

Gerd-Bodo von Carlsburg, Martina Möller

Lebensglück (ευτυχία στη ζωή) als Bildungsziel – als Katalysator für Identitätsfindung

Abstract

Happiness – a catalyst for identity determination?

Different to other languages there's only one term/word for "Glück" in the German language. In English you have different words: luck, bliss, happiness, fortune, felicity...

First you can make a difference between the objective side of happiness - you can have fortune - and the subjective side of happiness - to be happy.

An example for the objective side: You have a bad accident and by the will of god, you survive it without any kind of injury (blessure). Another example for the subjective side: You feel happy, because the weather is fine and the sun is shining on your body, you feel really good. It's a great day.

The old Greeks called happiness "ευδαιμονία". The idea of happiness has a long tradition and a very personal side.

The well-known Greek philosopher Aristotle claimed wisdom as the cardinal virtue of life. Wisdom or Sophia seemed for him as the unity of science and reason. Sophia is in his understanding an important virtue, because Sophia gives the community the greatest happiness. Bliss culminates in "well-being" by "well-doing". "Self-modesty" seems to be a key to bliss.

Bliss in the antique tradition of Aristotle is not the result of a hedonistic life.

The same perspective you can find by a serial of other philosophers, thinkers and psychologists. To struggle for more and more materials things, to struggle for more holiday adventures, for more fitness, for more beauty... it's not the way to became inwardly happy, feel blessed and a sense of life.

Therefor it's helpful to have a closer look in the philosophy of Viktor Emil Frankl, a man, who has survived as Jewish man a German "Konzentrationslager" (death camp) of the National Socialist regime. Also Erich Fromm has left us good advices, how to support human beings to live a biophilic life, to be a loving, creative and vital person.

The main questions are:

- How can teachers and school environment support young persons to become loving, creative and vital persons with happiness inside their hearts?
- Is there any chance to education youngsters in this way?
- And what are the professional requirements to do so?
- Is there a relationship between identity and happiness?

These will be the main subjects the following article will discuss.

Assoziationen zum ‚Glück‘ sind normativ determiniert und somit vielfältig ‚anders‘, d.h. nicht uneindeutig definierbar, da Normen einem ständigen Wandel und kulturethnologischen Evolutionen unterworfen sind, zugleich der Mikrokosmos von eigenen biografischen Erfahrungen und individuellem Erleben geprägt, Glück rational und emotional anders erlebt wird. Doch zählt – fast erklärbar im Sinne eines angeborenen Auslösemechanismus’ – das Streben nach Glück neben *Lebenskunst und Freiheitsdrang* zu den unveräußerlichen menschlichen Grundrechten, wie es insbesondere in der „Declaration of Independence“ der Vereinten Staaten, verabschiedet im Kongress am 4. Juli 1776, verankert wurde:

“We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal, that they are endowed by their Creator with certain unalienable Rights, that among these are Life, Liberty and the pursuit of Happiness. -- That to secure these rights, Governments are instituted among Men, deriving their just powers from the consent of the governed, -- That whenever any Form of Government becomes destructive of these ends, it is the Right of the People to alter or to abolish it, and to institute new Government, laying its foundation on such principles and organizing its powers in such form, as to them shall seem most likely to effect their Safety and Happiness.”¹



Abb. 1: Lady Liberty

Im Museum im Sockel der Freiheitsstatue befindet sich auf einer Bronzetafel ein eingraviertes Sonett der amerikanischen Dichterin Emma Lazarus aus dem Jahre 1883, die 1903 vorerst am Sockel außen angebracht war und auf den Koloss von Rhodos verweist. Hier die freie Übersetzung des englischen Textes:

„Nicht wie der metallene Gigant von griechischem Ruhm,
Mit sieghaften Gliedern gespreizt von Land zu Land.
Hier an unserem meerumspülten hesperischen Tore soll stehen
Eine mächtige Frau mit Fackel, deren Flamme
Der eingefangene Blitzstrahl ist, und ihr Name

¹ Quelle: http://www.archives.gov/exhibits/charters/declaration_transcript.html (18.12.2013).

Abb. 1: Quelle: <http://www.peterlang.com/index.cfm?cid=605> (Büro New York).

Mutter der Verbannten lautet. Von ihrer Leuchtfeuerhand
Glüht weltweites Willkommen, ihre milden Augen beherrschen
Den luftüberspannten Hafen, den Zwillingstädte umrahmen.

„Behaltet, o alte Lande, euren sagenumwobenen Prunk“, ruft sie
Mit stummen Lippen. „Gebt mir eure Müden, eure Armen,
Eure geknechteten Massen, die frei zu atmen begehren,

Den elenden Unrat eurer gedrängten Küsten;
Schickt sie mir, die Heimatlosen, vom Sturme Getriebenen,
Hoch halt’ ich mein Licht am gold’nen Tore!“²

Das Streben nach Glückseligkeit wurde als unveräußerliches Menschenrecht – gerade für jene Menschen, die geknechtet und Sklaven waren – festgehalten. Nicht zuletzt setzt hier auch der American Dream an, der nicht nur den sozialen und finanziellen Aufstieg (self-made-man) geschuldet ist, sondern essentiell auch die Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft mit ökonomischen Erfolg impliziert, das Versprechen, dass jeder Mensch „seines eigenen Glückes Schmied ist“ und mit Mut, Fleiß, Engagement, Innovationen... sein Leben zum Besseren, zum Glücklichen zu wenden vermag – oder diesen Circulus vitiosus zumindest anstreben kann. Hierzu gehört der Wille und Freiheit, sein Leben so tatkräftig zu gestalten, sich als Subjekt so einbringen zu können, so autonom zu agieren, d.h. selbst zu entscheiden, dass letztlich das, was in der Aufklärung durch Immanuel Kant (1784) verdichtet wurde, zum Selbst-Credo stilisiert wird: „Habe Muth, dich deines *eigenen* Verstandes zu bedienen! ...“, d.h. „ohne Leitung eines andern“.³

Das Streben nach Glückseligkeit – was immer das Individuum hierunter zu urteilen vermag – erscheint einerseits als anthropologisches Charakteristikum determiniert, andererseits definiert sich Glück durchaus als etwas Fragiles, einen epochalen Moment, der dem Menschen suggeriert, niemals dauerhaft zu sein, Glück als sicheren Besitzstand erscheinen zu lassen. Dies spiegelt sich in unserer Kultur insbesondere in Dichtung und Mundart wieder:

„Mit des Geschickes Mächten, ist kein ew’ger Bund zu flechten.“ (Friedrich v. Schiller, aus: *Das Lied von der Glocke* [1799; Z. 145])

„Glück und Glas, wie leicht bricht das.“ (Sprichwort)

„Glücklich ist, wer vergisst, was nicht mehr zu ändern ist.“ (Johann Strauß: *Die Fledermaus* [1874])

„Jeder ist seines eigenen Glückes Schmied (Faber est suae quisque fortunae).“ (Sprichwort)

„Das Glück ist mit dem Tüchtigen.“ (Volksmund)

„Er/sie hatte mehr Glück (Schwein) als Verstand.“ (Volksmund)

² Gedicht „The New Colossus“ von Emma Lazarus:

http://de.wikipedia.org/wiki/The_New_Colossus (18.12.2013)

³ Kant 1784, S. 481.

„Glück ist Liebe, nichts anderes. Wer lieben kann, ist glücklich.“ (Hermann Hesse)
 „Das höchste Glück im Leben ist, daß wir geliebt werden.“ (Victor Maria Hugo)
 „Das Glück gehört denen, die sich selbst genügen.“ (Arthur Schopenhauer)
 „Ein Augenblick des Glücks wiegt Jahrtausende des Nachruhms auf.“ (Friedrich II. der Große)
 Glück und Unglück verbindet die Vergänglichkeit und damit den Lebensbezug, d.h.: Nutze jeden Augenblick. Das ist dein Weg zum Glück.

Das Glücksschwein steht für Freude und Feiern (z.B. Silvester, Kirmes...). Der Kranich als Glücksvogel symbolisiert die Sehnsucht nach Romantik, Ferne, Melodramatik... Der Scarabäus gilt in Ägypten als Glückskäfer (Symbol des Gottes Khepera [Sonnengottheit]) und wird als Amulett getragen, denn die in Wasser aufgelöste Puderform soll die Fruchtbarkeit fördern.

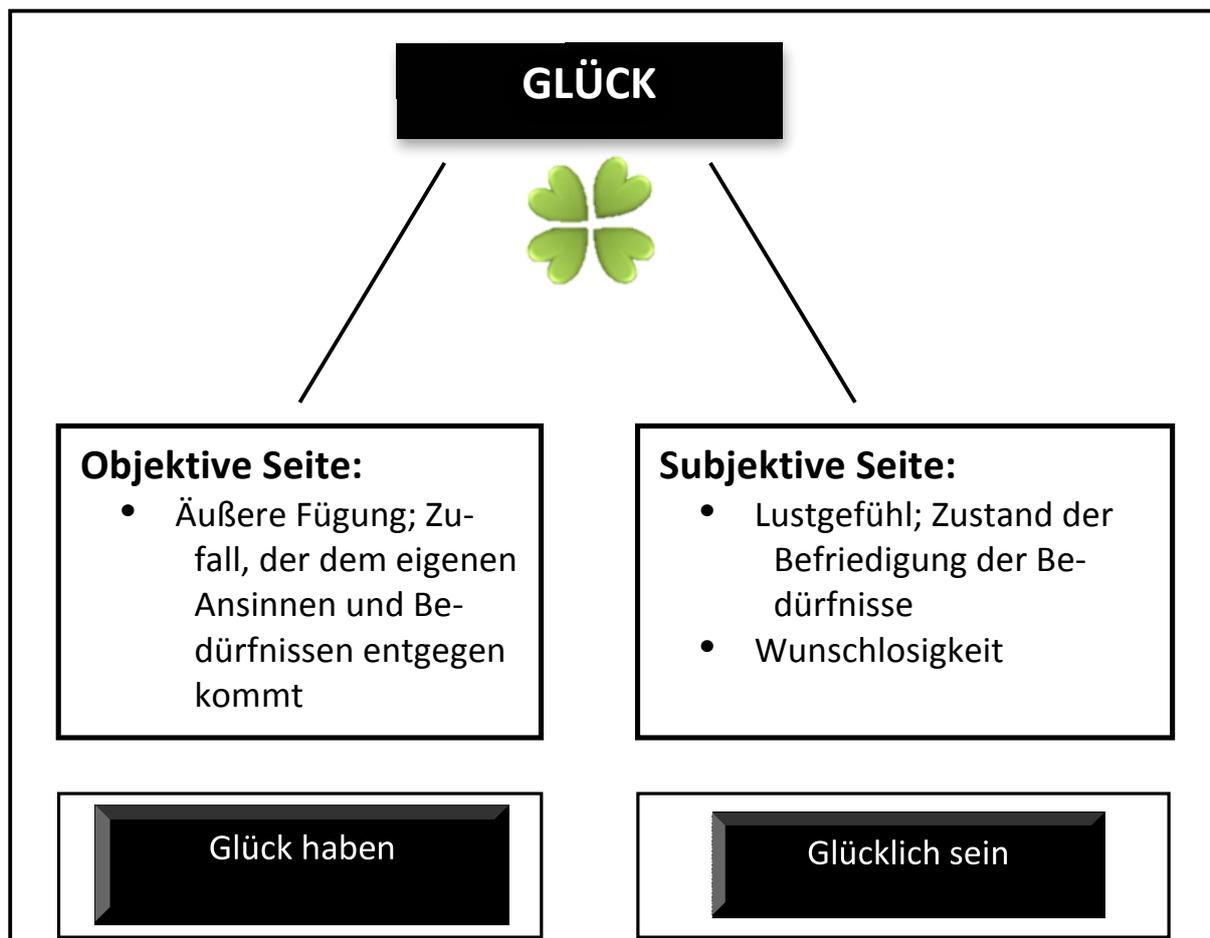


Abb. 2: Glück haben vs. Glücklich sein

Bereits in den Sprichwörtern verdeutlicht sich somit folgende Assoziation: Jeder Mensch ist für sein Glück selbst *aktiv* verantwortlich, was letztlich auch *Innehalten* und Rückbesinnung im Sinne der Aristotelischen Maxime „Selbstgenügsamkeit“ implizieren kann, somit auch die Schopenhauersche Deutung manife-

stiert.⁴ Passivität führt zu Stillstand. Glück erscheint hier persönlich verantwortet, und der einzelne Mensch kann es nur subjektiv erfahren und leben.

Auf der objektiven Seite gibt es Momente der glücklichen Fügung, Menschen berichten von Glück, wenn sie einen Unfall oder eine Naturkatastrophe wider alle Erwartung überlebt haben. Glück erscheint in diesem Falle als günstiger Zufall oder Schicksal, auf das der einzelne keinen Einfluss nehmen konnte, als Geschenk oder Gnade der ‚Vorsehung‘.

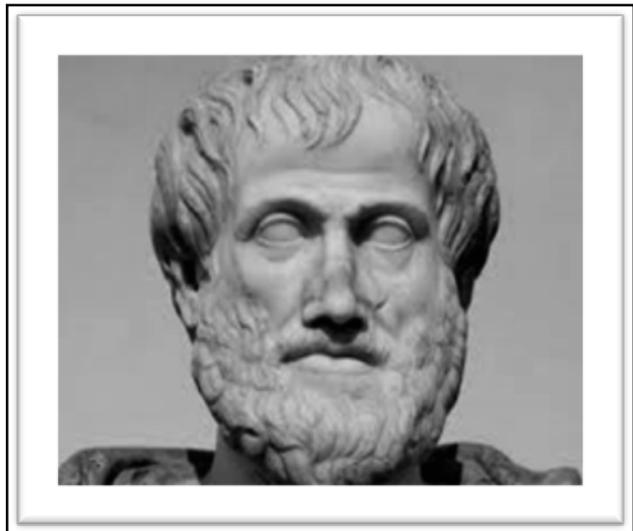
Sowohl die objektive wie auch die subjektive Seite stellt für den Menschen etwas Erstrebenswertes und Positives dar. Trotz allem stellt sich die Frage, ob es auch ein Zuviel an Glück geben kann? Auch dieser Gedanke findet sich im Volksmund wieder: „Wenn dem Esel zu wohl ist, geht er auf’s Glatteis.“ Hierin drückt sich die Annahme aus, dass ein zu glücklicher Mensch leichtsinnig und übermütig wird. Er fordert sozusagen sein Glück heraus und geht unvernünftig hohe Risiken ein, womit er schließlich seinen Glückszustand beendet:

- Glück als flüchtiger Zustand.
- Glück als vergängliches Moment.
- Ewiges Glück auf Erden nicht möglich. (?)

Permanentes Glück scheint dem sog. ‚normalen‘ Menschen nicht vergönnt zu sein, sehen wir einmal ab vom Einsiedler und dem Menschen, der den ‚Herausforderungen‘ entsagen kann! Aber empfindet dieser Mensch wirklich ‚Glück‘? Niemand kann die Seele des Anderen schauen.

Es sei dahingestellt, ob ein zu lange andauernder Glückszustand nicht langweilig wird, und der Mensch nach Affronts sucht bzw. sein Glück subjektiv gar nicht mehr spüren kann. Der Kontrast und die Balance zwischen Glück und Unglück oder dem Zustand des Strebens nach Glück scheint notwendig, um Glück als solches überhaupt *er*-leben zu können.

Bereits in der Antike galt *ευδαιμονία* – Glückseligkeit als Lebensziel. Aristoteles bringt in seiner Abhandlung „De anima libri



**Abb. 3: Aristoteles (□□□□□□□□□□)
(384 v.Chr.-322 v.Chr.)**

⁴ Vgl. v. Carlsburg/Wehr 2013, S. 362-364; Schopenhauer 1902b, S. 368; Aristotelis de anima libri tres, 1833.

tres (1833)/Über die Seele (2011)“ die Glückseligkeit in enge Verbindung mit der Tugendhaftigkeit, die als ein wesentliches Erziehungs- und Bildungsziel galt. Ein tugendhaftes Leben implizierte die Mäßigkeit und eine ausbalancierte Lebensführung jenseits der Extreme. Weisheit galt in der Antike als Kardinaltugend, die der Mensch erlangen sollte.⁵

„Weisheit (σοφία) stellt eine Einheit von beweisender Wissenschaft (επιστήμη) und Vernunft (νοῦς) dar; die Vernunft entdeckt die unbeweisbaren Grundprinzipien. Das Verhalten, welches den höchsten Wert besitzt, ist die Ausübung der theoretischen, anschauenden Lebensweise, die besagte Sophia (βίος θεωρητικός). Sie gewährt dem Menschen so das höchste Glück. Der Mensch als Gemeinschaftswesen soll aber auch die im gemeinschaftlichen Leben erforderlichen Tugenden ausüben.“⁶

Der Mensch wird bereits hier als ein vernunftbegabtes Wesen gesehen, das durch die theoretische Betrachtung, d.h. distanzierteren und reflektierten Sicht auf die Welt, das Wahre und Gute erkennen kann. Einen Weg hierzu bieten sowohl die Vita contemplativa als auch die Philosophie. Innezuhalten, die Dinge zu betrachten und zu hinterfragen, ohne bereits Handlungsdruck zu haben, gehörte zu den Privilegien der oberen Klasse, die aus dem Arbeitsprozess weitgehend freigesetzt war und sich durch Bildung/Philosophie auf die Übernahme öffentlicher Ämter zum Gemeinwohl der Polis vorbereitete.

„Glückseligkeit (εὐδαιμονία)“ definiert sich für Aristoteles in der Tugendhaftigkeit der Seele.⁷ Obgleich ein Mindestmaß an Gesundheit und materiellen Gütern notwendig für die ‚Glückseligkeit‘ erscheinen, erschöpft sich diese nicht in solchen Dingen. Vielmehr erscheint die ‚Selbstgenügsamkeit‘ als ein wesentlicher Schlüssel zur Glückseligkeit sowie die sinnliche Wahrnehmung und die Betrachtung (Erschauung). An dieser Stelle sei auf die Ideenlehre Platons verwiesen, nach der Mensch in der Lage ist, die Ideen hinter den konkreten empirischen Erkenntnisobjekten zu vernehmen und somit das Wesen/Urbild zu erkennen, da der Mensch alle Ideen bereits vorgeburtlich geschaut hat. Lernen erscheint in diesem Sinne ein Wiedererkennen der vorgeburtlich geschauten Ideen und bedarf des Innehaltens und der Vernunft.⁸

In seiner *Nikomachäischen Ethik*⁹ stellt Aristoteles das Streben nach dem Guten, dem Tugendhaften als ein Charakteristikum der menschlichen Seele heraus. Tugend kann als Ergebnis der Natur, d.h. der menschlichen Seele, der Gewöhnung

⁵ Vgl. v. Carlsburg/Wehr, ebd., S. 360. Abb. 3: Aristoteles (Αριστοτέλης), Quelle: http://www.ulb.tu-darmstadt.de/media/ulb/fachinformation/hoelzinger/aristoteles_800_600.jpg.

⁶ Autorenkollektiv, ebd., S. 48; zit. ebenfalls in v. Carlsburg/Wehr, ebd., S. 360.

⁷ Vgl. Schwegler [1855] o.J. [ca. 1900], S. 158; v. Carlsburg/Wehr 2013, S. 361).

⁸ Vgl. z.B.: <http://platon-heute.de/ideenlehre.html> (4.9.2013).

⁹ Aristoteles 1985.

durch Erziehung und vernünftigen Handelns durch Bildung betrachtet werden. Der Mensch erscheint somit nicht per se tugendhaft von Geburt an, sondern bedarf der Erziehung und Bildung um seine menschliche Potenzialität zu entfalten. In einem tugendhaften Leben und Handeln findet der Mensch seine Glückseligkeit.¹⁰

A. Schopenhauer (1788-1860) recurriert im V. Kap. – *Paränesen und Maximen der Aphorismen zur Lebensweisheit* – seines 1851 verfassten ersten Bandes *Parerga und Paralipomena* auf Aristoteles und dessen *Nikomachäische Ethik*.¹¹

Lebensglück erscheint hier im Sinne einer Lebensweisheit und die Befähigung, sein Leben so vernünftig zu gestalten, dass Schmerz und negative Implikationen/Schäden möglichst vermieden werden. Arthur Schopenhauer formuliert es wie folgt:

„A. Allgemeine.

1) Als die obere Regel aller Lebensweisheit sehe ich einen Satz an, den Aristoteles beiläufig ausgesprochen hat, in der Nikomachäischen Ethik (VII, 12): ὁ φρονιμος το αλυπον διωχτει ου το ηδον (quod dolore vacat, non quod suave est, perse quitur vir prudens. Besser noch deutsch ließe sich dieser Satz etwan so wiedergeben: ‚Nicht dem Vergnügen, der Schmerzlosigkeit geht der Vernünftige nach‘: oder ‚Der Vernünftige geht auf Schmerzlosigkeit, nicht auf Genuß aus.‘) Die Wahrheit desselben beruht darauf, daß aller Genuß und alles Glück negativer, hingegen der Schmerz positiver Natur ist. (...) Jeder Genuß besteht bloß in der Aufhebung dieser Hemmung, in der Befreiung davon, ist mithin von kurzer Dauer.“¹²

Glück bedeutet in diesem Zusammenhang die Befähigung

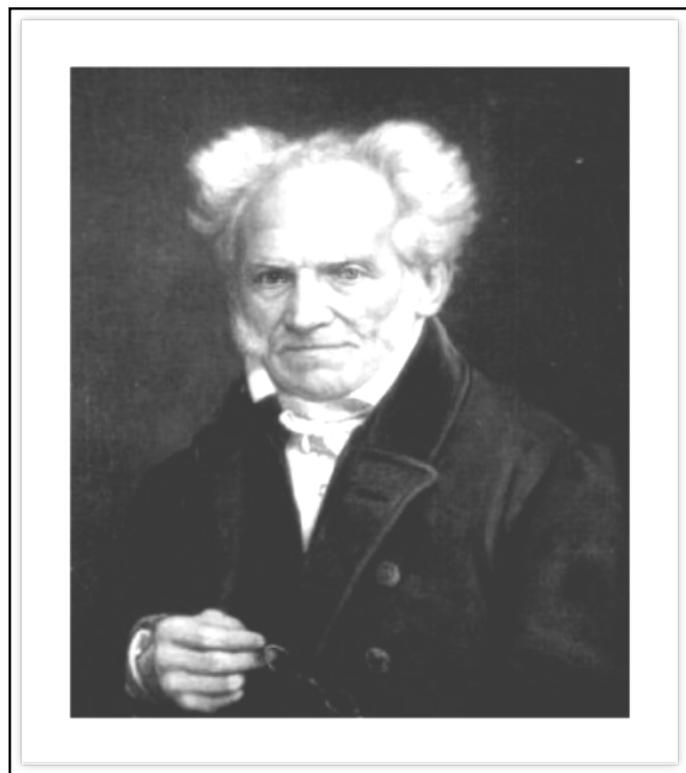


Abb. 4: Arthur Schopenhauer (1788-1860)

¹⁰ Vgl. Rolfes, E. (1911): Vorwort. Zu: Aristoteles: Nikomachische Ethik. Leipzig, Felix Meißner Verlag. <http://gutenberg.spiegel.de/buch/2361/1> (4.9.2013); vgl. Schwegler, ebd., S. 159, v. Carlsburg/Wehr, ebd. S. 361. Abb. 4: Quelle: <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/8/8a/Schopenhauer.jpg/220px-Schopenhauer.jpg>.

¹¹ Vgl. v. Carlsburg/Wehr, ebd., S. 363.

¹² Schopenhauer 1902b, S. 367f.

zum Zufriedensein mit sich selbst und mit dem Anderen, der Gemeinschaft, der Natur, mit Gott. ‚Selbstgenügsamkeit‘ attribuiert somit nicht das Streben nach Extremen – weder in materieller noch ideeller Hinsicht. Glück wird hier rein hedonistischen Bestrebungen enthoben und von dem Lusterleben distanziert.

„Der Thor läuft den Genüssen des Lebens nach und sieht sich betrogen: der Weise vermeidet die Uebel. (...)“

Das Verkennen dieser Wahrheit, durch den Optimismus begünstigt, ist die Quelle vielen Unglücks. Während wir nämlich frei von Leiden sind, spiegeln unruhige Wünsche uns die Chimären eines Glückes vor, das gar nicht existiert, und verleiten uns sie zu verfolgen: dadurch bringen wir den Schmerz, der unleugbar real ist, auf uns herab.¹³

Parallelen erkennt man hier durchaus auch zur buddhistischen Lehre, denn Arthur Schopenhauer betrachtet das menschliche Dasein auf Erden tendenziell als Leidensgeschichte.¹⁴ Im Buddhismus gelangt der Mensch erst durch den Eingang ins Nirwana aus dem Kreislauf der Leidensgeschichte von Geburt und Wiedergeburt heraus. Der Weg zum Glück erscheint ein Leben nach den Regeln Buddhas, das geprägt ist durch Meditation, eine asketischer Lebensführung und dem Streben nach der Wahrheit. Kontemplation ist hierbei ein wesentliches Moment auf diesem Wege.

Rekurriert man an dieser Stelle auf die Theodizee (θεῖα δίκη), die Gottesgerechtigkeit, so muss auf die Privationslehre verwiesen werden. Demnach ist im Ursprung alles wohl geschaffen, das Übel oder Böse in der Welt resultiert aus einem punktuellen Defizit – eben einem Mangel an Gutem. Dieser Gedanke zeigt Tradierungen von Augustinus (354 n. Chr.-430 n. Chr.) über Thomas von Aquin (um 1225-1274) bis zu Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) – dessen *Essais de Théodicée sur la bonté de Dieu la liberté de l'homme et l'origine du mal* 1710 erschienen.¹⁵ Der Mensch müsste im Sinne des Jan Amos Comenius (1592-1670) Bildung erfahren, um danach Streben zu können, sich und die Welt im Sinne der Ideen Gottes zu vollenden. *Glück* kann hier als *Verheißung* betrachtet werden, als Gabe Gottes, wenn die Menschen nach seinen Geboten leben und Gottes Schöpfung zur Vollendung/Vollkommenheit verhelfen.

Der Glücksbegriff findet sich durchaus auch in der Bibel:

„Der Herr, dein Gott, wird dir Glück geben zu allen Werken deiner Hände.“ (5. Mose 30,9)¹⁶

Obgleich bislang eine Zusammenschau unterschiedlicher Perspektiven erfolgte, zeigen diese jedoch eine entscheidende Gemeinsamkeit: *Wahres Glück bedarf*

¹³ Schopenhauer, ebd., S. 369, vgl. auch Streminger 1992, S. 182.

¹⁴ Vgl. Streminger, ebd., S. 183.

¹⁵ Leibniz 1996, Bd. 2.1, S. 1-621; Bd. 2.2, S. 1-269, vgl. Leonhardt 2003, S. 75.

¹⁶ Weiterführend hierzu: https://www.ekd.de/aktuell/edi_2009_12_30_glueck.html (5.9.2013).

der Bildung und Askese sowie der Ausrichtung eines transzendentalen Sinnhorizontes.

Glück kann in diesem Zusammenhang somit durchaus auch als *Lebenskunst* betrachtet werden, die der Mensch sich erarbeiten muss. Dies betrifft vor allem die subjektive Seite von Glück. Lebenskunst beinhaltet in diesem Sinne nicht nur die Fähigkeit, Glück wahrzunehmen, sondern auch Glück zu teilen, es zu wahren und in die Welt hineinzutragen, anderen Menschen zugänglich zu machen. Insofern erscheint Glück durchaus mit der Persönlichkeit des Menschen verbunden, da es einen Zusammenhang gibt zwischen Glück, Identität und Persönlichkeitsentwicklung/-bildung.

Aus biografischer Perspektive heraus kann Glück als „ästhetisches Wohlbefinden beim narrativen Rückblick auf die eigene Lebensgeschichte“¹⁷ umschrieben werden. Ein glücklicher Mensch muss demzufolge in der Lage sein, eine optimistisch-realistische, lebensgeschichtliche Narration zu entwerfen. Brüche, krisenhafte oder gar traumatische Erfahrungen müssen in die eigene Lebensgeschichte, das eigene Selbst integriert werden. Dem Individuum muss es gelingen, scheinbar zufälligen, auf den ersten Blick zumeist sinnlos erscheinenden (Krisen-)Erfahrungen retrospektiv Sinn zuzusprechen, um diese bewältigen und verarbeiten zu können.

Als wichtige Basis hierfür kann das *Urvertrauen* bezeichnet werden, dass der Mensch – folgt man Erik Homburger Erikson (1902-1994) – in der frühen Kindheit, exakter im Verlauf des ersten Lebensjahres, entwickelt, sofern es eine hinreichend gute primäre Bindung gibt, d.h. sensibel auf die Bedürfnisse des kleinen Kindes eingegangen wird.

Die moderne Bindungsforschung belegt den hohen Stellenwert der frühkindlichen Bindungserfahrung für die weitere Entwicklung und *Identitätsfindung* des Menschen.¹⁸ Frühkindliche Bindungserfahrungen können als Grundlage für die Art und Weise, wie wir in Beziehung zur Welt treten, wie wir Identität entwickeln, betrachtet werden. Eine sichere Bindung bildet die Basis für das weitere Explorationsverhalten des Kindes und damit auch die Entfaltung der eigenen Potenziale. Einem sicher gebundenen Kind erscheint die Welt als positive Herausforderung, die es annehmen kann und der es offen und mit Neugier begegnet. Ein stabiles Selbstwertgefühl basiert auf Identität und erlaubt es dem Kind, mit Misserfolgen oder Rückschlägen produktiv umzugehen, ohne depressiv oder aggressiv zu werden.

Mit umgekehrten Reaktionen verhält sich das frühkindliche Wesen, wenn es in der frühen Mutter-Kind-Interaktion zu mangelnden Spiegelungsprozessen und

¹⁷ Göppel 2010, S. 296, zit. in v. Carlsburg/Wehr, ebd., S. 366.

¹⁸ Vgl. Brisch 2013; Brisch/Hellbrügge 2008; 2012.

fehlender Valorisierung kommt (vgl. Heinz Kohut [1913-1981])¹⁹, kindliche Bedürfnisse traumatisierend missachtet wurden. Statt des gesunden primären Narzissmus', entwickelt sich der sekundäre, der sich später als narzisstische Persönlichkeits-/Identitätsstörung manifestieren kann. Der Mensch bedarf permanent der Bewunderung/Abstützung des fragilen Ichs von außen. Bekommt er diese nicht, so reagiert er mit narzisstischer Wut, eine ‚echte‘ störungsfreie Beziehungsfähigkeit ist nicht gegeben, die sozialen Strukturen sind belastet durch diese Persönlichkeitsstörung, die das eigene Ich stets grandios erleben muss, um sich seines Selbstwerts sicher zu sein. Der andere Mensch kann in seinem So-Sein nicht gesehen, anerkannt und wertgeschätzt werden, denn er wird instrumentalisiert für die eigene Bedürftigkeit.²⁰

Nicht zu unrecht bringt Theodor Adorno (1903-1969) als Vertreter der Kritischen Theorie/Frankfurter Schule, den Stellenwert der frühkindlichen Beziehungserfahrungen in Verbindung mit dem Glücksbegriff:

„Glück ist nichts anderes als das Umfangensein, Nachbild der Geborgenheit in der Mutter.“²¹

Bereits Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) maß der Erziehung in der Wohnstube – und hier insbesondere der Mutter – in seinem anthropologischen Werk *Abendstunde eines Einsiedlers* wie auch in seinem berühmten Volksroman *Lienhard und Gertrud* zentrale Bedeutsamkeit für die Entwicklung des Kindes und Heranbildung einer die Sittlichkeit und den Gottesglauben vertiefenden ‚guten‘ Gesellschaft zu. Das Glück des Kindes, so könnte man es auch formulieren, liegt in den Händen der Mutter bzw. der primären Bezugspersonen als Geschöpf Gottes und somit in den Händen Gottes. Dem Kind bei seinem Start ins Leben Liebe, Wärme und Geborgenheit zu geben, seine primären Bedürfnisse zu stillen, stellt die Basis für eine gesunde – glückliche und Identität bildende – Entwicklung und somit den Grundstein für das Wohlbefinden des Kindes dar.²² Letztlich bildet diese frühe Valorisierung das soziale Fundament zur Hinführung des Menschen als sittliches und autonom handelndes Wesens im Kantischen Diktum, wie es auch Kerschensteiner als „Grundmerkmale der Erziehungsnatur“ artikuliert:

„Das letzte Ziel aller Erziehung ist die sittlich autonome Persönlichkeit; der Weg zu ihr führt über die Güter Wert- und Lebensgemeinschaften (...).“²³

¹⁹ Kohut 1993.

²⁰ Vgl. Fally, M.: Ichhaftigkeit und Narzißmus. <http://gestalttheory.net/download/narziss.pdf> (5.11.2013); Kernberg/Hartmann 2010.

²¹ Adorno, Th.W. (1983): *Minima Moralia*. Frankfurt a.M., S. 143.

²² Vgl. Reinert [v. Carlsburg], G.-B./Arnhardt, G./Cornelius, P. 1996; Carlsburg, G.-B. v./Wehr, H. 2013a; Becker, M./Carlsburg, G.-B. v./Wehr, H. 2008.

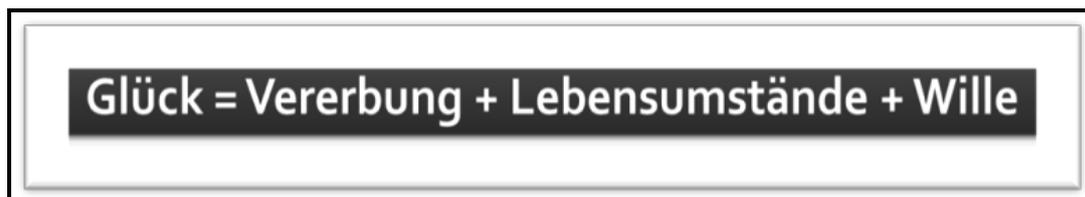
²³ Kerschensteiner 1930, S. 52.

Rekurriert man die zeitgenössische Glücksforschung, so erfahren wir nach O.-A. Burow (2011, S. 102) vier zentrale Triebkräfte für „subjektives Wohlbefinden“ (ebd.) und unser Glückserleben:

- „→ Glück als intensives, emotional positives Erlebnis, die ganze Person erfassend, überdauernd, sich im Lebenslauf entwickelnd;
- Zufriedenheit als eher kognitive Einschätzung des eigenen Lebens als positiv, auf diversen Vergleichsprozessen (eigene Ansprüche, sozialer Vergleich) beruhend;
- Freude als emotionaler Zustand des Sich-gut-Fühlens, eher kurzfristig, an konkrete Situationen gebunden;
- Belastungsfreiheit als angenehmer Zustand der Unbeschwertheit und Entspannung, auf der Einschätzung der Abwesenheit von negativen Befindensfaktoren beruhend (Mayring 2007, S. 190).“²⁴

Die Reichweite als auch zeitlichen Dimensionen der genannten Burowschen „Faktoren“ (ebd.) sind per definitionem Variablen, denn je nach biografischem Erleben und Identitätsentwicklung als auch Persönlichkeitsbildung sind sie unterschiedlich interpretierbar und veränderbar.

Der amerikanische Psychologe Martin Seligman (*1942) hat eine „Glücks-Formel“ entwickelt, die konstante als auch variable Determinanten in sich trägt und somit in ihren Voraussagen entwicklungspsychologisch und erfahrungswissenschaftlich zu argumentieren versucht.²⁵


$$\text{Glück} = \text{Vererbung} + \text{Lebensumstände} + \text{Wille}$$

Dabei erscheinen genetische Voraussetzungen und Lebenskonstellationen weniger leicht durch das Individuum beeinflussbar als der *eigene Wille*²⁶, der somit zur ‚Stellschraube‘ des eigenen Glückserlebens wird. Der Mensch verfügt über einen freien Willen, womit sich der Bogen zur transzendentalen Betrachtung schließt. Der Mensch ist mehr als nur ein Reiz-Reaktions-Bündel, das Lust oder Unlust, Wohlbefinden oder Schmerz empfinden kann.

Der österreichische Neurologe und Psychiater Viktor Frankl (1905-1997)²⁷ setzt gerade an diesem Punkt in seiner *existenzanalytischen* Betrachtung an. Für ihn,

²⁴ Burow, O.-A. 2011, S. 102.

²⁵ Seligman 2012, S. 85 (eigene Grafik); vgl. v. Carlsburg/Wehr, ebd., S. 366.

²⁶ Vgl. v. Carlsburg/Wehr 2013, S. 367.

²⁷ Abb. 5: Quelle: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/fe/Viktor_Frankl2.jpg (19.8.2013).

der aufgrund seiner jüdischen Herkunft während der NS-Zeit in verschiedenen Vernichtungslagern interniert war und dort seine Familienangehörigen verloren hat, ist der Mensch vor allem ein *geistiges Wesen*.²⁸ Charakteristikum des menschlichen Daseins ist die ‚*Freiheit zur Stellungnahme*‘²⁹, die innere Autonomie, der *Wille zum Sinn*³⁰ als entscheidender Faktor menschlicher Existenz, das freie Denken und Handeln, deren Voraussetzung letztlich „Selbstdistanzierung“ und „*Selbsttranszendenz*“³¹ impliziert.

„Existieren heißt, aus sich selbst heraus- und sich selbst gegenüberreten, wodurch der Mensch aus der Ebene des Leiblich-Seelischen austritt und durch den Raum des Geistigen hindurch zu sich selbst kommt. Existenz geschieht im Geist. Und sich selbst gegenüber tritt der Mensch insofern, als er qua geistige Person sich selbst qua psychophysischen Organismus gegenübertritt.“³²

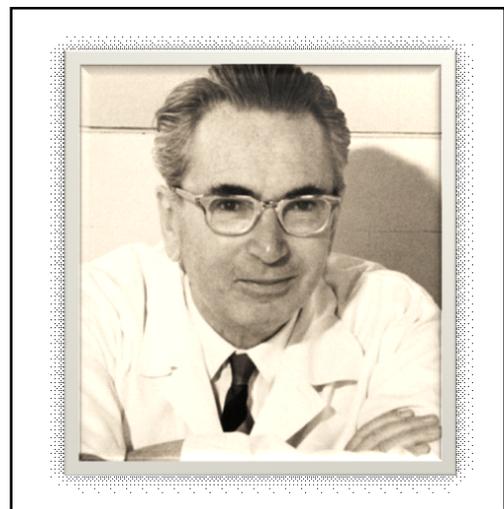
„In einem leer und sinnlos gewordenen Leben, in einem ‚*existenziellen Vakuum*‘ hypertrophiert der Hang und die Neigung, sich selbst zu bespiegeln, sich selbst zu beobachten, alles vor jedem auszubreiten, [...] Ins existenzielle Vakuum wuchert anscheinend nicht nur die Neurose, sondern auch ihre Pseudotherapie.“³³

Gleich wie beelendend die gegenwärtige Situation des Menschen auch sein mag, so verfügt der Mensch doch über ‚*innere Freiheit*‘ im Sinne von Existenz.

„Dasein ist ein Sein, das immer noch entscheidet, was es ist.“³⁴

Dies, was den Menschen letztlich zum Menschen werden lässt, ist die Fähigkeit zur *Selbstbestimmung*, zur Autonomie, sich selbst zur ‚*Chairperson seines eigenen Habitus*‘ zu entwickeln, zu (re-)sozialisieren, und selbst ein Reflexionsrepertoire von der Innen- zur Außenperspektive zu konstruieren als sein eigenes anthropologisches Vermächtnis.

Über diese ‚*innere Freiheit*‘, die als *Katalysa-*



**Abb. 5: Viktor Frankl
(1905-1997)**

²⁸ Vgl. Waibel 2009, S. 70, Frankls (1991, S. 108ff.) Thesen zur Persönlichkeit rekurrend, insb. Frankl 1990, S. 226).

²⁹ Vgl. Waibel, ebd., S. 79.

³⁰ Frankl 1991.

³¹ Waibel, ebd., S. 73, 79.

³² Frankl 1959, S. 665, zit. n. Riemeyer 2001, S. 66.

³³ Frankl 1986, S. 42; zit. n. Waibel 2009, S. 73.

³⁴ Frankl 1995, S. 225; zit. n. Riemeyer, ebd., S. 39.

tor für seine Identitätsfindung, als Lebensglück definiert werden kann, als äußeres Vermächtnis, verfügt der Mensch, jedoch bedarf es der Wertorientierung, der Bildungsmächtigkeit, damit der Mensch – statt in ein existenzielles Vakuum zu verfallen oder zum Getriebenen seiner Bedürfnisse und Triebe zu werden – seiner Menschlichkeit, seinem *Humanitätssinn* und aus der Tradierung erwachsenem *Sein*, gerecht werden kann.

„Der Mensch ist nicht ein Ding unter Dingen, Dinge bedingen einander. Der Mensch jedoch ist insofern unbedingt, als er der Selbstbestimmung fähig ist. Er bestimmt jeweils, ob er sich von den Dingen bestimmen läßt oder nicht.“³⁵

„Mensch-Sein ist immer auf etwas ausgerichtet, das nicht wieder es selbst ist – auf etwas oder auf jemanden, auf einen Sinn, den da ein Mensch erfüllt, oder auf ein anderes menschliches Sein, dem er da begegnet ist.“³⁶

V.E. Frankl selbst gelang es, trotz Fleckfieber das Konzentrationslager Türkheim zu überstehen, da er versuchte, nachts sein Buch *Ärztliche Seelsorge*³⁷ zu rekonstruieren. Er konnte durch Selbsterfahrung erleben, wie es immer wieder Menschen gelang, die inhumanen, unwürdigen Lagerbedingungen zu überleben, wenn sie einen *Sinn im Leben*, eine lebensbejahende Identitätsförderung entwickelnd, sahen und als Ziel ihre Existenz vor Augen hatten.³⁸ „Ich hatte das Glück zu überleben“. Diese Herausforderung bis an die Grenzen der Existenz lässt auch erahnen, warum Frankl den Terminus „Existenzanalyse“ konstruierte.

Damit distanziert sich Viktor E. Frankl ein Stück weit von der Position Sigmund Freuds (1856-1939), der das Lust-Prinzip als zentrale Antriebsquelle im menschlichen Leben ansah, ebenso von Alfred Adler (1870-1937), dem Begründer der Individualpsychologie, der das Macht-Prinzip fokussierte, indem er diesen Prinzipien den *Willen zum Sinn*³⁹ als anthropologisches Streben entgegensetzte.

„Wenn nicht der im Menschen tief verankerte, unbewusste Willen zum Sinn (Frankl) gelebt werden kann, verfallen Menschen bei der Arbeit dem Willen zur Lust (Lustprinzip), wie es Sigmund Freud exzellent beschrieben hat, oder dem Willen zur Macht (Machtprinzip), wie es Alfred Adler schon richtig herausgearbeitet hat.“⁴⁰

Dabei leugnet V.E. Frankl nicht die Existenz der beiden anderen Prinzipien, sieht diese aber vor allem dann aktualisiert, wenn sich ein Mensch in einem ‚existenziellen Vakuum‘ befindet.

³⁵ Frankl 1980, S. 61.

³⁶ Ebd., S. 183.

³⁷ Frankl 2005.

³⁸ Vgl. hierzu Frankl 1946.

³⁹ Frankl 1991.

⁴⁰ Graf 2005, S. 197.

Somit stellt sich die Frage, wie ein Mensch sein *Lebens-Glück* finden will, wenn er stets mit sich selbst und der Frage konfrontiert ist, ob er wirklich glücklich ist. H. Ernst stellt die These auf, dass das Thema Glück als „heimliche(s) Leitmotiv des 21. Jahrhunderts“ die Diskussion kulminiert, d.h. dass wir in einer dem Glück ‚verfallenen‘ Sozialisation leben.⁴¹

Olaf-Axel Burow und Timo Hoyer sehen eine Verbindung von „Glückssuche“ und gesellschaftlichem Wandel.

„Das Bedürfnis nach Orientierung, nach Leitlinien eines guten, befriedigenden, erfüllten, eben glücklichen Lebens scheint in den Industrieländern unentwegt zu wachsen.“⁴²

Je mehr Optionen und Sinnhorizonte im menschlichen Dasein potenziell verfügbar sind, umso schwieriger erscheint der Umgang mit diesen Freiheiten. Ulrich Beck definiert diesbezüglich unser Gesellschaftssystem als „Risikogesellschaft“⁴³, da das Individuum zwar mehr Freiheiten besitzt, sein eigenes Leben autonomer gestalten kann als die Generationen davor, die Autonomie als Privileg ‚Auserwählter‘ *er-lebten*⁴⁴, auf der anderen Seite besteht durch mehr Freiheit, wenn sie beispielsweise als Anarchie missverstanden wird, auch die Gefahr des individuellen Scheiterns, d.h. die Entwicklung von Identität ist vergleichbar mit einem Pflänzchen, das einer professionellen Aufzucht eines/r Gärtner/in bedarf, der die Kunst des Lebens auch zu vermitteln in der Lage scheint. Der amerikanische Sozialkritiker Christopher Lasch (1932-1994) nennt seinen Band *Das Zeitalter des Narzißmus*, in dem das *eigentliche Ich* möglicherweise kleiner und fragiler denn je erscheint.⁴⁵

Der Sozialpsychologe Heiner Keupp (*1943) proklamiert die „Patchwork-Identität“ als Identitätsform in der Gegenwart, die sich dadurch charakterisiert, dass jedes Individuum kreativ unterschiedliche Teilidentitäten – verkörpert in verschiedenen Rollen und Lebensbereichen – entwickeln und ausbalancieren muss. Es besteht die Notwendigkeit des „Boundary-Managements“, Grenzen müssen persönlich austariert werden, wobei das Individuum nicht frei von gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Ansprüchen ist.⁴⁶

Identität definiert sich nach Keupp nicht als Bildungsziel, das durch den junge Mensch bis zum frühen Erwachsenenalter einmal elaboriert worden ist und ein Stück Authentizität widerspiegelt, über die er dann sein Leben lang verfügt,

⁴¹ Ernst 2012, S. 29, vgl. v. Carlsburg/Wehr, ebd., S. 367; Schmid 2012a, S. 20ff.

⁴² Burow/Hoyer 2012, S. 28; vgl. v. Carlsburg/Wehr, ebd., S. 369.

⁴³ Beck 1986.

⁴⁴ Vgl. Beck 2001; vgl. v. Carlsburg/Wehr, ebd., S. 369.

⁴⁵ Lasch 1980.

⁴⁶ Vgl. Keupp, Vortrag vom 22.09.2003.

<http://www.ipp-muenchen.de/texte/identitaetskonstruktion.pdf> (11.09.2013).

sondern *Identität als Arbeits- und Erkenntnisprozess* wird zum permanenten, internalen aktiven (*Herstellungs-*)Prozess eines Aufbaus und Erhalts von *Kulturen*. Ja, sogar die Annahme, dass der erwachsene Mensch über eine annehmbare feste *Kern-Identität* verfügt, gewissermaßen ein AAM (angeborener Auslösemechanismus) – wie beispielsweise „Biophilie“ nach Fromm⁴⁷ – ist kritisch zu hinterfragen.

Erich Fromms (1900-1980) Biophiliebegriff als die „(...) >Liebe zum Lebendigen< beinhaltet Integration und strukturgemäßes individuelles als auch gesellschaftliches Wachstum. So manifestiert sich individuelles ‚Wohl-Sein‘ im strukturellen Zusammenhang. Eine humanistische Ethik der ‚Kunst des Lebens‘ wird deutlich, die sich (...) [dem humanistischen Gedankengut] verbunden fühlt. (...)“⁴⁸

Die Vision geht in Richtung einer ‚fluiden Identität‘ in einer „fluiden“ Gesellschaft⁴⁹, d.h. einer situativen und sequentiellen Konstruktion *adaptiver* Teilidentitäten. Der sog. ‚reflexiv-moderne‘ Mensch⁵⁰ bewegt sich in ganz verschiedenen, zum Teil durchaus auch widersprüchlichen Kontexten und muss seine Identität aktiv ausbalancieren. Dies impliziert allerdings fast ausschließlich die Gefahr einer essentiellen Hypertrophie, einer permanenten Selbstbespiegelung als auch -suche, was letztlich Gegenteiliges bewirkt und selten zum *Glück* des Menschen reflexiv beiträgt.

Der Heidelberger Oberstudiendirektor Ernst Fritz-Schubert hat im Jahr 2007 das Fach Glück als Unterrichtsfach in der Willy-Hellpach Schule eingeführt. Zentrale Zielsetzungen seines Engagements sind:

- Vermittlung von Lebensfreude,
- Förderung der Persönlichkeitsentwicklung,
- Aufbau von Lebensbewältigungskompetenzen.

Obgleich diese Vision durchaus Plausibilität besitzt und wünschenswert erscheint, stellt sich die Frage, ob durch ein weiteres Unterrichtsfach die Kinder zur „Glückskompetenz“ begleitend gelangen werden, oder ob nicht fächerübergreifend diese Konzeption durch alle zu vermittelnden Kompetenzen subkutan mit erlernt werden kann, wobei sich Fritz-Schubert gegen den Zweifel einer Erlernbarkeit von Glück, d.h. letztlich der sinngerichtete/-geleitete ‚richtige‘ Umgang mit Glück – wissenschaftlich, primär empirisch-analytisch –, ‚verteidigen‘ muss, insbesondere dann, wenn es um die Beantwortung der Frage geht, ob ‚Glück‘ auch als Katalysator zur Identitätsfindung determiniert werden kann.

⁴⁷ Vgl. insb. Fromm 1964a/GA II, S. 186; 1975c/GAV, S. 329f.

⁴⁸ v. Carlsburg/Wehr, ebd., S. 385, Fußnote 27.

⁴⁹ Keupp, Tagung vom 06.-07. April 2005. Folie 15.
www.psz.co.at/img/30_jahresfeier/Festakt_Vortrag_Keupp_PPP.pdf (07.02.2011); vgl. v. Carlsburg/Möller 2011, S. 78.

⁵⁰ Vgl. v. Carlsburg/Möller, ebd., S. 77-118.

O.-A. Burow (Gestaltpädagoge)/T. Hoyer bewerten das Unterfangen der Erlernbarkeit von Glück als Schuldisziplin äußerst kritisch und skeptisch:

„Das Glück, will man uns allerorten weismachen, wäre lernbar, herstellbar, beherrschbar. (...) Aber es gilt nicht für das Glück und auch nicht für das Wohlbefinden, nicht für Freude oder Zufriedenheit und schon gar nicht für die anspruchsvolle, schwer zu fassende Kategorie des glücklichen Lebens. (...). Es ist – zum Glück! – nicht einzustudieren, nicht trainierbar, nicht abrufbar, nicht anwendbar, kurzum: kein ‚learning outcome‘“.⁵¹

Glück ist ebenso wenig wie Bildung von außen technologisch herstell- und formbar. Auch eine zu apodiktisch auf das Kind fokussierte, überbehütende und -fürsorgliche Erziehung bringt letztlich keine glücklichen Menschenkinder hervor, die gewappnet sind für die Herausforderungen des Lebens, die die Existenz auf dieser Erde schon als Glücksmoment definieren. Denn, um es mit den Worten Frankls zu artikulieren:

„Je mehr er sich selbst übersieht, je mehr er sich selbst vergißt, indem er sich hingibt einer Sache oder anderen Menschen, desto mehr ist er selbst Mensch, desto mehr verwirklicht er sich selbst. Erst Selbstvergessenheit führt zur Sensitivität und erst die Selbsthingabe zur Kreativität.“⁵²

Die Erfahrung der eigenen „Selbstwirksamkeit“⁵³, das Aufbauen von Resilienz-erfahrungen, Widerstand, das eigene Zutrauen zu mir selbst, das meine Zielsetzung sowie meine eigene produktive Tätigkeit bestimmt und nach Abschluss meiner Handlungskette vergleichend zu dem Ergebnis setzt, was man für ‚wert- und sinnvoll‘ befunden hat, wie groß ist die Übereinstimmung?, dies befördert *Glückserlebnisse*. Die subjektive Seite des Glücks setzt somit Bildungs- als Selbstbildungsprozesse voraus, die den Menschen auch in sein Verhältnis zur Welt setzen.

Wie bereits erörtert, setzt der Sozialpsychologe E. Fromm Glück in den Kontext einer „biophilen“ Lebensgestaltung, des „biophilen Charakters“, wie er es definiert.⁵⁴ Dabei grenzt er diese Orientierung vom sogenannten ‚Marketing-Charakter‘ ab, der sich in erster Linie daran orientiert, wie wirtschaftliche Märkte i.w.S., damit auch andere Menschen, das Individuum brauchen und handhaben können. Konsumorientierung, die Ausrichtung seines Lebens auf das Haben und nicht das Sein sind in diesem Zusammenhang dem tieferen Glück abträgliche Faktoren in der individuellen Lebensgestaltung. Glück bedeutet für E.

⁵¹ Burow/Hoyer 2012, S. 29; vgl. v. Carlsburg/Wehr, ebd., S. 368.

⁵² Frankl 1980, S. 184.

⁵³ Schwarzer/Jerusalem 2002, S. 28-53.

⁵⁴ Fromm 1959b/GA IX, S. 340f.; v. Carlsburg/Wehr, ebd., S. 382f.

Fromm, dass der Mensch *Antworten auf existenzielle Fragen* gefunden hat und mit sich und der Welt in Einklang, im Wohl-Sein, lebt.⁵⁵

„Glück deutet darauf hin, daß der Mensch die Lösung des Problems der menschlichen Existenz gefunden hat: die produktive Verwirklichung seiner Möglichkeiten und somit das Einssein mit der Welt und das Bewahren der Integrität seines Selbst. Indem er seine Energie produktiv gebraucht, steigert er seine Kräfte: Er ‚brennt‘, ohne verzehrt zu werden. ... Glück ist das Kriterium der Tüchtigkeit in der Kunst des Lebens, also der Tugend im Sinne der humanistischen Ethik. (...) Das Gegenteil von Glück (...) ist die Depression, die aus innerer Sterilität und Unproduktivität entsteht.“⁵⁶

Erich Fromm geht davon aus, dass der Mensch nicht nur körperliche, sondern „existenzielle Bedürfnisse“⁵⁷ besitzt.

„Solche Bedürfnisse sind das Verlangen nach ‚Bezogenheit‘ – ‚Verwurzelung‘, – ‚Identitätserleben‘ – ‚Transzendenz‘, das Begehren nach einem ‚Orientierungsrahmen‘, Objekt der Hingabe und der Wunsch nach ‚Wirkmächtigkeit‘.“⁵⁸

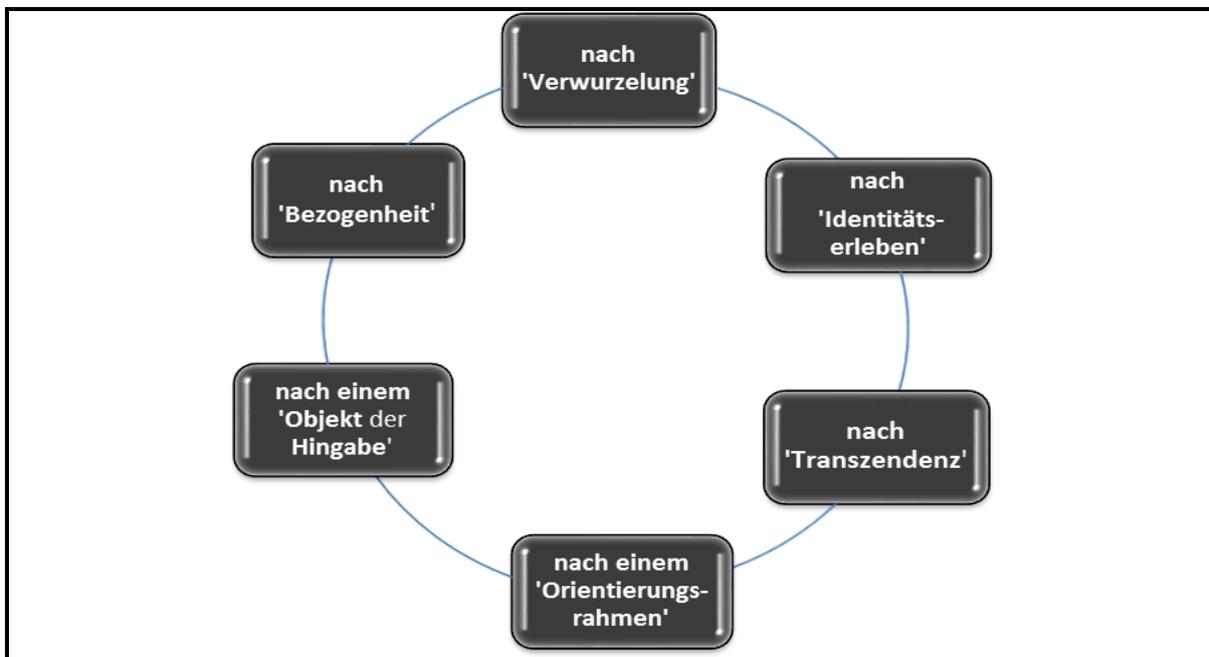


Abb. 6: „Existenzielle Bedürfnisse“ nach Fromm 1955a/GA IV, S. 14
(eigene Grafik)

Der Mensch befindet sich somit in Spannungszuständen, die er zeitlebens niemals vollständig dauerhaft aufzulösen vermag. Diese Spannungszustände als es-

⁵⁵ Fromm, E. [1974/75]/1989a/GA XII, S. 397; vgl. v. Carlsburg/Wehr, ebd., S. 375.

⁵⁶ Fromm 1947a/GA II, S. 120.

⁵⁷ Fromm 1955a/GA IV, S. 14, vgl. v. Carlsburg/Wehr, ebd., S. 371.

⁵⁸ v. Carlsburg/Wehr, ebd., S. 372 mit Verweis auf Fromm 1973a/GA VII, S. 207-219 (Fromms Begriffsprägung der „Wirkmächtigkeit“).

sentielle und existenzielle Herausforderung an das Sein, die Identität evozieren, verlangen vielmehr nach einer dialektischen Lösung.

Damit stellt sich die Frage, inwiefern Unterricht einen realitätsbezogenen Beitrag leisten kann, damit junge Menschen unter Anleitung in vivo befähigt werden, sich zu ‚glücklichen Menschen‘ selbst heranzubilden?

Eine identitätsfördernde Bildungsarbeit erscheint hierbei als eine Möglichkeit, um Persönlichkeits-/Identitätsbildung zu evozieren, die sicherlich eine allseitige Kräfteentwicklung implizieren muss, statt zu einer kognitiven oder manuellen Verengung beizutragen. Nicht zuletzt muss auch der Unterstützung der moralischen Entwicklung eine zentrale Rolle zugesprochen werden. Für Frankl spielen das Gewissen und die Veredelung als ‚Verfeinerung‘ des Gewissens eine wichtige Rolle, geht es um die Ausrichtung auf den *Sinn*.⁵⁹

„Auf der Suche nach Sinn leitet den Menschen das Gewissen. Mit einem Wort, das Gewissen ist ein Sinn-Organ. Es ließe sich definieren als die Fähigkeit, Sinn gestalten in konkreten Lebenssituationen zu perzipieren.“⁶⁰

Impulse hierfür lassen sich ebenfalls in der Themenzentrierten Interaktion (TZI) von Ruth C. Cohn (1912-2010) als auch bei Martin Buber (1878-1965) finden: ‚Dialogisches Prinzip‘, das ‚Personale Du‘, die ‚Echtheit‘ der ‚Ich-Du-Begegnung/Beziehung‘. Es ließe sich ebenso auf die Pädagogik des brasilianischen Pädagogen Paolo Freire (1921-1997) verweisen, wie auch den polnischen Pestalozzi Janusz Korczak [Henryk Goldszmit] (1878-1942), der eine Pädagogik der gegenseitigen Valorisierung und Persönlichkeitsentwicklung, einer Autonomie des Kindes einforderte⁶¹ und die ‚Rechte der Kinder‘, insbesondere *Das Recht des Kindes auf Achtung*⁶² proklamierte.

So war es Janusz Korczak ein Vermächtnis, die Not der ca. 200 jüdischen Waisenkinder lindern zu helfen und als ‚Vater‘, Pädagoge und Mediziner für diese Kinder zu leben, ihnen *Bindung* zu vermitteln und *Identität* aufzubauen, die ihnen auf grausame Weise genommen wurde. Und auch auf dem Wege in den Tod ließ er ‚seine‘ Waisenkinder nicht alleine, jedwede eigene Rettung ausschlagend – als diese zusammen mit ihm am 5. August 1942 vom Warschauer Ghetto in das Konzentrationslager Treblinka deportiert wurden.⁶³

⁵⁹ Vgl. Frankl 1985/2011; 1991/2012; Waibel 2013.

⁶⁰ Frankl 2012, S. 24, Zitat aus Frankl 2012 (dt. Übersetzung eines Vortrags anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde an der Loyola University of Chicago [6. Januar 1970]). Engl. Originalfassung (1972). In: „American Journal of Psychoanalysis“, XXXII, No. 1, pp. 85-89.

⁶¹ Vgl. Korczak 2008.

⁶² Korczak 2007.

⁶³ Vgl. Beiner 1982; 1984.

Paolo Freire (1921-1997) entwirft eine Befreiungspädagogik, fordert ebenso Autonomie des Denken und Handelns ein und fordert das Recht auf Freiheit und Bildung gerade für jene unterdrückten Menschen in Lateinamerika ein, die in Bildungsarmut verharren und ohne Chance sind, sich – weil ohne Lobby – Gehör zu verschaffen.⁶⁴ Freire fordert Bildung und Enkulturation als Chancen für Lebensglück und Identitätsentwicklung ein, definiert den Unterricht als einen dialogischen Prozess zwischen Lehrenden und Lernenden, aufgebaut auf Kongruenz, auf Handlungsaktivitäten, die durch unterstützendes, kooperatives Reflektieren zu neuen Erkenntnissen führen sollen, Unterricht als Katalysator für Identitätsfindung und -entwicklung, als Baustein für eine ‚glücklichere‘ Zukunft.

All jene genannten Persönlichkeiten der Pädagogik stehen hier exemplarisch für Menschen, die Stellung bezogen und auf konkrete Lebenssituationen geantwortet haben. Letztlich sind noch zwei wichtige Wegweiser zu nennen: Ernst Christian Trapp und Wilhelm Frhr. v. Humboldt.

Obgleich dem Glück als Dimension im gegenwärtigen pädagogischen Diskurs nur eine sehr marginale Rolle eingeräumt wird – das Glück wird hauptsächlich als gesellschaftliche oder politische Dimension reflektiert, die personale, identitätsfördernde Dimension tritt hierbei in den Hintergrund – findet Glück als pädagogische Kategorie bereits im 18. Jahrhundert eine starke Berücksichtigung, s. u.a. Schopenhauer.

So umreißt der Philanthrop E.C. Trapp seinen Erziehungsbegriff in dem *Versuch einer Pädagogik*⁶⁵ in der *Erste(n) Abtheilung. Von der Erziehung überhaupt. § 11.* wie folgt:

„**Erziehung ist Bildung des Menschen zur Glückseligkeit.** (...) Daß der Zweck dieser Bildung Glückseligkeit sei, wissen zwar nicht alle, die sich damit befassen, wenn nemlich **wissen so** viel heissen soll, als sich Etwas deutlich denken. (...) Auch einer Kindermuhme kann man begreiflich machen, daß Glückseligkeit der letzte Zweck aller Erziehung, so wie alles menschlichen Bestrebens ist und sein muß.“⁶⁶

⁶⁴ Freire 2007; 2007a; 2008.

⁶⁵ Trapp 1780, unveränd. Nachdr. 1977;
Abb. 7: <http://e-ducation.net/pedagogues/trapp.jpg>

⁶⁶ Ebd., S. 25, Nachdr. S. 33, s. auch Burow/Hoyer (2011):
<http://www.uni-kassel.de/fb1/burow/downloads/Schule%20muss%20.pdf>, S.3;
Burow (o.J.): URL:
<http://www.win-future.de/downloads/zurrenaissancecesgluecksolafaxelburow.pdf>, S. 3;
Burow (o.J.a): URL:
<http://www.uni-kassel.de/fb1/burow/downloads/GI%9Fck-G%9Attingen%9C9Endfass..pdf>,
S. 2, ebenso Hoyer 2005, S. 175.

Und im *Erste(n) Abschnitt. Von der allgemeinen und besondern Glückseligkeit, als dem Zweck aller Erziehung. § 12.:*

„Wenn es nicht bestritten werden soll, daß Glückseligkeit die letzte Absicht aller Erziehung sei und sein müsse: so wird man sich erst darüber zu vereinigen haben, worin sie bestehe. Sprachgebrauch und eignes Bewußtsein lehren uns, daß glücklich sein heisse, angenehme Empfindungen zu haben, und daß folglich die **Glückseligkeit ein Zustand angenehmer Empfindung sei**. In dieser Erklärung sind, meines Bedünkens, alle **Arten und Grade** der Glückseligkeit betroffen.“⁶⁷



**Abb. 7: Ernst Christian Trapp
(1745-1818)**

Schließlich im *Dritte(n) Abschnitt. Vom Unterricht. § 75.:*

„(...) Allgemeinnützig (...) **ist theils** Alles, was zur Erhaltung oder Wiederherstellung (...) des nothdürftigen Unterhalts ..., unumgänglich nöthig ist; **theils** Alles, was uns zum ... Umgang (...) mit Menschen geschickt zu machen unentbehrlich ist; **theils** Alles, was ... den Anfang aller menschlichen Kenntnisse enthält, und (...) doch allen Menschen ... nützlich sein kann, und den allermeisten unentbehrlich ist.

(...) Indessen scheint mir diese letztere für die Pädagogik und Erziehung brauchbarer, wenn gleich jene in so fern von Kenntnissen und Unterricht die Rede ist, philosophisch richtiger sein sollte. (...) Erziehung ist Modifikation des Menschen in der Absicht ihn glücklich zu machen.“⁶⁸

„(...) Allgemeinnützig ist die Bildung alsdann, wann sie sich mit dem beschäftigt, was zum physischen und moralischen Leben des Menschen nöthig ist.“⁶⁹

Die Philanthropen betonen das aus Gottes Wurzeln sprießende Gute im Menschen, die von Gott gelegten sittlichen Vorgaben, auf die sie (Gottes-)Vertrauen aufbauen können, dass diese aus den Wurzeln sich bahnenden Säfte (Metapher

⁶⁷ Ebd., S. 26, Nachdr. S. 34.

⁶⁸ Ebd., S. 329f., Nachdr. S. 265f.; s. auch Burow/Hoyer (2011): <http://www.uni-kassel.de/fb1/burow/downloads/Schule%20muss%20.pdf>, S.3.
Burow (o.J.): URL: <http://www.win-future.de/downloads/zurrenaissance-des-gluecks-olaf-axel-burow.pdf>, S. 3;
Burow (o.J.a): URL: <http://www.uni-kassel.de/fb1/burow/downloads/Gl%9Fck-G%9Attingen%9C9Endfass..pdf>, S. 2,

⁶⁹ Ebd., S. 333, Nachdr. S. 268.

Baum [J.A. Comenius]) bei entsprechend positiv begleitender Pädagogik – Einklang von Seele/Herz mit Vernunft/Ratio – ihren (vorbestimmten) Weg bahnen werden.⁷⁰

Mit der Verdinglichung des Bildungsbegriffs in der deutschen pädagogisch intendierten Tradition und im 20. Jahrhundert der zunehmenden Verwissenschaftlichung und Rationalität wird das *Glück als pädagogische Kategorie* eliminiert. So bestimmt Wilhelm v. Humboldt die Aufgaben des Staates und die Zielsetzung von Bildung in seinem 1792 verfassten und 1851 in Breslau erschienenen Werk *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen* wie folgt:

II

„Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlassliche Bedingung. Allein außer der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, Mannigfaltigkeit der Situationen. Auch der freieste und unabhängigste Mensch, in einförmige Lagen versetzt, bildet sich minder aus. (...) Jeder Mensch vermag auf Einmal nur mit Einer Kraft zu wirken (...). Denn auch durch alle Perioden des Lebens erreicht jeder Mensch dennoch nur Eine der Vollkommenheiten, welche gleichsam den Charakter [die *Identitätssuche*, d.V.] des ganzen Menschengeschlechts bilden. (...) Diese Kraft nun und diese mannigfaltige Verschiedenheit vereinen sich in der Originalität, und das also, worauf die ganze Grösse des Menschen zuletzt beruht, wonach der einzelne Mensch ewig ringen muss, und was der, welcher auf Menschen wirken will, nie aus den Augen verlieren darf, ist Eigenthümlichkeit der Kraft und der Bildung.“⁷¹

III

„(...) Der Zweck des Staats kann nemlich ein doppelter sein; **er kann Glück befördern, oder nur Uebel verhindern wollen**, und im letzteren Fall Uebel der Natur oder Uebel der Menschen. Schränkt / er sich auf das letztere ein, so sucht er nur Sicherheit, und diese Sicherheit



**Abb. 8: Wilhelm v. Humboldt
(1767-1835)**

⁷⁰ Vgl. Lausberg 2008: http://www.tabularasa-jena.de/artikel/artikel_3288/ (04.01.14).

⁷¹ v. Humboldt 1980, S.64f. Abb. 8: Humboldt 1985, zw. S. 4/5.

sei es mir erlaubt, einmal allen übrigen Zwecken, unter dem Namen des positiven Wohlstandes vereint, entgegenzusetzen.“⁷²

Dies definieren auch v. Carlsburg/Möller in ihren *Prolegomena zu einer ‚reflexiv-modernen‘ Pädagogik*:

„Natürlich hat Schule gemäß ihres staatlichen Auftrags immer auch mehr zu leisten als eine reine Persönlichkeitsentwicklung. Allerdings darf nicht der Anspruch der (ganzheitlich geprägten) Allgemeinbildung und das Humboldtsche Bildungsideal des „autonomen Individuums“ und dessen Vernetzung in einem „Weltbürgertum“ pragmatischen Nützlichkeitservägungen geopfert werden. Wilhelm Frhr. v. Humboldt (1767-1835) definiert Bildung u.a. als exemplarische Kraft für ein mündiges und zukunftsorientiertes Handeln und entwickelt ein Modell, das ebenso einem dynamischen Gleichgewicht geschuldet ist, wie bei R.C. Cohn und den integrativen Therapeuten, ohne dies explizit als solches in seiner 1793 verfassten ‚Theorie der Bildung des Menschen‘ zu artikulieren...“⁷³

D.h. grundlegend für die Ausbildung aller Kräfte zu einem ‚*Ganzen*‘, will sagen ganzheitlichen Ineinanderfließen (Denken, Handeln, Verhalten) sind für W. Frhr. v. Humboldt nicht nur das Zusammenwirken vielfältiger Lebens- und Handlungssituationen, sondern die klassisch-humanistisch geprägte Tradierung, die sich den alten Sprachen verpflichtet fühlt, das Zurück zu den sprachlichen Quellen im Melanchthonschen wie Humboldtschen Sinne, eine Klassik, die auch Empathie, Kompetenzförderung im personalen, sozialen und fachlichen Bereich, *Bildung und Enkulturation als Basis sozialer Kompetenz* nicht ausschließt. Allerdings definieren Münch/Wyrobnik das Humboldtsche Bildungsideal als „kontemplativ“, d.h. vorwiegend betrachtend, anschaulich. Sie sehen allerdings „Emotionalität und Sozialität“ als „wichtige Quellen des Glücks“.⁷⁴

Benner bezieht sich in seiner problemgeschichtlichen Interpretation der *Humboldtschen Bildungstheorie* gerade auf den ersten Satz des Zitats von Kap. III und meint dazu:

„Richtig verstanden faßt Humboldts Formel von der höchsten und proportionierlichsten Bildung aller Kräfte zu einem Ganzen die auf den Zweck des Individuums bezogene Seite menschlicher Bildung als eine unabschließbare Aufgabe. (...) Höchste und proportionierlichste Bildung aller Kräfte zu einem Ganzen stellt somit eine Aufgabe dar, die wir nie ganz und nie endgültig erfüllen können, sondern mit Notwendigkeit immer auch wieder verfehlen. (...) An unserer Bestimmung aber können wir nur arbeiten, wenn wir eine **Identität** anstreben in der wir (...) unsere Bestimmung aus unserer nicht abschließbaren Arbeit an unserer Bestimmung gewinnen.“⁷⁵

⁷² Ebd., S. 70 (Hervorhebung durch d. Verf.).

⁷³ v. Carlsburg/Möller, ebd., S. 110.

⁷⁴ Münch/Wyrobnik 2011, S. 31; vgl. v. Carlsburg 2009.

⁷⁵ Benner 1990, S. 52 (Hervorhebung durch d. Verf.).

Burow interpretiert W. v. Humboldts Bildungsideal derart, dass Vernunft und umfassende Entfaltung aller menschlichen Potenziale, bei v. Humboldt die inneren (Bildungs-)Kräfte (Plural), im Dreh- und Angelpunkt stehen sollen,⁷⁶ sie allein führen zu Lebensglück als Lebenskunst. Glück lässt sich nicht einfach als ‚Leitkategorie pädagogischen Handelns‘ generieren.⁷⁷

Münch/Wyrobnik betonen, dass in der Humboldtschen Bildungstheorie eine Engführung auf die intellektuelle Bildung erfolgt, schließen aber nicht aus, dass Menschen dank der humanistisch-klassischen Bildung auch zu einer höheren Lebenszufriedenheit gelangen mögen. Hierbei artikulieren beide Autoren den Transfer zu Johann Wolfgang v. Goethes „Glück der Persönlichkeit“ mit Verweis auf den 1819 verfassten *West-östliche(n) Divan* und kanalisieren diesen Ansatz in Richtung einer „glücksbetonten“ Auffassung der Persönlichkeit“.⁷⁸

Suleika:

„Volk und Knecht und Überwinder, / Sie gestehn zu jeder Zeit: / **Höchstes Glück der Erdenkinder / Sei nur die Persönlichkeit.**

Jedes Leben sei zu führen, / Wenn man sich nicht selbst vermißt; / Alles könne man verlieren, / Wenn man bliebe, was man ist.“⁷⁹

v. Goethe kehrt am 18. Juni 1788 aus Arkadien („*Et in Arcadia ego*“) nach Weimar zurück, unterwegs dichtet er weiter an seinem Schauspiel *Torquato Tasso*, um den Schmerz, Rom verlassen zu müssen, zu ertragen.⁸⁰ Am 30. Mai 1814, nach 26 Jahren, offenbart er seinem Kanzler Friedrich v. Müller, dass er seit Rom „keinen rein glücklicheren Tag mehr gehabt“ habe.⁸¹

„Prinzessin.

Eleonore! **Glücklich?**

Wer ist denn glücklich? – Meinem Bruder zwar

Möcht’ ich so nennen, denn sein großes Herz

Trägt sein Geschick mit immer gleichem Muth;

Allein, was er verdient, das ward ihm nie.

⁷⁶ Vgl. Burow 2011a: URL: <http://www.uni-kassel.de/fb1/burow/downloads/BurowKunst.pdf>, S. 1ff. (04.01.14).

⁷⁷ Ebd.

⁷⁸ Münch/Wyrobnik, ebd., vgl. auch S. 30.

⁷⁹ v. Goethe, o.J., Kap. 9: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/3656/9> (Hervorhebung durch d. Verf.); Münch/Wyrobnik, ebd., S. 31 u. vgl. ebd., S. 30.

⁸⁰ Vgl. v. Carlsburg 2011, S. 69; Heinemann o.J., Bd. 14, S. 5, 7 u. 430; vgl. auch Koenig 1881, S. 457.

⁸¹ Burckhardt 1898, S. 10, zit. in Heinemann, ebd., S. 430; v. Carlsburg, ebd.

Ist meine Schwester ... glücklich?
Das schöne Weib, das edle große Herz!
Sie bringt dem jüngern Manne keine Kinder; (...)
Was half denn unsrer Mutter ihre Klugheit? (...)
Sie ließ uns Kindern nicht den Trost, daß sie
Mit ihrem Gott versöhnt gestorben sey.

Leonore.

O blicke nicht nach dem, was jedem fehlt;

Betrachte, was noch einem jeden bleibt!

Was bleibt nicht dir, Prinzessin?

(...)

Prinzessin.

Ich bin gesund, das heißt, ich bin nicht krank;
Und manche Freunde hab' ich, deren Treue
Mich glücklich macht. (...)⁸²

Burow – unter Nennung von Hoyer – konstatiert, dass im Hinblick auf v. Humboldt beide folgende Erkenntnis gewonnen haben:

„Anknüpfend an diese Position Humboldts mündeten unsere Nachforschungen in die Erkenntnis: Mit dem Aufstieg und der Aufwertung des Bildungsbegriffs, dem Stolz und Stolperstein der deutschen Pädagogik, verlor die Pädagogik das Glück des Einzelnen immer mehr aus den Augen.⁸³

Das ist umso merkwürdiger, als doch Glück Strebens- und Lebensziel Nummer eins ist.⁸⁴

Die „Vereinseitigung“ der Bildung im Sinne Humboldts („höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“⁸⁵) führe zu einer Negierung des Glücksgefühls, obwohl dieser Terminus als Wohlbefinden und Zufriedenheit mit sich und den Anderen aus unserer Sozialisation nicht zu eliminieren ist. Hierzu verweist Burow unter Zitat Menzes⁸⁶ auf v. Humboldt:

„Die Entwicklung aller Keime (...), die in der individuellen Anlage eines Menschenlebens liegen, halte ich für den wahren Zweck des irdischen Daseyns, nicht gerade das Glück.“⁸⁷

⁸² v. Goethe 1866: Torquato Tasso, S. 149-151 (Hervorhebung fett/kursiv durch d. Verf.).

⁸³ Diesen Satz weist Burow 2010, S. 1 auch Hoyer zu (Zitat Hoyer): URL: http://www.kultur-macht-schule.de/fileadmin/user_upload/Download_Kulturelle_Schulentwicklung/Burow_PaedagogikdesGluecks_2010_02_25.pdf, S. 1.

⁸⁴ Burow 2011a: <http://www.uni-kassel.de/fb1/burow/downloads/BurowKunst.pdf>, S. 3.

⁸⁵ Humboldt 1980, S. 64.

⁸⁶ Menze 1965, S. 125.

⁸⁷ Burow 2011a: <http://www.uni-kassel.de/fb1/burow/downloads/BurowKunst.pdf>, S. 3.

„Die Entwicklung aller Keime aber, die in der individuellen Anlage eines Menschenlebens liegen, halte ich für den wahren Zweck des irdischen Daseyns, nicht gerade Glück.“⁸⁸

„Die Entwicklung aller Keime [...], die in der individuellen Anlage eines Menschenlebens liegen, halte ich für den wahren Zweck des irdischen Daseyns, *nicht gerade Glück*“ (...). Seit dieser Zeit ist die Zielstellung einer Pädagogik, die in erster Linie dem Wohlbefinden von Schülern und Lehrern dienen sollte – jedenfalls vom Mainstream – nicht weiter verfolgt worden.

Die zweite Austreibung des Glücks erleben wir gerade im Gefolge der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien, die die Aufgabe der Schule fast ausschließlich aus dem Blick ökonomischer Anforderungen betrachten, die sich aus der konkurrenzorientierten globalisierten Wissensgesellschaft ergeben.“⁸⁹

An dieser Stelle bietet sich der Verweis auf den amerikanischen Philosophen, Pädagogen und Begründer des amerikanischen Pragmatismus’ John Dewey (1859-1952) an. Seine Definition von Glück formuliert er in seinem 23. Kap. der *Demokratie und Erziehung: Die berufliche Seite der Erziehung*, 2. Die Stelle der beruflichen Ziele in der Erziehung.

„(...) Eine Berufsarbeit ist das einzige, was die besondere Fähigkeit eines Individuums mit seinem Dienst an der Gesellschaft in Einklang bringt. **Herauszufinden, wozu einer geeignet ist, und ihm die Möglichkeit geben, dies zu tun, ist der Schlüssel zum Glück.** Nichts ist tragischer, als seinen wahren Lebensberuf zu verfehlen oder zu entdecken, daß man durch den Zwang der Umstände in einen unpassenden Beruf geraten ist.“⁹⁰

Burow zitiert in seiner *Positiven Pädagogik* Deweys Maxime, ja Monitum, in einer ähnlichen Übersetzung, allerdings mit der klareren Differenz *Glück – Glücklichkeit*, was natürlich gerade andere Schlussfolgerungen bezüglich der Persönlichkeitsbildung und Identität zeitigen könnte.

„»Herauszufinden, wozu man sich eignet, und eine Gelegenheit zu finden, dies zu tun, ist der Schlüssel zum Glücklichkeit.« John Dewey (1930, S. 360)“⁹¹

Selbstbildungs- und Selbsterkenntnisprozesse bilden nach Dewey somit das Fundament, das es dem Individuum ermöglicht, sich in Übereinstimmung mit seinen individuellen Potenzialen, seinem reflexiven Ganzen, in die normativ-gesellschaftlichen Lebenszusammenhänge einbringen zu können.

⁸⁸ Brief v. Humboldts an Charlotte Diede am 26.6.1832, korrigiert durch d. Verf. URL: http://www.gutzitiert.de/zitat_autor_wilhelm_von_humboldt_thema_sinn_zitat_18945.html (05.01.14), so auch bei Hoyer, S. 11. URL: http://www.umweltbildung.at/fileadmin/umweltbildung/dokumente/foodforthought/Vortrag_Dr_Hoyer_Glueck_in_der_Bildung.pdf, S. 11. Diesen Brief zitiert ähnlich ebenfalls Obermann 2013, S. 32 mit Verweis auf Humboldt 1832, S. 171.

⁸⁹ Burow 2010: http://www.kultur-macht-schule.de/fileadmin/user_upload/Download_Kulturelle_Schulentwicklung/Burow_PaedagogikdesGluecks_2010_02_25.pdf, S. 1.

⁹⁰ Dewey 2000, S. 399 (Hervorhebung durch d. Verf.).

⁹¹ Burow 2011, S. 9.

Burow stellt das Glück in Beziehung mit künstlerischen und kulturellen Erlebnissen, die es dem Einzelnen ermöglichen, sich selbst zu entdecken, sich selbst zu finden und kreativ weiterzuentwickeln.⁹² Glück kann in diesem Zusammenhang – ähnlich wie es bereits J. Dewey sah – als Resultat einer *Passung* zwischen den individuellen Potenzialen und den Tätigkeitsfeldern, in denen er seelisch und verstandgeleitet wirkt, betrachtet werden.

Hinsichtlich dieses Hintergrunds muss nochmals auf Comenius verwiesen werden. Der Terminus Glück kommt in verschiedenen Bedeutungen, ja Vorsehungen, bei ihm vor. Zuerst einmal sah er darin die politische Verantwortung des Staates für das „Glück des Volkes“ im Sinne einer „Hilfe zur Selbsthilfe für alle in allen Lebensaltern“, d.h. auch die Ermöglichung von Enkulturation, (beruflicher) Bildung, Erziehung und ein lebensbejahendes soziales Fundament.⁹³ Im Jahre 1654 verfasst, veröffentlicht J.A. Comenius das Traktat *Das Glück des Volkes* (1659). Auch hier wiederum sein Petium, Gottesglaube, Religion und Bildung in Einklang mit friedfertiger, dem Volke dienender Politik (*Der Engel des Friedens*⁹⁴) zu verbinden. Glück wird hier bereits als Erziehungsziel und pädagogische Kategorie definiert und essentiell in die Verantwortung des Staates/Souveräns gelegt. Dazu insbesondere neben § 7 (18 Teile und Grade des Völker Glückes)⁹⁵ sein § 22:

„XV. Gute Jugenderziehung.

(22) Sicherlich besteht auch das Glück des Volkes in *guter Jugenderziehung*, denn (...) weise Führer der Völker rechneten es zu den größten Obliegenheiten ..., auf die Erziehung zu achten und sie zu fördern. (...)

*Glücklich ist das Volk, das an guten Schulen, guten Büchern, guten Einrichtungen und Methoden für die Jugenderziehung reich ist.*⁹⁶

Heinrich v. Kleist, der in den *Berliner Abendblätter(n)*, gegründet mit seinen Freunden am 1. Oktober 1810 und eingestellt am 30. März 1811, vorwiegend Beiträge politischen und nationalistischen Inhalts schreibt – von Reinhold Steig als „Parerga“⁹⁷ (πάρεργον) bezeichnet –, die oft einen stark patriotisch gefärbten Hintergrund beinhalteten, wie Aufstand gegen den Kaiser Napoléon I., allerdings auch „Befreiung des Volkes aus den Fesseln der Aufklärung“ und „Kampf gegen Ifflands Berliner Theaterleitung“ (französischer künstlerischer Einfluss), auch „gegen die auf der Berliner Akademie betriebene Nachahmung

⁹² Vgl. Burow 2011.

⁹³ Arnhardt/Reinert [v. Carlsburg] 1996, S. 27.

⁹⁴ Comenius 1996, S. 645-670; geschrieben „Im Monat Mai des Jahres MDCLXVII“, ebd., S. 645.

⁹⁵ Comenius, ebd., S. 556.

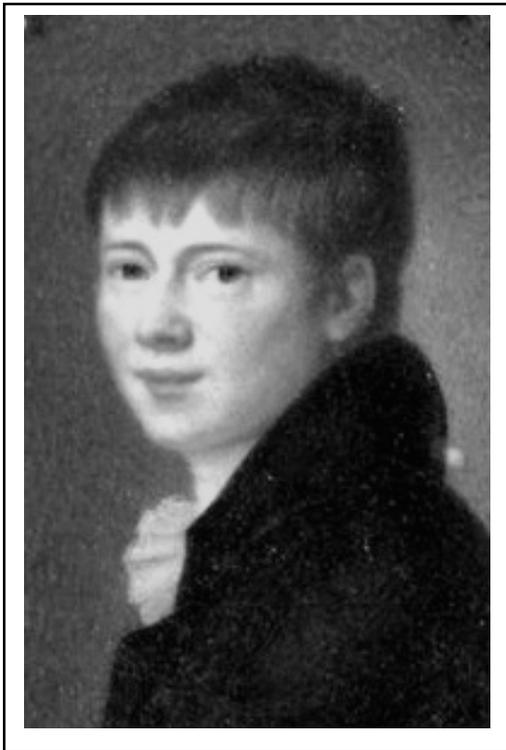
⁹⁶ Ebd., S. 561, vgl. auch Münch/Wyrobnik, ebd., S. 12.

⁹⁷ Steig, o.J., S. 53f.

nach berühmten Meistern und gegen die Übertreibungen der neuen christlichen Malerschule⁹⁸ als auch Aufstand „gegen die Neugestaltung des Erziehungswesens, weil man in seinen Kreisen von der Anwendung des [in Preußen äußerst hochgeschätzten] Pestalozzischen Systems eine [starke] Abschwächung der nationalen Erziehung befürchtete.“⁹⁹ v. Kleist verfasste auch eine Reihe von Briefen und Aufsätze, insbesondere an seine Braut Wilhelmine v. Zenge, und die beiden frühesten an seinen Kameraden aus der gemeinsamen Kadetten- und Fähnruchszeit (1795) und späteren Generalleutnant Otto August Rühle von Lilienstern, so auch den *Aufsatz, den sichern Weg des Glücks zu finden* (...) in Briefform, der „sich stellenweise mit Kleists Brief an seinen Hauslehrer Martini, aus Potsdam den 18. März 1799, berührt und dadurch zeitlich bestimmt ist.“¹⁰⁰ Kleists Empfindung und Auslegung:

„Aufsatz, den sichern Weg des Glücks zu finden, und ungestört, auch unter den größten Drangsalen des Lebens, ihn zu genießen!“

An Rühle.



**Abb. 9: Heinrich v. Kleist
(1777-1811)**

(...) Was die Menschen also Glück und Unglück nennen, das sehn Sie wohl, mein Freund, ist es nicht immer; denn bei allen Begünstigungen des äußern Glückes haben wir Tränen in den Augen des erstern, und bei allen Vernachlässigungen desselben, ein Lächeln auf dem Antlitz des andern gesehen.

Wenn also die Regel des Glückes sich nur so unsicher auf äußere Dinge gründet, wo wird es sich denn sicher und unwandelbar gründen? Ich glaube da, mein Freund, wo es auch nur einzig genossen und entbehrt wird, im Innern.

Irgendwo in der Schöpfung muß es sich gründen, der Inbegriff aller Dinge muß die Ursachen und Bestandteile des Glückes enthalten (...). Denn glücklich zu sein, das ist ja der erste aller unsrer Wünsche, (...) der uns durch den ganzen Lauf unsers Lebens begleitet, der schon dunkel in dem ersten kindischen Gedanken unsrer Seele lag und den wir deutlich als Greise mit in die Gruft nehmen werden. (...)

Lassen Sie uns also das Glück nicht an äußere Umstände knüpfen, wo es immer nur wandelbar sein würde, wie die Stütze a, auf welcher es ruht; lassen Sie es uns lieber als Belohnung und Ermunterung an die

⁹⁸ Ebd., S. 53.

⁹⁹ Ebd., S. 55

¹⁰⁰ Ebd., S. 51, Fußnote S. 57 von Steig: „Rühle von Lilienstern, Kleists Regimentskamerad und intimer Freund (1780-1847), nachmals preußischer Generalleutnant und Chef des Großen Generalstabes.“; vgl. auch Münch/Wyrobnik, ebd., S. 8f.

Tugend knüpfen, dann erscheint es in schönerer Gestalt und auf sicheren Boden. (...)

Wenn ich Ihnen so das Glück als Belohnung der Tugend aufstelle, so erscheint zunächst freilich das erste als Zweck und das andere als Mittel.

(...) Es ist kein besserer Sporn zur Tugend möglich, als die Aussicht auf ein nahes Glück, und kein schönerer und edlerer Weg zum Glücke denkbar, als der Weg der Tugend.

(...) Ja, mein Freund, die Tugend macht nur allein glücklich. (...) (D)ie Tugend ist die Mutter des Glücks, und der Beste ist der Glückliche. (...)

Ich nenne nämlich Glück nur die vollen und überschwenglichen Genüsse, die (...) in dem erfreulichen Anschauen der moralischen Schönheit unseres eigenen Wesens liegen. Diese Genüsse, die Zufriedenheit unsrer selbst, das Bewußtsein guter Handlungen, das Gefühl unsrer durch alle Augenblicke unsers Lebens vielleicht gegen tausend Anfechtungen und Verführungen standhaft behaupteten Würde, sind fähig, unter den scheinbar traurigsten, ein sicheres tiefgefühltes und unzerstörbares Glück zu gründen.“¹⁰¹

v. Kleists Überzeugung, „daß die Tugend den Tugendhaften selbst im Unglück glücklich mach(e)“¹⁰² und mit Blick auf die von der *Seele* intendierte *Tugendhaftigkeit* „von den Wegen, die zwischen dem höchsten äußern Glück und Unglück liegen, grade nur auf der Mittelstraße zu wandern“, erinnert stark an die Aristotelische Maxime (Αριστοτέλης [384 v. Chr.-322 v. Chr.]) in seiner Schrift *De anima libri tres/Über die Seele*.¹⁰³

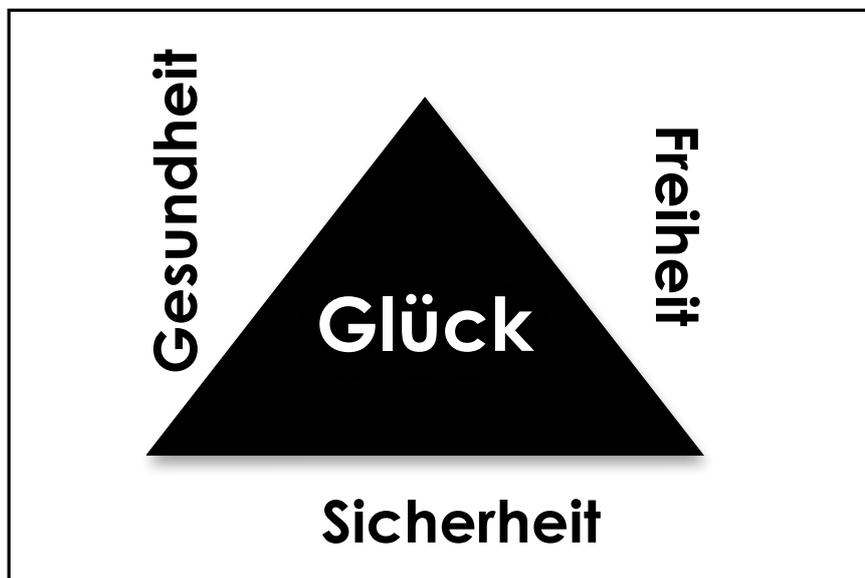


Abb. 10: Glücksdreieck nach Martin Seel (eigene Grafik)

Burow verweist in seinem Beitrag *Durch Kunst und Kultur zu einer Pädagogik des Glücks* auf den an der Universität Frankfurt lehrenden bekannten

¹⁰¹ Kleist, o.J., S. 57-61.

¹⁰² Ebd., S. 63.

¹⁰³ Vgl. v. Carlsburg/Wehr, ebd., S. 360 u. Schwegler [1855] o.J., S. 159.

Philosophen Martin Seel, der folgende drei Voraussetzungen zum Glücklichsein postuliert.¹⁰⁴

Welche wichtigen Voraussetzungen müssen erfüllt sein, um Glück als Unterrichtsdisziplin erfolgreich zu lehren und mit allen Sinnen anschaulich zu internalisieren?

Lernen als multifaktorialer Prozess auf der Grundlage von (meta-)interaktiver pädagogischer Kompetenz entwickelndem Handeln zielt auf die Internalisierung von *Bildungswerten*, die der Vorbereitung auf das Leben in der Gemeinschaft dienen (**Sozialisation**), wie auf Handlungsfähigkeit (handelndes Subjekt), Erfahrungswissen und geistige Arbeit (**Bildung**), Bildung zur Selbstbildung, *Tugenden* – über die Urteilsfähigkeit, Willens-, Denk-, Verstandeskraft, Moral zu Charakterstärke, über die Identitätsfindung zu Persönlichkeitsbildung– (**Erziehung**), *Individualentwicklung* – Stärkung der Ich-Kräfte –, um durch dieses in- und external implizierte (Selbst-)Wachstum zu Emanzipation und Mündigkeit sowie zu Autonomieentfaltung und damit zu Sittlichkeit im Sinne (seiner) Moderne zu finden und diese als Kulturgut (**Enkulturation**) dem Nächsten i.w.S. als *Lebenskunst* zu vermitteln, wie es dereinst schon unsere genialen Leitbilder der Aufklärung expressiv und essentiell in ihren Wegweisungen als Maximen der Findung zu sich selbst (*personales Ich*), zu dem Anderen (*personales Du*), zur Welt (*personaler Globe*) generiert haben und wie es in der Humanistischen Pädagogik von Ruth C. Cohn als Konzept der Gruppenleitung proklamiert wird.¹⁰⁵ Es internalisiert planvolle Anleitung einer kompetenten Führung.

Auf dieser Grundlage als Fundament sozialer Kompetenzentwicklung ist Glück (*ευδαιμονία*) als die Disziplin zu verstehen, die als Fundament zur Erreichung von sozialer Kompetenz beginnt mit dem Denk-, Handelns und Verhaltensmodus der ‚*Selbstgenügsamkeit*‘ im Aristotelischen Sinne (*Nikomachische Ethik*), die auf die Tugendbildung der Jugend zielt und vor allem Arthur Schopenhauers metaphysisches Denken in seinen „Aphorismen zur Lebensweisheit“ zeitigt, gewissermaßen Prolegomena in Form einer Spezies ‚Ratgeber über das Leben im weltlichen Paradies als glücklicher Daseinscharakter‘ unter artifiziellen Rahmenbedingungen verfasst.

Dieses (lebenslange) kooperative Lernen generiert transitive und intransitive *Erziehungswerte* (Ausbildung kommunikativer Kompetenzen) wie Mitgestaltung, -entscheidung und -verantwortung, Stärkung der ‚Verantwortung übernehmenden‘ geistigen Kräfte, Menschwerdung, Humanisierung, Vergeistigung (**Enkulturation**), die Glück entscheidende Spezies einer Gewinnung von *autonomer*

¹⁰⁴ Burow 2011a, URL: <http://www.uni-kassel.de/fb1/burow/downloads/BurowKunst.pdf>, S. 4 – mit Verweis auf Seel 1999.

¹⁰⁵ Cohn 1975, S. 120ff.

Freiheit und Überwindung von „Furcht“ vor besagter Freiheit im Frommschen Diktum.¹⁰⁶

Diese Konzeption erfordert von den Lehrenden im Herbartschen Sinne ‚Denk- kraft, Wissenschaft und pädagogischen Takt‘, eine *Conditio sine qua non*, die den Menschen zum Menschen als rational handelnde Gestalt definiert, die das Glück des Selbst auch im Glück des Anderen und der ästhetischen Welterfas- sung durch Erfahrung seiner Kultur definiert, d.h. mehr als die alltägliche Wei- tergabe von Wissen an Jemanden durch einen Anderen mit dem Ziel hat, den weniger Wissenden zum Wissenden zu machen. Glück definiert sich immer als teleologisches Verfahren, als Prozess mit Finalstruktur!

Glück als ‚innere‘, ganzheitliche Vermittlungsdeterminante sollte somit folgende Prinzipien und Maximen berücksichtigen:

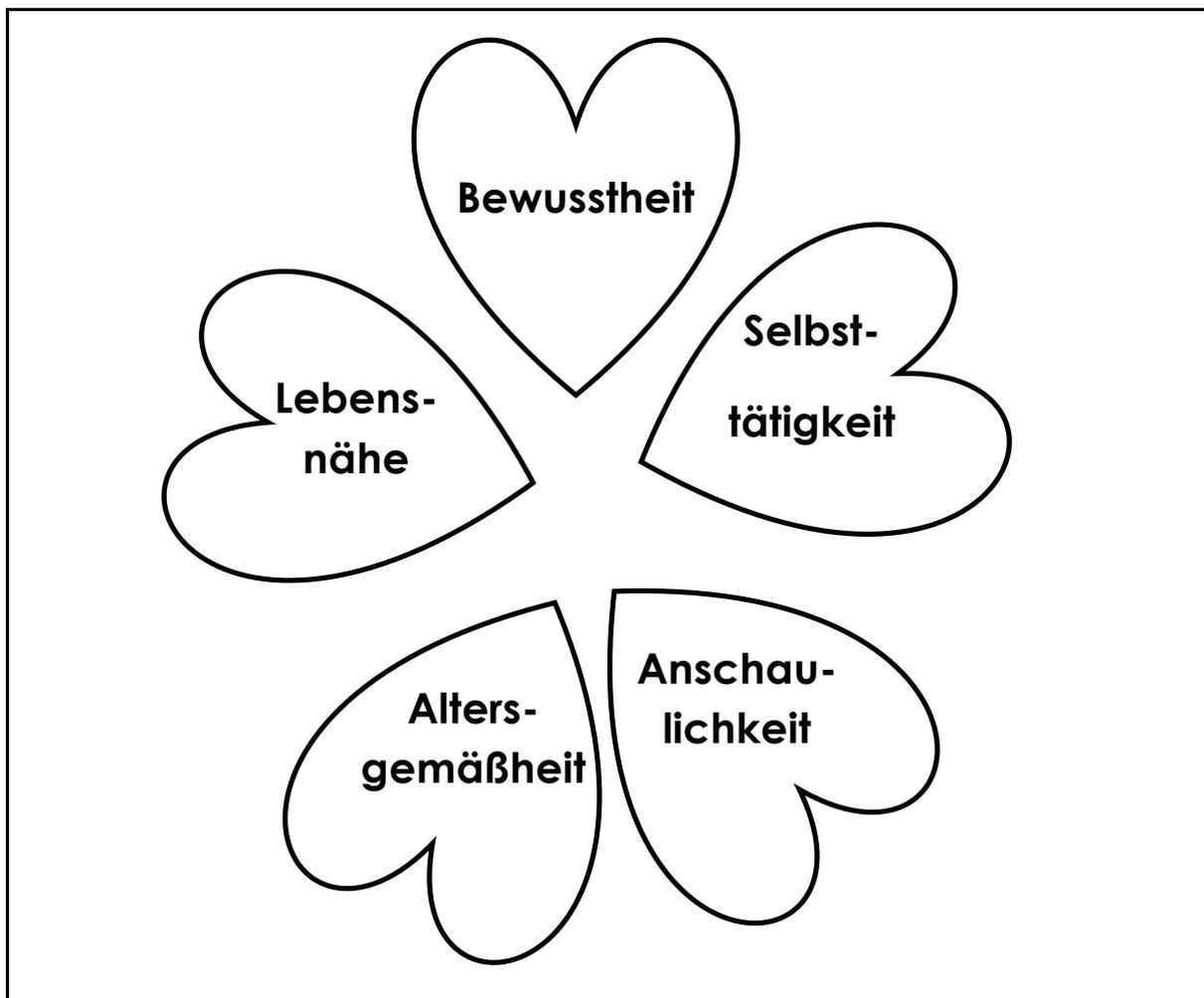


Abb.11: Prinzipien und Maximen für Glück als ‚innere‘, ganzheitliche Vermittlungsdeterminante

¹⁰⁶ Fromm, E. 1941a/GA I, S. 217-392.

Das Glück per se erfordert letztlich eine motivierend-sozialisierte Balance zwischen beiden Begrenztheiten, letztlich wird aber immer das individuelle (seelische) Empfinden den Gestaltungscharakter von Glück implizieren.

Der Lehrende kann die Lebenskunst letztlich nicht didaktisieren, sondern stets nur als Vorbild/Wegweiser vorleben. Dies fordert beispielsweise auch der Sozialpsychologe/-philosoph E. Fromm:

„(D)er Lehrer ... [hat] nicht in erster Linie die Aufgabe, Wissen zu vermitteln, sondern sollte bestimmte menschliche Haltungen lehren.“¹⁰⁷

„Es ist die Haltung, die dem Kind jene Liebe zum Leben vermittelt, die ihm das Gefühl gibt: Es ist gut zu leben, es ist gut, ein kleiner Junge oder ein kleines Mädchen zu sein; es ist gut, auf dieser Welt zu sein!“¹⁰⁸

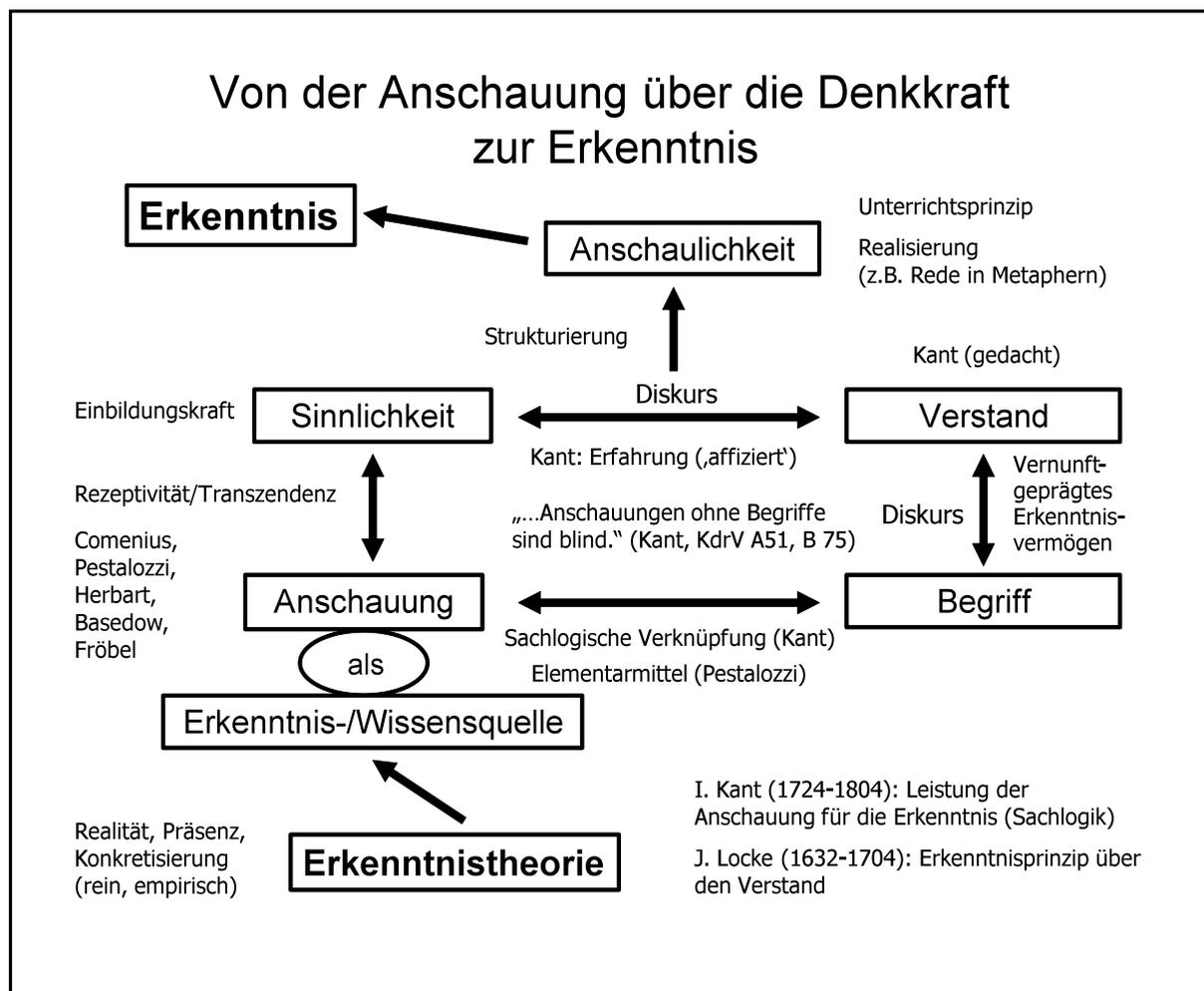


Abb.12: Mathetischer Erkenntnisweg (KdrV = Kritik der reinen Vernunft; Mathetik = Lernkunst [Comenius])

¹⁰⁷ Fromm 1956a/GA IX, S. 509, zit. in: v. Carlsburg/Wehr, ebd., S. 388.

¹⁰⁸ Ebd., S. 469, zit. in: v. Carlsburg/Wehr, ebd.; vgl. auch 1968a/GA IV, S. 321

Glück erfordert – und dies haben alle unterschiedlichen Auffassungen und Dispute über die Zeiten nicht infrage gestellt – eine *mathetische Methodologie* (Comenius).¹⁰⁹

Im Gegensatz zu Aristoteles, den Kritikern der Aufklärungsepoche, des Rationalismus', wie Johann Gottfried v. Herder (1744-1803), Johann Georg Hamann (1730-1788), Friedrich Heinrich Jacobi (1743-1819), auch im Großen und Ganzen Jean Paul [Friedrich Richter] (1763-1825) haben die vom Verstand geleiteten Erkenntnistheoretiker so beispielsweise Immanuel Kant (1724-1804) und John Locke (1632-1804) die Urteilskraft vor die Seelenkraft in einem Feld von Aktivität und Passivität nach gesellschaftlich oktroyierten Normen postuliert.

„Jean Paul stellte sein Ideal und Freund Friedrich Heinrich Jacobi (1743-1819) über I. Kant. K. Fischer ... meint in seiner Einführung über Jean Pauls Leben und Wirken, dass F.H. Jacobi die ‚Einschränkung der sinnlichen Erkenntnis‘ (*DENKKRAFT* durch *ANSCHAULICHKEIT*) I. Kants bemängle, aber die ‚Kritik des Denkvermögens‘ in seiner ‚transzendentalen Logik‘ lobe, denn F.H. Jacobi zog in seiner Philosophie eine strikte Trennlinie zwischen ‚Denkvermögen und Gefühl‘.¹¹⁰ Was führt zur Klarheit, das emotionsgesteuerte Herz (*unklares Erkennen/Einsicht*) oder der von der Sachlogik, von einem rationalen Bewusstsein gesteuerte Verstand? Es blieb ein *Schwanken*.“¹¹¹

Wie essentiell das Individuum sein Lebensglück intendiert, hängt vor allem von seiner Ich-Stärke ab¹¹² ab. Dies postuliert schon Jean Paul in seiner *Levana*.

„Ich ist – Gott ausgenommen, dieses Ur=Ich und Ur=Du zugleich – das Höchste so wie Unbegreifliche, was die Sprache ausspricht und wir anschauen. (...)

Jedes Ich ist Persönlichkeit, folglich geistige Individualität (...).“¹¹³

Indes hat der Erzieher von der Individualität, die er wachsen läßt, eine andere zu trennen, die er beugen oder lenken muß; jene ist die des Kopfes, diese ist die des Herzens. (...)

Sollte man übrigens den Preis= und Idealmenschen in Worte übersetzen, so könnte man etwa sagen, er sei das harmonische Maximum aller individuellen Anlagen zusammengenommen (...).“¹¹⁴

„Sind Kopf und Herz zugleich zu heilen, so hat das Schicksal nur eine, aber eine lange Kur – das **Unglück**. (...) Damit die Kinder durch diese trübe Erziehungszeit ... hindurchkommen,

¹⁰⁹ Grafik aus: v. Carlsburg 2013, S. 100.

¹¹⁰ Konrad Fischer 1894, S. 45.

¹¹¹ v. Carlsburg 2009, S. 58.

¹¹² Vgl. Bürgermann/v. Carlsburg 2010.

¹¹³ Jean Paul 1894, *Zweites Bruchstück, Kap. II: Die Individualität des Idealmenschen*, § 29, S. 146.

¹¹⁴ Ebd., S. 148f.

sollen sie (...) mit drei Kräften ausgerüstet werden gegen die drei Entkräftungen des Willens, der Liebe und der Religion.¹¹⁵

Das Kap. V des *Vierte(n) Bruchstück(s)* wird nur paraphrasiert in dieser Ausgabe von Fischer (1894) wiedergegeben, wörtlich nur der folgende Satz, der als direkter Vorsatz im Original (1827) zu Jeans Pauls Meinung über das Glück hinleitet. Daher erfolgt eine Übernahme aus der Werksausgabe im zweiten Zitat.

„Wer keinen höhern und festern Himmel über seinem Auge hat, als den Thronhimmel aus Sam[m]t und Holz, ist sehr beengt[,] und hat über seinem Kopfe wenig Aussicht.“¹¹⁶

„Wer auf den blumigen Höhen der Menschheit doch kein Glück erreicht, der ist, wenn er ohne Gott im Innern ist, hülfloser, als der Niedrige, der wenigstens in der Anklage seiner tiefen Stellung die Hoffnung der Verbesserung sucht.“¹¹⁷

Doch auch die Auseinandersetzung mit *Bildungsgütern* kann als *Katalysator* menschlicher Glückserfahrung gelten, sofern ein real-reflexiver Bezug hergestellt werden kann. So betrachtet der an der Freien Universität Berlin lehrende Philosoph und Schriftsteller Peter Bieri *Bildung (als poetische Erfahrung)* als etwas, das das Selbst verändert und Wachstumsprozesse anregt. Bildung wird in diesem Sinne als Selbstbildung gedacht, ist nur durch das Individuum selbst zu erzielen.

„(E)s gibt Erfahrungen des Glücks, die aufs Engste mit (...) Bildung verknüpft sind: die Freude, an der Welt etwas besser zu verstehen; die befreiende Erfahrung, einen Aberglauben abschütteln zu können; das Glück beim Lesen eines Buchs, das einen historischen Korridor öffnet; die Faszination durch einen Film, der zeigt, wie ganz anders das Leben anderswo ist; die beglückende Erfahrung, eine neue Sprache für das eigene Erleben zu lernen; die freudige Überraschung, wenn man sich mit einem Mal besser versteht; die Erlösung, wenn es einem gelingt, eingefahrene Geleise des Erlebens zu verlassen und so mehr Selbstbestimmung zu erfahren; die überraschende Erfahrung, dass sich mit dem Anwachsen der moralischen Sensibilität der innere Radius vergrößert.“¹¹⁸

Lernen an sich, sich gemeinsam mit anderen oder durch die aktive Auseinandersetzung mit *kulturellen Objektivationen* weiterzuentwickeln, sich in eine vollkommenen Sache zu vertiefen und vorübergehend die eigenen Grenzen zu verlieren, einen Zustand den Mihály Csíkszentmihályi als „Flow“¹¹⁹ bezeichnet, Maria

¹¹⁵ Ebd., Kap. III. *Über den Geist der Zeit*, § 35, S. 153 (Hervorhebung fett durch d. Verf.).

¹¹⁶ Ebd., *Viertes Bruchstück*, Kap. V. *Geheime Instruktion eines Fürsten an die Oberhofmeisterin seiner Tochter*, § 99, S. 312, unterschiedlicher Text gegenüber der Ausgabe 1827 ist durch eckige Klammer gekennzeichnet.

¹¹⁷ Jean Paul 1827, *Viertes Bruchstück*, Kap. V. *Geheime Instruktion eines Fürsten an die Oberhofmeisterin seiner Tochter*, § 101, S. 115.

¹¹⁸ Bieri 2005, S. 6. http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/publikationen/Birie_Gebildet_sein.pdf (06.01.2014). Abb. 12: Archiv v. Carlsburg.

¹¹⁹ Csíkszentmihályi 2010.

Montessori mit dem Begriff der ‚*Polarisation der Aufmerksamkeit*‘¹²⁰ belegt, die zur ‚Normalisierung‘ des Kindes beiträgt – bereits hier kann das subjektive Glück angebahnt werden und **Identität** gefördert oder verstärkt werden.

Damit einher geht die Forderung, dass jeder Mensch nach seinem eigenen Tempo lernen *darf* und über gewisse Freiheitsgrade verfügt, damit Selbstbildungsprozesse möglich werden, die seine Persönlichkeitsbildung stärken. Hierzu gehört vielfach auch die **Entschleunigung**, anstatt das permanente Bestreben nach **Beschleunigung**.

Dies setzt eine Pädagogik der Achtsamkeit, des Humanismus‘, voraus und die Anerkennung des Kindesrechts sowie sein So-Sein auf den aktuellen Tag – wie es J. Korczak¹²¹ bereits formulierte – und um es mit einem Wort aus der Bibel zu belegen:

„Was nützt es dem Menschen, wenn er die ganze Welt gewinnt, aber Schaden leidet an seiner Seele?“¹²²



**Abb.13: Daniel Nikolaus Chodowiecki (1726-1801):
Titelkupfer zu Zigenhagen:
Lehre vom richtigen Verhältnis von Gottes Schöpfung.
(1791): Setzt euch in das richtige Verhältnis unter
einander und mit der übrigen Schöpfung.**

Weg zum wahren Glück

¹²⁰ Montessori 1996; Fuchs 203, S. 75-79.

¹²¹ Vgl. Korczak 2008.

¹²² Bibel, Mt 16, 26.

Fazit

Bildung sollte sich stets am Individuum orientieren und es je nach seelischem und geistigem Potential in den Prozess integrieren. Jedoch muss der Bildungsprozess andererseits auch das Fundament legen, dass der Mensch über sich hinauswächst, seine Grenzen transzendiert und sich auf Werte/Sinnhorizonte außerhalb seines Ganzen einlassen.

Um Selbstbildungsprozesse zu intendieren, muss beim einzelnen Subjekt motivational begonnen werden, zugleich implizieren Bewährungsproben erst die Möglichkeit, über sich hinaus zu wachsen und Wege zum Glückselbst zu suchen und zu finden, Wege, die auch beschränkt werden auf der Suche nach Identität. Reale Handlungsbezüge, die zur Stellungnahme herausfordern, mögen nicht nur der moralischen Entwicklung, den Tugenden, förderlich sein, sondern auch bei der Sinnorientierung im menschlichen Leben behilflich sein und somit indirekt auch zum *Lebensglück* beitragen.

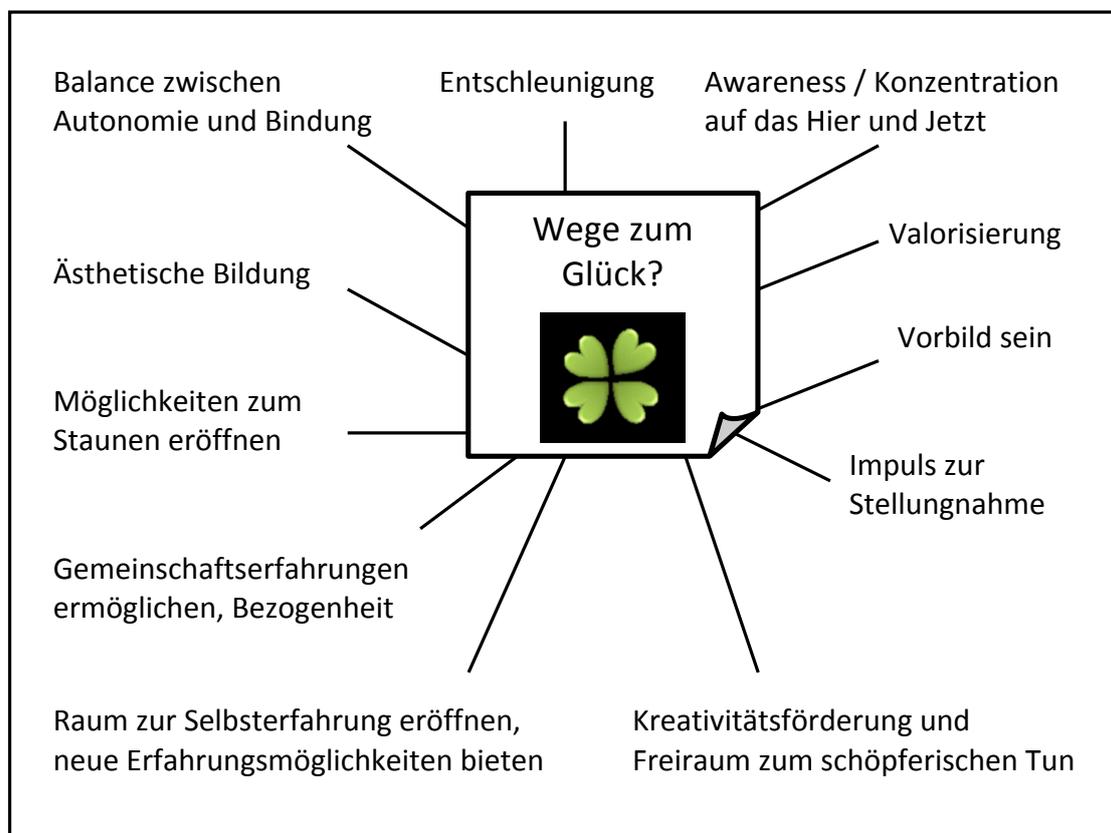


Abb.14: Erkenntnisweg des Glücks (eigene Grafik)

Die ‚Vermittlungsdeterminante Glück‘ dient somit der Darbietung postpostmoderner Gedanken einer multikulturellen auf Inklusion zielenden Gesellschaft, d.h. das Individuum soll sich aktiv eingebunden fühlen in den Sozialisations-, Bildungs-, Erziehungs- und Enkulturationsprozess. Dies impliziert ‚tatkräftiges‘

Lernen, um autonomes Denken zu lernen und wiederum zu lehren, nur so ist das Erlernen von *Glück als Katalysator* zur Einbindung in Sozialstrukturen zu verstehen, die Tugenden voraussetzen, die im Aristotelischen Sinne (*De anima libri tres*) von der Seele geleitet werden. Die menschliche Seele bildet den Kernpunkt des Lernens, mit der Außenwelt zurecht zu kommen, fähig zur Kommunikation mit seinem Glück und dem Glück des Anderen zu sein.

Sie sollte projekt-, handlungsorientiert, fachübergreifend und ganzheitlich (Kraft und Sinne) konzipiert sein und somit individualisiertes Lernen auf kooperativer Basis ermöglichen.

Teile das Glück mit einem Anderen, somit sind dann zwei Menschen glücklich, dies ist kein generalisierender Rat, denn jeder Mensch empfindet anders, bedingt durch sein biografisches Erleben, sein Wertesystem und sein gesellschaftliches Umfeld sowie insbesondere seine situative soziale Situation.

Vielleicht hat Leo N. Tolstoi (Graf Lew Nikolajewitsch Tolstoi [1828-1910]) mit seinem Roman *Anna Karenina* (1875/77, veröffentlicht 1877/78) auf seine Weise eine Lösung versucht, die allerdings in seiner Romanübersetzung (1. Satz) nicht so gut gelungen ist, wie in der Filmübermittlung zu Beginn des Abspans.

„Alle glücklichen Familien sind einander ähnlich; aber jede unglückliche Familie ist auf ihre besondere Art unglücklich.“¹²³

„Vielleicht sind deshalb alle glücklichen Familien einander ähnlich: Weil Glück tief in unserem Inneren für uns alle dasselbe bedeutet.“¹²⁴

Literatur

Adorno, Th.W. (1983): *Minima Moralia*. Frankfurt a.M.

Andresen, S./Hurrelmann, K. (2010): Was bedeutet heute „Glück“ für Kinder? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, H. 38 (20. September), S. 3-8.

Antonovsky, A. (1997): *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen.

Aristotelis de anima libri tres [Aristoteles' Drei Bücher von der Seele] (1833), hrsg. u. kommentiert v. Trendelenburg, F.A. Jena.

Aristoteles (²1877): *De anima libri tres*, interpret. u. kommentiert v. Trendelenburg, F.A. Berlin.

Aristoteles (1985): *Nikomachische Ethik*, übers. v. Rolfes, E., hrsg. v. Bien, G. Hamburg.

Aristoteles (1996): *Von der Seele*. München.

¹²³ Tolstoi 2010, S. 1.

¹²⁴ Film *Anna Karenina*, ARD, 04.01.2014, Regisseur Christian Duguay, Drehbuch Francesco Arlanch, Italienisch-deutsche Produktion, gedreht in Litauen und Lettland, Text der Anmoderation in Modifikation zum Originaltext.

- Aristoteles (2011): Über die Seele, übers. u. hrsg. v. Krapinger, G. Ditzingen/Stuttgart.
- Arnhardt, G./Reinert [v. Carlsburg] (1996): Der Mensch als Wohlbegründetes, Ganzheitliches und Geschlossenes: Zum Pädagogischen im Weltbild des J.A. Comenius. In: Arnhardt, G./Reinert [v. Carlsburg] (Hrsg.): Jan Amos Comenius. Über sich und die Erneuerung von Wissenschaft, Erziehung und christlicher Lebensordnung. Donauwörth, S. 12-32.
- Autorenkollektiv (1982): Aristoteles. In: Autorenkollektiv. Philosophenlexikon, hrsg. v. Lange, E./Alexander, D. Berlin (Ost), S. 42-49.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt a.M.
- Becker, M./Carlsburg, G.-B. v./Wehr, H. (Hrsg.) (2008): Seelische Gesundheit und gelungenes Leben – Perspektiven der Humanistischen Psychologie und Humanistischen Pädagogik. Ein Handbuch. Frankfurt a.M.
- Beiner, F. (1982): Janusz Korczak. Zeugnisse einer lebendigen Pädagogik. Korczak-Kolloquium. Vierzig Jahre nach seinem Tod. Heinsberg.
- Beiner, F. (1984): Janusz Korczak. Zweites Wuppertaler Korczak-Kolloquium. Universitätsdruck. Wuppertal.
- Benner, D. (1990): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine Problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Weinheim/München.
- Bieri, P. (2005): Wie wäre es, gebildet zu sein? Festrede an der Pädagogischen Hochschule Bern. URL: http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/publikationen/Birie_Gebildet_sein.pdf, S. 1-7.
- Bieri, P. (2008): Wie wäre es, gebildet zu sein? In: Göppel, R./Lenhart, V./Rihm, T./Schön, B./Strittmatter-Haubold, V. (Hrsg.): Bildung ist mehr... Potentiale über PISA hinaus. Heidelberg, S. 13-21.
- Brisch, K.H. (2013): Bindungsstörungen: Von der Bindungstheorie zur Therapie. Stuttgart.
- Brisch, K.H./Hellbrügge, Th. (Hrsg.) (2008): Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft: Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie. Stuttgart.
- Brisch, K.H./Hellbrügge, Th. (Hrsg.) (2012): Bindung und Trauma: Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern. Stuttgart.
- Bürgermann, S./Carlsburg, G.-B. v. (2010): Pädagogische Therapie: Identitätsprobleme erfolgreich behandeln. Ein integratives Konzept zur Selbstverwirklichung für Theorie und Praxis im Schulalltag. Augsburg.
- Brumlik, M. (2002): Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden. Berlin/Wien.
- Burkhardt, C.A.H. (Hrsg.) (1870/21898): Goethes Unterhaltungen mit dem Kanzler Friedrich von Müller. 2. stark verm. Aufl. Stuttgart.
- Burow, O.-A. (o.J.): Zur Renaissance des Glücks – Überlegungen zu einer vergessenen Dimension der Bildung. URL: <http://www.win-future.de/downloads/zurrenaissancedesgluecksolafaxelburow.pdf>, S. 1-23 (04.01.14).
- Burow (o.J.a): Zur Renaissance des Glücks – Überlegungen zu einer vergessenen Dimension der Bildung. URL:

- <http://www.uni-kassel.de/fb1/burow/downloads/Gl%9Fck-G%9Attingen%C9Endfass..pdf>, S. 1-21 (04.01.14).
- Burow, O.-A. (2010): Durch Kunst und Kultur zu einer Pädagogik des Glücks? URL: http://www.kultur-macht-schule.de/fileadmin/user_upload/Download_Kulturelle_Schulentwicklung/Burow_PaedagogikdesGluecks_2010_02_25.pdf, S. 1-2 (05.01.14).
- Burow, O.-A. (2011): Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück. Weinheim/Basel.
- Burow O.-A. (2011a): Durch Kunst und Kultur zu einer Pädagogik des Glücks. In: Kulturelle Bildung in der Schule. Durch Kooperation zum Erfolg. Werkbuch 03, hrsg. v. d. Arbeitsstelle Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit in NRW. Remscheid, S.10-27. URL: <http://www.uni-kassel.de/fb1/burow/downloads/BurowKunst.pdf>, S. 1-26. (04.01.14)
- Burow, O.-A./Hoyer, T. (2011): Schule muss nicht bitter schmecken. Glück als unterschätzte Dimension der Ganztagschule. In: Jahrbuch Ganztagschule. Schwalbach/Ts., S.48-60. URL: <http://www.uni-kassel.de/fb1/burow/downloads/Schule%20muss%20.pdf>, S. 1-11 (04.01.14).
- Burow, O.-A./Hoyer, T. (2012): Positive Pädagogik oder: Wie das Glück aus der Schule verschwand – und wie es in die Ganztagschule zurückkehren könnte. In: Lehren & Lernen, H. 6, S. 28-33.
- Carlsburg, G.-B. v. (Hrsg.) (2009): Enkulturation und Bildung. Fundament sozialer Kompetenz. Frankfurt a.M.
- Carlsburg, G.-B. v. (2009a): Bildung durch Erkenntnis. Das Problem der Verwendbarkeit von Erkenntnisquellen. In: Carlsburg, G.-B. v. (Hrsg.): Enkulturation und Bildung. Fundament sozialer Kompetenz. Frankfurt a.M., S. 61-85.
- Carlsburg, G.-B. v. (2011): Der Einfluss der italienischen Kunst und Architektur des 18. und 19. Jahrhunderts auf die deutsche und baltische Malerei und Literatur. In: Carlsburg, G.-B. v. (Hrsg.): Enkulturation durch sozialen Kompetenzerwerb. Enculturation by Acquiring of Social Competences. Frankfurt a.M., S. 65-75.
- Carlsburg, G.-B. v. (2013): Retrospektiven einer nach Identität suchenden ‚reflexiv-modernen‘ Bildungswissenschaft. In: Carlsburg, G.-B. v. (Hrsg.): Bildungswissenschaft auf der Suche nach globaler Identität. Educational Science in Search of Global Identity. Frankfurt a.M., S. 97-103.
- Carlsburg, G.-B. v./Möller, M. (2011): Prolegomena zu einer ‚reflexiv-modernen‘ Pädagogik. In: Carlsburg, G.-B. v. (Hrsg.): Enkulturation durch sozialen Kompetenzerwerb. Enculturation by Acquiring of Social Competences. Frankfurt a.M., S. 77-118.
- Carlsburg, G.-B. v./Wehr, H. (2010): Bildung zur Selbstbildung. Konzepte der Professionalisierung und Persönlichkeitsentwicklung im Lehrberuf. Ein Studienbuch. Augsburg.
- Carlsburg, G.-B. v./Wehr, H. (2013): Glück (ευδαιμονία) – ein Katalysator für Identitätsfindung? In: Carlsburg, G.-B. v. (Hrsg.): Bildungswissenschaft auf der Suche nach globaler Identität. Educational Science in Search of Global Identity. Frankfurt a.M., S. 359-396.
- Carlsburg, G.-B. v./Wehr, H. (2013a): Identität entfalten durch Valorisierung, Verständnis und Harmonie. In: Carlsburg, G.-B. v. (Hrsg.): Bildungswissenschaft auf der Suche nach globaler Identität. Educational Science in Search of Global Identity. Frankfurt a.M., S. 233-244.

- Cohn, R.C. (1975/⁷1986; ¹⁶2009): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart.
- Comenius, J.A. ([1659]/1996): Das Glück des Volkes. In: Arnhardt, G./Reinert [v. Carlsburg] (Hrsg.): Jan Amos Comenius. Über sich und die Erneuerung von Wissenschaft, Erziehung und christlicher Lebensordnung. Donauwörth, S. 554-603.
- Comenius, J.A. ([1667]/1996): Der Engel des Friedens. In: Arnhardt, G./Reinert [v. Carlsburg] (Hrsg.): Jan Amos Comenius. Über sich und die Erneuerung von Wissenschaft, Erziehung und christlicher Lebensordnung. Donauwörth, S. 645-670.
- Csikszentmihályi, M. (2010): Flow – der Weg zum Glück. Der Entdecker des Flow-Prinzips erklärt seine Lebensphilosophie. Freiburg/Basel/Wien.
- Dewey, J. (1916): Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. New York.
- Dewey, J. (1930): Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. New York.
- Dewey, J. (2000): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, hrsg. u. mit einem Nachw. v. Oelkers, J. TB. Weinheim/Basel.
- Erikson, E. (1971a): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a.M.
- Ernst, H. (2012): Überglücklich? Die Schattenseiten des Glücks. In: Psychologie heute, H. 10, S. 28-33.
- Fischer, K. (²1894/9: Leben und Lehren Jean Pauls. In: Jean Paul: Levana oder Erziehlehre. 1. Abteilung, bearb. v. Fischer, K. Langensalza, S. 1-111.
- Fleischer, M. (2004): Schopenhauer. Freiburg/Basel/Wien.
- Frankl, V.E. (1946): Ein Psycholog erlebt das Konzentrationslager. Wien.
- Frankl, V.E. (1959): Die Suche des Menschen nach Sinn. New York.
- Frankl, V.E. (1985/²⁴2011): Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. München.
- Frankl, V.E. (1990): Der leidende Mensch. München.
- Frankl, V.E. (1991): Der Wille zum Sinn. Ausgewählte Vorträge über Logotherapie. München.
- Frankl, V.E. (1995): ... trotzdem Ja zum Leben sagen. Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager. München.
- Frankl, V.E. (¹¹2005): Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse. Überarb. Neuaufl., hrsg. v. Battyany, A. Wien.
- Frankl, V.E. (⁶2012): Der Wille zum Sinn. Bern/Stuttgart/Wien.
- Freire, P. (2007): Unterdrückung und Befreiung, hrsg. v. Schreiner, P./Mette, N./Oesselmann, D./Kinkelbur, D./in Kooperation mit Bernhard, A. Münster/New York/München/Berlin.
- Freire, P. (2007a): Bildung und Hoffnung, hrsg. v. Schreiner, P./Mette, N./Oesselmann, D./Kinkelbur, D./in Kooperation mit Bernhard, A. Münster/New York/München/Berlin.
- Freire, P. (2008): Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis, hrsg. v. Schreiner, P./Mette, N./Oesselmann, D./Kinkelbur, D. Münster/New York/München/Berlin.

- Fritz-Schubert, E. (³2010): Glück kann man lernen. Was Kinder stark fürs Leben macht. Berlin.
- Fritz-Schubert, E. (²2011): Schulfach Glück. Wie ein neues Fach die Schule verändert. Freiburg i.Br..
- Fritz-Schubert, E. (2012): Dem Glück auf die Sprünge helfen. Das Geheimnis der Lebensfreude. Freiburg i.Br.
- Fromm, E. (1999): Gesamtausgabe in zwölf Bänden (GA I-XII), hrsg. v. Funk, R. DVA/DTV. Stuttgart.
- Fromm, E. (1941a/GA I): Die Furcht vor der Freiheit, S. 217-392.
- Fromm, E. (1947a/GA II): Psychoanalyse und Ethik. Bausteine zu einer humanistischen Charakterologie, Kap. 4c: Lust und Glück, S. 110-124.
- Fromm, E. (1955a/GA IV): Wege aus einer kranken Gesellschaft, S. 1-254.
- Fromm, E. (1956a/GA IX): Die Kunst des Liebens, S. 439-518.
- Fromm, E. (1959b/GA IX: Psychologie und Werte (Values, Psychology, and Human Existence, aus dem Amerik. v. Mickel, L./Mickel, E.), S. 331-341.
- Fromm, E. (1964a/GA II): Die Seele des Menschen. Ihre Fähigkeit zum Guten und zum Bösen, Kap. 3: Die Liebe zum Toten und die Liebe zum Lebendigen, S. 179-198.
- Fromm, E. (1968a/GA IV): Die Revolution der Hoffnung, S. 255-377.
- Fromm, E. (1975c/GA V): Die Zwiespältigkeit des Fortschritts. Zum 100. Geburtstag von Albert Schweitzer, S. 329-333.
- Fromm, E. ([1974/75] 1989a/GA XII): Vom Haben zum Sein. Wege und Irrwege der Selbsterfahrung, S. 393-483.
- Fromm, E. ([1962] 1991f./GA XII): Zum Verständnis von seelischer Gesundheit, S. 143-160.
- Fuchs, B. (2003): Maria Montessori. Ein pädagogisches Porträt. Weinheim/Basel.
- Fuhr, T. (2002): Das Glück des Kindes. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 48, H. 4, S. 514-533.
- Funk, R. (2006): Produktive Orientierung und seelische Gesundheit. In: Fromm Forum, 10. Tübingen, S. 4-8.
- Göppel, R. (2007): Sind Kinder heute (noch) glücklich? Über den erstaunlichen Kontrast zwischen kulturkritischen Klagen und kindlichen Selbsteinschätzungen. In: Göppel, R.: Aufwachsen heute. Veränderungen der Kindheit – Probleme des Jugendalters. Stuttgart, S. 153-179.
- Göppel, R. (2010): Von der „Leidabwehr“ zur „Lebenskunst“? Die Psychoanalytische Pädagogik und die Frage nach dem Glück. In: Göppel, R.: Pädagogik und Zeitgeist. Erziehungsmentalitäten und Erziehungsdiskurse im Wandel. Stuttgart, S. 284-300.
- Goethe, J.W. v. (1817): Aus meinem Leben. Zweyte Abtheilung. Zweyter Theil. Auch ich in Arkadien! Stuttgart/Tübingen.
- Goethe, J.W. v. (1819): West-östlicher Divan. Stuttgart/Tübingen.
- Goethe, J.W. v. (1866): Torquato Tasso. Dritter Aufzug. Zweiter Auftritt. In: Goethes Werke. Sechster Band. Stuttgart, S. 90-204.

- Goethe, J.W. v. (o.J. [um 1900ff.]): Goethes Werke. 14. Bd.: Italienische Reise. Auch ich in Arkadien, hrsg. v. K. Heinemann u. Mitwirk. mehrerer Fachgelehrter, bearb. v. R. Weber. Leipzig/Wien.
- Goethe, J.W. v. (o.J. [um 1900ff.]): Goethes Werke. 15. Bd.: Zweiter Römischer Aufenthalt vom Juni 1787 bis April 1788, hrsg. v. K. Heinemann u. Mitwirk. mehrerer Fachgelehrter, bearb. v. R. Weber/K. Heinemann. Leipzig/Wien, S. 11-244.
- Goethe, J.W. v. (2013): West-östlicher Divan. Berlin.
- Goethe, J.W. v. (o.J.): Gesammelte Werke in sieben Bänden, hrsg. v. Heiseler, B. v. : West-östlicher Divan. Gütersloh. URL: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/3656/9> (05.01.14).
- Graf, H. (2005): A Meaningful Occupation Assessment – MOA. Ein Testverfahren für Sinn- und Wertorientierte Personalentwicklung. In: Graf, H.: Mit Sinn und Werten führen: was Viktor E. Frankl Managern zu sagen hat; zum 100. Geburtstag von V.E. Frankl. Band 22 von Personal und Organisation. Münster.
- Heinemann, K. (o.J. [um 1900ff.]): Anmerkungen des Herausgebers. In: Goethe, J.W. v.: Goethes Werke. 14. Bd.: Italienische Reise. Auch ich in Arkadien, hrsg. v. K. Heinemann u. Mitwirk. mehrerer Fachgelehrter, bearb. v. R. Weber. Leipzig/Wien o.J. (um 1900ff.), S. 5, 7-16, 428-484.
- Heinemann, K. (o.J. [um 1900ff.]): Anmerkung des Herausgebers. In: Goethe, J.W. v.: Goethes Werke. 15. Bd.: Zweiter Römischer Aufenthalt vom Juni 1787 bis April 1788, hrsg. v. K. Heinemann u. Mitwirk. mehrerer Fachgelehrter, bearb. v. R. Weber/K. Heinemann. Leipzig/Wien o.J. (um 1900ff.) S. 7-10, 487-523.
- Herbart, J.F. (¹⁰1903): Herbarts Erziehungs- und Unterrichtslehre (Pädagogik). 3. Abschnitt: Zucht. In: Vollständige Darstellung der Lehre Herbarts. (Psychologie, Ethik und Pädagogik.) Aus sämtlichen Werken und mit eigenen Worten des großen Denkers übersichtlich und systematisch geordnet und zusammengestellt. Zum Studium für Lehrer und Freunde der Pädagogik hrsg. v. Wagner, E. Langensalza, S. 285-333.
- Herbart, J.F. (⁷1906): Über die ästhetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung [1804]. In: Herbart, J.F.: Pädagogische Schriften, mit Herbarts Biographie hrsg. v. Bartholomäi, neu bearb. u. m. erl. Anm. vers. v. Sallwürk, E. v. Langensalza, S. 201-219.
- Herbart, J.F. (1968): Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung [1804 – als Anh. zu Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung (²1802)]. In: Herbart, J.F.: Kleine pädagogische Schriften. Bd. II, bes. v. Brückmann, A. Paderborn, S. 39-55.
- Herbart, J.F. (⁶1983): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, hrsg. v. Holstein, H. 6. durchges. u. verb. Aufl. Bochum.
- Herbart, J.F. (1997): Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung [1804]. In: Herbart, J.F.: Systematische Pädagogik. Bd. 1: Ausgewählte Texte, hrsg. v. Benner, D. Weinheim, S. 47-56.
- Hoyer, T. (2005). Pädagogische Verantwortung für ein glückliches Leben oder: Vom „Glück“ in der Pädagogik. In: Burkhart, H./Sikora, J./Hoyer, T.: Sphären der Verantwortung. Münster, S. 151-210.
- Hoyer, T. (2007): Glück und Bildung. In: Hoyer, T. (Hrsg.): Vom Glück und glücklichen Leben. Sozial- und geisteswissenschaftliche Zugänge. Göttingen, S. 222-242.
- Hoyer, T.: Bildung zum Glück? URL:
http://www.umweltbildung.at/fileadmin/umweltbildung/dokumente/foodforthought/Vortrag_Dr_Hoyer_Glueck_in_der_Bildung.pdf, S. 1-15 (05.01.14).

- Humboldt, W. v. (1956): Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre, hrsg. v. A. Flitner. Düsseldorf/München.
- Humboldt, W. v. (³1980): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen [1792]. In: Humboldt, W. v.: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Werke in fünf Bänden, Bd. I, hrsg. v. Flitner, A./Giel, K. Stuttgart, S. 56-233.
- Humboldt, W. v. (³1980a): Theorie der Bildung des Menschen [1793]. In: Humboldt, W. v.: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Werke in fünf Bänden, Bd. I, hrsg. v. Flitner, A./Giel, K. Stuttgart, S. 234-240.
- Humboldt, W. v. (1980b): Über den Geist der Menschheit [1797]. In: Humboldt, W. v.: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Werke in fünf Bänden, Bd. I, hrsg. v. Flitner, A./Giel, K. Stuttgart, S. 506-518
- Humboldt, W. v. (1984): Theorie der Bildung des Menschen [1793]. In: Humboldt, W. v.: Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre, hrsg. v. Flitner, A. Frankfurt a.M./Berlin/Wien.
- Humboldt, W. v. (⁴1985): Theorie der Bildung des Menschen [1793]. In: Humboldt, W. v.: Bildung und Sprache, bes. v. Menze, C. Paderborn, S. 25-28.
- Humboldt, W. v. ([1792]/1986): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. Ditzingen (Stuttgart).
- Jean Paul (1827): Levana oder Erziehlehre. 2. Bändchen. In: Jean Paul's sämtliche Werke XXXVII. Achte Lieferung. Zweiter Band. Berlin.
- Jean Paul (²1894): Levana oder Erziehlehre. 1. Abteilung, bearb. v. Fischer, K.. Langensalza, S. 112-313.
- Kant, I. (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Berlinische Monatsschrift, H. 12, S. 481-494.
- Kant, I. (1974): Kritik der Urteilskraft (1790), hrsg. v. Vorländer, K. Hamburg.
- Kernberg, O.F./Hartmann, H.-P. (2010): Narzissmus. Grundlagen – Störungsbilder – Therapie. Stuttgart.
- Kerschensteiner, G. (³1930): Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. Leipzig/Berlin.
- Keupp, H. (o.J. [ca. 2002]): Sich selber finden – Identitätskonstruktionen heute und welche Ressourcen in Familie und Gesellschaft sie benötigen. München, S. 5. http://www.ipp-muenchen.de/texte/sich_selber_finden.pdf (07.02.11).
- Keupp, H. (2003): Gesellschaftlicher Umbruch und seine Konsequenzen für die individuelle Lebensbewältigung. München.
<http://www.gestalt-institut-frankfurt.de/download/Keupp.pdf> (16.11. 2010).
- Keupp, H. (2005): Förderung salutogenetischer Ressourcen durch Empowerment. Zusammenfassung und Ausblick. Salutogenese in der Psychiatrie. Tagung der Evangelischen Akademie Tutzing vom 06.-07. April 2005. Folie 15. URL:
www.psz.co.at/img/30_jahresfeier/Festakt_Vortrag_Keupp_PPP.pdf (07.02.2011).
- Keupp, H. (2006): Bildung zwischen Anpassung und Lebenskunst. Ressourcen der Lebensbewältigung, Vortrag auf dem „Tag der Weiterbildung“ (03.03.2006) in St. Johann im Pongau. In: <http://www.eb.salzburg.at/download/Keupp-Referat.pdf> (18.05.2009).

- Keupp, H. (o.J. [ca. 2007]): Folie 1. http://www.pragdis.de/data/keupp_4053.pdf (07.02.11).
- Keupp, H. (2008): Erziehungsberatung in bewegten Zeiten. Vortrag im Rahmen der Wissenschaftlichen Tagung und des Festaktes aus Anlass des fünfzigjährigen Bestehens der Landesarbeitsgemeinschaft für Erziehungs-, Jugend- und Familienberatung in Bayern e.V. am 27.10.2008 in Nürnberg, S. 5.
http://www.dgvt.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Erziehungsberatung-Keupp.pdf (07.02.11).
- Keupp, H.: Identitätskonstruktion. Vortrag bei der 5. bundesweiten Fachtagung zur Erlebnispädagogik am 22.09.2003 in Magdeburg.
<http://www.ipp-muenchen.de/texte/identitaetskonstruktion.pdf> (11.9.2013)
- Klein, St. (¹⁵2008): Die Glücksformel oder Wie die guten Gefühle entstehen. Reinbek.
- Kleist, H. v. ([1799]/o.J. [um 1900]): Aufsatz, den sichern Weg des Glücks zu finden, und ungestört, auch unter den größten Drangsalen des Lebens, ihn zu genießen! An Rühle. In: H. v. Kleists Werke. Kritisch durchges. u. erl. Gesamtausgabe. 5 Bde. Im Verein mit Minde-Pouet, G./Steig, R. hrsg. v. Schmidt, E. 4. Bd. Kleinere Schriften, hrsg. v. Steig, R. Leipzig/Wien, S. 57-73.
- Kohut, H. (1993): Auf der Suche nach dem Selbst. Kohuts Seminare zur Selbstpsychologie und Psychotherapie. Leben Lernen 86, hrsg. v. Elson, M. Stuttgart.
- Korczak, J. (⁵2007): Das Recht des Kindes auf Achtung. Fröhliche Pädagogik, hrsg. v. Beiner, F. Gütersloh.
- Korczak, J. (2008): Wie man ein Kind lieben soll. Göttingen.
- Lasch, Chr. (1980): Das Zeitalter des Narzißmus (The culture of narcissism, dt.). Aus d. Amerikan. v. Burmundt, G. Steinhausen.
- Lausberg, M. (2008): Ernst Christian Trapp – Theoretiker der philanthropischen Erziehung. Tabula Rasa, Zeitschrift für Gesellschaft und Kultur, No. 33, 3. URL:
http://www.tabularasa-jena.de/artikel/artikel_3288/
- Leibniz, G.W. ([1710]/1996): Philosophische Schriften. Bd. 2 (2.1/2.2): Die Theodizee, hrsg. u. übers. v. Herring, H. Frankfurt a.M.
- Leonhardt, R. (2003): Skeptizismus und Protestantismus. Hermeneutische Untersuchungen zur Theologie 44. Tübingen.
- Maslow, A.A.[H.] [1962](³1990; ¹³1997) Psychologie des Seins. Ein Entwurf. Fischer TB. Frankfurt a.M.
- Maslow, A.H. [1954] (¹¹2008): Motivation und Persönlichkeit. Rowohlt TB. Reinbek.
- Mayring, Ph. (2007): Glück – Wohlbefinden – Lebensqualität. Sozialwissenschaftliche und soziologische Konzepte. In: Hoyer, T. (Hrsg.): Vom Glück und glücklichen Leben. Sozial- und geisteswissenschaftliche Zugänge. Göttingen, S. 185-199.
- Menze, C. (1965): Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen. Ratingen.
- Montessori, M. ([1916]/⁶1996): Schule des Kindes. Montessori-Erziehung in der Grundschule, hrsg. u. eingel. v. Oswald, P./Schulz-Benesch, G. Freiburg.
- Münch, J./Wyrobnik, I. (²2011): Pädagogik des Glücks. Wann, wo und wie wir das Glück lernen. Baltmannsweiler.

- Obermann, A. (2013): Im Beruf Leben finden. Allgemeine Bildung in der Berufsbildung – didaktische Leitlinien für einen integrativen Bildungsbegriff im Berufsschulreligionsunterricht. Göttingen.
- Reinert [v. Carlsburg], G.-B./Arnhardt, G./Cornelius, P. (1996): Johann Heinrich Pestalozzi. Anthropologisches Denken und Handeln. Ein pädagogisches Konzept über die Zeiten. Studienbuch. Donauwörth.
- Riemeyer, J. (2001): Die Logotherapie Viktor Frankls. Einführung in eine sinnzentrierte Psychotherapie. München/Wien.
- Rolfes, E. (1911): Vorwort. Zu: Aristoteles: Nikomachische Ethik. Leipzig, Felix Meißner Verlag. <http://gutenberg.spiegel.de/buch/2361/1> (04.09.2013).
- Schmid, W. (¹⁰2012): Glück. Alles, was Sie darüber wissen müssen, und warum es nicht das Wichtigste im Leben ist. Frankfurt a.M.
- Schmid, W. (2012a): Die Menschen werden des Glücks müde. Wilhelm Schmid im Gespräch. In: Psychologie heute, 10, S. 20-27.
- Schmidt, H. (Begr.) (¹⁷1965): Philosophisches Wörterbuch: Tugend, begründ. v., durchges., erg. u. hrsg. v. Schischkoff, G. Stuttgart, S. 611.
- Schopenhauer, A. (o.J. [1902a]): Arthur Schopenhauers sämtliche Werke. In sechs Bänden. Mit einer biogr. Einl. v. Köhler, M.. Arthur Schopenhauer's sämtliche Werke. Zweiter Band. Die Welt als Wille und Vorstellung. Erster Band. Vier Bücher, nebst einem Anhang, der die Kritik der Kantischen Philosophie enthält. Anhang. Kritik der Kantischen Philosophie. Berlin, S. 411-531.
- Schopenhauer, A. (o.J. [1902b]): Arthur Schopenhauers sämtliche Werke. In sechs Bänden. Mit einer biogr. Einl. v. Köhler, M. Arthur Schopenhauer's sämtliche Werke. Vierter Band. Parerga und Paralipomena. Kleine philosophische Schriften von Arthur Schopenhauer [1850]. Erster Band. Aphorismen zur Lebensweisheit. Berlin, S. 283-451.
- Schwarzer, R./Jerusalem, M. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 44: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, hrsg. v. Jerusalem, M./ Hopf, D. Weinheim/Basel, S. 28-53.
- Schwegler, A. ([²1855] ca. 1900): Geschichte der Philosophie im Umriss. Ein Leitfaden zur Übersicht. Neue Ausg., durchges. u. erg. v. Stern, J. Leipzig.
- Seel, M. (1999): Versuch über die Form des Glücks. Frankfurt a.M.
- Seligman, M.E.P. (⁹2012): Der Glücks-Faktor. Warum Optimisten länger leben. Bergisch-Gladbach.
- Steig, R. (o.J. [um 1900]): Einleitung des Herausgebers. In: H. v. Kleists Werke. Kritisch durchges. u. erl. Gesamtausgabe. 5 Bde. Im Verein mit Minde-Pouet, G./Steig, R. hrsg. v. Schmidt, E. 4. Bd. Kleinere Schriften, hrsg. v. Steig, R. Leipzig/Wien, S. 51-56.
- Streminger, G. (1992): Gottes Güte und die Übel der Welt. Das Theodizeeproblem. Tübingen.
- Tolstoi, L.N. (2010): Anna Karenina – Vollständige Ausgabe, übers. v. Röhl, H. Köln.
- Trapp, E. C. (1780): Versuch einer Pädagogik. Berlin.
- Trapp, E.C. (1977): Versuch einer Pädagogik. Unveränderter Nachdruck der 1. Ausgabe Berlin 1780. Mit Trapps hallischer Antrittsvorlesung, besorgt v. Herrmann, U. Paderborn.
- Waibel, E.M. (2009): Erziehung zum Selbstwert. Persönlichkeitsförderung als zentrales pädagogisches Anliegen. Augsburg.

- Waibel, E.M. (2013): Erziehung zum Sinn – Sinn der Erziehung. Grundlagen einer Existenzialen Pädagogik. Augsburg.
- Wehr, H. (2011b): Wohl-Sein – der bedürfnis- und ressourcenorientierte Gesundheitsbegriff bei Erich Fromm. In: Knörzer, W./Rupp, R. (Hrsg.): Gesundheit ist nicht alles? – Was ist sie dann? Gesundheitspädagogische Antworten. Baltmannsweiler, S. 69-77.
- Wilkinson, R./Pickett, K. (2009) Gleichheit ist Glück. Warum gerechte Gesellschaften für alle besser sind. Hamburg.
- Wolf, U. (2007): Aristoteles' >Nikomachische Ethik<. Darmstadt.

Erschienen in:

- Gerd-Bodo von Carlsburg (Hrsg./ed.) (2014). Bildungswissenschaften und akademisches Selbstverständnis in einer globalisierten Welt/ Education and Academic Self-Concept in the Globalized World. Reihe: Baltische Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft, hrsg. Von Gerd-Bodo von Carlsburg, Algirdas Gaižutis, Airi Liimets, Bd. 28, S. 99-148.