität und Kontaktbezogenheit entwickeln kann, ohne in der Entfaltung seiner produktiven Fähigkeiten behindert zu sein“ (Peseschkian, 2012b, S. 84). Mit dem Wissen, dass diese Vorstellung eher ein utopisches statt realistisches Ziel darstellt, sollen im folgenden Kapitel einige Ideen skizziert werden, wie dieses Ideal durch implizite Glücksförderung angestrebt werden kann.

Die Möglichkeit zur impliziten Glücksvermittlung basiert auf dem Konzept des impliziten Lernens, das als ein mehr oder weniger unbewusstes Aneignen von Fertigkeiten und Wissen definiert werden kann (Müsseler & Prinz, 2002). Ein klassisches Beispiel für den Vorgang des impliziten Lernens ist die Sprachentwicklung bei Kleinkindern, die scheinbar ohne große Mühe das komplexe grammatikalische System ihrer Muttersprache erwerben (Weinert, 2015). Zwei andere Beispiele für implizite Lernprozesse sind das Erlernen motorischer Fertigkeiten (z.B. Gehen oder mit Gabel und Messer essen), als auch die Aneignung von inter- und intrapersonalen Fähigkeiten (z.B. der Fähigkeit zur emotionalen Selbstregulation und Perspektivübernahme). In allen genannten Beispielen erwerben heranwachsende Menschen durch die Beobachtung anderer Personen und/oder das Ausüben einer Tätigkeit implizites Wissen, das sich wiederum in ihren Denk- und Verhaltensmustern ausdrückt.

Bei der impliziten Vermittlung von Glück wird nun von einem ähnlichen impliziten Lernprozess ausgegangen. Voraussetzung dafür ist Peseschkians Definition von Glück als prozessualer Zustand, der an (implizit) erlernbare Denk- und Verhaltensweisen gekoppelt ist (siehe auch 4.9.). Zu diesen Denk- und Verhaltensweisen zählen beispielsweise die Methode der positiven Umdeutung, die Sinnsuche durch die Kraft der Phantasie, die Einübung von Gelassenheit und die Ausbalancierung der vier Lebensqualitäten. Im Folgenden sollen nun vier Wege dargelegt werden, durch die Pädagog*innen Peseschkians Glücksbegriff implizit in ihren Unterricht einbetten und so das Glück ihrer Schüler*innen fördern können. Diese können mit den Begriffen (1) der ressourcen- und stärkenorientierten Pädagogik, (2) der Glückskompetenzförderung, (3) der ganzheitlichen Bildung (im Sinne der vier Lebensqualitäten) und (4) des Narrativen Lernens zusammengefasst werden.

5.2.1.1. Ressourcen- und stärkenorientierte Pädagogik

Ein Weg, Peseschkians Glücksbegriff implizit in den Unterricht zu implementieren, ist durch die Verkörperung des positiven Menschenbildes und die Verwirklichung einer ressourcenorientierten, pädagogischen Haltung. Die Idee dahinter ist jene, dass sich Kinder und Jugendliche einen großen Teil ihrer Fertigkeiten durch die Beobachtung und Nachahmung des Verhaltens ihrer Eltern, Lehrer*innen und Peers aneignen (Braun, Stein, & Bös, 2014; Brown & Ogden, 2004; Schunk, 1987). Diese sozio-kognitive Form des Lernens wurde erstmalig durch Bandura (1976) beschrieben und von ihm als Modelllernen bezeichnet. Lehrer*innen können sich die Tendenz zur Nachahmung nun auch in Bezug auf die implizite Glücksvermittlung zu Nutzen machen, und zwar indem sie jene Denk- und Verhaltensmuster vorleben, die sie in ihren Schüler*innen entfalten und fördern möchten. Folgt man der Spruchweisheit „Taten sprechen lauter als Worte“, könnte in dieser Hinsicht die implizite Glücksförderung durch Vorbildwirkung sogar einen stärkeren Einfluss haben als ein expliziter Glücksunterricht.

Zu den angestrebten Denk- und Verhaltensmustern gehört insbesondere die Betonung der positiv vorhandenen Stärken und Ressourcen, statt einem Fokus auf defizitäre Bereiche. Des Weiteren nimmt die generell positive Sicht auf den Menschen und die Betonung seines grundsätzlich guten Wesens eine zentrale Stellung ein. Kurz gesagt geht es um die Verinnerlichung von Peseschkians humanistisch geprägtem Menschenbild und dessen Umsetzung im Unterricht und im Umgang mit Schüler*innen. Ein pädagogischer Ansatz, der auf diesem positiven Menschenbild aufbaut und sich deshalb bestens für die implizite Glücksförderung eignet, ist das von Seligman entwickelte Konzept der ‚Positiven Bildung‘ (PB) (aus dem Englischen ‚Positive Education‘) (Seligman, et al., 2009). Dieses kann als pädagogische Praxis beschrieben werden, die die Erkenntnisse der Positiven Psychologie auf Bildungskontexte anwendet, mit dem Ziel, das Wohlbefinden der Schüler*innen zu erhöhen, ihren Charakter zu entwickeln und ihr akademisches Potential zu entfalten (Oades, et al., 2011). Während sich traditionelle Bildungsansätze vorwiegend auf die intellektuellen Qualitäten der Schüler*innen konzentrieren, gilt das Konzept der PB als ganzheitlicher Ansatz, der sowohl die Bildung von akademischen als auch glücksbezogenen Fähigkeiten und Charaktertugenden beinhaltet (Slemp, et al., 2017). Die PB ist außerdem ein ressourcenorientierter Ansatz, da sie sich darauf konzentriert, die vorhandenen Stärken der Schüler*innen zu fördern, anstatt ihre Schwächen zu reparieren (White & Murray, 2015). Damit verbunden ist auch die proaktive Ausrichtung der PB, die sie von reaktiven Gesundheits- und Glücksinterventionen unterscheidet (Slemp, 2017). Während proaktive Ansätze darauf abzielen, negative Zustände oder Ereignisse zu verhindern, bevor sie entstehen (z.B. Depressionen, Süchte, antisoziales

Verhalten), sind reaktive Ansätze auf Eliminierung ausgerichtet und reagieren auf negative Zustände und Ereignisse, nachdem sie aufgetreten sind (z.B. Anti-Mobbing-Programme oder Raucherentwöhnungskampagnen). Durch die Förderung des Wohlbefindens und die Entwicklung des Charakters strebt die PB stattdessen danach, Schüler*innen resilienter zu machen und so künftigen Problemen vorzubeugen (Chaves & Tamés, 2017)¹.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass es sich bei der PB um einen proaktiven, ressourcenorientierten und ganzheitlichen Bildungsansatz handelt, dessen Inhalte und Methoden auf dem positiv-humanistischen Menschenbild basieren (welches auch die Grundlage für Peseschkians Glücksbegriff darstellt). Durch den Einsatz der PB können Lehrer*innen nun insofern zur impliziten Glücksförderung ihrer Schüler*innen beitragen, da sie dadurch jene Denk- und Verhaltensmuster vorleben, die sie in ihnen kultivieren wollen. Im Idealfall findet durch den Prozess des Modelllernens schließlich eine Nachahmung des gezeigten Verhaltens statt, wodurch auch Schüler*innen nach und nach eine ressourcen- und stärkenorientierte Sichtweise entwickeln. Diese ist wiederum zentral im Glücksbegriff von Peseschkian verankert und unterstützt deshalb Schüler*innen auf der Treppe zum Glück.

5.2.1.2. Glückskompetenzförderung

Der zweite Weg zur impliziten Glücksvermittlung nach Peseschkians Glücksbegriff kann mit dem Begriff der „Glückskompetenzförderung“ umschrieben werden. Gemeint ist damit die Entwicklung jener Fertigkeiten und Kompetenzen, die von Peseschkian als zentrale Stufen auf der Treppe zum Glück beschrieben wurden (siehe 4.9.). Zur Erinnerung: Peseschkian versteht Glück sowohl als abstrakten, anzustrebenden Wert, als auch als einen erreichbaren eudämonistischen Zustand, der an bestimmte, erlernbare Denk- und Handlungsmuster gekoppelt ist (beschrieben in 4.1.-4.8.). Diese können wiederum als Kompetenzen formuliert werden, die basierend auf Weinert (2001) und im Sinne der Verordnung über Bildungsstandards im Schulwesen (BGBI. II. Nr. 1/2009) als „längerfristig verfügbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten“ definiert werden, „die von Lernenden entwickelt werden und die sie befähigen, Aufgaben in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsbewusst zu lösen und die damit verbundene motivationale und soziale Bereitschaft zu zeigen“ (RIS, 2020, S. 1).

In Bezug auf Peseschkians Glücksbegriff konnten nun die folgenden vier Kernkompetenzen für ein gelingendes Leben identifiziert werden: (1) Die Fähigkeit, das Positive zu sehen, (2) die

¹ Für mehr Informationen und Studien über den Ansatz der Positiven Bildung („Positive Education“) nach Martin Seligman siehe Chaves & Tamés, 2017. Für ein Beispiel gelebter Positiver Bildung in der Geelong Grammar School siehe Norrish & Seligman, 2015.

Fähigkeit, Entwicklungsmöglichkeiten wahrzunehmen und zu nutzen, (3) die Fähigkeit, zwischen Bereichen aktiver Gestaltung und passiver Gelassenheit zu unterscheiden, und (4) die Fähigkeit, alle Aspekte des Selbst in ein kohärentes Selbstbild zu integrieren. Diese vier Glückskompetenzen können nun ähnlich wie Kompetenzen aus anderen Fächern implizit wie explizit im Unterricht gefördert werden. Die Fähigkeit, das Positive zu sehen, kann beispielsweise durch die Methode der positiven Umdeutung trainiert werden. Dafür bietet sich im schulischen Bereich insbesondere der Umgang mit wahrgenommenen Schwächen, schlechten Noten und kritischem Feedback an. Pädagog*innen können zum Beispiel mit Schüler*innen üben, die eigenen Schwächen und Probleme zu Fähigkeiten umzuformulieren und dadurch deren Sinn, Funktion oder positive Aspekte zu erkunden. Werden diese und ähnliche Übungen regelmäßig in den Unterricht eingebaut, können sich die eingeübten Denk- und Verhaltensweisen zu „längerfristig verfügbare[n] kognitive[n] Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (d.h. Kompetenzen) der Schüler*innen entwickeln und die positive Sichtweise, Sinnsuche und adäquate Gelassenheit zu integrativen und automatische abrufbaren Bestandteilen ihrer Persönlichkeit werden. Einige weitere Ideen für die Förderung der vier genannten Glückskompetenzen finden sich in Kapitel 5.2.3., wo versucht wurde, die gesammelten Erkenntnisse über Peseschkians Glücksbegriff (und dessen Implikationen für das Unterrichtsgeschehen) in drei Stundenbilder einfließen zu lassen.

5.2.1.3. Ganzheitliche Bildung im Sinne der vier Lebensqualitäten

Im Kontext von Peseschkians Glücksphilosophie steht der Begriff der ganzheitlichen Bildung in engem Zusammenhang mit den vier Lebensqualitäten und Erkenntnismedien. Wie bereits in 2.2.2.1 dargelegt, beschreibt Peseschkian vier Lebensqualitäten des Menschen, nämlich die des Körpers, des Kontakts, der Arbeit/Leistung und der Phantasie. Zusätzlich ordnet er jeder Lebensqualität ein Erkenntnismedium zu, durch das der Mensch Kontakt zu sich selbst, seinem Körper, seinen Mitmenschen, seiner Umwelt, dem Unbekannten und seiner Zukunft aufnehmen kann. Diese vier korrespondierenden Erkenntnismedien sind die Sinne (Körper), die Tradition (Kontakt), die Vernunft (Arbeit/Leistung) und die Intuition (Phantasie) (Peseschkian, 2011).

Peseschkian geht des Weiteren davon aus, dass eine Balance dieser vier Lebensbereiche zum Wohlbefinden des Menschen beiträgt, während Einseitigkeiten zu Konflikten und Störungen führen können (2005, S. 46; siehe auch 4.3.). Um gesund und glücklich zu sein, muss der Mensch also seine Lebensenergie möglichst gleichmäßig auf die vier Bereiche verteilen und darauf achten, keinen zu vernachlässigen oder überzustrapazieren. Diesbezüglich beschreibt Peseschkian außerdem eine interessante kulturelle Tendenz: Laut ihm kann man nämlich beobachten, dass westlich-geprägte Industrienationen den Schwerpunkt auf die Bereiche

‚Körper‘ und ‚Beruf/Leistung‘ legen, während im „Orient“ die Bereiche ‚Kontakt‘ und ‚Phantasie‘ im Fokus stehen (Peseschkian, 2005, S. 119). Dadurch ergeben sich oft kulturspezifische Krankheitsbilder, die bereits in 4.3. erläutert wurden.

Mit diesem Wissen kann sich ein (implizit) glücksfördernder Unterricht das Ziel setzen, alle vier Lebensqualitäten und Erkenntnismedien in ähnlichem Maße anzusprechen und zu fördern. Kinder und Jugendliche in Österreich könnten dabei vor allem von jenen Lehrmethoden und Inhalten profitieren, die einen speziellen Fokus auf die Bereiche Phantasie (Kreativität, Philosophie, Sinn, Selbstverwirklichung) und Kontakt (Beziehungen, Peers, Wertschätzung, Zuwendung) legen, da diese beiden Lebensqualitäten in westlich-geprägten Kulturen laut Peseschkian tendenziell vernachlässigt werden. Hingegen wird der Bereich Arbeit/Leistung mit dem Erkenntnismedium der Vernunft besonders in Schulen meist überstrapaziert und läuft dadurch Gefahr, ein seelisches Ungleichgewicht zu verursachen. Dieses kann sich laut Peseschkian auch zum Beispiel in Leistungsstörungen oder einem Burnout äußern, das leider immer öfter auch an Kindern und Jugendlichen diagnostiziert wird (Schulte-Markwort, 2015).

Schließlich bleibt noch die Lebensqualität des Körpers mit den Sinnen als Medien der Erkenntnis. Obwohl in den letzten Jahrzehnten (unterstützt durch Soziale Medien und neue Technologien) sehr wohl eine vermehrte Aufmerksamkeit auf den Bereich des Körpers zu verzeichnen ist (Stichwort Fitnesswahn und Körperkult), kann nicht behauptet werden, dass Kinder und Jugendliche heute unbedingt eine bessere Beziehung zu ihrem Körper haben als vor 50 Jahren (Stichwort verzerrte Körperwahrnehmung und verwandte Phänomene wie Essstörungen oder Adipositas) (Trachsel, 2003). So scheint das Augenmerk zum Großteil auf der ästhetischen Dimension des Körpers zu liegen und weniger auf den tiefgreifenden Ebenen der Körperwahrnehmung und des körperlichen Wohlbefindens (Dix, 2015). Im Sinne der Glücksförderung und ganzheitlichen Bildung sollte deshalb auch die Beziehungsarbeit mit dem Körper eine zentrale Rolle in Schulen einnehmen. Neben ganzheitlicher Gesundheitsbildung und bewegtem Lernen (Weiß, Voglsinger, & Stuppacher, 2016) können hier auch Achtsamkeitsübungen für das Schärfen der Sinne und die Entwicklung eines besseren Körperbewusstseins eingesetzt werden (siehe z.B. Kaltwasser, 2016; Rechtschaffen, 2016).

Die in 5.2.3. zu findenden Stundenbilder stellen einen Versuch dar, das Ideal der ganzheitlichen Bildung (im Sinne der vier Lebensqualitäten und Erkenntnismedien) in einer praktikablen Form umzusetzen. Unter anderem wird dabei auch die Methode des narrativen Lernens eingebaut, die die Phantasie der Schüler*innen anregen soll und im folgenden Kapitel näher erläutert wird.

5.2.1.4. Narratives Lernen

Das Konzept des narrativen Lernens kann als didaktische Methode beschrieben werden, in der Inhalte durch und anhand von erzählten Geschichten vermittelt werden. Narratives Lernen ist außerdem „ereignishaftes Lernen“, da ein zu unterrichtender Sachverhalt so modelliert wird, dass er in Form eines erlebbaren Ereignisses vorgetragen werden kann (Fingerhut, 2000, S. 2). Narratives Lernen findet immer in zwei Phasen statt, wobei diese ineinander über gehen können. Die erste Phase umfasst die Narration selbst, in der die Lehrperson den Schüler*innen eine Geschichte erzählt oder vorliest. Der aktive Dialog, Austausch und die Reflektion über das Erzählte bilden schließlich die zweite Phase. Laut Fingerhut (2000, S. 1) sind Lernende in dieser Unterrichtsart „Zuhörende und [...] gleichzeitig affektiv Beteiligte“, da sie eine emotionale Verbindung sowohl zum*zur Erzähler*in als auch den Charakteren der Geschichte aufbauen. In der ersten, narrativen Phase sind die Lernenden zwar „körperlich inaktiv, aber seelisch angespannt und aufmerksam. Es arbeitet ihre Phantasie“ (2000, S. 1). In der zweiten Phase wird das Erzählte schließlich gemeinsam reflektiert und in Bezug auf den Sachverhalt aufgearbeitet. Die Schüler*innen bringen sich dabei aktiv ein und gestalten so den Lernprozess mit.

Das Konzept des narrativen Lernens passt deshalb zu Peseschkians Glücksbegriff, weil das Erzählen von Geschichten, Parabeln und Gleichnissen einen Schlüsselaspekt seines therapeutischen Ansatzes darstellt (siehe auch 2.2.4.). Sie kommen in allen fünf Stufen der PPT zur gezielten, systematischen Anwendung und erfüllen dabei eine Vielzahl von Funktionen. Unter anderem können Geschichten laut Peseschkian die positive Umdeutung erleichtern, da sie Gegenkonzepte und Handlungsalternativen anbieten (2005, S. 153). Sie relativieren dadurch die eigenen verinnerlichten Sozialnormen, Konzepte, und Verhaltensweisen und können neue Interpretationsmöglichkeiten der eigenen, negativ interpretierten Situation aufzeigen. Geschichten aktivierten laut Peseschkian außerdem die inneren Ressourcen und Selbsthilfepotentiale eines Menschen (Peseschkian & Battegay, 2006, S. 128). Geschichten würden eine „Oase der Entspannung“ schaffen und damit „eine Regression in die Phantasie“ ermöglichen (Peseschkian, 2005, S. 28). Die Nutzung der Phantasie wiederum ist nicht nur essentiell für eine Balance der vier Lebensqualitäten (und damit für ein glückliches Leben), sondern auch für kognitive Prozesse wie divergentes Denken und kreatives Problemlösen.

Der gezielte Einsatz der Methode des narrativen Lernens im Unterricht kann also nach Peseschkians Glücksbegriff auf zwei Arten zur impliziten Glücksförderung beitragen. Einerseits stellt die Phantasie eine in westlichen Ländern tendenziell vernachlässigte Lebensqualität dar, die durch Geschichten aktiviert und gefördert werden kann. Narratives Lernen kann so einen Ausgleich zum primär vernunft- und leistungsorientierten Unterricht

schaffen und so zur Balance der vier Lebensqualitäten beitragen. Andererseits können die von Peseschkian identifizierten glücksfördernden Denk- und Handlungsmuster (z.B. Gelassenheit, Entfaltung und Integration, positive Umdeutung, aktives Gestalten, Sinnsuche, etc.) in narrativer Form in Geschichten integriert werden und dadurch den Zuhörer*innen neue Verhaltensimpulse geben. Geschichten können somit, auf implizite Weise, Stufen auf der Treppe zum Glück vermitteln und so die Glückskompetenzen der Lernenden fördern.

5.2.2. Explizite Vermittlung

Die explizite Glücksvermittlung meint die ausdrückliche Behandlung von glücksbezogenen Themen im Rahmen des Fachunterrichts. Genau wie im Fremdsprachenunterricht sowohl auf implizite als auch explizite Lernmechanismen gesetzt wird (z.B. einerseits durch expliziten Grammatikunterricht und andererseits durch das Lesen von Büchern in der Zielsprache), bildet die explizite Beschäftigung mit Glück eine Art Ergänzung zur impliziten Glücksvermittlung. Implizite und explizite Vermittlungsmethoden unterstützen sich somit gegenseitig und sollten im Idealfall deshalb beide im Unterricht zum Einsatz kommen. Während jedoch die in 5.2.1. genannten impliziten Methoden in fast jedem Fach angewandt werden können, ist bei der expliziten Glücksvermittlung der Bezug zum jeweiligen Fach nicht außer Acht zu lassen. Aus diesem Grund eignet sich der Ethik-, aber auch der Psychologie/Philosophieunterricht hervorragend für die explizite Vermittlung, ist doch die Frage nach dem Glück und dem guten Leben eine ganz zentrale in der praktischen Philosophie.

Im Kontext von Peseschkians Glücksbegriff bieten sich nun die folgenden Themen besonders gut für die explizite Glücksvermittlung an:

- Das Balancemodell
- Das Konzept der Grund- und Aktualfähigkeiten
- Die Methode der positiven Umdeutung
- Das Integrative Selbstbild
- Das positive Menschenbild
- Die Treppe zum Glück
- Gelassenheit
- Tugenden und Charakterstärken

Ein Versuch, einige dieser Themen für den Ethikunterricht zu didaktisieren wurde im folgenden Kapitel (5.2.3.) unternommen. Dort finden sich insgesamt drei Stundenbilder, die sich der impliziten Einbettung und expliziten Vermittlung von Peseschkians Glücksbegriff widmen.

Lehrziel:

- Die Schüler*innen können über den Glücksbegriff philosophieren und ihre Vorstellung des Glücks darlegen.

Feinziele:


- Die Schüler*innen können den Unterschied zwischen den drei Bedeutungen des deutschen Glücksbegriffs erklären.
- Die Schüler*innen können zwischen Bereichen aktiven Gestaltens und passiver Gelassenheit unterscheiden.
- Die Schüler*innen können durch Dankbarkeitsübungen ihre positive Sichtweise trainieren.

Unterrichtsfach	z.B. Ethik oder Psychologie/Philosophie	
Klasse	10.-13. Schulstufe	
Thema	Nossrat Peseschkians Glücksbegriff: Die Treppe zum Glück	
Zeit	50 Min; um die Woche des 20. März	
Material, Medien	Kärtchen mit den 4 Lebensqualitäten, Papier A3, Stifte, ausgedruckte Zitate, Tixo, Tafel, Kreide	
	Abkürzungen	
	L ... Lehrkraft S ... Schüler*innen NP ... Nossrat Peseschkian LVO ... Vortrag	EA ... Einzelarbeit PA ... Partnerarbeit GA ... Gruppenarbeit LSG ... Ganze Klasse

Zeit	Phase	Ablauf, Inhalt	Methoden	Sozialform	Material
5'	Hinführung Begrüßung, Gruppenein- teilung	L sagt, dass diese Woche am 20. März der Internationale Tag des Glücks ist und deshalb die kommenden 3 Stunden unter diesem Thema stehen werden. L formt 4er-Gruppen indem sie 4 verschiedene Kärtchen verteilt auf denen ‚Körper‘, ‚Kontakt‘, ‚Arbeit/Leistung‘ und ‚Phantasie‘ stehen. S finden sich in den Gruppen zusammen, sodass in jeder Gruppe alle 4 Kärtchen vertreten sind.	Loose ziehen (Gruppen- einteilung)	LVO GA LSG	Kärtchen zur Ein- teilung, Papier und Stifte
10'	Hinführung Glücksbegriff	L erklärt die Methode. Die S schreiben in ihren Teil der Placemat ihre Assoziationen zum Thema Glück. Danach tauschen alle vier S ihre Ideen aus und schreiben jene davon in die Mitte der Placemat, die alle mit dem Glücksbegriff verbinden. Anschließend werden im Plenum die Ideen in der Mitte der Placemat einiger Gruppen gesammelt. Dabei weist die L auf die drei unterschiedlichen Bedeutungen des deutschen Glücksbegriffs hin: (1) Glück als Zufallsglück, (2) Glück als Glücksmoment (3) Glück als Glückseligkeit. Die Philosophie beschäftigt sich mit Definitionen 2 und 3.	Placemat Activity	EA GA LSG	Placemat, Stifte
5'	Erarbeitung Glücks- definitionen	Die L hängt mehrere Zitate/Spruchweisheiten zum Thema Glück im Klassenzimmer auf. Die S gehen durch den Raum, lesen sich alle Zitate durch und bleiben bei dem Zitat stehen, das ihnen am meisten zusagt oder die stärkste Reaktion in ihnen auslöst. Im Plenum werden einzelne S gefragt, warum sie sich zu einem Zitat gestellt haben.	Room Travelling	EA LSG	Groß ausge- druckte Zitate, Tixo

5.2.3. Stundenbilder

5.2.3.1. Stundenbild 1: Die Treppe zum Glück

10'	Erarbeitung Die persönliche Treppe zum Glück	Die S kehren auf ihren Platz zurück und zeichnen auf ein Blatt Papier eine Treppe mit mindestens 15 Stufen. 5 Davon sollen sie noch freilassen. Die anderen 10 sollen sie in den nächsten 5-7 Minuten mit Dingen, Handlungen, Aktivitäten, Menschen, etc. füllen, die sie persönlich glücklich machen. Danach tauschen sie sich kurz mit dem*der Sitzpartner*in aus.		EA	Papier, Stifte
10'	Vertiefung Peseschkians Stufen auf der Treppe zum Glück	L teilt des S mit, dass sie sich in den folgenden Stunden mit dem Glücksbegriff von NP beschäftigen werden. Er hat ein Buch geschrieben mit dem Titel „Die Treppe zum Glück“ und zeigt darin einige lernbare Denk- und Verhaltensweisen auf, die laut ihm zum Glück beitragen können. Eine Stufe davon betrifft die Unterscheidung zwischen kontrollierbaren und unkontrollierbaren Bereichen des Lebens. L aut ihm greift der glückliche Mensch aktiv gestaltend in erstere ein und übt passive Gelassenheit gegenüber zweiten. L schreibt das Gelassenheitsgebet auf die Tafel, das die Essenz dieser Stufe einfängt: <i>„Gib mir die Gelassenheit, Dinge hinzunehmen, die ich nicht ändern kann, den Mut, Dinge zu ändern, die ich ändern kann, und die Weisheit, das eine vom anderen zu unterscheiden.“</i> S zeichnen zwei konzentrische Kreise und schreiben in den inneren jene Dinge, die sie kontrollieren können; in den äußeren jene Dinge, die außerhalb ihrer Kontrolle liegen. Im Plenum werden beide Bereiche besprochen und die L fragt, ob die S manchmal versuchen, Dinge im äußeren, unkontrollierbaren Kreis zu kontrollieren. Wie wäre es, wenn sie mehr Gelassenheit gegenüber diesen Dingen einüben würden? Zum Abschluss tragen die S diese Übung in eine Stufe auf ihrer Treppe zum Glück ein.		EA	Tafel, Kreide, Papier, Stifte, Treppe zum Glück
5'	Festigung Peseschkians Stufen auf der Treppe zum Glück	T: Eine weitere Stufe auf NPs Treppe zum Glück ist die der inneren Einstellung und positiven Sichtweise. Eine Übung, die innere Einstellung ins positive zu verändern sind tägliche Dankbarkeitsübungen. Die S bekommen als Hausübung auf, die kommenden 7 Tage jeden Abend 3 Dinge aufzuschreiben, für die sie dankbar sind, oder 3 Dinge, die an diesem Tag gut gelaufen sind. Die S schreiben auch diese Praktik in eine Stufe der Treppe zum Glück.	Journaling	LSG	Treppe zum Glück
5'	Festigung Reflexion	Jede*r S sagt der Reihe nach einen Satz zur Stunde, z.B. was man sich mitgenommen hat, was überraschend war, oder welche Fragen noch offen sind.	Blitzlich- runde	LSG	

Lehrziel:

- Die Schüler*innen können ihre eigenen Aktualfähigkeiten sowie die ihrer Mitschüler*innen erkennen und benennen.

Feinziele:

- Die Schüler*innen können die beiden Grundfähigkeiten nach NP (Liebes- und Erkenntnisfähigkeit) sowie einige Aktualfähigkeiten nennen.
- Die Schüler*innen können ihre Aktualfähigkeiten mithilfe des DAI selbst einschätzen und reflektieren.
- Die Schüler*innen können durch die Methode der positiven Umdeutung sogenannte „Schwächen“ zu Fähigkeiten umformulieren und die positiven Aspekte bzw. den Sinn von vorwiegend negativ konnotierten Ereignissen erkennen.

Unterrichtsfach	z.B. Ethik oder Psychologie/Philosophie		Abkürzungen
Klasse	10.-13. Schulstufe		L ... Lehrkraft EA ... Einzelarbeit
Thema	Nossrat Peseschkians Glücksbegriff: Grund- und Aktualfähigkeiten		S ... Schüler*innen PA ... Partnerarbeit
Zeit	50 Min; um die Woche des 20. März		NP ... Nossrat Peseschkian GA ... Gruppenarbeit
Material, Medien	Buch, PPP zu den Grund- und Aktualfähigkeiten, Zettel, Stifte, Leinwand, Beamer, ausgedrucktes DAI, Leuchstifte in 3 Farben		LVO ... Vortrag LSG ... Ganze Klasse

Zeit	Phase	Ablauf, Inhalt	Methoden	Sozialform	Material
10'	Hinführung , Begrüßung, Wiederholung	T begrüßt die S und liest eine Geschichte aus dem Buch <i>Die Treppe zum Glück</i> vor: Ein Asthmaner wurde von einem schweren Asthmaanfall überrascht. Es war dunkle Nacht, und der befand sich in einem Hotel und meinte, er müsste erstickten. Er stürzte zur Tür, öffnete sie und atmete mehrfach durch. Die frische Luft tat ihm gut und sein Asthmaanfall ließ bald nach. Als er am nächsten Morgen erwachte, stellte er fest, dass er nicht die Tür des Zimmers geöffnet hatte, sondern lediglich die Tür des Kleiderschranks. (Peseschkian & Barzegar, 2006, S. 98) Im Plenum werden die Gedanken der S zu dieser Geschichte gesammelt und die Verbindung zum gestrigen Thema (die Macht der eigenen Sichtweise) hergestellt. Zum Abschluss sollen die S noch mit dem *der Sitznachbar*in eine Sache teilen, die heute schon gut war bzw. gut funktioniert hat.	Narratives Lernen Übung für die positive Sichtweise	LVO LSG PA	Buch <i>Die Treppe zum Glück</i>
10'	Hinführung Stärken erkennen und benennen	L erklärt die Übung „Stärkendusche“: Alle S legen einen Zettel auf ihren Platz mit ihrem Namen. Die S sollen nun im Raum herum gehen und zumindest 10 anderen S eine positive Eigenschaft/Stärke auf den Zettel schreiben, die sie bei ihnen entdeckt haben. L weist darauf hin, dass bei allen ungefähr gleich viele Stärken gesammelt werden sollen damit jede*r in den Genuss der Stärkendusche kommt. Nach ca. 5 Minuten kehren die S wieder auf ihren Platz zurück und lesen sich ihren Stärkenduschezettel durch. Im Plenum werden einige Eindrücke zu dieser Methode eingefangen. Welche genannten Stärken haben die S überrascht? Inwiefern deckt sich die Selbst/Fremdwahrnehmung?	Stärkendusche	LVO EA LSG	Zettel und Stifte

5.2.3.2. Stundenbild 2: Die Grund- und Aktualfähigkeiten

10-15'	Erarbeitung NP's Modell der Grund- und Aktualfähigkeiten	L stellt NP's Modell der 2 Grund und 26 Aktualfähigkeiten vor (Projektion über den Beamer), sowie die Bedeutung der aktiven und passiven Dimension. S bekommen das DAI (Differenzierungs-analytische Inventar) ausgeteilt und sollen sich in den 26 Aktualfähigkeiten sowohl auf der aktiven als auch passiven Seite selbst einschätzen. S sollen 3 Aktualfähigkeiten grün markieren, auf die sie sehr stolz sind, 3 mit blau, von denen sie persönlich gerne mehr hätten, und 3 mit rot, die z.B. zuhause mit den Eltern immer wieder zu Streitereien führen. Zum Schluss können die S, wenn sie wollen, einige der Aktualfähigkeiten zu ihrem Stärkenduschenzettel hinzufügen.	Präsentation Ausfüllen des DAI zur Selbst einschätzung	LVO EA	Leinwand, Beamer, PPP, DAI ausgedruckt für alle S, Leuchtmittel in 3 Farben
10'	Vertiefung Übung zur positiven Umdeutung	L erklärt die Methode der positiven Umdeutung: NP formuliert die Krankheiten, Konflikte und Probleme seiner Patient*innen als Fähigkeiten. L gibt Beispiele dafür. Die Fähigkeit zur positiven Umdeutung ist auch eine Stufe auf der Treppe zum Glück. Deshalb sollen die S sie nun üben. Die S schreiben nun je 3 wahrgenommene „Schwächen“ von sich selbst und einer anderen Person (z.B. eines Elternteils) auf. Im nächsten Schritt sollen sie zuerst in EA, dann in PA versuchen, die 6 „Schwächen“ zu Fähigkeiten umzuformulieren. Die L geht durch den Raum und hilft, wenn nötig, mit. Danach sollen die S noch eine Herausforderung/schwierige Situation in ihrem derzeitigen Leben aufschreiben, die eher mit negativen Emotionen verbunden ist. Nun sollen sie auch hier versuchen, die positiven Aspekte/den Sinn/die Funktion dieser Herausforderung zu finden. Wie macht dich diese Situation stärker? Was kannst du daraus lernen? Welchen Sinn hat sie für die Zukunft? Reflexion im Plenum: Was hat die positive Umdeutung in den S bewirkt?	Übung: Positive Umdeutung	LVO EA PA EA LSG	Zettel, Stifte
5-10'	Festigung Ergebnis-sicherung	S nehmen ihre Treppe zum Glück heraus und füllen zwei weitere Stufen aus: (1) die Entfaltung der Grund- und Aktualfähigkeiten, (2) die Methode der positiven Umdeutung.		EA	Treppe z. Glück, Stifte

5.2.3.3. Stundenbild 3: Das Balancemodell

Lehrziel:

- Die Schüler*innen können das Balancemodell Peseschkians erklären und anwenden.

Feinziele:

- Die Schüler*innen können die vier Lebensqualitäten und das Balancemodell Peseschkians auf ihr eigenes Leben übertragen.
- Die Schüler*innen können einige Strategien nennen, um die Balance der vier Lebensbereiche zu verbessern.
- Die Schüler*innen können zumindest zwei Stufen auf Nossrat Peseschkians Treppe zum Glück nennen.

Unterrichtsfach	z.B. Ethik oder Psychologie/Philosophie	
Klasse	10.-13. Schulstufe	
Thema	Nossrat Peseschkians Glücksbegriff: das Balancemodell	
Zeit	50 Min; um die Woche des 20. März	
Material, Medien	Tafel, Kreise, Zettel, Stifte, 4 Bögen Flip Chart Papier, 8 Plakatstifte	
	Abkürzungen	
	L ... Lehrkraft	EA ... Einzelarbeit
	S ... Schüler*innen	PA ... Partnerarbeit
	NP ... Nossrat Peseschkian	GA ... Gruppenarbeit
	LVO ... Vortrag	LSG ... Ganze Klasse

Zeit	Phase	Ablauf, Inhalt	Methoden	Sozialform	Material
5'	Hinführung Begrüßung, Wiederholung	L begrüßt die Klasse und erklärt die PA: S sollen ihre gestrigen Notizen und Arbeitsblätter herausholen und mit dem *der Sitznachbar*in besprechen, (1) welche Aktualfähigkeiten sie heute schon verwendet haben und (2) welche sie heute noch brauchen.		LVO PA	Arbeitsblätter
5'	Hinführung Work-Life-Balance	L schreibt den Begriff „Work-Life Balance“ an die Tafel und holt sich von den S im Plenum Assoziationen zu diesem Begriff ein. Die L stellt auch die Frage, was dieser Begriff mit dem Glück zu tun hat.	Brainstorming	LSG	Tafel, Kreide
5-10'	Erarbeitung Erklärung von NPs Lebens-Balancemodell	L erklärt das Balancemodell von NP und zeichnet es auf die Tafel. L erklärt, dass nach NP eine Balance der vier Lebensbereiche zum Glück und Wohlbefinden beiträgt, während Einseitigkeiten zu Konflikten und Störungen führen können. Die Verarbeitung der Konflikte findet wiederum in den vier Bereichen statt – dadurch ergeben sich körper-, leistungs-, kontakt-, und phantasieorientierte Störungsbilder.	Tafelarbeit	LVO	Tafel, Kreide

5-10'	Vertiefung Transfer	S zeichnen das Balancemodell (in Form einer Raute) auf ein Blatt Papier und schreiben zu jedem Bereich ihre Assoziationen und passende Inhalte aus ihrem Leben. Danach sollen sie 100% auf die 4 Ecken verteilen, je nachdem wie stark eine Lebensqualität zurzeit bei ihnen ausgeprägt ist (z.B. 20% - 35% - 30% - 15%). L sammelt zum Ende im Plenum 2-3 Rückmeldungen zum Balancemodell und fragt die S, ob die 4 Bereiche bei ihnen mehr oder weniger im Gleichgewicht sind.	Transfer- methode	EA	Papier, Stifte
10-15'	Vertiefung	Die S bilden 4 Gruppen, indem sich alle S, die in der ersten Stunde dasselbe Kärtchen erhalten haben (Körper, Leistung, Kontakt, Phantasie), in derselben Gruppe zusammenfinden. Somit entstehen 4 Gruppen zu den 4 Lebensbereichen. In den Gruppen werden Plakate zu dem jeweiligen Lebensbereich erarbeitet. Dabei sollen S besonders tägliche Aktivitäten aufschreiben, die diese Lebensqualität stärken. Nach der Plakatgestaltung stellt ein*e S pro Gruppe den anderen Gruppen das Plakat vor und beantwortet aufkommende Fragen. Zum Schluss werden alle Plakate aufgehängt.	Weltcafé	GA	Vier Plakate, Plakat Stifte
5'	Festigung Ergebnis- sicherung	S fügen die Stufe des Balancemodells zu ihrer Treppe zum Glück hinzu und notieren sich auf Basis der erarbeiteten Plakate dazu einige Ideen, wie sie eine bessere Balance in ihrem Leben schaffen können.	Arbeitsblatt	EA	Treppe zum Glück
5'	Festigung Reflexion, Wiederholung	Die S schreiben auf einen Zettel am linken Rand das Alphabet senkrecht von A ganz oben bis Z ganz unten. Nun sollen die S so schnell als möglich zu möglichst vielen Buchstaben ein Wort finden, das einen Bezug zu den Inhalten der letzten drei Stunden hat. z.B.: <ul style="list-style-type: none"> • A ... Aktualfähigkeiten • B ... Balancemodell • C ... Café (Weltcafémethode) • D ... Dankbarkeit Im Plenum werden die Listen verglichen und ergänzt.	ABC Methode	EA	Zettel, Stift

6. Schluss

Ausgehend von der Frage, ob Schule glücklich machen kann, wurde in der vorliegenden Masterarbeit durch eine semantische Analyse Peseschkians Glücksbegriff herausgearbeitet und anschließend auf den pädagogischen Kontext übertragen. Konkret wurden dabei die Möglichkeiten und Arten der Glücksvermittlung im Unterricht diskutiert und Peseschkians Glücksbegriff dadurch auf seine pädagogische Relevanz hin untersucht. Zuvor wurde durch die Darlegung von Peseschkians positivem Menschenbild die anthropologische Grundlage für dieses Vorhaben geschaffen. Den letzten Abschnitt bildeten drei Stundenbilder zu Peseschkians Glücksbegriff, die sowohl die beschriebenen impliziten, als auch expliziten Arten der Glücksvermittlung in einer praktikablen Form integrierten.

Bezüglich Peseschkians Glücksbegriff kann hierbei festgehalten werden, dass er diesen sowohl als abstrakten, angestrebten Wert (im Sinne eines telos hinter allen menschlichen Handlungen), als auch als einen erreichbaren, glückseligen Zustand versteht. Da dieser Zustand nach Peseschkian an bestimmte lern- und lehrbare Denk- und Handlungsmuster gekoppelt ist (z.B. die Methode der positiven Umdeutung, die Einübung von Gelassenheit oder die Entfaltung der eigenen Fähigkeiten), konnte die ursprüngliche Fragestellung nach der Vermittelbarkeit des Glücks in Schulen grundsätzlich bejaht werden. Eine weitere Erkenntnis in diesem Zusammenhang lautete, dass Peseschkians Glücksphilosophie auf der Verwirklichung seines positiven Menschenbildes fußt. In diesem Sinn konnte schlussgefolgert werden, dass Glück nach Peseschkian bereits in der Natur des Menschen verankert ist somit das menschliche Streben nach Glück und Selbstverwirklichung bewirkt. In jedem Fall wurde klar deutlich, dass es weder im Leben noch in der Schule einen „Fahrstuhl zum Glück“ gibt. Glück entsteht nach Peseschkian nur stufenweise und aus eigener Kraft heraus. Deshalb gilt es, bereits „das kleine Glück“ auf dem Weg dorthin zu genießen, „statt auf das große vergebens [zu] warten“ (Peseschkian, 2005, S. 32). Glück ist kein Produkt, das sich nach drei Übungen plötzlich einstellt, sondern ein aktiver Prozess, der ständigen Veränderungen unterliegt.

Zum Abschluss soll noch einmal auf die Frage zurückgekommen werden, warum sich Schule überhaupt mit dem Glück ihrer Schüler*innen auseinandersetzen sollte und welchen Mehrwert die Glücksförderung im Unterricht bei einem ohnehin „durchgetakteten“ Jahresplan bietet. Wie bereits in der Einführung dieser Arbeit dargelegt, sprechen mindestens drei Gründe dafür, Glück nicht nur als „netten Nebeneffekt“ zu betrachten, sondern als integralen Bestandteil des Unterrichts ernst zu nehmen: Erstens kann Glücksförderung in Schulen nicht nur eine interventive, sondern auch effektive präventive Maßnahme gegen die sich anbahnende

psychische Gesundheitskrise junger Menschen darstellen. Zweitens kann erhöhtes Glück in Schulen die Entstehung einer positiven Einstellung zu Bildungsinstitutionen fördern, die wiederum notwendig für den Wunsch nach lebenslangem Lernen gilt. Drittens haben Glück und positive Emotionen einen unbestreitbaren Einfluss auf den allgemeinen Lernerfolg, da sie die Bildung neuer, neuronaler Verknüpfungen begünstigen und kreative, ganzheitliche Denkprozesse ermöglichen. Kurz gesagt hat die Glücksförderung in Schulen nicht nur einen inhärenten, sondern außerdem einen starken instrumentellen Wert.

Wenngleich impliziter und expliziter Glücksunterricht in Schulen im Jahr 2020 noch eine Seltenheit darstellen, besteht große Hoffnung für die nahe und ferne Zukunft, in der immer mehr Pädagog*innen den unschätzbaren Wert der Glücksförderung für sich selbst und ihre Schüler*innen erkennen werden. Schule kann dann zu einem Ort werden, an dem junge Menschen auf dem Weg zu einem glücklichen, gelingenden und erfolgreichen Leben ein Stück weit begleitet werden und an dem sie lernen, mit zukünftigen persönlichen und globalen Herausforderungen kompetent umzugehen. Dadurch wird sich nicht nur der Negativtrend im Bereich der psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen umkehren, sondern auch eine neue Generation heranwachsen, die auf die großen, ungeklärten Fragen unserer Zeit mit kreativen Lösungen antworten kann. Ich hoffe, mit der vorliegenden Arbeit einen ersten, kleinen Beitrag für die Verwirklichung dieser positiven Zukunft geleistet zu haben.

7. Literaturverzeichnis

- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: DGVT Verlag.
- Aristoteles. (1985). *Nikomachische Ethik*. (G. Bien, Hrsg.) Hamburg: Meiner.
- Arruda, W. (2008). Out of Control. Solving the Child and Youth Mental Health Crisis. *BC Medical Journal*(6), S. 298.
- Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell*. Stuttgart: Klett.
- BDS. (14. 2 2020). *Prof. Peseschkian Stiftung. Internationale Akademie für Positive und Transkulturelle Psychotherapie. Ein Interview*. Abgerufen am 14. 2 2020 von <https://www.tag-der-stiftungen.de/interviews/prof-peseschkian-stiftung-internationale-akademie-fuer-positive-und-transkulturelle-psychotherapie>
- Beitman, B. D. (1992). Integration through fundamental similarities and useful differences among the schools. In J. C. Norcross, & M. R. Goldfried, *Handbook of psychotherapy integration* (S. 202–230). New York: Basic Books.
- Bitsko, R. H., Holbrook, J. R., Ghandour, R. M., Blumberg, S. J., Visser, S. N., Perou, R., & Walkup, J. T. (2018). Epidemiology and Impact of Health Care Provider–Diagnosed Anxiety and Depression Among US Children. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 39(5), S. 395-403.
- Blanke, G. H. (1973). *Einführung in die semantische Analyse* (Bd. 15). Ismaning: Hueber.
- Blättner, B. (2007). Das Modell der Salutogenese. Prävention und Gesundheitsförderung. *Prävention und Gesundheitsförderung*(2), S. 67-73.
- Blühdorn, J., & Jamme, C. (1989). Positiv, Positivität. In J. Ritter, & K. Gründer, *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (Bd. 7, S. Sp. 1106-). Basel: Schwabe Verlag.
- BMGF. (2016). *Österreichischer Kinder- und Jugendgesundheitsbericht*. Bundesministerium für Gesundheit und Frauen. Von <https://www.bmgf.gv.at/cms/home/attachments/1/9/7/CH1357/CMS1453376559886/kinderjugendgesundheitsbericht.pdf> abgerufen
- Bock, K. (1997). Salutogenese und Pathogenese. In V. Becker, & H. Schipperges, *Medizin im Wandel. Veröffentlichungen aus der Forschungsstelle für Theoretische Pathologie der Heidelberger Akademie der Wissenschaften* (S. 79-89). Heidelberg, Berlin: Springer.
- Braun, C., Stein, T., & Bös, K. (2014). Modelllernen. *neuroreha*(2), S. 62-65.
- Brown, R., & Ogden, J. (1. 6 2004). Children's eating attitudes and behaviour. A study of the modelling and control theories of parental influence. *Health Education Research*(3), S. 261–271.
- Buff, A., Reusser, K., Rakoczy, K., & Pauli, C. (2011). Activating positive affective experiences in the classroom: “Nice to have” or something more? *Learning and Instruction*, S. 452–466.

- Capurro, R. (1939). Menschenbilder. Einführung in die philosophische Anthropologie. *Mensch-Natur-Gesellschaft*(3), S. 30-37.
- Capurro, R. (1989). Menschenbilder. Einführung in die philosophische Anthropologie. *Mensch-Natur-Gesellschaft*(3), S. 30-37.
- Casey, L., & Liang, R. P.-T. (2014). *Sress and well-being in Australia survey 2014*. Australia Psychological Society.
- Chaves, C., & Tamés, E. (2017). Advances and Challenges in Positive Education. In M. A. White, G. R. Slep, & S. A. Murray, *Future Directions in Well-Being* (S. 209-212). Basel, CH: Springer.
- Cope, T. A. (2010). The Inherently Integrative Approach of Positive. *Journal of Psychotherapy Integration*(2), S. 203-250.
- Davis, D. E., Choe, E., Meyers, J., Wade, N., Varjas, K., Gifford, A., & Worthington, E. L. (2016). Thankful for the little things. A meta-analysis of gratitude interventions. *Journal of Counseling Psychology*(1), S. 20.
- DGPP. (17. 2 2020). *DGPP Deutsche Gesellschaft für Positive Psychotherapie*. Abgerufen am 17. 2 2020 von Das Balance Modell: <https://dgpp.positum.org/methode/balancemodell/>
- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2011). *Happiness: Unlocking the mysteries of psychological wealth*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Diener, E., Nickerson, C., Lucas, R., & Sandvik, E. (2002). Dispositional affect and job outcomes. *Social Indicators Research*, 59, S. 229–259.
- Dix, P. M. (2015). *Körperkult 2.0. Der Körper als Dauerbaustelle [Masterarbeit]*. Wien: Universität Wien.
- Dobiała, E., & Winkler, P. (2016). ‘Positive psychotherapy’ according to Seligman and ‘Positive Psychotherapy’ according to Peseschkian. A Comparison. *International Journal of Psychotherapy*(3), S. 5-17.
- Eberwein, W., & Thielen, M. (2014). *Humanistische Psychotherapie. Theorien, Methoden, Wirksamkeit*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Eickhorst, A. (9. 2 2020). *PH Ludwigsburg*. Von https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1c-ppsy-t-01/user_files/Burkhardt/2006_07_WS/vorlesung_folien_eickhorst_1109.pdf abgerufen
- Elsdörfer, U. (2009). Blick über den Tellerrand. Die transkulturelle und positive Psychotherapie Nossrat Peseschkians. *Wege Zum Menschen*(5), S. 433-440.
- Emmons, R., & McCullough, M. (2003). Counting blessings versus burdens: Experimental studies of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality*, S. 377-389.
- Fingerhut, K. (2000). Narration als Lernform im Fachunterricht und die Erweiterung von Sprachkompetenz im Fachunterricht. In L. f. Soest, *Förderung der deutschen Sprache*

- im Unterricht aller Fächer* (S. 29-35). Soest. Abgerufen am 30. 1 2020 von https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/fids/downloads/2_narration_fingerhut.pdf
- Franzen, G. (2010). Mitteilungen: Nachruf für Nossrat Peseschkian. (1), S. 50-51.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, S. 218–226.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Hermeneutik. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. (Bd. 1). Heidelberg: Mohr Siebeck.
- Hartung, M. J. (25. 4 2018). Spielend die Schulen verändern. *Zeit Online*. Abgerufen am 3. 2 2020 von <https://www.zeit.de/2018/18/gamification-schulen-bildung-spielen>
- Hilpert, K. (2018). *Ethik des glückenden Lebens. Perspektiveröffnungen*. Freiburg: Herder.
- Hirsch, R. D. (2019). *Das Humor-Buch. Die Kunst des Perspektivenwechsels in Theorie und Praxis*. Stuttgart: Schattauer.
- Hürter, T. (4. April 2019). Der Philosoph, der keiner sein wollte. *Hohe Luft*(19).
- Hüther, G. (2016). *Mit Freude lernen. Ein Leben lang. Weshalb wir ein neues Verständnis vom Lernen brauchen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ivtzan, I., & Lomas, T. (2016). *Mindfulness in positive psychology. The science of meditation and wellbeing*. London: Routledge.
- Johan, B. (2018). Suicide and Youth: Risk Factors. *Frontiers in psychiatry*(540). doi:10.3389/fpsy.2018.00540
- Kaltwasser, V. (2016). *Praxisbuch Achtsamkeit in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Kienbacher, C. (Dezember 2017). Psychische Gesundheit im Kindes- und Jugendalter. *Soziale Sicherheit*, S. 492-497.
- Kriz, J. (2014). *Grundkonzepte der Psychotherapie*. Beltz: Weinheim.
- Larcombe, W., Finch, S., Murray, C. M., Kentish, S., Mulder, R. A., . . . Williams, D. A. (2016). Prevalence and socio-demographic correlates of psychological distress among students at an Australian university. *Studies in Higher Education*(6), S. 1074-1091.
- Lawson, C. (2002). The Connections Between Emotions And Learning. *CDL Center for Development and Learning*. Abgerufen am 5. 2 2020 von <https://www.cdl.org/articles/the-connections-between-emotions-and-learning/>
- Layous, K., & Lyubomirsky, S. (2014). The how, why, what, when, and who of happiness. In J. Gruber, & J. T. Moskowitz, *Positive emotion: Integrating the light sides and dark sides* (S. 473-495). New York: Oxford University Press.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect. *Psychological Bulletin*, 131, S. 803–855.
- Müsseler, J., & Prinz, W. (2002). Implizites Lernen. In J. Müsseler, & M. Rieger, *Allgemeine Psychologie* (S. 414-431). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

- Neubauer, U. (18. 6 2018). Warum Schule nicht immer Spaß machen muss. *Wienerin*. Abgerufen am 3. 2 2020 von <https://wienerin.at/warum-schule-nicht-immer-spasmachen-muss#slide--175639-1>
- Nimmervoll, L. (5. 10 2015). Bildungsphilosoph: "Lernen muss nicht Spaß machen". *Der Standard*. Abgerufen am 3. 2 2020 von <https://www.derstandard.at/story/2000023192424/bildungsphilosoph-burchardt-lernen-muss-nicht-spasmachen>
- Norrish, J. M., & Seligman, M. E. (2015). *Positive Education: The Geelong Grammar School Journey*. Oxford: Oxford University Press.
- Oades, L. G., Robinson, P., Green, S., & Spence, G. B. (2011). Towards a positive university. *Journal of Positive Psychology*, 6(6), S. 432-439.
- OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. Paris: OECD Publishing.
- Okoro, C. A., Stoodt, G., Rohrer, J. E., W., S. T., Li, C., & Balluz, L. S. (2014). Physical activity patterns among U.S. adults with and without serious psychological distress. *Public Health Reports*(1), S. 30-38.
- Peseschkian, N. (1977). *Psychotherapie Des Alltagslebens. Training Zur Partnerschaftserziehung Und Selbsthilfe*. Frankfurt Am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Peseschkian, N. (1979). *Der Kaufmann Und Der Papagei. Orientalische Geschichten in Der Positiven Psychotherapie*. Frankfurt Am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Peseschkian, N. (1983). *Auf der Suche nach Sinn. Psychotherapie der kleinen Schritte*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Peseschkian, N. (1996). *Das Geheimnis Des Samenkorns. Positive Stressbewältigung*. Berlin: Springer Verlag.
- Peseschkian, N. (2002). *Psychosomatik und Positive Psychotherapie*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Peseschkian, N. (2002). *Wenn Du Willst, Was Du Noch Nie Gehabt Hast, Dann Tu, Was Du Noch Nie Getan Hast. Geschichten Und Lebensweisheiten*. Freiburg Im Breisgau u.a.: Herder Taschenbuch Verlag.
- Peseschkian, N. (2003). *Morgenland - Abendland. Positive Psychotherapie im Dialog der Kulturen*. (T. Kornbichler, Hrsg.) Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Peseschkian, N. (2005). *Steter Tropfen höhlt den Stein. Mikrotraumen - Das Drama der kleinen Verletzungen*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Peseschkian, N. (2008). *Glaube an Gott und binde dein Kamel fest. Warum Religion unserer Seele guttut*. Stuttgart: Kreuz Verlag.
- Peseschkian, N. (2011). Es Ist Nicht Schlimm, Dass Man Hinfällt, Sondern Dass Man Liegen Bleibt: Zum Positiven Umgang Mit Geschichten Und Lebensweisheiten Im Rahmen Der Seelischen Gesundheit. *Musik-, Tanz- Und Kunsttherapie*(1), S. 1-9.

- Peseschkian, N. (2012a). *Es ist leicht, das Leben schwer zu nehmen. Aber schwer, es leicht zu nehmen*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Peseschkian, N. (2012b). *Klug ist jeder. Der eine vorher, der andere nachher*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Peseschkian, N., & Battegay, R. (2006). *Die Treppe zum Glück. 50 Antworten auf die großen Fragen des Lebens*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Pöltner, G. (2006). *Grundkurs Medizin-Ethik*. Wien: Facultas .
- Rechtschaffen, D. (2016). *Die achtsame Schule*. Freiburg: Arbor.
- RIS. (2020). *Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen*. Wien: RIS, Rechtsinformationssystem des Bundes. Abgerufen am 1. 2 2020 von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20006166/Bildungsstandards%20im%20Schulwesen%2c%20Fassung%20vom%2001.02.2020.pdf>
- Rogall, H., & Gapp, K. (2015). Homo heterogenus. Das neue Menschenbild der Ökonomie. In C. Dierksmeier, U. Hemel, & J. Manemann, *Wirtschaftsanthropologie* (S. 98-115). Baden-Baden: Nomos.
- Rowe, G., Hirsh, J. B., & Anderson, A. K. (2007). Positive affect increases the breadth of attentional selection. *Proceedings of the National Academy of Sciences*(1), S. 383-388.
- Ruhnau, J. (1997). Hedonismus. In J. Ritter, K. Grunder, & J. Brožek, *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Basel: Schwabe Verlag. Abgerufen am 3. 2 2020 von https://www.schwabeonline.ch/schwabe-xaveropp/elibrary/start.xav?start=%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27verw.gluck.glukseligkeit%27%5D#__elibrary__%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27verw.hedonismus%27%5D__1580743194683
- Sailer, M. (2016). *Die Wirkung von Gamification auf Motivation und Leistung*. Wiesbaden: Springer.
- Schmid, W. (2000). *Das schöne Leben. Was es heißt, den Sinn des Lebens zu finden*. . Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schober, B., Finsterwald, M., Wagner, P., & Spiel, C. (2009). *Lebenslanges Lernen als Herausforderung der Wissensgesellschaft: Die Schule als Ort der Förderung von Bildungsmotivation und selbstreguliertem Lernen*. 121-139: Nationaler Bildungsbericht Österreich. Abgerufen am 5. 2 2020 von https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB2009_Band2_Kapitel-A6.pdf
- Schulte-Markwort, M. (2015). *Burnout-Kids: Wie das Prinzip Leistung unsere Kinder überfordert*. München: Pattloch.
- Schunk, D. H. (1987). Peer Models and Children's Behavioral Change. *Review of Educational Research*(2), S. 149–174.
- Seligman, M. (2004). Can happiness be taught? *Daedalus*(2), S. 80-87.

- Seligman, M. E., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). Positive Psychotherapy. *American Psychologist*(8), S. 774-788.
- Seligman, M., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), S. 293–311.
- Sieberer-Nagler, K. (2016). Neurowissenschaft und Lernen. Welche Faktoren haben Einfluss auf das Lernen? *Lernen und Lernstörungen*, S. 247-253.
- Sinnstifter. (10. 2 2020). *Die Sinnstifter. Schulfach Glück*. Von <https://www.diesinnstifter.at/schulfach-glueck/schulfach-glueck/> abgerufen
- Slemp, G. R. (2017). University Settings: The new frontier for positive education. In M. White, G. Slemp, & A. Murray, *Future Directions in Well-Being: Education, Organization, and Policy* (S. 141-145). Basel, CH: Springer Nature.
- Stallman, H. M. (2008). Prevalence of psychological distress in university students. Implications for service delivery. *Australian Family Physician*(8), S. 673-677.
- Standard. (2008). Lehrer lernen "Lebenslanges Lernen" lehren. *Der Standard*. Abgerufen am 5. 2 2020 von <https://www.derstandard.at/story/3236627/lehrer-lernen-lebenslanges-lernen-lehren>
- Storck, T. (2018). *Psychoanalyse nach Sigmund Freud*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tarmann, P. R. (2010). *Der Armutsbegriff der Waldenser. Eine sozialphilosophische Annäherung*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Thomä, D., Henning, C., & Mitscherlich-Schönherr, O. (2016). *Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: Springer-Verlag.
- Tomaschek-Habrina, L. (8. 9 2015). Muss Schule Spaß machen? *Sowhat*. Abgerufen am 3. 2 2020 von <http://www.sowhat.at/artikel/veranstaltungen/artikel/muss-schule-spass-machen/>
- Trachsel, R. (2003). Fitness und Körperkult. Entwicklungen des Körperbewusstseins im 20. Jahrhundert. In *Fitness. Schönheit kommt von außen* (S. 13-34). Abgerufen am 2020. 1 30 von https://typo3.palma3.ch/fileadmin/user_upload/Verlag_Bilder_PDF/Fitness/Inhalt_PDF/02.pdf
- Tritt, K., Loew, T. H., Meyer, M., Werner, B., & Peseschkian, N. (1999). Positive psychotherapy. Effectiveness of an interdisciplinary approach. *The European Journal of Psychiatry*(4), S. 231–242.
- Twenge, J. M., Cooper, A. B., Joiner, T. E., Duffy, M. E., & Binau, S. G. (2019). Age, Period, and Cohort Trends in Mood Disorder Indicators and Suicide-Related Outcomes in a Nationally Representative Dataset, 2005–2017. *Journal of Abnormal Psychology*, 128(3), S. 185-199.
- Ullmann, S. (1973). *Semantik. Eine Einführung in die Bedeutungslehre*. Frankfurt: Fischer Verlag.

- Vaez, M., & Laflamme, L. (2002). First-year university students' health status and socio-demographic determinants of their self-rated health. *Work*, S. 71-80.
- Wagner, G., Zeiler, M., Waldherr, K., Philipp, J., Truttmann, S., Dür, W., . . . Karwautz, A. F. (2017). Mental health problems in Austrian adolescents. A nationwide, two-stage epidemiological study applying DSM-5 criteria. *European Child & Adolescent Psychiatry*(12), S. 1483–1499.
- Warkentin, N. (30. 8 2016). Lebensbalance Modell. Die 4 Säulen. Abgerufen am 15. 2 2020 von <https://karrierebibel.de/lebensbalance-modell/>
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), S. 75-90.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert, *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.
- Weinert, S. (2015). *Spracherwerb und implizites Lernen. Studien zum Erwerb sprachanaloger Regeln bei Erwachsenen, sprachunauffälligen und dysphasisch-sprachgestörten Kindern*. Bamberg: OPUS.
- Weiß, O., Voglsinger, J., & Stuppacher, N. (2016). *Effizientes Lernen durch Bewegung*. Münster: Wiener Kongress für Psychomotorik.
- White, M. A., & Murray, S. (2015). *Evidence-based approaches in positive education: Implementing a strategic framework for well-being in schools*. Dordrecht: Springer.
- WHO. (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study*. World Health Organization. Abgerufen am 13. Februar 2018 von https://www.bmgf.gv.at/cms/home/attachments/9/7/0/CH1444/CMS1427118828092/h_sbc_growing-up-unequal.pdf
- Zanna, M. P., Sheras, P. L., Cooper, J., & Shaw, C. (1975). Pygmalion and Galatea: The interactive effect of teacher and student expectancies. *Journal of Experimental Social Psychology*(3), S. 279-287.

8. Appendix

8.1. Plagiatserklärung

Hiermit erkläre ich, die vorgelegte Arbeit selbständig verfasst und ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt zu haben. Alle wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommenen Textpassagen und Gedankengänge sind durch genaue Angabe der Quelle in Form von Anmerkungen bzw. In-Text-Zitationen ausgewiesen. Dies gilt auch für Quellen aus dem Internet, bei denen zusätzlich URL und Zugriffsdatum angeführt sind. Ferner versichere ich, diese Arbeit nicht bereits andernorts zur Beurteilung vorgelegt zu haben.

Wien, 02.03.2020

A handwritten signature in black ink, reading "Jasjo Käferböck". The signature is written in a cursive style with a long horizontal stroke at the end.

8.2. Abstract

Nossrat Peseschkian war deutsch-iranischer Neurologe, Psychiater und Psychotherapeut und ist primär als Begründer der Positiven Psychotherapie (PPT) bekannt. In der vorliegenden Arbeit wird jedoch die These vertreten, dass Peseschkian vorrangig Denker und Philosoph war, der im Medium der Psychotherapie seine Ideen und sein Menschenbild zum Ausdruck brachte. Insbesondere leistete Peseschkian einen kaum gewürdigten Beitrag zur Glücksphilosophie, der in dieser Arbeit dargelegt werden soll. Diese versteht sich demnach auch als Versuch, die oft vernachlässigten Ideen und Konzepte Peseschkians in ein ethisch-philosophisches Licht zu rücken und sein Werk dadurch einer philosophischen Würdigung zu unterziehen.

Die Arbeit gliedert sich grob in vier Teile. Im ersten Teil (Kapitel 2) soll zunächst die Person Nossrat Peseschkians sowie die von ihm entwickelte Form der Positiven Psychotherapie (PPT) im Fokus stehen. Der zweite Teil (Kapitel 3) widmet sich der Analyse und Darlegung von Peseschkians Vorstellung über die Natur und das Wesen des Menschen. Insgesamt werden dabei neun zentrale Facetten von Peseschkians Menschenbild herausgearbeitet, die die anthropologische Grundlage sowohl für das methodische Verfahren der PPT als auch für Peseschkians Glücksphilosophie darstellen. Im dritten Teil (Kapitel 4) wird schließlich der Frage nachgegangen, was Peseschkian unter Glück versteht und wie es laut ihm zu erreichen bzw. zu erhalten ist. Sind diese Grundsteine gelegt, werden im vierten, praxis-orientierten Teil (Kapitel 5) die gewonnenen Erkenntnisse auf den schulischen Kontext übertragen. Dabei sollen die ursprüngliche Frage nach den Möglichkeiten und Arten der Glücksvermittlung bearbeitet und einige pädagogische Implikationen von Peseschkians Glücksbegriff besprochen werden.