

Keller, Sarah; Mangold, Max
Glück zwischen Ökonomie und Pädagogik

Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 4, S. 534-552

urn:nbn:de:0111-opus-38486

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

It is granted a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Sarah Keller/Max Mangold

Glück zwischen Ökonomie und Pädagogik

Zusammenfassung: Erziehung und Bildung werden gemeinhin als genuin pädagogische Reflexions- und Handlungsbestrebungen vorgestellt, die frei von ökonomischen Überlegungen sind oder sein müssen, da ansonsten die Realisierung der pädagogischen Intention der Heranbildung glücklicher Menschen gefährdet sei. Ökonomie und Glück, so die implizite Annahme, die dieser Einschätzung zugrunde liegt, schließen sich gegenseitig aus bzw. laufen einander zuwider. Der vorliegende Beitrag beleuchtet den Umstand, dass Glückskonzeptionen – gerade auch in der Pädagogik – weder unabhängig von ökonomischen Erwägungen entworfen werden noch in der Ökonomie fremdes Moment darstellen. ‚Glück‘ bildet sowohl in der Geschichte der Pädagogik als auch in derjenigen der Ökonomie, wenn auch in unterschiedlicher Intensität und Akzentuierung, eine bedeutsame und nicht unproblematische (Ziel-)Größe, die basierend auf einem bestimmten Menschenbild anhand eines planmäßigen Vorgehens zu erreichen versucht wird.

‚Glück‘ ist eines der zentralen Themen der Menschheitsgeschichte. Die Fragen, *worin* Glück besteht und damit zusammenhängend, wie sich ‚Glück‘ von ‚Unglück‘ unterscheidet sowie, *ob* und *wie* Glück erstrebt werden kann, sind seit der Antike virulent, was nicht nur auf die Bedeutung hinweist, welche dem Glück seit alters her für das menschliche Leben zukommt, sondern auch auf das Faktum, dass die traditionsreiche Auseinandersetzung keine überzeitliche, konsensuale Antwort auf die genannten Fragen hervorgebracht hat. Der tradierten *eindeutigen* Annahme, wonach alle Menschen nach Glück streben, steht somit eine Vielzahl *divergierender* Konzeptionen von Glück entgegen. Dies löst *insofern* Irritation aus, als das oberste telos des Lebens weder ein ‚Vieles‘ noch ein ‚unbestimmtes Bestimmtes‘ sein kann.

Gerade in der Pädagogik und Ökonomie, in denen es traditionellerweise bzw. erneut zum Selbstverständnis der Akteure gehört, Glück anhand eines planmäßigen Vorgehens herzustellen, zu befördern oder sicherzustellen, bildet die Existenz differenter Glückstheorien eine beunruhigende Tatsache. Die Geschichte der Pädagogik als auch diejenige der Ökonomie sind – obschon in unterschiedlicher Intensität – von der Suche nach *der* Glückskonzeption, einschließlich der entsprechenden Technologie, geprägt. Den bis heute zu verzeichnenden Bestrebungen, eine Klärung dessen vorzunehmen, was Glück bedeutet und wie es erreicht werden kann, liegt offenbar – trotz aller historischen Evidenzen – der ebenso verführerische wie unzulässige Schluss zugrunde, wenn alle Menschen nach Glück strebten, dann würden auch alle Menschen nach *ein und demselben* Gut trachten. Damit wird nicht nur die Beantwortung der Frage, *worin* Glück besteht, in dezidierter Weise vorweg-

genommen, auch die Fokussierung des Individuums, welche in der Pädagogik als auch in der Ökonomie gepflegt wird, erfährt dadurch eine eigentümliche Ausrichtung.

Mit Blick auf die gegenwärtige Diskussion um den verstärkten Einbezug ökonomischer Lehren in die pädagogische Theorie und Praxis offenbart sich die Problematik, dass ‚Glück‘ lediglich im Singular existiert und gemeinhin als Etikett für etwas Bestimmtes verwendet wird, ohne dass dieses Bestimmte allgemein verbindlich angegeben, geschweige denn für alle und im selbem Maße maximiert werden könnte, von neuem mit bemerkenswerter, aber auf weiten Strecken ignoriert Brisanz. Während die Integration ökonomischer Theoriebestände mit dem Argument abgelehnt wird, erzieherische und wirtschaftliche Prozesse würden sich derart fundamental unterscheiden, dass ein Transfer von ökonomischen Denk- und Handlungsmustern in pädagogische Theorie- und Praxisfelder eine Gefährdung der pädagogische Hauptintention des Heranziehens von glücklichen Menschen darstelle, bleibt der Blick für die eigenen Defizite in der Glücksmaximierung verstellt.

1. Das antike Thema neu besetzt

„Ein *Hauptzweck des Wirtschaftens* besteht letztlich immer auch in der *Sicherstellung des subjektiven Wohlbefindens der Menschen*“ (Fehr 2001a, o. S.; Hervorh. S.K.). Dieser anlässlich der Europäischen Wissenschaftstage in Steyr 2001 geäußerten Feststellung schließt sich unmittelbar die Frage an, was denn die Menschen *glücklich* mache (ebd.). Die aufgeworfene Frage, mit der eine Gleichsetzung von subjektivem Wohlbefinden und Glück vorgenommen wird, ist weder rhetorischer Natur noch wird deren Beantwortung von der Philosophie erwartet. Vielmehr wird die Untersuchung des in Frage stehenden Gegenstands als fundamental wichtig erachtet und als „Thema aufregender empirischer Forschung“ verortet (ebd.). Im Rahmen des Symposiums „Geld, Glück und Ungeduld“ in Steyr präsentieren daher führende Ökonomen Arbeiten, die Aufschluss darüber geben sollen, ob Geld, Freiheit, das Eingebundensein in soziale Netzwerke oder etwa ein befriedigender Arbeitsplatz menschliches Glück bewirke (ebd.). Die Auflistung möglicher ‚Glücksursachen‘ verweist darauf, dass die Vorstellung, eine stetig wachsende Wirtschaftsleistung sei die Grundlage für eine weitere positive Entwicklung des materiellen Wohlstands und dieser wiederum führe gleichsam automatisch „zu einem größeren Glück der Menschen“ (Schaaff 1999b, S. 27), auch in den Reihen der Ökonomen nicht mehr unbezweifelt hingenommen wird.

Das Bedingungsverhältnis von materiellem Wohlstand, Konsum dinglicher Güter und Lebensglück ist seit längerem umstritten. Bereits die Vor-

sokratiker geben zu bedenken, falls Glück in der Ergötzung des Leibes bestünde, so müssten Ochsen glücklich genannt werden, wenn sie Erbsen zum Fressen vorfänden (Heraklit 22 B 4). Ebenso wenig wie leiblicher Genuss bildet finanzielles Vermögen allein eine hinreichende Bedingung für Glückserfahrungen. Geld zu erwerben ist zwar „nicht unnützlich“, *ohne Einsicht* aber sind Reichtum, Ehre und Macht lediglich unsicherer Besitz (Demokrit 68 B 77-78). Menschliches Glück, *eudaimonia*, besteht nach Ansicht der Vorsokratiker vorwiegend in „Gesund Denken“, „Geradheit“, „Vielsinnigkeit“ und „Wohlgemutheit“ und liegt – ebenso wie menschliches Unglück – in der Seele des Menschen begründet (ebd. 68 B 40/170/181/189/191/286; Heraklit 22 B 112). Nicht wer Gold und Ruhm allein besitzt, ist demnach glücklich, sondern wer *in sich* einen guten Dämon zum Führer hat, dessen Sitz die Seele bildet, die wiederum Quelle des Glücks ist (Demokrit 68 B 170-171; Heraklit 22 B 119). Diese vor allem von Heraklit und Demokrit eingeleitete und mit Aristoteles vollzogene Verlagerung in der Glückskonzeption vom äußeren Geschick sowie äußeren Gütern „auf das hin, was der Mensch *in sich* und *aus sich* in der Erfüllung seines Lebens *unabhängig vom Geschick* zu sein und zu tun *vermag*“ (Ritter 1974, S. 679; Hervorh. S.K.), hat als *anthropologische Zentrierung des Glücks* bis zur Gegenwart Wirkung in Alltagstheorien und wissenschaftlichen Diskursen entfaltet (vgl. Zirfas 1997, S. 812).

Wiewohl mit der Relativierung des „mythologischen Schicksalsbegriffs“ (ebd., S. 813) das menschliche Glück in den Bereich des *aktiven Lebensvollzugs* rückt, wird dabei die Bedeutung von „*eutyche*“, jenes Glücks also, das sich den Göttern verdankt, doch nicht in Abrede gestellt. Das Leben des Menschen bleibt der Fügung des Geschicks, dem „Zufallsglück“ ausgesetzt, „*aber entscheidend* für das echte Glück ist die *Verwirklichung sittlicher Vollkommenheit*“ (Aristoteles N.E. I 1100b 10; Hervorh. S.K.). Glück fällt demnach nicht gänzlich in den Verfügbarkeitsbereich des Menschen, lässt sich aber auch nicht auf das günstige Schicksal reduzieren, wodurch sich dem Menschen die Möglichkeit überhaupt erst eröffnet, Glück nicht lediglich zu begehren, sondern auch zu *erstreben*. Nach Aristoteles steht *allen* Menschen „die Möglichkeit dazu offen, *wenn* sie nur in bestimmter Weise *lernen* und sich *sorgfältig bemühen* – mit Ausnahme allerdings derer, die für *sittliche Vollkommenheit* gleichsam verstümmelt sind“ (ebd. I 1099b 15; Hervorheb. S.K.). Diese ideengeschichtlich bedeutsame Freisetzung des Menschen aus den „Fesseln des Schicksals“ impliziert, wie bereits erwähnt, keine vollständige Absage an die auf äußere Güter bezogene Glücksvorstellung, sondern stellt vielmehr eine Verschiebung und somit eine Relativierung derselben dar. Denn, „wer hindert uns, glücklich denjenigen zu nennen, der gemäß vollendeter Tugend wirkt und über die äußeren Güter in ausreichende Weise verfügt, nicht eine flüchtige Zeit, sondern ein ganzes Leben“ (ebd. I 1101a 15).

Obschon der Sinngehalt der Volksrede „Geld *allein* macht nicht glücklich“ nicht nur durch philosophische, sondern auch durch theologische Erörterungen mannigfach gestützt wird und durch mehrere wissenschaftliche Studien belegt ist (s. hierzu Schaaff 1999; Glatzer 1992; Frey/Benz 2002, dient die Gleichsetzung von materiellem Wohlstand, Konsum dinglicher Güter und Lebenssinn bzw. Lebensglück „gleichwohl als Rechtfertigung und Maßschnur für die gegenwärtige Form des Wirtschaftens“ (Schaaff 1999b, S. 27). Allerdings sind seitens der Ökonomie zusehends Bestrebungen zu verzeichnen, die ausgehend von der Prämisse, „wirtschaftliche Vorgänge bestimmen die *Geschicke* von Individuen, von Familien, Organisationen, ja von ganzen Nationen“, das „Verständnis wirtschaftlicher Zusammenhänge“ anhand empirischer Forschung dergestalt zu vertiefen trachten, dass quasi neue Richtschnüre für eine Glück gewährleistende ökonomische Praxis bereitgestellt werden können (Fehr 2001a, o.S.; Hervorh. S.K.). Kennzeichnend für all diese Bestrebungen ist die Einsicht, dass es kein „vollständiges Verständnis“ wirtschaftlicher Zusammenhänge und mithin keine Sicherstellung des Glücks geben könne, wenn die *sozialen und psychologischen Grundlagen wirtschaftlichen Verhaltens* ausgeblendet werden (ebd.).

2. Glück in der Ökonomie

Die Berücksichtigung von Erkenntnissen aus Disziplinen wie Soziologie und Psychologie ist in der Ökonomie historisch gesehen nichts Neues; eher handelt es sich dabei um eine (*Teil-*)*Renaissance* ökonomischen Denkens. Bereits bei Adam Smith, dessen 1776 erstmals erschienenes Werk „*Inquiry into the Nature and the Causes of the Wealth of Nations*“ als erste Gesamtdarstellung der liberalen, marktwirtschaftlich orientierten Ökonomie gilt, besitzen zeitgenössische Wissensbestände über den Menschen konstitutiven Charakter. Seinem Konzept des Markts liegt die Annahme zugrunde, dass das aus Selbstliebe erwachsende und den Menschen wesentliche Eigeninteresse nach *Verbesserung der individuellen Situation* durch ein in der Natur wirkendes Ordnungsprinzip zur *Optimierung des Gesamtwohls* führt: „Every individual is continually exerting himself to find out the most advantageous employment for whatever capital he can command. It is *his own advantage*, indeed, and *not that of the society which he has in view*. But the study of his own advantage *naturally, or rather necessarily leads him to prefer that employment which is most advantageous to the society*“ (Smith 1776/1976, Vol. I, Book IV, S. 475; Hervorheb. S.K.).

Die Korrespondenz von Einzel- und Gesamtinteressen bildet sich nach Smith von selbst, weil der freie Markt als „natürliche und beste Ordnung“ da-

für sorgt, dass durch das individuelle Streben nach materiell sowie sozial verbesserter Lebenssituation zugleich die produktiven wirtschaftlichen Kräfte entwickelt werden und der öffentliche Wohlstand zunimmt (vgl. Recktenwald 1996, S. XLI). Das in ökonomischer Konkurrenz verfolgte Eigeninteresse erweist sich in diesem Sinne nicht nur als wirtschaftlich, sondern auch als sozial nützlich und kann insofern als „geradezu sehr lobenswertes Prinzip des Handelns“ bezeichnet werden (vgl. Smith 1759/1985, S. 506). Diese im Hinblick auf „unintended consequences“ des Handelns vorgenommene Einschätzung impliziert keine Zuschreibung sittlicher Art; Smith setzt weder Tugend mit Wohlfahrt gleich noch erachtet er das eine als Mittel für das andere (Sturn 1999, S. 64). In der Perspektive von Smith ist vielmehr zu konstatieren, „dass moralisch angereicherte Kodierungen in allen Dimensionen alltäglichen ökonomischen Handelns die Menschen überfordern würden“ (ebd., S. 72).

Daraus resultiert aber keineswegs, dass das System der idealen Ökonomie bzw. der „commercial society“ vollkommen entmoralisiert sei. Ökonomisches Handeln ist gemäß Smith mit anderen Handlungsmotiven verwoben, die der Verfolgung des Eigeninteresses eine moralische Komponente verleihen. Zu den Korrektiven, die das ungehemmte Walten egoistischer Strebungen mäßigen, gehört der „impartial spectator“. Darunter ist eine innere Kontrollinstanz zu verstehen, die das Individuum dazu anleitet, sein Handeln jenseits des Eigennutzens zu bewerten und seine Interessen und Leidenschaften soweit zu kanalisieren, dass sie sich als gemeinschaftsfähig erweisen (Smith 1759/1985, S. 30). Erst dadurch gelingt der Übergang vom losen Verbund egoistischer Interessensvertreter zur „civil society“, in der eine von Gerechtigkeitserwägungen bestimmte Harmonie zwischen Eigen- und Gesamtinteressen herrscht. Glückliche Menschen sind vor diesem Hintergrund laut Smith soziale Wesen, die ein „reines Gewissen“ besitzen (ebd., S. 63), wohingegen der Nutzen von „Reichtum und Größe [...] lächerlich gering“ erscheint und *nicht* zu den *entscheidenden Ursachen des Glücks* zählt (ebd., S. 312).

Kenntnisse über die Ordnung natürlicher Phänomene sowie sozialer Tatsachen finden sich auch im Werk von Antonine Augustin Cournot wieder, der als Begründer der mathematischen Wirtschaftstheorie gilt. Neben mathematischen, wissenschafts- und geschichtsphilosophischen Studien bildet vor allem die Auseinandersetzung mit der Lehre des Vitalismus den Kontext, in dem seine ökonomische Theoriebildung angesiedelt ist (Zimmerman/Marcon 1989, S. 248ff.). In einem etwas anders gelagerten, aber nicht minder breiten Disziplinspektrum steht auch die Genese von John Stuart Mills Beitrag zur Ökonomie. Seine „Principles of Political Economy“ aus dem Jahr 1848, die zu einem Standardlehrbuch der klassischen Nationalökonomie geworden sind, zeugen von Mills Konzeption der Interdependenz des Ökonomischen, Rechtlichen, (Bildungs-)Politischen und Sozialethischen. „Für Mill

setzte Politische Ökonomie grundsätzlich voraus, dass die Menschen lieber wohlhabender als weniger wohlhabend sind; und da angenommen werden kann, dass die einzelnen mit Blick auf das von ihnen angestrebte Ziel handeln, können ihre Wahlhandlungen als Indikatoren ihrer Wohlfahrt angesehen werden“ (de Marchi 1989, S. 282). In diesem Sinn bedeutet größerer Wohlstand größeres Glück, woraus allerdings nicht folgt, dass Mill die Maximierung des Gesamt- und/oder Pro-Kopf-Vermögens als Ideal erachtet hat. Der beste bzw. glücklichste Zustand für die menschliche Natur ist nach Mill vielmehr derjenige, in dem, weil *keiner arm ist, keiner reich sein möchte* (Mill 1848/1965, S. 754).

Auch im Werk John Ruskins, einflussreicher Praktiker und Lehrer der Nationalökonomie, dessen 1862 in Buchform publizierte Schrift „Unto this Last“ Massenaufagen erreicht hat, findet sich der Einbezug „moralischer und ganzheitlicher Aspekte des Wirtschaftens“ (Kemp 1989, S. 57). Ruskin vertritt den Standpunkt, dass sich der Wert von Dingen nach dem Grad der Lebensfülle bemisst, unter der sie hervorgebracht worden sind und dessen Spur sie noch in sich tragen (Ruskin 1849/1903, S. 218). Da nach Ruskin die Qualität eines Produkts wesentlich von der Qualität der Arbeitsbedingungen, unter denen das Produkt hergestellt worden ist, abhängt und die Qualität nicht aber die Quantität der Ware relevant ist, fordert Ruskin die Schaffung von Produktionsumständen, aufgrund derer der Arbeiter seine Aufgabe freudvoll verrichten kann, wodurch sein Erzeugnis wertvoller und der Verbraucher desselben schließlich Glück zu erfahren vermag (ders. 1853/1904, S. 192). Gustav von Schmoller, um einen letzten und dezidierten Vertreter der interdisziplinär ausgerichteten Ökonomie zu erwähnen, hat sich vom Gedanken leiten lassen, „die einzelnen wichtigen Entwicklungsreihen des volkswirtschaftlichen Lebens psychologisch, rechts-, wirtschaftsgeschichtlich zu erklären, sie sozialpolitisch zu würdigen [...]“ (Schmoller 1904, S. 665).

Die Ökonomie als *nicht isolierte*, sondern in Verbindung mit anderen Wissenschaften stehende Disziplin, welche mitunter die Glückseligkeit des Menschen fokussiert, ist also keineswegs ein Novum. Wenn derzeit die „folgenreichste wissenschaftliche Revolution“ in Aussicht gestellt wird, welche „eine bessere, relevantere, mit psychologischen und soziologischen Einsichten gesättigte Oekonomie hervorbringen wird“ (Fehr 2002b, S. 2), so lassen sich die hierzu in Gang gesetzten ‚Umwälzungsprozesse‘ insofern als (Teil-)Reanimation einer vernachlässigten Tradition ökonomischer Theoriebildung interpretieren, als damit eine Annäherung an eine umfassendere Betrachtungs- und Vorgehensweise der ökonomischen Wissenschaft vollzogen wird, wie sie bei deren Entstehung vor über 200 Jahren und in den nachfolgenden Jahrzehnten grundlegend gewesen ist. Ein nahtloses Anknüpfen an die Theoriebildung vor dem Durchbruch des Neoklassischen Paradigmas im Laufe des 20. Jahr-

hunderts, mit dem der *psychologische Gehalt der Ökonomie* verloren gegangen und *Glück als inhaltliche Idee* der ökonomischen Theorie verblasst ist (Frey/Benz 2002, S. 2; Ötsch 1999, S. 106), wird dabei freilich weder als sinnvoll erachtet noch angestrebt – nicht von ungefähr wird von „eine(r) Art Reintegration von Psychologie und Oekonomik“ (Fehr 2002b, S. 2; Hervorheb. S.K.) gesprochen. Im Mittelpunkt steht „der ‚Import‘ robuster psychologischer Einsichten in die moderne Oekonomik“, mithilfe derer das „traditionelle, bewusst einfach gehaltene, Menschenbild der Oekonomik“, *teilweise* überwunden werden soll (ebd.), womit die Differenz zur klassischen wie auch zur neoklassischen Ökonomie klar zum Ausdruck gebracht wird.

Während Repräsentanten der klassischen Ökonomie die psychologische, soziologische und/oder historische Bedingtheit des Menschen als entscheidend für ökonomische Einstellungen und Handlungen erkannt und in ihrer Theoriebildung berücksichtigt haben, ist bei Vertretern der neoklassischen Ökonomie eine Marginalisierung dieser Einflussgrößen zu konstatieren, die bis hin zu deren vollständigen Ausblendung geht (vgl. Frey/Benz 2002). Interessanterweise markiert gerade die Vorstellung, einzig das *Individuum* sei bei der Ergründung ökonomischer Phänomene zu fokussieren, den *Beginn* der eingeführten Betrachtungs- und Vorgehensweise, die in der Folge zur „*Entpsychologisierung der Ökonomie*“ (ebd., S. 4; Hervorh. S.K.) geführt hat. Damit verbunden ist zugleich eine *Enthistorisierung und Abkehr von der gesellschaftlichen Problemstellung des Wirtschaftens*.

Ausgehend von der Feststellung, die „Klassiker“ seien unfähig, das „subjektive Wertproblem, und damit das marktwirtschaftliche Koordinationsproblem“, zu lösen, weil sie mit „sozialen Klassen und Ressourcenaggregaten“ operieren würden, propagieren die „jungen Neoklassiker“¹ eine Hinwendung zum Individuum (Dopfer 2001, S. 29) – genauer: die *Hinwendung zum homo oeconomicus*. Der idealtypische, ökonomisch handelnde Mensch zeichnet sich gemäß der „neuen Doktrin“ durch ein Verhalten aus, das im Wesentlichen die folgende Charakteristik aufweist (vgl. Frey/Benz 2002, S. 7ff.; Ötsch 1999, S. 109ff.): Entscheidungen werden *rational* und *emotionslos* getroffen und orientieren sich am *Prinzip des Eigennutzens*. Das Verhalten des Individuums gerät somit lediglich in der Optik des rational handelnden und auf den eigenen Vorteil bedachten Subjekts in das Blickfeld. Die Interpretation menschlichen Verhaltens – und damit auch das Verständnis menschlicher Subjektivität – beschränkt sich auf Aspekte, die es vornehmlich wenn nicht gar ausschließlich als Reaktion auf äußere Anreize und rational vollzogener

1 Zu den „jungen Neoklassikern“, denjenigen Ökonomen also, welche historisch gesehen die erste Generation der Neoklassik bilden, werden Léon Walras, William Stanley Jevons und Vilfredo Pareto, zuweilen auch Hermann Heinrich Gossen und Carl Menger, gerechnet (vgl. Collison 1989, S. 76; Dopfer 2001, S. 29; Ötsch 1999, S. 2; Schumann 1984, S. 1010; Söllner 1999, S. 50ff.).

lich als Reaktion auf äußere Anreize und rational vollzogener Nutzenerwägungen erscheinen lassen.

Nutzen als Prinzip, nach dem sich das Handeln des homo oeconomicus ausrichtet, wird in der Anfangszeit der Neoklassik – noch in der Tradition des psychologischen und/oder philosophischen Hedonismus‘ stehend – als quantitativ messbare Größe von „pleasure and pain“ definiert, welche gleichbedeutend mit *Glück* und Unglück sind (Jevons 1871/1924, S. 24ff.). Der historisch belastete Begriff des ‚Nutzens‘ wird in der Folge von Vilfredo Pareto, der die ökonomische Theorie mit einer „ordinalen Reformulierung“ von psychologischen und philosophischen Annahmen loslösen will, durch den neutralen Term „Ophelimität“ ersetzt (Schumann 1984, S. 1010). Vilfredo Pareto und Irving Fisher – Letzterer ebenfalls ein bedeutender Vermittler der neoklassischen Theorie, der die Überwindung der psychologischen Konnotation des Nutzens intendiert – gelten als Ökonomen, mit denen eine moderne positivistische Auffassung von ökonomischer Theorie entsteht und in der Glück als „inhaltliche Idee verblasst“ (Ötsch 1999, S. 106; vgl. Monissen 1989, S. 218).

Die radikale Hinwendung zu einem rein materiell basierten und rationalen Nutzenkonzept findet schließlich mit Lionel C. Robbins dahingehend ihren Höhepunkt als Robbins Nutzen von Glück konzeptuell trennt: „[...] utility is not utility in the sense of psychological hedonism, but rather *a neutral quality of being the object of desire*, whether hedonistic or otherwise“ (Robbins 1932/1972, S. 27; Hervorheb. S.K.). Dieser Definition verpflichtet, vermeidet John R. Hicks in seiner Fundierung der objektiven Wahlhandlungstheorie den Gebrauch des Begriffs „Nutzen“ und spricht stattdessen von „ordinalen Präferenzen“. „Spätestens mit Hicks definiert sich die Mikroökonomie als neutrale Theorie von Wahlakten *ohne Bezüge auf Glücksinhalte oder eine psychologische Theorie*“ (Ötsch 1999, S. 106; Hervorh. S.K.). Der homo oeconomicus, der sein Handeln nunmehr nach Präferenzen rational bewertet, ist damit gleichsam erwachsen geworden.

Das Konzept des homo oeconomicus, welches der klassischen Physik verpflichtet ist, hat bereits in den 1950er-Jahren durch führende Ökonomen Kritik erfahren; insbesondere dessen fehlende „empirisch vielgestaltige Fundierung“ ist bemängelt worden (vgl. Dopfer 2001, S. 29). Durch jüngere Forschungsarbeiten der experimentellen Ökonomie „hat eine eigentliche Treibjagd auf Anomalien des Homo oeconomicus eingesetzt“ und ist modellabweichendes Verhalten in vielen Fällen aufgedeckt worden (ebd.). Obschon es also mittlerweile auch in der Ökonomie als erwiesen gilt, dass ökonomisches Handeln keineswegs allein auf Rationalität beruht, sondern wesentlich von Fairness, Solidarität, Vertrauen oder Altruismus geleitet und von Ungeduld, Angst oder Frustrationen geprägt sein kann, dominiert in den Wirtschaftswissenschaften nach wie vor die Annahme, wirtschaftliche Akteure würden

sich durch strenge Rationalität, uneingeschränkte Willenskraft und unbeschränktes Streben nach Eigennutz auszeichnen (ebd.; Fehr 2001, S. 29).

Ein Hinweis auf die Akzeptanz des tradierten Standardmodells in der Gegenwart findet sich etwa in der Aussage, das ökonomische Verhaltensmodell sei „prinzipiell auf alle Bereiche menschlichen Handelns anwendbar“ (Frey/Benz 2002, S. 7). Auch die verneinende Antwort auf die Frage, ob es denn nicht selbstverständlich sei, „dass die Ökonomik auf psychologische Erkenntnisse zurückgreifen muss“ (Fehr 2002b, S. 4), bildet keine dezidierte Absage an das Modell des homo oeconomicus. Die Konstatierung, dass Erkenntnisse aus den historischen und empirischen Sozialwissenschaften nicht zwingend berücksichtigt werden müssen, um die Prozesse ökonomischen Handelns zu ergründen, lässt Zweifel aufkommen, ob das Ansinnen, „robuste(r) psychologische(r) Einsichten“ in der Ökonomik aufzugreifen (ebd., S. 2; Hervorh. S.K.), mehr als ein Lippenbekenntnis ist.

„Orientierungslinie für das Wirtschaften müssen die tatsächlichen Bedürfnisse und Wünsche (*das Glück*) der Menschen sein, die Ökonomie muss wieder in den größeren *Zusammenhang von Natur und Gesellschaft* eingebettet werden, sie muss kulturell begrenzt werden“ (Schaaff 1999a, S. 13; Hervorh. S.K.). Diese Forderungen können aufgrund der lediglich verhaltenen Korrektur am ökonomischen Leitbild des homo oeconomicus kaum eingelöst werden. Die enggeführte Betrachtungs- und Vorgehensweise als Erbe der neoklassischen Ära wird im Rückgriff auf ‚harte‘ psychologische Forschungsergebnisse und mittlerweile veraltete psychologische Theorieansätze nur in geringfügigem Maße durchbrochen. Dies hat zur Folge, dass auf weiten Strecken „*neuartige Fragestellungen* mit einem *alten Denkansatz* und einem *unpassenden Handlungsinstrumentarium* angegangen werden“ (ebd., S. 14; Hervorh. S.K.). Die *Sicherstellung und Beförderung von Glück* als reanimierte Zweckbestimmung des Wirtschaftens lässt sich zwar auch bei weitgehender Ignoranz gegenüber Wissensbeständen aus Disziplinen wie Theologie, Philosophie, Geschichtswissenschaft oder Bildungs- und Erziehungswissenschaften vertreten. Inwiefern dieser Bestimmung allerdings ohne Fokussierung der größeren sozio-historischen Zusammenhänge, in denen sich menschliche Existenzen definieren, nachgekommen werden kann, bleibt indes fraglich. Die Vermutung liegt nahe, dass vor diesem Hintergrund ‚Glück‘ in der Ökonomie den Status eines „Märchenwortes“ beibehält.

3. Pädagogik und Utilitarismus

Die Rede vom Glück als „*Märchenwort*, unmodern und ungenau, kühn und kitschig – und klassisch“, findet sich in Hartmut von Hentigs Essay „Bildung“

wieder – einem der neueren Ökonomie eher fremden Kontext (Hentig 1996, S. 78; Hervorh. M.M.). Obschon der Glücksbegriff nach Ansicht Hentigs als Kriterium, ganz unabhängig von seiner Ausrichtung, nicht taugt, hält Hentig dennoch fest: „Wo gar kein Glück aufkommt, war *keine oder die falsche Bildung*; es sagt sodann: Bildung soll Glücksmöglichkeiten eröffnen, Glücksempfänglichkeit, eine Verantwortung für das eigene Glück“ (ebd., S. 79; Hervorh. M.M.). Angesichts einer Welt, die Glück als Ware, Produkt und käufliche Fertigkeit vermarktet, nimmt Bildung in Hentigs Betrachtungen einen zentralen Platz ein. Gleichsam als Kontrast zu einer von Glückssurrogaten durchsetzten Welt, soll Bildung die Empfindsamkeit anregen, den Anspruch wecken und steigern, die Versprechungen und den Einsatz prüfen, den Eitelkeiten das Wasser abgraben, Unterhaltung von Vergnügen, Vergnügen von Genuss, Genuss von Befriedigung und diese von Glück zu unterscheiden lehren (ebd.).

Das Kriterium von Glück ist für Hentig gleichsam konstitutiv. Die Bedingung von Glück ist an den individuellen Entscheid gebunden, irgendetwas gut oder schlecht zu tun, mit hoher oder geringer Aspiration, mit einem umfassenden Motiv oder nur mit Bedacht auf den eigenen kleinen Vorteil. Bildung nach Hentig ermöglicht sich seinen Anteil an Glück zu sichern, weil der Mensch sich durch Formen und Einsichten schützen kann. Zur Erfüllung solcherlei Erwartungen genügt es aber nicht, eine „wertorientierte und wohlinstrumentalisierte Pädagogik“ zu betreiben. Für Hentig ist die Frage nach den Zielen von Erziehung eine Funktion der gesamten Bildung, denn diese ist nicht aufteilbar in „Werteerziehung, Wissensvermittlung und Ausbildung von nützlichen Fähigkeiten“ (Hentig 1999, S. 74).

Die Vorstellung, wonach über die geeignete Erziehung und einer ihr zugrunde liegenden, effektiven Methode ‚Glück‘ oder ‚Glückseligkeit‘ hergestellt oder immerhin befördert werden könne, ja mithin als oberstes Erziehungsziel in Aussicht gestellt wird, ist in der pädagogischen Historie kein neuer Topos. Im ersten Teil seiner „Practischen Philosophie für alle Stände“ schreibt denn auch bereits Johann Bernhard Basedow: „Der *Hauptzweck der Erziehung* ist, dass Kinder *glücklich* und *gemeinnützige Menschen* werden“ (Basedow 1758, S. 540; Hervorh. M.M.). Dass Kinder zu einem „gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben vorzubereiten [seien]“ (Basedow 1770/1880, S. 42) kann als Hauptmotiv philanthropischer Absichten bezeichnet werden und verweist zugleich auf das Hauptproblem der „utilitaristischen Pädagogen“ (Oelkers 1989, S. 30). Auf dem Hintergrund der seit etwa Mitte des 18. Jahrhunderts sich entwickelnden wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse, die insbesondere durch Versorgungskrisen und Pauperismus gekennzeichnet sind, wird neben einer gezielten Bevölkerungs-, Gewerbe- und Agrarpolitik in pädagogischen Zirkeln zugleich eine reformorientierte

Erziehungs- und Schulpolitik in den Vordergrund gestellt (vgl. Herrmann 1993, S.102ff.; Blankertz 1985, S. 28ff.).

Die Philanthropen sehen in der richtigen Erziehung das primäre Mittel, um die bestehende Gesellschaft zu verändern, die offenbar weder der Glückseligkeit noch der Gemeinnützigkeit der Menschen Rechnung trägt. Ihre historische Identität ist der Glauben an die Vervollkommnung und Versittlichung des Menschen durch die Allmacht der Erziehung, ihren politisch-sozialen und geschichtsphilosophischen Antrieb gewinnen sie aus der Zuversicht, mit der Umschaffung des Menschen zugleich eine Reform der ganzen Gesellschaft einleiten zu können. Die neue Gesellschaftsordnung soll sich nicht mehr auf Tradition und Herkunft gründen, sondern sich vor dem Hintergrund der Rationalität von Herrschafts- und Eigentumsrechten, öffentlichem Vernunftsgebrauch und individuellem Leistungsstreben konstituieren; sie sollte mithin eine an „Menschenrechten, Wohlfahrt und Glück, Toleranz und Freiheit orientierte Gesellschaftsordnung“ sein (Herrmann 1993, S. 99). Diese utilitaristische Grunderwartung ist Gemeingut der vorkantischen Pädagogik. Ganz offensichtlich wird ein Effekt von der individuellen Glückseligkeit auf die moralische Verbesserung der Gesellschaft erwartet.

In Campes Schrift „Theophron oder der erfahrene Ratgeber für die unerfahrene Jugend“ wird das damit verbundene Problem deutlich. Die richtige Erziehung ist nach Campe immer die nützliche Erziehung. Nicht zufällig wird der Ratgeber in Regeln der Erziehung für das *Geschäftsleben* und in solche der Erziehung für den *Umgang mit Menschen* eingeteilt (Campe 1783/1889, S. 69). Campe legt exemplarisch dar, wie die Vermittlung von nützlichem Wissen auszusehen hat. Nützlich Wissen wird nämlich vor dem Hintergrund von Erziehung zur Tugend und Pflicht oder aber als Disziplinierung der Bedürfnisse aufgefasst (ebd., S. 85ff.). Als Grundlage des bürgerlichen Glücks dient einerseits die Vereinfachung der Bedürfnisse, andererseits die rigorose Regulierung des Trieblebens. Dergestalt erzogen, ist der junge Mensch in der Lage, sowohl die bürgerlich-moralischen Konventionen als auch seine geschäftsschädigenden Schwächen zu kalkulieren, sodass eine Gleichwertigkeit zwischen öffentlicher und privater Existenz möglich wird. Gelernt werden somit die bürgerliche Tugend und die Regeln der Ökonomie, ohne dass beides in Widerspruch zueinander gerät. Erziehung für die Welt heißt für Campe vor allem die Beschränkung der Bedürfnisse und Disziplinierung der Ansprüche. Nur so berührt der unablässige Wechsel des äußeren Glücks nicht die Identität des Erwachsenen.

Ebenfalls mit pädagogischer Zweckthematik beschäftigt sich Johann Friedrich Herbart. Den Kern der philanthropinistischen Pädagogik ortet er bei der „Erwerbsgeschicklichkeit“, der „Glückseligkeit“ und der „formellen Moralität“ (Herbart PS/1, S. 134ff.; PS/3, S. 305ff.). Obwohl die genannten

Topoi auch von ihm als wichtig im Sinne pädagogischer Zielsetzungen erachtet werden, ist seine Kritik daran nicht zu übersehen. Bezogen auf die Erwerbgschicklichkeit schreibt Herbart etwa, dass diese zwar notwendig sei, aber „die Pädagogik erniedrigt sich nicht so tief, den Menschen abzurichten, damit er seinen eigenen Bedürfnissen als Haustier dienen könne“ (Herbart PS/3, S. 505). Mit bezug auf das Primat der Glückseligkeit verweist Herbart auf die dem Begriff selbst innewohnende Vieldeutigkeit und moniert, dass „die Glückseligkeit nicht höchster Zweck der pädagogischen Bemühung sein [kann]. Der Erzieher sieht in seinem Jüngling den künftigen Mann und dessen künftige Pflichten [...]. Aber dass der Zögling fähig werde, Pflichterfüllung selbst als Glück zu empfinden, das ist freilich ebenso sein Zweck, als er wünscht, das Gute möge recht die eigentliche Natur des Zöglings, seine einzige Gesinnung, sein wahrer und einfacher Charakter werden“ (ebd.). Herbart kritisiert insbesondere das eudämonistische Denken. Dieses generiere kein objektives Kriterium als Maßstab für die Beurteilung einer Handlung und stelle nicht die höchstmögliche pädagogische Zwecksetzung dar, welche darin besteht, dass der Zögling vor die Notwendigkeit gestellt werde, das ‚Gute‘ aus innerer Einsicht zu wollen. Die philanthropinistische Pädagogik sei zu sehr auf Anpassung des Zöglings ausgerichtet, während der völlig mündige, selbstständige und emanzipierte Mensch zu wenig Beachtung finde (ebd., S. 518).

Während bei Herbart Glück oder Glückseligkeit aufgrund ihrer Mehrdeutigkeit als höchste Erziehungsziele abgelehnt werden, lassen sich im „Wegweiser“ Adolph Diesterwegs neben Frömmigkeit und Gottesfurcht auch Zielsetzungen wie Vernünftigkeit, das Wahre, Schöne, Gute sowie Tugend und Glückseligkeit finden. Wichtige weitere Ziele sieht Diesterweg in der Bildung überhaupt, der Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit sowie der Entwicklung aller Anlagen und Kräfte (Diesterweg 1835, S. 6f.).

Unter der Annahme, dass alle genannten Begriffe sich nur formal unterscheiden, ansonsten aber im Wesentlichen gleich seien, ist für Diesterweg die „Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren und Guten“ nach dem Prinzip der freien Selbstbestimmung höchstes Ideal menschlichen Lebens. Damit ist die Vorstellung verbunden, „dass dem Menschen durch die Ideale des Wahren und Guten für immer und ewig die Ziele des Strebens genannt seien, die er mit freier Selbstbestimmung, durch reine Liebe zu ihnen, als den höchsten Gütern der Menschheit, bestimmt, mit Anstrengung und Aufbietung aller seiner Kräfte zu erringen habe. Dieses ist und bleibt das eine, erhabene, ewige Ideal aller einzelnen Menschen und des ganzen Geschlechts“ (ebd., S. 7f.). Für den Zögling bedeutet dies, dass er diese, ihm vom Schöpfer gesetzte Aufgabe, nicht nur sich selbst vorgibt, sondern sie sich zu seiner Lebensaufgabe macht, denn „das Leben ist ihm die Schule zur Erziehung für die Vollendung der Menschheit in ihm selber“ (ebd., S. 8). Wenn Diesterweg von reiner Men-

schenbildung oder Bildung des Menschen um seiner selbst willen spricht, wird deutlich, dass er das der philanthropischen Anschauung entsprechende, utilitaristische, auf die Brauchbarkeit des Bürgers für das Staats- und Wirtschaftsleben abzielende Bildungsideal relativiert. Der Mensch muss als Mensch und um seiner selbst willen erzogen werden, „weil jeder Mensch einen unmessbaren Werth in sich trägt“ (Diesterweg 1820, S. 44).

Während Herbart und Diesterweg Glück und Glückseligkeit nicht zum Primat finaler erzieherischer Handlungen erheben ist für Herbert Spencer gerade dieses oberste und letzte Orientierungsgrundlage der Erziehung. Im ersten Band seiner „Principles of Ethics“ beschreibt Spencer erzieherisches Handeln als Sorge um eine angemessene Lebensentfaltung und -erhaltung der zu Erziehenden (Spencer CW/IX, S. 187/479/514). Das ist für ihn gleichbedeutend mit einer vollkommenen Vorbereitung auf das Leben zur potenziellen Erreichung eines vollkommenen Glücks, wenn er schreibt: „The ultimate standards by which all men judge of behaviour, are the resulting happiness or misery“ (Spencer CW/XVI, S. 114). Weiterführende Ziele, die über das individuelle Leben und Glück hinausweisen, sieht Spencer, basierend auf dem Hintergrund seiner evolutionär-optimistischen Überzeugung, in der Erhaltung der Art und deren Weiter- bzw. Höherentwicklung (ebd., S. 52). Das Endziel aller Bemühungen besteht in einer idealen, vollkommenen Gesellschaft, die „will be a satisfaction to contemplate a humanity so adapted to harmonious social life that all needs are spontaneously and pleurably fulfilled by each without injurv the others“ (Spencer CW/IX, S. 474). Der Wert eines Lebens bemisst sich nach dessen Glückssumme, die sich sowohl für das einzelne Individuum als auch für die Gesellschaft als Ganzes ergibt. Ein Individuum ist demgemäß umso vollkommener, je mehr seine Persönlichkeit und seine Betätigung dazu beitragen, ein Maximum individuellen und sozialen Glücks zu schaffen. Spencers utilitaristische und evolutionstheoretische Fundierung wird ebenfalls deutlich, wenn Erziehung, befreit von allen irrelevanten Informationen, jene Inhalte zu vermitteln hat, die im weitesten Sinne nützlich sind. Es ist bemerkenswert, dass diese Orientierung in der deutschen Pädagogik allenfalls bis zum Ersten Weltkrieg wirklich Beachtung fand; dabei sind Bezüge gerade in der Reformpädagogik direkt und an sehr bekannten Titeln nachweisbar.

4. Glück in der Reformpädagogik

Das gegen Ende des 19. Jahrhunderts weit verbreitet monistische Axiom, „nach dem die Naturgesetze, die (biologische) Evolution beherrschen, auch das Gesellschaftsleben steuern“ (Rülcker 2000, S. 24), wird unter anderem

ebenfalls von Ellen Key übernommen. In Anlehnung an Spencer besteht bei ihr das höchste Resultat der Erziehung darin, „jedes Individuum allein seinem Gewissen gegenüberzustellen“ (Key 1900/1978, S. 113). Damit ist indes keineswegs ausgeschlossen, „dass dasselbe Individuum Schritt für Schritt das Glück und die Bedürfnisse erfahren kann, ein dienender Teil eines Ganzen zu sein, zuerst im Hause, dann im Kameradenkreis, im Vaterlande und schließlich in der Welt“ (ebd.). Unter Glück versteht Key die Entwicklung der menschlichen Fähigkeiten. Die Sicherung des Glücks selbst ist davon abhängig, die Fähigkeiten beim „begabten Kind“ möglichst früh zu erkennen um ihm die Möglichkeit einer diesbezüglichen Entwicklung zu bieten. Key verweist darauf, dass es neben spezifisch-individuellen auch allgemein-menschliche Begabungen gibt, aus deren Entwicklung dem Individuum sein Glück erwachsen könne. Eine dieser allgemeinen Fähigkeiten ist das Gefühl, welches insbesondere von der „modernen Schule unterdrückt“ wird (ebd., S. 117). Deutlicher wird Keys Aspiration an anderer Stelle: „Erst wenn man einsieht, dass die ‚Schule‘ ebenso wenig wie die ‚Familie‘ und der ‚Staat‘ eine höhere Idee, oder etwas Größeres repräsentiert, als gerade die Anzahl Individuen, aus denen sie gebildet wird, und dass sie – ebenso wenig wie die Familien und der Staat – eine andere ‚Pflicht‘, ein anderes ‚Recht‘ oder eine andere ‚Aufgabe‘ hat, als jedem einzelnen dieser Individuen *so viel Entwicklung und Glück als möglich* zu schaffen – erst dann ist der Anfang gemacht, dass Vernunft in die Schulfrage kommt“ (ebd., S. 96; Hervorh. M.M.). Das Recht auf Entwicklung und Glück wird nur durch das Gewährenlassen der Natur des Kindes erreicht. „Ruhig und langsam die Natur sich selbst helfen lassen und nur sehen, dass die umgebenden Verhältnisse die Arbeit der Natur unterstützen, das ist Erziehung“ (ebd., S. 49).

Ganz in der Traditionslinie des englischen Eudämonismus steht Alexander Sutherland Neills Konzept. Glück ist für ihn oberstes Ziel menschlichen Lebens. In „das prinzip summerhill: fragen und antworten“, äußert sich Neill eingehend über den Glücksbegriff. Auf dem Hintergrund tiefenpsychologischer Theorie schreibt er: „Man könnte *Glücklichsein* definieren als ein weitgehendes *Freisein von Neurose, von konfliktgeladenem Doppelleben*“ (Neill 1967/1971, S. 102; Hervorh. M.M.). Neill bezweifelt, ob Glück irgendetwas mit moralischer Erziehung zu tun hat, vielmehr heiße Glücklichsein sich selber sein und dies sei gleichbedeutend mit aufrichtig sein (ebd., S. 102f.). In „theorie und praxis der antiautoritären erziehung“ führt Neill aus: „Wenn den ‚Glücklichsein‘ überhaupt eine Bedeutung hat, dann doch wohl die, dass man ein Gefühl des Wohlbefindens, der Ausgeglichenheit, der Übereinstimmung mit dem Leben hat. Das hat man aber nur, wenn man sich frei fühlt [...]. Wenn ich Glück für so wichtig halte, dann deshalb, weil ich *Entfaltung* für wichtig halte (Neill 1960/1969, S. 321; Hervorh. M.M.). Schulkritisch fügt

Neill an, dass das Glück der Kinder der Pflicht, dem Ehrgeiz und Stolz der Eltern und Lehrer geopfert wird und setzt dazu sein Schulprogramm als Kontrast. „Wir machten uns also daran, eine Schule zu schaffen, in der die Kinder die Freiheit haben sollten, sie selbst zu sein. Um das zu ermöglichen, mussten wir auf alle Disziplinarmaßnahmen, auf Lenkung, auf suggestive Beeinflussung, auf jede ethische und religiöse Unterweisung verzichten [...]. Nach meiner Ansicht ist das Kind von Natur aus verständig und realistisch. Sich selbst überlassen und unbeeinflusst von Erwachsenen entwickelt es sich entsprechend seinen Möglichkeiten“ (ebd., S. 22f.). Grundidee des Schulprojekts Summerhill ist daher die *Befreiung* des Kindes, der Genuss persönlicher Freiheit. Dem Kind wird erlaubt seinen eigenen Interessen und Neigungen nachzugehen, also gleichsam ein Leben nach eigenen Gesetzen zu führen unter dem verbrieften Recht auf freie Entfaltung, ohne äußere Autorität in seelischen und körperlichen Dingen. Sowohl bei Ellen Key als auch Alexander Neill steht das Kind solange gegen die Institution Schule als diese nicht auf die Grundsätze der ‚neuen Erziehung‘ eingestellt ist. Die autoritätsfreie Erziehung begründet sich mit der guten Natur des Kindes, der gegenüber willkürliche Eingriffe von Außen nicht erlaubt sind. Die Natur muss aus sich selbst heraus wachsen und dazu ist Freiheit unabdingbare Voraussetzung. Übrig bleibt das individuelle Kind oder genauer: seine Natur und deren freiheitliche Teleologie, die durch Toleranz unterstützt, durch Eingriffe aber nicht befördert werden kann.

5. Glück, Erziehung und Ökonomie

„Wenn denn ‚*Glücklichsein*‘ überhaupt eine Bedeutung hat, dann doch wohl die, dass man ein Gefühl des *Wohlbefindens* [...] hat“ (Neill 1960/1969, S. 321; Hervorh. S.K.). Dieser Definitionsversuch des vermeintlichen Vaters der anti-autoritären Erziehung deckt sich in auffälliger Weise mit der in ökonomischen Kreisen jüngst geäußerten Vorstellung, wonach subjektives *Wohlbefinden* mit *Glück* gleichzusetzen sei (vgl. Fehr 2002a, o.S.). Obschon in beiden Fällen – entgegen den Üblichkeiten in der sozialwissenschaftlichen Wohlfahrtsforschung – keine Differenzierung zwischen gutem oder schlechtem Wohlbefinden vorgenommen wird, ist doch evident, dass in beiden Fällen nur die *positive* Befindlichkeit gemeint sein kann. Die gegenteilige Konnotation verbietet sich von selbst, hieße dies doch Glück und Unglück in eins zu setzen. Gerade der Umstand, dass eine Spezifizierung des als Synonym für Glück bzw. Glücklichsein verwendeten Begriffs des Wohlbefindens vernachlässigbar ist, erweist sich indes als symptomatisch für die ‚unbestimmte Bestimmtheit‘, mit der die Rede vom Glück behaftet ist. ‚Glück‘ ist zwar ein ein-

deutig positiv besetzter Begriff, unter dem aber, wie im vorangegangenen dargelegt, je nach Konzeption Unterschiedliches subsumiert werden kann, solange dies nur dem – ebenfalls nicht unproblematischen – Kriterium des ‚Guten‘ genügt; bereits Terentius Varro, und ihm folgend Augustinus, hat daher 288 Glücksvorstellungen gezählt (Spaemann 1978, S. 1).

Ungeachtet der Pluralität von Glückstheorien oder vielleicht gerade deshalb eignet sich Glück sowohl als oberste pädagogische Richtschnur wie auch als finale ökonomische Zweckbestimmung, nach der sich das Handeln auszurichten hat. Während Glück in der Geschichte der Ökonomie jedoch eine zwar wesentliche, nicht aber zwingende und daher auch keine permanente Zielgröße dargestellt hat, bildet es in der Geschichte der Pädagogik ein nicht wegzudenkendes telos. Das Heranziehen von *Kindern* zu glücklichen Menschen kann als Hauptintention in den ‚Bildungs- und Erziehungskonzepten‘ von Hentig über Key bis Basedow und weiter zurückreichend festgestellt werden, wobei diese Intention, wie immer auch verfolgt, maßgeblich ethisch motiviert ist. Gerade die ethische Komponente des Handelns erweist sich in der Ökonomie aber generell als nicht primär. Die Ökonomie befasst sich nicht mit Kindern, sondern mit *Erwachsenen*, welche im Unterschied zu Kindern nicht mehr als erziehungsbedürftig erachtet, sondern als autonome sowie rationale Subjekte eingestuft werden. Das in der Ökonomie nach wie vor dominante Menschenbild des homo oeconomicus trägt unverkennbar die Züge einer erwachsenen Person – ein Kind als homo oeconomicus ist pädagogisch nur schwer vorstellbar.

Sowohl die Forderung als auch die Bestrebung, ökonomische Lehren verstärkt in der pädagogischen Theorie und Praxis fruchtbar zu machen, ist von der Vorstellung getragen, die Rezeption ökonomischen Denkens führe zu einer Effizienzsteigerung pädagogisch relevanter Prozesse – mithin zu einer *Maximierung des individuellen und gesellschaftlichen Glücks*. Gerade Letzteres bildet die maßgebliche Basis zur Legitimierung einer von ökonomischem Gedankengut durchdrungenen pädagogischen Praxis. Das Ansinnen der Ökonomisierung des Bildungs- und Erziehungsgeschehens ist indes, obschon gegen die intendierte Verbesserung von Effizienz und Qualität nichts einzuwenden ist, nicht ohne Widerspruch geblieben. Kritisch angemerkt wird insbesondere, dass ökonomische und pädagogische Abläufe nicht derselben Natur und daher weitgehend unvereinbar seien. Nicht reflektiert wird hingegen der *weitaus gewichtigere Umstand*, dass mit dem Transfer ökonomischer Theoriebestände in die Pädagogik zugleich das von der Ökonomie vertretene Menschenbild des homo oeconomicus importiert wird. Inwieweit die Einführung dieses Menschenbilds, welches den pädagogischen Überzeugungen diametral gegenübersteht, die pädagogische Hauptintention des Heranziehens von glücklichen Menschen *verunmöglicht*, bleibt damit unthematziert.

Ebenso ausgeblendet wird zudem die fundamentale Frage, ob denn unter Ausschluss ökonomischen Denkens und Handelns das oberste Erziehungsziel ‚Glück‘ *besser*, oder vielmehr *überhaupt* erreicht werden kann. Angesichts der Tatsache, dass es bis anhin „keiner pädagogischen Theorie je gelungen ist, Erziehungszeit und resultatives Glück miteinander zu verbinden, und dies nicht nur, weil ‚Glück‘ als individuelles Erlebnis verstanden werden muss, sondern weil ‚Erziehung‘ keine qualifizierte, linear-progressive Steigerung darstellt, obwohl oder weil die Erziehungsziele genau dies nahe legen“ (Oelkers 2001, S. 226), dürfte dies mehr als bezweifelt werden.

Literatur

- Aristoteles (¹1985): Nikomachische Ethik. Auf der Grundlage d. Übers. v. E. Rolfes. Hrsg. von G. Bien. Hamburg: Meiner.
- Aristoteles (³1992): Nikomachische Ethik. Übers. v. F. Dirlmeier. Stuttgart: Reclam.
- Basedow, J.B. (1880): Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker. Kapitel IV. Von der Erziehung in gesitteten Ständen. In: Ausgewählte Schriften. Hrsg. von H. Göring. Langensalza: Hermann Meyer & Söhne (Erstausgabe 1770).
- Basedow, J.B. (1758): Practische Philosophie für alle Stände. Erster Theil. Copenhagen/Leipzig: J.B. Ackermann.
- Blankertz, H. (1985): Berufsbildung und Utilitarismus. Weinheim: Juventa.
- Campe, J.H. (1889): Theophron oder der erfahrene Ratgeber für die unerfahrene Jugend. In: J. H. Campe. Hrsg. v. C. Cassau, I. Teil. Langensalza, S. 65-370 (Erstausgabe. 1783).
- Collison, R.D. (1989): William Stanley Jevons. In: Starbatty, J. (Hrsg.): Klassiker des ökonomischen Denkens. Band II. München: Beck, S. 76-96.
- Demokrit (¹1935): Fragmente. In: Diels, H.: Die Fragmente der Vorsokratiker. Griechisch/deutsch. Hrsg. v. W. Kranz. Band II. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung, 68 B 1-309.
- Diesterweg, F.W.A. (1820): Über die Erziehung im Allgemeinen und Schul-Erziehung im Besonderen. Elberfeld.
- Diesterweg, F.W.A. (1835): Wegweiser zur Bildung für Lehrer und die Lehrer werden wollen, und methodisch-praktische Anweisung zur Führung des Lehramtes. In Gemeinschaft mit Bormann, Hentschel, Lüben, Mädler und Schubart. Essen: G. D. Bädeker.
- Dopfer, K. (2001): Die Rückkehr des verlorenen Menschen. Wege zum Homo sapiens oeconomicus. In: Neue Zürcher Zeitung, Nr. 116, 25.08.2001, S. 29.
- Europäische Wissenschaftstage in Steyr (2002): Geld, Glück und Ungeduld. Die sozialen und psychologischen Grundlagen des Wirtschaftslebens. Steyr, 2. bis 5. Juli 2001. URL: <http://www.iew.unizh.ch/grp/fehr/esd2001/folder-2001.pdf> (Stand: 11. Februar 2002).
- Fehr, E. (2001): Über Vernunft, Wille und Eigennutz hinaus. Ansätze zu einer neuen Synthese von Psychologie und Ökonomie. In: Neue Zürcher Zeitung, Nr. 98, 28.04.2001, S. 29.
- Fehr, E. (2002a): Übersicht zum Tagungsprogramm. In: Europäische Wissenschaftstage in Steyr: Geld, Glück und Ungeduld. Die sozialen und psychologischen Grundlagen des Wirtschaftslebens. Steyr, 2. bis 5. Juli 2001. URL: <http://www.iew.unizh.ch/grp/fehr/esd2001/folder-2001.pdf> (Stand: 11. Februar 2002).
- Fehr, E. (2002b): Vortrag. Geld, Glück und Ungeduld. Die sozialen und psychologischen Grundlagen des Wirtschaftslebens. Europäische Wissenschaftstage Steyr. URL: <http://www.iew.unizh.ch/grp/fehr/esd2001/> (Stand 11. Februar 2002).

- Frey, B./Benz, M. (2002): Ökonomie und Psychologie: eine Übersicht. Oktober 2001. Working Paper No. 92 des Institutes für Empirische Wirtschaftsforschung der Universität Zürich. URL: <http://www.unizh.ch/cgi-bin/iew-pubdb2> (Stand: 11. Februar 2002), S. 1-32.
- Glatzer, W. (1992): Lebensqualität und subjektives Wohlbefinden. Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Untersuchungen. In: Bellebaum, A. (Hrsg.): Glück und Zufriedenheit. Ein Symposium. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 49-85.
- Hentig, H.v. (1999): Ach, die Werte. Ein öffentliches Bewusstsein von zwiespältigen Aufgaben. München: Hanser.
- Hentig, H.v. (1996): Bildung. Ein Essay. München: Hanser.
- Heraklit (⁵1934): Fragmente. In: Diels, H.: Die Fragmente der Vorsokratiker. Griechisch/deutsch. Hrsg. v. W. Kranz. Band I. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung, 22 B 1-139.
- Herbart, J.F. (³1913/1914/1919): Pädagogische Schriften. Hrsg. v. O. Willmann und Th. Fritsch. 3. Bd. Osterwieck/Harz, Leipzig: A.W. Zickfeldt.
- Herrmann, U. (1993): Aufklärung und Erziehung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Höfle, V. (1997): Moral und Politik: Grundlagen einer Politischen Ethik für das 21. Jahrhundert. München: Beck.
- Jevons, W.St. (1924): Die Theorie der Politischen Ökonomie. Übersetzung der 4. Aufl. v. O. Weinberger. Jena: Gustav Fischer (engl. Orig. 1871).
- Kemp, W.: (1989): John Ruskin. In: J. Starbatty (Hrsg.): Klassiker des ökonomischen Denkens. Band II. München: Beck, S. 36-58.
- Key, E. (1978): Das Jahrhundert des Kindes. Königstein/Ts.: Athenäum (schwed. Orig. 1900).
- Marchi, N. de: John Stuart Mill. In: Starbatty, J. (Hrsg.): Klassiker des ökonomischen Denkens. Band I. München: Beck, S. 266-290.
- Mill, J.St. (1965): Collected Works of John Stuart Mill. Ed. by J. M. Robson. Vol. 3: Principles of Political Economy with some of their Applications to Social Philosophy: 2: Books 3-5 and Appendices. Toronto: University of Toronto Press (engl. Orig. 1848).
- Monissen, H.G. (1989): Irving Fisher. In: Starbatty, J. (Hrsg.): Klassiker des ökonomischen Denkens. Band II. München: Beck, S. 211-230.
- Neill, A.S. (1971): das prinzip summerhill: fragen und antworten. Reinbek: Rowohlt (engl. Orig. 1967).
- Neill, A.S. (1969): theorie und praxis der antiautoritären erziehung. das beispiel summerhill. Reinbek: Rowohlt (engl. Orig. 1960).
- Oelkers, J. (1989): Die grosse Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Oelkers, J. (2001): Einführung in die Theorie der Erziehung. Weinheim: Beltz.
- Osterwalder, F. (1993): Markt, Staat, Öffentlichkeit und Bildung. In: Oelkers, J./Gonon, P. (Hrsg.): Die Zukunft der öffentlichen Bildung. Bern: Lang, S. 55-76.
- Ötsch, W. (1999): Glück und Realität: ‚Äußere‘ und ‚innere‘ Glücksmodelle in der Theoriegeschichte der Ökonomie. In: Bellebaum, A./Schaaff, H./Zinn, K.G. (Hrsg.): Ökonomie und Glück. Beiträge zu einer Wirtschaftslehre des guten Lebens. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 105-123.
- Recktenwald, H.C. (⁷1996): Würdigung des Werkes. In: Smith, A.: Der Wohlstand der Nationen. Eine Untersuchung seiner Natur und seiner Ursachen. Übers. u. hrsg. von H. C. Recktenwald. München: Deutscher Taschenbuchverlag (engl. Orig. 1776).
- Ritter, J. (1974): Glück, Glückseligkeit. In: Ders. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 3. Basel: Schwabe & Co., S. 679-707.
- Robbins, L.C. (²1972): An Essay on the Nature and Significance of Economic Science. London: Mac Millan Press (1. Auflage: 1932).

- Rülcker, T. (2000): Das Jahrhundert des Kindes? Ellen Key, die deutsche Pädagogik und die widersprüchliche Realität von Kindheit im 20. Jahrhundert. In: Jahrbuch für Pädagogik 1999. Frankfurt: Beltz, S. 17-32.
- Ruskin, J. (1903): The Works. Ed. by E.T. Cook and A. Wedderburn. Vol. 8: The Seven Lamps of Architecture. London: George Allen (engl. Orig. 1849).
- Ruskin, J. (1904): The Works. Ed. by E.T. Cook and A. Wedderburn. Vol. 10: The Stones of Venice II. London: George Allen (engl. Orig. 1853).
- Schaaff, H. (1999a): „Ökonomie und Glück“ – Zur Begründung des Tagungsthemas. In: Bellebaum, A./Schaaff, H./Zinn, K.G. (Hrsg.): Ökonomie und Glück. Beiträge zu einer Wirtschaftslehre des guten Lebens. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 11-19.
- Schaaff, H. (1999b): Historische Lehren für eine „ökologische Glücksökonomie“. In: Bellebaum, A./Schaaff, H./Zinn, K.G. (Hrsg.): Ökonomie und Glück. Beiträge zu einer Wirtschaftslehre des guten Lebens. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 23-58.
- Schmoller, G.v. (1900/1904): Grundriss der allgemeinen Volkswirtschaftslehre. Zwei Teile. Leipzig: Duncker & Humblot.
- Schumann, J. (1984): Nutzen, Grenznutzen. In: Ritter, J./Gründer, K. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 6. Basel: Schwabe & Co., S. 1007-1011.
- Smith, A. (1976): An Inquiry into the Nature and the Causes of the Wealth of Nations. Edited by E. Cannan. Chicago: University Press (engl. Orig. 1776).
- Smith, A. (1985): Theorie der ethischen Gefühle. Nach der Auflage letzter Hand übers. u. hrsg. von W. Eckstein. Hamburg: Meiner (engl. Orig. 1759).
- Söllner, F. (1999): Die Geschichte des ökonomischen Denkens. Berlin: Springer.
- Spaemann, R. (1978): Philosophie als Lehre vom glücklichen Leben. In: Bien, G. (Hrsg.): Die Frage nach dem Glück. Stuttgart: frommann-holzboog, S. 1-19.
- Spencer, H. (1966): The Works of Herbert Spencer, Vol. IX, X, XVI. Reprint der Ausgabe von 1890, hrsg. von O. Zeller. Osnabrück: Proff & Co.
- Sturn, R. (1999): Ökonomie und Moral bei Adam Smith. In: Bellebaum, A./Schaaff, H./Zinn, K.G. (Hrsg.): Ökonomie und Glück. Beiträge zu einer Wirtschaftslehre des guten Lebens. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 59-77.
- Zimmerman, L.J.R./Marcon, H. (1989): Antoine Augustin Coudet. In: Starbatty, J. (Hrsg.): Klassiker des ökonomischen Denkens. Band I. München: Beck, S. 245-265.
- Zirfas, J. (1997): Glück. In: Wulf, Chr. (Hrsg.): Vom Menschen. Weinheim: Beltz, S. 812-821.

Abstract: *Education and schooling are usually presented as genuinely pedagogical efforts at reflection and action, which are or have to be free from economic considerations because, otherwise, the realization of the pedagogical intention of bringing up happy people would be jeopardized. Economy and happiness, thus the implicit assumption on which this view is based, exclude one another or run counter one to the other. The present article focusses on the fact that conceptions of happiness – in pedagogics, in particular – are neither devised independent of economic considerations, nor do they constitute an element foreign to economics. Though differing in intensity and accentuation, “happiness” constitutes, both in the history of pedagogics and in that of economics, an important and by no means unproblematic (target) quantity aimed at on the basis of a specific image of man and by means of a clearly methodical procedure.*

Anschrift der Autoren:

Lic. phil. et dipl. LSEB Sarah Keller/Lic. phil. Max Mangold, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Abt. Allgemeine Pädagogik, Universität Bern, Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern.