



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Darstellung des Glücks im Ethikunterricht.
Eine inhaltlich vergleichende Schulbuchanalyse.“

verfasst von / submitted by

Mag.rer.nat. Magdalena Gruber

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

Wien, 2020 / Vienna, 2020

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

UA 066 641

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

Interdisziplinärer Master Ethik für Schule und Beruf

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Mag. Mag. Dr. Gunter Prüller-Jagenteufel

Mitbetreut von / Co-Supervisor:

Dr. Viera Pirker

Eidesstaatliche Erklärung

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

A handwritten signature in dark ink on a light-colored, slightly textured background. The signature reads 'Magdalena Gruber' in a cursive script.

Wien, 25. November 2020

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	5
1. Einleitung.....	7
1.1. Fragestellungen.....	8
1.2. Aufbau der Arbeit.....	9
2. Theoretische Grundlegung.....	10
2.1. „Glück“ – eine Begriffsvielfalt.....	10
2.1.1. Bedeutungsherkunft und Gebrauch des Wortes „Glück“.....	10
2.1.2. „Glück“ in der englischen Sprache	12
2.2. Wandlung der Glückskonzeption über die Zeit.....	13
2.2.1. Antike Glückskonzeptionen	14
2.2.2. Moderne Glückskonzeptionen.....	22
2.2.3. Glücksforschung.....	32
2.3. Zusammenfassung – Facettenreichtum des Glücks.....	38
2.3.1. Glückskonzeptionen im interdisziplinären Vergleich	38
2.3.2. Faktoren des Glücks	41
2.3.3. Fundamente des Glücks und der Weg dorthin	41
2.4. Unterrichtsfach Ethik.....	44
2.4.1. Zielsetzung des Ethikunterrichts	45
2.4.2. Lehrplan	48
3. Methodisches Vorgehen.....	52
3.1. Schulbuchanalyse	52
3.1.1. Funktionen von Schulbüchern.....	52
3.1.2. Erwartungen und Anforderungen an Schulbücher	53
3.1.3. Evaluierung von Schulbüchern	54
3.1.4. Das Schulbuch als Forschungsgegenstand	55
3.1.5. Kriterien zur Beurteilung von Schulbüchern	56
3.2. Qualitative Inhaltsanalyse.....	61
3.2.1. Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse	62
3.2.2. Gütekriterien qualitativer Forschung	63
3.2.3. Valenz- und Intensitätsanalysen als Grundtechnik	64
3.2.4. Strukturierende qualitative Inhaltanalyse.....	66

3.3.	Vorstellung der Materialstichprobe	68
3.3.1.	Analyseeinheiten Ethikschulbuch „Kernbereiche Ethik 2“ (2006).....	69
3.3.2.	Analyseeinheiten Ethikschulbuch „Praxisbuch Ethik“ (2017).....	70
3.4.	Kategoriensystem der vorliegenden Masterarbeit	71
3.4.1.	Überblick über Dimensionen und Kategorien.....	74
3.5.	Analyseschritte	75
4.	Ergebnisse der Analyse.....	77
4.1.	Ergebnisse Ethikschulbuch „Kernbereiche Ethik 2“ (2006)	78
4.2.	Ergebnisse Ethikschulbuch „Praxisbuch Ethik“ (2017)	86
5.	Diskussion	95
6.	Zusammenfassung.....	100
7.	Literaturverzeichnis	101
	Internetquellen	109
8.	Abbildungsverzeichnis.....	110
9.	Tabellenverzeichnis.....	110
10.	Anhang.....	111
10.1.	Kategoriensystem.....	111
10.2.	Auswertungsraster.....	127
10.2.1.	Auswertungsraster Ethikschulbuch „Kernbereiche Ethik 2“	127
10.2.2.	Auswertungsraster Ethikschulbuch „Praxisbuch Ethik“	134

1. Einleitung

Der Wunsch nach einem glücklichen Leben ist universell. So sieht es auch Alfred Bellebaum (2010) indem er behauptet, dass alle Menschen glücklich sein wollen und das Streben nach Glück den Menschen von Natur aus gegeben ist. Bei der Suche nach Glück handelt sich also um ein natürliches, zeitloses Bedürfnis des Menschen. Was genau unter Glück verstanden wird, ist abhängig von Kultur und Zeitepoche. Damit unterscheidet sich nicht nur die Definition von Glück, sondern auch die Anleitung wie Glück zu finden sei. Eine einheitliche Antwort auf die Frage „Was ist Glück?“ und „Wie werde ich glücklich?“ wird man vergeblich suchen.

Das Thema Glück beschäftigt den Menschen schon seit jeher. Schon die ersten Philosophen haben sich mit „Glück“ auseinandergesetzt. Kann man lernen mit Glück umzugehen oder gibt es sogar ein Patentrezept für ein glückliches Leben? Und wenn ja, wäre das nicht sinnvoll in der Schule zu lehren bzw. zu lernen? Diese Fragen markieren den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit.

Bereits in den ersten Aufzeichnungen der Menschheit kann man feststellen, dass sich die Menschen mit einer gelingenden Lebensführung auseinandersetzten. In der Antike war die philosophische Ausbildung den gehobenen Kreisen vorbehalten. Die praktische Einübung in ein gelungenes Leben und Hinweise darauf, wie sich die Menschen ihrem Glück annähern können, waren bereits zu dieser Zeit zentrale Themen. Dabei sahen sie eine glückliche Lebensweise als Resultat eines kognitiven Prozesses, der stetem Training bedurfte. Dies spiegelt sich auch im Leitspruch von Periandros, einem der sieben Wiesen, wider: „Alles ist Übung“ (*meletê top an*) (Vgl. Horn 1998, 31; Eckermann 2016, 152). Bereits in der Antike ging man also davon aus, dass „Glück“ erlernbar oder zumindest durch Übung antrainiert werden konnte. Auch Aristoteles ist von der Erlernbarkeit des Glücks überzeugt, indem die für das Glück notwendigen Tugenden durch Belehrung und Gewöhnung eingeübt werden können (Vgl. Aristoteles NE, 72; Eckermann 2016, 152). Ziel ist es, dass der Einzelne selbst zur Quelle des Glücks wird. Daran schließt der Gedanke heutiger philosophischer Gedanken an, dass Bildung zu Glück führen kann, oder wie der Philosoph Peter Bieri sogar annimmt, dass der Gebildete zumindest glücklicher als der Ungebildete ist, da der Gebildete ein besseres Weltverständnis habe und positive Gefühle aus intrinsischen Gütern ziehen könne. Somit lässt sich zwar nicht behaupten, dass sich „glücklich sein“ lernen lässt, jedoch kann davon ausgegangen werden,

dass es sich üben lässt, glücksfördernde Faktoren zu erkennen und aktiv in sein Leben einzubinden und wahrzunehmen (Vgl. Eckermann 152-153).

Dieser Ansicht war auch Ernst Fritz-Schubert, der als Direktor unter dieser Annahme 2007 das Schulfach Glück an seiner Schule einführte. Er sah es als Aufgabe der Schule, junge Menschen bei ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen und zur Förderung einer optimistischen Grundhaltung beizutragen, sodass eine glücksstiftende Lebensführung gewährleistet werden kann.

Da bis dato dieses Unterrichtsfach nur an ausgewählten Schulstandorten zu finden ist, findet man an Schulen das Thema „Glück“ konkret nur im Religions- und Ethikunterricht. Mit der Erkenntnis, dass „Glück“ durchaus erlernbar erscheint, soll sich in dieser Arbeit vor allem mit der Thematisierung von Glück im Ethikunterricht auseinandergesetzt werden. Dabei haben sich verschiedene Fragestellungen ergeben, die im nächsten Abschnitt vorgestellt werden. Daran anschließend soll ein Überblick über den generellen Aufbau der Arbeit gewährt werden.

1.1. Fragestellungen

In dieser Arbeit soll darauf eingegangen werden, wie das Thema Glück in Ethikschulbüchern dargestellt wird. Dabei soll der Fokus auf der inhaltlichen Thematisierung des Glücks und dessen Vollständigkeit liegen.

Folgende Fragen sind zielgebend:

- Auf welche Philosophen wird bei der Thematik „Glück“ Bezug genommen?
 - Welches Verhältnis ergibt sich zwischen antiker und neuzeitlicher Philosophie?
 - Inwieweit werden Erkenntnisse aus der Forschung eingearbeitet?
- Als was wird „Glück“ inhaltlich vermittelt?
 - Mit welchen Begriffen wird gearbeitet?

Zusätzlich lässt sich folgende Metafrage ableiten:

- Welche Kompetenzen sollen Schüler und Schülerinnen bei der Auseinandersetzung mit dem Thema „Glück“ ausbilden und welches Wissen sollen sie mitnehmen?

1.2. Aufbau der Arbeit

Die Theoretische Grundlegung der Arbeit befindet sich in Kapitel 2 und lässt sich in mehrere Abschnitte gliedern. Im ersten Abschnitt soll die Bedeutung des Begriffs „Glück“ näher beleuchtet werden, dabei soll auf die etymologische Entwicklung des deutschen Begriffs eingegangen werden und schließlich soll ein Vergleich mit der englischen Sprache aufzeigen, welche Bedeutungsinhalte mit dem Begriff ausgedrückt werden können.

Der zweite Abschnitt widmet sich verschiedenen Glückskonzeptionen bekannter Philosophen aus der Antike sowie der Neuzeit, darunter unter anderen Aristoteles, Epikur aber auch Kant, Schopenhauer und Heidegger. Schließlich soll ein Einblick in die moderne Forschung zum Thema „Glück“ gegeben werden, wobei vor allem empirische Studien als auch die neuesten Erkenntnisse der neurowissenschaftlichen Forschung vorgestellt werden. Zusammenfassend sollen die zusammengetragenen Informationen im dritten Abschnitt interdisziplinär verglichen und Relevantes herausgearbeitet werden.

Im vierten Abschnitt soll konkret auf das Unterrichtsfach Ethik und dessen Entstehungsgeschichte eingegangen werden. Dabei werden die Zielsetzungen des Ethikunterrichts sowie die didaktischen Grundsätze, die dem Ethikunterricht zugrunde liegen, vorgestellt. Zusätzlich wird auf die Relevanz des Themas „Glück“ im Lehrplan des Ethikunterrichts eingegangen.

Die Beantwortung der vorgestellten Fragestellungen soll anhand einer Schulbuchanalyse erfolgen. Das methodische Vorgehen orientiert sich an der qualitativen Inhaltsanalyse, anhand deren zwei Ethikschulbücher analysiert werden sollen. Die Analyse erfolgte mit Hilfe eines Kategoriensystems, das auf Basis der Glückskonzeptionen bekannter Philosophen eigens für diese Masterarbeit erstellt wurde. Eine exakte Darlegung über den Erstellungsablauf des Kategoriensystems sowie die einzelnen Analyseschritte finden sich im Kapitel 3. Dort werden auch die beiden zu analysierenden Ethikschulbücher vorgestellt.

Die Ergebnisse der Analyse werden im Kapitel 4 präsentiert. Die Diskussion der Ergebnisse unter Einbezug des aktuellen wissenschaftlichen Standes findet sich in Kapitel 5.

Das verwendete Kategoriensystem sowie der Auswertungsraster befinden sich im Anhang.

2. Theoretische Grundlegung

Die Frage nach dem Glück beschäftigt die Menschheit schon seit jeher. Wo, in was bzw. durch was kann ich Glück finden? Wie ist mir möglich ein glückliches Leben zu führen? Bereits in der Antike hat es dazu ausführliche Ansätze gegeben, die sich in den moderneren Glückskonzepten teilweise wiederfinden lassen. Schließlich wurde „Glück“ nach 2500 Jahren Geistesgeschichte nicht vollkommen neu erfunden. In der Philosophie gibt es eine Vielzahl an unterschiedlichen Betrachtungsweisen, wie und wodurch Glück kurzfristig oder langfristig erlebbar ist. Eine einheitliche Definition sucht man jedoch vergebens.

2.1. „Glück“ – eine Begriffsvielfalt

Das Glück hat zahlreiche Gesichter. Das Bedürfnis von Menschen nach Informationen über das Glück ist groß. Wo Nachfrage, da lässt das Angebot meistens nicht lange auf sich warten. Die heutzutage beliebten Medien wie TV und vor allem das Internet sind voll mit Beiträgen zum Thema Glück. Durch dieses Überangebot verkommt das deutsche Wort „Glück“ immer mehr zu einem hohlen Begriff, der einerseits all diese Bedeutungen aufnimmt und gleichzeitig nichts Konkretes mehr auszusagen vermag (Vgl. Hossenfelder 2010, 77).

Um die Begriffsverwirrung etwas aufzulösen, soll im Nachfolgenden die Bedeutungsmöglichkeiten aufgezählt und überblicksmäßig dargestellt werden.

2.1.1. Bedeutungsherkunft und Gebrauch des Wortes „Glück“

Etymologisch betrachtet findet man Vorläufer des Glücks bereits zwischen dem 1. und 2. Jahrtausend v. Chr. im Protogermanischen. Damals stand das Wort für *heil* und umfasste Facetten eines günstigen Verlaufs der Ereignisse wie etwa *Heilung*, *Rettung*, *Beistand* aber auch *Gesundheit*. Der semantische sowie phonetische Vorläufer des Glücks erscheint erst etwas nach dem zwölften Jahrhundert n. Chr. im Mittelhochdeutschen als *g(e)lücke*, das über das mittelniederländische *(ghe)lucke* in den deutschen Sprachschatz gelangt. Den Begriff *gelücke* klar und eindeutig zu definieren, scheint durch die Vielfalt an christlichen, germanischen und antiken Einflüssen nahezu unmöglich. Wie das protogermanische *heil* lässt sich *gelücke* mit positiver Entwicklung der Umstände in Verbindung bringen. Als Gegenbegriff lassen sich

wewurt oder *werdan*, beides Begriffe, die aus dem Althochdeutschen stammen und so viel wie *Missglück* oder *Unheil* bedeuteten, nennen. *Gelücke* wird vorwiegend für ein nicht bewertetes, neutrales Schicksal oder den Zufall genutzt. Für Schicksal finden sich zu dieser Zeit drei Hauptworte: *gelücke*, *saled* und *heil*. Im Frühhochdeutschen (14.-17. Jhdt.) verschmelzen *saled* und *gelücke* zusehends. Etwa im 16. Jahrhundert verschwindet *saelde*, was so viel wie gut sein, *gut-gerathen*, *segen* bedeutete, völlig und dessen Bedeutungsgehalte gingen gemeinsam mit dem des *gelücke* im *glük* auf. Zum Bedeutungsfeld *glük* gehörte fortan *Gottesgegebenheit*, *Unbeherrschbarkeit* und *Schicksalshaftigkeit*, was die Ontologisierung des Glücks und die lexikalische Anbindung an ein göttliches Wesen verdeutlicht. In der Renaissance wächst *glük* immer mehr mit dem Konzept der *Schicksalsgottheit* zusammen, bis es im Barock schließlich zur Verschmelzung kommt Vgl. Eckermann 2016, 35-39).

Ab dem 17. Jahrhundert tritt im Neuhochdeutschen ein neuer Begriffsinhalt auf: die *Zufriedenheit*, welches sich auf das indogermanische Verb *bevridden* zurückführen lässt, das inhaltlich mit *beruhigen* oder *zufriedenstellen* übersetzt werden kann. Damit wurde die Idee geboren, dass Zufriedenheit mit der Erfüllung von Wünschen und dem Stillen von inneren Zuständen verbunden ist, und dies nicht nur durch das Schicksal erlangt werden kann, sondern auch durch eigene Aktivität (Vgl. Eckermann 2016, 40-41).

Der Blick in ein aktuelles Synonymwörterbuch bestätigt die Annahme, dass es sich bei den Begriff Glück inhaltlich und etymologisch eher um ähnliche als um tatsächlich kongruente Begriffe handelt. Demnach können in unserem alltäglichen Sprachgebrauch fünf Hauptbedeutungen des Glücks festgestellt werden (Vgl. Eckermann 2016, 40-42):

1. das Zufallsglück
2. das personifizierte Glück
3. das Schicksalsglück
4. das erarbeitete Glück
5. das Glücksgefühl

Bei den ersten drei Formen spielt der Glaube an eine höhere Macht oder ein höheres Wesen eine entscheidende Rolle, sie sind daher etwas näher verwandt. Der Mensch ist in dieser Auffassung eher passiv, während er sich in der vierten Form das Glück durch Erfolg aktiv erarbeiten kann. Im Gegensatz zu den ersten dreien ist also die vierte Form die einzig machbare. Die fünfte Form zielt darauf ab wie Glück in Erscheinung tritt und stellt damit die Verbindung der übrigen Formen dar, da glückliche Fügung als auch Glück durch Erfolg ein beglückendes Gefühl hervorrufen (Vgl. Eckermann 2016, 42).

Betrachtet man also die etymologische Herkunft des Wortes „Glück“ so kann man feststellen, dass es sich linguistisch um verschiedene Verwendungen des Wortes handelt, die in unterschiedlichen Konzepten wurzeln. Dies lässt sich daher als Grund für die Bedeutungsvielfalt des Glücks nennen (Vgl. Eckermann 2016, 41).

2.1.2. „Glück“ in der englischen Sprache

In anderen Sprachen, wie zum Beispiel der englischen, wird das Wort „Glück“ differenzierter in sprachliche Begriffe getrennt. Wofür in der deutschen Sprache ein und dasselbe Wort gebraucht wird, wird im Englischen zwischen *luck, fortune, chance, happy, happiness, well-being, serendipity, felicity, bliss, prosperity* unterschieden.

Aus dem zweisprachigen Langenscheidt Wörterbuch kann man bei der Übersetzung des Wortes „Glück“ zusammengefasst drei Bedeutungsbereiche ausmachen, die sich in den oben vorgestellten Hauptbedeutungen wiederfinden lassen:

1. Zufallsglück (*luck, fortune, chance, serendipity*)
2. Glücksgefühl (*happy, happiness, felicity, bliss aber auch fun, enjoyment, pleasure*)
3. Wohlergehen (*prosperity, well-being*)

Was bei der Auseinandersetzung mit den englischen Glücksbegriffen weiters deutlich wird, ist, dass es sich bei Glück nicht um einen einheitlichen Zustand handelt, sondern dass Glück **graduell steigerbar** ist. Eckermann führt aus und verweist auf das große Langenscheidt Schulwörterbuch Englisch-Deutsch: „Somit können wir eine Rangfolge in dieser Form [Glücksgefühl] aufbauen: *happiness* (Basisglück), *felicity* (großes Glück) und schließlich *bliss* (das höchste Glück).“ (Eckermann 2016, 50; Willmann et al. 2001). In welcher Weise sich die Graduierung des Glücks voneinander abgrenzen lassen, lässt das Wörterbuch jedoch offen.

Weiters wird bei Auseinandersetzung mit den englischen Ausdrücken für Glück die Frage aufgeworfen, ob Glück eine Momentaufnahme bzw. eine (einzelne) Emotion (*joy*) ist oder sich doch eher auf einen dauerhaften Zustand (*pleasure*) bezieht. Daraus lässt sich ableiten, dass sich „Glück“ in der **Emotionalität** und in der **Dauer** unterscheiden lassen.

Abschließend kann noch festgestellt werden, dass es Unterschiede in der Kontingenz, also der Qualität und dem Ausmaß an Zufälligkeit, gibt. So wird unter *luck* der pure Zufall verstanden, während *fortune* als Schicksal (göttliche Fügung) verstanden wird. Glückbegriffe können

dementsprechend auch anhand von **Auslöser und Ursache** unterschieden werden (Vgl. Eckermann 2016, 50-53).

Die Liste der Begriffsinhalte des Glücks ist lang und reichen grob zusammengefasst vom Zufall über das Schicksal bis hin zu Spaß, Erfolg und Zufriedenheit. Im nächsten Kapitel sollen die Glückskonzeptionen bedeutender Philosophen vorgestellt werden. Man wird feststellen, dass die Ansätze die genannten Begriffskonstellationen beinhalten, sich aber vor allem in der jeweiligen Gewichtung unterscheiden.

2.2. Wandlung der Glückskonzeption über die Zeit

Glück war schon immer ein vielschichtiger Begriff. Immanuel Kant ist der Meinung, dass sich keine Anleitung erstellen ließe, wie Glück zu erreichen sei, da „der Begriff Glückseligkeit ein so unbestimmter Begriff ist, dass, obgleich jeder Mensch zu dieser zu gelangen wünscht, er doch niemals bestimmt und mit sich selbst einstimmig sagen kann, was er eigentlich wünsche und wolle.“ (Kant, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, zitiert nach Bellebaum 2010, 75)

Die Philosophie der Antike war hingegen der Überzeugung, dass es gerade die Aufgabe der Philosophie sei, eine verbindliche Wegweisung zum Glück zu gewährleisten, sodass es jedem möglich ist, in vollkommender Glückseligkeit zu leben. Tatsächlich findet man in der Antike eine Reihe von sprachlich klar formulierten Glückskonzeptionen, die nach wie vor Gültigkeit zu haben scheinen. Kants Auffassung repräsentiert vielmehr den neuzeitlichen Zugang zur Glücksphilosophie. Es scheint, dass Glück in der Moderne zur Privatsache verkommt. Niemand kann oder will mehr mit absoluter Sicherheit sagen was vollkommendes Glück wirklich bedeutet. Der Grund dafür, warum der Begriff „Glück“ so unbestimmt ist, liegt darin, dass Glück radikal verinnerlicht worden ist und letztlich nur jeder für sich allein entscheiden kann, ob er glücklich ist oder nicht. Der derzeitige Trend ist, dass Glück als ein subjektiver, innerer Zustand empfunden wird, der meist in Verbindung mit Zufriedenheit auftritt, während in der Antike als höchstes Glück ein tugendhaftes Leben empfunden wurde, das zur Erfüllung der Wesensbestimmung des Menschen als „*animal rationale*“ (vernunftbegabtes Wesen) dienen sollte (Vgl. Eckermann 2016, 55; Hettlage 2010, 12f, 75f).

In den folgenden Absätzen sollen sowohl antike als auch neuzeitliche Glückskonzeptionen genauer vorgestellt werden. Anschließend soll kurz auf Glückskonzeptionen im kulturellen und interdisziplinären Vergleich eingegangen werden.

Die hier dargestellten Glückskonzeptionen sollen der Bildung eines Kategoriensystem dienen, mit dessen Hilfe Ethikschulbücher in Bezug zum Thema „Glück“ analysiert werden sollen. Zur besseren Nachvollziehbarkeit, welche Merkmale für die Kategorienbildung herangezogen worden sind, sind jene Textstellen mit besonderer Bedeutung für das Kategoriensystem im Text kursiv formatiert.

2.2.1. Antike Glückskonzeptionen

Lange vor den philosophischen Gedanken der Antike führten die Menschen die Phänomene ihrer Umwelt auf übernatürliche und religiöse Ursachen zurück. Im siebten Jahrhundert v.Chr. wurden in Griechenland Ereignisse nicht als Zufallsprodukte, sondern als göttliches Wirken angesehen. Dieser Glücksbegriff ist ein relativ passiver. Auch der jüdisch-christliche Glücksbegriff hat ein theologisches Konzept im Hintergrund, wonach das menschliche Schicksal von der Güte Gottes abhängig ist. Die Handlungsfreiheit des Menschen ist demnach Illusion und Selbsttäuschung. Somit ist Gott der letzte Auslöser von Glück. Selbst im Neuen Testament ist der Weg zum Glück der Glaube an Jesus als Gottes Sohn und eine Fortexistenz der Seele nach dem Tod des Körpers (Vgl. Eckermann 2016, 60ff).

Eine Parallele der biblischen Konzeption und der antiken griechischen Philosophie zeichnet sich ab, indem beide Glück als Form der Teilhabe an eine übernatürliche und jenseitige Seligkeit verstanden haben. Für den christlichen Glaube ist das wirkliche Glück erst im Jenseits zu finden, im Diesseits kann ein schwächeres Glück durch das Vertrauen in Gott gefunden werden. Auch in der antiken griechischen Philosophie geht es um einen Aufstieg ins Übernatürliche, jedoch steckt kein theologischer Gedanke dahinter, sondern der Wunsch nach der Erlangung des vollkommene Seinswesens des Menschen, das einer übernatürlichen Kraft (Gott) gleichkommt. (Vgl. Eckermann 2016, 64; Hettlage 2010, 13).

Demnach ist der Wirkungsbereich des Menschen im Falle der antiken Ansätze im Diesseits. Glück realisiert sich idealerweise noch zu Lebzeiten, während bei religiösen Ansätzen das Glück im Jenseits verordnet ist und letzten Endes von einem göttlichen Wesen zugeteilt wird. Die christlich-religiösen Ansätze sollen hier nicht näher behandelt werden. Vielmehr sollen Glückskonzeptionen ohne transzendente Elemente (sofern dies möglich ist) betrachtet werden. Bezogen auf die Antike sind vor allem die vorsokratischen, sokratischen, aristotelischen sowie platonische, stoischen und hedonistischen Glücksvorstellungen für diese Arbeit von Bedeutung und werden uns im nächsten Abschnitt beschäftigen. Bei der genauen

Betrachtung dieser philosophischen Denkströme sollen jeweils die Kernaussage zum Glücksbegriff als auch die Anleitung zum Erreichen des Glücks herausgearbeitet werden.

2.2.1.1. Vorsokratiker

Der Übergang von mystisch-religiösen Denkformen zur theoretischen Welterklärung war zugleich die Entstehung der Philosophie. Es kam zu einer alternativen, nicht religiösen Erklärung von Naturphänomenen und der menschlichen Psyche. Die ersten dezidierten Gedanken stammen von **Thales** (etwa 624-548 v.Chr.) aus dem sechsten Jahrhundert vor unserer Zeitrechnung. Thales nimmt zwar an, dass es Götter gibt, jedoch haben sie keine Einwirkung auf das menschliche Handeln. Seine zentrale These besagt, dass der *Mensch selbst verantwortlich für sein Handeln ist*. Dieser Handlungsspielraum bringt jedoch nicht nur Freiheit, sondern auch Verantwortung. Die schwierigste Leistung ist die *Selbsterkenntnis*, welche in Selbstoptimierung mündet. *Freude und damit Glück könne der Mensch aus dem Erlangen von Wünschen ziehen*. Die Ausbildungsfähigkeit der Seele verweist auf die Anbindung des Glücks an die normative Ethik. Zusätzlich waren für Thales Ruhm, Macht, Besitz, Abstammung und Nachkommen Bedingungen für Glück. Für **Solon** (etwa 640-560 v.Chr.), einen weiteren wichtigen vorsokratischen Denker, ist vor allem das *Ende des Lebens wichtig für die Beurteilung des Glücks*. Die *innere Haltung und eigenen Handlungen* entscheiden über den dauerhaften Lebenserfolg. Dies wird vor allem von Cicero, aber auch von Aristoteles später aufgegriffen und ausgebaut. Weiters legt Solon den Grundstein für die aristotelische Mesotes-Lehre, indem auch Solon das gute Leben als Vermeidung von Extremen ansieht, so ist das zentrale in der solonischen Ethik das *Maßhalten*. **Heraklit** (etwa 520-460 v.Chr.) war der erste Philosoph, der Überlegungen über *Tugenden* anstellte. Für ihn war das Verhalten eines Akteurs das Entscheidende über das Gelingen des Lebens (Vgl. Eckermann 2016, 69-73).

2.2.1.2. Sokratiker

In der Zeit der Sophistik und Sokratik wird bewusst über die Lebenskunst, die in ein auf naturwissenschaftliche Beobachtungen beruhendes Weltbild eingebettet ist, philosophiert.

Demokrit (etwa 460-400 v. Chr.) machte keinen Unterschied zwischen dem Geist und der Seele und ordnete alle *emotionalen Prozesse der Psyche* zu, wodurch er auch *Glück und Unglück als emotionale Prozesse* auswies. Er schloss ein jenseitiges Leben aus. Das *Wohlbefinden der Seele*

im Diesseits gilt für ihn als Schlüssel zur Glückseligkeit und so ist für ihn das oberste Ziel des Lebens das Streben nach der rechten Verfassung der Seele, die in einem ruhigen und ausgeglichenen Gemüt besteht. Auch für Demokrit ist das *Maßhalten und vernünftiges Handeln der Weg zur Erreichung dieses Zieles*. Ein *Übermaß oder Mangel soll vermieden* werden. Während für Thales Ruhm, Macht, Besitz, Abstammung und Nachkommen Bedingungen für Glück waren, *löst Demokrit Glück von materiellen Voraussetzungen* des Glücks und verweist auf die *geistigen Güter*. Diese Auffassung beeinflusst maßgeblich die Entwicklung der stoischen Philosophie der Seelenruhe, die frei von materiellen und theologischen Bedingungen sind und wesentlich auf einer Psychologie der emotionalen Stabilität beruht (Vgl. Eckermann 2016, 77f).

Sokrates (469 – 399 v. Chr.), nach dem dieser Zeitabschnitt benannt wurde, entwickelte die *Mäeutik*, die sogenannte Hebammenkunst, mit welcher er rhetorisch bei der Geburt von Gedanken assistiert. Seine Absicht war es, den Menschen dazu zu befähigen, sich selbstständig zu positionieren, ohne unreflektiert fremde Meinungen zu übernehmen. Es darf angenommen werden, dass für Sokrates *eine kontinuierliche Reflexion der eigenen Überzeugungen und Ziele ein tragender Grundpfeiler des Glücks* ist. Von Sokrates selbst ist schriftlich nichts überliefert, als Quellen dienen die Schriften seiner Schüler Platon, Xenophon und Antisthenes (etwa 445-366 v.Chr.). Für letzteren ist das Fundament des Glücks die Reflexion über die eigene Begierde, die inneren Vorgänge und die Ausformung der Tugenden (Vgl. Eckermann 2016, 78-81).

2.2.1.3. Platon und Aristoteles

Platon (etwa 428-348 v. Chr.) nimmt die Unsterblichkeit der Seele an und glaubt an das Prinzip der Seelenwanderung. Seine Annahme der Dreiteilung der Seele in einen *vernünftigen*, einen *begehrlichen* und einen *leidenschaftlichen* Teil ist zentral für seine Glückskonzeption. Das reibungslose und *harmonische Zusammenspiel der drei Seelenteile* ist für ihn das Erstrebenswerte und durch *vollkommene Tugend* möglich. Platons Glücksbegriff ist also eng mit bestimmten Tugenden und damit stark mit einer ethischen Handlungstheorie verbunden. Es ist ein stark *intellektueller Glücksbegriff*, dazu ist die *ordnende menschliche Vernunft* notwendig. Da sich der Mensch in stets wandelnde Situation wiederfinde, muss der Mensch in der Lage sein, sich zu arrangieren. Glück ist für Platon ein Prozess, der mit *Tugenden und deren Übung* verbunden ist und so das ganze Leben durchzieht. Die *Pflege der Seele* steht im Vordergrund, dies bedeutet auch das Hinterfragen der eigenen Handlungs- und Lebensziele.

Nur in einer sich in Balance befindlichen Seele kann man das stark psychologisch geprägte, platonische Glück finden (Vgl. Eckermann 2016, 83-86).

Aristoteles (384-322 v. Chr.) beschäftigt sich in seinem Werk ausführlich mit dem guten Leben und dem Glück (*eudaimonia*). Davon grenzt er Glück-Haben bzw. glückliche Schicksalsfügung deutlich ab (*eu tyché*). Unter *eudaimonia* ist ein gelungenes Leben zu verstehen. Inhaltlich übersetzt bedeutet *eudaimonia* von einem guten Geist beseelt zu sein. Es ist kein flüchtiger, sondern ein *dauerhafter Zustand*. Die zentrale Aufgabe des Menschen ist es, sich seines *Verstandes* zu bedienen, denn dieser hilft ihm, sich *tugendhaft und moralisch zu denken sowie verhalten und schädliche Affekte in Zaum zu halten* (Vgl. Eckermann 2016, 86-88). „Daraus ergibt sich eine bestimmte geistige Haltung, welche wiederum Verhaltensmuster hervorbringt, die auf das übergeordnete und höchste Ziel [dem Guten (*agathon*)] und damit auf die *eudaimonia* ausgerichtet sind.“ (Eckermann 2016, 88) Weder das unkontrollierte Hingeben verschiedener Gelüste noch das Anhäufen von Geld oder materiellen Gütern, auch nicht das Erstreben von Macht und Ansehen sind nach Aristoteles erstrebenswert. Einzig ein Leben, das mit philosophischen Überlegungen gefüllt ist, führt zu einem gelungenen Leben, dabei ist die Fähigkeit der (Selbst-)Reflexion bedeutend (Vgl. Eckermann 2016, 88-90). „Glück ist für Aristoteles ein ununterbrochener Selbstvollendungsprozess, der sich unter anderem im aktiven Handeln ausdrückt.“ (Eckermann 2016, 90) Weiters muss, wer nicht an der *eudaimonia* vorbeisteuern will, seine Zielsetzung auf ihre Zielgerichtetheit in regelmäßigen Abständen überprüfen. Demnach liegt Glück bei Aristoteles in einer vollendeten Tugend. Zugleich gilt für Aristoteles das Ausgestattetsein mit äußeren Gütern wie *eine gute Abstammung, Schönheit, Gesundheit, Reichtum, gute Freunde und zahlreiche Nachkommen* als Voraussetzung für Glück. Dadurch wohnt der aristotelischen Ethik ein durchaus elitärer Aspekt inne.

Im Folgenden soll ein Überblick über die aristotelischen Tugenden des sittlichen Handelns gegeben werden, die es nach Aristoteles einzuüben gilt.

AFFEKT/ HANDLUNGSBEREICH	MANGEL	TUGEND (ARETĒ)	ÜBERMASS
Furcht (<i>phobos</i>) und Mut (<i>tharrē</i>)	Feigheit (<i>deilia</i>)	Tapferkeit (<i>andreia</i>)	Tollkühnheit (<i>thrasytēs</i>)
Lust (<i>hēdonē</i>) und Unlust (<i>lypē</i>)	Empfindungslosigkeit (<i>anaisthēsia</i>)	Mäßigkeit (<i>sōphrosynē</i>)	Unmäßigkeit (<i>akolasia</i>)
Geben und Nehmen von Geld oder Besitz im Kleinen	Geiz (<i>aneleutheria</i>)	Freigebigkeit (<i>eleutheriotēs</i>)	Verschwendung (<i>asōtia</i>)
Geben und Nehmen von Geld oder Besitz im Großen	Kleinlichkeit (<i>mikroprepeia</i>)	Großzügigkeit (<i>megalorepeia</i>)	Geschmacklosigkeit (<i>apeirokalia</i>)

AFFEKT/ HANDLUNGSBEREICH	MANGEL	TUGEND (ARETĒ)	ÜBERMASS
Ehre (<i>timē</i>) und Ehrenlosigkeit im Großen (<i>atimia</i>)	Kleinmütigkeit (<i>mikropsychia</i>)	Stolz (<i>megalopsychia</i>)	Eitelkeit (<i>chaunotēs</i>)
Ehre (<i>timē</i>) und Ehrenlosigkeit im Kleinen (<i>atimia</i>)	Ehrgeizlosigkeit (<i>aphilotimia</i>)	-	Ehrgeiz (<i>philotimia</i>)
Zorn (<i>orgē</i>)	Unerzürnbarkeit (<i>aorgēsia</i>)	Sanftmut (<i>praotēs</i>)	Jähzorn (<i>orgilotēs</i>)
das Wahre (<i>alēthes</i>)	geheuchelte Bescheidenheit (<i>eirōneia</i>)	Wahrhaftigkeit (<i>alētheia</i>)	Angeberei (<i>alazoneia</i>)
das Angenehme in der Vergnügung (<i>hēdy en paidia</i>)	Ungehobeltheit (<i>agroikia</i>)	Umgänglichkeit, Gewandtheit (<i>eutrapelia</i>)	Possenreißerei (<i>bōmolochia</i>)
das Übrige Angenehme im Leben (<i>loipon hēdy</i>)	mürrisches Wesen (<i>dyskolia</i>)	Freundlichkeit (<i>philia</i>)	Beliebtheistsucht (<i>areskeia</i>) und Schmeichelei (<i>kolakeia</i>)
Scham (<i>aidōs</i>)	Schamlosigkeit (<i>anaischyntia</i>)	Schamhaftigkeit (<i>aidōs</i>)	Schüchternheit (<i>kataplēxis</i>)
Lust und Unlust in Bezug auf das, was unseren Nächsten zustößt	Schadenfreude (<i>epichairekakia</i>)	berechtigte Entrüstung (<i>nemesis</i>)	Missgunst (<i>phthonos</i>)
Bereich bleibt offen	-	Gerechtigkeit (<i>dikaiosynē</i>)	-

Tabelle 1: Aristotelische Einzelugenden im Überblick (Ursula Wolf als Übersetzerin von Aristoteles: *Nikomachische Ethik* 2017, 357)

Im Gegensatz zur modernen Auffassung ist das eudaimonistische Glück kein temporärer Zustand, sondern eine Art zu leben. Es handelt sich vielmehr um ein geglücktes Leben in seiner Gesamtheit. Glück ist gekoppelt an eine normative Handlungstheorie und dadurch erlernbar. Die Überzeugung, dass Glück erlernbar ist, findet in der antiken Philosophie großen Anklang.

In der christlichen Tradition wurden Platon und Aristoteles umgedeutet, sodass der Aufstieg zur Glückseligkeit in der Vereinigung mit Gott und demnach im Jenseits liegt. So müssen sich die Menschen bemühen ein Gott gefälliges Leben zu führen und Leidenschaften oder Impulse zu unterdrücken. Dadurch etablierte sich eine christlich orientierte Sozialethik mit Verhaltensregeln, die Wertprinzipien beinhalteten (Vgl. Hettlage 2010, 13).

2.2.1.4. Stoa

Der Zeitabschnitt der Stoa ist geprägt von einem instabilen politischen System. Die Entwicklung und Verbindung von theoretischer und praktischer Vernunft sowie der Besitz der Tugenden ist wichtig. Auch in der Stoa sind die Tugenden zum Erreichen des Glücks unentbehrlich, im Gegensatz zur platonischen und aristotelischen Auffassung, wonach die Tugenden der Weg zum Glück sind, sind *in der Stoa die Tugenden selbst das Glück*. Die Basis

für ein tugendhaftes und zugleich glückliches Leben ist die Einsicht in die Naturzusammenhänge. Zentral in der stoischen Philosophie ist, dass *Affekte die sittliche Lebensführung und somit das Glück gefährden*. Nach **Chrysipp** (etwa 281-208 v. Chr.), einem alt-stoischen Philosoph, wendet sich der Mensch von seiner Geburt sich selbst und dem eigenen Ich zu, um letztendlich zur Selbsterhaltung zu kommen. Das Streben nach *Lust* sei dem Menschen jedoch *nicht angeboren, sondern anerzogen*. Die Glücksphilosophie der Stoa zielt darauf ab, den naturgemäßen Zustand zu bewahren. Menschen sollen *nicht von unnatürlichen Affekten aufgewühlt werden*, sie sollen gemäß der Natur leben und der eigenen *Vernunft folgen*. Das Glück findet sich *im Gleichfluss des Lebens* (und nicht wie bei Aristoteles durch das Einüben von tugendhaftem Denken und Handeln). Da *Affekte nicht natürlich* sind und auch nicht der Vernunft gehorchen, stellen sie eine Gefahr für das Glück dar. So ist in der Stoa mit Tugend die Freiheit von Affekten, die *apatheia* gemeint. Durch die Affektlehre soll das *Seelenheil* herbeigeführt werden. Sie stellt in der Art eine therapeutische Betrachtungsweise der Psyche dar (Vgl. Eckermann 2016, 95-98).

Festzuhalten ist außerdem, dass Chrysipp davon überzeugt ist, dass der Mensch die Tugend um ihrer selbst Willen wählt und nicht wie bei Aristoteles aufgrund der Furcht vor Tadel oder der Hoffnung auf Lob, als Indikator für sittliches Handeln (Vgl. Eckermann 2016, 99). Letztlich räumt Chrysipp ein, dass Affekte nicht per se schlecht sind und zählt *drei Wohlaffecte auf: die Freude, die Vorsicht und das Wollen*. Ihnen ist gemein, dass sie von der Vernunft geleitet sind. Das stoische Glück sieht vor, dass Affekten den Menschen nicht in einen Zustand des Dauerstressses versetzten. Ziel der stoischen Lehre ist die Befähigung der Menschen psychische Vorgänge analysieren, verstehen und beeinflussen zu können, damit sich diese nicht blind in Handeln und Fühlen niederschlagen. In der Stoa ist man sich einig, dass Begierden nicht der Vernunft gehorchen und somit das Potential tragen, Menschen ins Unglück zu stürzen (Vgl. Eckermann 2016, 99-101).

Ein weiterer bedeutender Philosoph der späten Stoa war **Epiktet** (etwa 50-138 n. Chr.), der als Sklave gelebt hat. Als zentral für seine Philosophie galt, dass der Mensch zwischen der *Beeinflussbarkeit und der Nicht-Beeinflussbarkeit von Umständen unterscheiden muss*. Ist diese Unterscheidung nicht bewusst, führt dies zwangsläufig zu Unzufriedenheit. Der Weg zum Glück liegt in einer *Dauerreflexion der eigenen Vorstellungen, ob dieses tatsächlich in unserer Gewalt liegen*. Durch die Unabhängigkeit von Unabänderlichen und dem Loslassen der Wünsche nach Veränderung kommt es zu einer *Selbstgenügsamkeit* und zu einer in der Stoa *erwünschten Leidenschaftslosigkeit* (Vgl. Eckermann 2016, 102-105). „Glücklich ist folglich der, der für gut hält, was auch immer passiert.“ (Eckermann 2016, 105) Es geht aber nicht um

das Verharren im Status quo, sondern *darum das der Mensch nur begehren soll, was er auch erreichen kann*. Dies soll in einer heiteren *Gelassenheit (ataraxia)* münden (Vgl. Eckermann 2016, 104-106).

Einer der bekanntesten Stoiker ist **Seneca** (etwa 1-65 n.Chr.), welcher relativ praxisorientiert ist. Auch für ihn findet sich *Glück in der Abwesenheit von Lust und Übel* sowie in der *Bescheidenheit und Unerschütterlichkeit und einer fortwährenden Heiterkeit*. Den *übermäßigen Genuss* als auch den *steten Wunsch nach mehr* hält Seneca für *schädlich*, sowohl für die Seele als auch das Glück. Der Schlüssel zum stoischen Glück liegt nach Seneca in der *Antizipation eines zukünftigen Zustandes*, nämlich dem Ich, welches die *schwierige Situation bereits gemeistert* hat. Wie für Chrysipp und die übrigen Stoiker ist für ihn ein Leben, das sich an der Natur und der Vernunft orientiert, gehaltvoll und glücklich. Die vollendete Vernunft ist demnach die Tugend und die *vollkommende Tugend ist dabei die Ausgeglichenheit*. Der *Weg zum Glück lässt Seneca (bewusst) offen*. Die grobe Richtung wird von ihm vorgegeben, den für sich passenden Weg muss jeder für sich selbst finden. Seneca ist demnach der Vorreiter der *Individuelethik*, wo das Subjekt im Mittelpunkt steht. Eine bloße Nachahmung lässt seiner Meinung nach den Verstand erschlaffen. Dadurch wird das Handeln weniger von Vernunft geleitet als vielmehr von einer vorgefertigten und unreflektierten Annahme (Vgl. Eckermann 2016, 106-110).

In der stoischen Ethik lassen sich somit *vier wesentliche Eckpfeiler* ausmachen: die *Tugenden*, das *Kontrollieren der Affekte durch Vernunft*, der daraus folgenden *apatheia (Gelassenheit)* und dem *Verzicht auf Konsum*, der das Notwendige übersteigt. Dabei darf *apatheia* nicht mit Gefühlskälte oder Apathie verwechselt werden. Vielmehr ist die stoische Philosophie geprägt von einer Psychologie der *mental Stabilität* (Vgl. Eckermann 2016, 110).

2.2.1.5. Hedonisten

Das Ein- und Ausüben einer bestimmten moralischen und handlungspraktischen Haltung war bei den bisher vorgestellten philosophischen Schulen zentraler Punkt zur Erreichung des Glücks. In der hedonistischen Philosophie im Hellenismus wurden schließlich andere Werte hochgehalten. Während bei Aristoteles ein intellektuelles Glücksmodell vorherrscht, entwirft **Eudoxos** (etwa 397-345 v.Chr.) ein deutlich niedrigschwelligeres Glück, und zwar dass alle Wesen und auch alle Tiere nach Lust streben. Unlust ist im Umkehrschluss das zu vermeidende. Für Eudoxos ist es also nicht die *eudaimonia*, nach der es zu Streben gilt, sondern *Ziel des*

Strebens ist die Lust. Sowohl Eudoxos als auch Aristoteles stimmen darin überein, dass intrinsische Handlungen die wünschenswertesten und damit die besten Handlungen sind (Vgl. Eckermann 2016, 116).

Gemeinsam mit **Aristipp von Kyrene** (etwa 435-366 v.Chr.) legt Eudoxos damit den Grundstein für die philosophische Strömung des Hedonismus. Aristipp geht davon aus, dass unsere *Wahrnehmungen und Empfindungen das einzige sind, was wir sicher wissen können*. Dadurch ist es nicht mehr möglich eine objektive Beurteilung von Freude und Glück zu machen. Mit seiner Individualethik, bei der er den Menschen als Individuum ins Zentrum stellt, gilt er als Subjektivist (Vgl. Eckermann 2016, 115-118). „Das einzige, das dem Menschen von Geburt an sicher gegeben ist, ist dessen Empfindung (*pathê*). [...] Somit räumt Aristipp den körperlich-sinnlichen Freuden gegenüber den rein mentalen Phänomenen stets den Vorzug ein.“ (Eckermann 2016, 119) Das *Glück* ist demnach für Aristipp und seinen philosophischen Anhängern *ein positiv bewerteter Gemütszustand, ein Gefühl*. Dabei geht es Aristipp nicht um ein Ansammeln von Glücksmomenten, sondern das *aktuelle Erleben von Vergnügen*. Glück ist also kein Dauerzustand, denn eine extrem sinnliche, dauerhafte Lebenslage behindert auf lange Sicht die Genussfähigkeit. Eine Glückseligkeit in dem Sinne ist für Aristipp gar nicht möglich, da der *Körper immer wieder Bedürfnisse hat, die zu befriedigen sind und ihn aufwühlen, sodass der Geist nicht zur Ruhe kommen kann*. So muss ein Weg gefunden werden, die Seele so sanft wie möglich zu halten, indem man eher nach *kurzfristigen, dafür aber leicht zu erlangenden Freuden* Ausschau halten soll. Auch bei Aristipp gilt es übermäßiges Konsumieren zu vermeiden, vielmehr wohnt Genuss immer ein Moment der *Selbstdisziplin* inne, da man ansonst Sklave der Lüste und dadurch unfrei wird. *Selbstgenügsamkeit* ist bei Aristipp ein zentraler Punkt, genauso wie, dass das Subjekt seine eigene emotionale Realität schafft, wobei materielle Güter nicht glückskonstituierend sind (Vgl. Eckermann 2016, 188-121).

Von den **Kyrenaikern**, die auf Aristipp von Kyrene zurückgehen, lassen sich die **Kyniker** deutlich unterscheiden. Einer der bekanntesten Kyniker ist **Diogenes Laertius** (etwa 400-322 v.Chr.), der vor allem für ein Leben *ohne Lust und Besitz* steht. Die Seele muss von Leidenschaften gereinigt werden. *Allein die Selbstgenügsamkeit reiche zur Glückseligkeit* (Vgl. Fischill 2017, 199-200).

Ein weiterer bedeutender Philosoph der hedonischen Philosophie ist **Epikur** (341-270 v.Chr.), der *Lust und Lebensfreude als höchstes Gut im Leben* ansieht. Bei ihm ist die *Genussfähigkeit* der Schlüssel zum Glück. Wie Aristipp nimmt er an, dass das menschliche Leben durch Lust und Unlust gesteuert wird und demnach Lust etwas Angeborenes ist. Epikurs Philosophie

beruht darauf, *Lust und Unlust strategisch gegeneinander abzuwägen*. Jede Lust ist per se gut, jedoch ist nicht jede Lust gleich wählenswert. Demnach bedarf es einem *hohen Maß an Reflexion und die Fähigkeit, die Folgen der eigenen Handlungen abzuwiegen*. Das höchste Ziel im Leben und damit „das Ziel des glücklichen Lebens“ ist aber nicht die Lust, sondern die Unerschütterlichkeit der Seele. Demnach ist der mittlere Zustand jener, den Epikur anstrebt, damit soll gemeint sein ein Zustand ohne Schmerz und ohne Lust. Zusätzlich waren für Epikur die essenziellen Dinge – neben Nahrung, Obdach und Kleidung – die Freundschaft, Freiheit und Unabhängigkeit (Vgl. Fischill 2017, 201).

„Denn eine bescheidene Mahlzeit bietet den gleichen Genuß wie eine prunkvolle Tafel, wenn nur erst das schmerzhaft Hungergefühl beseitigt ist. Und Brot und Wasser gewähren den größten Genuß, wenn wirkliches Bedürfnis der Grund ist, sie zu sich zu nehmen. Die Gewöhnung also an eine einfache und nicht kostspielige Lebensweise ist uns nicht nur die Bürgschaft für volle Gesundheit, sondern sie macht den Menschen auch unverdrossen zur Erfüllung der notwendigen Anforderungen des Lebens, erhöht seine frohe Laune, wenn er ab und zu einmal auch einer Einladung zu kostbarer Bewertung folgt, und macht uns furchtlos gegen die Launen des Schicksals. [...] Für alles dies ist Anfang und wichtigstes Gut die vernünftige Einsicht, daher steht die Einsicht an Wert auch noch über der Philosophie. Aus ihr entspringen alle Tugenden. Sie lehrt, daß ein lustvolles Leben nicht möglich ist ohne ein einsichtsvolles und sittliches und gerechtes Leben, und ein einsichtsvolles, sittliches und gerechtes Leben nicht ohne ein lustvolles.“ (Epikur in einem Brief an Menoikeus aus Diogenes Laertius: *Leben und Meinungen*, Bd. 2, 284 zitiert nach Fischill 2016, 201)

Das Glück im Hedonismus liegt im Befriedigen der Lust sowie in der Abwesenheit von Unlust und dem dadurch entstandenen ruhigen Gemütszustand.

Epikur war wie Eudoxos und Aristipp Wegbereiter des Hedonismus, vor allem was die Wertschätzung der Lust betrifft. Jedoch war für Epikur der reine Lustgewinn weniger bedeutend als die Befreiung von Schmerz und Unlust. Glück ist für Epikur folglich die Beruhigung der Leidenschaft durch innere Einstellung und Reflexion. Gilt der Hedonismus als Glückskonzept, bei dem die Lust zum höchsten Gut erklärt wird, so würde Epikurs Ansatz eher als individueller Eudämonismus auf hedonistischer Grundlage gelten (Vgl. Eckermann 2016, 121-124).

2.2.2. Moderne Glückskonzeptionen

Die moderne Auseinandersetzung mit Glück war stets verknüpft mit der antiken Philosophie. Die mittelalterlichen sowie religiös-christliche Glückskonzeptionen unter anderem von Thomas von Aquin, nach welchem das vollkommene Glück erst im ewigen Leben, in der Nähe von Gott zu erreichen ist und jeder Versuch, das eigenständige Glück zu erreichen, zum Scheitern verurteilt ist (Vgl. Kornhofer 2014, 35 und 39), werden in der vorliegenden Arbeit nicht näher

thematisiert, da diese Glückskonzeptionen sehr stark von der Idee des Glücks im Jenseits geprägt sind. Für die moderne Glücksphilosophie war neben den antiken Philosophien vor allem die Zeit der Aufklärung im 18. Jhdt. bedeutend.

2.2.2.1. Kant

Für **Kant** (1724-1804) bedeutet *Glückseligkeit die Befriedigung all unserer Bedürfnisse*. Er bezieht glücklich auf einen *Zustand*, den er als *angenehm, genuss- und lustvoll* beschreibt, bei dem man sich wohl fühlt und bei dem man zufrieden ist. Nach Kant ist Glückseligkeit „der Zustand eines vernünftigen Wesens in der Welt, dem es im Ganzen seiner Existenz alles nach Tuns und Wille geht“ (Kant: Kritik der reinen Vernunft, V 124 zitiert nach Riemen 1991, 105). Glück ist bei Kant ein *Zustand des Lebens im Ganzen* und damit nicht auf den vorübergehenden Empfindungszustand abwälzbar. Vielmehr ist „Glückseligkeit [...] nicht bloß etwas Empfundenes, sondern auch etwas Gedachtes.“ (Riemen 1991, 106) Weiters postuliert Kant, dass die *Absicht auf Glückseligkeit* bei jedem Menschen vorhanden ist, weil dies zu seinem *Wesen* gehört. Dies unterscheidet den Menschen nicht nur vom Tier, sondern kennzeichnet den Menschen auch in seiner *Individualität und Subjektivität*. Kant stellt aber klar, dass der Begriff *Glückseligkeit ein unbestimmter und schwankender Begriff* ist, da man weder wissen kann, welche Bedürfnisse befriedigt werden wollen, noch welche Natursachen die Befriedigung bewirken können. Man kann also keinen bestimmten, sicheren Begriff aufstellen – schon gar nicht für alle Menschen gleichermaßen. Demnach entwirft sich jeder Mensch seinen Begriff der Glückseligkeit selbst – und ändert diesen sogar im Verlauf seines Lebens. Nach Kant muss aber eine *Unterscheidung zwischen wahren und eingebildeten Bedürfnissen* getroffen werden. Die Bestimmung eines absoluten Glücksbegriffs würde Allwissenheit voraussetzen, die es aber nie zu erreichen gäbe. Damit setzt Kant die Unmöglichkeit einer dogmatischen Auflösung der Frage nach dem wahren Glück fest und *verneint die Möglichkeit einer wissenschaftlich (philosophisch fundierten) Glückseligkeitslehre*. Für ihn kommt der *Philosophie und Pädagogik vielmehr die Rolle eines Vermittlers des Menschenrechts auf Freiheit im Glücksstreben* bzw. die Vermeidung, dass bestimmte Glücksvorstellungen allgemein verbindlich werden. Er setzt sich also explizit für das *Recht auf Selbstbestimmung des Glücks* ein und erklärt damit jeden Menschen zum Schöpfer seines eigenen Glücks (Vgl. Riemen 1991, 105-109).

2.2.2.2. Utilitaristen – Bentham, Mill

In der britischen Moralphilosophie des 18. und 19. Jahrhunderts waren Lust (*pleasure*) und Unlust (*pain*) zentrale Begriffe und somit das Zeitalter der hedonistischen Glücksphilosophie. *Als gut und glücklich galt ein Leben in dem Maße, in dem die angenehmen Gefühle (pleasure) die unangenehmen (pain) überwiegen.* Ausschlaggebend war die Wiederentdeckung Epikurs durch den französischen Philosophen Pierre Gassendi (1592-1655) (Vgl. Schefczyk 2011, 163). Zu unterscheiden gab es den werttheoretischen Hedonismus und den psychologischen Hedonismus, welche sich gegenseitig nicht unbedingt ausschließen. Beim werttheoretischen Hedonismus sind angenehme Gefühle das einzig in sich selbst wertvolle Gut. Beim psychologischen Hedonismus ist die Suche nach Lust und die Vermeidung von Unlust der einzige Endzweck des Handelnden. Sowohl Thomas Hobbes und John Locke entwickelten die Basis für die eben genannten hedonistischen Positionen. Auch wenn bei britischen Philosophen zu dieser Zeit ein hedonistischer Glücksbegriff vorherrschend war, so hieß das nicht, dass die Vorstellungen darüber einig waren, was den Menschen Lust bereitet. Grob kann man zwischen dem egoistischen und dem altruistischen Ansatz unterscheiden. Beide sind sich darin einig, dass in einem glücklichen Leben positive Erfahrungen (Glückserlebnisse, *pleasure*) negative Erfahrungen (Unglückserlebnisse, *pain*) überwiegen. Die Auffassung, was Menschen glücklich oder unglücklich macht oder als freudvoll oder schmerzlich empfinden, sind aber differenziert (Vgl. Schefczyk 2011, 163).

Zur **egoistischen Fraktion** zählen prominente Vertreter wie **Thomas Hobbes** (1588-1679) und **Jeremy Bentham** (1748-1832). **Hobbes** kennzeichnet den Menschen als *durch eigensüchtige Leidenschaften* getrieben. *Glück besteht bei ihm in dem höchsten Maß an Lust, während Unglück ein Höchstmaß an Unlust gleichkommt.* Darauf baut er seine Philosophie auf, in der die menschliche Triebnatur durch Gesetze im Staat gezügelt werden muss (Vgl. Schefczyk 2011, 164f). **Bentham**, der als Begründer des Utilitarismus gilt, verknüpft den psychologischen mit dem werttheoretischen Hedonismus, indem er *Lust und Unlust als Anweiser für moralische Handlungen* sieht. Weiters geht er davon aus, dass (ähnlich wie Hobbes) Menschen primär nach der *Kontrolle über materielle Güter* streben. „Der Erwerb dieser Güter ist mit Lust- und Unlustquanten verbunden, die sich hinsichtlich ihrer Intensität, Dauer, Eintretenswahrscheinlichkeit und zeitlichen Entfernung unterscheiden können.“ (Schefczyk 2011, 169) Dadurch wird das Handeln durch die Erwartung des Erwerbs einer homogenen, quantifizierbaren und daher maximierbaren Größe ausgelöst. Menschen sind nach Bentham

also Eigennutzenmaximierer. Vor allem auf das ökonomische Denken hatten diese Sichtweise einen enormen Einfluss (Vgl. Schefczyk 2011, 168-169).

Zur **altruistischen Fraktion** gehören unter anderem **Francis Hutcheson** (1694-1733), **Joseph Butler** (1692-1752) und **David Hume** (1711-1776), die in der Entwicklung ihrer Moralphilosophie davon ausgingen, dass *Glück darin liegt, das Wohlergehen anderer zu fördern* (Vgl. Schefczyk 2011, 163, 166-168).

Benthams Ansicht, welche die erfolgreiche Verfolgung materieller Interessen mit dem Glücksstreben gleichsetzt, konnte **John Stuart Mill** (1806-1873) nicht teilen. Er kritisierte bei Benthams Theorie, dass Handlungen ausschließlich durch Erwartungen (über maximalen Lustgewinn) motiviert würden und entwickelte eine eigene Glückskonzeption, um die Entdifferenzierung des Glücksbegriffs von Bentham rückgängig zu machen. Mill zufolge kann der *Gedanke an bestimmte Handlungen selbst Lust oder Unlust hervorbringen* und diesen Lust- oder Unlustzustände ist es möglich Handlungen auszulösen. Hinter dieser Überlegung steckt die assoziationspsychologische Annahme, dass im Zuge der Sozialisation Vorstellungen bestimmter Handlungsweisen mit Lust oder Unlust besetzt worden sind. Diese Annahme machte es Mill möglich im Rahmen eines psychologischen Hedonismus zu begründen, warum *unser Handeln nicht zwingend auf eigenen Lustgewinn orientiert* ist. Daher sind Menschen nicht alleine „Eigennutzenmaximierer“, sondern zu einem großen Teil durch erlernte Regeln und erworbene Vorstellungen „programmgesteuert“ (Vgl. Schefczyk 2011, 164, 168-169). Zusätzlich kritisierte Mill die von Bentham vorgenommene Einteilung in gleichwertige Lust- und Unlustquanten, sodass sie alle miteinander verrechenbar sind. Aus Mills Sicht haben *manche Lustarten Vorrang gegenüber anderen*, „[...] das heißt, Menschen sind nicht bereit, auf den Zugang zu gewissen Formen von Lust zugunsten beliebiger Mengen anderer Lustarten zu verzichten. Mill fasste diesen Punkt in dem oft zitierten Satz: »It is better to be a human being dissatisfied than a pig satisfied; better to be Socrates dissatisfied than a fool satisfied«” zusammen (Schefczyk 2011, 169) So hat sich für Mills Theorie der Name *qualitativer Hedonismus* etabliert, wobei man auch von perfektionistischen Hedonismus sprechen könnte, da Mill überzeugt an dem tiefen menschlichen Interesse zur Nutzung der höher entwickelten Fähigkeiten war. *Erziehung und Kultivierung vor allem der Fähigkeit zur Empathie waren für Mill Voraussetzungen des Glücks* (Vgl. Schefczyk 2011, 169f).

An dieser Stelle sei auch noch der Philosoph **Adam Smith** (1723-1790) zu erwähnen, der vor allem als Ökonom Bekanntheit erlangte, indem er als Begründer der klassischen Nationalökonomie gilt. Er postuliert eine Kurzformel für Glück, nach der *Glück als Summe aus*

einem auf Egoismus beruhenden *materiellem Wohlstand* und der *emotionalen Nähe*, die sich aus der von Sympathie und Altruismus geprägten Privatsphäre, gewinnen lässt.

Sowohl bei Kant als auch bei utilitaristischen Glückskonzeptionen findet man häufig das übergeordnete Ziel des *gesamtgesellschaftlichen Wohls* oft ausgedrückt durch den typisch utilitaristischen Wahlspruch: „größtmögliches Glück für die größtmögliche Zahl“, während das individuelle Seelenwohl in den Hintergrund tritt.

2.2.2.3. Deutscher Idealismus – Hegel, Fichte, Schelling

Spricht man von den drei großen Idealisten **Johann Gottlieb Fichte** (1762-1814), **Georg Wilhelm Friedrich Hegel** (1770-1831) und **Friedrich Wilhelm Josef Schelling** (1775-1854) so blickt man auf drei unterschiedliche philosophische Positionen. Dies würde man auch in Bezug auf deren Glücksvorstellungen meinen. Bei genauerer Betrachtung kann man aber Gemeinsamkeiten erkennen, so lässt sich Glück bei Fichte, Schelling und Hegel *als Suche nach der Wahrheit und der daraus resultierenden „Übereinstimmung mit der Wirklichkeit überhaupt“* verstehen. Dabei wird begrifflich zwischen „*Glückseligkeit*“ und „*Seligkeit*“ unterschieden. Ersteres dient der Bezeichnung der *sinnlich vermittelten Übereinstimmung mit der Wirklichkeit*, zweiteres der *geistig vermittelten Übereinstimmung mit der Wirklichkeit*. Die Vermittlung der sinnlichen Übereinstimmung wird direkt durch die Befriedigung der Neigungen, Triebe und Bedürfnisse erreicht, während die Vermittlung der geistigen Übereinstimmung mit der Wirklichkeit nur indirekt durch Versöhnung mit dem Absoluten, Gott bzw. dem Sein angestrebt werden kann. Den Idealisten geht es um die *beglückende Übereinstimmung von Mensch und Welt*, die durch die Einheit mit dem Absoluten ermöglicht wird und sich als Lebenshaltung auszeichnet. Dazu bedarf es *Reflexion* des Menschen zum äußeren Geschehen, in das der Mensch hineingeboren wurde (Vgl. Mitscherlich-Schönherr 2011, 188f). „Beglückend ist das Verhältnis zur äußeren Wirklichkeit für den Einzelnen dann, wenn er das Geschehene, das ihm zustößt, als sinnvoll erfährt, es bejahen kann und sich insofern in Übereinstimmung mit der Wirklichkeit befindet.“ (Mitscherlich-Schönherr 2011, 188)

2.2.2.4. Idealismuskritiker – Schopenhauer, Nietzsche

An den deutschen Idealismus anknüpfend stellt sich **Arthur Schopenhauer** (1788-1860) in Sachen Glück die Frage nach einem gelingenden Leben. Demnach knüpft er an dem Gedanken

der deutschen Idealisten an, nachdem der Wirklichkeit ein einheitliches Prinzip zugrunde liegt – für Schopenhauer ist es der Grundwille zu Leben *principium individuationis* –, er gibt diesem Prinzip aber eine anthropologische Wendung, indem er das Wirklichkeitsprinzip auf einen lebensweltlichen Boden stellt. Die Frage nach dem *Gelingen des Lebens betrifft nun den individuellen Menschen in seiner existenziellen, sozialen und historischen Realität*. Dabei steht bei Schopenhauer das „Gelingen des Lebens“ im Ganzen als ein Name für das was wir letztendlich erreichen wollen, schließlich wünschen wir uns letzten Endes, dass unser Leben gelingt. Den Glücksbegriff grenzt er von diesem ganzheitlichen Gelingen ab. *Glück hat für ihn einen abwertenden Charakter*, da es für eine Lebensweise reserviert ist, deren Gelingen in der Erfüllung gesteckter Lebensziele besteht (Vgl. Wesche 2011, 205-206). „Unter Glück versteh[t] Schopenhauer [...] kritisch die Erfüllung von Erkenntnis- und Handlungszielen, die wir in unseren Einstellungen des Wissens, Willens und Wünschens verfolgen.“ (Wesche 2011, 206) Ein gelingendes Leben zeichnet sich laut Schopenhauer paradoxerweise also aus einer Abstandshaltung zum Glücksstreben. Denn *Wünsche und Bedürfnisse können gestillt werden, die Bedürftigkeit selbst aber nicht*. „Der Lebensvollzug ist unauflösbar im Drang verstrickt, überhaupt Wünsche zu haben, nach gesicherter Erkenntnis zu streben und Grundbedürfnisse (Hunger, Sexualität, Sozialität, ect.) zu befriedigen.“ (Wesche 2011, 207) Dieses Bewusstsein *der Bedürftigkeit, wonach unentwegt nach Befriedigung gestrebt wird, ohne diese jemals vollkommen erreichen zu können, da ein Bestreben nur vorübergehend zum Stillstand kommt und zwangsläufig in Langeweile mündet*, wird von Schopenhauer als menschliches Leiden enttarnt. Menschen jagen somit einer Chimäre – einem unwirklichen Wesen – eines erfüllten Lebens nach. Bekannt ist Schopenhauers Vorgehen bestehend aus dem sogenannten Negativismus, wobei er die Frage nach dem Gelingen von einer Analyse des Misslingens aus zu beantworten versucht. Für Schopenhauer hängt somit ein *gelingendes Leben wesentlich vom vernünftigen Umgang mit Negativität ab* (Vgl. Wesche 2011, 206-207).

Im Gegensatz zu Schopenhauer leugnet **Friedrich Nietzsche** (1844-1900) – so scheint es – die Möglichkeit des Glückes nicht. Er postuliert aber auch, dass man das *Glück weder gezielt erwerben noch allgemein bestimmen kann*. Glück ist demnach auch für Nietzsche kein Telos, wenn dann nur ein *Lebensmotto*. Für ihn ergibt sich das Ziel aus dem Ereignis des Werks. Die Größe des Werks bemisst sich an den dafür überwundenen Widerstand, so meint er, dass das Glück mit dem Leiden steige, ohne es rechtfertigen zu können. Wie Schopenhauer ist er aber der Meinung, dass *Glück in der Welt nicht zu erreichen sei* (Vgl. Rehberg 2010, 109f).

2.2.2.5. Philosophische Anthropologie - Scheler, Gehlen, Plessner

Wie bei Schopenhauer ist die Frage nach dem Glück bei den Philosophen der philosophischen Anthropologie **Max Scheler** (1874-1928), **Helmuth Plessner** (1892-1985) und **Arnold Gehlen** (1904-1976) eine Frage nach dem Gelingen des Lebens. Eine Antwort auf die Frage muss nach ihnen beim Vollzug der menschlichen Lebensführung ansetzen. Es wird also von der *menschlichen Lebenspraxis* ausgegangen (Vgl. Schloßberger 2011, 272-273).

Scheler entwirft eine Theorie der Gefühle (bzw. des Fühlens), denen bestimmte Werte in einer *hierarchischen Ordnung* korrespondieren. Er unterscheidet folgende Stufen des Fühlens: 1. sinnliche Gefühle, 2. Leib- und Lebensgefühle, 3. rein seelische Gefühle (Ich-Gefühle) und 4. geistige Gefühle (Persönlichkeitsgefühle) (Vgl. Rehberg 2010, 97). Durch diese Unterscheidung lassen sich verschiedene Formen des Glücks unterscheiden. So ist das sinnliche Glück für Scheler nur eine Form neben *vielen anderen Formen des Glücks* (Vgl. Schloßberger 2011, 272-273). „Der Mensch strebt nicht nach Glück und tut deshalb das Gute, weil er glaubt, so glücklich zu werden, sondern: Indem er das Gute tut, wird er selig und glücklich.“ (Scheler 1913/1916, 361 ff zitiert nach Schloßberger 2011, 273). Schelers Ideal eines gelungenen Lebens ist die *Verwirklichung des Allmenschen, welcher derjenige Mensch ist, der alle positiven Anlagen in sich verwirklicht* (Vgl. Schloßberger 2011, 274).

Plessner unterscheidet zwischen der Sphäre der Gemeinschaft (Intimität) und der Sphäre der Gesellschaft (Öffentlichkeit). Bei der Beantwortung der Frage nach einem gelingenden Leben muss der Mensch nach Plessners Idee der menschlichen Natur und des idealen Gleichgewichts stets versuchen ein *Gleichgewicht der beiden Sphären* herzustellen. Nur so ist ein *Balanceverhältnis zwischen Nähe und Distanz* zu gewährleisten (Vgl. Schloßberger 2011, 274, Rehberg 2010, 101).

Gehlen spricht vom Menschen als einem Mängelwesen, da er nicht wie Tiere mit überlebensnotwendigen Instinkten ausgestattet ist. Der Mensch ist auf stabile Institutionen angewiesen, die diese Unangepasstheit ausgleichen. Für Gehlen ist das *Streben nach Glück und die Idee der Selbstverwirklichung und des guten Lebens eine gefährliche, moderne Utopie*, die sich seit der Antike und vor allem während der Aufklärung entwickelt. Durch ein solches Massenglück findet man gerade eben nicht zum Glück, nicht einmal zum Glück für alle. Der Staat solle möglichst viel leisten, um den Wohlstand aller zu garantieren und zugleich möglichst verschwinden, um die Freien mit Pflichten zu verschonen. Gehlens Beschäftigung mit der individuellen Lebensführung hat im Grunde nur die Absicht der Subjektivierung und Individualisierung entgegenzuwirken und eine Stabilisierung des Mängelwesens Mensch durch

funktionierende Institutionen zu gewährleisten (Vgl. Schloßberger 2011, 274-275; Rehberger 2010, 106-107).

2.2.2.6. Watzlawick

Einer der berühmtesten deutschsprachigen Philosophen des 21. Jahrhunderts ist **Paul Watzlawick** (1921-2007), der vor allem durch seine Kommunikationstheorie als auch seine konstruktivistische Herangehensweise bekannt wurde. Für ihn ist „Glück“, „Glückseligkeit“ und „Glücklichsein“ ein jahrtausendaltes *Ammenmärchen*. Der *Begriff ist weder definiert* noch beschert uns die *Suche nach dem ominösen Glück* ein solches. Daher ist darauf *zu verzichten*, Glückseligkeit als erstrebenswertes Lebensziel hochzuhalten. Für ihn macht schon allein die Weltliteratur klar, die voll mit Themen von Unglück, Tragödie, Katastrophen, Verbrechen, und Gefahr ist, dass *wir die Unglücklichkeit brauchen* und vergleicht ein glückliches Leben mit dem Leben eines Zootieres, das nicht wünschenswert erscheint (Vgl. Watzlawick 2008, 200-203).

Watzlawick führt in Anlehnung an Anne Taylor Fleming den Willen nach Glück zu streben auf Thomas Jefferson zurück, der die amerikanische Unabhängigkeitserklärung verfasste (Veröffentlichung 1776) und dabei das Streben nach Glücklichkeit (*the pursuit of happiness*) zu einem Recht des Amerikaners machte. Jefferson ahnte nicht, dass er durch seine Absicht, es jedem möglich zu machen Eigentum zu erlangen, indirekt bis heute vielen die *Illusion* mitgab *ein Recht auf Glück zu haben*. Fleming stellt fest, dass viele nun erwarten würden glücklich zu sein, und sich betrogen fühlen und gar wütend und zornig werden, wenn sie diesem Glück nicht teil werden. Dieser Jefferson-Schwindel wie es Fleming nennt ist auch der Grund, warum viele es nicht schaffen Unglücklichsein mit Würde zu ertragen (Vgl. Watzlawick 2008, 204-205). Aufbauend auf Fleming führt Watzlawick weiter aus, dass eine Suche nach etwas, wovon wir nicht wissen was es ist, sinnlos erscheint. Wenn nicht klar ist wonach genau gesucht wird, so sollte die Suche an sich in Frage gestellt werden (Vgl. Watzlawick 2008, 209-213). „Was die Welt nicht enthält, kann sie auch nicht vorenthalten.“ (Watzlawick 2008, 213) Die *Suche ist der einzige Grund des bisherigen Nichtfindens*. Wie Watzlawick feststellte verwies bereits Fjodor Michailowitsch Dostojewski (1821-1881) darauf „Der Mensch ist unglücklich, weil er nicht weiß, dass er glücklich ist. [...] Wer das erkennt, der wird gleich glücklich sein, sofort, im selben Augenblick.“ (Watzlawick 2008, 214)

2.2.2.7. Freud

Sigmund Freud (1856-1939), der Begründer der Psychoanalyse, hat das Thema Glück nicht im Zentrum seiner Werke, jedoch ist der Begriff des Glücks implizit zentral in seiner psychoanalytischen Forschung. Er meint zu Beginn zwar, Glück gibt es nur als Erfüllung eines Kinderwunsches, jedoch kommt er zu der Ansicht, dass *Menschen nach Glück streben und glücklich werden und so bleiben wollen*. Freud setzt *Glücksstreben mit dem Programm des Lustprinzips gleich, das als Lebenszweck gilt*. Für Freud gilt Glück demnach im engeren Sinn als *episodisches Erleben starker Lustgefühle*. Im Zuge seiner psychoanalytischen Theorie gibt es im psychischen Geschehen zwei Prinzipien, welche dem Organismus Lusterlebnisse verschaffen und Unlust vermeiden sollen: das Lustprinzip und das Realitätsprinzip. Während das Lustprinzip bereits seit der frühkindlichen Phase existiert, entfaltet sich das Realitätsprinzip erst im Fortgang der Individualentwicklung, wodurch die Befriedigung der Triebbedürfnisse zunehmend nicht mehr realisiert werden können. Das Begehren muss dadurch abgewandelt oder zurückgestellt werden, was in Form von unterschiedlichen Verhaltensweisen zu Tage tritt und bei einer unzureichenden Verarbeitung sich in Neurosen und Verhaltensstörungen manifestieren kann (Vgl. Vollmann 2011, 278f).

Gleichzeitig stellt Freud fest, dass Glück nie im Plan der Schöpfung enthalten gewesen sei, da der *Mensch prädestiniert zu Schmerz und Angst* sei, da es *Warnsignale des Körpers* seien, welcher von Verfall und Auflösung bestimmt ist. Dies allein ermöglicht erst das Streben nach Glück. Freud sieht in der Kultur eine Möglichkeit eines gesicherten, dafür gemäßigten Glücksanspruchs, da sie zwei Zwecken diene, und zwar dem Schutz des Menschen gegen die Natur und der Beziehung der Menschen untereinander. Als Vorbild für Glücksstreben sieht er die *geschlechtliche Liebe*, die die *stärkste Erfahrung einer überwältigenden Lustempfindung* bereithält. Er fordert daher auch die Reform der kulturellen Sexualmoral. (Vgl. Vollmann 2011, 279-280).

2.2.2.8. Heidegger

Martin Heidegger (1889-1976) zählt neben dem „Verstehen“ die „Stimmung“ zur Wesensstruktur des Menschen. Die *Stimmung oder das Gestimmtsein* ist ein essentieller Bestandteil des menschlichen Lebens. Jedes Verstehen ist daher ein gestimmtes Verstehen. (Heidegger 2006, 142 nach Kaminski 2015, 98). Als Beleg dafür könnte gelten, dass bei bildgebenden Verfahren Hirnregionen und deren Aktivität schon Sekunden vor der bewussten Entscheidung aufleuchten und dadurch Stimmung noch vor jeder rationalen Bewertung in uns

aufsteigen. *Glücklichsein ist für Heidegger dadurch eine Möglichkeit des gestimmten Lebens.* Glück repräsentiert demnach eine *positive Stimmung* wie Zufriedenheit oder Gelassenheit und kann sich in der *Intensität und Dauer unterscheiden. Intensive Formen verflüchtigen sich sehr schnell, während stillere Formen das Leben oft auf eine länger andauernde Weise durchziehen* (Vgl. Kaminski 2015, 99f).

Für Heidegger bedarf es der „Stimmungspflege“ und dem „Stimmungsmanagement“, damit meint er aber nicht eine egoistische Selbstverwirklichung, sondern eine *selbstgemäße Entfaltung der eigenen Möglichkeiten mit einer in die Zukunft gerichteten Tendenz*. Es geht um Sich-Selbst-Sein, bei dem Überlegen und Entscheiden verschiedene Seinsmöglichkeiten in den Blick nehmen und so *sein „Sein“* entworfen werden kann. Dementsprechend ist die Sehnsucht nach Glück, die Sehnsucht nach sich selbst. Durch ein selbstgemäßes Handeln kann man zur von innerer Harmonie geprägter Stimmung gelangen. Zwar kann der einzelne einiges dazu beitragen, er ist aber zusätzlich auf die Unterstützung seiner Mitmenschen angewiesen. Die Bedeutung von *Selbstwertgefühl* ist in dieser Glücksphilosophie zentral. Bei dem eigentlichen Selbstwertgefühl, wo das eigentliche Selbst als Wert empfunden wird, liegt *die Freude bzw. das Glück in der Selbstentfaltung*. Zugleich kennt man seine Vorlieben und weiß wie man seinen Alltag durch freudige Erlebnisse aufwerten kann (Musik, Kunst, Natur,), was vor unglücklichen Zuständen wie „Burn-out“ oder der Gefahr künstliches Glück durch Drogen oder Alkohol schaffen zu müssen, schützt. *Die beglückende Stimmung durch Selbstwertgefühl und Selbstentfaltung gibt die Sicherheit Misserfolge und Versagen überwinden zu können und sich die Freude am Leben nicht nehmen zu lassen*, sodass ein lebenswertes Leben möglich bleibt und Glück auch unabhängig von Erfolg und Erfüllung bestimmter Anforderung möglich bleibt (Vgl. Kaminski 2015, 100-103 & 108).

2.2.2.9. „Flow“ von Csikszentmihalyi

Ab dem 19. Jahrhundert etablierte sich eine neue wissenschaftliche Disziplin - die Psychologie. Glückserlebnisse als Ausdruck von Freude wie zum Beispiel Lachen, Weinen, Angst, Zorn und damit als Reaktion auf einen äußeren oder inneren Reiz ist nun Teil der Forschung insbesondere im Forschungsbereich der Emotionspsychologen, welche sich mit subjektiven Gefühlslagen und Ausdrucksformen von Emotionen befassen. Dabei wird von der Psychologie des Glücks gesprochen. Vor allem in **Mihály Csikszentmihalyi**‘s Theorie des Flow-Erlebnisses spiegelt sich eine Glückstheorie wider (Vgl. Bellebaum 2010, 40). Unter Flow-Erlebnis verstand Csikszentmihalyi ein *ganzheitliches Gefühl beim völligen Aufgehen in einer Tätigkeit*. Dabei

zentral ist, dass Handlung und Bewusstsein ineinander übergehen, sodass man Zeit und Raum vergisst. Dazu bedarf es *der optimalen Herausforderung*. Sind die Fähigkeiten hoch, die Anforderung zu gering entsteht Langeweile, sind jedoch die Fähigkeiten gering und die Anforderungen zu hoch, kommt es zur Angst. Der Flow-Zustand tritt also ein, wenn Handlungsanforderungen mit den Fähigkeiten zusammenpassen, vor allem bei *Tätigkeiten, die durchaus anstrengend sind* (klettern, tanzen, ...). Auch kreative Aktivitäten oder kollektive Rituale können Flow-Erlebnisse auslösen, die mit einer „Selbstvergessenheit“ einhergehen. Dabei wird die Tätigkeit nicht aufgrund der Erwartung positiver Vorteile wie Geld, Anerkennung oder Lob ausgeführt, sondern weil sie in sich lohnend ist. Der Zustand, wenn wir ganz in einer Tätigkeit aufgehen, wird als *so erstrebenswert empfunden*, als dass man ihn immer wieder zu erreichen versucht. Dies bezeichnet man als Glück. (Vgl. Bellebaum 2010, 40; Csikszentmihalyi 1975).

2.2.3. Glücksforschung

Vor allem ab Ende der 80er Jahren gab es eine auffällige Aufbruchstimmung in Richtung Glücksforschung. Die Zahl an Veröffentlichungen mit dem Thema Glück nimmt nach wie vor zu. Um relevante Forschungsergebnisse zum Phänomen Glück zu erhalten, bedarf es nach Bellebaum (2010) einer systematischen Integration der Ergebnisse aus Philosophie, Anthropologie aber auch aus der Psychologie und Soziologie. Es darf also keine einzelwissenschaftliche Fragestellung bleiben, will man der Komplexität gerecht werden. Interessant werden sodann die empirisch erfassbaren Voraussetzungen, Bedingungen, Ausdrucksweisen und Folgen von Glück (Vgl. Bellebaum 2010, 56).

2.2.3.1. Empirische Forschung zu Glück als subjektives Wohlbefinden

Die Psychologie hat Glück mittlerweile in zwei Kategorien aufgespalten, einerseits die langfristige Zufriedenheit, die mit der generellen Einschätzung des eigenen Lebens zusammenhängt und andererseits das momentan empfundene Glück oder Unglück. Die Frage bleibt trotzdem wie genau Glück gemessen werden soll. Am praktischen wäre, wie Francis Ysidro Edgeworth bereits 1881 offenbarte, ein technisches Messgerät, dass als Hedonometer den Glückswert objektiv feststellen kann. Leider wurde bis heute kein solches Gerät erfunden, dadurch bleibt der Wissenschaft lange nur übrig die Menschen *nach ihren jeweiligen*

Glückszustand zu befragen und dadurch in Erfahrung zu bringen, was Glück ist und wie es zustande kommt.

Dazu verwendet die Psychologie und die Sozialwissenschaft vor allem *Fragebögen*, die Fragen zur Lebenszufriedenheit, dem subjektiven Wohlbefinden und dem aktuellen Glücksempfinden beinhalten. Mit Hilfe von *Skalen oder vergebenen abgestuften Beantwortungsmöglichkeiten* (wie „trifft völlig zu“ bis hin zu „trifft gar nicht zu“) soll die Graduierung des Glücks herausgefiltert werden. Dabei hängt die Antwort der Befragten schließlich doch wieder von ihrer *subjektiven Selbsteinschätzung* ab und die Frage nach der Objektivierung bleibt. Ein möglicher Schritt die Selbstbeurteilungsverfahren objektiver zu gestalten ist, sie durch Fremdbeurteilungsinstrumente zu relativieren, wie zum Beispiel im Zuge von geführten Interviews, wo der Interviewer, die getätigten Aussagen anhand von Mimik und Verhalten überprüft. Dadurch soll die Kongruenz von Aussage und Selbsteinschätzung mit Körpersprache und äußeren Faktoren überprüft werden. Vor allem in solchen Situationen kann der Faktor der „Sozialen Erwünschtheit“ die Datenerhebung beeinflussen, da Menschen in solchen Situationen bewusst oder unbewusst bestrebt sind, ein möglichst positives Bild von sich zu generieren (Vgl. Binswanger 2010, 277f; Eckermann 2016, 129, 141, 143).

Fakt ist, dass sich Befragungen nach subjektiven Empfindungen weitgehendst der objektiven Überprüfung auf Richtigkeit entziehen. Dazu kommt, dass die Vergleichbarkeit von Probandenaussagen bei undefinierten Glücksbegriffen zweifelhaft bleibt, es könnten höchstens interessante Aufschlüsse über psychologische und soziologische Zusammenhänge hergestellt werden. Aber selbst das ist nicht frei von Trugschlüssen, denn es gilt Ursache und Wirkung nicht zu verwechseln. Ist eine glückliche Ehe ein Garant für ein glückliches Leben oder ist es eher das glückliche Leben, dass eine gelungene Ehe hervorbringt?

Die bisherige Beschreibung könne als Einschränkungen einer hundertprozentigen Objektivität gelten. Die Definition von objektiver Empirie ist jedoch nicht so streng, so gilt eine Befragung als objektiv, sofern die Durchführung und die Auswertung vorher genau festgelegter Standards entsprechen. Es lässt sich hier also anmerken, dass Subjektivität nicht unbedingt den Gegensatz von Objektivität darstellt, sondern vielmehr können beide in Bezug auf die Eigenschaften des Glücks nebeneinander existieren (Vgl. Eckermann 2016, 145-148). „Objektiv im Sinne von erforschbar [...] [sind] die äußeren Faktoren für das subjektive Empfinden von Glück.“ (Eckermann 2016, 149) Dies verdeutlicht auch Argyl Michael (1993): „If people say they are happy then they are happy. If people say they are depressed they are depressed – subjective reports of how people feel are reliable.“ (zitiert nach Eckermann 2016, 151) Die Überzeugung von Glück als subjektives Empfinden und dessen objektive Vergleichbarkeit lässt sich dadurch

vereinen. „Objektiv ist demnach nicht das Glück selbst, sondern die Methodik, um es zu erforschen.“ (Eckermann 2016, 151)

2.2.3.2. Neurowissenschaftliche Forschung der Psychologie und Biologie

Objektiv beurteilbarere Rückschlüsse auf Glück lassen Hirnströme zu, die auf chemische Prozesse zurückzuführen sind, zu. Vor allem in den letzten Jahrzehnten fand eine Fusion zwischen der Psychologie und der biologischen Disziplin der Neurowissenschaften statt. Damit war die Frage nach dem neuronalen Aktivierungsmuster des menschlichen Gehirns hinsichtlich des erlebten menschlichen Glücks geboren.

Man musste jedoch einsehen, dass auch neurowissenschaftliche Methoden, die vor allem *neuronale Aktivitäten im Gehirn lokalisieren und deren zeitlichen Verlauf bestimmen*, Grenzen aufzeigen und keine ultimative Glücksdefinition hervorbringen können. Sie geben aber sehr wohl Aufschluss darüber, *welche Hirnregionen bei der Verarbeitung von Ereignissen, die mit Glück assoziiert sind, aktiv sind*. Die Gesamtheit der Daten die aus Untersuchungen mit Hilfe von Magnetresonanztomographie (fMRT), Elektroenzephalografie (EEG) und Positron-Emissions-Tomographie (PET) gewonnen wurden, ergeben ein ganzheitliches Bild, wobei die Vorteile der einen Methode die Schwächen der anderen hinsichtlich Präzision der Lokalisation auszugleichen versuchen. In allen Fällen werden Hirnaktivitäten und Stoffwechselprozesse eruiert, die Auskunft geben sollen, welche Gehirnregionen bei der Konfrontation mit Situationen, die mit Glück oder auch Unglück assoziiert sind, beteiligt sind (Vgl. Hein 2011, 374-375).

Als betroffene Hirnregionen stellten sich subkortikale¹ Hirnregionen wie der *Nucleus accumbens* und das *ventrale Tegmentum* heraus, weiters die *Amygdala* als Teil des limbischen Systems sowie bestimmte Bereiche der Hirnrinde² und zwar Subregionen des Frontallappens³, genauer der *präfrontale und orbitofrontale Kortex*³. Diese Hirnregionen sind darüber hinaus miteinander verbunden. Die Komplexität des Zusammenwirkens wird dadurch erahnbar (Vgl. Hein 2011, 375).

Neuronale Aktivierung im Nucleus accumbens lassen sich mit Belohnungen in Verbindung bringen (Knutson et al. 2001). Dabei war die Aktivierung am stärksten, wenn die Belohnung erwartet wurde und nahm ab, wenn die Belohnung erhalten wurde. Das ventrale Tegmentum

¹ subkortikal = tief in der Kortexrinde liegend

² Kortex = Hirnrinde

³ Die Hirnrinde (Kortex) wird in Frontal-, Temporal-, Partial- und Okzipitallappen eingeteilt. Der Frontallappen steuert Handlungsentscheidungen, Emotionen und Persönlichkeit.

wird vor allem durch sexuelle Stimulationen aktiviert. Ein wichtiger Neurotransmitter, der eng an die neurophysiologischen Prozesse geknüpft ist, ist *Dopamin*, welches speziell in den subkortikalen Regionen gebildet wird. Dopamin ist nicht umsonst eines der bekanntesten „Glückshormone“. Festzuhalten ist, dass die Ausschüttung von Dopamin mit der Erwartung von Belohnung, nicht mit der Belohnung selbst assoziiert wird (Schultz 2000). Auch Drogen setzen am Dopaminstoffwechsel des Gehirns an und rufen Glückszustände von freudiger Erwartung imaginierter Belohnungen hervor. Die Ergebnisse legen einerseits nahe, dass subkortikale Aktivierungen vor allem mit hedonistischem Glück assoziiert werden könnte, andererseits lässt sich die Erkenntnis, wonach die durch Dopamin ausgelöste Aktivierung eher die Antizipation eines positiven Ereignisses nicht die Belohnung selbst repräsentiert, nicht mit der hedonistischen Glückstheorie in Einklang bringen, da der unmittelbare Moment der Lust nicht im Vordergrund steht. Neueste Studien weisen darauf hin, dass sich der *Nucleus accumbens* gerade nicht auf kurzfristige hedonistische Lustempfindungen reduzieren lässt, sondern auch soziale Interaktionen berücksichtigt (Vgl. Hein 2011, 376f).

Die Amygdala, auch Mandelkern genannt, ist Teil des limbischen Systems, das vor allem für die Verarbeitung von Emotionen und der Steuerung des Triebverhaltens zuständig ist. Bevorzugt werden *negative Emotionen wie Angst* in der Amygdala verarbeitet, dabei unterscheidet sich der *Aktivierungsgrad*. In verschiedenen Studien (Baumgartner et al. 2008; Davidson et al. 2003; Kirsch 2005) wurde bestätigt, dass bei einem *geringen Aktivierungsgrad der Amygdala das subjektive Wohlbefinden gesteigert* ist, während bei verstärkter Aktivierung von einem subjektives Unwohlgefühl gesprochen werden kann (Vgl. Hein 2011, 376).

Bei einer Unterfunktion der Amygdala werden negative Reize weniger wahrgenommen und der Kontrast zwischen Glück und Unglück wird schwächer. Dies lässt an Aristipp denken, der bereits im 4. Jahrhundert vor Christus davon gesprochen hat, dass sich Glück über Kontraste definiert. Interessant ist, dass das Hormon Oxytocin – unter anderem bekannt als Kuschelhormon - eine Wirkung auf die Aktivierung der Amygdala hat (Vgl. Hein 2011, 377).

Der *Frontallappen* ist einer von vier Gehirnareale des menschlichen Großhirnes und ist selbst in verschiedene Subregionen unterteilt. Hinsichtlich des Bewertens und Erinnerns von Glücksmomenten sind vor allem der präfrontale und der orbitofrontale Kortex von großer Bedeutung. Die *Fähigkeit einzuschätzen, welche Handlungen in Zukunft glücklich oder unglücklich machen und danach seine Handlungen zu orientieren*, wird dem präfrontalem Kortex zugesprochen. Die *Bewertung von Ereignissen und Zuständen* ist eine Hauptaufgabe des orbitofrontalen Kortex. Die Studie von Rangel et al. 2010 konnte neuronale Aktivierung in dieser Hirnregion bei der Zuordnung subjektiver Werte feststellen und darüber hinaus

nachweisen, dass dieser Bereich maßgeblich daran beteiligt ist, den Wert eines Ereignisses oder Zustandes zu aktualisieren. Wie viel Wert wir einer bestimmten Süßigkeit gegenüber einer anderen beimessen und ob wir sie nach wie vor gut finden, nachdem uns von dieser übel geworden ist, liegt im Aufgabengebiet des orbitofrontalen Kortex und steuert demnach unser subjektives Glücksempfinden (Vgl. Hein 2011, 377f).

In der psychologischen Glücksforschung wurde zusätzlich die Frage laut, ob das Glück anderer auch Einfluss auf unser neuronales System und damit auf unser eigenes Glück hat.

Es zeigte sich, dass bestimmte Neurone⁴ im Primatenhirn beim Beobachten einer Tätigkeit das Aktivitätsmuster der beobachteten Tätigkeit spiegeln, so wie wenn man die beobachtete Handlung selbst ausführen würde. Man nannte diese Zellen daher „Spiegelneurone“ (Rizzolatti 2004). Auf dieser Erkenntnis aufbauend kam eine Studie aus 2009 (Mobbs et al.) zu den Ergebnissen, dass es sehr wohl eine neuronale Übertragbarkeit von Glück gibt. Dies geschieht aber hauptsächlich nur, wenn die Person, der Gutes wiederfährt, uns ähnlich ist. Dabei findet die Verarbeitung im Gehirn so statt wie es bei eigenem Glück der Fall wäre (Vgl. Hein 2011, 378f).

Weiters drängt sich bei der mittlerweile gut erforschten Plastizität unseres Gehirns die Frage auf, *ob sich Glück als neuronales Aktivitätsmuster trainieren lässt* und ob viele positive Emotionen in einem glücklichen Leben eine plastische Veränderung nach sich ziehen?

Anhand von Studien an Ratten, zeigt sich, dass ein wiederholtes Erleben von positiven Emotionen dauerhafte Veränderungen im Gehirn hervorrufen können, indem es dabei zu einer Ausbildung erhöhter Neurotransmitter-Rezeptoren und -ausschüttungen kommt (Caldji et al. 1998). Wie mittlerweile bekannt ist, können vor allem negative Faktoren die neuronale Entwicklung von Kindern hemmen (Farah et al. 2006). So müssten doch im Umkehrschluss positive Erlebnisse genauso Auswirkungen haben? Diese Art von Fragen ist aber leichter zu stellen als sauber empirisch zu untersuchen. In Untersuchungen mit Mediationspraxen konnte jedoch gezeigt werden, dass je mehr Mediationsstunden ein Experte absolviert hatte, desto größer war der Unterschied der neuronalen Aktivierung zu einem Mediations-Neuling (Brefczynski-Lewis et al. 2007). Weitere Studien untermauerten, dass bei Mediationsanfängern und Mediationsexperten neuronale Unterschiede in Arealen, die bei der Verarbeitung von Empathie und positiven Emotionen involviert sind, zu finden waren (Lutz et al. 2009). Diese

⁴ Neuron = Nervenzellen

Ergebnisse lassen darauf schließen, dass eine Kultivierung positiver Gefühle durch Meditation neuronale Veränderungen nach sich ziehen kann. Wir können also unser Gehirn darauf trainieren, positiv zu denken und zu fühlen, als „Glücksformel“ kann dies jedoch nicht reichen. Glück bleibt einzigartig und individuell wie unser Gehirn (Vgl. Hein 2011, 379-380).

Die Neurowissenschaft ermöglicht es Glückserfahrungen empirisch zu erfassen, jedoch erzeugt das Gehirn sie nicht von sich aus. Dass Glück eher im hedonistischen Sinn als im eudaimonistischen Sinne operationalisiert worden ist, liegt vor allem an den Messprinzipien der klassischen (neuro-)wissenschaftlichen Methoden und darf daher nicht als reduktionistischer Glücksbegriff verstanden werden. Lust- und Unlustmomente (wie Belohnungen oder Bestrafungen) sind experimentell einfacher umzusetzen als ein gelingendes, tugendhaftes Leben. Dies ist die Aufgabe zukünftiger wissenschaftlicher Glücksforschung, bei der neue Methoden entwickelt werden müssen, um das menschliche Glück umfassend mit seiner Komplexität und all seinen Facetten darstellen zu können (Vgl. Hein 2011, 281).

2.3. Zusammenfassung – Facettenreichtum des Glücks

Auf eine konkrete Definition des Glücks muss trotz – oder gerade wegen – der Vielzahl an Versuchen verzichtet werden. Es kann aber festgehalten werden, dass es vielfach große Überschneidungen und Ähnlichkeiten unterschiedlicher Autoren aus verschiedenen Zeitepochen gab, die nicht selten untereinander vernetzt sind.

2.3.1. Glückskonzeptionen im interdisziplinären Vergleich

Auch wenn es keinen kulturell übergreifenden Glücksbegriff gibt, so haben doch alle Kulturen den Drang danach zu eruieren was Glück genau bedeutet und zumindest eine Vorstellung davon, was Glück ist oder wie es sich anfühlt. Glücksvorstellungen hängen immer mit den vorherrschenden Gegebenheiten (Politik, Gesellschaft, Glaube) und den kulturspezifischen Ansichten über ein gutes Leben zusammen. Bestimmte Themen kommen aber stets wieder: *Gesundheit, Freundschaft, Partnerschaft und Nachkommen* sowie materielle Besitztümer, wobei letztgenannte nicht als glücksstiftend ansich gelten (Vgl. Bargatzky 2010, 114).

Oftmals wird die Polarität zwischen Mangel und Fülle, Entbehrung und Genuss, Ruhe und Anstrengung als Basis für Glück erwähnt. Weiters sind Begriffe wie Harmonie, Balance, aber auch Vernunft und geistige Verfassung immer wiederkehrende Ausdrücke, die versuchen Glück zu beschreiben (Vgl. Bargatzky 2010, 114-118).

Vergleicht man nun die Glücksphilosophie der Vormoderne und der Moderne so kann man feststellen, dass die traditionelle antike Glücksphilosophie essentiell ausgerichtet ist, während die Moderne eher einem existentiellen, empirisch orientierten Wissenschaftsansatz folgt.

Die folgende Abbildung soll das Verhältnis visualisieren. Im Weiteren wird die Grafik eingehend erläutert.

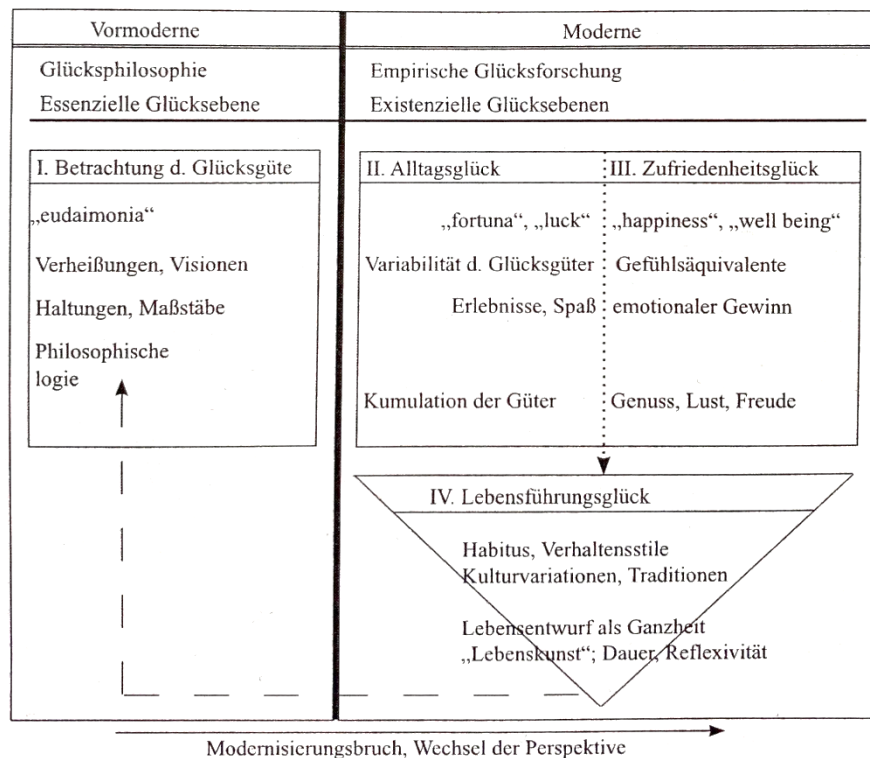


Abbildung 1: Vergleich der Glücksphilosophie der Moderne mit der Vormoderne (Hettlage 2010, 24)

In der Vormoderne bzw. der antiken Philosophie wird bei einer philosophisch-, theologisch-anthropologischen Wesensbestimmung des Menschen angesetzt. Es wird versucht Güter (*bona*) zu bestimmen, die zum höchsten Glück verhelfen können. Diese Güter setzt man mit der Wesensbestimmung des Menschen gleich. So sollen Menschen danach streben diese Güter dauerhaft zu erwerben. Nur durch einen festen Habitus – eine stabile Charakterform (*hexis*), können diese Güter erworben werden, die von den Philosophen als Tugenden (*arete*) bezeichnet werden. Dazu müssen Leidenschaften und Unlustgefühle überwunden werden. Von diesem Hintergrund aus wurden Tugendkataloge (sog. Kardinaltugenden) und Verfehlungsraster (Todsünden) entwickelt, die noch lange in der christlichen Tradition nachwirken (Vgl. Hettlage 2010, 23). Sowohl bei Aristoteles als auch bei Platon findet man eine solche Tugendethik, die nur durch Einübung in eine geistige Haltung zu erreichen ist und als essentielle Voraussetzung für Glück gilt. Beide sahen Glück als einen Zustand an, der von dauerhafter Natur war.

Die moderne Glücksforschung wendet sich dem gelebten Alltag zu und folgt dem ersten Anschein nach diesem philosophisch-theologischen Denkmodus nicht mehr. Im Zentrum steht das Erkenntnisinteresse und damit konkret feststellbare und doch höchst variable Bedürfnisse, Ziele, Wertvorstellungen sowie Handlungsweisen der Menschen in ihrer Lebenswelt. Als bedeutender Philosoph am Übergang zur Moderne lässt sich Kant stellvertretend mit seiner Glückskonzeption nennen, bei dem Glück erstmals als angenehmer, genuss- und lustvoller

Zustand definiert wurde. Für ihn war zudem klar, dass Glück individuell und daher ein unbestimmter und schwankender Begriff ist. Die philosophische Wesensbetrachtung ist ab Kant zum großen Teil ausgeklammert, vielmehr wird auf die Vielfalt der sozialen Tatsachen Rücksicht genommen. Dadurch kommt es zu gegensätzlichen Glücksbestimmungen und -strategien der Menschen. Plötzlich ist die Liste an Glücksbestimmungen lang, dies mag darauf zurückzuführen sein, dass unterschiedliche Lagen, Biographien, Situationen, Generationen, Zeiten angesprochen und in Verhältnis gesetzt werden. Innerhalb der modernen Glücksphilosophie kann man zwischen drei separaten Betrachtungsmodi des Glücks unterscheiden, die in der Abbildung als II. Alltagsglück, III. Zufriedenheitsglück, IV. Lebensführungsglück dargestellt sind.

Beim *ersten modernen Betrachtungsmodus*, der in der Abbildung durch II. Alltagsglück repräsentiert werden soll, ist bedeutsam, dass der Alltag des Menschen mit seinen Glücksvariationen im Vordergrund steht, weiters, dass der Mensch sich entweder als „Macher“ seines Glücks sieht oder als solcher, der dem Glück höchstens auf die Sprünge helfen kann, weil es mehr mit Schicksal zu tun hat und letztlich, dass Glückssuche, Glücksgüter und Zufriedenheit eng zusammen hängen, wiederholter Genuss aber seine Zufriedenheitswirkung verliert.

Der *zweite moderne Betrachtungsmodus*, in der Abbildung dargestellt durch III. Zufriedenheitsglück, schließt an den ersten Modus an. Glück ist demnach eine mehrdimensionale Kategorie, zwar geht Zufriedenheit mit Glücksgütern einher, jedoch ist diese Zufriedenheit abhängig von Dauer des Genusses, von der Art der Menschen (Lebensalter, soziale Lage), von der Art der Bedürfnisse und der Qualität der Güter.

Im *dritten Betrachtungsmodus*, repräsentiert in der Abbildung durch IV. Lebensführungsglück, wird auf die fundamentalen existentiellen Fragen der Lebensplanung und -führung fokussiert, wo es um die langfristige Güterabwägung geht. Bei diesem Betrachtungsmodus wird die starke Ähnlichkeit zu den antiken Glücksphilosophie deutlich (Vgl. Hettlage 2010, 26). Somit haben sich die modernen Glückskonzeptionen zwar neu definiert, die Grundzüge der antiken Glücksphilosophie lassen sich aber nach wie vor in den modernen Versionen finden.

2.3.2. Faktoren des Glücks

Eckermann filtert aus ihrer intensiven Beschäftigung mit der philosophischen Glücksliteratur sieben Faktoren heraus, die sich in jedem Glückskonzept ausfindig machen lassen, jedoch unterschiedlich bewertet werden. Sie listet folgende Faktoren auf, die sie in weiterer Folge als „Glücksfaktoren“ bezeichnet:

1. Zufall
2. aktives Handeln
3. Affekte und Tugenden
4. Genuss
5. Einstellung
6. soziale Kontakte
7. materieller Besitz (Vgl. Eckermann 2016, 127)

Jedes Glückskonzept antiker und moderner Glückskonzeptionen beinhaltet demnach alle sieben Faktoren in unterschiedlicher Ausprägung. So ist bei Aristoteles aktives Handeln, Tugendethik und Einstellungen sowie materieller Besitz hoch, dafür Genuss und Zufall niedrig bewertet, während in Epikurs Glückskonzept Genuss den zentralen Glücksfaktor darstellt.

Glück wird demnach von diesen sieben Glücksfaktoren maßgeblich bestimmt. Die Glücksfaktoren lassen sich von den fünf Hauptbedeutungen des Glücks, vorgestellt in Kapitel 2.1.1., insofern abgrenzen, als dass die Hauptbedeutungen auf den Wissenszusammenhang mit Glück im normalen Sprachgebrauch verweisen, während die gerade genannten sieben Faktoren als glückskonstituierend gelten.

2.3.3. Fundamente des Glücks und der Weg dorthin

Schon Kant stellte fest, dass man höchstens vage Ratschläge geben kann, die einen helfen, das Glück im Leben zu finden. Stefan Klein sammelte 2012 in seinem Buch neueste Erkenntnisse der Hirnforschung und versuchte zentrale Bestandteile herauszuarbeiten, die uns helfen sollen gezielt in Situationen zu versetzen, auf die wir mit Freude reagieren (Vgl. Klein 2012, 359-360). Ausgehend von Kleins Sammlung listet Fischill folgende zentrale Aspekte auf, die zu einer glücklichen Lebensführung beitragen sollen und bezeichnete sie als „Fundamente des Glücks“ (Fischill 2017, 204):

1. Freiheit, Unabhängigkeit und Selbstbestimmung

Freies Denken und Handeln sowie das Erreichen selbst gewählter Ziele beinhalten Glück.

2. Vielfalt und Abwechslung

Gleichbleibende Reize werden dem Organismus uninteressant, dies bezieht sich auf das Denken als auch das Handeln. [Aber: Extreme sollen vermieden werden].

3. Aktivität

Eine aktive Haltung macht glücklicher und zufriedener – im Gegensatz zu einer passiven. Aktiv an Entscheidungen mitwirken, aktiv denken, Sport betreiben. Nichtstun birgt die Gefahr in Sorge zu verfallen.

4. Bewegung und Gesundheit

Den Körper zu betätigen, tut auch der Seele gut. Gesundheit ist nicht umsonst bei Aristoteles und vielen anderen eine Basisvoraussetzung für ein glückliches Leben, sie ist viel mehr als nur die Abwesenheit von Krankheit.

5. Freundschaft, Partnerschaft und soziale Kontakte

Der Mensch ist ein soziales Wesen. Psychologische und soziologische Studien unterschrieben, dass ein „Netz“ an sozialen Beziehungen, das Lebens lebenswert machen.

Auch Bellebaum (2010) hat versucht auf Basis der intensiven Auseinandersetzung mit Glücksliteratur Wege zum Glück zusammenzufassen. Dabei stieß er auf drei zentrale Aspekte, die für Glück fundamental erscheinen (Vgl. Bellebaum 2010, 53-56):

1. Aktionismus

Einerseits wird hier der antike Gedanke der Einübung des Denkens und Handels der der Tugendlehre angesprochen, andererseits wird damit darauf Bezug genommen, dass Glück für jeden in einer anderen Tätigkeit liegt (Tanzen, Musik hören, Reiten, ...) und somit individuell und subjektiv ist. Es wird aber auch deutlich, dass Glück wählbar und erlernbar ist. Glück wird dadurch zur Lebenskunst.

2. Genügsamkeit

Erlangen wir Glück, durch das Erreichen von Zielen oder das Befriedigen von Bedürfnissen, ist es der einfachste und schnellste Weg zum Glück, wenn wir uns die Ziele klein stecken und die Bedürfnisse einfach halten. Beste Beispiele sind Hans im Glück oder Diogenes mit seiner Bitte an Alexander den Großen.

3. Stetigkeit

Dieser Pfad ist eine Verbindung der zwei obigen Pfade. Einerseits bedarf es des aktiven Denkens, Handelns und Tuns, andererseits der Genügsamkeit, damit die Puste für das stetige Handeln nicht ausgeht. Es wird auf Extreme verzichtet, um das Glück in der Einfachheit zu finden.

Zusätzlich hat Bellebaum noch einen weiteren möglichen Weg zum Glück erwähnt, nämlich den der „*Träumerei*“, diesen aber nicht deutlich genug ausgeführt. Eine mögliche Interpretation wäre, dass er damit eine utopische Annahme der stoischen Philosophie meint, die Hauptaffekte wie Schmerz, Begierde, Furcht und Lust zu bekämpfen, um so zur stoischen Ruhe und Gelassenheit zu kommen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich gewisse Faktoren aus der Literatur ableiten lassen, die eng mit dem Glück in Verbindung stehen. Die Faktoren, die in nahezu jeder Glückstheorie enthalten sind, mit dem Begriff „Glücksfaktoren“ bezeichnet werden. Die Erreichung des Glücks – sofern dies möglich ist – soll anhand der Fundamente des Glücks beschrieben werden. Im weiteren Verlauf der Arbeit soll auf die Fundamente des Glücks unter anderem mit dem Ausdruck „Wege zum Glück“ Bezug genommen werden, da sie eine Anleitung zu geben versuchen, wie man Glück am ehesten findet.

Die Lehrbarkeit von Glück taucht nicht nur bei Kant auf, sondern ist auch in der heutigen Zeit ein zentrales Thema. Im schulischen Bereich kommt der Beschäftigung mit dem Thema Glück als Ausgangspunkt für eine gelingende Lebensführung eine immer deutlichere Rolle zu. Die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Glück lässt sich unter anderem im Unterrichtsfach Ethik finden.

2.4. Unterrichtsfach Ethik

Das Unterrichtsfach Religion als Hauptfach ist ein Überbleibsel aus der Zeit, als die Schule noch unter kirchlicher Aufsicht stand. Somit ist der Religionsunterricht weltanschaulich gebunden, zugleich aber ein ordentliches Lehrfach in einer mittlerweile weltanschaulich neutralen Schule. Als es Anfang der siebziger Jahre aufgrund von abweichenden Konfessionen oder persönlichen Glaubenskonflikten zu einem sprunghaften Anstieg von Abmeldungen vom Religionsunterricht kam, war der Ethikunterricht als Ersatzfach geboren. Die Kirche erhoffte sich in erster Linie durch die Schaffung des Ethikunterrichts die Abmeldungen zu kompensieren, während die Schule bzw. der Staat als Souverän des öffentlichen Schulsystems der voranschreitenden kulturellen und weltanschaulichen Differenzierung durch eine Behandlung allgemeiner sittlicher Regeln des Miteinanderumgehens im Ethikunterricht entgegenwirken wollte. Durch die Pluralisierung unserer Gesellschaft in den letzten Jahrzehnten treten nun an Stelle einer Religion und einer Weltanschauung nun viele Religionen und viele Weltanschauungen, welche im Unterrichtsfach Ethik behandelt werden sollen (Vgl. Treml 1994, 18-19).

Demnach steht im Ethikunterricht ähnlich wie im Religionsunterricht ethische Erziehung bzw. Werterziehung im Vordergrund. Da dies zwangsläufig tief in die Sphären persönlicher Überzeugung hineinreicht, ist eine pädagogische Feinfühligkeit und vor allem ein erzieherisches Ethos unabdingbar. Zudem muss sich der Inhalt an Fachwissenschaften orientieren (Vgl. Nipkow 1994, 8-14). Als Grundlagenwissenschaft gilt für den Ethikunterricht die Philosophie. Als Bezugswissenschaften lassen sich insbesondere Psychologie, Soziologie, Pädagogik, Religionswissenschaft, Theologie, Geschichte, Politologie, Rechtswissenschaft, Wirtschaftswissenschaft und Biologie anführen, dabei werden die Erkenntnisse der Bezugswissenschaften in den Ethikunterricht eingebunden (Vgl. österreichisches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung Österreich (BMBWF), Lehrplan Ethik Entwurf 2020, 1).

Derzeit (2020) ist eines der aktuellen österreichischen bildungspolitischen Ziele, Ethik als Pflichtgegenstand für alle Schüler und Schülerinnen einzuführen, die keinen Religionsunterricht besuchen. Die steigende Zahl an Jugendlichen, die sich vom Religionsunterricht abmelden oder keiner Religionsgemeinschaft angehören, bestätigt die Notwendigkeit eines – nicht bloß religiösen – systematisch staatlichen Ethik- und Wertunterrichts (Vgl. österreichisches BMBWF, „Ethik als Pflichtgegenstand“). Durch die uneinheitliche Etablierung des Unterrichtsfaches Ethik an Schule ist auch die Ausbildung zur

Ethiklehrperson eine uneinheitliche. So wird ein Lehrgang an der Pädagogischen Hochschule angeboten, zugleich gibt es universitäre Lehrgänge. Eine Lehrbefähigung wird aber bei beiden vorausgesetzt, sodass die Ausbildung zum Ethiklehrer/zur Ethiklehrerin einer Zusatzausbildung gleichkommt. Mit Ethik als Pflichtgegenstand ist frühestens mit Beginn 2022/23 ein universitäres Lehramtsstudium zu erwarten (Vgl. österreichisches BMBWF, „Ethik als Pflichtgegenstand“).

2.4.1. Zielsetzung des Ethikunterrichts

Der Fokus im Ethikunterricht liegt darin, Schüler und Schülerinnen zu schulen gesellschaftliche Probleme zu erkennen und durch selbstverantwortliches Handeln zu deren Lösung beizutragen. Dabei ist die selbstständige Reflexion über eine gelingende Lebensgestaltung wichtig. Weiters soll der Ethikunterricht Orientierungshilfen bieten und zur fundierten Auseinandersetzung mit Grundfragen des eigenen Lebens und des Zusammenlebens anhalten. Gerade im Ethikunterricht sollen sich die Schüler und Schülerinnen mit unterschiedlichen weltanschaulichen, kulturellen, philosophischen als auch religiösen Menschenbildern und Traditionen auseinandersetzen. Dabei soll die individuelle Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden (Vgl. österreichisches BMBWF, Lehrplan Ethik Entwurf 2020, 1).

Zusätzlich soll dadurch die Bereitschaft gestärkt werden, Verantwortung für das eigene Leben und das Zusammenleben mit andern zu übernehmen – sei es in kulturellen, ökologischen oder politischen Verhältnissen. Eine Haltung von Toleranz und Offenheit gilt es zu erlangen, bei der die Würde des Menschen geachtet wird. Dies soll ein friedliches Zusammenleben sichern.

Weiters sollen im Ethikunterricht eigene Krisenerfahrungen durch Behandlung verschiedener Dilemmatasituationen gemacht werden und dadurch die Schüler und Schülerinnen in ihrer Argumentation und ihrem selbstreflektierten Urteilen und Handeln gestärkt werden, sodass moralischen (Vor-) Urteile entgegengewirkt wird (Vgl. österreichisches BMBWF, Lehrplan Ethik Entwurf 2020, 1).

2.4.1.1. Zentrale fachliche Konzepte

Aus den Zielen des Ethikunterrichts lassen sich drei zentrale Konzeptperspektiven ableiten:

- eine personale Perspektive - die Lebenswirklichkeit betreffend
- eine gesellschaftliche Perspektive – das Zusammenleben in der Gesellschaft betreffend
- eine ideengeschichtliche Perspektive – ethisch und moralische Positionen betreffend

Bei der personalen Perspektive wird die Frage nach der Bedeutung des jeweiligen Themas für ein gutes und gelingendes Leben des Einzelnen gestellt. Dabei wird an der Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen angeknüpft. Bei der gesellschaftlichen Perspektive wird das jeweilige Thema in Hinblick auf das Zusammenleben in lokalen bis hin zu globalen Kontexten begutachtet. Hierbei wird auf die verschiedenen religiösen, kulturellen und sozialen Hintergründe der Schüler und Schülerinnen Rücksicht genommen werden. Bei der ideengeschichtlichen Perspektive soll das jeweilige Thema in Hinblick auf das moralisch Gute und Gerechte im Lichte maßgeblicher ethischer Positionen und Begriffe betrachtet und reflektiert werden (Vgl. österreichisches BMBWF, Lehrplan Ethik Entwurf 2020, 2).

2.4.1.2. Didaktische Grundsätze

Der Ethikunterricht hat die Integration von Lebenswelt, Ethik und den Bezugswissenschaften zum Ziel. Dabei steht die Diskursorientierung an vorderster Stelle. Zentral ist ein Diversitätsangebot, bei der viele Weltanschauungen zum Thema werden. Zugleich und an oberster Stelle es herrscht aber ein striktes Indoktrinationsverbot (Vgl. österreichisches BMBWF, Lehrplan Ethik Entwurf 2020, 3).

Ein Überblick über die Grundprinzipien im Ethikunterricht findet sich hier:

- **Integration von Lebenswelt, Ethik und Bezugswissenschaften**

Unter Einbezug der Lebenserfahrungen der Schüler und Schülerinnen sollen relevante Erkenntnisse der Bezugswissenschaften ethisch-philosophisch bearbeitet werden.

- **Diskursorientierung**

Mögliche Problemstellungen und deren Lösungen sind diskursiv zu bearbeiten, dabei steht vor allem Gesprächs- und Diskussionsformate im Vordergrund.

- **Diversitätsgebot**

Die Vielfalt unterschiedlicher Weltanschauung und Menschenbilder ist zu berücksichtigen. Die Gestaltung soll ergebnisoffen sein, sodass mehrere wohlbegründete, voneinander abweichenden Positionen möglich sein können.

- **Indoktrinationsverbot**

Jedwede Indoktrination, auch subtiler Art, hat zu unterbleiben. Die Urteilsbildung der Schüler und Schülerinnen darf nicht durch eine besondere Akzentuierung bestimmter Positionen oder Standpunkte weltanschaulicher oder religiöser Art beeinflusst werden.

- **Fachdidaktische Aufbereitung**

Bei der fachdidaktischen Aufbereitung müssen Lehrziele, die zentralen fachlichen Konzepte sowie die didaktischen Grundprinzipien berücksichtigt werden. Exkursionen an außerschulischen Lernorten sowie Gespräche mit Experten und Expertinnen sind eine erwünschte Ergänzung des Ethikunterrichts

(Vgl. österreichisches BMBWF, Lehrplan Ethik Entwurf 2020, 3)

2.4.1.3. Kompetenzmodell mit Kompetenzbereichen und -beschreibungen

In der nachfolgenden Tabelle ist das Kompetenzmodell des Ethikunterrichts dargestellt. Es gliedert sich in fünf Kompetenzbereiche. Die darin beschriebenen Kompetenzen gelten für alle Schulstufen. Der Ausprägungsgrad der Kompetenzentwicklung soll mit aufsteigender Schulstufe komplexer und differenzierter werden (Vgl. österreichisches BMBWF, Lehrplan Ethik Entwurf 2020, 4).

Kompetenzbereich	Konkrete Kompetenzen <i>Der/Die SchülerIn kann...</i>
Wahrnehmen und Perspektiven einnehmen	– Situationen und Probleme der individuellen, sozialen und ökologischen Lebenswelt wahrnehmen, beschreiben und deuten. – sich mit Denkweisen, Wertvorstellungen und Lebenswelten anderer auseinandersetzen sowie die eigene Position einordnen.
Analysieren und Reflektieren	– ethisch-relevante Texte mit Hilfe fachspezifischer Terminologie und Methoden erschließen und verfassen. – Wissen aus unterschiedlichen Fachgebieten und Lebensbereichen aufeinander beziehen und im Lichte ethischer Positionen reflektieren.
Argumentieren und Urteilen	– moralische und ethische Grundkonzepte darstellen, ihre historischen und kulturellen Zusammenhänge verstehen. – Argumente kritisch prüfen sowie eigenständige und begründete ethische Urteile fällen.
Interagieren und Sich-Mitteilen	– eigene Gedankengänge und die anderer sachgemäß und sprachlich sensibel darstellen. – Auseinandersetzungen auf argumentativer Grundlage konsens- und dissensfähig führen und mit Meinungsverschiedenheiten und Konflikten gewaltfrei umgehen.
Handlungsoptionen entwickeln	– durch Handlungsentwürfe zu moralischen Problemen verantwortungsbewusst und ethisch reflektiert Stellung beziehen. – die erworbenen Kompetenzen zu eigenen Lebensentwürfen in Beziehung setzen.

Tabelle 2: Kompetenzmodell des Ethikunterrichts (österreichisches BMBWF, Lehrplan Ethik Entwurf 2020, 4)

Klar im Vordergrund stehen im Ethikunterricht Handlungskompetenzen wie Analysieren, Reflektieren und Argumentieren. Faktenwissen tritt zusehends in den Hintergrund.

2.4.2. Lehrplan

Die im Entwurf des Ethik Lehrplans angeführten Anwendungsbereiche sind verbindlich zu unterrichten. Die nachfolgende Tabelle soll einen Überblick über die zu behandelnden Themenbereiche in jeder Schulstufe liefern.

Der Ethikunterricht soll zusätzlich Raum für aktuelle Themen bieten. Darüber hinaus können weitere Thematiken in Verbindung mit den Schwerpunkten der jeweiligen Schulformen behandelt werden (Vgl. österreichisches BMBWF, Lehrplan Ethik Entwurf 2020, 5-7).

LEHRPLAN ETHIK	
5. Klasse (9. Schulstufe)	
(1. und 2. Semester)	
– Grundbegriffe und Perspektiven der Ethik – Basiswissen zu Menschenrechten – Soziale Beziehungen – Glück – Sucht und Selbstverantwortung – Natur und Mensch – Religion und Weltanschauung	
6. Klasse (10. Schulstufe)	
3. Semester – Kompetenzmodul 3	4. Semester – Kompetenzmodul 4
– Prinzipien normativer Ethik – Medien und Kommunikation – Umgang mit Tieren – Liebe und Sexualität	– Judentum, Christentum, Islam – Beginn des Lebens – Konflikte und Konfliktbewältigung
7. Klasse (11. Schulstufe)	
5. Semester – Kompetenzmodul 5	6. Semester – Kompetenzmodul 6
– Grundkonzepte der Ethik – Menschenwürde, Menschenrechte, Menschenpflichten – Krankheit und Gesundheit, Ende des Lebens – Fernöstliche Religionen und Weltanschauungen	– Das Fremde – Identität und Moralentwicklung – Wirtschaft und Konsum
8. Klasse (12. Schulstufe)	
Kompetenzmodul 7	
7. Semester	8. Semester – Kompetenz
– Positionen und Begriffe der Ethik – Krieg und Frieden – Völkerrecht Moral und Recht – Technik und Wissenschaft	– Religions- und Moralkritik, Humanismus

Tabelle 3: Lehrplan Ethik (österreichisches BMBWF, Lehrplan Ethik Entwurf 2020, 5-7)

Auf der Grundlage von zahlreichen Schulversuchs-Lehrplänen und unter besonderer Berücksichtigung eines Lehrplanentwurfes der Bundes-ARGE Ethik wird derzeit an einem neuen Lehrplan gearbeitet. In diesen sollen aktuelle Anforderungen sowie die vielfältigen Erfahrungen aus den Schulversuchen mit einfließen (Vgl. österreichisches BMBWF 2020, „Ethik als Pflichtfach“).

2.4.2.1. Glück

Das Thema „Glück“ im Ethikunterricht soll laut dem aktuellen Lehrplanentwurf 2020 des österreichischen BMBWF in der 5. Klasse (9. Schulstufe) behandelt werden.

Unter dem Thema „Glück“ sollen laut Lehrplanentwurf „Glücksvorstellungen“, „Glücksethiken“ sowie „Glücksforschung“ behandelt werden. Eine genauere Charakterisierung fehlt.

Betrachtet man den Lehrplan Ethik vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus (Deutschland), die Ethik an vielen Schulstandorten bereits in der Unterstufe als Pflichtfach führen, so lässt sich das Thema „Glück“ bereits in der 2. Klasse (6. Schulstufe) finden. Dabei wird unter dem Themenpunkt „Glücksvorstellungen“ genauer ausgeführt und auf folgende inhaltliche Akzente verwiesen: „persönliches Glück“, „soziales Glück“, „materielles Glück“, „Flüchtigkeit des Glücksempfindens“, „eigener Anteil am Erreichen des Glücks“, „Glück des anderen als eigenes Glück“. Zusätzlich werden methodische Vorschläge gegeben, wie etwa „kreatives Schreiben“, „Malen“, „Collagen“ (Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus, Lehrplan Ethik 2019, 23).

2.4.2.2. Unterrichtsfach Glück – Glücksförderung in der Schule

Vor allem Ende der 60er Jahre wurde in der Pädagogik die Forderung laut aus dem traditionellen schulischen Autoritäts- und Leistungsprinzip auszuscheren und eine lustbetonte Erziehung des „glücklichen Menschen“ voranzutreiben, bei der die Dinge innerhalb der Schule „Spaß“ machen (Vgl. Riemen 1991, 159). Immer mehr wird der Fokus auf die psychische Gesundheit von Schüler und Schülerinnen gelegt, wodurch die Schule zu einem Ort werden soll, an dem es nicht nur um Leistung geht.

Mit der Begründung, dass die Schule mittlerweile von vielen als notwendiges Übel wahrgenommen wird, führte Fritz-Schubert 2007 das Unterrichtsfach Glück ein, um

Schülerinnen und Schülern zu einem glücklichen, gelingenden Leben zu verhelfen. In dem neuen Schulfach sollen Leistungsfreude, Lebenskompetenz und Lebensfreude vermittelt werden und die Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden. Um nach Glück streben zu können, bedarf es nach Fritz-Schubert dem Erkennen eines Sinns im Leben und dem eigenen Handeln. Dabei bezieht er sich auf Viktor Frankls logotherapeutischen Ansatz, der besagt, dass der Sinn von jedem selbst gefunden werden muss. Dabei soll auch die Fähigkeit erlernt werden, mit Leid, Schmerz und Niederlagen umgehen zu können. Dies stärkt die Persönlichkeit. Somit soll Schule zur Erhöhung der Frustrationstoleranz beitragen, indem gezielt der positive Umgang mit Niederlagen geschult wird und ein Wechsel von der Problemorientierung hin zur Lösungsorientierung erfolgt. Eng mit der Sinnfindung verbunden ist demnach auch das Gefühl der Selbstwirksamkeit. Sobald Schülerinnen und Schüler erkennen, dass es nicht darum geht, andere Erwartungen zu erfüllen, sondern vielmehr darum seinem eigenen Tun und Handeln einen Sinn zu geben, so trägt dies nachhaltig zum Glücksempfinden bei. Als zentrale Aufgabe sieht er die Förderung einer optimistischen Grundhaltung, die man den Lernenden selbst vorlebt und die Förderung der Selbstsicherheit, zu der man ihnen durch Ermutigung verhilft. Weiters sollen sie durch Ermutigung zur Selbstsicherheit verhilft. Zusätzlich sollte Geduld und Gelassenheit erlernt und gemeinsam erprobt werden. (Vgl. Hess 2015, 241; Kornhofer 2014, 64-66). Der Leistungsgedanke wird in den Hintergrund gerückt, im Vordergrund steht das intensive Auseinandersetzen mit sich und die Reflexion von Unterrichtsinhalten. Dazu wird ein Arbeitsheft geführt, indem laufend Reflexionen und Ideen zum Unterricht eingetragen werden. Dadurch soll die im besten Fall eintretende Persönlichkeitsentwicklung sowie Fortschritte im individuellen Glücksempfinden oder eine Erhöhung der Zufriedenheit nachvollzogen werden. Die Bewertung bzw. Benotung orientiert sich ausschließlich daran wie intensiv sich mit einem Thema auseinandergesetzt worden ist und nicht inwiefern sich der Lernende weiterentwickelt hat (Vgl. Hess 2015, 241; Kornhofer 2014, 71).

Das Unterrichtsfach Glück nach Fritz-Schubert umfasst fünf Module bzw. Lehrplaneinheiten: „Freude am Leben“, „Freude an der Leistung“, „Ernährung und körperliches Wohlbefinden“, „Freude an der Bewegung“ und „Körper als Ausdrucksmittel“. Dabei stehen die Akzeptanz des Selbst und des eigenen Körpers, die Wertschätzung der eigenen persönlichen Eigenschaften und Fähigkeiten, die eigene Identitätsfindung sowie das bewusste Wahrnehmen im Vordergrund. Durch verschiedene Übungen der Selbst- und Fremdwahrnehmung sollen positive Erkenntnisse über sich selbst im Bewusstsein und Unterbewusstsein verankert werden. Weiters finden Übungen zur Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit, Stressbewältigung und Entspannung statt. Darüber hinaus werden Strategien zur Entdeckung eigener Stärken und

Potentiale angewendet, die mentale Stärken und persönliche Ressourcen aufdecken sollen. Es wird angestrebt, dass die Kinder eine persönliche Wertehierarchie entwickeln, aufgrund derer sie ihre eigenen Zielsetzungen formulieren können. Des Weiteren soll der Körper mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen thematisiert werden, da die körperliche Verfassung wesentlich zum allgemeinen Wohlbefinden beiträgt (Vgl. Hess 2015, 242f; Kornhofer 2014, 67-70).

So ergänzt und verstärkt der Glücksunterricht nach Fritz-Schubert das bestehende Bildungsangebot, „[...] indem er die Zusammenhänge von Körper, Geist und Seele spielerisch erfahrbar macht und als Schlüsselerlebnis kognitiv verankert.“ (Fritz-Schubert 2011, 3)

Als Pädagoge verbindet Fritz-Schubert die neuen Erkenntnisse der Neurobiologie mit jenen der Philosophie und Positiven Psychologie sowie der Sportwissenschaft und generiert dadurch ein neues Fach, das die Entwicklung der Persönlichkeit und den damit verbundenen Selbstwert, der Selbstkompetenz und dem Selbstkonzept zum Ziel hat (Vgl. Kornhofer 2014, 67).

Unterschiedliche Evaluationen des Unterrichtsfaches sowie zahlreiche Rückmeldungen von Schüler und Schülerinnen zeigten, dass das Schulfach positive Effekte auf das subjektive Wohlbefinden der Lernenden hatte. Aufgrund der positiven Resonanz gründete Fritz-Schubert 2009 das Fritz-Schubert-Institut für Persönlichkeitsentwicklung⁵, eine gemeinnützige Stiftung, die sich die Informierung sowie die Weiterbildung von Pädagogen und Pädagoginnen zur Glücksthematik zur Aufgabe gemacht hat. Mittlerweile bieten viele Schulen in Österreich, Deutschland und der Schweiz das Unterrichtsfach „Glück“ an.⁶

Fritz-Schubert sieht es als Aufgabe der Schule den Menschen bei seiner Entwicklung maßgeblich zu unterstützen und hofft, dass sie irgendwann das leistet, was jetzt das Unterrichtsfach Glück bewirkt, und zwar die Vorbereitung auf ein gelingendes Leben, wo sich der jeweilige Mensch als wirksamer Gestalter des eigenen Lebens sieht und das geprägt ist von positiven Haltungen und Einstellungen (Vgl. Fritz-Schubert 2008, 107).

⁵ Fritz-Schubert Institut <https://www.fritz-schubert-institut.de/> [17.10.20]

⁶ Eine Liste der Schulen, die das Unterrichtsfach Glück anbieten findet sich hier: <https://www.fritz-schubert-institut.de/newpage> [17.10.20]

3. Methodisches Vorgehen

3.1. Schulbuchanalyse

Von Schulbuchforschung zu sprechen, begann man konsequent erst in den 70er Jahren. Der erste Boom der Schulbucharbeit erfolgte nach dem Ersten Weltkrieg und hatte damals das Ziel Feindbilder in Schulbüchern zu eliminieren und stattdessen Friedenspädagogik zu implementieren. Schließlich kann man Schulbücher einen wichtigen sozialisatorischen Einfluss zuschreiben. Nach dem Zweiten Weltkrieg war es vor allem die UNESCO, die sich für die Versachlichung von Schulbüchern einsetzte. Vor allem das Georg-Eckert-Institut hat sich maßgebend der internationalen Schulbuchforschung verschrieben (Vgl. Fritzsche 1992, 108). War es in den Anfängen noch eine Forschung hinsichtlich Vorurteilen, Stereotypen oder rassistischen Positionen in Schulbüchern hat sich dieser Forschungsbereich zu einer umfassenden empirischen Lehrmittelforschung entwickelt, die die wissenschaftliche Erforschung und Analyse der Gestaltung, Verwendung und Wirkung von Lehrmittel zum Ziele hat. Dies kann man auch darin beobachten, dass sich die Gestaltung von Schulbüchern in den letzten 40 Jahren stark verändert hat. Unterschieden sich Schulbücher bis in die späten 70er Jahre kaum von anderen Druckwerken (Layout klassisch streng, Typographie karg und dicht, Illustrationen kaum vorhanden), führten die Erkenntnisse der Psychologie und Pädagogik dazu, dass die Schulbücher nach und nach an das junge Publikum angepasst wurden (Vgl. Choppin 1992, 137). Natürlich waren neue kostengünstige Drucktechniken mitverantwortlich. Illustrationen sind nicht mehr nur in Fächern, in denen sie maßgebend notwendig sind vorhanden, sondern in allen Fächern. Dies entzieht sich oft der pädagogischen Rechtfertigung und lässt sich damit begründen, dass wir heutzutage in einer Welt leben, die von Bild und Farbe dominiert wird. Schließlich wird ein Schulbuch auch produziert, um zu gefallen und den Leser anzuziehen (Vgl. Choppin 1992, S. 140).

3.1.1. Funktionen von Schulbüchern

Ungeachtet dieser Entwicklungen lassen sich auch heute noch folgende von Hartmut Hacker 1980 konzipierten Funktionen des Schulbuchs feststellen:

1. Strukturierungsfunktion
2. Repräsentationsfunktion
3. Steuerungsfunktion
4. Motivationsfunktion
5. Differenzierungsfunktion (Leistungsniveaus)
6. Übungs- und Kontrollfunktion
7. Innovationsfunktion

Letztere ist erst 2005 von Bullinger et al. hinzugefügt worden. Schulbücher sind „flexible Werkzeuge“ des Schulsystems und damit der Schule, der Lehrenden als auch der Lernenden. Ob ein Lehrmittel seinen Zweck erfüllt, hängt nicht nur mit dem Inhalt, Aufbau und der Gestaltung des Lehrmittels selbst, sondern auch von der Kompetenz des Lehrenden ab (Vgl. Niehaus et al. 2011, 28-29).

3.1.2. Erwartungen und Anforderungen an Schulbücher

Durch die Einführung von Bildungsstandards haben sich die Erwartungen an Lehrmittel allgemein und insbesondere an das Schulbuch geändert. Inhalte wurden durch Kompetenzen ersetzt, durch die fachspezifischen Lehrpläne bleibt jedoch die Festlegung von Fachinhalten erhalten. Viele der derzeitigen Schulbücher sind so konzipiert, dass sie als Hilfsmittel für einen kompetenzorientierten Unterricht herangezogen werden können. Es bleibt jedoch eine Kombination aus Lehr- und Arbeitsbuch und soll die Lücke zwischen Lehrenden und Lernenden in Form eines Unterrichtsgegenstandes schließen (Vgl. Niehaus et al. 2011, 6-7).

Was wird von Schulbüchern erwartet? Die Gesellschaft fordert, dass die in Schulbüchern vermittelten Werte, Normen und Weltanschauungen nicht gegen die gesellschaftlichen Normen verstoßen. Sie sollen also das öffentliche Interesse widerspiegeln und den gesellschaftlichen Zusammenhalt fördern. Aus Sicht der Wissenschaft und Fachdidaktik steht die sachorientierte Wissensvermittlung im Vordergrund, durch die Gesellschaft kommt es jedoch immer zu einer selektierenden und normierenden Auswahl an Inhalten, die den Bildungsauftrag repräsentiert. Vor allem in Geisteswissenschaftlichen Fächern soll über die Wissensvermittlung hinaus, auch „Denk- und Erkenntnisfähigkeit“ geschult werden (Vgl. Niehaus et al. 2011, 9-13).

Während die Wissenschaft vor allem auf die Wissensproduktion abzielt, hat das Bildungssystem die didaktische Effektivität zum Ziel. Durch ein gutes fachdidaktisches

Schulbuchkonzept mit innovativen Unterrichtskonzepten, -methoden und -materialien, soll die Motivation und damit Wirksamkeit des Unterrichts gesteigert werden. Auch die Nutzer und Nutzerinnen der Schulbücher – Lehrende, Lernende und zum Teil auch Eltern – haben Erwartungen an Lehrmittel. Für sie steht vor allem der pragmatische Aspekt im Vordergrund. Lehrende wünschen sich, dass Schulbücher so strukturiert sind, dass sie die Unterrichtstätigkeit erleichtern, Lernende fordern innovative, multimediale Wissensvermittlung und Eltern pochen auf Einfachheit, Einheitlichkeit und Kompaktheit (Vgl. Niehaus et al. 2011, 20-27).

Die Anforderung, die an ein Schulbuch gestellt werden, sind hoch und betrachtet man die Forderungen, so widersprechen sie sich teilweise gegenseitig. So soll das Schulbuch konkrete, ausführliche Einblicke in Themengebiete des Faches geben, zugleich aber zusammenfassend und möglichst kompakt gehalten werden, was eine detaillierte Erklärung plötzlich nicht mehr möglich macht. Wird ein Phänomen deutlich erklärt, lässt es nur wenig Raum dafür die Schulung von eigener Denk- und Erkenntnisfähigkeit. Ist es jedoch fachdidaktisch so aufbereitet, dass das Phänomen aus einer Arbeitsaufgabe herauskonzipiert werden soll, so fehlt der theoretische, sachgeleitete Informationstext.

So vielfältig die Erwartungen und damit die Anforderungen an ein Schulbuch sind, so komplex ist auch die Ausarbeitung eines Evaluationsmittel als auch die anschließende Beurteilung eines solchen.

3.1.3. Evaluierung von Schulbüchern

Aufgrund der Komplexität eines Schulbuches und dessen Anforderungen ist es kaum möglich ein Schulbuch „als Ganzes“ zu erfassen, vielmehr muss mehrdimensional und multiperspektivisch gearbeitet werden. Daraus ergibt sich, dass Schulbuchforschung als „Aspektforschung“ tätig wird, um unterschiedliche Forschungsansätze und verschiedene Erkenntnisinteressen abzudecken. Ein zentrales Feld der Schulbuchforschung ist die Schulbuchanalyse. Sie kann aus unterschiedlichen Interessen herausgewählt werden, je nach Forschungsgebiet und Fragestellung wird die passende Methode gewählt. Es ist jedoch irrtümlich zu denken, dass sich unter dem Deckmantel „Schulbuchanalyse“ ein starr zu befolgender Leitfaden an methodischem Vorgehen verbirgt (Vgl. Fritzsche 1992, 11 & 15). So hat Marienfeld 1976 zum Ausdruck gebracht: „Die vielfältigen Fragestellungen nämlich unter denen man Schulbücher untersuchen kann, ermöglichen oder bedingen höchst unterschiedliche Verfahrensweisen.“ (Fritzsche 1992, 11)

Es gibt aber sehr wohl **Grundregeln**, die bei einer Schulbuchanalyse zu beachten sind:

1. Ziel und Zweck müssen klar definiert sein
2. Relevanz („Erkenntnis geleitete Interesse“) muss klar und bewusst sein
3. Kategorienbildung muss eindeutig und durchsichtig sein
4. nur eine Kombination an hermeneutischer, qualitativer, quantitativer und ideologiekritischer Methode kann zu zufriedenstellenden Ergebnissen führen
5. Wertungen dürfen nur nach eingehender Auseinandersetzung mit dem Material gemacht werden
6. Aussagen müssen mit möglichst vielen Quellenstellen belegt werden
(Vgl. Meyers 1976, 68f zitiert nach Fritzsche 1992, 12)

Das allgemeine Ziel einer Schulbuchanalyse ist meist eine Beurteilung des zu analysierenden Gegenstandes zu machen. Ist es „gut“? Letztendlich läuft es aber auf die Frage hinaus: Was ist ein „gutes“ Schulbuch und wie lassen sich dafür Kriterien finden bzw. welche Kriterien lassen darauf schließen, dass es sich um ein „gutes“ Schulbuch handelt.

Beschäftigt man sich eingehender mit der Schulbuchforschung und -analyse so wird deutlich, dass die Beurteilungskriterien für Schulbücher äußerst unterschiedlich sind, je nachdem von wem die Beurteilung vorgenommen wurde (VerlegerInnen, AutorInnen, BildungspolitikerInnen, Eltern, Lehrenden und Lernende). Auch unter Schulbuchforschern herrschen oft unterschiedliche Checklisten, die keinen einheitlichen Maßstab berücksichtigen. Dies ist auch die größte Kritik an der lange betriebenen Schulbuchforschung. Die methodische Uneinheitlichkeit der Disziplin lassen einen Vergleich kaum zu und verlieren dadurch ein Stück weit ihre pragmatische Bedeutung (Vgl. Fritzsche 1992, 17f). So ist die Forderung von Fritzsche: „Schulbuchforschung muss helfen, Schulbuchbeurteilungen mit ausgewiesenen Kriterien, klaren Kategorien und nachprüfbaren Untersuchungsstrategien durchführen zu können.“ (Fritzsche 1992, 18)

3.1.4. Das Schulbuch als Forschungsgegenstand

Aufgrund des Umfangs und Breite und der daraus abgeleiteten Vielfalt an Forschungsperspektiven des Forschungsfeldes lässt sich die Schulbuchforschung im Groben in drei Typen gliedern:

- **Die prozessorientierte Schulbuchforschung**

Dabei wird auf den Lebenszyklus eines Schulbuches fokussiert und beinhaltet folgende sechs Forschungsfelder: Entwicklung durch Autor und Verlag, Zulassungs- und Genehmigungsverfahren (Approbation), Vermarktung, Einführung in der Schule, Verwendung innerhalb und außerhalb des Unterrichts, Aussonderung und Vernichtung.

- **Die produktorientierte Schulbuchforschung**

Hier liegt der Fokus auf dem Schulbuch als Unterrichtsmedium und als Mittel der (visuellen) Kommunikation. Es lassen sich fünf Analysedimensionen festhalten: Wissenschaftstheorie, Design, Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft.

- **Die wirkungsorientierte Schulbuchforschung**

Bei diesem Typ wird das Hauptaugenmerk auf die Wirkung auf Lehrende und insbesondere Lernende gerichtet.

Im deutschsprachigen Raum konzentriert sich die Schulbuchforschung fast ausschließlich auf den zweiten Typ der produktorientierten Schulbuchforschung. Dies ist bedauerlich, da Fragestellungen hinsichtlich Motive von Schulbuchautoren, Gründe für Nichtzulassungen oder Aussonderungen genauso spannend und wichtig zu beantworten wären (Vgl. Weinbrenner 1992, 34-38).

3.1.5. Kriterien zur Beurteilung von Schulbüchern

Die Forschungsfrage dieser Masterarbeit lässt sich der produktorientierten Schulbuchforschung zuordnen. Für die Analyse eines Schulbuches auf dessen Produktqualität bedarf es genau festgelegter Kriterien. Die ersten Kriterienkataloge entstanden ab Mitte des letzten Jahrhunderts. Nachfolgend sollen die bisher bekanntesten Kriterienkataloge kurz vorgestellt werden.

3.1.5.1. Bielefelder Raster

Dieses multiperspektives Beurteilungsraster wurde 1989 von einem Forscherteam der Universität Bielefeld entwickelt und umfasst fünf Dimensionen, welche jeweils 10-30 Kategorien beinhalten, die nochmals in einzelne Fragen unterteilt sind. Dieser Beurteilungsraster umfasst demnach bis zu 450 Fragen, wobei die Antwortmöglichkeiten wenig Spielraum lassen und entweder mit Ja/Nein oder anhand einer mehrstufigen Skala zu beantworten sind (1-3 oder 1-5) (Vgl. Niehaus et al. 2011, 15).

Nachfolgend sollen exemplarisch die Dimensionen und Kategorien des Bielefelder Rasters dargestellt werden, um einen Überblick des Forschungsbereich der produktorientierten Schulbuchforschung zu gewähren.

Dimensionen	Kategorien
Wissenschaftstheorie	Erkenntnisleitende Interessen Aussagenanalyse Begriffsbildung Werturteile Ideologien
Design	Äußeres Design Typographie Farbe Graphik
Fachwissenschaft	Sachliche Richtigkeit Aktueller wissenschaftlicher Stand Kontroversität Methoden
Fachdidaktik	Fachdidaktischer Ansatz Lernzielorientierung Strukturierung und Sequenzierung Reduktion und Transformation Problemorientierung Richtlinienbezug
Erziehungswissenschaften	Erziehungswissenschaftliches Paradigma Schulbuchtyp Didaktische Funktionen Methodische Funktionen Textarten, Textstruktur und Textverständlichkeit Kommunikations- und Interaktionsformen

Tabelle 4: Dimensionen und Kategorien des Bielefelder Kriterienkatalogs einer produktorientierten Schulbuchforschung nach Weinbrenner 1992, 36

Die Dimensionen und Kategorien (Items) sind theoretisch und methodisch begründet. Der relativ große Kriterienkatalog ist in der Anwendung jedoch relativ aufwendig. Bamberger bemerkte „[...]“, dass das Bielefelder Raster zu umfangreich und kompliziert und kaum von Schulbehörden, Verlegern, Autorinnen und Autoren und Lehrenden genutzt worden ist.“ (Bamberger et al. 1998 zitiert nach Niehaus et al. 2011, 19). Neuere Studien kommen zu dem Schluss, „durch die nur sehr begrenzt quantifizierbaren Antworten erzielt das Raster eine große Menge qualitativer Daten, die nach der Durchführung der Analyse noch handhabbar gemacht werden müsste, um die Resultate unterschiedlicher Texte und Bücher vergleichen zu können.“ (Niehaus et al. 2011, 16)

3.1.5.2. Reutlinger Raster

Ebenfalls im Jahr 1989 wurde der Reutlinger Raster von Rauch und Tomaschewski zum Zwecke der Formulierung von Gutachterttexte im Zuge eines Schulbuchzulassungsverfahrens. Er umfasst 9 Kategorien: (1) Bibliographische Angaben, (2) Ziele und Inhalte, (3) Lehrverfahren, (4) Adressaten, (5) Gestaltung, (6) Text, (7) Aufgaben, (8) Bild, (9) Bild/Text. Die Beantwortung erfolgt entweder mit Ja/Nein oder mit einer vierstufigen Skala. Es wird eine Gesamtpunkteanzahl errechnet, mit deren man Bücher untereinander vergleichen kann. Die Herleitung der Kategorien erfolgt allerdings im Gegensatz zum Bielefelder Raster nicht theoretisch fundiert und wird auch nicht begründet (Vgl. Niehaus et al. 2011, 16-17).

3.1.5.3. Wiener Kriterienkatalog (Bamberger et al.)

1998 haben Bamberger et al. einen Kriterienkatalog speziell für Lehrpersonen entwickelt, der eine pragmatische Kurzanleitung zur Schulbuchevaluation darstellen soll. Der allgemeine Teil des Katalogs besteht aus 58 Fragen, die mit einer fünfstufigen Skala beantwortet werden können. Folgende Kriterienkategorien sind enthalten: formale und inhaltliche Gestaltung, Schülerhorizont, sachliche Richtigkeit, Aktualität und Motivation. Weiters werden Fragen hinsichtlich Rollenvorbilder, Multimediaangebote, Erziehungsfunktion, Altersentsprechung und Varianz der Aufgabenstellung. Im Vergleich zum Bielefelder und Reutlinger Raster ist der Wiener Kriterienkatalog stark unterrichtsbezogen und für Lehrende konzipiert (Vgl. Niehaus et al. 2011, 17).

3.1.5.4. Levanto Tool (Schweiz)

Das Levanto Tool ist eine webbasierte (Online-)Anwendung entwickelt von der schweizerischen Lehrmittelzentrale. Es soll der Entwicklung von Lehrmittel als auch der Evaluation bereits existierenden Lehrmittel dienen. Anders als den vorhergehenden Beurteilungsrastern wurde es entwickelt, indem die Nutzergruppe nach Wünschen und Präferenzen hinsichtlich Lehrmittel befragt wurde. Durch Literaturrecherche kristallisierten sich 52 Kriterien heraus, die sich auf folgende Bereiche aufteilen:

- **Pädagogisch-didaktischer Bereich (insgesamt 17 Kriterien):**

Lehrplankongruenz, Lernprozess (Lernformen, Lerntechniken), Unterricht (Methodenvielfalt, Lektionenzahl), Individualisierung (Zugangsweisen, Förderungselbständigen Lernens), innere Differenzierung (Lernen auf mehreren Niveaus), äußere Differenzierung (jahrgangübergreifender Unterricht)

- **Thematisch-inhaltlicher Bereich (insgesamt 20 Kriterien):**

Ausgewogenheit (Werthaltung, Religion, Gender, Werbung), Inhaltsauswahl (Korrektheit, Aufbau, Authentizität), Zielgruppenorientierung (Sprache, Heterogenität)

- **Formal-gestalterischer Bereich (insgesamt 15 Kriterien):**

Gliederung und Aufbau, Design und Gestaltung, äußere Form, Usability (elektronische Lehrmittel)

Zusätzlich können eigene (fachspezifische) Bewertungsschemata angelegt werden. Das Programm wertet die Daten aus und generiert automatisch Auswertungsgrafiken, die Evaluationsergebnisse visualisieren. So sollen Stärken und Schwächen im Verhältnis zum Bewertungsschema deutlich und vergleichbar werden und dient damit der Standardisierung der Lehrmittelbeurteilung (Vgl. Niehaus et al. 2011, 17-18).

3.1.5.5. Relevanz der Beurteilungsraster für die vorliegende Masterarbeit

Wie schon erwähnt sind sowohl das Bielefelder als auch das Reutlinger Raster stark in Kritik geraten, da sie zwar zum großen Teil wissenschaftlich fundiert, jedoch für die Schulbuchforschungspraxis zu umfassend strukturiert sind. Wie Fritzsche 1992 erkannte, wird ein Dilemma von Schulbuchbewertungen sichtbar. „Je wissenschaftlicher das Analyseraster sein möchte, desto differenzierter werden die Kategorien. Gleichzeitig gilt aber auch für den Praktiker, dass die eigene Verwendbarkeit der Checklisten mit zunehmender Differenzierung abnimmt, da der nötige Zeitaufwand mit dem zur Verfügung stehenden Zeitbudget kollidiert.“ (Fritzsche 1992, 14).

Beide Raster liefern jedoch für Forschende die Grundlagen für die Entwicklung eigener Kategorien, die sie speziell auf ihre Bedürfnisse hin zuschnitten (Vgl. Fritzsche 1992, 13f).

Auch in dieser Masterarbeit werden die bereits vorliegenden Beurteilungsraster mit den jeweiligen Dimensionen und Kategorien als Ausgangspunkt genommen, um anhand dieser Grundlage ein speziell auf die vorliegenden Fragestellungen zugeschnittenes Kategoriensystem zu generieren. Ausgehend von den Forschungsfragen dieser Masterarbeit ist vor allem die Dimension der „Fachwissenschaft“ und damit die Kategorie der „Sachlichen Richtigkeit“ des Bielefelder Rasters interessant. Da die Beurteilungskataloge auf eine ganzheitliche Analyse eines Schulbuches ausgelegt sind, in dieser Arbeit aber nur ein Teilaspekt eines Schulbuches zur Analyse gelangt, werden die Beurteilungsraster nicht weiter berücksichtigt und ein eigenes Kategoriensystem erstellt. Eine ausführliche Beschreibung der Kategoriendefinition findet sich im Kapitel 3.3. Dabei sind die in diesem Kapitel dargestellten Prämissen der Schulbuchanalyse grundlegend.

3.2. Qualitative Inhaltsanalyse

Der Versuch den Begriff Inhaltsanalyse – aus dem Amerikanischem Content Analysis – zu definieren ist aufgrund seiner vielfältigen Auslegungen in der Literatur nicht einfach. Mayring (2015) fasst die Eckpunkte der Inhaltsanalyse wie folgt zusammen:

Ziel der Inhaltsanalyse ist es Material, das aus einer Art von Kommunikation stammt, zu analysieren. Das heißt die zu analysierende Kommunikation liegt in irgendeiner Form protokolliert vor (Texte, Bilder, Symbole). Sie grenzt sich gegen hermeneutische Vorgehensweise ab, indem sie strikt systematisch vorgeht. Die Analyse erfolgt also nach strengen Regeln (Regelgeleitetheit). Durch diese Regelgeleitetheit wird ermöglicht, dass auch andere die Analyse nachvollziehen können (→ Kapitel 3.2.2. Gütekriterien). Eine weitere kennzeichnende Eigenschaft der Inhaltsanalyse ist, dass die einzelnen Analyseschritte von theoretischen Überlegungen hergeleitet und die Ergebnisse von einem Theoriehintergrund her interpretiert werden. Zusätzlich hat die Inhaltsanalyse als Metaziel die Absicht Rückschlüsse auf die Intention des Schöpfers des zu untersuchenden Materials als auch auf die Wirkung dessen zu ziehen (Vgl Mayring 2015, 11-13).

Zusammenfassend will die sozialwissenschaftliche Methode der Inhaltsanalyse (nach Mayring 2015, 13):

- fixierte Kommunikation analysieren
- dabei systematisch, regel- und theoriegeleitet vorgehen.
- das Metaziel verfolgen, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen.

Die Dichotomisierung „qualitativ“ vs. „quantitativ“ ist laut Mayring 2015 und darüber hinaus schon 1992 bei Saldern unbegründet und nicht zielführend. Letztendlich ist die qualitative Arbeit der Anfang jeder wissenschaftlich fundierten Forschungstätigkeit. Die grundsätzliche Abfolge im Forschungsprozess lässt sich beschreiben als Ablauf von der Qualität (Begriffsklärung und Benennung – Was untersuche ich?) zur Quantität (Zählen, Messen, Wägen – wenn es der Forschungsgegenstand zulässt) zurück zur Qualität (Interpretation der Ergebnisse durch Rückbezug auf die Begriffe). Die qualitative Forschungsmethode kommt also vor allem bei der Hypothesen- und Theoriebildung, bei Einzelfallstudien, Klassifizierungen, Vertiefungen und Theorie- und Hypothesenprüfung vor (Vgl. Mayring 2015, 17-24).

Qualitative Inhaltsanalyse ist also hier nicht das Gegenstück oder die Alternative zur quantitativen Inhaltsanalyse. Der grundlegende Ansatz der qualitativen Inhaltsanalyse ist es, basierend auf quantitativen Analysen, Verfahren zur systematisch qualitativ orientierten Textanalyse zu entwickeln (Vgl. Mayring 2015, 50).

3.2.1. Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse

In diesem Abschnitt sollen die Techniken und Grundprinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse nochmal zusammengefasst und dargestellt werden.

Die qualitative Inhaltsanalyse berücksichtigt die Entstehung und Wirkung des Materials und wird es somit eingebettet in den Kommunikationszusammenhang betrachten. Systematisches Vorgehen heißt, dass vorab festgelegte Regeln die Textanalyse steuern, dabei ist dieser Ablauf an das Material angepasst. Es darf keine „freie“ Interpretation stattfinden, jeder Analyseschritt, jede Entscheidung muss auf eine begründete Regel zurückzuführen sein. Für ein systematisches Vorgehen bedarf es zusätzlich der Definition von inhaltsanalytischen Einheiten (Kodiereinheit, Kontexteinheit, Auswertungseinheit). Die Bildung von Kategorien und das daraus resultierende Kategoriensystem steht im Zentrum der Analyse und ist ein wichtiges Instrument zur qualitativen (und im möglichen weiteren Schritt der quantitativen) Inhaltsanalyse, dabei gilt es ein besonderes Augenmerk auf die Kategorienkonstruktion und -begründung zu legen (Vgl. Mayring 2015, 50-52). Da die Analysetechnik auf den Gegenstand bezogen sein muss, kann man drei Grundverfahren unterscheiden:

- **Zusammenfassung**

zielt darauf ab, Material auf die wesentlichen Inhalte zu reduzieren und ein Abbild des Grundmaterials zu schaffen. Vorgehensweise: induktive Kategorienbildung

- **Explikation**

zielt darauf ab einzelne fragliche Textteile (Begriffe, Sätze...) verständlich zu machen, indem man zusätzliches Material heranträgt, um die Textstelle auszudeuten, zu erklären. Vorgehensweise: hermeneutische Kontextanalyse

- **Strukturierung**

zielt darauf ab bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen. Vorgehensweise: deduktive Kategorienbildung (Vgl. Mayring 2015, 67-68)

Die Verfahrensweise muss dem zu untersuchenden Gegenstand gerecht werden. Rücklaufschleifen und Pilotstudien machen dies möglich, die selbst im Sinne der intersubjektiven Nachprüfbarkeit dokumentiert werden müssen.

Es wird klar, dass die qualitative Inhaltsanalyse keine feststehende Methodentechnik, sondern durch viele variierender Analyseschritte geprägt ist, die allesamt durch theoretische Überlegungen begründet sind. Damit wird technische Unschärfe durch theoretische Stringenz ausgeglichen. Somit sollten inhaltliche Argumente in der qualitativen Inhaltsanalyse immer Vorrang gegenüber Verfahrensargumente haben (Vgl. Mayring 2015, 52f). „Validität geht vor Reliabilität“ (Mayring 2015, 53)

Für eine Verallgemeinerung bedarf es den sinnvollen Einbezug quantitativer Analyseschritte. Dabei ist darauf zu achten, dass sie sorgfältig begründet eingesetzt werden, um die Ergebnisse ausführlich interpretieren zu können. Wenn es das Ziel der Analyse nahelegt, können komplexe statistische Auswertungstechniken ergänzend eingesetzt werden (Vgl. Mayring 2015, 53).

3.2.2. Gütekriterien qualitativer Forschung

Welche Qualität eine Forschung aufweist, kann in Form von Gütekriterien Ausdruck finden. Quantitative Forschung wird an den drei Gütekriterien *Objektivität*, *Reliabilität* (*Zuverlässigkeit*) und *Validität* (*Gültigkeit*) gemessen. Da die Zielsetzung und vor allem das methodische Vorgehen von qualitativer Forschung unterschiedliche ist, können diese Kriterien nicht einfach übertragen werden (Vgl. Aepli et al. 2014, 262).

Wegen der Kritik an den „klassischen“ Gütekriterien für qualitative Forschung werden eigene Gütekriterien diskutiert und folgende Aspekte besonders hervorgehoben:

- **Intersubjektive Nachvollziehbarkeit**

Durch die begründete Dokumentation der Datenerhebung, -aufbereitung, und -auswertung ist der Forschungsprozess für jeden nachvollziehbar.

- **Angemessenheit des Forschungsprozesses**

Fragestellung und Forschungsgegenstand sind angemessen und klar begründet.

- **Empirische Verankerung**

Hypothesen werden anhand der Daten entwickelt und mit empirischen Daten überprüft.

- **Reflektierte Subjektivität**

Da Forschende mit ihren Interessen, Vorannahmen und Lebenserfahrungen beeinflusst sind, bedarf es der ständigen Selbstreflexion, um die Verdrängung von bestimmten Aspekten oder Erkenntnissen zu vermeiden (Vgl. Aepli et al. 2014, 262f).

„Die Gütekriterien qualitativer Forschung zielen vor allem auf die „prozedurale Verlässlichkeit“ bzw. „Verfahrensrationalität“ (Flick, 2007, S. 501) des Forschungsprozesses. Deshalb ist es wichtig, dass zentrale Entscheidungen vor allem in den Phasen der Datenerhebung und -auswertung im Forschungsbericht dokumentiert und begründet werden.“ (Aepli et al. 2014, 262).

3.2.3. Valenz- und Intensitätsanalysen als Grundtechnik

Für die vorliegende Masterarbeit ist vor allem die Valenz- und Intensitätsanalyse von Bedeutung. Sie stellt eine komplexere Form der Häufigkeitsanalyse (Frequenzanalyse) dar, und beschränkt sich nicht nur auf das reine Auszählen bestimmter Elemente des Materials, sondern ermöglicht die Intensität von Ausprägungen auf einer Skala darzustellen. Bei der Gruppe der Valenz- und Intensitätsanalysen handelt es sich also „um inhaltsanalytischen Verfahren, bei denen bestimmte Textbestandteile nach einer zwei- oder mehrstufigen Einschätzskala skaliert werden.“ (Mayring 2015, 15)

In der nachfolgenden Auflistung sollen die groben Ablaufschritte einer solchen Valenz- oder Intensitätsanalyse dargestellt werden, die auch für die vorliegende Arbeit zielgebend ist.

Ablaufschritte von Valenz- und Intensitätsanalysen

1. Formulierung der *Fragestellung*
2. Bestimmung der Materialstichprobe
3. Aufstellung und Definition der *Variablen*, die untersucht werden sollen
4. Bestimmung der *Skalenpunkte* (Ausprägungen pro Variable); bei Valenzanalysen bipolar (z.B. plus minus), bei Intensitätsanalysen mehrstufig (z.B. sehr stark – stark – mittel – weniger stark – gar nicht)
5. *Definition* und eventuell Anführen von Beispielen für die Skalenpunkte der Variablen (Variablen und Skalenpunkte stellen das *Kategoriensystem* dieser Analysearten dar)
6. Bestimmung der *Analyseeinheiten* (Kodiereinheit, Kontexteinheit, Auswertungseinheit)
7. *Kodierung*, d.h. Skalierung der Auswertungseinheiten nach dem Kategoriensystem
8. *Verrechnung*, d.h. Feststellung und Vergleichen der Häufigkeiten der Skalierungen, eventuell weitere statistische Verarbeitung
9. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Abbildung 2: Darstellung des Ablaufs einer Valenz- bzw. Intensitätsanalyse (Mayring 2015, 15-16)

Die Fragestellungen der vorliegenden Masterarbeit wurden bereits zu Beginn der Arbeit in Kapitel 1.1. ausformuliert. Die Vorstellung der Materialstichprobe findet im Kapitel 3.3. statt. Kapitel 3.4. widmet sich der Bildung des Kategoriensystems basierend auf den theoretischen Grundlegungen aus Abschnitt 2. Dabei wird auf die Erstellung und Definition der Variablen mitsamt deren Skalenpunkten eingegangen wird. Im Kapitel 3.5. wird ein Überblick über die Analyseschritte bis hin zu Kodierung und Verrechnung gegeben. Die Ergebnisse werden in Kapitel 4. dargestellt. Eine Interpretation und Diskussion der Ergebnisse befinden sich in Kapitel 5.

Grundvoraussetzung für die Valenz- und Intensitätsanalyse ist ein expliziter Kodierleitfaden, der theoretisch begründet wird. Dazu werden die Strukturierung bzw. die deduktiven Kategorienanwendung als Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse angewendet. Diese Techniken werden im nächsten Abschnitt näher erläutert.

3.2.4. Strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Die drei Grundformen des Interpretierens: *Zusammenfassen*, *Explikation* und *Strukturierung* und daraus hervorgehende Analysetechniken wurden bereits im Kapitel 3.2.1. „Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse“ vorgestellt.

In diesem Abschnitt soll die Analysetechnik der Strukturierung näher charakterisiert werden, da diese für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung ist.

Ziel dieser Technik ist es eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern. „Die Struktur wird in Form eines Kategoriensystems an das Material herangetragen. Alle Textbestandteile, die durch die Kategorien angesprochen werden, werden dann aus dem Material systematisch extrahiert.“ (Mayring 2015, 97) Da die Kategorienbildung auf Basis theoretischer Grundlagen geschieht spricht man auch von deduktiver Kategorienanwendung.

Folgende Punkte sind zentral für das Verfahren der Strukturierung:

- Die Strukturierungsdimensionen müssen genau bestimmt, aus der Fragestellung abgeleitet und theoretisch begründet werden
- Die Strukturierungsdimensionen werden meist durch einzelne Ausprägungen weiter differenziert. Aus diesen Dimensionen und Ausprägungen wird ein Kategoriensystem erstellt.
- Es bedarf einer genauen Festlegung, wann ein Materialbestandteil unter welche Kategorie fällt. Dazu bedarf es:
 - der Definition von Kategorien
 - Ankerbeispielen

Bei Abgrenzungsproblemen zwischen Kategorien ist eine Formulierung von Kodierregeln sinnvoll (Vgl. Mayring 2015, 97). Da in der vorliegenden Arbeit keine Abgrenzungsprobleme aufgetreten sind, wird auf die Formulierung von Kodierregeln verzichtet.

3.2.4.1. Skalierende strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Da die strukturierenden Inhaltsanalysen in sich verschiedene Ziele haben kann, werden vier Formen unterschieden. Neben der formalen, inhaltlichen und typisierenden Strukturierung soll hier besonders auf die skalierende Strukturierung eingegangen werden, da sie aufgrund ihres Zieles, zu einzelnen Dimensionen Ausprägungen in Form von Skalenpunkten zu definieren und

das Material daraufhin einzuschätzen, für die vorliegende Arbeit am besten geeignet erscheint (Vgl. Mayring 2015, 99).

Bei der skalierenden Strukturierung werden unter den Strukturierungsdimensionen einzelne Einschätzungskategorien erstellt. Die Einschätzungskategorien können unterschiedliche Ausprägungen in ordinalskaliert Form (z.B.: viel – mittel – wenig) annehmen. Die Ausprägungen sind anhand von Variablen definiert. Dadurch ist es möglich das zu analysierende Material auf einer Skala einzuschätzen. Als Ergebnisaufbereitung werden die Einschätzungen zusammengefasst und schließlich nach Häufigkeit, Kontingenz oder Konfigurationen quantitativ analysiert (Vgl. Mayring 2015, 106).

Die nachfolgende Abbildung soll den allgemeinen Ablauf der skalierenden Strukturierung darstellen.

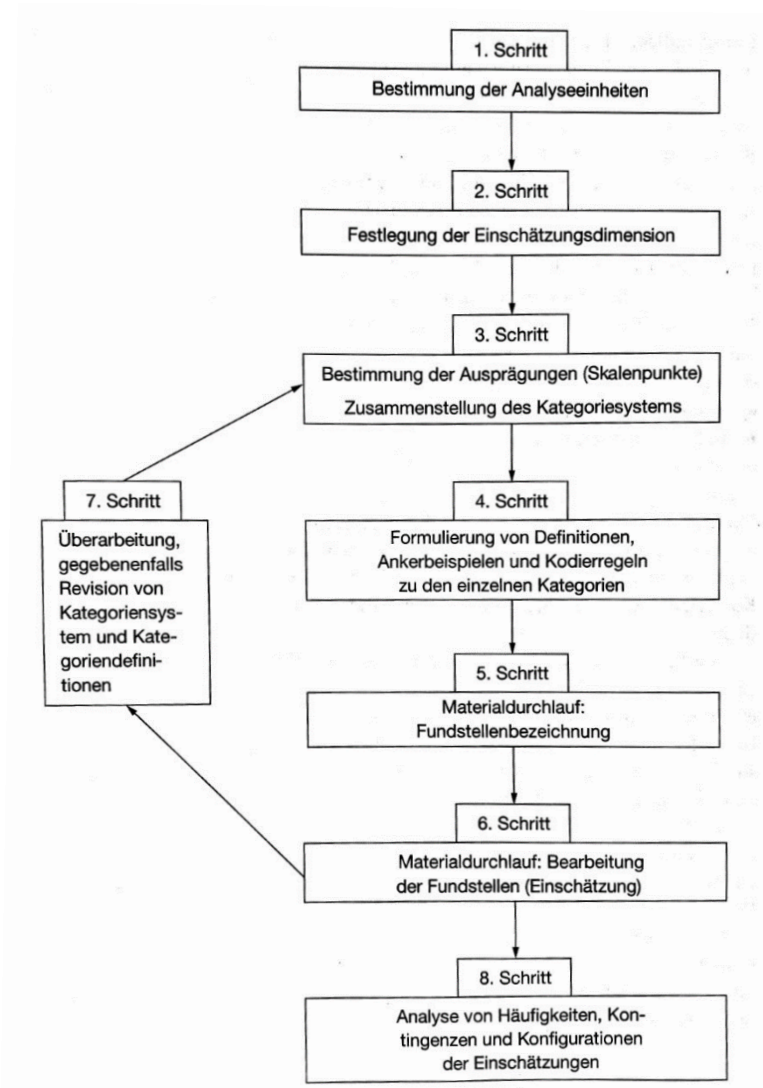


Abbildung 3: Ablaufmodell einer skalierenden Strukturierung (übernommen aus Mayring 2015, 107)

Bei der Analyse selbst werden die Fundstellen im Material mit Buntstift gekennzeichnet und der Einschätzungskategorien skalierend zugeordnet (Vgl. Mayring 2015, 108).

Die Vorstellung des Kategoriensystems mit den jeweiligen Einschätzungsdimensionen und deren Ausprägungen findet sich im Kapitel 3.4.

Zuvor soll das zu analysierende Material näher vorgestellt werden. Dabei soll, um die Präzision der Inhaltsanalyse zu erhöhen, die **Analyseeinheiten** festgelegt werden. Dabei gilt es zu unterscheiden (Vgl. Mayring 2015, 61):

- **Auswertungseinheit**

Diese legt fest, welche Textteile ausgewertet werden.

- **Kontexteinheit**

Diese legt fest, was der größte Textbestandteil sein kann, der unter eine Kategorie fällt.

- **Kodiereinheit**

Diese legt fest, welches der kleinste Materialbestandteil ist, der ausgewertet werden kann und was der minimale Textteil ist, der unter eine Kategorie fallen kann.

Die Vorstellung des Materials und der Analyseeinheiten erfolgt im nächsten Kapitel 3.3.

3.3. Vorstellung der Materialstichprobe

Zur Analyse gelangen zwei Ethikschulbücher, die im Ethikunterricht bereits eingesetzt werden oder worden sind. Es handelt sich dabei einerseits um das Ethikschulbuch „Kernbereiche Ethik 2. Entwürfe zum Leben.“ von Karl Lahmer, Johann Bruckner und Gertraud Sachs, das im Jahr 2006 im Dorner Verlag erschienen ist, und andererseits um das Ethikschulbuch „Praxisbuch Ethik. Für Jugendliche 1.“ von Helmut Stangl, Thomas Müller, Evelyn Sponer, Christoph Thoma, Michael Jahn, das im Veritas Verlag in der Erstauflage im Jahr 2017 erschienen ist. Im weiteren Text wird mit der Abkürzung „Kernbereiche Ethik 2“ auf das Schulbuch „Kernbereiche. Ethik 2. Entwürfe zum Leben“ von Lahmer, Bruckner und Sachs aus 2006 Bezug genommen, während die Abkürzung „Praxisbuch Ethik“ das Schulbuch „Praxisbuch Ethik. Für Jugendliche 1.“ von Stangl, Müller, Sponer, Thoma und Jahn aus 2017 meint. Beide

der zu analysierenden Ethikschulbücher sind für Oberstufenschüler und -schülerinnen sowie für SchülerInnen von Berufsbildenden Schulen zwischen 15 und 19 Jahren ausgelegt. Mit dem Erscheinungsjahr 2006 ist „Kernbereiche Ethik 2“ mehr als zehn Jahre älter als das Ethikschulbuch „Praxisbuch Ethik“.

Vergleicht man den Aufbau der beiden Schulbücher, kann man feststellen, dass bei „Kernbereiche Ethik 2“ ein hoher Anteil an Fließtext zu finden ist. Am Ende jedes Kapitels sind didaktische Übungen eingebaut, die dazu anregen den Wissenstext zu wiederholen, zu festigen und zu reflektieren. Beim Schulbuch „Praxisbuch Ethik“ findet sich ein deutlich integrativer Aufbau, bei dem sich Fließtext und didaktische Übungen ständig abwechseln. Dabei ist der Anteil an didaktischen Übungen gegenüber dem Fließtext höher. Vor allem lassen sich viele Reflexionsaufgaben finden, die didaktisch unterschiedlich aufbereitet sind und daher eine Bandbreite an Reflexionsleistung zulassen. Die Autoren des „Praxisbuch Ethik“ verfolgen damit das Ziel keine vorgefertigten Antworten zu liefern, sondern unterschiedlichen Themen und Bereiche der Ethik darzustellen und dadurch möglichst viele Anregungen zu bieten, die dazu genutzt werden sollen, selber Fragen zu formulieren und verschiedene Blickwinkel einzunehmen. Der Fokus des „Praxisbuch Ethik“ liegt damit verstärkt auf der Reflexion, bei der eigene Gedanken und Meinungen gefunden werden sollen.

Die Unterschiede im Aufbau sind unter anderem dem Erscheinungsjahr geschuldet, da vor allem im letzten Jahrzehnt die Kompetenzorientierung Einzug in das Bildungs- und Schulwesen gehalten hat. Die Verschiebung von reiner Faktenvermittlung hin zu Kompetenzförderung ist daher beim Vergleich der beiden Schulbücher gut zu erkennen.

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass sowohl der E. Dörner Verlag als auch der Veritas Verlag renommierte Schulbuchverlage sind, die beide Bekanntheitsstatus für ihre große Bandbreite an Schulbüchern unterschiedlichster Fachgebiete und Schulstufen erlangt haben.

Für die Analyse liegen die Schulbücher in schriftlicher Form vor. Im Folgenden sind, die für die beiden Ethikschulbücher festgelegten Analyseeinheiten präzisiert.

3.3.1. Analyseeinheiten Schulbuch „Kernbereiche Ethik 2“ (2006)

Die Analyseeinheiten für das Ethikschulbuch „Kernbereiche Ethik 2“ lässt sich folgendermaßen beschreiben:

- **Auswertungseinheit**

Ausgewertet werden die Kapitel, die sich mit dem Themenbereich „Glück“ beschäftigen. Konkret handelt es sich in diesem Schulbuch um das Kapitel 4 „Flow“ auf den Seiten 66 bis 70 sowie das Kapitel 5 „Philosophen und das Glück“ auf den Seiten 71 bis 75, die beide im Schulbuch in den Bereich „Sinnfragen“ eingeordnet werden. Dabei wird ausschließlich Fließtext für die Auswertung berücksichtigt. Abbildungen, Zeichnungen, Tabellen und Diagramme werden nicht in die Analyse miteinbezogen.

- **Kontexteinheit**

Der größte Textbestandteil, der unter eine Kategorie fallen kann, ist ein abgegrenzter Abschnitt im Text, der mit der Kategorie übereinstimmt.

- **Kodiereinheit**

Der kleinste Materialbestandteil, der ausgewertet werden kann, ist ein Wort/Begriff. Der minimale Textteil, der unter eine Kategorie fallen kann, ist ein Wort/Begriff.

3.3.2. Analyseeinheiten Schulbuch „Praxisbuch Ethik“ (2017)

Die Analyseeinheiten für das Ethikschulbuch „Praxisbuch Ethik 1“ lässt sich folgendermaßen beschreiben:

- **Auswertungseinheit**

Ausgewertet wird das Kapitel, das sich mit dem Themenbereich „Glück“ beschäftigt. Konkret handelt es sich in diesem Schulbuch um das Kapitel 1 „Glück“ auf den Seiten 6 bis 19. Dabei wird ausschließlich Fließtext für die Auswertung berücksichtigt. Abbildungen, Zeichnungen, Tabellen und Diagramme werden nicht in die Analyse miteinbezogen.

- **Kontexteinheit**

Der größte Textbestandteil, der unter eine Kategorie fallen kann, ist ein abgegrenzter Abschnitt im Text, der mit der Kategorie übereinstimmt.

- **Kodiereinheit**

Der kleinste Materialbestandteil, der ausgewertet werden kann, ist ein Wort/Begriff. Der minimale Textteil, der unter eine Kategorie fallen kann, ist ein Wort/Begriff.

3.4. Kategoriensystem der vorliegenden Masterarbeit

Als Basis für die Erstellung und Formulierung des Kategoriensystems diente die theoretische Grundlegung in Kapitel 2. Ausgehend von der Gliederung in Kapitel 2 wurden drei grobe Strukturierungsdimensionen gebildet, die sich an den Fragestellungen der Masterarbeit orientieren. Die Strukturierungsdimension „Glückskonzeptionen“ soll die Beantwortung der Frage „Auf welche Philosophen wird bei der Thematik „Glück“ Bezug genommen und wie ist das Verhältnis zwischen antiker und neuzeitlicher Philosophie?“ nachgehen. Diese Strukturierungsdimension lässt sich daher noch in drei Unterdimensionen aufspalten, und zwar in „antike Glückskonzeptionen“, „moderne Glückskonzeptionen“ und „Glücksforschung“. Diese Unterteilung findet man auch in Kapitel 2.2. Wandlung der Glückskonzeptionen über die Zeit.

Als weitere Strukturierungsdimension findet sich die Dimension „Glücksfaktoren“, welche die Beantwortung der Frage „Als was wird Glück inhaltlich vermittelt? Mit welchen Begriffen wird gearbeitet?“ als Ziel hat und sich an den glücksstiftenden Faktoren aus 2.3.2 orientiert, die Eckermann (2016) im Zuge der intensiven Beschäftigung mit philosophischen Glückskonzepten herausgefiltert hat.

Die letzte Strukturierungsdimension „Wege zum Glück“ soll sich mit der Meta-Frage „Welche Kompetenzen sollen Schüler und Schülerinnen bei der Auseinandersetzung mit dem Thema „Glück“ ausbilden und welches Wissen sollen sie mitnehmen?“ auseinandersetzen. Dabei wurde zur Bildung dieser Dimension auf die unter 2.3.3. vorgestellten Fundamente des Glücks zurückgegriffen, die als zentrale Aspekte zum Erreichen einer glücklichen Lebensführung gelten. Die folgende Abbildung soll die Gliederung der Strukturierungsdimensionen nochmals veranschaulichen.

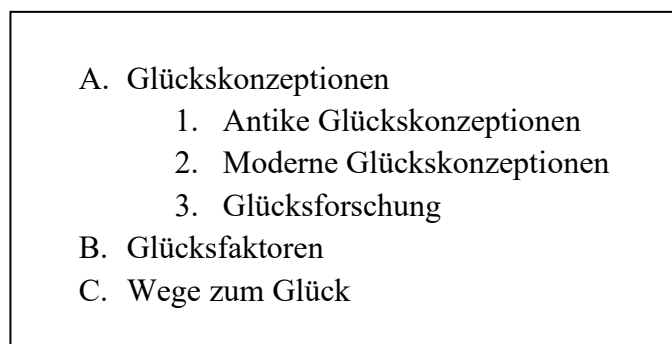


Abbildung 4: Strukturierungsdimensionen des Kategoriensystems

Jede Strukturierungsdimension beinhaltet Einschätzungskategorien, die eine konkrete Analyse des Materials zulassen.

Die Erstellung einer Einschätzungskategorie soll anhand eines Beispiels stellvertretend für alle weiteren Einschätzungskategorien demonstriert werden. Exemplarisch soll nachfolgend die Einschätzungskategorie „Glücksbegriff bei Aristoteles“ vorgestellt werden, welche zur Unterdimension „Antike Glückskonzeption“ und damit zur Strukturierungsdimension „A. Glückskonzeptionen“ zählt.

Einschätzungskategorie: Glückbegriff bei Aristoteles
1. Die Darstellung des Glücks bei Aristoteles ist als inhaltlich vollständig zu bewerten, wenn sich die im Schulbuch zu findenden Aussagen mit allen der folgend genannten Merkmale zur Deckung bringen lassen. a) unter „eudaimonia“ versteht Aristoteles „das gute Leben“, „das höchste Gut“ b) Glück liegt für ihn im guten Leben, das sich durch eine vollendete Tugend und dem Wohlausgestattetsein mit Gütern äußert c) Glück und damit das gute Leben wird durch das Einüben in eine geistige Haltung (Tugendlehre) erreicht d) Glück und damit das gute Leben ist für ihn ein dauerhafter Zustand 2. Die Darstellung des Glücks bei Aristoteles ist als inhaltlich unvollständig zu bewerten, wenn sich die im Schulbuch zu findenden Aussagen nicht mit allen – aber zumindest mit einem der genannten Merkmale zur Deckung bringen lässt. 3. Die Darstellung des Glücks bei Aristoteles ist als inhaltlich falsch zu bewerten, wenn sich die im Schulbuch zu findenden Aussagen der Einschätzungskategorie inhaltlich zuordnen, aber sich aufgrund fachlicher Inkongruenz mit ein oder mehreren der genannten Merkmale nicht zur Deckung bringen lassen. 4. Die Darstellung des Glücks bei Aristoteles ist als inhaltlich nicht vorhanden zu bewerten, wenn der Name des Philosophen nicht im Schulbuch aufscheint und/oder keine dieser Merkmale anhand von Aussagen im Schulbuch zu finden sind.

Abbildung 5: Einschätzungskategorie „Glücksbegriff Aristoteles“ aus dem Kategoriensystem dieser Masterarbeit

Da zur erfolgreichen Beantwortung auf die Frage „Auf welche Philosophen wird bei der Thematik „Glück“ Bezug genommen?“ jeder Philosoph einzeln betrachtet werden muss, wurde für jeden eine eigene Einschätzungskategorie erstellt. Dazu wurden die Hauptmerkmale der jeweiligen Glückskonzeption aus der Literatur herausgefiltert. Zur besseren Veranschaulichung sind jene Merkmale, die für das Kategoriensystem von besonderer Bedeutung sind, im Theorietext des 2. Kapitels kursiv formatiert. Im Kontext des Kategoriensystems werden diese Hauptmerkmale auch als Variablen bezeichnet.

Ziel der Inhaltsanalyse ist es das Material in Bezug auf inhaltliche Vollständigkeit einzuschätzen, dazu wurde eine ordinalskalierte Skala entwickelt. Die entwickelte Skala zur Einschätzung der inhaltlichen Vollständigkeit hat folgende Skalenpunkte (=Ausprägungen): 1. inhaltlich vollständig, 2. inhaltlich unvollständig, 3. inhaltlich falsch, 4. inhaltlich nicht vorhanden.

Im Zuge der Analyse soll demnach der Inhalt von zwei Ethikschulbüchern konkret in Bezug auf das Thema Glück untersucht und eingeschätzt werden. Das bedeutet jede der erstellten Einschätzungskategorien wird bei der Analyse des Materials einer der vier Ausprägungen zugeordnet. Bei jeder Einschätzungskategorie ist konkret festgelegt wie die Zuordnung zu den Skalenpunkten zu erfolgen hat, indem jede Einschätzungskategorie über Variablen (Merkmale) definiert ist. Dadurch wird eine Zuordnung zu den oben genannten Skalenpunkten möglich und die Ausprägung der Einschätzungskategorie wird ersichtlich.

Die Einschätzungskategorie für den Glücksbegriff bei Platon würde folglich so aussehen:

Einschätzungskategorie: Glücksbegriff bei Platon
1. Die Darstellung des Glücks bei Aristoteles ist als inhaltlich vollständig zu bewerten, wenn sich die im Schulbuch zu findenden Aussagen mit allen der folgend genannten Merkmale zur Deckung bringen lassen. a) <i>stark intellektueller Glücksbegriff, bei der die ordnende menschliche Vernunft einen großen Anteil hat</i> b) <i>Glück ist ein Prozess, der mit Tugenden und deren Übung verbunden ist und das ganze Leben durchzieht</i> c) <i>ein harmonisches Zusammenspiel der drei Seelenanteile (Vernunft, Begierde, Leidenschaft) ist Voraussetzung für Glück</i> d) <i>Pflege der Seele steht im Vordergrund, dabei sollen eigene Handlungs- und Lebensziele regelmäßig hinterfragt werden</i> 2. Die Darstellung des Glücks bei Platon ist als inhaltlich unvollständig zu bewerten, wenn sich die im Schulbuch zu findenden Aussagen nicht mit allen – aber zumindest mit einem der genannten Merkmale zur Deckung bringen lässt. 3. Die Darstellung des Glücks bei Platon ist als inhaltlich falsch zu bewerten, wenn sich die im Schulbuch zu findenden Aussagen der Einschätzungskategorie inhaltlich zuordnen, aber sich aufgrund fachlicher Inkongruenz mit ein oder mehreren der genannten Merkmale nicht zur Deckung bringen lassen. 4. Die Darstellung des Glücks bei Platon ist als inhaltlich nicht vorhanden zu bewerten, wenn der Name des Philosophen nicht im Schulbuch aufscheint und/oder keine dieser Merkmale anhand von Aussagen im Schulbuch zu finden sind.

Abbildung 6: Einschätzungskategorie „Glücksbegriff Platon“ aus dem Kategoriensystem dieser Masterarbeit

Die Ausprägung der Variablen ergibt sich aus den in der Literatur gefundenen Merkmalen, die in Kapitel 2 vorgestellt wurden. Die Abstufung erfolgt anhand der Vorkommenshäufigkeit der einzelnen Merkmale im zu analysierenden Text.

Das vollständige Kategoriensystem mit allen Einschätzungskategorien befindet sich im Anhang.

Um einen Überblick zu erhalten, welche Einschätzungskategorien generiert wurden, ist nachfolgend eine übersichtliche Darstellung aller Strukturierungsdimensionen und Unterdimensionen mitsamt den jeweiligen Einschätzungskategorien abgebildet.

