

Wintersemester 2013/2014 — Ergänzende Literatur zu den online-Lektionen

**Erziehungswissenschaftliche Grundfragen
pädagogischen Denkens und Handelns
Bildung – Glück – Gerechtigkeit: Bildung und Glück**

Apl. Prof. Dr. Timo Hoyer, Prof. Dr. Rainer Bolle, Prof. Dr. Gabriele Weigand, Dr. Albert Berger

Pädagogische Hochschule Karlsruhe

1 Timo Hoyer (2011): Glück soll lernbar sein? Ist es aber nicht!

Hoyer, Timo (2011): *Glück soll lernbar sein? Ist es aber nicht!* In: *Jenseits des Individuums – Emotion und Organisation*. Hrsg. von Timo Hoyer, Ullrich Beumer und Marianne Leuzinger-Bohleber. Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, Göttingen, 246–262.

Noch vor ein paar Jahren konnte man guten Gewissens behaupten, das Glück werde im pädagogischen Feld vernachlässigt, übersehen, abgewertet. In den meisten erziehungswissenschaftlichen Lexika oder Handbüchern sucht man einen Eintrag »Glück« vergeblich. In der Bildungsforschung, sei es in der empirischen, historischen oder philosophischen Spielart, kam das »Glück«, von ganz wenigen Ausnahmen abgesehen, nicht vor. Die meisten Erziehungswissenschaftler waren sich vielmehr einig, dass mit diesem doch allzu nebulösen Begriff nichts anzufangen sei (vgl. Hoyer, 2005).

Neuerdings jedoch geben sich große Teile der hiesigen Erziehungswissenschaft, so als wollte sie mit aller Macht der Erfolgsgeschichte der *Positive Psychology* naheifern, ungehemmt positiv. Man wird mit einem Schlag geradezu überrollt von optimistischen Verlautbarungen, die sich die Bälle zuspieren, um einer »Pädagogik des Glücks« (Münch u. Wyrobnik, 2010) das Wort zu reden. Daran sollte es, möchte man meinen, eigentlich nichts zu nörgeln geben, denn das psychische und leibliche Wohlergehen von Schülern und Lehrerinnen, die positiven Emotionen insgesamt, sind von der leistungs- und defizitorientierten Schulpädagogik, der Bildungspolitik und nicht zuletzt im Schulalltag die längste Zeit unbestreitbar sträflich vernachlässigt worden (vgl. Hascher, 2004; Burow u. Hoyer, 2010). Und trotzdem gibt es gute Gründe, weshalb man sich von der anwachsenden pädagogischen Glücksbegeisterung nicht leichtfertig anstecken lassen sollte. [247]

Wellenreiter

Vor einigen Jahrzehnten hatte Günther Bien (1978, S. XIV), der Grand Seigneur der deutschen Glücksphilosophie, moniert, dass das Glück »auf die Gasse geraten« sei. Der Übersetzer von Aristoteles nahm mit Schaudern zur Kenntnis, was aus dem

Glück geworden war. Unter den Philosophen der Antike galt die *eudamonia* als das höchste Gut, als oberstes Strebenziel der Menschen und als der Vollzug humaner Vorzüglichkeit. Daran mochte Bien mit Wehmut gedacht haben, als er in Zeiten eiskalten Krieges, atomarer und terroristischer Bedrohung erlebte, wie das Glück zu einer inflationär gebrauchten Worthülse verkam. In Gestalt von Wohlbefindlichkeitsforschung und Lebensqualitätsmessungen etablierte sich das Glück in den empirischen Wissenschaften, namentlich in der Psychologie, während die Geisteswissenschaften nach einem halbherzigen Intermezzo ihr Interesse am Glück in den 1980er-Jahren wieder abzogen.

Mit wie viel mehr Recht dürfte Günther Bien heute seine Klage wiederholen. Man ist versucht, das Wort »Gasse« durch »Gosse« zu ersetzen. Wir befinden uns inmitten einer noch nie da gewesenen glückspublizistischen Welle, die beinahe alle Wissenschaftszweige ergriffen hat. Ob Theologie, Psychologie, Philosophie, Literaturwissenschaft, Ökonomie, Medizin oder Neurobiologie, überall ist man vom Glücksvirus infiziert, von den zahllosen Internetforen und Ratgeberheften ganz zu schweigen. Glück ist das Modethema unserer krisengeschüttelten Zeit. Eine Beobachtung drängt sich auf: In jenem Maße, wie psychische, soziale und globale Krisen und Katastrophen beschworen werden, steigt auch die Zahl der Glücksschweinchen in den Schaufensterauslagen und die der vierblättrigen Kleeblätter oder Marienkäfer auf den Titelbildern von Büchern und Zeitschriften zumindest in den Wohlstandsländern. Die anspruchsvolle Glücks- oder Wohlbefindlichkeitsforschung und die theoretisch differenzierten, problembewussten Studien zum Thema (vgl. z.B. Bellebaum, 2002) geraten unterdessen mehr und mehr ins Hintertreffen. Dafür wird man mit stromlinienförmigen, aufmunternden Nachrichten versorgt: Glück sei kein Zufall, Glück sei erlernbar, jeder könne, wenn er nur wolle und sich ordentlich [248] Mühe gebe, glücklich werden. Pessimismus und Schwermut waren gestern, Optimismus und Heiterkeit in allen Lebenslagen gehören die Zukunft.

Wer mit fröhlichen Botschaften dieses Kalibers hausieren geht, reitet nicht nur auf der Glückswelle, sondern zugleich auf der neoliberalistischen, die sich in fast allen Bereichen des sozialen und kulturellen Lebens breit gemacht hat. Man denke nur an die sogenannte Gesundheitsreform, die den Rückzug des Staates und die Aushebelung des Solidarprinzips mit dem Etikett der Eigenverantwortung bemäntelt: Wer

krank wird, ist selber schuld und soll dafür gefälligst zahlen (vgl. Hontschik, 2009, S. 26 f.). Wenn es um das Wohl und Wehe des Einzelnen geht, will sich die Politik am liebsten raushalten. Die Individualisierung sozialer Phänomene führt schnurstracks zur Entpolitisierung.

- 5 Zu dieser Entwicklung passt eine Denkhaltung, die sich das Signalwort der Lebenskunst auf ihr Banner geschrieben hat. Die für eine philosophische Lehre ungewöhnlich populäre Philosophie der Lebenskunst verschaffte einer zum Teil grenzenlos überzogenen Vorstellung von Autonomie und Selbstmächtigkeit des Individuums Geltung (vgl. Kersting u. Langbehn, 2007). Kontingente Lebensumstände, soziale
10 Widerstände, physische und psychische Unwägbarkeiten, Fremdeinflüsse aller Art werden von vielen Verfechtern der Lebenskunstlehre zu bloßem Bearbeitungsmaterial erklärt, welches dem Subjekt zur freien, quasi-künstlerischen Gestaltung zur Verfügung stehe. Der Haken dabei ist: Kein Mensch kann dem eigenen Leben, dem eigenen Selbst, so distanziert gegenüberreten wie ein Künstler seinem isolierten
15 Werk. Das angebliche Objekt des Lebenskünstlers (sein zu gestaltendes Leben) ist vom Subjekt des Lebenskünstlers (nennen wir es: seine Persönlichkeit) ebenso untrennbar durchdrungen wie dieses, das Subjekt, von den je objektiven, sozialen Gegebenheiten. Nur wer diese Verschränkungen außer Acht lässt, kann einen Grad an absoluter Unabhängigkeit, Selbstbestimmung, Mündigkeit, Souveränität, oder wie
20 die Schlagworte sonst noch heißen, vorgaukeln, der schlichtweg illusorisch ist.

Es überrascht nicht, dass sich Lebenskunstphilosophen jüngst auch als Glücksphilosophen präsentieren, allen voran Wilhelm [249] Schmid. Was sonst als Glück, im Sinne eines gelingenden, erfüllten Lebens, sollte Ziel und Zweck der Lebenskunst sein? Das kann man schon bei Friedrich Nietzsche, dein modernen Ahnherrn
25 der Lebenskunst, nachlesen. Im Aphorismus »Eins ist Noth« hat er das ästhetische Selbstbildungsprogramm und das maßgebliche Kriterium einer gelungenen Selbststilisierung, »Zufriedenheit mit sich«, auf den Begriff gebracht:

30 »Seinem Charakter ›Stil geben‹ – eine grosse und seltene Kunst! Sie übt Der, welcher Alles übersieht, was seine Natur an Kräften und Schwächen bietet, und es dann einem künstlerischen Plane einfügt, bis ein Jedes als Kunst und Vernunft erscheint und auch die Schwäche noch das Auge entzückt. [...] Denn Eins ist Noth: dass der Mensch seine Zufriedenheit mit

sich *erreiche* – sei es nun durch diese oder jene Dichtung und Kunst: nur dann erst ist der Mensch überhaupt erträglich anzusehen!« (Nietzsche, 1882/1988, S. 530 f.).

35

An sich selbst schleifen, bis einem der eigene Charakter wohlgefällt, das setzt, folgt man Nietzsche, vollständige Souveränität, ein tiefes Verständnis von seinen Fähigkeiten und Unfähigkeiten und einen grandiosen Überblick über die Möglichkeiten und Absichten der Selbstwerdung voraus. Kein Moral-, sondern ein Geschmacksurteil sagt am vorläufigen Ende der Selbstgestaltung »so ist es gut«, dann nämlich, 40 wenn jede Persönlichkeitsfacette zu einem stimmigen, sinnvollen Arrangement geformt wurde. Wir würden heute vielleicht von Identität, Integrität oder Authentizität sprechen. Wohlgefallen an sich, Einigkeit, Übereinstimmung, Zufriedenheit mit sich sind Ergebnisse eines buchstäblichen Bildungs- oder Modellierungsprozesses, der sich in anhaltender Auseinandersetzung mit sich und der Welt vollzieht, 45 und nichts, was sich naturwüchsig ergibt oder von innen heraus entfaltet. So betrachtet (die Ausdrücke mit Vorsicht verwendet), wären wir die Autoren unseres Lebens und die Schöpfer unseres Selbst, wenn es uns gelänge, in relativer Selbstbestimmung und Eigenverantwortung sinnvolle Lebensziele zu entwerfen und unsere Lebenspläne zu verwirklichen. Das sind formale Bedingungen – da wäre den Lebenskunstlehren zuzustimmen – eines guten, gelingenden Lebens. 50

In gewisser Weise sind es auch formale Bedingungen eines [250] *glücklichen* Lebens. »Jemand ist also glücklich«, schreibt der Gerechtigkeitstheoretiker John Rawls, »wenn seine vernünftigen Pläne gute Fortschritte machen, die wichtigsten Ziele erreicht werden und er mit gutem Grund ziemlich sicher ist, daß diese günstigen 55 Umstände anhalten werden« (Rawls, 1979, S. 595). Dieser Jemand könnte durchaus als glücklich bezeichnet werden. Doch das wäre eine Attribution und keine Beschreibung einer emotionalen Wirklichkeit. Ob er oder sie *tatsächlich* glücklich ist, sich glücklich *fühlt* oder sich als glücklich *beurteilt*, steht auf einem anderen Blatt. Was ist etwa mit den Gespenstern der Vergangenheit, die ihn plagten, was mit düsteren Stimmungen, die in ihm unversehens aufsteigen, mit Kummer, Trauer, Ängsten, was ist mit chronischen Krankheiten, die ihn zwar nicht am Erreichen seiner Ziele hindern, aber seine Lebensfreude beeinträchtigen? Lauter Dinge, die in Maßen beeinflussbar, aber schwer oder gar nicht kontrollierbar sind. Glücklich wäre unsere 60

fiktive Person erst dann, wenn sie ihr Leben *trotz allem* insgesamt, also einschränkungslos, euphorisch bejahen würde; zufrieden wäre sie, wenn sie es so, wie es ist, akzeptierte.

5 Glück und Zufriedenheit sind die denkbar höchsten Maßstäbe, die uns zur Bewertung des eigenen Lebensvollzugs zur Verfügung stehen, Der Anspruch, glücklich zu werden und glücklich zu bleiben, ist groß und verständlich, aber es gibt wahrlich keine Gewähr, keine Glücksgarantie und kein einklagbares Recht darauf (höchstens das Recht, nach dem Glück *zu streben*, wie es in der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung heißt). Der im Neoliberalismus blühende Machbarkeitswahn
10 hingegen propagiert das genaue Gegenteil: Glückslehren mit Erfolgsgarantie und Lebenszufriedenheit als das Ergebnis von Trainingsmarathons, so als handelte es sich beim Glück um eine formbare Problemzone, die man nach dem Modell von Bauch-Beine-Po-Übungen in den Griff bekommen könnte.

15 Mittlerweile hat die Glückswelle also auch die Pädagogik ergriffen, zumindest scheint die eingefleischte Reserve der Zunft deutlich im Abnehmen begriffen. Das sprechendste Indiz dafür sind das an einer Heidelberger Schule eingeführte Schulfach Glück, die überwiegend positive Resonanz darauf und die in Schwung kommenden Nachfolgeprojekte. Vieles von dem, was [251] derzeit im attraktiven Glücksgewand daherkommt, gibt sich bei näherer Betrachtung allerdings als ei-
20 ne windige Marketingstrategie zu erkennen. Mit dem schicken Etikett werden altbekannte Schläuche feilgeboten: gutgemeinte Versatzstücke reformpädagogischer Provenienz zumeist, die unter dem Banner des Glücks neues Gehör zu finden versuchen. Schlimmer als dieser verzeihliche Etikettenschwindel wäre freilich, wenn der neoliberalistische Zeitgeist mitsamt den überzogenen Machbarkeitserwartungen im
25 Fahrwasser der zugkräftigen Glücksthematik das pädagogische Feld überschwemmen würde. Mit der allort verbreiteten Behauptung, Glück sei lernbar, scheint eine solche Gefahr in Verzug.

Bildung contra Glück?

Bevor ich auf die Lernbarkeitsdoktrin eingehe, sind ein paar Worte darüber zu verlieren, weshalb zwischen der Bildung und dem Glück offenkundig eine Entzweiung eingetreten ist. 30

Lässt man Studierende in spontaner Assoziation aufschreiben, wie sie sich einen glücklichen Tag vorstellen, dann kommen Bildungseinrichtungen in diesen Erzählungen, wer hätte das gedacht, nicht vor. Auch bei Schulanfängern lässt sich Ähnliches feststellen: Glücksmomente finden zumeist außerhalb von Schule und Unterricht statt. Was sagt uns das? Dass Lernen von Natur aus beschwerlich ist? Lernforschung und Neurobiologie bestreiten dies vehement: Menschen wollen lernen, das Gehirn will lernen (es kann ja gar nicht anders). Lernfortschritte führen das Gefühl der Befriedigung, der Freude mit sich, und wenn etwas Freude macht, wird besser gelernt: »So sind der Spaß an einer Sache und das Lernen dieser Sache unmittelbar verknüpft« (Spitzer, 2008, S. 11). Es spricht wohl einiges dafür, dass erst die Bildungsinstitutionen aus dem Lernen eine bittere Pille machen. Und es ist kein Geheimnis: Schulen stehen nicht sonderlich hoch in der Gunst der Betroffenen. Erhebungen, die nach dem Wohlbefinden von Schülerinnen fragen, ergeben erschreckende Resultate, »Über zwei Drittel der Oberstufenschüler bekunden keine Freude
40 am Unterricht; 70 bis 85 Prozent beurteilen ihr [252] schulisches Befinden negativ« (Singer, 2000, S. 12). Man kann von Glück sagen, wenn Schulen die Schüler und Lehrerinnen nicht krank machen, was häufig genug geschieht. Das ist eine untragbare Situation, die viele Ursachen hat. Eine davon, eine mentalitätsgeschichtliche, sei hier etwas näher beleuchtet. 50

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts fühlte sich eine kleine Gruppe von Pädagogen, die Philanthropen, angesichts des verheerenden Zustands des Bildungssystems veranlasst, umfassende Reformen theoretischer und praktischer Natur anzustrengen. Sie ließen sich dabei von der Idee der Glückseligkeit leiten (vgl. Hoyer, 2005). Weil für Trapp, Basedow, Villaurne, Bahrdt und den anderen Philanthropen
55 außer Frage stand, dass das Glück des Menschen schönstes Lebensziel sei, erklärten sie es konsequenterweise zum »Zweck der Erziehnug« (Bahrdt, 1785/1980, S. 49). Was verstanden sie unter Glückseligkeit? Subjektiv äußert sie sich in einer positiven

Grundstimmung: in Erfüllung. Und objektiv in einer ausgezeichneten personalen Beschaffenheit: in Vollkommenheit. Auf die Zusammengehörigkeit der zwei Phänomene legten die Philanthropen Wert. Vollkommenheit (oder als Prozess gedacht: Vervollkommnung) galt ihnen nur dann als Kriterium gelingender Praxis, wenn es von positiver Emotionalität begleitet wurde. Wohlgefühl oder Glückseligkeit wiederum, wenn es aus beliebigen oder gar verwerflichen Quellen resultierte, lehnten sie aus ethischen Gründen ab. Glückseligkeit und Vollkommenheit, diese beiden Bestimmungsmerkmale des Humanen, wurden so definiert, dass sie sittliche Reife, Tugendhaftigkeit, Rechtschaffenheit, gesellschaftliche Verträglichkeit einschlossen. Doch das Glück der Menschen ruht nicht allein auf den Pfeilern der Sittlichkeit, das war den Philanthropen sonnenklar. Deshalb dürfe sich die Erziehung auch nicht vorrangig auf die moralische Bildung oder Charakterbildung einstellen. Vielmehr komme es auf die ebenmäßige Ausbildung aller emotionalen und kognitiven Fähigkeiten und Begabungen an:

»Du bist nicht Seele allein, du hast auch einen Körper; und deine Seele ist nicht bloß *Verstand*, sie ist auch Herz, nicht bloß *Erkenntniskraft*, sondern auch *Empfindungsvermögen*. Dies bedenke, mein Sohn, und wisse, daß die Summe deiner Vollkommenheiten, und also auch die Summe deiner Glückseligkeit, in [253] eben dem Maße verringert wird, in welchem die Uebungen deiner Kräfte einseitig sind, in welchem du den einen Theil von dir, mit Vernachlässigung der übrigen, zu verbessern und zu stärken suchst. So fest und innig ist der Zusammenhang, welcher alle mit einander verknüpft!«(Campe, 1832, S. 151).

Immanuel Kant, Zeitgenosse der Philanthropen, setzte bekanntlich alles daran, die Moralität felsenfest auf Rationalität zu gründen. Die Glückseligkeit, die, wie er meinte, aus der Befriedigung schwankender Neigungen entspringe, dünkte ihm eine äußerst unzuverlässige Triebfeder moralischen Handelns (vgl. Pleines, 1984). Der kategorische Imperativ war deshalb ausdrücklich gegen Glücksbedürfnisse und sonstige Eventualitäten immunisiert. Als des Glückes *würdig* erwiesen sich nach Kants Anschauung Personen, die ihre Neigungen zugunsten einer strikt moralischen, pflichtbewussten Lebensführung zurückstellten.

Damit war der Bedingungszusammenhang von Emotionalität, Moralität und Glückseligkeit zerrissen. Die Einwände der Philanthropen ließen nicht auf sich warten: Vernunftgründe allein reichten nicht zur Motivation moralischen Handelns, entgegeneten sie, die moralische Pflicht müsse zur Neigung werden, sonst befolge sie niemand, und das »Prinzip der Glückseligkeit« sei als der absolute Zweck allen Handelns nicht durch Moralität zu ersetzen. Vergeblich! Die Einwände blieben wirkungsgeschichtlich betrachtet folgenlos. Das moralphilosophische Primat der Sittlichkeit verdrängte strebensethische und glücksorientierte Ansätze. Das geschah in der philosophischen Ethik ebenso wie in der Pädagogik, die sich auf Vorgaben der praktischen Philosophie stützte. Die große Zahl der pädagogischen Kantianer (Schwarz, Niemeyer, Stephani, Herbart und andere), die zugleich die Meinungsführer der deutschsprachigen Pädagogik waren, folgten Kants Gedankenbahnen insofern, als sie das Glück aus dem Kreis der Erziehungsziele exkommunizierten. Für die angestrengt um wissenschaftliche Reputation ringende Pädagogik war das mit subjektivistisch-hedonistischem Flair behaftete Glück ein unseriöser Gegenstand, von dem sie sich bereitwillig distanzierte.

Bundesgenossen in der Abwertung des Glücks fanden die Sittlichkeitstheoretiker des 19. Jahrhunderts in den Bildungstheoretikern. Es ist keine begriffsgeschichtliche Zufälligkeit, dass [254] im selben Zeitraum »Bildung« zum Leitbegriff der deutschen Pädagogik avancierte, in dem die Zielvorstellung des Glücks daraus verschwand. Manche historisch angelegten Bildungstheorien erwecken heutzutage ja den Eindruck, als wäre »Bildung« der unverzichtbare Kernbegriff, um den im deutschsprachigen Raum seit je das pädagogische Denken kreise. Aber das ist ein Irrtum. Noch die Philanthropen verwenden den Ausdruck eher beiläufig, sie sprechen überwiegend von Erziehung und meinen auch dann, wenn sie expressis verbis das Wort Bildung gebrauchen, meistens nichts anderes als Erziehung: nämlich Anleitung, Unterweisung, Einwirkung auf die individuellen Persönlichkeitsstrukturen.

Für den Siegeszug der »Bildung« sorgten hauptsächlich die Neuhumanisten (Humboldt, Niethammer, Goethe usw.), und zwar in ausdrücklicher und bisweilen verblendeter Frontstellung gegen die angeblich utilitaristischen Erziehungslehren der Philanthropen. Mit idealistischem Eifer begründeten die neuhumanistisch gesonnenen Autoren den Allgemeinheitsanspruch auf Bildung, indem sie auf die allen

Menschen zuteil gewordene Geisteskraft als ein bildungsbedürftiges Potenzial verwiesen. Zweckfrei sollte die Bildung und auf die Kultivierung der »Sinnesart« zugeschnitten sein. Vor allem die intellektuelle Welt bot sich als Medium der harmonischen Selbstveredelung an. Der, wenn man so sagen darf, »ganzheitliche« Bildungsansatz der Philanthropen geriet in Vergessenheit. Auch das Glück, das temporäre wie das Lebensglück, verlor dauerhaft an pädagogischer Wertschätzung. Die Entkoppelung der Bildung von Fragen des gelingenden Lebens nahm ihren Lauf. Und die Gleichgültigkeit oder gar Geringschätzung gegenüber dem Wohlbefinden der zu bildenden Subjekte ebenfalls.

10 Erlernbares Glück?

Und nun also, endlich, soll alles wieder anders werden! Ernst Fritz-Schubert (2008), der pfiffige Initiator des erwähnten Schulfachs Glück, hat erkannt, woran es den hiesigen Schulen mangelt: an Angeboten, die auf die existenziellen Bedürfnisse der [255] Schülerinnen eingehen, an Raum und Zeit für ästhetische und körpernahe Ausdrucksformen, an Freude am Lernen und an der Leistung, an Unterrichtsgegenständen, die Werte- und Sinnproblematiken erfahrbar machen, an einem Curriculum, das zur Klärung und Förderung von Lebensführungskompetenzen beiträgt. Ähnliche Mängellisten haben im 20. Jahrhundert mehr oder weniger alle Schulreformer aufgestellt. Neu und originell ist lediglich, dass Fritz-Schubert sein Anliegen mit dem verheißungsvollen Oberbegriff »Glück« versieht. Dieser charmante Einfall hat dein Projekt enorme Publizität eingebracht.

Ungewöhnlich ist ferner, dass das gesamte Reformpaket in die engen Grenzen eines Schulfachs gepackt wird. Auch dies ist ein raffinierter Schachzug. Schulpolitiker und Lehrerinnen verstopfen sich mittlerweile die Ohren, wenn sie zum x-ten Male erzählt bekommen, die Schule müsse sich *von Grund auf* verändern. Ein einzelnes Fach hingegen, das scheint eine machbare Größe. Aber es dürfte wohl einleuchten, dass die aufgezählten Mängel unserer Schulen unmöglich im Rahmen einer Unterrichtseinheit zu beheben sind. Ebenso klar dürfte sein, dass die anspruchsvolle Zielsetzung des Fachs, die Schülerinnen und Schüler nachhaltig glücklich zu machen, keinen stundenplanförmigen Zuschnitt verträgt.

Es gibt also, bei aller Sympathie für das Vorhaben, Grund, auf die Euphoriebremse zu treten – obenan was das deklarierte *Lernziel* betrifft. Lebensglück, wollen uns die Glückspropheten dieser Tage (Fritz-Schubert, Eckart von Hirschhausen u.a.) glauben machen, sei lernbar. Freilich wird diese forsche Behauptung nur sehr schwach begründet und nirgends von einer ausformulierten Bildungs- oder Lerntheorie gestützt. Das nährt den Verdacht, hinter dem starken Postulat von der Erlernbarkeit des Glücks steckt entweder ein Missverständnis oder pure Vermessenheit.

Was bedeutet Lernen? Im Allgemeinen verstehen wir darunter die Aneignung von Wissen, Verhaltensformen und Fertigkeiten. Robert Mills Gagné etwa, ein »zeitgemäßer Klassiker« der Lernforschung (vgl. Kiel, 2010), unterteilt die Lernergebnisse in fünf Kategorien: verbale Informationen, intellektuelle Fertigkeiten, kognitive Strategien, Einstellungen und motorische Fertigkeiten. [256] Diese *outcomes* sind die Resultate von formalisierten und informellen Lernprozessen, *learning outcomes*. Das abendländische Bildungssystem ist entwickelt worden, um solche Prozesse zu systematisieren und zu institutionalisieren. Lehr- oder neuerdings Bildungspläne legen fest, was in der Schule unter methodischer Anleitung idealerweise gelernt werden soll; bestimmte Inhalte, erwünschte Kompetenzen. Die jeweiligen Lernergebnisse sind zumindest einigermaßen verlässlich erkennbar; das Gelernte ist bei Bedarf abrufbar, anwendbar, in Handlung umsetzbar, es kann verbessert und vertieft werden, aber auch wieder verloren gehen. In dieser Erwartung werden Schulen besucht. Man belegt einen Kursus in der Tanzschule, weil außer Frage steht, dass mehr oder weniger alle Menschen sich die Schrittfolgen durch Übung unmittelbar aneignen können. Wer schließlich Rumba tanzen gelernt hat, müsste auf der Tanzfläche tatsächlich Rumba tanzen können, es sei denn, er oder sie wäre aus der Übung gekommen. Ähnliches gilt für alle curricularen Lerngegenstände, aber auch fürs Fahrradfahren, für Gesprächsführungstechniken, fürs Klarinettespielen, für Umgangs- und Ausdrucksformen.

Es gibt interessante Grenzfälle, bei denen strittig ist, ob sie dem Bereich der Lehr- und Lernbarkeit angehören, weil sie weder ein spezifisches Wissen noch eine isolierbare Fertigkeit darstellen. Solch ein Grenzfall ist die Moral. Seit Menschengedenken sucht die Pädagogik nach geeigneten Verfahren der Moral-, Werte- oder Tugenderziehung, aber es gelingt ihr nicht recht, den Nachweis zu erbringen, das A zuverlässig

sig zu B führt, also bestimmte Lernbedingungen ein vorhersagbares, überprüfbares moralisches Urteils- und Handlungsprofil zeitigen. Deshalb gibt es für Mitleid, Solidarität, Großherzigkeit, Weltoffenheit, Nächstenliebe und dergleichen keine Schulfächer und keine Zertifikate. Wer nicht als Sophist gelten will, hütet sich, die Lernbarkeit der Moral zu postulieren. Außer man kann, wie Georg Lind (2002) und andere Vertreter der entwicklungspsychologischen Schule Piagets und Kohlbergs, Längsschnittstudien vorweisen, die zu belegen scheinen, dass gewisse pädagogische Voraussetzungen dauerhafte moralische Lerneffekte begünstigen.

Studien, die sich auf einer vergleichbaren Datenbasis und mit [257] einem ähnlich aufwendigen Projektdesign um den Nachweis der Erlernbarkeit des Glücks bemühen, sind nicht in Sicht. Es lohnt auch nicht, darauf zu warten. Denn der emotionale Zustand des Glücks und die anspruchsvolle, schwer zu fassende Kategorie des glücklichen Lebens gehören nichteinmal zu den besagten Grenzfällen. Und sie gehören schon gar nicht zur Rubrik der *unmittelbar* erwerbenden Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen oder Strategien. Glück ist nicht einzustudieren, nicht abrufbar, nicht anwendbar, mit einem Wort: Glück ist kein *learning outcome*.

Nicht nur das Zufallsglück, auch das Lebensglück entzieht sich des funktionalen Zugriffs und der Beherrschbarkeit. Mit dem Unverfügbaren, jenen Faktoren, auf die wir handelnd keinen Einfluss ausüben können, muss jederzeit gerechnet werden. Einwirken können wir lediglich auf die mutmaßlichen und sehr kontrovers diskutierten Voraussetzungen des Glücks: materielle und immaterielle Güter, Tugenden, psychische Verfassungen, Einstellungen, Haltungen, intellektuelle Kompetenzen, motorische Fertigkeiten etc. Aber nur wer ernsthaft annimmt, dass wir über sämtliche Koordinaten eines glücklichen Lebens Bescheid wüssten und uns alle notwendigen Glücksgüter zur freien Verfügung stünden, dürfte überhaupt davon reden, dass das Glück als solches zu lernen sei. Und nicht einmal dann würden wir es direkt erlernen, so wie wir Mathematik, sprachliche Ausdrucksfähigkeit, politisches Verständnis oder Bewegungsabläufe erlernen. Wie auch? Denn es gibt ja keine isolierbare und generalisierbare Lebenszufriedenheitskompetenz. Lebenszufriedenheit oder Glück sind das störanfällige Ergebnis intuitiver, emotionaler und reflektierter Resonanzen auf wechselnde, kontingente Gegebenheiten. Natürlich ist es sinnvoll, sich mit diesen Gegebenheiten auseinanderzusetzen, so wie es sinnvoll ist, sich mit den eigenen

Einstellungen, Reaktionsweisen und Emotionen zu befassen, um sie gegebenenfalls verändern zu können. Vielleicht kommt man dadurch dem ersehnten Lebensglück näher – vielleicht.

Und was ist mit den Bildungsinstitutionen? Diverse Untersuchungen kommen zu dem nicht unerwarteten Schluss, dass sich die Schulkultur auf das Wohlbefinden von Schülerinnen und [258] Schülern in nachweisbarer Form auswirkt. »Allgemein kann man sagen, dass Wohlbefinden in der Klasse auf einem positiven Vertrauensklima beruht, das entsteht, wenn die SchülerInnen Mitbestimmungs- und Beteiligungsmöglichkeiten bekommen, wenn sie merken, dass die Lehrperson an sie glaubt und ihnen mit Wohlwollen begegnet« (Fend u. Sandmeier, 2004, S. 181). Eine andere Studie ergab ähnliche Ergebnisse: »Demnach fühlen sich SchülerInnen umso wohler in der Schule, je mehr sich die Lehrkräfte um ihre Motivierung bemühen, sich schülerorientiert verhalten, eine entwickelte Aufgabenkultur pflegen und durch eine effiziente Klassenführung günstige Rahmenbedingungen für die Qualität und Quantität des Unterrichts setzen« (Hosenfeld u. Helmke, 2004, S.129f.). Es bedarf also keiner Hexerei, um in der Schule ein Klima zu schaffen, das den positiven Emotionen aller Akteure günstig ist. Und wenn die Bildungseinrichtungen überdies noch Lernprozesse unterstützen würden, die, mit Hans Krämer (1995, S. 163) gesprochen, zum »Aufbau des guten Lebens« hilfreich erscheinen, dann wäre schon sehr viel erreicht (vgl. Hoyer, 2007). Aber ob die Schülerinnen und Schüler mit diesen in der Schule erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Erfahrungen langfristig glücklich werden, bleibt besser ihnen überlassen.

Vor übertrieben hohen Erwartungen auf ein glückliches Leben ist jedenfalls zu warnen. Rolf Haubl hat einmal mit einem raffinierten Argument zu einer vorsichtigen Gangart geraten:

»Der moderne Mensch müsste ewig leben, um alle Möglichkeiten für ein glückliches Leben auszuprobieren, die es gegenwärtig gibt und in Zukunft geben wird. Jede der noch nicht gewählten (oder noch nicht wählbaren, weil noch nicht entdeckten oder erfundenen) Möglichkeiten könnte ihn glücklicher machen. So betrachtet, muss ihn sein tatsächlich gelebtes Leben enttäuschen. Und es enttäuscht ihn umso mehr, je größer seine Erwartungen an ein glückliches Leben sind. Folglich ist es nicht nur vernünftig,

sondern auch für Glücksgefühle günstig, solche Erwartungen nicht zu hoch zu schrauben oder gar darauf zu bestehen, dass es einen Anspruch auf ein glückliches Leben gibt« (Haubl, 2007, S. 182).

- 5 Neben den Marktschreiern des Glücks mögen diese leisen [259] Töne kleinlaut klingen, aber dahinter verbirgt sich keine falsche Bescheidenheit, sondern die unaufgeregte Einsicht eines erfahrenen Sozialpsychologen, Gruppenanalytikers und Supervisors und sicherlich auch die eines leidenschaftlichen Melancholikers. Melancholiker ist auch der Dichter Peter Handke. Dieser hat in einem lesenswerten Traktat die verstörende Frage aufgeworfen: »Wer hat schon einen geglückten Tag erlebt?«
- 10 (Handke, 1991, S. 36). 24 gelungene Stunden sind offensichtlich nichts Selbstverständliches, vielmehr etwas Kostbares, das schwer und selten zustande kommt, mehr Geschenk als Kunst, mehr Zufall als Leistung und ganz sicher keine Technik.

Fragen und Aufgaben

- Erinnern Sie sich an glückliche Momente in Ihrer Schulzeit? Was waren die Ursachen?
- Entwerfen Sie das Bild einer Schule, die Kinder und LehrerInnen mit Freude besuchen. Welche Bedingungen müssten erfüllt sein?