

Kai Horstmann

## GLÜCKLICH WERDEN. MACHBAR?

### Vom Lernen, Können und Glücken

„Glücklich? Dann öffne mich!“ So stand es auf einer Karte, die einer Lieferung von Druckerpatronen beilag. Innen hieß es dann: „Wir freuen uns sehr, wenn Sie mit unserem Produkt glücklich sind. Teilen Sie doch uns und Ihren Freunden Ihre Erfahrungen mit.“ Die Druckerpatronen taten, was sie sollten. Glücklich gemacht haben sie mich nicht.

Eine kaum mehr überschaubare Fülle an Produkten verheißt das Glück oder, wie im Fall einer Marmelade, identifiziert sich mit dem Glück selbst. Hinzu kommen Zeitschriften und eine breite Ratgeberliteratur,<sup>1</sup> einschließlich einer Reihe *christlicher* Titel.<sup>2</sup> „Glück ist ein Menschheitsthema“.<sup>3</sup> Darum ist Glück selbstverständlich auch Gegenstand staatlicher Lehr- bzw. Bildungspläne für (Praktische) Philosophie und Religion. Die Einführung eines eigenen Schulfachs Glück durch Ernst Fritz-Schubert als Schulleiter der berufsbildenden Willy-Hellpach-Schule in Heidelberg ab dem Jahr 2007, die medial viel Aufmerksamkeit erregt hatte,<sup>4</sup> geht darüber hinaus.

Das Ansinnen Glück zu lehren, das an vielen Schulen Nachahmung gefunden hat, wird im Folgenden zunächst kritisch dargestellt (1.). Die Fritz-Schuberts Konzeption inhärente Ideologie von der Machbarkeit des Glücks wird daraufhin mit einer philosophischen und theologischen Begriffsklärung konfrontiert, die die Unverfügbarkeit des Glücks betonen

<sup>1</sup> Vgl. I. KARLE, Das Streben nach Glück. Eine Auseinandersetzung mit der Beratungsgesellschaft, in: H. Bedford-Strohm, Glück-Seligkeit. Theologische Rede vom Glück in einer bedrohten Welt, Neukirchen-Vluyn 2014, 51–68.

<sup>2</sup> Darunter nicht zuletzt „Glück ist jetzt“ von K. DOUGLASS, der mit diesem Buch auf besondere Weise als christlicher „Erfolgsautor“ erkennbar wird (Asslar 2014). Auf Seiten der „Organisationsberatung“ siehe auch W. KÜSTENMACHER/L. SEHWERT, Simplify your life. Einfacher und glücklicher leben, Frankfurt/New York 172016. Vgl. M. SCHULT, Das Einfache ist kompliziert. Ein Interview mit Werner Tiki Küstenmacher, Praktische Theologie 45/2010, 39–45, und M. UTSCH (Hg.), Erfolg, Optimismus, Gewinn. Erfolgstrainer, Motivationsgurus und Strukturvertriebe auf dem Prüfstand, Berlin 2002 (EZW-Texte 2002). Auch die kirchliche Presse selbst bleibt von diesem Trend nicht verschont: „Glück. Wie das Leben gelingt“ titelt etwa ein Thema-Heft der im Wichern-Verlag erscheinenden Evangelische Wochenzeitung „die Kirche“. Das schon 2012 erschienene Heft ist weiterhin lieferbar.

<sup>3</sup> D. THOMÄ, C. HENNING und O. MITSCHERLICH-SCHÖNHERR in der Einleitung zum von denselben herausgegebenen interdisziplinären Handbuch Glück (Stuttgart/Weimar 2011), 1–10, hier 8.

<sup>4</sup> Vgl. exemplarisch den Artikel „Neues Schulfach ‚Glück‘. Die fröhlichen Schüler von Heidelberg, von J. SCHÖNMANN (12.9.2007), unter [www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/neues-schulfach-glueck-die-froehlichen-schueler-von-heidelberg-a-505005.html](http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/neues-schulfach-glueck-die-froehlichen-schueler-von-heidelberg-a-505005.html) (gelesen am 28.12.2020).

wird (2.). In einer abschließenden Reflexion wird dann der für die Religionspädagogik und Seelsorge wesentlichen Frage nachgegangen, was zum Glück denn zu tun bleibt (3.).

### 1. Lernen, glücklich zu werden?

Mit seiner 2017 erschienen Dissertation will Fritz-Schubert das von ihm in der Praxis entwickelte Fach theoretisch fundieren.<sup>5</sup> Vor allem im Stil des Referats werden Forschungen und Theorien, die seine Konzeption stützen, eklektisch aneinandergereiht (vgl. 13).<sup>6</sup> Der Erkenntnisweg wird am ehesten von der Schlussbetrachtung aus (261ff.) nachvollziehbar. Und wenn es auch erkenntnisförderlich sein kann, Begriffe bewusst offen zu lassen und Begriffsfelder mit Synonymen zu erkunden: bei Fritz-Schubert mangelt es gerade auch dort an Klarheit, wo es zentral um Glück als Lernziel des Fachs geht. Eine Auseinandersetzung mit Fritz-Schuberts Ansatz als Theorie wird dadurch massiv erschwert.<sup>7</sup> Die Studie spiegelt insgesamt sehr deutlich wider, dass das Ergebnis der Arbeit voraus

<sup>5</sup> Vgl. E. FRITZ-SCHUBERT, Lernziel Wohlbefinden. Entwicklung des Konzeptes »Schulfach Glück« zur Operationalisierung und Realisierung gesundheits- und bildungsrelevanter Zielkategorien, Weinheim/Basel 2017. Weitere Stellenangaben im Text.

Da eine Erörterung von in den Jahren 2007 bis 2017 erschienen Diskussionsbeiträgen zum Glücksunterricht nicht erfolgt, kann von einer „wissenschaftlichen Fortführung“ des „innovativen Bildungsangebots“ (Klappentext) eigentlich nicht die Rede sein. Vgl. aus der pädagogischen Diskussion kritisch T. HOYER, Glück soll lernbar sein? Ist es aber nicht!, in: Ders./U. Beumer/M. Leuzinger-Bohleber (Hg.), *Jenseits des Individuums – Emotion und Organisation*, Göttingen 2011, 246–260, und DERS., Lernziel Glück? Ein Unding macht Schule, in: *EB Erwachsenenbildung* 2/2014, S. 9–13, sowie J. ZIRFAS, Zur Pädagogik der Glücksgefühle. Ein Beitrag zum *Pursuit of Happiness*, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 14/2011, 223–240, und DERS., Warum Glück nicht glücklich macht. Thesen zu einer Anthropologie des Glücks, in: *Psychologie und Gesellschaftskritik* 36/2012, 63–83. Es liegen auch verschiedene Qualifikationsarbeiten vor, die sich mit FRITZ-SCHUBERTS Konzeption auseinandersetzen.

<sup>6</sup> E. FRITZ-SCHUBERT verweist auf K. ZIERER, Eklektik in der Pädagogik. Grundzüge einer gängigen Methode, in: *ZP* 55/2009, 928–944. Nun sollte wer im Glashaussitz (K. HORSTMANN, *Campus und Profession. Pfarrdienst in der Evangelischen Studierendengemeinde*, Stuttgart 2012, 11–13) beim Steinewerfen vorsichtig sein. Bei Fritz-Schubert ist die Theorieentwicklung jedoch bisweilen schwer nachvollziehbar. So bleibt dunkel, wieso der Ansatz Cal Rogers', auf den sich E. FRITZ-SCHUBERT 2015 im grundlegenden Artikel zum „Praxisbuch Schulfach Glück“ noch wesentlich bezieht (E. FRITZ-SCHUBERT/W.-T. SAALFRANK, *Schulfach Glück – Skizze und Hintergründe*, in: Dies./M. Leyhausen (Hg.), *Praxisbuch Schulfach Glück. Grundlagen und Methoden*, Weinheim/Basel 2015, 14–39, hier 21–26) in der Dissertation überhaupt nicht mehr aufgegriffen wird. Statt des von Zierer betonten argumentativen Charakters der Eklektik als geisteswissenschaftlicher Methode (Zierer, 942f.) entsteht der Eindruck einer gewissen Beliebigkeit in der Wahl der Quellen und Bezüge. An der Aufnahme oder Diskussion vorangehender Forschungsarbeiten zeigt E. FRITZ-SCHUBERT kein Interesse: Die Dissertation zum Wohlbefinden in der Schule von T. HASCHER, Münster/New York/München/Berlin 2004, mit ausführlicher Begriffsklärung, Forschungsüberblick und Theorieentwicklung im Interesse einer Wohlbefinden ermöglichenden Schul- und Unterrichtsgestaltung nimmt E. FRITZ-SCHUBERT beispielsweise nicht zur Kenntnis.

<sup>7</sup> Bisweilen drängt sich der Eindruck auf, als sei eine unfertige Fassung der Untersuchung veröffentlicht worden. Es scheint so, als sei der letzte Arbeitsgang der verschiedenen Skriptteile angleichenden Durch- und Überarbeitung unterblieben. Das jedenfalls würde erklären können, wieso sich an die Entwicklung des Kerncurriculums des Schulfachs Glück (Kapitelzählung 4.3) ein „Exkurs: Erfahrungen und Hintergründe bei der praktischen Umsetzung des Schulfachs Glück“ anschließt, der faktisch auch den Abschnitt „4.4 Schulische Umsetzung“ umfasst und erst mit „4.4.3 Das digitale Curriculum“ endet, in dem E. FRITZ-SCHUBERT von der Beschreibung wieder in den Modus der Reflexion wechselt. Auch fehlt dem Buch der Anhang, auf den im Text verwiesen wird.

liegt. Mag die wissenschaftliche Qualität der Dissertation auch fraglich sein,<sup>8</sup> der Erfolg gibt Fritz-Schubert in der Praxis Recht. Sein Unterrichtskonzept macht Schule. Das macht es notwendig, sich damit auseinanderzusetzen.<sup>9</sup>

Im Horizont der Ergebnisse der PISA-Studie und zur Korrektur der Konsequenzen, die bildungspolitisch aus ihr gezogen wurden, will Fritz-Schubert mit dem Schulfach Glück der Persönlichkeitsbildung stärkeres Gewicht beimessen. Mit einer durch Hartmut von Hentigs Pädagogik und der Bildung für Nachhaltige Entwicklung geprägten Ausrichtung des Bildungsplanes Baden-Württemberg auf die Zielvorstellung des guten Lebens im Rücken sollen junge Menschen in die Lage versetzt werden, „sich vom Diktat des Zeitgeistes einer durch Wertewandel, Autopaternalismus und Multioptionalität geprägten Gesellschaft frei zu machen, um als Gestalter eine gelingende Lebensführung anzustreben“ (10). „Bildung“, so zitiert Fritz-Schubert von Hentig, „soll Glücksmöglichkeiten eröffnen, Glücksempfänglichkeit, eine Verantwortung für das eigene Glück“ (115).

Wenn Fritz-Schubert kritisiert, dass der primär leistungsorientierte und auf Wissensvermittlung und kognitive Fähigkeiten hin orientierte reguläre Unterricht „den das Lernen behindernden Tendenzen zu depressiven Stimmungen, verbunden mit Versagensängsten, nur unzureichend entgegenwirken (kann)“ (12), wird deutlich, dass es ihm letztlich um eine Veränderung der Schule insgesamt geht.<sup>10</sup> Es mag dahin gestellt bleiben, ob der ehemalige Schulleiter nicht ein Zerrbild des kompetenzorientierten Unterrichts zeichnet, das wenigstens den musischen Fächern, dem Religionsunterricht, aber auch den Sprachen nicht gerecht wird.<sup>11</sup> Und ob die intendierte Veränderung des Systems Schule durch Etablierung eines weiteren, wenn auch *anderen* Schulfachs erreicht werden kann, ist mehr als fraglich. Die Problematik des Schulfachs Glück liegt tiefer. Das Bildungsziel des Schulfaches ist „Glück“ als normatives Ziel der Lebenspraxis.<sup>12</sup> Als staatlich approbiertes Schulfach bedarf „Glück“ einer ideologiekritischen Betrachtung.

„Im Schulfach Glück geht es um die Erfahrung, was Wohlbefinden ist,<sup>13</sup> wie es entsteht und was man selbst dazu beitragen kann“ (11). Fritz-Schubert räumt ein, dass die

<sup>8</sup> Vgl. aber die Rezension von H. G. HOMFELDT (<https://www.socialnet.de/rezensionen/22335.php>; 17.11.2020), der zu dem Schluss kommt, dass E. FRITZ-SCHUBERTS Studie geglückt sei.

<sup>9</sup> Das sei kritisch angemerkt zu J. OELKERS, Glück in der Pädagogik. »Children be happy«, in: Thomä/Henning/Mitscherlich-Schönherr (Hg.), Glück, 428–433, oder J. ZIRFAS, Glück als Erziehungsziel? Pädagogische Gedanken zum Kinderglück, in: JRP 29/2013, 21–30, die auf E. Fritz-Schubert nicht eingehen. Auch M. BROHM/W. ENDRES, Positive Psychologie in der Schule: Die »Glücksrevolution« im Schulalltag. Mit 5x8 Übungen für die Unterrichtspraxis, Weinheim/Basel 2015, führen mit ihrem dem Anliegen und der Praxis E. Fritz-Schuberts verwandten Ansatz die begrenzte Originalität E. Fritz-Schuberts nur vor.

<sup>10</sup> Vgl. E. FRITZ-SCHUBERT, Schulfach Glück: Wie ein neues Fach die Schule verändert, Freiburg i.Br. 2008.

<sup>11</sup> Zum Religionsunterricht vgl. G. OBST, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Überarbeitet und aktualisiert von H. Lenhard, Göttingen 2015. Aus der Diskussion siehe M. FRICKE, Die Bedeutung der Kompetenzorientierung für Verständnis und Praxis des Religionsunterrichts, in: ZThK 112/2015, 378–401.

<sup>12</sup> Vgl. die philosophische Übersicht zum Glück als Wertmaßstab und als Lebensziel von A. REGENBOGEN, in: JRP 29/2013, 51–62.

<sup>13</sup> „Der Begriff des Wohlbefindens umfasst einerseits das psychologische Wohlbefinden auf der Basis der subjektiven kognitiven und affektiven Erfahrungen, andererseits aber insbesondere auch die dafür

Benennung des Fachs mit „Glück“ problematisch sei. Er begründet dies im Anschluss an Philipp Mayring allerdings damit, dass Glück im Deutschen nicht ausreichend differenziert sei (vgl. 11).<sup>14</sup> In pragmatischer Hinsicht ist es sein pädagogisches Interesse an der Operationalisierbarkeit (vgl. 146), dessentwegen er „Wohlbefinden als Konstrukt der seelischen Gesundheit bzw. Flourishing als gutes Gedeihen und Aufblühen“ zur „Zielrichtung des pädagogischen Handelns“ erklärt (11). Dies allerdings dann doch nicht so, dass er den Glücksbegriff konsequent verabschieden würde. „Glück“ ist ihm eben das Ergebnis eines seelisch gesunden und darum blühenden Lebens (vgl. 139).

Fritz-Schubert sieht sich mit der Orientierung am Glück als Orientierungspol der Lebensgestaltung in der Tradition antiker Philosophie. Es geht ihm in seiner vom Hedonismus abgegrenzten „eudaimonistischen“ Theorie<sup>15</sup> im Anschluss an die Dissertation von Barbara Kaminski<sup>16</sup> um die „reine innere Harmonie als Zeichen des Sich-selbst-Seins“ (17) als „glückliche“ Stimmung, die sich durch die Zeit hindurch zieht (vgl. 29), bzw. ziehen soll, denn „glückliche“ Stimmungen als Grundlage für Wohlbefinden müssen immer wieder neu mit dem Ergreifen von selbstgemäßen Möglichkeiten im Rahmen der Lebensgestaltung errungen werden“ (30).

Insofern die Stimmung nach Bollnow Ausdruck unseres in der Welt Seins ist, ist sie zugleich passiv begründet, wie auch – durch Einwirkung auf die Welt – veränderbar. Das Streben nach Glück als Ausdruck der Harmonie zwischen Selbst und Welt „ist letztlich die Sehnsucht nach sich selbst“.<sup>17</sup> Das Selbst strebt nach seiner Entfaltung, „wie z.B. das Aufgehen einer Rose“ (Heidegger im Zitat auf 101). Glücklich ist nach Kaminski folglich, wer sich seinem Selbst gemäß entfalten kann. Die Stimmung der inneren Harmonie bietet

begünstigten Ressourcen, wie z.B. Selbstkompetenz, Selbstkonzept, Achtsamkeit und Reflexionsfähigkeit.“ E. FRITZ-SCHUBERT, Lernziel Wohlbefinden, 11.

<sup>14</sup> Derartige Feststellungen gehören zum Stil E. FRITZ-SCHUBERTS, der sich – sieht man einmal von pauschalen Verweisen mal auf Plato oder Aristoteles, mal auf Kant oder Freud ab – wenig bis gar nicht mit begriffs- und forschungsgeschichtlichen Fragen beschäftigt. Vgl. zum breit gefächerten Bedeutungsfeld und zur Etymologie den Artikel von J. HÖRISCH, Glück im Deutschen, in: Thomä/Henning/Mitscherlich-Schönherr (Hg.), Glück, 13f.

<sup>15</sup> „Im Rahmen dieser Arbeit sollen die beiden Begriffe „hedonisch“ und „eudaimonisch“ nicht als präskriptive Konzepte im Sinne einer Philosophie des guten Lebens verstanden, sondern psychologisch gedeutet werden. Im Sinne der [...] modernen Psychologie wird das hedonische Wohlbefinden mit Lustvollem, Vergnügen, Glück und Zufriedenheit in Verbindung gebracht und als subjektives Wohlbefinden (SWB) bezeichnet. Das eudaimonische Wohlbefinden bezieht sich auf die zufriedenstellende und erfüllende Lebensgestaltung, die mit psychologischem Wohlbefinden (PWB, psychological well-being) bezeichnet wird“. E. FRITZ-SCHUBERT, Lernziel Wohlbefinden, 20. „Das eudaimonische Wohlbefinden stellt [...] die Bedingungen eines gelingenden Lebens ... dar.“ AaO. 29.

<sup>16</sup> Geborgenheit und Selbstwertgefühl: eine Untersuchung auf der Grundlage der Forschungen von Otto Friedrich Bollnow in „Das Wesen der Stimmungen“ und in „Neue Geborgenheit“ sowie der „Analytik des Daseins“ von M. Heidegger in „Sein und Zeit“, Frankfurt am Main 2003.

<sup>17</sup> B. KAMINSKI, Philosophische Grundlagen des Schulfachs Glück, in: Fritz-Schubert/Saalfrank/Leyhausen (Hg.), Praxisbuch, 95-109, hier: 101. Nachfolgende Belege im Text aus dieser Quelle.

dabei den Orientierungspunkt für das Handeln, das sich gegen Widrigkeiten und Entfremdung richtet.<sup>18</sup>

In der Welt ist es nicht zuletzt die Angst, in der die „Unheimlichkeit und Ungeborgenheit des Daseins aufbricht“, die die Stimmung drückt und zu lähmen vermag. Dieser Angst „wirkt das Gefühl der Geborgenheit entgegen“ (105). Der Heideggersche Gedanke wird von Kaminski mit Maslow bedürfnispsychologisch aufgenommen: Durch die Erfahrung von Geborgenheit kann der existentiellen Angst begegnet werden und kann selbstgemäße Entfaltung gegen die Angst ermöglicht werden (ebd.). Was für Geborgenheit gilt, gilt Kaminski zufolge auch für das Selbstwertgefühl: „Im Hinblick darauf, dass das »Woher und Wohin« des Daseins verhüllt ist, steigt nicht nur ein Gefühl der Unheimlichkeit auf, sondern es bleibt auch der Sinn der Lebensgestaltung im Dunkeln. Mit dieser Sinnlosigkeit geht ein Gefühl der Wertlosigkeit des eigenen Daseins einher, das auf Lebensgestaltung ausgerichtet ist. Die mit dem mangelnden Selbstwertgefühl entstehende bedrückende Stimmung hat eine lähmende Wirkung. [...] Die Angst lässt nach allem greifen, was Geborgenheit und Selbstwertgefühl verspricht. [...] Wenn wir uns an Menschen binden, die Geborgenheit vermitteln, verhindert dies, dass die Unheimlichkeit infolge des »Woher und Wohin« spürbar wird. Akzeptieren sie uns, wie wir sind, und fördern sie die selbstgemäße Entfaltung“ (ebd.). Letztlich bilden dann „das Gefühl der unbedingten Geborgenheit im Unendlichen und das darin liegende Getrostsein [...] die Grundlage für die »gerüstete l'reude« im Sinne Heidegers (106).

Weil „beglückende Stimmungen“ *in der Welt* nicht selbstverständlich seien, müssten sie „sich in einer Gegenbewegung aus der mit den Grundgegebenheiten des Daseins verbundenen Stimmung entwickeln. Der Einzelne kann einiges dazu beitragen, er ist aber auch auf die Unterstützung in der Gemeinschaft angewiesen. Das eigentliche Selbstwertgefühl ist ein Selbstwertgefühl, bei dem das Selbst als solches als Wert empfunden wird und in der Freude der Selbstentfaltung gründet“ (107). So kommt der Ausbildung des Selbstwertgefühls eine zentrale Bedeutung zu und das bedeutet auch die Abwehr solcher Faktoren, die das eigene Wohlbefinden „über seine Grenzen hinaus belasten. [...] Man kennt seine Vorlieben und versteht es, den Alltag durch freudiges Erleben z.B. durch Naturerlebnisse, Bewegung, Musik, Kunst, Theater und Literatur aufzuhellen. Beides schützt vor dem Zustand des sogenannten »Burn-out«, aber auch davor, sich durch Drogen und Alkohol künstliches Glück schaffen zu müssen. Die mit dem eigentlichen Selbstwertgefühl und der Selbstentfaltung verbundene beglückende Stimmung lässt die innere Überzeugung wachsen, dass Glück auch unabhängig von Erfolg und der Erfüllung bestimmter Anforderungen möglich bleibt. Das gibt die Sicherheit, Misserfolge und Versagen überwinden

<sup>18</sup> „Die Stimmung zur Handlungsorientierung heranzuziehen bedeutet jedoch nicht, gerade das zu tun, wonach einem zumute ist. Es ist vielmehr zu fragen, wie beeinflusst die in Aussicht genommene Handlung die Stimmung mit Blick auf das Leben als Ganzes, welche der sich bietenden Handlungsmöglichkeiten trägt mit dieser Blickrichtung am besten dazu bei, die reine von starker Harmonie geprägte Stimmung zu bewahren oder herbeizuführen. Das schließt ein, zur Erreichung selbstgemäßer Ziele auch weniger Lustvolles in Kauf zu nehmen. [...] Eine an der Stimmung orientierte selbstgemäße Entfaltung darf nicht mit egoistischer Selbstverwirklichung gleichgesetzt werden“, denn „die Welt, in der wir leben, (ist) schon immer die, die wir mit anderen teilen.“ KAMINSKI, 102.

zu können, weil sie letztlich die Fähigkeit zur Freude am Leben nicht nehmen können und ein lebenswertes Leben möglich bleibt“ (ebd.).

Damit ist der Ansatzpunkt und das Anliegen für den Glücksunterricht formuliert. Der in den Formulierungen Kaminskis vielleicht noch vage durchscheinende *religiöse* Aspekt fällt bei Fritz-Schubert weitestgehend aus. Im Blick auf die psychologische Glücksforschung und die dort konstatierten Auswirkungen religiöser Praxis für die Lebenszufriedenheit<sup>19</sup> überrascht das durchaus. Zumal Religion auch in der allgemeinen Pädagogik in ihrer praktischen Bedeutung im Umgang mit dem Unverfügbaren, mit Komplexität, Kontingenz und Nichtwissen im Blick ist.<sup>20</sup> Diese Leerstelle wird von Fritz-Schubert mit der Rezeption der Logotherapie überdeckt.<sup>21</sup>

Es geht Fritz-Schubert um die Selbstbildung des Einzelnen. Aufgabe des Glücksunterrichts ist es, „einen Beitrag zur Befähigung zur selbstgemäßen Entfaltung der eigenen Möglichkeiten in einer zuträglichen Umgebung zu leisten“.<sup>22</sup> Gemeinschaft wird in erster Linie als Ressource für die Selbstbildung thematisch und die politische Dimension zur Überwindung der der Selbstentfaltung entgegenstehenden Entfremdung, wird nicht in den Blick genommen.<sup>23</sup> Eine auf Veränderung der sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen abzielende politische Praxis bleibt außerhalb des Horizonts. Entscheidend ist die *reine innere Harmonie*, also die „von jeder Unruhe und Bedrückung freie Stimmung“ und die Entwicklung eines Habitus, der „sich begünstigend auf eine Lebensgestaltung in selbstgemäßer Entfaltung der eigenen Möglichkeiten und damit auf das von der WHO (1997) beschriebene Wohlbefinden auswirkt“ (35).

Formal findet sich die Bestimmung Fritz-Schuberts Glücksverständnisses in den „einführenden Überlegungen“ zum Kapitel „Begriffliche Klärungen“. Der behaupteten begrifflichen Problematik wegen wird nicht Glück, sondern eben Wohlbefinden geklärt und

<sup>19</sup> Vgl. M. ARGYLE, *The Psychology of Happiness*, New York 2001, 164–177.

<sup>20</sup> Vgl. A. SCHEUNPFLUG, *Evolution und Religion*, in: Ch. Wulf/H. Macha/E. Liebau (Hg.), *Formen des Religiösen. Pädagogisch-anthropologische Annäherungen*, Weinheim/Basel 2004, 96–112 und DIES., *Die Religionspädagogik aus der Perspektive Allgemeiner Pädagogik*, in: ZPT 63/2011, 107–116.

<sup>21</sup> Vgl. E. FRITZ-SCHUBERT, *Lernziel Wohlbefinden*, 120–127, zu „Sinnfindung als Voraussetzung für seelische Gesundheit und Flourishing“. Zur Logotherapie vgl. das von W. KURZ und F. SEDLAK herausgegebene Kompendium der Logotherapie und Existenzanalyse: *Bewährte Grundlagen, neue Perspektiven*, Tübingen 1995. Kritisch vgl. M. ROTH, „Bundesgenosse“ des christlichen Glaubens? Überlegungen zu Existenzanalyse und Persontheorie V. E. Frankls, in: *Int.J.Pract.Theol* 7/2003, 60–85. Hier nicht unerwähnt soll bleiben, dass E. FRITZ-SCHUBERT in der Schlussbetrachtung seiner Dissertation über einen Vortrag M. FRIEDENTHAL-HAASES (*Krise und Bewährung. Martin Buber zu Grundlagen der Bildung im Erwachsenenalter*, <http://oops.uni-oldenburg.de/1214/1/ur44.pdf>; 21.11.2020) unvermittelt auf Martin Buber zurückgreift. Die religiöse Tiefe der Rede Bubers vom Urgrund, die Fritz-Schubert einem Aufsatz W.-T. Saalfranks entnimmt, verkommt zur Grundlage einer „geistigen Aufrüstung“ des Einzelnen in krisenhaften Situationen (vgl. FRITZ-SCHUBERT, *Lernziel Wohlbefinden*, 269f.).

<sup>22</sup> E. FRITZ-SCHUBERT, *Lernziel Wohlbefinden*, 32f. Die Angaben im Text beziehen sich auf diese Quelle.

<sup>23</sup> Mit oder trotz der kleinen Einschränkung auf 35 („Wenn das subjektive Wohlbefinden auch dadurch gesteigert werden kann, dass es anderen schlechter geht als einem selbst, dann erscheint die Steigerung des subjektiven Wohlbefindens als Lernziel zumindest fragwürdig“) und den Anmerkungen zur Gefahr egoistischer und antisozialer Übersteigerung (45).

als Gesundheitsbegriff eingeführt (vgl. vertiefend 36ff.).<sup>24</sup> Gesundheit, insbesondere seelische Gesundheit, wird als ein empirischer Ausdruck dieses Zustands reiner innerer Harmonie begriffen, die selbst als „Gradmesser für das Wohlbefinden“ beschrieben wird und zur Ausrichtung des Handelns dient (vgl. 32).

Dass das Ich mit sich selbst im Reinen und doch alles andere als in einem Zustand „reiner innerer Harmonie“ sein kann, sondern etwa in protestierend-widerständiger Haltung oder auch selbstaufopferungsvolle Engagements für das, was sein soll, holt Fritz-Schubert zwar mit der Brückenannahme ein, dass es „selbstgemäß sein (kann), sein Leben nicht in dem Maße zu gestalten und eigene Ziele zu verfolgen, wie es nach dem Konzept des PWB optimal wäre“ (vgl. S. 31). Aber ist es dann noch sinnvoll, vom Wohlbefinden als Handlungsorientierung zu sprechen? Und wie steht es um das Glück der Liebe als dem Glück des Sich-Verlierens und Aufgehens der Einzelnen in etwas anderem, einem Dritten? Ist es angemessen, den/die Andere nur als „selbstgemäße“ Ergänzung in den Blick zu nehmen, oder verweist die den Einzelnen überwältigende, ekstatische Erfahrung der Liebe nicht radikal über das einzelne Selbst hinaus auf den/die Andere?<sup>25</sup>

Dergleichen bleibt außerhalb des Betrachtungshorizonts Fritz-Schuberts, der – trotz kritischer Äußerung zum kategorischen „Think positive“ der Positiven Psychologie (vgl. 21) – im Anschluss an diese doch eine Positive Pädagogik fordert.<sup>26</sup> Diese, und mit ihr das Schulfach Glück, soll zum „Aufblühen der Menschen“ beitragen, beziehungsweise zum „Flourishing“ (vgl. 73-81). Im Rahmen des salutogenetischen Interesses geht es darum, mit dem Glücksunterricht die Kompetenzen zu entwickeln, die nach einer Zusammenschau verschiedener Theorien seelischer Gesundheit als Wirkfaktoren des Wohlbefindens und Glück in Blick kommen (vgl. 65ff).

Das Schulfach Glück thematisiert dem entsprechend vier Fragekomplexe:

### 1.1. Was brauche ich?

Die angeborenen Bedürfnisse des Menschen, deren Befriedigung Wohlbefinden auslöse, bilden nach Fritz-Schubert die Grundlage intrinsischer Motivation. Auch die

<sup>24</sup> Zur Problematik Gesundheit als höchstes Gut zu setzen vgl. – die WHO-Definition von Gesundheit ausdrücklich problematisierend – G. SCHNEIDER-FLUME, *Leben ist kostbar: Wider die Tyrannei des gelingenden Lebens*, Göttingen 2002, 85ff.

<sup>25</sup> „Man würde [...] ein verkürztes Bild vom Glück der Liebe zeichnen, wenn man es nur als eine Erfahrung verstünde, die man dank einer anderen Person mit sich selbst macht. Mit einem solch instrumentalistischen Bezug auf den Anderen wird man der Liebe zu einem anderen Menschen nicht gerecht. [...] Man ist einem geliebten Menschen zugetan in dem Sinne, dass man um ihn besorgt ist, sich für ihn stark macht, im Grenzfall vielleicht sogar opfert.“ D. THOMÄ, *Glück in der Liebe. Die Bereitschaft zur Hingabe*, in: Ders./Henning/Mitscherlich-Schönherr (Hg.), *Glück*, 84–92, hier 87. Vgl. auch K. STOCK, „[...] ohne eigene Bildung keine Vollendung in der Liebe.“ *Die Erfahrung der Liebe zwischen Innigkeit und Öffentlichkeit*, in: Ders., *Die Gegenwart des Guten. Schriften zur Theologie*, Marburg 2006, 75–89.

<sup>26</sup> Vgl. zum Konzept den von der Gestaltpädagogik kommenden Pädagogen und Kooperationspartner E. Fritz-Schuberts an der Universität Kassel O. A. BUROW, *Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück*, Weinheim 2011 und heute DERS./E. FRITZ-SCHUBERT/J. LUGA, *Einladung zur Positiven Pädagogik. Wie Lehrerinnen und Lehrer neue Wege beschreiten können*, Weinheim 2017.

Bestärkung durch gelingende soziale Interaktion wirke auf die intrinsische Motivation förderlich, „indem sie die Voraussetzung für neue Erfahrungen, Verhaltens- und Erlebnisweisen schafft und zu einer aktiven Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt auffordert [...] In der Beziehung des Subjekts zu anderen Subjekten erfährt sich der Mensch in seinem Sein und der Selbstaktualisierung. Nach Frankls Verständnis ist das der Bezug des Menschen auf Sinn“ (131). Fritz-Schubert geht davon aus, dass die Realisierung „wirklich wichtige(r) Erlebniswerte, schöpferische(r) Werte und Einstellungswerte“ dazu beiträgt, Lust entstehen zu lassen und Unlust zu überwinden oder aufgrund eines Sinns zu akzeptieren (vgl. 113).

### 1.2. *Wer bin ich?*

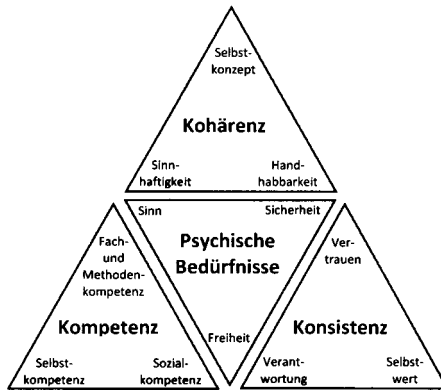
Das Schulfach Glück zielt auf Selbstachtung. „Dieser Kern des Selbst, auf den sich der Mensch bezieht, in dem er sich selbst annimmt und ‚Ja‘ zu sich und seinem Leben sagt, wie es Frankl (1987) formuliert, ist das Fundament seines Strebens nach dem, was für ihn wirklich wichtig ist, nämlich seinen Werten“ (133f.).

In seiner Abgrenzung vom Hedonismus legt Fritz-Schubert Wert auf nicht-künstliche Glücksgefühle, positive, kreative, wirklich wichtige bzw. sinnvolle Erfahrungen. Er weiß, dass Selbstwertgefühl „auch durch das Bewusstsein, anderen überlegen zu sein, und durch Streben nach Macht und Besitz erreicht werden (kann).“ Aber eine solcherart gehobene Stimmung sei – wie er mit Hinweis auf Kaminski formuliert – „nicht notwendigerweise eine reine harmonische Stimmung [...] Die Werte und Ziele müssen nicht selbstgemäß sein. Mit dem Streben nach Geborgenheit und Selbstwertgefühl geht vielmehr oft ein selbstentfremdendes Handeln einher, das die reine harmonische Stimmung ausschließt und den Weg zum Erleben dieser Stimmung verstellt.“ In diesem Fall kommt dem Schulfach Glück die Aufgabe zu, den „Weg zur reinen Stimmung in der selbstgemäßen Entfaltung zum Finden selbstgemäßer Ziele und Werte“ zu bahnen: „Es darf bestritten werden, dass mit einer Nichtbeachtung der Zehn Gebote eine reine harmonische Stimmung verbunden ist [...]. Genauso darf bestritten werden, dass mit einer Mitwirkung am ‚heiligen Krieg‘ eine reine harmonische Stimmung einhergeht. Das nährt die Hoffnung, dass durch die Orientierung an der reinen harmonischen Stimmung die zehntausend Gebote im Sinne von Frankl erkannt werden können, die in zehntausend Situationen verschlüsselt sind, mit denen der Mensch in seinem Leben konfrontiert wird“ (169). Das Schulfach Glück als „Thora“, als Weisung? Die Verschlüsselung des Sinns wird hier geradezu als seine Offenbarung rezipiert. An anderer Stelle wird der normative Impetus zur selbstgemäßen Entfaltung dann säkular mit der Würde des Menschen in Verbindung gebracht, die – „als ein Selbstbewusstsein im Verständnis der eigenen sozialen Aufgabe“ – zwischen dem Wollen und Sollen vermitteln soll (171).

### 1.3. Was kann ich? Und wozu will ich?

Fritz-Schubert fasst unter diesen Punkten die „Regulation zwischen internen und externen Anforderungen“ als Schlüssel zur selbstgemäßen Entfaltung (136). Die Fach- und Methodenkompetenzen und die Sozialkompetenz werden im Horizont des Orientierungswissens als Grundlage „selbstorganisierten Handelns“ bzw. der Selbstkompetenz thematisch (vgl. 137). Aber „solange das ‚Wozu‘ nicht geklärt ist, braucht man sich über das ‚Wie‘ und ‚Mit wem‘ wenig Gedanken zu machen“ (138).

Fritz-Schubert entfaltet die vier Faktoren in Bezug auf jeweils drei wesentliche Aspekte. Indem er die Faktoren zusammenfügt kann Fritz-Schubert Zusammenhänge der verschiedenen Aspekte herausarbeiten (vgl. S. 142ff.) und findet darüber zur Umsetzung des Lernziels Wohlbefinden.



Der Unterricht verläuft in sechs Phasen, in denen unterschiedliche Ressourcen und Kompetenzen vermittelt werden sollen. Das Unterrichtsgeschehen soll dabei positive Emotionen freisetzen und der seelischen Gesundheit bzw. dem Aufblühen der Person dienen. In der Zusammenschau der Tabellen auf 148 und 172f. wird einerseits die Idee des Glückunterrichts praktisch deutlich, in der Verdichtung wird andererseits aber auch ersichtlich, wie unklar die Konzeption durch den Stil ihrer Ausarbeitung, durch unzureichend geklärte Terminologien und Äquivokationen sowie unklare Formulierungen ist und bleibt.

Handlungsphase	Titel	Förderung von Ressourcen bzw. Kompetenzen	Grobziel	Kategorien	Lerninhalte	Positive Emotionen	Indikatoren der seelischen Gesundheit und des Flourishing
1. Stärkung	Freude am Leben	Selbstwertschätzung Vertrauen Wertschätzung Entdecken der eigenen Stärken soziale Kompetenzen	soziale und mentale Stärkung	Vertrauen Wertschätzung Entdecken der Stärken Empathie	1.1 Über sich selbst sprechen 1.2 Gefühle artikulieren 1.3 Wertschätzen der Umgang miteinander 1.4 Die eigenen Stärken und Ressourcen entdecken 1.5 Die persönlichen Potentiale entfalten	Stolz Geborgenheit Sicherheit	Selbstwertschätzung Selbstakzeptanz Positive Beziehungen
2. Visionen	Träume und Lebensmotive	Werte Einstellungen Haltungen	Motive und Bedürfnisse erkennen	Imagination Motive und Sinnfindung Zielharmonie Lösungsorientierung	2.1 Erkennen der eigenen Motive aus Wünschen und Träumen 2.2 Erkennen der eigenen Charakterstärken 2.3 Erkennen, dass Stärken und Motive zusammenhängen 2.4 Erkennen der eigenen Glaubenssätze als Antriebskraft des Handelns 2.5 Bewusst machen von individuellen und kollektiven Visionen	Freiheit Selbstbestimmtheit	Autonomie Optimismus
3. Entscheidungen	Leben bewegen	Optimismus Sinnkonstruktion Selbstkompetenz	ganzheitlich Entscheidungen finden	Optimismus Engagement Beziehungen und Emotionen Sinn	3.1 Durch körperliche Erfahrung einen Zugang zu den eigenen Bedürfnissen, Visionen und Wünschen finden 3.2 Den Zusammenhang zwischen Sinneswahrnehmungen, Körperreaktionen und Entscheidungsfindung erleben 3.3 Sich seiner Handlungsfähigkeit bewusst werden;	Sicherheit Kontrolle	Selbstwertschätzung

					Zielorientierung bewusst machen 3.4 Leitgedanken formulieren		
4. Planung	Gestaltungspotentiale nutzen	Kohärenzgefühl Gestaltorientierung Allgemeine Kompetenzen	Selbstwirksamkeitserwartung steigern	Ressourcen Potentiale Planungsstrategien Herausforderungen meister	4.1 Hinderungsgründe als Herausforderungen begreifen 4.2 Lösungsorientierung 4.3 Ressourcen bei der Planung berücksichtigen 4.4 Planungsstrategien entwickeln	Vorfreude	Selbstwirksamkeitserwartung
5. Umsetzung	Abenteuer Alltag	Selbstkompetenz allgemeine Kompetenzen Zielerreichung Selbstregulierung	Selbstregulierung	Flow Kommunikation Soziale Systeme Gruppenphasen Resilienz Motivieren und beruhigen	5.1 Ganzheitliches Körperempfinden 5.2 Bedeutung körpersprachlicher Signale erkennen 5.3 Gruppendynamische Prozesse verstehen 5.4 Kommunikation als Ressource nutzen 5.5 Durch Körperarbeit Resilienz stärken	Flow Lebensfreude	Umweltbewältigung Konsistenzgefühl
6. Bewertung	Seelisches Wohlbefinden	Kohärenzgefühl Konstistenzgefühl	Mit der Fülle des Lebens umgehen	Reflexion Trennen von Ereignis und Person Reframing Körperliche und mentale Balance Empathie	6.1 Eigenes Handeln reflektieren 6.2 Erfolge und Niederlagen verstehen 6.3 Mit sich und anderen im Einklang sein 6.4 Sich als Teil der Natur verstehen	Zufriedenheit Gelassenheit	Sinn Kohärenzgefühl

Voraussetzung für die Kompetenzentwicklung und die Problemlösung in den diversen Lebenssituationen sind entsprechende Ressourcen. Selbstregulierungskompetenz nennt Fritz-Schubert die Befähigung, Ressourcen zur Bewältigung von komplexen internen und externen Herausforderungen bereitstellen zu können (vgl. 92f.). Zu deren Förderung greift er methodisch auf das in den 90er Jahren entwickelte Züricher Ressourcen Modell zurück. Selbstregulierungskompetenz bedeutet damit Selbstmanagement (vgl. 109). Zur Schulung des Selbstmanagements dient eine Reihe von aus der pädagogischen und therapeutischen Arbeit mit Gruppen bekannte Methoden, die Fritz-Schubert den Lerninhalten zugeordnet auf 59 Seiten seiner Dissertation darstellt (vgl. 180–239).<sup>27</sup>

Fritz-Schuberts Überlegungen sind auch schulpädagogisch eigentlich nicht sonderlich revolutionär. Die Gegenüberstellung der Lehrerrolle „in etablierten Fächern“ (fachlicher Experte und ergebnisorientierter Wissensvermittler im Gegenüber zum Schüler) im Vergleich mit der Rolle des Lehrers im Schulfach Glück (Experte für den Lernprozess, in dem der Schüler die Relevanz der Lerninhalte für seine Selbstbildung überprüft) (vgl. 246) hat zudem mit dem Stand der Lehr-Lern-Forschung, der Wirklichkeit der pädagogischen Ausbildung und der schulischen Praxis nicht viel gemein. Man könnte gar einwenden, dass Fritz-Schuberts Konzept, insbesondere in der Ausrichtung auf methodische Schritte, selbst einem Prozess-Produkt-Paradigma verhaftet ist und dass in der Fokussierung auf Lernziele die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit und des wesentlich durch diese gestalteten Lernklimas in der Klasse zu kurz kommt.<sup>28</sup> Aus theologisch-religionspädagogischer Perspektive ist die Hauptproblematik, wie schon angedeutet, eine andere: Durch das von Ernst Fritz-Schubert in der Folge seines Erfolgs gegründete – und wie es heißt „nach ihm benannte“ – Fritz-Schubert-Institut<sup>29</sup> wird das Ziel verfolgt „die Macht des Optimismus als Weg zum Glück und Erfolg zu begreifen. Ziel ist es, junge Menschen zu zufriedenen und selbstsicheren Männern und Frauen auszubilden. [...] Auf der Grundlage des aristotelischen Glücksbegriffes sollen alle für die Menschen existenziellen Bereiche wie Körper und Seele, aber auch der wertschöpfende Bezug zur Gemeinschaft erfahren werden. Es soll vermittelt werden, dass Glück erlernbar ist und sich im glücklichen und erfolgreichen Tun widerspiegelt.“<sup>30</sup> Geht es mit diesem *pursuit of happiness* nicht eigentlich doch mehr oder weniger um das Erfolgsversprechen des amerikanischen Traums,<sup>31</sup> der auf dem Weg der schulbehördlichen Genehmigung des Faches normative Geltung für öffentliche Bildungsprozesse erhält?

Wengleich Fritz-Schuberts Anliegen, der Persönlichkeitsbildung im schulischen Rahmen mehr Raum zu geben vor dem Hintergrund eines im wohlverstandenen Sinne

<sup>27</sup> E. FRITZ-SCHUBERT, *Lernziel Wohlbefinden*, 180, spricht von einer „Auswahl aus dem FSI-Methodenbaukasten (FSI = Fritz-Schubert-Institut)“.

<sup>28</sup> Vgl. P. NOACK/E. J. BRUNNER, *Lehrer-Schüler-Interaktion*, in: D. H. Rost/J. R. Sparfeld/S. R. Buch (Hg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, Weinheim 2018, 382–389.

<sup>29</sup> [www.fritz-schubert-institut.de/dr-phil-ernst-fritz-schubert](http://www.fritz-schubert-institut.de/dr-phil-ernst-fritz-schubert) (1.11.2020).

<sup>30</sup> [www.fritz-schubert-institut.de/unser-konzept](http://www.fritz-schubert-institut.de/unser-konzept) (1.11.2020).

<sup>31</sup> Vgl. zum ökonomischen Hintergrund, historischen Kontext und der auch sozialpolitischen Dimension der Formel D. THOMÁ, *Glück, Revolution und revolutionäres Denken im 19. Jahrhundert. Philosophisch-politische Diskurse in den USA und in Frankreich*, in: Ders./Henning/Mitscherlich-Schönherr (Hg.), *Glück*, 172–182, hier 173f.

dogmatisch orientierten, für die gestalthafte und praktische Dimension des Glaubens sensiblen sowie seelsorglich akzentuierten Verständnisses des Religionsunterrichts Zustimmung verdient, ist das konkrete Projekt mehr als kritisch zu sehen. Es ist nicht die mit ihm einhergehende, jedenfalls tendenzielle Verletzung der weltanschaulichen Neutralität des Staates allein, die (religions-)pädagogisch für die Ablehnung des Fritz-Schubertschen Glücksunterrichts entscheidend ist. Einer entsprechend verfassten Weltanschauungsgemeinschaft stünde es schließlich frei, einen Religionsunterricht in der Schule anzubieten, der sich der *happiness* und dem Erfolg verpflichtet weiß! Es ist sachlich falsch, dass seelisches Wohlbefinden oder das Gefühl der schlüssigen Kohärenz von Lebenserfahrungen daraus folgt, sich als Teil der Natur zu verstehen zu lernen (vgl. in der Tabelle oben Punkt 6.4) oder gar verstehen lernen zu müssen. Die Naturerfahrung ist grundsätzlich keine per se tröstliche Erfahrung, sondern eine solche, die das (Gott-) Welt- und Selbstvertrauen zutiefst erschüttern kann. Sei es wörtlich durch die elementare Erfahrung von Erdbeben oder durch die existentielle Erfahrung von Krankheit und Tod. So überzeugend es ist, dass Stimmungen wie innere Ruhe, (Selbst-)Zufriedenheit oder *happiness* mit Bollnow als Ausdruck des In-der-Welt-Seins verstanden werden kann und also durch Handeln veränderbar ist, so wenig ist Glück eine Sache der Machbarkeit. Angst und Verzweiflung sind nicht Ausdruck eines seelischen Defizits, sie sind Ausdruck dessen, dass menschliches Leben im Weltbezug nicht gesichert ist und nie gesichert werden kann. Es gibt keinen Tun-Ergehen-Zusammenhang, über den wir verfügen könnten. Die Welterfahrung ist derart ambivalent, dass sie letztlich unverständlich bleibt. Die Verborgenheit eines Sinns und die Notwendigkeit der *Entdeckung* und nicht etwa Setzung von Bedeutung wird von Fritz-Schubert m.E. nicht ernst genug genommen.<sup>32</sup>

Um die These, dass man Glück nicht lernen kann, nachvollziehbar zu machen, ist im Folgenden zu klären, was Glück im Unterschied zu seelischem Wohlbefinden, Zufriedenheit oder *happiness* bedeutet. Die begriffliche Klarheit schärft den Blick auf das Fritz-Schuberts Unterrichtskonzept zugrundeliegende Problem.

## 2. Was sich nicht machen lässt, kann glücken!

Eine Problematik des moralisierten Glücksbegriffs<sup>33</sup>, der die Voraussetzung der Lehrbarkeit des Glücks ist, liegt in der schon biblischen Erkenntnis, dass auch Böse und Ungerechte ein gutes, womöglich sogar ein besseres Leben haben (Mt 5,45, Psalm 73,3ff.). Eine Lebensführung, die in ethischer oder pädagogischer Reflexion als gut erscheint, muss

<sup>32</sup> „Dass die Konsonanz des Sinnes ausfällt [...], das ist nämlich von nirgendwoher zu beheben. Es hilft nicht, auf sinnvolle Zusammenhänge in der Welt zu verweisen, weder auf das Schöne in der Natur noch auf die Verlässlichkeit der Moral noch auf die Gesetze des Universums. [...] Des Sinnes innwerden heißt [...] immer auch dieser eigenartigen Unverfügbarkeit des Sinnes gewahr werden, der da ist, weil er es will und weil ich als Sinn Wesen darin gemeint bin.“ D. KORSCH, Sinn, in: Ders./L. Charbonnier (Hg.), *Der verborgene Sinn. Religiöse Dimensionen des Alltags*, Göttingen 2008, 41–47, hier 46f.

<sup>33</sup> Vgl. die Systematisierung der philosophiegeschichtlichen Zuordnungen von Glück und Moral bei D. STURMA, *Glück und Moralität. Zusammenhänge, Verbindungen und Abgrenzungen*, in: Thomä/Henning/Mitscherlich-Schönherr (Hg.), *Glück*, 42–50.

nicht notwendig glücklich verlaufen. Bemerkenswert ist hier, dass das Deutsche mit dem Wort Glück eben zwei Bedeutungsfelder verbindet, die in anderen Sprachen unterschieden werden: Das Glücklichsein und das Glückhaben.<sup>34</sup>

Der im Deutschen sprachlich aufgewiesene Zusammenhang beider Bedeutungsfelder ist nicht bestreitbar. Er schließt allerdings die Einsicht ein, „dass immer auch Glück dazu gehört, um glücklich zu sein.“<sup>35</sup> Es ist eindimensional, Glück (seelische Gesundheit, Flourishing o.ä.) als Erscheinungsform eines guten Lebens zu begreifen. In der Philosophie stellt insbesondere Nicholas Rescher die Unvorhersagbarkeit als wesentliches Element des Glücks heraus. Er unterscheidet es vom Schicksal als dem, was wir sind und Umständen als dem Kontext, in den wir versetzt wurden (vgl. 51). „Los und Schicksal bestimmen die Spielregeln für uns; das Glück sorgt für die Ausnahmefälle“ (82).

Glück ist die Lücke oder Luke im Horizont des Erwartbaren. Rescher verweist darauf, dass Glück und Pech im Sinne von *luck* bei unterschiedlichen Vorzeichen als *good* oder *bad luck* einander im Betrag voll entsprechen. *Luck* ist eben nicht einfach mit *happiness* oder *subjective wellbeing* als dem emotionalen Zustand gleichzusetzen, der im Fokus der psychologischen Glücksforschung steht. Ich möchte also dafür plädieren, Glück in einem engen Begriffssinn als einen kontingenten Sachverhalt und nicht als ein herstellbares Gefühl zu beschreiben. Glück ist dasjenige Zufällige, dem für den, der es erfährt, signifikant positive Bedeutung zukommt (vgl. 43). Das Glück, der Zu-Fall als ekstatisches Moment, ist gewissermaßen das Medium, das Gefühle von Erleichterung und Freude, Erfüllung, Dankbarkeit und Zufriedenheit vermittelt. Die Ideologie der Machbarkeit ignoriert diesen Grundzug des Glücks und verkennt die Bedeutung der nicht beherrschbaren, naturalen und sozialen Bedingungen für *Wellbeing*.<sup>36</sup>

Die Unverfügbarkeit des Glücks wird in der (evangelisch-)theologischen Diskussion besonders betont.<sup>37</sup> Jörg Lauster spricht, beeinflusst von Friedrich Schleiermacher und William James, vom „Augenblicksglück“ als der ästhetischen Erfahrung *erfüllter Augenblicke*.<sup>38</sup>

<sup>34</sup> Vgl., nach dem zitierten Artikel von J. HÖRISCH, N. RESCHER, Glück. Die Chancen des Zufalls, Berlin 1996, 14–17. Nachfolgende Belege im Text aus dieser Quelle.

<sup>35</sup> O. MITSCHERLICH-SCHÖNHERR, Glück, Schicksal, Zufall. Das Glück haben, glücklich zu sein, in: Thomä/Henning/Dies. (Hg.), Glück, 75–83, hier 75.

<sup>36</sup> Vgl. M. HAMPE, Glück und Sinn. Das Problem von Einheit und Vielheit, in: Thomä/Henning/Mitscherlich-Schönherr (Hg.), Glück, 56–63, hier 56.

<sup>37</sup> Vgl. durchaus im Kontrast P. SCHALLENBERG (Glück in der Theologie I. Glauben als Glück, in: Thomä/Henning/Mitscherlich-Schönherr [Hg.], Glück, 434–439), der von einem „jenseits von Eden“ zwar ausstehenden, aber von Gott *garantieren* Glück spricht. Diese Annahme verleitet ihn zu der angesichts der Leiden der Armen und Kranken und den Qualen der Opfer von Gewalt ungläublichen Aussage, im Licht der Auferstehung Christi könne jedes menschliche Leben und jede noch so fragmentarische Lebensgeschichte als geglückt gedeutet werden (vgl. 438). Ist es nicht eines, die Seligpreisungen Jesu tröstlich zu hören und auf eine himmlische Wirklichkeit zu hoffen, und ein anderes, sich von der Wirklichkeit des Leids nicht wirklich anfechten zu lassen? Nicht für Schallenberg, für den das Unglück eine Sache falscher Lebensentscheidungen ist. „Und jede Lebensentscheidung wird erst ermöglicht durch die Bereitschaft zu einem als geglückt gedeuteten Verzicht – lebenslange eheliche Treue und der Zölibat stehen für solche Entscheidungen“ (437).

<sup>38</sup> Vgl. J. LAUSTER, Gott und das Glück. Das Schicksal des guten Lebens im Christentum, Gütersloh 2004, 148.

Diese Momente der nicht machbaren und darum als gegeben erfahrenen Erfüllung<sup>39</sup> werden von Lauster als Gotteserfahrungen interpretiert: die sehnsüchtige Unruhe bzw. der kontrafaktische Charakter des Glücks vermittelt sich als Transzendenzerfahrung, als Bezug auf das Woher des augenblicklich erfahrenen Guten. Das Glück vermittelt gewissermaßen eine Gotteserfahrung.<sup>40</sup>

Michael Roth betont den unverfügbaren und augenblicklichen Aspekt der Glückserfahrung noch einmal in besonderer Weise.<sup>41</sup> Glück lässt sich nicht finden, denn Glück ist gegenwärtig oder es ist nicht. Glücklich sein ist für ihn ganz und gar im Moment zu sein. Roth stellt einen Bezug zur Theorie des Flow von Mihaly Csikszentmihalyi her. „Offenkundig sind wir in dem Maße in der Lage Glück zu erleben, wie wir von uns selbst absehen und uns den Dingen des Daseins hingeben können. In dem Maße, in dem es uns gelingt, in einzelnen Situationen vom Dasein *bestimmt zu werden*, ist das Glück präsent. Wenn wir bei einer Tätigkeit ganz bei der Sache sind und eben nicht mit unseren Gedanken über die Sache hinaus schielen, ist unser Blick weder auf uns selbst noch auf ein übergeordnetes Projekt gerichtet, so daß wir von den Anmutungsqualitäten der Dinge ergriffen und von ihnen mitgerissen werden können.“<sup>42</sup> Zu solchem Glück befähigt der christliche Glaube, weil er vom Vergangenen entlastet und Sorgen im Blick auf die Zukunft aufhebt. Dabei wird der Glaube, wie Roth anhand von Luthers Auslegung des ersten Artikels im Kleinen Katechismus darlegt, als Praxis verstanden, als Lebensvollzug. Nicht auf einer Theorie über den Ursprung der Welt liegt die Pointe des Glaubensverständnisses, sondern darauf, „die Welt als *mir* zugesagtem Lebensraum zu vertrauen und die Gegenwart als *für mich* gegeben wahrzunehmen [...] Mit dem Glauben an die Welt als Schöpfung ist daher einer bestimmten Form der *Wahrnehmung der Gegenwart* Ausdruck gegeben. Das Wahrnehmen des Gewährten im Nehmen, Essen und Leben – das ist der Glaube [...]“. Das Glück ist in dieser Perspektive eine unmögliche Möglichkeit, wie der Glaube eben Gottes und nicht des Menschen Werk ist. Das Glück vermittelt sich zwar durch „Dinge des Lebens“, aber nur dann, wenn es diese Dinge sind, die uns ergreifen und das Streben nach Glück aufheben. Das Glück kann darum nicht erstrebt werden, weil das Streben nach Glück das passive Moment des Glückserlebens durch eine grundsätzliche Abwertung des Gegebenen unmöglich macht. An die Stelle dankbarer Wahrnehmung und hingebungsvollen Genusses tritt die Ausrichtung auf das, was nicht (gegeben) ist (208).<sup>43</sup>

<sup>39</sup> Vgl. J. LAUSTER, Glück als Gnade? Theologische Anmerkungen zur aktuellen Diskussion um das Glück des Augenblicks, in: rth 50/2007, 138–145.

<sup>40</sup> J. LAUSTER, Gott und das Glück, 172ff. Lauster kann darum vom Glück als Medium sprechen, den christlichen Glauben plausibel zu machen 164ff.

<sup>41</sup> M. ROTH, Zum Glück. Glaube und gelingendes Leben, Gütersloh 2011. Darin besonders 189–235. Vgl. konzentriert DERS., Sein-Lassen als Voraussetzung eines gelingenden Lebens, in: Lutherische Beiträge 18/2013, 207–228.

<sup>42</sup> M. ROTH, Zum Glück, 208. Vgl. den schöpfungstheologischen Grundgedanken auch bei K. STOCK, Einleitung in die Systematische Theologie, Berlin/New York 2011, 126–131.

<sup>43</sup> Damit geht M. ROTHs entschiedene Ablehnung der Gütererethik einher: „Die Dinge des Daseins um ihrer selbst willen zu begehren und zu genießen ist aus dem Grund keine Absage an Gott, weil Gott die Dinge des Daseins genau zu diesem ‚Zweck‘ bestimmt hat. Dies hat bereits Kohelet (Prediger Salomo) so gesehen. So darf nach ihm die Intention, Wein zu trinken, das Brot zu genießen, seine Kleider weiß sein zu

Glücklich werden ist also ein Sein-lassen, ist nicht Gebrauch von Möglichkeiten, sondern Genuss des Gewährten. Die Pointe des Glücksverständnisses Roths liegt dabei in der harmatologischen Zuspitzung, dass der Mensch sein Glück in seinem „auf-sich-selbst-gerichtet-Sein“ verfehlt, weil er sich eben nicht bestimmen lässt. Alle „Arbeit am eigenen Glück“ erscheint als tragisches und verzweifertes Versuchen. Der sündige Mensch kann nicht von sich loslassen und bei der Sache sein, es sei denn, er erfährt seine bedingungslose Annahme in Christus und damit die Befreiung von sich selbst. Roths radikale Ausrichtung der Glückstheologie auf das Gegebene steht allerdings wenigstens in der Gefahr, die dem Glück gegenteilige Lebenserfahrung zu gering zu achten. Das was ist, ist nicht einfach identisch mit dem, was sein soll. Und mag im Moment des Glücks selbst vergangenes Unglück aufgehoben sein, so ist es augenblicklich doch sein Gegenteil.<sup>44</sup>

Die Ambivalenzen der uns unbedingt angehenden Erfahrungen sind ein Gegenstand der Religion.<sup>45</sup> Der christliche Glaube ringt mit den Uneindeutigkeiten, indem er neben der existentiellen Unverständlichkeit der Welterfahrung auch von der Verborgenheit Gottes spricht.<sup>46</sup> Die psychologische Funktionalität des Glaubens im Umgang mit Kontingenz, Nichtwissen und Ohnmacht liegt nicht darin begründet, dass Fragen beantwortet, Spannungen aufgehoben und Probleme einfach gelöst würden. Der Mensch muss in der Perspektive des Glaubens auch nicht erst *Sinnmachen*, um sein zu dürfen. Im Augenblicksglück „(weiß sich) der Mensch von woanders her angenommen, bevor er sich selbst annehmen kann. Er erfährt sein Dasein in der Wirklichkeit aufgehoben, weil sich diese Wirklichkeit in jenen erfüllten Augenblicken als ihm wohlwollend zugewandt und ihn tragend erweist“.<sup>47</sup> Das Augenblicksglück ist darum eine befreiende, Vertrauen stiftende und ermutigende Erfahrung.<sup>48</sup>

Die Teilhabe an dieser annehmenden und erfüllenden Wirklichkeit wird zum Anziehungspunkt der Lebensorientierung und Motivator<sup>49</sup> und kehrt insofern das Konzept der Eudaimonia um.<sup>50</sup> „Die Bemühungen und Anstrengungen, die Menschen unternehmen, um das Glück in ihrem Leben zu finden, sind nicht die Voraussetzung, um dieses Glück dann auch zu erreichen, sondern sie sind die Folge davon, dass Menschen sich von dem, was sie als Glück erleben, zutiefst ergriffen wissen.“<sup>51</sup> Das Glück *ist* momentan. Im

lassen und das Haupt mit Salbe zu versehen, in diesen Handlungen selbst liegen, sie müssen in keinen ordo der Zwecke eingeordnet werden, die sie einer außerhalb liegenden Intention dienstbar macht (vgl. Koh 9,7ff)“ (Sein-Lassen, 226). Vgl. demgegenüber K. STOCK, Glück und Gnade, in: Ders., Die Gegenwart des Guten. Schriften zur Theologie, Marburg 2006, 263–269.

<sup>44</sup> Vgl. U. LINK-WIECZOREK, Glück als Lebensinhalt? Herausforderungen für die Theologie im gegenwärtigen philosophisch-sozialwissenschaftlichen Diskurs, in: Bedford-Strohm (Hg.), Glück-Seligkeit, 16–36, hier 29.

<sup>45</sup> Vgl. hierzu M. KLESMANN, Ambivalenz und Glaube. Warum sich in der Gegenwart Glaubensgewissheit zu Glaubensambivalenz wandeln muss, Stuttgart 2018.

<sup>46</sup> Vgl. M. ROTH, Für dich gegeben. Lutherische Theologie, Hannover 2018, 56–58.

<sup>47</sup> J. LAUSTER, Gott und das Glück, 151.

<sup>48</sup> J. LAUSTER, Gott und das Glück, 184.

<sup>49</sup> J. LAUSTER, Gott und das Glück, 177 und 175.

<sup>50</sup> Vgl. J. LAUSTERS Artikel, Glück in der Theologie II. »Mitten in der Endlichkeit eins werden mit dem Unendlichen«, in: Thomä/Henning/Mitscherlich-Schönherr (Hg.), Glück, 439–443, hier 439.

<sup>51</sup> J. LAUSTER, Gott und das Glück, 186f.

Ereignis aber, das ist der systematisch über Roth hinaus gehende Punkt Jörg Lausters, weist es über sich hinaus, überwindet als befreiendes Moment die Krankheit zum Tode, ermutigt – auch im Modus der Erinnerung – dazu, aufzustehen und das Leben im Horizont des Himmels zu wagen. Das vertrauensstiftende, ermutigende und auch tröstliche Element des „Kontrafaktischen“ (Lauster), des über das So-Sein noch Hinausweisenden in der Glückserfahrung, ist dasjenige Moment des Glaubens, das im Blick auf die Zukunft getrost macht, im Leid vor Verzweiflung bewahrt und das für das Leid der anderen sensibilisiert.<sup>52</sup>

Glaubende wissen sich aus Gott in der Welt und bringen das prinzipiell Nicht-Handhabbare und Unverrechenbare vor Gott, in der Klage wie im Dank. Aber es ist gottlob nicht so, dass man im und aus Glauben zur Zu-Friedenheit in der Welt nichts weiter tun könnte. Menschen können auf ihre Lebensumstände einwirken und dürfen darauf hoffen, dass ihr Handeln glücken, also mit Erfolg gesegnet sein wird.<sup>53</sup> Noch einmal mit Rescher: Zwar „(entzieht sich) das Wirken des Glücks unserem Zugriff; ob wir in bestimmten Umständen und Situationen Glück haben werden oder nicht, darüber können wir per definitionem keine Kontrolle haben. Den Spielraum aber, den das Glück hat [...] können wir beeinflussen. Wer an einem Wettkampf teilnimmt, verschafft sich zumindest die *Möglichkeit* zu gewinnen; wer es nicht tut, hat gar keine Chance.“<sup>54</sup>

### 3. Kann man denn gar nichts tun?

Daran besteht kein Zweifel: Wir können durch Gegebenes unsere Stimmung beeinflussen und Lebensorientierung erfahren. „Nun darf aber ein wesentlicher Punkt nicht überspielt werden [...]: die Gefahr, im Bestimmt-Werden durch die Gegenwart auch den destruktiven Tendenzen der Wirklichkeit ausgeliefert zu sein. [...] Dieses unheilvolle Bestimmt-Werden durch die Gegenwart begegnet uns in den unterschiedlichen Formen der Sucht. Statt genießend uns hinzugeben, werden wir von den Dingen aufgesogen; wir können die Hingabe an ein konkretes Objekt nicht verlassen, sondern sind gebannt und [...] auf eine unheilvolle Weise in der Gegenwart ‚festgehalten‘.“<sup>55</sup> Zum Glück gehört darum wesentlich der Freiheit eröffnende Verweis in der Gegenwart über sie hinaus. In dieser Offenheit für die letztlich nie planbare Zukunft<sup>56</sup> „gelangt (der Mensch) aber zu dem Bewusstsein, dass es eine Dimension vom Gelingen des Lebens gibt, die seiner realen Lebensführung und seinen Möglichkeiten zu einer glückenden Verwirklichung gelingenden

<sup>52</sup> Vgl. R. MIGGELBRINK, Können Christen vom Glück reden? Theologische Überlegungen im Anschluss an die Wiederentdeckung der Kategorie der Lebensfülle, in: Bedford-Strohm (Hg.), Glück-Seligkeit, 90-100.

<sup>53</sup> Vgl. an dieser Stelle den Artikel K. E. GRÖZINGERS zum semantischen Feld des Glücks im Hebräischen in: Thomä/Henning/Mitscherlich-Schönherr (Hg.), Glück, 20f und P. MÜLLER, Viel Glück und viel Segen. Das Reden vom Glück in der Bibel, in: JRP 29/2013, 40–50. Vgl. weiter die kurze segentheoretische Einordnung der Glücksthematik bei WIECZOREK, 36.

<sup>54</sup> N. RESCHER, 176f.

<sup>55</sup> M. ROTH, Sein-Lassen, 209.

<sup>56</sup> Vgl. den Artikel Zukunft I. und II. von H. ROSENAU in der RGG4, 8. Bd., 1915f.

Lebens immer schon voraus liegt.“<sup>57</sup> Ganz in den Begrenzungen zu sein *und darin* eine Ahnung von über das Hier und Jetzt hinaus transzendierenden Möglichkeit zu haben und sich im Handeln hier und jetzt darauf hin auszurichten, ist Glaubenspraxis. Sie ist eine Lebensweise, die sich von den Bedingungen des Seins nicht erdrücken lässt, sondern sich in der Hoffnung auf die Möglichkeit der transzendenten Wirklichkeit von Leistungsfor-derungen entlastet weiß.<sup>58</sup>

Ausgehend von der augenblicklichen Erfahrung des Glücks kann sich zur Zufriedenheit in die Vergangenheit hinein Heilung und Versöhnung ausbreiten und Zuversicht in die Zukunft sich gegenwärtig auswirken. Die Bemühungen die Glaubenspraxis dahingehend zu unterstützen, werden seit einigen Jahren unter dem Leitbegriff der Lebenskunst verhandelt. Peter Bubmann betont im Begriff der Lebenskunst im Vergleich mit „ähnlichen Begriffen wie »Lebensgestaltung«, »Lebensbewältigung« und »Lebensführung« gerade den Vorzug, dass er nicht sofort auf den aktiv-bemächtigenden Zugriff des Subjekts auf eigene Handlungsmöglichkeiten reduziert werden muss, sondern zunächst offen lassen kann, wer der Künstler ist, ob es im traditionellen Sinn überhaupt ein geschlossenes Kunstwerk geben kann oder ob es sich um einen offenen Prozess der Wahrnehmung und Deutung handelt, für den gar kein einzelnes »Subjekt« als Urheber bestimmbar ist.“<sup>59</sup> Am Phänomen des Sinns hat Michael Hampe gezeigt, dass „die Alternative von Entstehen oder Herstellen [...] insofern falsch (ist), als es bei dieser Entwicklung um einen *Prozess der Aufmerksamkeit* geht.“ Er veranschaulicht dies am Beispiel der Musterentdeckung als ästhetischem Prozess im „Zusammenspiel von Passivität und Aktivität“.<sup>60</sup> Die Erkenntnis von Mustern, von Gestalt und Sinn ist ästhetisch rezeptiv begründet und ist zugleich eine Sache der Einbildungskraft,<sup>61</sup> die einen Zusammenhang zwischen den verschiedenen Lebens(zeit)punkten entdeckt, und diesen – die Zukunft eingeschlossen – „als den Zusammenhang *meines* Lebens“ sehen lässt. „Wenn das gelingt, dann gibt es einen *Ansatz*, von dem aus die Fortsetzung des eigenen Lebens so geführt werden kann, dass die eine Handlung *richtig* und die andere *falsch*, etwas als zum eigenen Leben *gebörend* oder ihm *fremd* erscheinen kann.“<sup>62</sup> Diese kritische Perspektive beizubehalten und die Polarität von *Eigentlichem* und *Uneigentlichem*, *Richtigem* und *Falschem* nicht mit einem vergleichgültigendem „Ich seh´ das eben so“ aufzugeben ist eminent wichtig.<sup>63</sup> Denn wenn, wie in der Positiven Psychologie oder eben

<sup>57</sup> J. LAUSTER, Gott und das Glück, 184f.

<sup>58</sup> Eine solche Hoffnung „vermag Resignation und Verzweiflung zu überwinden, die entstehen kann, wo das eigene Tun auf überlegenen Widerstand stößt oder in der Selbstprüfung des Gewissens als verfehlt oder gescheitert erscheinen muß. Sie wirkt als Kraft der Beharrlichkeit.“ K. STOCK, Artikel Hoffnung, in: EKL Bd. 2, 547–548, hier: 548.

<sup>59</sup> P. BUBMANN, Gut leben lernen. Lebenskunst als Leitbegriff in Ethik und Praktischer Theologie, in: ZEE 59/2015, 250–261, hier 251.

<sup>60</sup> M. HAMPE, 59.

<sup>61</sup> Vgl. A. PIEPER, Glück zwischen Sinnlichkeit und Geist, in: Thomä/Henning/Mitscherlich-Schönherr (Hg.), Glück, 25–31, hier: 30f.

<sup>62</sup> M. HAMPE, 60.

<sup>63</sup> „Wer einen Sinn in seinem Leben erschaffen oder das Lebensglück entdeckt hat, weiß, was er aus der individuellen Notwendigkeit der eigenen Existenz zu tun hat. Er mag jedoch nicht die äußere Freiheit besitzen, es auch tatsächlich tun zu können, er mag durch andere, mächtigere Instanzen daran gehindert werden,

auch Positiven Pädagogik, „jegliche innere und äußere Determination abgestritten wird, geht mit der Arbeit am eigenen Glück die Möglichkeit einher, den eigenen Anspruch auf Glück auch gegen äußere Anforderungen zu reklamieren und ihn verwirklichen. [...] Diese Konzeption des Glücks verspricht ein erfülltes Leben – auch jenseits der Marktlogik. [...] Doch arbeiten sie genau diesen Anforderungen zugleich auch zu, [...] indem die Techniken der Selbstoptimierung wesentlich dazu (beitragen), produktiver zu werden“, analysiert Stefanie Duttweiler.<sup>64</sup>

„Das Diktum, eigeninitiativ für sich selbst zu sorgen, Verantwortung zu tragen und in eigener Sache das Beste aus sich zu machen, ist ein entscheidenden Moment der aktuellen Regierungsweise (Gouvernementalität im Sinne Foucaults; K.H.), in der soziale Sicherheiten und Bindungen abgebaut, gesellschaftliche und ökonomische Risiken der Selbstverantwortung der Einzelnen übergeben und Initiative, Aktivität und Eigenverantwortung zu gesellschaftlichen Inklusionskriterien werden. [...] Die Diskurse, Verfahren und Praktiken zur Herstellung des Glücks konstruieren Bedingungen, die die ‚neoliberale‘ Transformation des Sozialen nicht nur diskursiv plausibilisieren, sondern sie auch konkret mitproduzieren.“<sup>65</sup> Diese Kritik betrifft auch den Glücksunterricht Fritz-Schuberts, zumal dann, wenn er als staatlich akkreditierter Lebenskunde-Unterricht zur Fächergruppe Religion, Philosophie und Ethik hinzutritt. Menschliche Freiheit ist immer relative, von naturalen und sozialen Voraussetzungen bedingte Freiheit. Dass die Praktische Theologie in Seelsorgelehre und Religionspädagogik die Bedingungen der Freiheit nicht ausblendet und für die Opfer sensibel ist, die das Herrschaftssystem fordert,<sup>66</sup> macht den wesentlichen Unterschied.

Die Seelsorge und die theologische Bildungspraxis, konkret der Religionsunterricht, dienen der Freiheit des Subjekts dadurch, dass sie die Bedingungen der Freiheit nicht ausblenden, sondern aus dem Evangelium heraus dem Anliegen des Empowerments dienen.<sup>67</sup> Peter Bubmann spricht von der Realisierung der Freiheit als Aufgabe christlicher Lebenskunst.<sup>68</sup> Es geht damit um Sprachfähigkeit, um Freiheit wahrnehmen und mitteilen zu

das zu machen, was für ihn notwendig ist. Deshalb sind auch diejenigen, die einen Sinn gefunden haben, nicht ihres Glückes Schmied, sondern den Kontingenzen ausgesetzt, denen alle Wesen mit endlicher Macht unterliegen“ (62).

<sup>64</sup> S. DUTTWEILER, *Figuren des Glücks in aktuellen Lebenshilferatgebern. Vom Glück durch sich selbst*, in: Thomä/Henning/Mitscherlich-Schönherr (Hg.), *Glück*, 308–312, hier: 311f. Zuvor schon DIES., *Vom wahren und falschen Leben. Glücksratgeber als Lebenshelfer im Neoliberalismus*, in: *PrTh* 45/2010, 6–10.

<sup>65</sup> Ebd.

<sup>66</sup> Vgl. hierzu noch einmal G. SCHNEIDER-FLUMES *Widerspruch gegen die Ideologie des Gelingens, die diejenigen, deren Leben als nicht-gelungen bewertet wird, erbarmungslos verwirft; sind sie es im Grunde genommen selbst schuld und haben es also nicht anders verdient* (vgl. am Beispiel der Krankheit auf 88).

<sup>67</sup> Vgl., gerade im Gegenüber zur herrschenden „Pastoralmacht“ und „gouvernementalen Wahrheit“, R. SCHIEDER, *Seelsorge und Lebenskunst*, in: W. Engemann (Hg.), *Handbuch der Seelsorge. Grundlagen und Profile*, Leipzig 2009, 377–389, hier 387. In der Religionspädagogik hat jüngst M. DOMSGEN das Empowerment ins Zentrum seiner Konzeption gestellt (*Religionspädagogik*, Leipzig 2019). In dem Zusammenhang ist die Kritik eines politisch unterbestimmten Verständnisses von Empowerment von J. WEBER zu beachten (Begeisterung für die Macht als politische Grundhaltung. Ein Gegenentwurf zur deutschen Rezeption von Empowerment, in: *Widersprüche* 30/2009, 7–22).

<sup>68</sup> P. BUBMANN, *Religion und Theologie*, in: G. Gödde/ J. Zirfas (Hg.), *Kritische Lebenskunst. Analysen – Orientierungen – Strategien*, Stuttgart 2018, 180–187, hier 184.

können sowie um die elementaren und darum unbedingt zu bewahrenden oder zu erstreitenden naturalen Voraussetzungen des leibhaftigen Menschseins.<sup>69</sup> Es geht „um den Umgang mit der Fragmentarität und der Gebrochenheit des Lebens“<sup>70</sup> und darum, geschöpfliche *Möglichkeitsräume* und *Lebensoptionen* wahrnehmbar zu machen.<sup>71</sup> Für diese Praxis wirken subjektive Erfahrungen des Glücks vertrauensbildend, sich in seiner relativen Freiheit bestimmen zu lassen.<sup>72</sup>

Dass Fritz-Schubert auf empirische Untersuchungen verweisen kann, die die Wirksamkeit des Glücksunterrichts belegen,<sup>73</sup> überrascht nicht. Viele Übungen, auf die der Glücksunterricht zurückgreift, haben sich in der Humanistischen (Psychotherapie und) Pädagogik, in Seelsorge und Religionspädagogik seit langem bewährt. Abschließend soll darum auf Ansätze verwiesen werden, die für den Religionsunterricht von womöglich neu zu entdeckender Bedeutung sind.

In religionspädagogisch-praktischem Interesse lenkt der Hinweis darauf, dass im Glauben eine beglückende Form der Wahrnehmung der Gegenwart „im Nehmen, Essen und Leben“ (Roth) wirklich wird, die von Anfechtung und Zweifel<sup>74</sup> nicht negiert wird, sondern sich diesen entgegen ereignet und ermutigt (Lauster), den Blick zunächst auf die Seelsorge-Theologie Gert Hartmanns. In dieser kommt der Geschöpflichkeit und den Dingen als Gottesgaben eine entscheidende Bedeutung zu.

Seelsorge ist für Hartmann ein Beitrag zur Lebensdeutung durch biblische Symbole und Szenen. Im Umgang mit diesen geht es Hartmann darum, Menschen darin zu unterstützen, die Dinge „so zu sehen, wie sie sind“.<sup>75</sup> Dazu gehört grundlegend die Einsicht in das „Aller selbstverständlichste“ menschlicher Existenz: „Die Tatsache, daß wir Menschen abhängig sind. [...] Unsere Abhängigkeit besteht generell darin, daß wir uns das Leben nicht selbst gegeben haben, und daß das Leben einmal zu Ende gehen wird. Unsere

<sup>69</sup> „Praktische Theologie [...] achtet (als kritische Theorie der Lebenskunstbildung und Lebenskunst-Seelsorge) vor allem auf die *Grenzen* dessen, was in der eigenen Macht steht und wo Bildungsanstrengungen an ihre Grenzen stoßen müssen. Sie verfällt nicht dem Wahn, das Leben perfektionieren zu wollen.“ P. BUBMANN, Religion und Theologie, 186. Das schließt auch ein, Moralisierungen in Seelsorge und Religionspädagogik zu vermeiden. Es geht der theologischen Lebenskunst eben um nicht um eine Anleitung zum Glück bzw. dem Gelingen des Lebens. Vgl. P. BUBMANN, Gut leben lernen, 255.

<sup>70</sup> P. BUBMANN, Gut leben lernen, 255.

<sup>71</sup> Vgl. P. BUBMANN, Gut leben lernen, 254.

<sup>72</sup> Vgl. J. LAUSTER, Gott und das Glück, 181.

<sup>73</sup> E. FRITZ-SCHUBERT, Lernziel Wohlbefinden, 246–260.

<sup>74</sup> Vgl. den Artikel Anfechtung I. von O. BAYER in: RGG<sup>4</sup> Bd. 1, 478f., der mit der fundamentalen Infragestellung Gottes durch die Anfechtung die Radikalität der Anfechtung im Vergleich zum Zweifel herausstellt. Zum Zweifel vgl. hier den Artikel M. BEINERS in der TRF, Bd. 36, 767f. M. Beiner weist der Praktischen Theologie mit Recht die Aufgabe zu, die individuellen Bildungsgeschichten zu reflektieren und einen Beitrag dazu zu leisten, auch durch Zweifel hindurch die Handlungsfähigkeit der Person zu unterstützen. In A. BIELERS Artikel (Zweifel II, ebd.) hingegen kommt die existentiell bedrohliche, *wider-glückliche* Dimension des Zweifels nicht wirklich in den Blick; Zweifel ist ihr vor allem ein Aspekt der emanzipativen Erkenntnis, der (Wahl-)Freiheit, die sie in der psychologischen Entwicklung, der Homiletik und Liturgik, überraschenderweise jedoch nicht in der Seelsorge oder Religionspädagogik erörtert.

<sup>75</sup> G. HARTMANN, Lebensdeutung. Theologie für die Seelsorge, Göttingen 1993, 6. Weitere Belege im Text. Vgl. zu G. Hartmann schon K. HORSTMANN, Was taugt die Lebenskunst? Eine kritische Sichtung pastoraltheologischer Konzeptionen, in: PThI 33/2013, 257–277, hier 273–275 (samt Fortführung des Gedankens mit dem frühen Ernst Lange).

Abhängigkeit besteht speziell darin, daß wir einen Körper haben, der auf Nahrung und viele andere »Gaben« der uns umgebenden Welt unbedingt angewiesen sind“ (190). Die Integration dieser Bedingtheit in das Selbstkonzept des Menschen erschließt Freiheit. Hartmann spricht von der „Paradoxie geschöpflicher Abhängigkeit“, die „sich darin zeigt, daß Freiheit nicht gegen sie verteidigt oder erstritten werden müsste, wie dies gegenüber der destruktiven Abhängigkeit der Fall ist. Geschöpfliche Abhängigkeit ist vielmehr die Voraussetzung der Freiheit“ (ebd.).

Hartmann zielt darauf ab, im Gabencharakter der Dinge Gott wahrnehmen zu können. Gemeint ist damit allerdings weder die Erkenntnis eines erklärenden Sachverhalts, noch ein Bekenntnis. Es geht um die praktische Frage, ob unsere Beziehung zur Wirklichkeit „den gesegneten Charakter geschöpflicher Abhängigkeit trägt oder den heillosen Charakter destruktiver Abhängigkeit, zu der jedes Ding verführen kann“ (209). Denn, „wenn uns die mit den Dingen gegebene unverfügbare und begrenzte Freiheit geschöpflicher Abhängigkeit nicht ausreicht, wollen wir uns mit Gier, Askese oder Moralismus verfügbaren Genuss verschaffen. Dessen Preis ist destruktive Abhängigkeit“,<sup>76</sup> die „Perversion geschöpflicher Abhängigkeit“ (252). Diese zu überwinden hilft, die Welt im Horizont der Reich Gottes-Reden Jesu wahrzunehmen. „In der Nähe des Reiches Gottes darf Selbstverständliches selbstverständlich sein. Und umgekehrt: Wo Selbstverständliches selbstverständlich sein darf, ist das Reich Gottes nahe, da ist geschöpfliches Leben auch schon durch Erlösendes geprägt“ (187).<sup>77</sup> Mit der Formulierung „Gott in den Dingen“ ist also eine Qualität des Erlebens der Dinge selbst gemeint, die befreiend wirkt. „In allem, was wir als »tägliches Brot« genießen oder entbehren, Selbstverständliches und zugleich Unverfügbares zu sehen, dient der Genuß- und Leidensfähigkeit“ (190).

Religionspädagogisch zielt Hartmanns Theologie der Seelsorge auf eine Schule der Wahrnehmung geschöpflicher Abhängigkeit und Freiheit, auf Sensibilität für pervertierter Abhängigkeit und Unfreiheit, auf Genuss- und Leidensfähigkeit und die Bedürftigkeit für Erlösung. Es geht um Erfahrungen „Gottes in ...“ (Hartmann). Es geht um Erfahrungen, die man nicht machen, aber für die man sich öffnen kann. Wie für den Umgang mit den Dingen gilt dies auch für Beziehungen. Denn auch „eine Beziehung lebt vom Unverfügbaren“ (215).<sup>78</sup> Das gilt gerade auch in ihrer Selbstverständlichkeit. „Würden wir das ‚tägliche Brot‘ nicht mit einer gewissen Selbstverständlichkeit erwarten und annehmen, wäre die Beziehung von Distanz geprägt und durch Mißtrauen gefährdet. Wollten wir uns dagegen zu unbedingter Verlässlichkeit verpflichten, würden wir einander zu manipulieren beginnen. [...] So normal es – Gott sei Dank! – ist, daß wir die Spannung von Verlässlichkeit und Unverfügbarkeit miteinander aushalten, so leicht kann es bekanntlich auch mißlingen, weil wir zu wenig oder zu viel voneinander erwarten“ (217). Dementsprechend ist

<sup>76</sup> G. HARTMANN, 192. „Und man entzieht Gottes Gaben dem Zugriff des Teufels eher durch Genuß als durch Askese“ (ebd.).

<sup>77</sup> „Jesus (kann) mit den Gleichnissen (zeigen), daß alles, was er angesichts des Reiches Gottes sagt und tut, eben nicht ungewöhnlich, geheimnisvoll und problematisch ist, sondern dem entspricht, was seit alters her und überall als normal und selbstverständlich gilt: Er tut nichts anderes, als was jeder vernünftige Mensch tut, dem eine Münze verloren ging, oder der im Bazar eine kostbare Perle entdeckt.“ AaO. 186f.

<sup>78</sup> Im Original kursiv.

nicht nur das Naturale, sondern auch das Soziale ein Lernfeld dieser Haltung des Glaubens. Hartmann diskutiert drei Gegensatzpaare oder Tendenzen des geschöpflichen Lebens im Sozialen: Autorität vs. Gleichberechtigung, Spontaneität vs. Pflicht sowie ererbte vs. gewählte Beziehungen. Er zeigt auf, dass alle Gegensatzpaare „ihre Ambivalenzen haben und damit ein relatives Recht“ (234). Wenn einzelne Pole allerdings idealisiert und also mit dem Versprechen aufgeladen werden, „Unvollkommenheit zu erlösen [...], locken sie uns eher in destruktive Abhängigkeit. Sie sind dann wie eine Droge, mit deren Hilfe wir über Unverfügbares verfügen wollen. Solche Idealisierung kann nicht das Geschäft der Theologie sein. Aber die Alternative ist nicht das ›Sowohl-Als-Auch‹ als Kompromiß. Die Alternative ist die Vertiefung. Sie geschieht mit der symbolischen Deutung, die uns in den Ambivalenzen und Tendenzen die Verlässlichkeit und Unverfügbarkeit der Schöpfung wahrnehmen lässt“ (235). Religionspädagogisch erfordert dies eine Stärkung des Ich in der Gruppenarbeit, die Annahme der personalen Fragmentarität statt seiner Überblendung durch die virtuelle Realität *gephotobopter* Idealbilder und eben die Vertiefung von Abhängigkeitserfahrungen. Im Religionsunterricht kommt so die Klasse nicht als Ort, sondern als Gruppe, als Erfahrungsmedium in den Blick und – einmal mehr – die Themenzentrierte Interaktion (TZI).<sup>79</sup>

In ihrer Dissertation hat sich die jetzt in Graz lehrende römisch-katholische Theologin Gunda Werner unter der Leitfrage „Macht Glaube glücklich?“ mit den Bedingungen und Möglichkeiten der Heilserfahrung und der TZI als Methode zur Vermittlung dieser Erfahrung gewidmet.<sup>80</sup> Im Anschluss an Henning Luther betont sie die Fragmentarität menschlicher Identität. „Fragmente lassen Ganzheit suchen, die sie selbst nicht bieten und finden lassen.“<sup>81</sup> Anknüpfend an diesen Gedanken Luthers wird für Werner der Gottesgedanke zur Möglichkeit, nicht fragmentarische Identität zu denken (119) und – durchaus in Spannung zu Luther – die anzustrebende Heilung des Menschen.<sup>82</sup> In ihrer Arbeit, die immer wieder das Gespräch mit evangelischen Autoren führt, betont sie die geschichtliche Selbstoffenbarung Gottes in Jesus Christus als Grund der Glaubens- bzw. Heilsgewissheit. „Erlösung [...] meint [...], dass sich Gott in all der Bruchstückhaftigkeit und Begrenztheit, in der ganzen Fragmentarität des menschlichen Lebens längst für den Menschen entschieden hat. Erfahrene Heilsgeschichte meint nichts anderes, als der Erlösung zu trauen, zu der Gott sich entschieden hat in seiner Selbstoffenbarung“ (227). Werner kommt in ihrer

<sup>79</sup> Vgl. pastoraltheologisch allgemein HORSTMANN, *Campus und Profession*, 124–148, und hinsichtlich der symbolischen Vertiefung insbesondere D. FUNKE, *Verkündigung zwischen Tradition und Interaktion. Praktisch-theologische Studien zur Themenzentrierten Interaktion (TZI)* nach R. C. Cohn, Frankfurt a.M. 1984. Zu TZI und Schule vgl. den Artikel von E. ARNDT, *TZI und Schule*, in: M. Schneider-Landolf/ J. Spielmann/W. Zitterbarth (Hg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)*, Göttingen 2009, 322–327. Religionspädagogisch siehe F. LOTT, *Religionsunterricht als themenzentrierte Interaktion im Kontext einer Schule der Zukunft: bildungs-, subjekt- und beziehungsorientiert*, Ostfildern 2001.

<sup>80</sup> G. WERNER, *Macht Glaube glücklich? Freiheit und Bezogenheit als Erfahrung persönlicher Heilszusage*, Regensburg 2005. Belege im Text aus dieser Quelle.

<sup>81</sup> H. LUTHER, *Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts*, Stuttgart 1992, 167.

<sup>82</sup> „Meine These ist die, daß die in sich geschlossene und dauerhafte Ich-Identität theologisch nicht als erreichbares Ziel gedacht werden kann – und darf“, LUTHER, 165. Und auch „Ostern korrigiert nicht Karfreitag, sondern bewahrt ihn, indem es die Sicht auf Karfreitag neu macht“, LUTHER, 173.

Auseinandersetzung mit der Anthropologie Pannenbergers der reformatorischen Konzeption der Gerechtigkeit Gottes zwar nahe, erfasst die Pointe des reformatorischen Sünden- und Freiheitsverständnisses allerdings nicht. Im Anschluss an ihren Lehrer Thomas Pröpper versteht sie die Sünde nicht als Existentialie, sondern moralisch als Freiheitsakt, dem dann auch das Heil in seiner Vermittlung und Annahme entspricht (vgl. 102ff.). Werner bleibt darum nicht nur äußerlich den (römisch-katholischen) Pastoralstrukturen verhaftet, wenn es ihr um eine quasi gegenständliche *Vermittlung* des Heils geht, bzw. dessen Erfahrbarkeit durch heilendes „Aufleuchten-Lassen der Heilsbotschaft Gottes“ als Aufgabe der pastoralen – in der Vollgestalt letztlich priesterlichen<sup>83</sup> – Praxis der Darstellung der Liebe Gottes in Jesus Christus (187ff.).<sup>84</sup> Die ausdrücklich benannte Herausforderung, die mit der Rezeption der TZI als herrschaftsfreiem Modell besonders für das pastorale Handeln im römisch-katholischen Kontext einhergeht (vgl. 211), wird im Grunde nur benannt, die konflikthafter Implikationen werden nahezu ausgeblendet.<sup>85</sup>

„Das Geschehen pastoraler Praxis in der Begegnung von Menschen im Glauben an den einen Gott geht von Voraussetzungen aus, die eben die reale Begegnung prägen. Wie diese Begegnung geschehen kann, so dass sie nah an die Idee Gottes mit den Menschen in seiner Freiheitsgeschichte herankommt, hängt wesentlich von der Struktur der pastoralen Praxis und ihrem angenommenen Inhalt ab“ (128). Der TZI weist Werner die *strukturelle* Aufgabe zu, zu dieser Erfahrung beizutragen. Das setzt ihr zufolge aber *inhaltlich* eine Bestimmung der TZI voraus. Über ihre die Freiheit betonende Reformulierung der TZI-Axiomatik hinaus<sup>86</sup> führt Werner für die pastorale Praxis darum gewissermaßen als viertes „unerlässliches“ Axiom den Glauben an einen personalen Gott ein, „mit dessen Selbstmitteilung in der Geschichte, und damit im Hier und Jetzt, gerechnet wurde und wird.“<sup>87</sup> Diese dogmatische Vereinnahmung scheint mir aus TZI-Sicht zu weit zu gehen. Dass die TZI kein personalisiertes Gottesverständnis voraussetzt, spricht nicht gegen ihre Rezeption in der kommunikativen Praxis der christlichen Kirche. Diese Weite muss nicht beschnitten werden, sie ist vielmehr mit der Begegnung von Menschen gegeben. Soziale Erfahrung ist per

<sup>83</sup> Das gilt auch dann, wenn der klassische Amtsbegriff der römisch-katholischen Kirche nach dem II. Vatikanum derart modifiziert worden ist, dass der Priester mehr die Gemeinschaft mit Christus als diesen selbst repräsentiert. Vgl. L. LIFS, Einige Beobachtungen zu „Repräsentatio Christi“, „in Persona Christi agere“ und „Vicarius Christi“ innerhalb katholischer Ämtertheologie in Patristik, Scholastik und im Zweiten Vatikanischen Konzil, in: S. Hell/A. Vonach (Hg.), Priestertum und Priesteramt. Historische Entwicklungen und gesellschaftlich-soziale Implikationen, Wien/Berlin/Münster 2012, 163–186. Siehe dort auch S. HELL, Reformatorisches Amtsverständnis und Amtsverständnis des Zweiten Vatikanischen Konzils. Ein Vergleich unter Berücksichtigung des jeweils zugrunde liegenden Priesterbildes, 205–238.

<sup>84</sup> Pastorale Praxis bestimmt G. WERNER als „methodische Anleitung zu gläubiger Praxis“ (199, vgl. auch 201). Zur theologisch wie hinsichtlich des Modells der TZI problematischen Vorstellung der Vermittlung vgl. M. SCHARER, Gott entdecken anstatt vermitteln. Theologische Hermeneutik themenzentrierter Interaktion, in: Themenzentrierte Interaktion 7/1993, 41–51.

<sup>85</sup> Vgl. demgegenüber die Rezeption der TZI in der Kommunikativen Theologie durch B. J. HILBERATH und M. SCHARER. Vgl. Dies., Kommunikative Theologie, Ostfildern 2012.

<sup>86</sup> Vgl. G. WERNER, 212. Zu den Axiomen Ruth Cohns vgl. die Artikel von U. FABHAUER (1. Axiom: existentiell-anthropologisches Axiom), P. VOGEL (2. Axiom: ethisches Axiom) und A. VON KANITZ (3. Axiom: pragmatisch-politisches Axiom) in: Schneider-Landolf/Spielmann/Zitterbarth (Hg.), Themenzentrierte Interaktion, 80–94.

<sup>87</sup> G. WERNER, 211.

se *offen nach oben*. Eine andere Frage ist, wie diese transzendente Dimension philosophisch oder theologisch formuliert wird.<sup>88</sup> Indem Werner aber der Sache nach zeigt, dass die TZI einen Raum öffnet, „Erlösung“ als Inhalt der Offenbarung zu *realisieren* (Bubmann),<sup>89</sup> unterstützt sie hier den Impuls, die Klasse nicht nur als Ort, sondern auch als Gruppe wahrzunehmen und in ihrer Gegebenheit den Unterricht themenzentriert-interaktionell zu gestalten. Dieser Ansatz kann auch kompensatorisch mit der von Link-Wieczorek kritisierten ekklesiologischen Leerstelle der aktuellen Glückstheologie in Verbindung gebracht werden.<sup>90</sup> Nicht darum soll es gehen, die Schulklasse quasi kirchlich *einzugemeinden*,<sup>91</sup> sondern darum, dass der Sache des Unterrichts auch in seiner Form entsprochen werden soll und im Religionsunterricht *Religion selbst* zum Thema und plausibel werden kann, indem die Schülerinnen und Schüler Anleitung erfahren, ihre Lebenserfahrung „in die ‚story‘ Gottes (hineinzuninterpretieren)“.<sup>92</sup>

Der Erfolg des Schulfachs Glück stellt eine kritische Anfrage an die religionspädagogische Praxis dar. Zwar muss der stark „religionskritische“ Zug in der öffentlichen Diskussion um Alternativen zum von Weltanschauungsgemeinschaften mitverantworteten staatlichen Religionsunterricht nicht allein der Qualität des Religionsunterrichts angelastet werden. Der Religionsunterricht ist besser als sein Ruf<sup>93</sup> und die Kritik am Religionsunterricht nicht zuletzt ein Spiegel der zunehmenden Randstellung der Kirche in der Gesellschaft. Wie es diese in der kirchlichen Praxis wahrzunehmen gilt,<sup>94</sup> so ist auch religionspädagogisch die Herausforderung anzunehmen und auch die Bildungspläne einer Überprüfung zu unterziehen. Den Glücksunterricht mit seinen „körperbetonten und emotionssensiblen Übungen“ als Impuls allein für „bewegende Formen“ im Religionsunterricht zu verstehen, bleibt zu oberflächlich. Darum ist Hartmut Rupp und Ulrich Löffler darin zuzustimmen,

<sup>88</sup> A. LUKING hat diesbezüglich jüngst Bezug auf Simmel genommen (Soziale Erfahrung ist offen nach oben – eine religionsphilosophische Betrachtung der Anthropologie von Georg Simmel und Ruth Cohn im Vergleich, in: TZI 34/2020, 159–167). Im Denken Cohns sind vielfältige auch direkte und mögliche indirekte Beeinflussungen und Entsprechungen, etwa mit Goethe, Albert Schweitzer, Hannah Arendt und vor allem Martin Buber, bemerkt worden. Mit einer breiten Bildung (u.a. hat sie bei Emil Brunner Vorlesungen gehört) hat sie die TZI in ihrer Praxis entwickelt. Erst nach ihrer Rückkehr nach Europa hat sie ihre Konzeption auch theoretisch vertieft. „Auch das Werk von Martin Buber, das eine theoretische Nähe zur Philosophie und Ethik der TZI aufweist, lernte sie erst in Europa kennen. Oft überraschte sie ihre eigene denkerische Verbindung mit anderen Ansätzen.“ M. SCHARER, R. C. Cohn. Eine Therapeutin gegen totalitäres Denken, Ostfildern 2020, 126.

<sup>89</sup> Vgl. bei G. WERNER, 231.

<sup>90</sup> U. LINK-WIECZOREK, 34f.

<sup>91</sup> Unbeschadet einer möglichen, aber eben allein ereignishaften und nicht institutionellen Kirchlichkeit schulischer Prozesse. Vgl. K. HORSTMANN, Religion an der Schule. Zum Verhältnis von Unterricht und Seelsorge, in: Theo-Weg 19/2020, 154–166, hier 154.

<sup>92</sup> U. LINK-WIECZOREK, 35, im Sinne des gerade nicht klerikalen Anliegens, Leben glaubend zu erschließen (vgl. B. BEUSCHER, Langeweile im Religionsunterricht. Zur Sache und unter die Haut, Göttingen 2009, 110).

<sup>93</sup> Zur Frage „Was ist guter Religionsunterricht“ vgl. G. ADAM/M. ROTHGANGEL in: Dies./Rainer Lachmann (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 2012, 416–433. In Auseinandersetzung mit empirischen Untersuchungen vgl. aktuell Friedrich Schweitzer, Religion noch besser unterrichten. Qualität und Qualitätsentwicklung im RU, Göttingen 2020. Zum Urteil „besser als sein Ruf“ siehe 151.

<sup>94</sup> Vgl. K. HORSTMANN In den Streit der Welt ... Eine Anregung zur Konziliären Gemeindebildung, Leipzig 2020, 83–99.

wenn diese das Profil des Religionsunterrichts im Gegenüber zum Schulfach Glück herausstellen wollen. Ihnen ist beizupflichten, wenn sie den Religionsunterricht als eine ‚Hermeneutik des Lebens‘ in den Blick nehmen, die „von elementaren Lebensfragen aus(geht) oder zu diesen (führt)“, weil „der Glaube an den gekreuzigten und auferstandenen Christus Sinnlosigkeit nicht als sinnvoll erweisen (kann und will), [...] jedoch helfen (kann und will), damit zu leben.“<sup>95</sup> Wenn sie angesichts der „Orientierung des Glücksfaches an der Bewältigung alltäglichen Lebens und damit der Lebensführungs-kompetenz“ aber bei der Frage stehen bleiben, „wie die Gestaltung persönlichen Lebens im Geist des christlichen Religionsunterrichts zum Thema wird“ und „Ernährung und Kleidung, der Umgang mit Zeit, Geld, mit Krankheit, mit Trauer oder mit Liebeskummer [...] stärker Beachtung finden können“,<sup>96</sup> macht das ein wenig ratlos. Wenn es im Religionsunterricht um Religion und also um das Leben der Schülerinnen und Schüler selbst geht, kann das doch nicht wirklich eine Frage sein. Damit soll die Problematik der Inhaltsfrage, gerade auch angesichts der von der Öffentlichkeit in Frage gestellten Zukunft eines theologisch orientierten Religionsunterrichts, nicht im geringsten banalisiert werden.<sup>97</sup> Eine Alternative zu einem von der Grundausrichtung her themenzentriert-interaktionellen, „problemorientierten“ Unterricht, der Schülerinnen und Schüler mit vielfältigen Ansätzen und Methoden befähigt und unterstützt, Religion durch Lebenserfahrung zu interpretieren und ihr Leben selbst mit religiösen Symbolen zu verstehen, ist schwer vorstellbar.<sup>98</sup> Mit Glück aber mag solcher Religionsunterricht dazu beitragen, dass Menschen in Wahrnehmung ihrer geschöpflichen Freiheit das Gegebene dankbar annehmen und genießen oder demütig aushalten, das Nötige tun und sich mutig nach dem ausrichten, was um Gottes Willen Erfüllung verheißt.<sup>99</sup>

<sup>95</sup> H. RUPP/U. LÖFFLER, Das Unterrichtsfach ›Glück‹ und der Religionsunterricht, in: JRP 29/2013, 143–152, hier 152. Vgl. im selben Band auch den Beitrag RUDOLF ENGLERTS, Glück und Lebenskunst als Thema und Ziel des Religionsunterrichts? 162–172.

<sup>96</sup> H. RUPP/U. LÖFFLER, 151.

<sup>97</sup> Vgl. T. GOJNY/S. SCHWARZ/U. WITTEN, Die Inhalte des Religionsunterrichts in der Kritik – eine mehrperspektivische Annäherung an eine religionspädagogische Grundfrage, in: Theo-Web 20/2020, 218–238.

<sup>98</sup> „Idealtypisch zielt die Form der Erschließung auf eine ‚Dimension der Tiefe‘ von Erfahrung, für die Sprache zu finden und ein Gespräch zu eröffnen im Unterricht die Aufgabe ist. Die Frage nach dem, was innerlich ergreift oder berührt, wird damit zur Grundfrage eines Problemorientierten Religionsunterrichts. Eine Grundfrage ist sie auch deshalb, weil sie gleichsam gegenstandslos ist, also im Blick auf jedes Thema und jeden Gegenstandsbereich gestellt werden kann. Dies ist der eigentliche Grund für die thematische Offenheit und Weite des Problemorientierten Ansatzes.“ TH. KNAUTH, Bleibend notwendig! Der Problemorientierte Religionsunterricht und seine Bedeutung für eine kritische Religionspädagogik – Geschichte und Aktualität, in: ZPT 70/2018, 128–141, hier 135. Zitat im Zitat von Paul Tillich.

<sup>99</sup> Vgl. G. SCHNEIDER-FLUME, 128f.