

Heinrich Ammerer

Geschichtsunterricht vor der Frage nach dem Sinn

**Geschichts(unter)bewusstsein und die Optionen
eines sinnzentrierten Unterrichts**

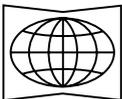


**WOCHEN
SCHAU**
WISSENSCHAFT

Heinrich Ammerer

Geschichtsunterricht vor der Frage nach dem Sinn

Geschichts(unter)bewusstsein
und die Optionen eines
sinnzentrierten Unterrichts



**WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

FWF

Der Wissenschaftsfonds.

Veröffentlicht mit Unterstützung des
Austrian Science Fund (FWF): PUB 820-G

Open Access: Wo nicht anders festgehalten, ist diese Publikation lizenziert unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0).

© WOHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2022

www.wohenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-1394-0 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-7344-1395-7 (PDF)
DOI <https://doi.org/10.46499/1554>

Inhalt

1. Einleitung	5
2. Sinn und (Unter-)Bewusstsein	24
2.1 Der Wille zum Sinn	24
2.2 Sinn als Forschungsgegenstand.....	39
2.3 Zwei Arten, die Welt zu verstehen: Sinnbildung und Sinn- schöpfung	53
2.4 Sinnschöpfung als Einsicht in die fundamentalen Dynamiken menschlicher Existenz.....	70
2.5 Sinn als pädagogische und didaktische Herausforderung.....	86
2.6 Pathologien historisch-politischer Sinnbildung	93
3. Sinn und Geschichts(unter)bewusstsein	100
3.1 Historia magistra vitae: Historische Sinnbildung.....	105
3.1.1 Objektorientiert: Sinn in den Zeitläuften.....	108
3.1.2 Subjektorientiert: Die SinnbildnerInnen	119
3.2 Vita magistra historiae: Historische Sinnschöpfung und Dramaturgie	126
3.2.1 Erzählarchetypen in dramatischen Narrationen.....	136
3.2.2 Tiefgründige Erzählungen: Vom Mythos zum Metanarrativ	149
3.2.3 Erzählarchetypen in Metanarrativen	175
4. Sinn und Geschichtsunterricht	263
4.1 Subjektive Interessen.....	264
4.2 Objektive Interessen	278
4.2.1 Geschichtsunterricht vor der curricularen Wende	278
4.2.2 „Der Glaube an einen sinnvollen Zusammenhang im historischen Geschehen soll im Schüler geweckt werden“	290
4.2.3 Im Historikergehirn: Metahistorie und Geschichtsunterricht.....	305
4.3 Eckpunkte eines sinnzentrierten Geschichtsunterrichts	310
5. Schluss	331

Literaturverzeichnis.....	335
Abbildungsverzeichnis.....	391
Personenregister	396

1. Einleitung

„In beidem, Natur und Kultur, waltet die Zeit und hält sie zu einem Sinnnganzen zusammen. Was dieses Sinnnganze ist und wie die Zeit in ihm wirkt, wissen wir nicht, obwohl wir doch in ihm und aus ihm leben.“

Jörn Rüsen: Aus Zeit Sinn machen¹

„Was für ein Thema, diese Frage nach dem Sinn, über der die Worte Laotse ausgespannt sind: ‚Der Sinn, den man ersinnen kann, ist nicht der ewige Sinn‘.“

Erich Neumann: Mensch und Sinn²

2014 sorgte Michael Sauer in „Public History Weekly“ für einen Eklat, als er den Ausdruck „Sinnbildung über Zeiterfahrung“ als eine „Leerformel“ bezeichnete. Die Wendung, mit der Jörn Rüsen in den 1990er Jahren die Erinnerungsarbeit des Geschichtsbewusstseins beschrieben hatte, war seither zu einem Mantra der Disziplin geworden, zu einer „alternativlosen“ Formel (M. Lücke). Sauer kritisierte, dass sie nun zwar jede/r GeschichtsdidaktikerIn im Mund trüge, um die eigene Fachzugehörigkeit auszuweisen, sie jedoch kaum jemand wirklich verstehe: *„Die Formel fungiert gewissermaßen als Chiffre dafür, dass man im didaktischen Diskurs steht und eine irgendwie moderne, kulturwissenschaftlich und erzähltheoretisch fundierte Auffassung von Geschichtsbewusstsein hat. Eigentlich weiß doch ohnehin jeder, was gemeint ist – Nachfragen und Erläuterungen erübrigen sich.“*³

Die Kritik war nicht unberechtigt und der Finger auf der richtigen Stelle. Seit einer LehrerInnengeneration nimmt die Geschichtsdidaktik für sich in Anspruch, „sinnbildend“ tätig zu sein, indem sie junge Menschen in ein reflektiertes Verhältnis zur Vergangenheit zu setzen sucht und ihnen so ermöglichen will, *„ihre Lebenspraxis in der Zeit absichtsvoll [zu] orientieren“* (J. Rüsen).⁴ Doch

-
- 1 Rüsen, Jörn: Aus Zeit Sinn machen – Versuch einer Typologie temporaler Sinnbildungen, in: Derselbe: Kultur macht Sinn. Orientierung zwischen Gestern und Morgen, Köln 2006a, S. 191–226, hier S. 225.
 - 2 Neumann, Erich: Mensch und Sinn, online hg. von Lutz Müller und Gerhard Walch, www.opus-magnum.de/neumann 2005.
 - 3 Sauer, Michael: Sinnbildung über Zeiterfahrung, in: Public History Weekly 2 (2014) 4, DOI: dx.doi.org/10.1515/phw-2014-1203.
 - 4 Rüsen, Jörn: Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft, Göttingen 1983, S. 49.

jenseits des eher Phrasenhaften kann kaum eine Lehrkraft die Frage spontan beantworten, was es mit dieser Sinnbildung tatsächlich auf sich hat und nach welchen Tendenzgesetzen sie funktioniert. Ist der Ausdruck „Sinn“ vielleicht gar zu hoch gestapelt, usurpiert das Fach gravitatische Termini, um sich selbst als Welterklärungsdisziplin in Szene zu setzen? Sauers Beitrag war ein überfälliger Stimulus, um die hölzern gewordene Wendung der „Sinnbildung“ mit Leben zu füllen und an aktuelle Fachdiskurse anzubinden.⁵ Die Nebel um den „Sinn“-Begriff haben sich indes seither nicht gelichtet.

Man könnte etliche offene Flanken der Geschichtsdidaktik anführen, bei denen sich zeigt, dass sie mit der Frage nach dem Sinn zu tun haben: Warum etwa „funktionieren“ populärhistorische Erzählungen völlig unabhängig vom Grad ihrer empirischen, narrativen oder normativen Triftigkeit beim Publikum – zur Verzweiflung quellenstrenger DidaktikerInnen, die vor problematischen Geschichtsbildern und manipulativen historisch-politischen Bewertungen warnen? Warum werden selbst die historisch hanebüchensten Erzählungen, die plattesten Gut/Böse-Dichotomien als wahr empfunden, wenn nur ihre interpersonelle Konstellation stimmig scheint? Was macht überhaupt die ästhetische Anziehungskraft von erfolgreichen historischen Erzählungen aus? Warum stoßen wir in geschichtskulturellen Produkten auf die stets wiederkehrenden Erzählmotive? Warum halten sich nationale „Geschichtsmythen“ so enervierend hartnäckig? Warum erinnern unsere zentralen Metanarrative selbst wiederum an althergebrachte Schöpfungs- oder Heldenmythen? Warum verlieren SchülerInnen mit steigendem Lernalter die Lust am Geschichtsunterricht? Wie können sie sich in einer konstruktivistischen Ära überhaupt noch historisch orientieren, wenn doch die Vergangenheit unbegrenzt interpretierbar scheint? Was sagen SchülerInneninteressen über Orientierungsbedürfnisse aus, wie soll der Unterricht auf diese eingehen?

Solche Fragen verlangen nach einer geschichtspsychologischen Perspektive, in der Sinn – verstanden als psychophysiologischer Erlebenszustand, der Men-

5 Martin Lücke etwa fragte in seiner Replik, was Sinnbildung in „*inklusive Zeiten*“ bedeute: „*Steckt hinter eben jenem ‚Sinn‘, der gebildet werden soll, das Sinnkonzept des 19. Jahrhunderts, das den ‚Sinn‘ streng von Schwachsinn und Wahnsinn trennte – also von jenen mentalen Fähigkeiten, die wir heute als ‚geistige Behinderung‘ bezeichnen? Dann könnte ‚Sinn‘ eben nicht mehr als begriffliche Klammer unseres Faches fungieren. Und welches Konzept von Bildung steckt hinter der Sinnbildung? [...] Und wer beherrscht die Fähigkeit, historisch zu erzählen? Sollte man statt – oder in Ergänzung von – historischem Erzählen der Fähigkeit der historischen Imagination einen zentraleren Platz in unserer Formel vom historischen Lernen zuweisen?*“ Derselbe: Kommentar zu: Sauer, Michael: Sinnbildung über Zeiterfahrung, in: *Public History Weekly 2* (2014) 4, DOI: doi.org/10.1515/phw-2014-1203.

schen in der Welt orientiert und motiviert – die zentrale Kategorie bilden muss. Indes steht die Konzeptualisierung einer solchen Kategorie noch am Anfang, wie überhaupt der „Arbeit am Sinn“ im Schulkontext noch ein ungenügender Stellenwert zukommt. Dass Sinn „*die beste Motivationsquelle überhaupt*“ (T. Wehner),⁶ gilt zwar mittlerweile auch in Pädagogik und Allgemeindidaktik als Gemeinplatz, die Bedeutung von „*Sinnhaftigkeit als eigenständige[m] Modus, der nicht bereits mit dem Verstehen von Lerngegenständen identisch ist*“ wurde aber bislang „*merklich vernachlässigt*“ (J. Birkmeyer et al.).⁷ Wenngleich in curricularen Texten nun vermehrt von der „*Bedeutung sinnstiftender Lernzusammenhänge*“ die Rede ist, so bleibt dieser Anspruch doch meist konzeptionell unscharf.⁸

Wenn man mit Michele Barricelli Historisches Lernen als „*ein intellektuell in höchstem Maße herausforderndes Lernen über den Umgang mit Sinn, mit Sinnbildung und der Gültigkeit von narrativ verfassten Sinnangeboten*“⁹ versteht, stellen sich also geschichtspsychologische Fragen nach der Regelmäßigkeit, Funktionsweise und Entwicklungslogik historischer Sinnbildungsprozesse, aber auch nach dem individuellen Nutzen, den Menschen überhaupt in der Beschäftigung mit Geschichte sehen. Es interessieren die Vorstellungsschablonen, welche Menschen an die Vergangenheit anlegen, um sich einen Reim auf ihr Erleben und Handeln in der Gegenwart zu machen. Und da die dabei wirkenden Sinngenerierungsprozesse ihren Ausgang im (zugänglichen und unzugänglichen) Unbewussten nehmen, steht nicht so sehr das „Geschichtsbewusstsein“ im Mittelpunkt, sondern vielmehr seine vielen Momente, die im

-
- 6 Wehner, Theo: Sinn ist die beste Motivationsquelle überhaupt, Interview in: Die Zeit Arbeit, 13.3.2019, online auf: <https://www.zeit.de/arbeit/2019-03/zufriedenheit-job-arbeitsplatz-sinn-motivation-identifikation/komplettansicht>.
 - 7 Birkmeyer, Jens/Combe, Arno/Gebhard, Ulrich/Knauth, Thorsten/Vollstedt, Maike: Lernen und Sinn. Zehn Grundsätze zur Bedeutung der Sinnkategorie in schulischen Bildungsprozessen, in: Gebhard, Ulrich (Hg.): Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht, Wiesbaden 2015, S. 9–31, hier S. 9 f.
 - 8 Das gilt weniger für die Elementar- und Primarstufe, wo Verfahrensweisen wie die Kinderphilosophie (vgl. u. a. Martens, Ekkehard: Philosophieren mit Kindern, Ditzingen 1999; Brüning, Barbara: Philosophieren in der Grundschule: Grundlagen, Methoden, Anregungen, Berlin 2001) oder die existentielle Pädagogik (vgl. beispielhaft Waibel, Eva Maria: Erziehung zum Sinn, Weinheim 2017) niederschwellige Impulse bereitstellen, die indes nur begrenzt auf die spezifischeren Domänen der Sekundarstufe übertragbar sind.
 - 9 Barricelli, Michele: Narrativität, in: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Schwalbach/Ts. 2012, S. 255–280, hier S. 257.

Nicht-Bewussten wurzeln.¹⁰ Un- und vorbewusste Prozesse rationalisierend nachvollziehbar und damit dem Geschichtsbewusstsein analytisch zugänglich zu machen, sollte eine Disziplin als Aufgabe begreifen, die junge Menschen zu wirklicher Geschichtsbewusstheit führen will – angelehnt an Sigmund Freuds berühmte Phrase: „*Wo Es war, soll Ich werden*“.¹¹

Die Geschichtsdidaktik steht dem Unbewussten freilich noch weitgehend ratlos gegenüber – immerhin aber nicht mehr feindselig. Ihr Verhältnis zu den latenten Aspekten der Beschäftigung mit Geschichte, zu denen insbesondere Intuition, Imagination, Faszination und Motivation zu zählen sind, ist disziplingeschichtlich von einer bemerkenswerten Ambivalenz gekennzeichnet. Das gilt selbst für das oberflächennahe Feld der Emotion. Hatte der am Nationalbewusstsein ausgerichtete Geschichtsunterricht noch unverhohlen auf das Wecken affirmativer Leidenschaften gezielt und kognitive Lernprozesse in seiner extremen Ausprägung zu bloßen „*Vehikel[n] des Emotionalen (Begeisterung und Liebe)*“ degradiert, zeichnete sich die deutschsprachige Geschichtsdidaktik ab den 1970er Jahren durch einen geradezu „*asketischen Emotionsverzicht*“ (B. v. Borries)¹² aus, der sich bis zur „*Tabuisierung*“ (B. Mütter/U. Uffelmann)¹³ von Emotionalität in historisch-politischen Lernprozessen steigern konnte. Bis in die 1990er Jahre verbannte sie das Emotionale auch „*fast vollends*“ (J. Brauer/M. Lücke)¹⁴ aus ihren zentralen Konzeptionen. Die starke Rationalisierungsneigung folgte dabei der Gefühlsabstinenz der akademischen Geschichtswissenschaft. Der skeptischen Generation von HistorikerInnen der Nachkriegszeit

-
- 10 Gerhard Mackenroth hat bei seinen Überlegungen zum Sinnbegriff treffend darauf hingewiesen, dass es durchaus unbewusstes Verhalten gäbe, das nichts Bewusstes enthalte, niemals aber bewusstes Verhalten, das keine unbewussten Seiten habe; vgl. hierzu Pöschko, Hans: Psychologische und soziologische Aspekte des Verstehens, in: Pandel, Hans-Jürgen: Verstehen und Verständigen, Pfaffenweiler 1990, S. 25–37, hier S. 30.
- 11 Freud, Sigmund: Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse, in: Derselbe: Studienausgabe in 10 Bänden, Band 1, Frankfurt/M. 1977.
- 12 Borries, Bodo von: Von gesinnungsbildenden Erlebnissen zur Kultivierung der Affekte? Über Ziele und Wirkungen von Geschichtslernen in Deutschland, in: Mütter, Bernd/Uffelmann, Uwe (Hg.): Emotionen und historisches Lernen: Forschung-Vermittlung-Rezeption, Hannover 1996b, S. 67–92, hier S. 73
- 13 Mütter, Bernd/Uffelmann, Uwe: Einleitung: Emotionen – Eine neue Debatte der Geschichtsdidaktik?, in: Dieselben (Hg.): Emotionen und historisches Lernen: Forschung – Vermittlung – Rezeption, Hannover 1996, S. 11–16, hier S. 13.
- 14 Brauer, Juliane/Lücke, Martin: Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Einführende Überlegungen, in: Dieselben (Hg.): Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven, Göttingen 2013, S. 11–26, hier S. 14.

waren Gefühle im öffentlichen Raum suspekt, standen jene doch stets im Verdacht, für politische Zwecke instrumentalisierbar zu werden: „*Emotionalisierung, so die einhellige Überzeugung, tue der historischen Erkenntnis Abbruch, sie ersetze Vernunft und Verstand durch Gefühle und liefere die Geschichte bzw. deren Darstellung ebenso unkontrollierbaren wie manipulierbaren Stimmungen und Neigungen aus*“ (U. Frevert/A. Schmidt).¹⁵ Ebenso wenig Aufgeschlossenheit herrschte gegenüber dem Umstand, dass auch das eigene Denken unbewusst präformiert ist: „*Die Mitsprache des Unbewußten bei historischen Thematisierungen*“, schrieb Peter Schulz-Hageleit 1989, würde von HistorikerInnen „*kaum wahrgenommen*“.¹⁶ Die rationalisierte Geschichtsschreibung stand sogar den Prinzipien der Hermeneutik skeptisch gegenüber, waren diese doch untauglich zur Erfassung historisch-politischer Strukturzusammenhänge. Nicht ohne Unmut blickte sie auf die sentimentale, ja „gefühlskontaminierte“ mediale Geschichtskultur, die sich im „Geschichtsboom“ der 1970er und 1980er Jahre ganz ohne ihr Zutun in der Gesellschaft ausbreitete. Auf dem Frankfurter Kongress zur Zukunft der Aufklärung 1987 mahnten Rösen und Jürgen Kocka, Geschichte als Aufklärungsprojekt zu verstehen und dem populären Geschichtsgebrauch akademisch eine kritische Nüchternheit des historischen Blickes entgegenzusetzen, um nicht auf die abschüssige Bahn „*mythischer Sinnbildung*“ zu geraten¹⁷ – zu bedrohlich wirkte „*das Szenario einer von Emotionen und Suggestionen, von Mythen und Zauber bevölkerten Geschichtskultur. Gegen eine solche ‚Gegenaufklärung‘ helfe nur striktes Festhalten an ‚aufklärungsgeprägter Rationalität‘*“ (U. Frevert/A. Schmidt).¹⁸

In gleicher Weise – und aus ähnlichen Gründen – hegte auch die Politische Bildung lange ein tiefes Misstrauen gegenüber den Emotionen. Hans Helmut Knütter vertrat 1991 keine Minderheitenposition, wenn er vor der steten Bedrohung zivilisatorischer Errungenschaften durch die Abgründe der Emotionalität warnte: „*Der Mensch ist auch ein Triebwesen, über der Sphäre der Triebe liegt die*

15 Frevert/Schmidt 2011, hier S. 11.

16 Dass wir Geschichte „*nicht nur bewusst und sachengerecht vor uns*“ hätten, „*sondern auch nach Maßgabe unserer inneren Befindlichkeit*“ gestalteten, sei Schulz-Hageleit zufolge offenbar eine nicht leicht zu verwindende „*narzisstische Kränkung*“. Derselbe: Was lehrt uns die Geschichte? Annäherungsversuche zwischen geschichtlichem und psychoanalytischem Denken, Pfaffenweiler 1989, S. 121.

17 Vgl. Kocka, Jürgen: Geschichte als Aufklärung, in: Rösen, Jörn/Lämmert, Eberhard/ Glotz, Peter (Hg.): Die Zukunft der Aufklärung, Frankfurt/M. 1988, S. 91–98; Rösen, Jörn: Vernunftpotentiale der Geschichtskultur, in: Rösen, Jörn/Lämmert, Eberhard/Glotz, Peter (Hg.): Die Zukunft der Aufklärung, Frankfurt/M. 1988, S. 105–114.

18 Frevert/Schmidt 2011, S. 6.

*dünne, jederzeit gefährdete Schicht der Rationalität. Sie alleine aber schafft Kultur, nur sie garantiert ein menschenwürdiges Leben.*¹⁹ Das Gefühl, so der weitgehende Konsens, müsse durch die Vernunft streng kontrolliert werden, wollte man katastrophale Kulturbrüche künftig vermeiden: *„Isoliert geweckt, tendieren Emotionen in den meisten Fällen zu einem spontanen Dafür oder Dagegen und zwar nicht selten bis zu einem Zustand blinder Aggression im Sinne fremdbestimmter Ziele – ‚Wollt ihr den totalen Krieg?‘“* (W. Hilligen).²⁰

So blieben Skepsis und Ambivalenz gegenüber dem Affektiven, Ästhetischen und Unbewussten lange Zeit angezeigt. Dies galt auch für einen Altmeister der geschichtsdidaktischen Theoriebildung, Karl-Ernst Jeismann. Dieser definierte Geschichtsbewusstsein zwar 1977 umfassend als *„das Insgesamt der unterschiedlichsten Vorstellungen von und Einstellungen zur Vergangenheit“* und unterstrich, dass Geschichte ohne emotionale Involviertheit für Menschen belanglos würde.²¹ Die Bewusstmachung der vielen Arten von Gefühlen, Interessen, Wünschen, Befindlichkeiten und Normensystemen, die das Verhältnis zur Geschichte begleiten, firmierte für ihn durchaus als eine *„Grundfigur des Geschichtsunterrichts“*,²² und er gab sogar zu bedenken, dass die *„leicht zu beobachtende Unverbundenheit des Geschichtsunterrichts mit den [...] vielen unbewussten Interessenskomplexen ein Grund für die Empfindung der Langeweile ist, welche die Schüler in diesem Unterricht bisweilen befällt“*.²³ In seiner Unterscheidung der vier Komplexitätsgrade von Geschichtsbewusstsein gestand er den intuitiven, emotiven und imaginativen Gestaltungen des psychischen Systems auch durchaus eine fundierende Rolle in der historischen Erinnerungsarbeit zu.²⁴ Jeismanns drei

-
- 19 Knütter, Hans Helmut: Rationalität und Irrationalität in unserer Zeit, in: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hg.): Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung, Stuttgart 1991, S. 25–36, hier S. 42.
- 20 Hilligen, Wolfgang: Einige Thesen zum Verhältnis von Denken, Fühlen und Handeln im Politikunterricht, in: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hg.): Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung, Stuttgart 1991, S. 37–58, hier S. 46.
- 21 Jeismann, Karl-Ernst: Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart, in: Kosthorst, Erich (Hg.): Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie, Göttingen 1977, S. 9–33, hier S. 13.
- 22 Jeismann 1994, S. 174.
- 23 Zitiert nach Pohl, Kurt: Bildungsreform und Geschichtsbewusstsein: Empirische Befunde zu Wirkungen der Bildungsreform im Bereich des Geschichtsunterrichts, Pfaffenweiler 1996, S. 166.
- 24 Vgl. Jeismann, Karl-Ernst: „Geschichtsbewusstsein“ als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik, in: Schneider, Gerhard (Hg.): Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen, Pfaffenweiler 1988, S. 1–24, hier S. 12 ff.

Operationen des Geschichtsbewusstseins als kognitive Reflexionsleistungen und normative Urteile standen jedoch klar im Zeichen der modernen Vernunft; sein Modell von Geschichtsbewusstsein setzte im Urteil Jürgen Straubs „*ganz auf rationale Kontrolle von Tatsachenbehauptungen und moralischen Urteilen sowie methodische Rationalität – gegen den Überschwang und die bezaubernde überwältigende Kraft des Begehrens und Gefühls*“.²⁵ In die fachdidaktische Debatte rund um Emotionalität mischte er sich mit einer Warnung vor dem „*allgemeine[n] Vormarsch einer subjektiv sich legitimierenden Irrationalität*“, die auch den Geschichtsunterricht ergreifen könnte, und hielt ihr das Nüchternheitsideal der Nachkriegsdidaktik entgegen.²⁶ Gefühle verschlossen sich dem rationalen Diskurs und könnten sich allzu leicht als Nebenprodukte von Geschichtsunterricht verselbständigen, sodass sie sich der didaktischen Kontrolle entzögen.²⁷ Solche Vorbehalte wurden durch das Vordringen einer behavioristisch inspirierten „Betroffenheitspädagogik“ in den 1980er und 1990er Jahren vermutlich nicht gerade gemindert.²⁸

-
- 25 Straub, Jürgen: Geschichten erzählen, Geschichte bilden. Grundzüge einer narrativen Psychologie historischer Sinnbildung, in: Straub, Jürgen (Hg.): *Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte*, Frankfurt/M. 1998, S. 81–169, hier S. 155.
- 26 Jeismann, Karl-Ernst: Emotionen und historisches Lernen. Bemerkungen zur Tagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik 1991, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 45/1994, S. 164–176, hier S. 164.
- 27 Historisches Lernen erfordere nachvollziehbare kognitive Operationen: „*Bewertbar und intersubjektivem Urteil zugänglich sind die Objekte, an die sich die Gefühle heften, und das immer nur in empirischen und analytischen [...] rationalen Verfahren*.“ Vgl. Jeismann 1994, S. 166.
- 28 Thomas Ziehe und Herbert Stubenrauch münzten den Begriff 1982 auf das didaktische Bemühen, die Lernenden durch emotional aufwühlende Unterrichtsinhalte zu erschüttern und dadurch zu einer erwünschten historisch-politischen Werthaltung zu führen, insbesondere gegenüber dem Nationalsozialismus. Bei aller Kritik an dessen Aufdringlichkeit sahen sie darin ein selbstlimitierendes Phänomen, stelle sich doch bei vielen Lernenden schnell „*nur noch das Bedürfnis ein, in Ruhe gelassen zu werden*“. Dieselben: Plädoyer für ungewöhnliches Lernen, Reinbek 1982, S. 155 f. Kritik an der Betroffenheitszeugung wurde vor allem dahingehend geäußert, dass sie überwältigend wirke und historische Empathie vorgaukle, wo ein Nachempfinden der in einer historischen Situation empfundenen Gefühle unmöglich sei; vgl. u. a. Wunderer, Hartmann: Emotionen im Geschichtsunterricht? In: *Sozialwissenschaftliche Informationen. Geschichte – Wirtschaft – Politik* 3/2001, S. 97–100. Walter Gagel sah in der Betroffenheitszeugung eine Einladung zur „*Beschäftigung mit sich selbst in Analogie zur Therapiegruppe*“, eine „*Kultivierung des Ich*“ und eine „*Entwertung des Kognitiven*.“ Derselbe: Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts, Opladen 2000, S. 159.

Andererseits musste mit der zunehmenden Beforschung von Geschichtskultur eine aufgeschlosseneren Haltung gegenüber der emotionalen Affizierung von Geschichte und den dabei wirksamen präkognitiven Faktoren einhergehen. Rösen unterstrich in diesem Sinne die Rolle der Intuition im Prozess des Historischen Denkens und ging so weit, anzuerkennen, dass dessen kognitive Substanz „ohne inspirierende Gefühle gar nicht hinreichend ausgemacht werden“ könne. Trotz aller Wichtigkeit der rational-kognitive Seite des historischen Denkens habe diese Grenzen, „die überschritten werden müssen (und auch immer im Prozess der Sinnbildung überschritten werden), um zur Wirkung in der Geschichtskultur ihrer Zeit zu gelangen“. Letztlich liege es ja im Wesen einer Erzählung, Emotion und Kognition zu vereinigen.²⁹ Der Vorschlag einer „Kultivierung“, d.h. Kanalisierung und Rationalisierung von Affekten im Geschichtsunterricht gewann so an Diskussionswürdigkeit.³⁰ Konnte bei der ersten Tagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik zu Emotionen und historischem Lernen 1991 von einem Konsens „über die Legitimität, Reichweite und Funktion von Emotionen beim Umgang mit Geschichte [...] noch keine Rede sein“ (B. Mütter/U. Uffelmann),³¹ so zeigten sich die TeilnehmerInnen einer Tagung zum selben Thema 2011 zwar weiterhin konzeptuell uneinig, jedoch deutlich aufgeschlossener.³² Die HerausgeberInnen des zugehörigen Tagungsbands mahnten nun, Kognition und Emotion nicht länger „als Gegensatzpaar zu definieren, sondern als zusammengehörend“.³³

29 Rösen, Jörn: Die Macht der Gefühle im Sinn der Geschichte. Theoretische Grundlagen und das Beispiel des Trauerns, in: Brauer, Juliane/Lücke, Martin (Hg.): Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven, Göttingen 2013, S. 27–46, hier S. 34 f. und 42. Zu Rösens konzeptueller Erschließung von Geschichtskultur vgl. Thünemann, Holger: Geschichtskultur revisited. Versuch einer Bilanz nach drei Jahrzehnten, in: Sandkühler, Thomas/Blanke, Horst Walter (Hg.): Historisierung der Historik. Jörn Rösen zum 80. Geburtstag, Wien/Köln/Weimar 2018, S. 127–150.

30 Vgl. Mütter, Bernd: Emotionen und historisches Lernen, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 50/1999, S. 340–355, hier S. 343 und 347.

31 Mütter, Bernd/Uffelmann, Uwe: Die Emotionalitätsproblematik in der Geschichtsdidaktik. Tagungsfazit und Forschungsperspektiven, in: Dieselben (Hg.): Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Rezeption, Frankfurt/M. 1992, S. 367–385, hier S. 367.

32 Gleichwohl wurde weiterhin heftig darüber diskutiert, „wie Emotionen zu bewerten seien, welchen Stellenwert sie im historischen Lernprozess einnehmen und vor allem – hier befinden wir uns weiterhin auf dem Stand von 1991 – was Emotionen überhaupt ausmachen“. Mierwald, Marcel: Tagungsbericht: Emotionen und historisches Lernen revisited: geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven, 6.7.2011–8.7.2011 Berlin, in: H-Soz-Kult, 29.8.2011.

33 Brauer/Lücke 2013, S. 18.

Vielerorts werden seither Forderungen nach einer verstärkten entwicklungspsychologischen Beforschung des Vor- und Nachnarrativen erhoben, „*also Fragen der Wahrnehmung, der Imagination, der Bedeutung von Emotionen oder von Empathie überhaupt*“ (L. Deile).³⁴ Zur Erweiterung der didaktischen Konzeptionen wurde unter anderem auf Ansätze der Emotionspsychologie und der Pädagogischen Psychologie zurückgegriffen;³⁵ in seiner 2018 erschienen „Theorie des Geschichtsunterrichts“ widmete das Histograph-Team den Emotionen bereits ein ganzes Kapitel und verstand das psychische System rundheraus als „*kognitiv-emotional*“.³⁶ Angesichts einer luzideren Forschungslage im Bereich der Moralpsychologie³⁷ erscheint eine negative Beleumdung der Emotionen ohnedies kaum mehr zeitgemäß. Abseits von Laborbedingungen sind Emotio und Ratio im alltäglichen menschlichen Denken kaum trennbar, und es kann auch in Zweifel gezogen werden, ob unbewusstes Bewerten mit einer geringeren moralischen Qualität einhergeht als bewusstes.³⁸

-
- 34 Deile, Lars: Didaktik der Geschichte, Version: 1.0, in: Docupedia-Zeitgeschichte, 27.1.2014, online auf: http://docupedia.de/zg/deile_didaktik_v1_de_2014.
- 35 Vgl. Hasberg 2013 sowie Kölbl, Carlos: Emotionspsychologie und Geschichtsbewusstseinsforschung – eine fruchtbare Kontaktperspektive? Begriffe, Relationierungen, Unterricht, in: Brauer, Juliane/Lücke, Martin (Hg.): Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven, Göttingen 2013, S. 109–124.
- 36 Vgl. Bracke, Sebastian/Flaving, Colin: Emotionen im Geschichtsunterricht, in: Bracke, Sebastian et al.: Theorie des Geschichtsunterrichts, Frankfurt/M. 2018, S. 107–152, hier S. 126.
- 37 Nach langer Dominanz des moralpsychologischen Rationalismus sensu Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Elliot Turiel oder John Rawls, wo Moral primär individualethisch auf Gerechtigkeitsfragen und Schadensabwehr bezogen wurde, fokussieren neuere Ansätze auf gruppenbindende Werthaltungen und hierfür wirksame emotive Faktoren. Dabei entstanden evolutionspsychologisch und spieltheoretisch grundierte Zwei-Prozess-Modelle, welche die unbewussten Wertekonflikte aufzuklären suchen, denen Menschen in ihrer politischen Urteils- und Identitätsbildung unterliegen, etwa bei Haidt, Jonathan: The Righteous Mind. Why good people are divided by politics and religion, London 2012; Curry, Oliver: Morality as cooperation: A problem-centred approach, in: Shackelford, Todd/Hansen, Randal (Hg.): Evolutionary psychology. The evolution of morality, New York 2016, S. 27–51. Hieraus sind wichtige Impulse für Politische Bildung und Wertebildung zu erhoffen.
- 38 Das dürfte zumindest bei alltäglichen Innergruppenkonflikten mit geteilten Wertehierarchien der Fall sein; Intergruppenkonflikte verlangen indes meist nach einer rationalen Adressierung, vgl. hierzu Greene, Joshua: Moral Tribes. Emotion, Reason, and the Gap Between Us and Them, New York 2013.

Gleichwohl darf unverändert der 20 Jahre alte Befund von Borries' Geltung beanspruchen, dass in Geschichtstheorie und -didaktik die ästhetisch-fiktionalen sowie die emotional-projektiven Aspekte des Geschichts(unter)bewusstseins „im Regelfall gegenüber den moralischen und kognitiven krass unterschätzt“ würden.³⁹ Wolfgang Hasberg hielt in einer Zusammenschau des Forschungsstandes 2013 fest, man müsse „schon einen denkbar weiten Emotionsbegriff zugrunde legen [...], um überhaupt Studien zum historischen Lernen zu finden, die sich mit Gesichtspunkten wie Interesse, Motivation, Assoziationen, Einstellungen, Imagination und Empathie auseinandersetzen“, und erklärte dieses Manko auch mit der unzulänglichen theoretischen Modellierung des Gebietes.⁴⁰ Das gilt vor allem für die tieferen, unzugänglicheren Bezirke des Unbewussten. In Modellen von Geschichtsbewusstsein fanden diese zwar durchaus Berücksichtigung – so stellte etwa von Borries bereits 1988 ein differenziertes Stufenmodell vor, das nicht nur emotionale, ästhetische, projektive und reflexive Aspekte berücksichtigte, sondern auch die hinter der Beschäftigung mit Vergangenheit stehenden bewussten und unbewussten Bedürfnisse und Motivationen thematisierte;⁴¹ Rüsen et al. differenzierten 1991 Geschichtsbewusstsein nach unterschiedlichen Graden der Bewusstheit;⁴² Straub skizzierte 1998 die Grundzüge einer Psychologie des Geschichtsbewusstseins, die alle Formen historischer Wirklichkeitskonstruktion inkludierte, unabhängig davon, „ob solche Konstruktionen und Repräsentationen auf unbewusste, vorbewusste oder bewusste Vorgänge im Subjekt zurückzuführen“ seien;⁴³ und insbesondere mit Schulz-Hageleit gelangten die unbewussten Motivationsstrukturen, etwa im Hinblick auf Verdrängungstendenzen, in den Blick. Im weiteren Fachdiskurs fanden solche Einlassungen allerdings nur geringen Niederschlag; selbst eine so zentrale Kategorie wie die

-
- 39 Borries, Bodo von: Geschichtsbewusstsein als System von Gleichgewichten und Transformationen, in: Rüsen, Jörn (Hg.): Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde, Köln 2001, S. 239–280, hier S. 258.
- 40 Hasberg, Wolfgang: Emotionalität historischen Lernens. Einblicke in und Ausblicke auf empirische Forschung, in: Brauer, Juliane/Lücke, Martin (Hg.): Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven, Göttingen 2013, S. 47–74, hier S. 63.
- 41 Vgl. Borries, Bodo von (Hg.): Geschichtslernen und Geschichtsbewusstsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie, Stuttgart 1988.
- 42 Vgl. Rüsen, Jörn/Fröhlich, Klaus/Horstkötter, Hubert/Schmidt, Hans-Günther: Untersuchungen zum Geschichtsbewusstsein von Abiturienten im Ruhrgebiet, in: Borries, Bodo/Pandel, Hans-Jürgen/Rüsen, Jörn (Hg.): Geschichtsbewusstsein empirisch, Pfaffenweiler 1991, S. 221–344; Allerdings ließ sich hier kein Hebel zur Erfassung dieser Grade auffinden.
- 43 Vgl. Straub 1998, S. 92 und 95.

historische Imagination muss in der Disziplin weiterhin als „kaum erforscht“ (W. Hasberg)⁴⁴ gelten. Somit bleibt das mentale Grenzland, in dem unzugänglich-unbewusste Verhaltensmuster in vorbewusste Metaphern transformiert werden und dem Geschichtsbewusstsein schließlich in konkreten Vorstellungen erscheinen, bislang unzureichend kartiert.

Sinn kann die Klammer sein, welche die didaktische Trennung von Kognition und Emotion auf jenen „Abfallhaufen der Wissenschaftsgeschichte“ (B. v. Borries)⁴⁵ befördert, auf den sie schon lange gehört – schließlich „macht“ Sinn vor allem das, „was nicht nur kognitiv, sondern auch emotional zusammenpasst“ (L. Ciompi).⁴⁶ Da sich „im Sinn motivationale, kognitive, affektive, volitive, soziale und kommunikative Elemente“ verbinden, könnte Dagmar Klose zufolge durch die Ausrichtung auf Sinn als Analysegegenstand „die vorherrschende Einseitigkeit in der Forschung, die kognitive, motivationale und affektive Prozesse relativ scharf trennt und kognitive Prozesse favorisiert, überwunden werden“.⁴⁷ Eine Geschichtsdidaktik, die sich den „Aufbau einer sinnhaften Welt“ (B. v. Borries)⁴⁸ im Unterricht auf die Fahnen schreibt, würde durch ihren stärkeren Fokus auf die Interessen, Vorstellungen, Emotionen und metakognitiven Konzepte der Lernenden nicht nur höhere motivationale Erträge lukrieren, sondern auch die historische Orientierungsfähigkeit der SchülerInnen wesentlich befördern können – indem sie die beiden Hauptzwecke unserer Befassung mit Geschichte stärker

-
- 44 Vgl. Hasberg 2013, S. 62. Dabei widmete sich insbesondere von Borries der empirischen Erkundung, vgl. etwa Derselbe 1988, hier v.a. S. 136–175; Derselbe: Imaginierte Geschichte. Die biografische Bedeutung historischer Fiktion und Phantasien, Köln 1996a; Derselbe: Fiktion und Fantasie im Prozess historischen Lernens. Befunde aus qualitativen und quantitativen Studien, in: Martin, Judith/Hamann, Christoph (Hg.): Geschichte – Friedensgeschichte – Lebensgeschichte. Festschrift für Peter Schulz-Hageleit, Herbolzheim 2007b, S. 79–100; siehe zudem allgemeiner Schörken, Rolf: Historische Imagination und Geschichtsdidaktik, Paderborn 1994.
- 45 Borries, Bodo von: Nicht-nur-kognitive Lernziele, in: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Band 1, Schwalbach/Ts. 2012, S. 422–438, hier S. 422.
- 46 Ciompi, Luc: Ein blinder Fleck bei Niklas Luhmann? Soziale Wirkungen von Emotionen aus Sicht der fraktalen Affektlogik, in: Soziale Systeme 10/2004, S. 21–49, hier S. 39.
- 47 Klose, Dagmar: Die Entwicklung von Sinnbildungsniveaus historischen Lernens bei elf- bis zwölfjährigen Kindern, in: Borries, Bodo von/Pandel, Hans-Jürgen (Hg.): Zur Genese historischer Denkformen. Qualitativ- und quantitativ-empirische Zugänge, Pfaffenweiler 1994, S. 47–98, hier S. 59.
- 48 Borries, Bodo von: Historisch Denken Lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe, Opladen 2008, S. 266.

verfolgbar macht, wie sie der kanadische Historiker Gwynne Dyer formulierte: „*To understand how stuff works and [...] to know where you came from.*“⁴⁹

Der vorliegende Band, bei dem es sich um den theoretischen Teil einer 2019 vom Autor eingereichten Habilitationsschrift handelt, macht sich daher auf die Suche nach den menschlichen Sinnstrukturen und versucht, sie auf den Geschichtsunterricht zu applizieren.⁵⁰ Am Beginn steht dabei eine Problematisierung, in der die gesellschaftliche Relevanz der Sinn-Thematik diskutiert wird. Sie wird uns zunächst als Frage nach dem Lebenssinn begegnen wird, welche Jugendliche in besonderem Maße beschäftigt. Daran schließt sich eine begriffliche und konzeptuelle Einfassung des Sinn-Begriffs, die von Ideen einer Vielzahl von sinnrelevanten Disziplinen gespeist wird. Im Kondensat dieser Zusammenschau wird sich Sinn als Werkzeug der Komplexitätsreduktion, Relevanzzuschreibung, Assoziation (insbes. kausal) und Navigation auf mehreren Ebenen und in mehreren Dimensionen darstellen, welches das Individuum befähigt, explorativ Neues mit Bekanntem zu verknüpfen und dabei Sinnerlebnisse zu empfinden, die sich physiologisch im Körper manifestieren. Auf dieser konzeptuellen Grundlage wird anschließend eine Unterscheidung zweier fundamentaler unterschiedlicher Sinnarten vorgeschlagen: Ein überwiegend bewusster „epistemischer Sinn“, welcher der Erfassung und dem Verstehen der dinglichen Welt dient, sowie ein überwiegend unbewusster „phronetischer Sinn“, der das Individuum beim Handeln in der (sozialen) Welt anleitet. Da die menschlichen Verhaltensmuster, Triebe und Instinkte, die letzterem Sinn zugrunde liegen, weit in die evolutionäre Entwicklungsgeschichte zurückreichen und daher besonders tief im Unbewussten verankert sein müssen, möchte ich im Anschluss Jungs Konzeption des „kollektiven Unbewussten“ als nützliches tiefenpsychologisches Instrument zur Annäherung an das *unzugängliche* Unbewusste vorschlagen. Didaktisch gewendet, ist phronetischer Sinn hernach als Querschnittsmaterie der Geistes- und Kulturwissenschaften zu thematisieren, während epistemischer Sinn vor allem im Hinblick auf pathologische politische Sinnbildungsformen interessieren wird.

49 Carlin, Dan/Dyer, Gwynne: Hardcore History 25, 20.1.2009, online auf: <https://www.dancarlin.com/product/hardcore-history-25-the-dyer-outlook/>.

50 Der empirische Teil dieser Habilitationsschrift, der sich der Entwicklungslogik historischer Verständnishorizonte vom Kindergartenkind bis zum Erwachsenen widmete, wurde in einem separaten Band veröffentlicht: Ammerer, Heinrich: Konzepte historischen Denkens und ihre Entwicklungslogik. Eine Studie zur Genese historischer Verständnishorizonte, Frankfurt/M. 2022.

Der zweite Teil des Bandes steht sodann im Bemühen, die gewonnene allgemeine Konzeption von „Sinn“ auf die geschichtlichen Vorstellungswelten des Menschen anzuwenden. Dabei werden wir uns zunächst auf dem vertrauten Terrain der historischen Sinnbildung bewegen und die sehr konventionellen Fragen verfolgen, welche musterhaften Sinnzusammenhänge Menschen im historischen Geschehen erkennen (wollen) und inwiefern sie diese einerseits für Zukunftsprognosen und die Darstellung von Entwicklungsverläufen, andererseits für subjektive Gegenwartsorientierungen nutzen. Insbesondere der zweite Aspekt hat in der narrativistischen Geschichtsdidaktik große Aufmerksamkeit erhalten, wengleich seine unterrichtspragmatische Relevanz vermutlich gering geblieben ist.

Didaktisch neue Kontinente gilt es im Anschluss zu erkunden, wenn die Frage in den Mittelpunkt rückt, wie Menschen historische Vorstellungswelten dazu nutzen, um ihr eigenes biographisches Handeln in der sozialen Welt zu verbessern. Hier werde ich zunächst das in der Narratologie etablierte Schema der Campbell'schen „Heldenreise“ aufgreifen und auf Beispiele geschichtskultureller Erzählungen anwenden, um so das Argument einzuleiten, dass sehr vielen erfolgreichen Erzählungen unbewusste, aber verallgemeinerbare Muster zugrunde liegen, in denen narrative Abbreviaturen, die man als Archetypen menschlichen Verhaltens und Erlebens bezeichnen kann, ihren sinnvollen Ausdruck finden. Dies trifft auch und gerade auf historische Erzählungen unterschiedlicher Abstraktionsgrade zu. Hierzu werde ich im Folgekapitel eine Unterscheidung zwischen der konkreten Narration und dem abstrakten Metanarrativ treffen und Letzteres als (meist mangelhaftes) Derivat mythischen Erzählens charakterisieren, woran sich eine Beschäftigung mit unterschiedlichen Strängen der Mythentheorie schließen muss. Danach werfe ich einen Blick auf einige erzählerische Muster, die Metanarrative ebenso gehäuft aufweisen wie als sinnvoll empfundene dramatische Erzählungen, und bringe sie mit der Archetypentheorie Carl Gustav Jungs und Erich Neumanns Theorie der Psychogenese in Zusammenhang. Auf dieser Grundlage werde ich schließlich einige archetypische Konstellationen herausgreifen, die in historisch-politischen Erzählungen und Metanarrativen besonders auffallend anzutreffen sind, und an Beispielen ausführen.

Die Arbeit steht spätestens an diesem Punkt im undogmatischen Geist des amerikanischen Pragmatismus, der bei komplexen Forschungsproblemen offen ist für jede Disziplin und jeden theoretischen Ansatz, die hilfreiche Beiträge zu ihrer Aufklärung liefern können. Wissenschaft im pragmatistischen Sinn ist ein Werkzeugkasten, dessen Arbeitsgeräte (Theorien, Paradigmata, Methoden,

Subdisziplinen etc.) unterschiedlich nützlich zur Erfüllung spezifischer Aufgaben sein können, deren Nützlichkeit sich aber letztlich am Eintreffen des von der Theorie Vorhergesagten erweisen muss – bei einer Erzählung etwa am erzielten Publikumserfolg. Mit der Archetypentheorie nach Jung und Neumann wählt die Studie dabei einen religionspsychologischen Theoriebezug, der zunächst schwer in Einklang zu bringen scheint mit der derzeit dominierenden, sozialkonstruktivistisch grundierten Paradigmatik. Statt Meta-Erzählungen abzulehnen (wie es der Postmodernismus fordert), postuliert die Analytische Psychologie mit den Archetypen des kollektiven Unbewussten nicht nur eine solche, sondern betrachtet sie zudem als in den Körper eingeschrieben. Statt vor allem auf die soziale Bedingtheit, Subjektivität und Fluidität von Geschlecht zu setzen (wie die Gender Studies), nimmt sie ihren Ausgangspunkt in bipolaren geschlechtlichen Gegensatzpaarungen. Statt von einem „*minimalen Unbewussten*“ (wie Kognitivismus und Funktionalismus) geht sie von einem „*maximalen Unbewussten*“ aus,⁵¹ statt auf das erfahrungsgespeiste individuelle Unbewusste fokussiert sie auf das angeborene kollektive. Für viele LeserInnen erfordert es vermutlich konzeptuelle Aufgeschlossenheit, sich auf diesen Blickwinkel einzulassen.

Das gilt besonders für die geschlechtliche Sphäre. Jungs binäre Perspektive auf Männer und Frauen erscheint gegenwärtig rasch als „*old-fashioned, irrelevant and often offensive*“, zumal viele darin eine „*tendency towards essentialisms*“ (C. Hauke)⁵² erkennen. Gleiches gilt für dessen Schüler Neumann, auf den ich besonderen Bezug nehmen werde. Selbst JungianerInnen sprechen von einem anmaßenden Geschlechterbias dieser ersten Generation von Analytischen PsychologInnen, der sich in einer Tendenz zur Reduktion von Frauen auf Animas niedergeschlagen habe sowie in einer Logos-Eros-Dialektik, die ein rationales männliches Ich-Bewusstsein einem emotionalen weiblichen Unbewussten gegenüberstellte und damit noch stark den Geist des frühen 20. Jahrhunderts atmete.⁵³ Umgekehrt wird ihr jedoch das Verdienst zuerkannt, gegen die tra-

51 Vgl. Bühl, Walter: Das kollektive Unbewusste in der postmodernen Gesellschaft, Konstanz 2000, S. 107.

52 Hauke, Christopher: Jung and the Postmodern. The Interpretation of Realities, London 2000, S. 114.

53 So etwa Kirsch in Dieselbe: Reading Jung with Susan Rowland, in: Jung Journal: Culture & Psyche 1/2007a, S. 13–47, hier S. 41 f.; Kast schrieb: „*Jung's concept of the anima and the animus has enabled many individuals to accept themselves as they are and not as they should be according to rigid gender stereotypes. On the other hand, in describing anima and animus, Jung is basically using the established gender stereotypes of his time to define what is female and what*

ditionelle westliche Missachtung der weiblichen Sphäre in Psyche und Kultur aufgetreten zu sein. Jung kritisierte die exzessiv männliche und rationalistische westliche religiöse Kultur und konzeptualisierte eine Psyche, deren Gegensatznatur durch ihre Einheitstendenz ergänzt wird – Basis für ein Unbewusstes, das in gegenwärtiger Terminologie auch als *genderfluid* verstanden werden kann, zumal sowohl Jung als auch Neumann die finale Überwindung der Männlich-weiblich-Dichotomie im Archetyp der *cuniunctio* idealisierten. Auch aus diesem Grund ist die Rezeption Jungs in der Geschlechterforschung ambivalent geblieben.⁵⁴ Die Analytische Psychologie ist ohnedies nicht als abgeschlossene Dogmatik zu verstehen, sondern als *work in progress*, wie auch ihr Begründer viele seiner Konzepte im Laufe des Lebens veränderte oder auf unbefriedigende Weise offenließ. Rowland unterschied daher in ihrer feministischen Revision einen autoritäreren, in der modernen Traditionen stehenden Jung, der mit seiner Theorie von Psyche und Kultur eine Metaerzählung aufgestellt habe, von einem Jung des „personalen Mythos“,⁵⁵ bei dem Geschlecht als instabiles und facettenreiches Phänomen durchscheine. Beide Formen haben eine AnhängerInnenenschaft auch unter feministischen AutorInnen gewonnen.⁵⁶ Post-Jung-TheoretikerInnen wie James Hillman oder Verena Kast haben die Anima/Animus-Problematik richtungweisend entschärft, indem sie beide Archetypen

is male.“ Kast, Verena: Anima/animus, in: Papadopoulos, Renos (Hg.): *The Handbook of Jungian Psychology: Theory, Practice and Applications*, New York 2006, S. 113–129, hier S. 113. Für Susan Rowland ist Gender „*the spectre haunting the dialectical inception of Jung's psychology*“, gerade weil mit ihr normativ wirksame Ideale von Männlichkeit und Weiblichkeit universalisiert werden könnten; Dieselbe: *Jung as a Writer*, New York 2005, S. 69.

- 54 Bei affirmativen und postkritischen FeministInnen wie Joan Engelsman oder Demaris Wehr überwog die Wertschätzung Jung'scher Theorie und Methodologie im Hinblick auf die Inklusion des Femininen, bei kritischen wie Susan Rowland die Skepsis gegenüber ihrem Androzentrismus, und manche, etwa Naomi Goldenberg, wechselten zwischen affirmativer und kritischer Position. Vgl. hierzu auch Diane Jonte-Pace, die beschreibt, dass die feministische Rezeption Jungs konträr zu jener Freuds anfangs wohlwollend und später kritisch ausfiel, in: Dieselbe: *The Impact of Women's Studies on the Psychology of Religion. Feminist Critique, Gender Analysis, and the Inclusion of Women*, in: Sharma, Arvind (Hg.): *Methodology in Religious Studies. The Interface with Women's Studies*, New York 2002, S. 97–146.
- 55 Vgl. Rowland, Susan: *Jung: A Feminist Revision*, Malden 2002, S. 73.
- 56 Rowland nennt als Beispiele für feministische AutorInnen, die in der engeren Jung-Tradition mit stabilen geschlechtlichen Kategorien stehen, unter anderem Esther Harding, Toni Wolff, Emma Jung, Linda Leonard, Ann Ulanov, Christopher Whitmont, Sylvia Perera, Marion Woodman und Jean Bolen; vgl. Dieselbe 2002.

beiden Geschlechtern zueigneten.⁵⁷ Die vorliegende Arbeit tendiert zu einer solchen post-Jung'schen Leseart der Archetypentheorie, womit sie im pragmatischen Geist ihres Begründers steht.⁵⁸

Auch die Gräben zwischen der Analytischen Psychologie und dem postmodernen Denken sind nicht tief, was nicht zuletzt postmoderne JungianerInnen wie Wolfgang Giegerich und Toshio Kawai mit ihrem Fokus auf das fragmentierte Bewusstsein der Gegenwart unter Beweis stellen. Mehrdeutigkeit und Vielgestaltigkeit sind zwei Wesensmerkmale der Archetypenkonzeption, was sie in die Nähe von Lyotards postmodernem Erhabenen rückt, dem es um „*das Fragezeichen selbst*“ geht.⁵⁹ Obwohl die Postmoderne universalisierende Deutungen von Geschichte und Gesellschaft ablehnt, gilt Jung (wie auch Freud)⁶⁰ mit seinem Fokus auf dem Irrationalen und seiner Wertschätzung des nicht direkt repräsentierbaren, unbekanntes „Anderen“ vielen sogar als einer ihrer Wegbereiter. Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie beruhen zwar auf einer modernistischen Weltbeschreibung, nach der mithilfe der Vernunft absolute Antworten auf Lebensprobleme gefunden werden können, die Fluidität und rhizomatische Verweisstruktur von Jungs Psychologie sowie seine Vorbehalte gegenüber der Rationalität der Moderne spiegelt indes auch den Skeptizismus

-
- 57 Vgl. zur Neutheoretisierung des Femininen in Jungs Konzeption u.a. Samuels, Andrew: Beyond the feminine principle, in: Barnaby, Karin/D'Acerno, Pellegrino (Hg.): C. G. Jung and the humanities, Princeton 1990, S. 294–306; Wehr, Demaris: Jung and Feminism. Liberating Archetypes, London 1988; Zabriskie, Beverly: The feminine: pre- and post-Jungian, in: Barnaby, Karin/D'Acerno, Pellegrino (Hg.): C. G. Jung and the humanities, Princeton 1990, S. 267–278.
- 58 Jung selbst warnte vor einer puristischen Übernahme seiner Modelle: „*Ich kann nur hoffen und wünschen, daß niemand Jungianer' wird. Ich vertrete ja keine Doktrin, sondern beschreibe Tatsachen und schlage gewisse Auffassungen vor, die ich für diskussionswürdig halte. [...] Ich verkünde keine fertige und abgeschlossene Lehre, und ich perhorresziere blinde Anhänger'. Ich lasse jedem die Freiheit, auf seine besondere Art mit den Tatsachen fertig zu werden, denn ich nehme mir diese Freiheit ja auch heraus.*“ Derselbe: Briefe II, 1946–1955, hgg. von Aniela Jaffé, Olten 1972, S. 9.
- 59 Lyotard, Jean-François: Das Erhabene und die Avantgarde, in: Le Rider, Jaques/Raulot, Gérard (Hg.): Verabschiedung der (Post-)Moderne? Eine interdisziplinäre Debatte, Tübingen 1987, S. 251–269, hier S. 254.
- 60 Jaques Lacan brachte die Psychoanalyse erfolgreich in Dialog mit dem Feminismus, und Jane Flax, eine der exponiertesten Vertreterinnen einer postmodernen feministischen Theorie, rechnete die Psychoanalyse zu den wichtigsten Formen postmodernen Denkens; vgl. hierzu Villa, Paula-Irene: Poststrukturalismus: Postmoderne + Poststrukturalismus = Postfeminismus? In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie, Wiesbaden 2008.

des postmodernen Denkens, sodass Jung (wie auch Nietzsche) heute von beiden Seiten beansprucht wird.⁶¹ In jedem Fall will die Archetypentheorie Brücken bauen zwischen Vernunft und Gefühl, zwischen Wissenschaft und Kunst. Rowland würdigte in dieser Hinsicht Jungs zentrales Anliegen, „*that science, religion and art need to talk to one another. Their separation is unnatural, against (human) nature, contra naturum. The political psyche is already in dialogue with the sacred. [...] Together, we are all a work of the imagination.*“⁶²

In ihrem dritten Teil wird sich die Studie schließlich dem Geschichtsunterricht zuwenden und zunächst die Sinnbedürfnisse der Lernenden in den Blick nehmen, wie sie sich in deren empirisch fassbaren subjektiven Interessen äußern. Diesen subjektiven Relevanzzuschreibungen werden anschließend die Ansprüche der Gesellschaft in Form der didaktischen Normative gegenübergestellt. Hier soll die disziplingeschichtliche Frage verfolgt werden, welcher Zweck dem Fach seit seinen Anfängen eigentlich zugeschrieben wurde – über verschiedene Sinnkonjunkturen und -krisen hinweg. Besonderes Augenmerk erhält dabei der Übergang von der Objekt- zur Subjektorientierung als paradigmatischer Umbruch, in dem für Geschichtsunterricht neue Begründungszusammenhänge gesucht und gefunden wurden. Eine knappe Skizzierung der unterschiedlichen Pfade hin zu einem betont wissenschaftsnahen Unterricht, welche die deutschsprachigen und die angelsächsischen Geschichtsdidaktiken seither eingeschlagen haben, wird diese Darstellung abrunden.

In den abschließenden Betrachtungen sollen die Optionen eines sinnzentrierten Geschichtsunterrichts ausgelotet werden, der individuelle und gesellschaftliche Ansprüche stärker miteinander verbindet. Gerade jene Wissenschaftsorientierung, welche den Geschichtsunterricht in den 1970er Jahren vor der Bedeutungslosigkeit gerettet hat, verursacht heute vielen Lehrkräften ein Unbehagen, das in der Fortbildung Tätige oftmals mit Händen greifen können und das sich auch in einer empirisch fassbaren Verweigerungshaltung nieder-

61 Vielfach wird Jung auch der Gegenauflklärung zugerechnet. Hauke betrachtete seine Psychologie als „*response to modernity*“, sie konstituiere „*a critique of modernity and of Enlightenment rationality and values that, to my mind, brings it in line with many aspects of the postmodern critique of contemporary culture*“. Derselbe 2000, S. 1. Nietzsche wird als jener Denker des 19. Jahrhunderts angesehen, der mit seiner Fundamentalkritik an den essentialistischen Wahrheitsideen, an der aufklärerischen Vernunft und an der christlichen Ethik den stärksten Einfluss auf das postmoderne Denken hatte. Gleichzeitig beeinflusste Nietzsche Jung sehr stark.

62 Rowland, Susan: *Psyche, Imagination, and the Poet*, Plenary Address, 8.7.2006, zitiert in: Kirsch 2007a, S. 13–47, Fettungen im Original kursiv.

schlägt.⁶³ Offenbar gelingt es der akademischen Didaktik einerseits nicht im nötigen Maße, die AnwenderInnen vom Nutzen eines betont wissenschaftsnahen Zugangs zur Geschichte zu überzeugen – der Diskurs ist sperrig und schwer nachvollziehbar,⁶⁴ die normativen Ansprüche werden empfunden „als Zumutung von Leuten, die den Alltag Schule schon längst nicht mehr“ kennen (L. Deile).⁶⁵ Zum anderen besteht offenbar jenseits der Universitätsportalen keineswegs Einmütigkeit über den Vorrang des Kompetenztrainings gegenüber dem Erwerb historischer Wissensbestände, wie überhaupt die Frage nach dem Bildungswert des Faches von einer konsensuellen Beantwortung weit entfernt ist. In diesem Spannungsfeld kann das Nachdenken über die Bedingungen und Optionen eines sinnbezogenen Geschichtsunterrichts dabei helfen, die Didaktik wieder stärker für die inhaltliche Dimension zu interessieren, ohne dabei die Notwendigkeit eines am Training höherer Denkfähigkeiten ausgerichteten Unterrichts außer Acht zu lassen. Dabei kann der Einbezug von Konzepten Historischen Denkens helfen, historisches Wissen zu strukturieren und seine nützliche Anwendung auf historische Fragestellungen zu reflektieren, sodass Wissens- und Kompetenzerwerb näher zusammenrücken. Im erwähnten zweiten Band dieser

-
- 63 Beispielsweise dominieren in Österreich, wo die Lehrkräfte im Rahmen der staatlichen Schulbuchaktion aus einem sehr breiten Angebot an Schulbüchern wählen können, gerade jene Schulbuchreihen den Markt, welche den gegenwärtigen fachdidaktischen Ansprüchen am wenigsten genügen. Vgl. Kühberger, Christoph: History Textbooks – what and whom are they for?, in: Public History Weekly 6 (2018) 25, DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2018-12361](https://doi.org/10.1515/phw-2018-12361) und Bernhard, Roland/Bramann, Christoph/Kühberger, Christoph: Verwendung des Geschichtsschulbuches durch Schüler/innen und Lehrer/innen. Empirische Hauptergebnisse des Mixed-Method-Projektes CAOHT (in Vorbereitung). Zwischenberichte empirischer Erkundungen zeigen auch bei Tests oder Maturaaufgaben erhebliche Schwierigkeiten, den Anforderungen der Kompetenzorientierung zu entsprechen; Gleiches gilt für ExpertInneninterviews mit Lehrkräften. Wiewohl die Kompetenzorientierung in Österreich seit 2008 auf normativer und curricularer Ebene zum dominanten fachdidaktischen Prinzip geworden ist, blieben die Vorbehalte seitens der LehrerInnen so stark, dass der Kompetenzbegriff in der Fachdidaktik heute tendenziell vermieden wird. Stattdessen wird der reflektierte und selbstreflexive Umgang mit Geschichte nun weitläufig mit „Historischem Denken“ oder „Historischem Lernen“ umschrieben, was für die meisten AnwenderInnen allerdings ebenfalls nur „Leerformeln“ sind.
- 64 Das gilt freilich nicht nur für die Geschichtsdidaktik. Über die Wissenschaftstheorien der historischen Fächer schrieb Erhard Wiersing, dass deren Einsichten und Anregungen „inzwischen fast nur noch die Vertreter dieser Theorien, kaum mehr die Erforscher der Primärgegenstände“ überschauten. Derselbe: Geschichte des historischen Denkens. Zugleich eine Einführung in die Theorie der Geschichte, Paderborn 2007, S. 27.
- 65 Deile 2014.

Schrift werden solche Konzepte näher beleuchtet; es wird ein differenziertes Konzeptmodell vorgeschlagen, das sich aus *substantive concepts*, *second-order-concepts* und *metakognitiven* Konzepten zusammensetzt, anschlussfähig an die fachdidaktischen Sphären dies- und jenseits des Ärmelkanals ist und die Rationalisierung von Sinnbildungs- und Sinnschöpfungsaspekten gleichermaßen anspricht. Die Entwicklungslogik von mehreren dieser Konzepte wird zudem anhand einer Interviewstudie dargestellt, in der die historischen Vorstellungen vom Kindergartenkind zum Erwachsenen beforcht wurden.

Es bleibt anzumerken, dass viele der im vorliegenden Band angestellten Überlegungen unter dem Vorbehalt der empirischen Bestätigung und, soweit daraus didaktische Implikationen folgen, der praktischen Demonstration stehen. Die Übersetzung abstrakter Prinzipien und Ideen in anschauliche Anwendungsbeispiele gehört zum Kerngeschäft jeder Didaktik; das Exempel ist der Prüfstein für die Idee, und der einfachste Weg zum Erfassen eines Prinzips ist die Imitation (oder Emulation) derer, die sie erfolgreich zur Anwendung bringen können. Manche Ideen dieses Bandes werden daher von rudimentären Didaktisierungsbeispielen begleitet, die exemplarische Möglichkeiten der Operationalisierung andeuten. Redaktionell ist in Bezug auf eine geschlechtergerechte Schreibweise anzumerken, dass ich bei der Übernahme von Begriffen, deren Geschlechtsspezifität in der ursprünglichen Verwendung bedeutsam war, die originäre Schreibweise beibehalten werde (z.B. „der Tyrann“). Gleiches gilt für Typenbezeichnungen (z.B. „der Nihilist“) und Begriffe, deren geschlechtsneutrale Verwendung im historischen Kontext unsachgemäß und missverständlich wäre (z.B. „Professoren des 19. Jahrhunderts“). Weiter werde ich die Begriffe „unbewusst“ und „unterbewusst“ synonym handhaben. Schließlich werde ich viele der beschriebenen archetypischen Konstellationen durch eine Auswahl an Bildmaterial illustrieren, die ihre stete Auffindbarkeit in der populären (Geschichts-)Kultur zeigen soll – einer Disziplin, die sich als Wissenschaft vom Geschichtsbewusstsein „auf allen Ebenen und in allen Gruppen der Gesellschaft“ (K.-E. Jeismann)⁶⁶ versteht, angemessen.

66 Jeismann 1977, S. 12.

2. Sinn und (Unter-)Bewusstsein

2.1 Der Wille zum Sinn

*„Glücklich, wer einen Gott, ein Ideal der Schönheit in sich trägt und ihm folgt:
Ideal der Kunst, der Wissenschaft, des Vaterlands, Ideal der Tugenden des
Evangeliums. Sie sind die lebendigen Quellen großer Gedanken und großer
Handlungen. Alle erbellen sich an dem Abglanz des Unendlichen.“*

Louis Pasteur: Rede anlässlich der Aufnahme in die Académie Francaise⁶⁷

*„Wenn ihr nichts Großes habt, woran Männer wie wir mitwirken können, werden
wir all die kleinen Dinge auseinandernehmen. Wohnviertel für Wohnviertel.
Gebäude für Gebäude. Familie für Familie. [...] Was zum Teufel ist falsch daran,
dass wir begeistert werden wollen? Alle tun so, als wäre das eine verrückte Idee,
ein unverschämter, unerfüllbarer Wunsch. Haben wir keine großen menschlichen
Projekte verdient, die uns Sinn geben?“*

Dave Eggers: Eure Väter, wo sind sie? Und die Propheten, leben sie ewig?⁶⁸

„Γνῶθι σεαυτόν“, „Erkenne dich selbst“, mahnte bekanntlich eine Inschrift auf dem delphischen Apollontempel und forderte die Menschen damit auf, ihren Platz in der Welt zu erkennen: Als beschränkte Gattungswesen, den Launen des Schicksals und der GöttInnen unterworfen, geadelt durch Lasten und Pflichten, Teil eines Ganzen.⁶⁹ Dem vormodernen Menschen fiel die Selbstverortung im Getriebe der Welt auch ohne solche Ermahnungen leicht: Er war in kohärenten kosmologischen Bedeutungszuschreibungen aufgehoben und befand sich in einer streng normierten Kultur inmitten einer magischen Natur, bevor beide durch Aufklärungsphilosophie und Naturwissenschaften entzaubert wurden. Die Vormoderne war eine ahistorische, wandlungsfreie, geschlossene Sinnwelt, in der Handlungen und Ereignisse Teil eines metaphysischen Plans waren, der

⁶⁷ Pasteur, Louis: Rede anlässlich der Aufnahme in die Académie Francaise, 27.4.1882.

⁶⁸ Eggers, Dave: Eure Väter, wo sind sie? Und die Propheten, leben sie ewig? Köln 2015, S. 220.

⁶⁹ Die demütige Selbsterkenntnis war in den Lehren von Stoa und Epikureismus der Erlangung unerschütterlicher Gemütsruhe (ἀταραξία) vorgelagert und diese wiederum dem gelungenen Leben (εὐδαιμονία), dem höchsten Zielprinzip griechischer Lebensphilosophie.

sich in zyklischen Ritualen offenbarte. „*Es war ein im Glauben ruhendes, ein finales, kein kausales Weltganzes, eine Welt, die sich durchaus im Sein, nicht im Werden begründete, und ihre soziale Struktur, ihre Kunst, ihre soziale Verbundenheit, kurzum ihr ganzes Wertgefüge waren dem umfassenden Lebenswert des Glaubens unterworfen*“ (H. Broch).⁷⁰ In dieser Welt stellte sich die intellektuelle Frage nach dem Sinn des Lebens nicht, war „*die theistische Lösung zur Kontingenzbewältigung für die Mehrzahl der Menschen nabeliegend*“ (B. Kanitscheider).⁷¹ Für isolierte Gruppen, etwa alpenländische Bergbauern und -bäuerinnen, spielten Sinnfragen sogar bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts keine Rolle:

*„Lebenssinn war im Allgemeinen nicht fragwürdig. Man lebte als Teil einer christlich-katholischen Gemeinschaft. Die Zugehörigkeit zu dieser und die daraus folgende Orientierung waren keine Frage der Wahl oder der Überzeugung; sie waren selbstverständlich. Ebenso selbstverständlich war das tägliche Handeln. Der Zyklus der Jahreszeiten gab vor, was wann zu tun war. Die Bedeutsamkeit dieser Tätigkeiten wurde manifest in der gelungenen Ernte. Familienleben, Beruf, Politik und Kirche folgten einem einheitlichen Lebensentwurf. Wer in dieses System integriert war, lebte kohärent und stimmig.“*⁷²

Ausgehend von Reformation und Renaissance nahmen in der Sattelzeit etliche Zäsuren dieser Welt die Stimmigkeit.⁷³ Die Aufklärung formulierte den Homomensura-Satz neu, wonach nicht eine göttliche Ordnung oder die Welt, sondern der Mensch selbst das Maß aller Dinge sei. Aus tendenziell sozientrierten Gesellschaften wurden tendenziell egozentrierte, die Relationen zwischen den Subjekten verloren an Bedeutung, Autonomie und Individualrechte fanden ihren Weg an die Spitze der Wertehierarchie, den entstehenden Geisteswissenschaften wurde die Aufgabe der Weltdeutung zugewiesen – und zwar, mit Schiller gesprochen, „*bis den Bau der Welt Philosophie zusammenhält*“.⁷⁴ Wo menschliches Leiden

70 Broch, Hermann: Die Schlafwandler, in: Derselbe: Gesammelte Werke, Band 7, Zürich 1961, S. 19f.

71 Kanitscheider, Bernulf: Auf der Suche nach dem Sinn, Frankfurt/M. 1995, S. 37.

72 Schnell, Tatjana: Psychologie des Lebenssinns, Heidelberg 2016, S. 9.

73 Nietzsche verwies auf Kopernikus als Ausgangspunkt; seither sei der Mensch „*auf eine schiefe Ebene geraten*“, er rolle „*immer schneller nunmehr aus dem Mittelpunkt weg, [...] ins durchbohrende Gefühl seines Nichts*“. Derselbe: Zur Genealogie der Moral, in: Derselbe: Das Hauptwerk, Band 4, Dritte Abhandlung, § 25, München 1990b, S. 167f.

74 Schiller, Friedrich: Die Weltweisen, in: Derselbe: Gedichte, Stuttgart 1879, Kapitel 137; vgl. Haidt 2012, S. 180–216.

nicht mehr metaphysisch einordenbar war, versuchten neue imaginäre Gemeinschaften wie die *Nation* Trost zu spenden und dabei „*fatalitly into continuity, contingency into meaning*“ (B. Anderson)⁷⁵ zu transformieren. Der Übergang vom religiös-mythischen zum säkular-rationalisierten Menschen stellte sich jedoch als ähnlich schmerzlich heraus wie der vom Kind zum Erwachsenen: Aus einer ausgedeuteten und festgelegten Sinnwelt, aus einem Leben voller Rituale, Funktionalität und Gleichförmigkeit musste der Mensch nun in eine Welt der Freiheit treten und dort eine individuelle, von einem transzendenten Bedeutungsgefüge losgelöste „Identität“ entwickeln. So begann Anfang des 19. Jahrhunderts eine wachsende Zahl von EuropäerInnen über ihre Zweifel an der Beständigkeit ihrer Person zu schreiben und machten Identitätsfragen damit erstmals zu einer psychologisch problematischen Angelegenheit.⁷⁶ Anders als zuvor versorgte die moderne Kultur ihre Angehörigen nun nicht länger mit einer „*kohärenten und stabilen Definition ihres Selbst*“ (D. Polkinghorne),⁷⁷ sondern betrachtete das Selbst zunehmend als eine zu erwerbende Fertigkeit.

Yuval Harari verglich die Moderne mit einer extrem komplizierten Übereinkunft, bei der kaum jemand verstünde, welchen faustischen Pakt man da eigentlich unterschrieben habe. Die Menschen hätten zugestimmt, „*auf Sinn zu verzichten*“ und dafür „*im Gegenzug Macht*“ erhalten.⁷⁸ Dass Selbstermächtigung aber nur um den Preis einer „*seelisch heruntergewirtschafteten*“ (C. G. Jung)⁷⁹ Welt zu haben war, blieb nicht verborgen. Bereits der junge Hegel schrieb 1803 über den „*unendlichen Schmerz*“ als jenem Gefühl, „*worauf die Religion der neuen Zeit beruht – das Gefühl: Gott selbst ist tot*“. Ohne eine durch Mythen begreifbare kosmologische Ordnung tat sich nun ein „*Abgrund des Nichts*“ auf, „*worin alles Sein versinkt*“.⁸⁰ Nietzsche fasste 80 Jahre später die Orientierungslosigkeit, die mit

75 Anderson, Benedict: *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London 2016, S. 11.

76 Vgl. Baumeister, Roy: *Identity. Cultural Change and the Struggle for Self*, New York 1986.

77 Polkinghorne, Donald: *Narrative Psychologie und Geschichtsbewusstsein. Beziehungen und Perspektiven*, in: Straub, Jürgen (Hg.): *Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte*, Frankfurt/M. 1998, S. 12–45, hier S. 33.

78 Vgl. Harari, Yuval Noah: *Homo Deus. Eine kurze Geschichte von Morgen*, München 2017.

79 Jung, Carl Gustav: *Die psychologischen Aspekte des Mutterarchetypus*, in: Derselbe: *Gesammelte Werke*, Band 9, Olten 1976b, S. 95.

80 Vgl. Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: *Glauben und Wissen oder die Reflexionsphilosophie der Subjektivität in der Vollständigkeit ihrer Formen als Kantische, Jacobische und Fichtesche Philosophie*, in: Derselbe: *Werke*, Band 2, Frankfurt/M. 1979, S. 434.

dem Untergang einer vieltausendjährigen mythischen Kultur- und Sinnlandschaft einherging, in das berühmte gleiche Bild:

„Gott ist tot! Gott bleibt tot! Und wir haben ihn getötet! Wie trösten wir uns, die Mörder aller Mörder? Das Heiligste und Mächtigste, was die Welt bisher besaß, es ist unter unseren Messern verblutet – wer wischt dies Blut von uns ab? Mit welchem Wasser könnten wir uns reinigen? Welche Sühne feiern, welche heiligen Spiele werden wir erfinden müssen? Ist nicht die Größe dieser Tat zu groß für uns? Müssen wir nicht selber zu Göttern werden, um nur ihrer würdig zu erscheinen?“⁸¹

Ist der Geist einmal aus der Flasche, ist die Rückkehr zur religiös-mythischen Welterklärung nicht länger möglich – aber sie verschwindet nicht, sondern zieht sich lediglich in das unzugängliche Unbewusste zurück. Nietzsche sah im modernen Bedürfnis nach Historie eine kompensatorische Reaktion auf den *„Verlust des Mythos, auf den Verlust der mythischen Heimat, des mythischen Mutterschoßes“*.⁸² Die Moderne sei *„das Resultat jenes auf Vernichtung des Mythos gerichteten Sokratismus“*, der alles hinterfrage und zertrümmere. Nun stünde *„der mythenlose Mensch, ewig hungernd, unter allen Vergangenheiten“* und suche, von einem *„ungeheure[n] historische[n] Bedürfnis“* geplagt, *„grabend und wühlend nach Wurzeln, sei es, dass er auch in den entlegensten Altertümern nach ihnen graben müsste“*.⁸³ Ohne das gemeinsame Anerkennen transzendenter Wahrheiten, auch wenn sie letztlich bloße Konventionen sein mögen, blieb nur der Glaube *„an die absolute Wertlosigkeit, das heißt Sinnlosigkeit“*.⁸⁴ Die Überzeugung, dass *„es keine Wahrheit giebt; dass es keine absolute Beschaffenheit der Dinge, kein ‚Ding an sich‘ giebt – dies ist selbst ein Nihilismus, und zwar der extremste“*.⁸⁵

81 Nietzsche, Friedrich: Die fröhliche Wissenschaft, in: Derselbe: Werke in drei Bänden, hgg. von Karl Schlechta, Band 2, München 1954c, S. 126 f.

82 Nietzsche, Friedrich: Die Geburt der Tragödie, in: Derselbe: Das Hauptwerk, Band 3, München 1990a, S. 516.

83 Nietzsche 1990a, S. 515.

84 Vgl. Nietzsche, Friedrich: Nachgelassene Fragmente 1985–1987, in: Derselbe: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe, hgg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari, Band 12, Berlin 1980, S. 313.

85 Nietzsche 1980, S. 351.

Nihilismus ist ein fundamentales Problem. Der „Sinn des Lebens“ meint als Chiffre die Existenz von Zielen, die als so wertvoll angesehen werden, dass ihre Verfolgung das unvermeidbare menschliche Leiden mehr als aufwiegt.⁸⁶ Der Nihilist kann, da er keine höchsten Werte erkennt, auch keine solchen Ziele verfolgen. Nietzsche glaubte an die historische Unausweichlichkeit des Nihilismus und skizzierte als Überwindungskonzept den „Übermenschen“,⁸⁷ der sich seine eigenen Werte und damit stabilen Lebenssinn schaffe. Weder in den prosperierenden demokratischen Gesellschaften des Westens, welche die judeo-christliche Auffassung des sanktifizierten Individuums in säkularisierter Form fortführten, noch in den totalitären Gegenentwürfen, die aus der Asche der erloschenen Werte einen rundheraus neuen Menschen formen wollten, ging dieses Konzept auf – wenn der Mensch *„keinen Sinn mehr im Leben sieht, dann ist es auch gleichgültig, unter welchem Regime des Ostens oder Westens er verkümmert“* (M.-L. v. Franz).⁸⁸ Philosophie und Geisteswissenschaften konnten nirgendwo einen stimmigen Ersatz für das mythisch-religiöse Welterklärungsmodell bereitstellen. Edmund Husserl kritisierte, dass die Wissenschaften sich seit dem späten 19. Jahrhundert von jenen Fragen abgewandt hätten, die *„für ein echtes Menschentum die entscheidenden“* seien: *„In unserer Lebensnot – so hören wir – hat diese Wissenschaft uns nichts zu sagen. Gerade die Fragen schliesst sie prinzipiell aus, die für den in unseren unseligen Zeiten den schicksalsvollsten Umwälzungen preisgegebenen Menschen die brennenden sind: die Fragen nach Sinn oder Sinnlosigkeit dieses ganzen menschlichen Daseins.“*⁸⁹ Alasdair MacIntyre beklagte vor allem ein Versagen der Ethik: Die rationale und relativistische Grundlegung moralischen Handelns, das große Projekt der Aufklärung, sei von vornherein zum Scheitern verurteilt gewesen, weil Moral nicht ohne einen in Traditionen verankerter kulturellen Kontext existieren könne. Ohne allgemein-

86 Für Albert Camus war dies die zentrale Frage des modernen Menschen: *„Die Entscheidung, ob das Leben sich lohne oder nicht, beantwortet die Grundfrage der Philosophie.“* Derselbe: Der Mythos von Sisyphos. Ein Versuch über das Absurde, Hamburg 1956, S. 9.

87 Dessen Scheitern hatte bereits Johann Wolfgang von Goethe in der unglücklichen Figur des Faust antizipiert: *„Mich neigt dein mächtig Seelenfehn, Da bin ich! – Welch erbärmlich Grauen faßt Übermenschen dich! Wo ist der Seele Ruf?“* Derselbe: Faust. Der Tragödie erster Teil, Verse 488–490, Stuttgart 1986, S. 16.

88 Franz, Marie-Louise von: Der Individuationsprozess, in: Jung, Carl Gustav/Franz, Marie-Louise von/Henderson, Joseph/Jacobi, Jolande/Jaffé, Aniela: Der Mensch und seine Symbole, Ostfildern 2015, S. 158–229, hier S. 224.

89 Husserl, Edmund: Die Krisis der Europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie, Den Haag 1954, S. 4.

gültige Tugenden als Orientierungsmarken könne dem eigenen Leben kaum Sinn abgewonnen werden.⁹⁰

Nach 1945 machten sich diese Defizite zusehends öffentlich bemerkbar. Viktor Frankl verschaffte dem klinischen Befund Gehör, dass der um sich greifende Nihilismus vor allem junge Menschen existentiell frustriere, sie apathisch und zynisch mache. Frankl beschrieb ein sich epidemisch verbreitendes Sinnlosigkeits- und Leeregefühl, ein „existentielles Vakuum“, das sich nicht zuletzt in einer beunruhigend hohen Selbstmord-Affinität unter jungen Menschen zeigte. Er argumentierte, dass Menschen in einer Überflusgesellschaft zwar genug hätten, *wovon* sie leben könnten, jedoch nun umso stärker der Frage nachgingen, *wofür* sie eigentlich leben sollten. „Wenn Sie mich fragen, wie ich mir die Herkunft des Sinnlosigkeitsgefühls erkläre, dann kann ich nur sagen, im Gegensatz zum Tier sagt dem Menschen kein Instinkt, was er muß, und im Gegensatz zu früheren Zeiten sagt ihm keine Tradition mehr, was er soll – und nun scheint er nicht mehr zu wissen, was er eigentlich will.“⁹¹ Die Hinwendung zum apolitischen Konformismus einerseits und zum hyperpolitischen Totalitarismus waren für Frankl die politischen Folgen dieser Orientierungslosigkeit.

Einen zusätzlichen Schub erhielt der Nihilismus durch die philosophische Postmoderne, in der die zentralen Metanarrative der Moderne – die Emanzipation des Individuums, das Selbstbewusstsein des Geistes, der Fortschritt der Geschichte hin zur Utopie – für obsolet erklärt und die „Sinnlosigkeit [zum] Programm“ (C. Solzbacher) gemacht wurde.⁹² Damit standen auch die aufklärerischen Alternativen zum theozentrischen Weltbild, insbesondere Geschichtsphilosophie und historische Meistererzählungen, zur Disposition, während Konstruktivität, Relativität und Subjektivität nun noch stärker hervorgestrichen wurden. Mit der schwindenden Legitimation von Metanarrativen verringerten

90 Vgl. MacIntyre, Alasdair: Der Verlust der Tugend. Zur moralischen Krise der Gegenwart, Frankfurt/M. 1995.

91 Frankl, Viktor: Das Buch als Therapeutikum. Festvortrag, in: Derselbe: Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn, Berlin 2015, S. 16. Selbst US-Präsident Jimmy Carter erklärte in einer bekannten nationalen Fernsehansprache 1979, dass Besitz und Konsum „our longing for meaning“ nicht befriedigten: „We've learned that piling up material goods cannot fill the emptiness of lives which have no confidence or purpose.“ Carter, Jimmy: The Crisis of Confidence, 15.7.1979.

92 Solzbacher, Claudia: Politische Bildung im pluralistischen Rechtsstaat, Opladen 1994, S. 171 f. „In äußerster Vereinfachung kann man sagen: ‚Postmoderne‘ bedeutet, dass man den Meta-Erzählungen keinen Glauben mehr schenkt.“ Lyotard, Jean-François: Das postmoderne Wissen, Graz 1986.

sich nun auch die Möglichkeiten für das Individuum, seine Selbst-Erzählung als „Narrationsnest“⁹³ in die langen Entwicklungserzählungen der erweiterten Gemeinschaft einzubetten.⁹⁴

Sinnlosigkeitsgefühle äußern sich heute unter anderem in Apathie, Burnout und einem „erschöpften Selbst“ (A. Ehrenberg).⁹⁵ Martin Doehlemann beschrieb den spätmodernen Zustand als einen der „*existenziellen Langeweile*“, als ein „*Warten ohne Erwartung*“, wo man mit sich und der Welt nichts anzufangen wüsste.⁹⁶ Diese Langeweile hatte Max Horkheimer bereits 1970 prognostiziert: Ohne das Theologische verschwände das, „*was wir ‚Sinn‘ nennen, aus der Welt*“. Zwar werde „*Geschäftigkeit herrschen, aber eigentlich sinnlos*“.⁹⁷ Hinweise auf das Frankl'sche „*existentielle Vakuum*“ finden sich allerorten: So sieht die Hälfte der britischen Erwerbstätigen in Befragungen keinen Sinn in ihrem Beruf, 37 % sind sich sicher, dass er sinnlos sei.⁹⁸ Bei weltweit steigen-

93 Vgl. Mandler, Jean: *Stories, scripts and scenes: Aspects of schema theory*, Hillsdale 1984.

94 Wolfgang Kraus beschrieb die Kennzeichen postmoderner Selbsterzählungen daher als tendenziell bruchhaft, instabil und fragmentiert. Sie betonten plurale Erzählwelten (postmoderne Selbsterzählungen integrierten nicht länger alle Lebenswelten, sondern zelebrierten die Möglichkeiten), Individualität (sie zielten nicht auf Identifikation und Integration ab, sondern auf Wahl und Experiment), Gegenwart statt Zukunft und statt Vergangenheit (der Glaube an gestaltbare Zukunft schwände, Planen fände allenfalls noch als ironische Geste statt, Erzählungen situierten sich im Hier und Jetzt), reduzierte Erzählbögen (die Selbsterzählung werde sequentieller, verzichte auf Sinnstiftung über ein ganzes Leben hinweg), die Betonung von Kontingenz (alles sei möglich, während übergreifende Sinnstifter, Schicksalsmächte und auch der/die autonome AkteurIn an Bedeutung verlore(n) und ein offenes Ende (Erzählungen würden weniger abgerundet, verknüpften nicht mehr alle Fäden, stellten kein Happy End in Aussicht); vgl. Derselbe: Identität als Narration: Die narrative Konstruktion von Identitätsprojekten, Kolloquium vom 22.4.1999, online auf: <http://web.fu-berlin.de/postmoderne-psych/berichte3/kraus.htm>.

95 Ehrenberg, Alain: *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart*, Frankfurt/M. 2004.

96 Doehlemann, Martin: *Windstille der Seele. Über schöpferische Langeweile*, in: Derselbe: *Lebenswandel. Streifzüge durch spätmoderne Beziehungslandschaften*, Münster 2003, S. 152–155, hier S. 152.

97 Horkheimer, Max: *Was wir Sinn nennen, wird verschwinden*, Interview in: *Der Spiegel*, 5.1.1970.

98 Vgl. Schmidt, Matthias: *Jeder dritte Arbeitnehmer hält seinen Job für sinnlos*, in: *YouGov.de*, 26.8.2015, online auf: <https://yougov.de/news/2015/08/26/jeder-dritte-arbeitnehmer-halt-seinen-job-fur-sinn/>. Eine als sinnlos wahrgenommene Beschäftigung macht wiederum körperlich *und* geistig krank; vgl. o. A.: *Als sinnvoll empfundene Arbeit macht seltener krank*, in: *Der Standard*, 6.9.2018, online auf: <https://derstandard.>

den Fallzahlen leiden in reichen Ländern Menschen achtmal so oft an Depressionen als in armen, und von dieser „*Epidemie unserer Zeit*“ (F. Hasler),⁹⁹ die einhergeht mit der „*Unfähigkeit, eine Zukunft zu konstruieren*“ (R. May),¹⁰⁰ sind besonders AkademikerInnen betroffen.¹⁰¹ Die Zahl der Amokläufe nahm seit den 1980er Jahren stark zu, wobei in den USA fast ausschließlich wohlhabende Gemeinden mit ansonsten niedriger Verbrechensrate betroffen sind.¹⁰² Gegenwärtig sterben weltweit sechsmal mehr Menschen durch Selbstmord als durch Kriege,¹⁰³ unter jungen ÖsterreicherInnen ist Suizid die zweithäufigste Todesursache.¹⁰⁴ Für Sebastian Junger liegen die Menschen „*im Grunde mit sich selbst im Krieg*“.¹⁰⁵

Sinnlosigkeitsgefühle unter jungen Menschen sollten nicht zuletzt deshalb besonders beunruhigen, da die existentielle Verunsicherung sie auch politisch verführbar macht. Für drei Viertel der Unter-30-Jährigen in Österreich ist das Leben mittlerweile von der Suche nach Halt und Orientierung bestimmt.¹⁰⁶ Die ultimative existentielle Grenzerfahrung, das Kriegserlebnis oder zumindest seine Kompensation in einem „*moral equivalent of war*“ (W. James)¹⁰⁷ stellt offenbar für manche eine mögliche Lösung des Sinnprob-

at/2000086744637/Als-sinnvoll-empfundene-Arbeit-macht-seltener-krank. Umfragen zufolge ist 87 % der ÖsterreicherInnen wichtig, dass ihre Arbeit sinnvoll ist; vgl. Thaler, Selina: Forscherin: „Nicht jeder Job ist sinnstiftend“, in: Der Standard, 13.7.2019, online auf: <https://www.derstandard.at/story/2000106206926/forscherin-nicht-jeder-job-ist-sinnstiftend>.

- 99 Hasler, Felix: Neuromythologie: Eine Streitschrift gegen die Deutungsmacht der Hirnforschung, Bielefeld 2012, S. 116.
- 100 May, Rollo: Love and Will, New York 1969, S. 243.
- 101 Nach Slavoj Žižek nahmen um 2005 etwa 20 % bis 30 % der US-AmerikanerInnen Psychopharmaka, jedoch 80 % der AkademikerInnen; vgl. Derselbe: Wir denken, wir seien frei – aber weiss das auch unser Unbewusstes? Interview in: Geo Magazin 5/2006.
- 102 Vgl. Junger, Sebastian: Tribe. Das verlorene Wissen um Gemeinschaft und Menschlichkeit, München 2017, S. 147.
- 103 Schätzungen der WHO für 2015: 790.000 Selbstmorde versus 119.000 Kriegesopfer weltweit; vgl. Mingels, Guido: Früher war alles schlechter, München 2017.
- 104 Vgl. o. A.: 18.000 Jugendliche in Österreich laut Experten suizidgefährdet, in: Der Standard, 2.2.2015, online auf: www.derstandard.at/2000011159924/Praevention-an-Schulen-verringert-Suizidgefahr-und-Risikoverhalten-bei-Jugendlichen.
- 105 Junger 2017, S. 157.
- 106 Vgl. Heinzlmaier, Bernhard: Warum die Zukunft für viele kein Hoffnungsort mehr ist, in: Der Standard, 6.1.2019.
- 107 James, William: The Moral Equivalent of War. Essays in Religion and Morality, Cambridge 1982, S. 162ff.

lems dar. So wie in der Nachkriegszeit viele BewohnerInnen Londons mit einer seltsamen Wehmut auf die Erfahrung deutscher Bombardierungen zurückblickten,¹⁰⁸ verspüren junge Menschen auch heute Sehnsucht nach Erlebnissen von Leid und Terror („*Wie es wirklich während dem Krieg gewesen ist, wenn da so eine Bombardierung ist zum Beispiel, ich täte das gerne miterleben. [...] Überhaupt die Angst von den Menschen würde mich sehr interessieren oder wie sie es genau wahrgenommen haben*“; „*Das klingt jetzt vielleicht makaber, aber ich würde gerne für einen Tag in ein Konzentrationslager reisen. [...] Die Angst, die man hat, das Leben das man hat, versteht man nur, wenn man selber dabei war*“).¹⁰⁹ Und manche belassen es nicht bei der Imagination. Geschätzte 5.000 junge EU-BürgerInnen zogen für den „Islamischen Staat“ in den Krieg und machten dabei die tiefen „*Bruchlinien in unseren Gesellschaften*“ (G. Harrer) sichtbar.¹¹⁰ Gerade die KonvertitInnen unter ihnen – in Frankreich schätzte man ihren Anteil auf 40% – durchliefen ein Erweckungserlebnis in Form einer Sinnexplosion, in dem ihr orientierungsloses Selbst einfach weggewaschen wurde, „*usually an instant of profound awe*“ (J. Haidt).¹¹¹ Im Salafismus lernen die Bekehrten, „*ihren Nihilismus und Selbsthass in den Hass auf den Westen*“ (O. Roy) zu wenden.¹¹² Man mag zwar spotten über DschihadistInnen, die auf dem Weg in den Krieg Bücher wie „*Islam for Dummies*“ im Gepäck hatten,¹¹³ indes weiß niemand, wie man diese Menschen je wie-

108 Hierzu liegen viele Gesprächsprotokolle vor; ein Londoner meinte etwa in einer Befragung durch „Mass Observation“, dass er nichts dagegen hätte, „*sagen wir mal, einmal die Woche einen solchen Abend zu erleben – normalerweise passiert ja nichts Aufregendes*.“ Zitiert nach: Junger 2017, S. 122.

109 Interviewaussagen von Maturantinnen, befragt nach ihren bevorzugten historischen Reisezielen, in Ammerer 2022, Kapitel 3.7.2.

110 Harrer, Gudrun: Das Ende des „Islamischen Staats“: Und was nun? In: Der Standard, 12.11.2017, online auf: www.derstandard.at/2000067607289/Das-Ende-des-Islamischen-Staats-Und-was-nun.

111 Haidt, Jonathan: The Happiness Hypthesis. Putting ancient wisdom and philosophy to the test of modern science, London 2006, S. 204.

112 Olivier Roy, zitiert nach: Brändle, Stefan: Fünf Jahre nach Bataclan: Frankreichs neue Terrorgeneration, in: Der Standard, 13.11.2020, online auf: <https://www.derstandard.at/story/2000121660589/fuenf-jahre-nach-bataclandie-metastasen-des-jihad-im-inneren>.

113 Vgl. Mehdi, Hasan: What the Jihadists Who Bought „Islam For Dummies“ on Amazon Tell Us About Radicalisation, in: Huffington Post UK, 21.8.2014, online auf: http://www.huffingtonpost.co.uk/mehdi-hasan/jihadist-radicalisation-islam-for-dummies_b_5697160.html.

der zurück in die Gesellschaft holen kann. Man kann niemanden zur Aufgabe seines Weltbilds bewegen, *„wenn er dazu kein Bedürfnis hat und wenn es keine andere Form von Glauben gibt, die sein Leben verbessert“* (F. Benslama).¹¹⁴ Wohlstandsgesellschaften bieten dem Menschen vieles, wofür es sich zu leben lohnt – aber keine Identität, für die es sich auch zu sterben lohnt. *„Wie kann man in einer Gesellschaft erwachsen werden, die dem Einzelnen keine Opfer abverlangt? Wie wird man in einer Welt, die keinen Mut erfordert, zum Mann?“* (S. Junger)¹¹⁵

In Politik und Wissenschaft wird das Problem der Sinnlosigkeit bis heute dennoch nur mit spitzen Fingern angefasst, verströmt der „Sinn“-Begriff doch einen weihrauchschwangeren und esoterischen Geruch. Stattdessen greift man – unter Berufung auf antike Philosophietraditionen¹¹⁶ – gerne auf das verwandte Konzept des „Glücks“ zurück.¹¹⁷ Glück, das sei in einer säkularen Gesellschaft *„das, was übrigbleibt, wenn alle anderen Sinnstiftungsmodelle außer Kraft gesetzt worden“* seien, spottete Konrad P. Liessmann.¹¹⁸ Die Pädagogik nahm sich der Steigerung des „subjektiven Wohlbefindens“ mit Eifer an. 2006 etablierte die englische Privatschule Wellington College das Fach „Well-Being“, Ernst Fritz-Schubert führte 2007 das Fach „Glück“ an seiner Heidelberger Schule ein.¹¹⁹ In Österreich wird ebenfalls seit 2009 an einigen Pflichtschulen „Glück“ als Unterrichtsfach angeboten, wobei „Lebenskompetenz“, „Lebensfreude“ und „Zu-

114 Zitiert nach: Thumfart, Johannes: Ist Islamismus heilbar? In: Spiegel online, 1.4.2017, online auf: <http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/radikalisierung-als-krankheit-ist-islamismus-heilbar-a-1139607.html>.

115 Junger 2017, S. 16.

116 So berücksichtigen viele Glücksratgeber beispielsweise explizit oder implizit das „Tetrapharmakon“, Epikurs vier Heilmittel für die leidende Seele: Furchtlosigkeit vor den Göttern und dem Tod sowie die Einsicht, dass man für das Glück wenig Materielles benötige und Leid nur von kurzer Dauer sei.

117 Glück findet sich als Staatsziel bereits in der Unabhängigkeitserklärung der Vereinigten („Pursuit of happiness“, 1799 erklärte auch König von Buthan die Erhöhung des „Bruttonationalglücks“ zu einer nationalen Verpflichtung.

118 Liessmann, Konrad Paul: Die Jagd nach dem Glück. Vortrag, gehalten zur Eröffnung des 15. Philosophicum Lech am 22.9.2011 in Lech am Arlberg, Transskript online auf: <http://homepage.univie.ac.at/konrad.liessmann/Gl%C3%BCck.pdf>.

119 Es unterteilt sich hier in die Module „Freude am Leben“, „Freude an der Leistung“, „Ernährung und körperliches Wohlbefinden“, „Freude an der Bewegung“ und „Körper als Ausdrucksmittel“; vgl. Fritz-Schubert, Ernst: Schulfach Glück: Wie ein neues Fach die Schule verändert, Freiburg/Breisgau 2008.

friedenheit“ als Unterrichtsziele angeführt werden.¹²⁰ Die dahinterstehenden normativen Konzepte werden von den mechanistischen Prinzipien der Coachingwelt getragen, wonach Glück vor allem Einstellungssache sei, über Proxies wie Optimismus und Selbstbewusstsein erlernbar würde und die eigene Produktivität erhöhen könne.

Hunderte Schulen haben in Deutschland das Fach „Glück“ mittlerweile auf dem Stundenplan. Die spärliche empirische Evaluation deutet darauf hin, dass zumindest emotional stabile SchülerInnen tatsächlich davon profitieren können.¹²¹ Eine Erhebung an jener Heidelberger Schule, die 2007 das Fach als erste eingeführt hatte, stellte aber fest, dass die SchülerInnen nach einem Schuljahr eher weniger glücklich waren als die Vergleichsgruppe. Lässt sich die Frage nach dem geglückten Leben möglicherweise in einem Unterricht nicht beantworten, in dem vor allem *„gehopt, getanzt, gelacht und gelobt wird, dass es kracht“* (B. Straßmann)¹²² und in dem die „Honigdusche“, das maßlose Loben der anderen, zum Glücks-Ingenieurwesens gehört?

„Sinn“ und „Glück“ sind verwandte, aber unterschiedlich bedingte körperliche Erlebenszustände. Das Empfinden von Glück begleitet die Befriedigung von Bedürfnissen in Absenz von Angst und sozialem Stress, es kann mithin als Belohnungsmechanismus im Rahmen des Lustprinzips aufgefasst werden. Sinngefühle hingegen begleiten das Verfolgen von Zielen und sind mithin ein Anreizmechanismus (Incentive) im Rahmen des Motivationsprinzips; sie beru-

120 Das Fach ist als *„lebenspraktische Orientierungshilfe“* konzipiert und verfolgt, angelehnt an Hartmut von Hentig, das Bildungsziel, *„die Zuversicht junger Menschen, ihr Selbstbewusstsein und ihre Verständigungsbereitschaft zu erhöhen“* sowie *„sie Freude am Lernen und an guter Leistung empfinden zu lassen“*; Landesschulrat für Steiermark: Unterrichtsfach Glück. Glück macht Schule ab dem Schuljahr 2009/10, online auf: <https://www.lsr-stmk.gv.at/de/documents/gms-2a-hp-lsr-09-12.doc>.

121 Vgl. Schiepe-Tiska, Anja/Bertrams, Alex: Wirksamkeitsevaluation eines Unterrichtsprogramms zur Förderung des subjektiven Wohlbefindens, des Selbstwertgefühls und der Selbstwirksamkeitserwartung von Schülerinnen und Schülern, in: Unterrichtswissenschaft 1/2015, online auf: https://www.researchgate.net/publication/263171769_Wirksamkeitsevaluation_eines_Unterrichtsprogramms_zur_Forderung_des_subjektiven_Wohlbefindens_des_Selbstwertgefu_hls_und_der_Selbstwirksamkeitserwartung_von_Schulerinnen_und_Schulern. Sarah Hess konstatierte einen positiven Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsfach und verschiedenen Facetten des Selbstwertgefühls; vgl. Dieselbe: Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsfach Glück und dem Selbstwertgefühl von Schülern? in: Fritz-Schubert, Ernst/Saalfrank, Wolf-Thorsten/Leyhausen, Malte (Hg.): Praxisbuch Schulfach Glück. Grundlagen und Methoden, Weinheim 2015, S. 255.

122 Vgl. Straßmann, Burkhardt: Unter der Honigdusche, in: Die Zeit, 29.12.2011.

hen auf neurochemischen Prozessen im Bereich der Antriebssteigerung und der Kosten/Nutzen-Kalkulation. Der Neurobiologe Jaak Panksepp lokalisierte das dopaminerge Motivationssystem in höheren Lebewesen und beschrieb es als „Seeking/Desire-System“. *„When fully aroused, SEEKING fills the mind with interest and motivates organisms to effortlessly search for the things they need, crave, and desire. In humans, this system generates and sustains curiosity from the mundane to our highest intellectual pursuits.“*¹²³ Das Seeking/Desire-System ist kein Belohnungssystem, sondern vermittelt positive Gefühle, wenn man sich einem angestrebten Ziel annähert. *„Rather than being a ‚pleasure or reinforcement system‘, SEEKING coaxes animals to acquire resources needed for survival. It promotes learning by mediating anticipatory eagerness, partly by coding predictive relationships between events. It promotes a sense of engaged purpose in both humans and animals, and is diminished in depression and the dysphoria of withdrawal from addictive drugs.“*¹²⁴ Beim Sinnerleben wird der Neurotransmitter Dopamin gegenwärtig als zentraler Akteur neben weiteren (etwa Oxytocin als Verstärker von Gruppenloyalität) vermutet.¹²⁵ Hemmt man das dopaminerge System, kommen Motivation und damit Sinn zum Erliegen. *„The desires and aspirations of the human heart are endless. It is foolish to attribute them all to a single brain system. But they all come to standstill if certain brain system, such as the dopamine (DA) circuits arising from midbrain nuclei, are destroyed“*,¹²⁶ stellte Panksepp fest. Umgekehrt können Tätigkeiten bewusst

123 Panksepp, Jaak: Affective neuroscience of the emotional BrainMind: Evolutionary perspectives and implications for understanding depression, in: Dialogues in Clinical Neuroscience 4/2010, S. 533–545, online auf: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3181986/>.

124 Panksepp 2010.

125 Das komplexe Zusammenspiel der wirksamen Botenstoffe kann noch nicht als entschlüsselt gelten, sodass auch die neuronale Trennung von Befriedigungs- und Motivationsstrukturen noch konzeptuell unscharf erscheint; vgl. dazu u. a. Arias-Carrión, Oscar et al.: Dopaminergic reward system: a short integrative review, in: International Archives of Medicine 3/2010, DOI: 10.1186/1755-7682-3-24; Buckley, Christine: UConn Researcher: Dopamine Not About Pleasure (Anymore), in: University of Connecticut today, 30.11.2012, online auf: <http://today.uconn.edu/2012/11/uconn-researcher-dopamine-not-about-pleasure-anymore/>; Linden, David: The Compass of Pleasure. How Our Brains Make Fatty Foods, Orgasm, Exercise, Marijuana, Generosity, Vodka, Learning, and Gambling Feel So Good, New York 2011; Sherdell, Lindsey/Waugh, Christian/Gotlib, Ian: Anticipatory Pleasure Predicts Motivation for Reward in Major Depression, in: Journal of Abnormal Psychology, Volume 121/2012, S. 51–60.

126 Panksepp, Jaak: Affective Neuroscience. The Foundations of Human and Animal Emotions, New York 1998, S. 144.

so gestaltet werden, dass sie Sinngefühle auslösen: VideospielmacherInnen etwa nutzen erprobte Methoden (z.B. regelmäßige Belohnungen, wechselnde Zielsetzungen, Konkurrenz in Spielerhierarchien, zu explorierende Welten), um Dopaminausschüttungen herbeizuführen und dadurch SpielerInnen an das Spiel zu binden.¹²⁷ Auch werden Sinngefühle durch psychotrope Substanzen wie etwa Psilocybin oder Meskalin evoziert, die sogar ansonsten stabile Persönlichkeitsmerkmale wie Kreativität dauerhaft verändern können.¹²⁸

Im Kern scheint Sinn demnach ein neuronaler Orientierungsmechanismus zu sein, der dem Individuum dabei hilft, die Aufgabenstellungen des Lebens zu erkennen und ihnen nachzukommen. Da der Mensch nicht nur im Moment lebt, sondern einen langen Lebenszyklus durchläuft, müssen seine Orientierungen nicht nur auf die Bewältigung der Gegenwart, sondern auch auf die dauerhafte Verbesserung seiner Situation ausgerichtet sein. Eine profunde Orientierung in der Welt entkoppelt das Individuum mithin von den Widrigkeiten des Augenblicks, weshalb gerade PsychotherapeutInnen die Sinnsuche gegenüber der Glückssuche priorisieren.¹²⁹ Frankl vermutete überhaupt, dass der Mensch gar nicht nach Glück strebe; was er suche, sei, „*einen Grund dazu zu haben*“. Habe er einmal einen Grund dazu, stelle sich „*das Glücksgefühl von selbst ein*“.¹³⁰ Sinn führt demnach zu Glück, Glück selbst ist jedoch keineswegs

127 Vgl. Lieberman, Daniel/Long, Michael: Ein Hormon regiert die Welt. Wie Dopamin unser Verhalten steuert – und das Schicksal der Menschheit bestimmt, München 2018.

128 Vgl. MacLean, Katherine/Johnson, Matthew/Griffiths, Roland: Mystical experiences occasioned by the hallucinogen psilocybin lead to increases in the personality domain of openness, in: Journal of Psychopharmacology 11/2011. Halluzinogene Substanzen sind in nahezu allen Kulturen ein integraler Bestandteil des gesellschaftlichen Alltags und einer mystischen bzw. divinischen Sphäre zugeordnet; vgl. Rudgley, Richard: Lexikon der psychoaktiven Substanzen, München 1999. Sie erlauben die Bewusstmachung abgelagerter Erfahrungen und unbewusster Relationen, die auf einer rational-verbaler Ebene unverständlich blieben: „*Oft erfährt man auch wirklich Wahrheiten, die als Wahrheiten bekannt sind, die aber, wenn sie dem Bewusstsein in seinem Normalzustand in begrifflicher Form angeboten werden, unbegreiflich und absurd erscheinen.*“ Huxley, Aldous: Brief an Dr. Humphrey Osmond, 1.6.1957, in: Derselbe: Moksha. Auf der Suche nach der Wunderdroge, S. 152.

129 So resümierte etwa der Psychiater Manfred Lütz: „*Nur wenn man die Gewissheit hat, auch in den Krisen nicht ins Nichts zu fallen, wenn man einen Sinn im Leben sieht, dann kann man unvermeidlich glücklich werden.*“ Zitiert nach: Arens, Christoph: Was einen Menschen wirklich glücklich macht, in: Die Welt, 20.3.2017, online auf: <https://www.welt.de/vermischtes/article162913642/Was-einen-Menschen-wirklich-gluecklich-macht.html>.

130 Frankl, Viktor: Der Wille zum Sinn. Ausgewählte Vorträge über Logotherapie, Bern 1972, S. 20.

sinnstiftend.¹³¹ Es kann im Gegenteil als korrumpierend und sedierend wahrgenommen werden – Aldous Huxley beschrieb dies eindrucksvoll im Bildnis des jungen, zornigen Mannes, der „*das Recht auf Unglück*“ einfordert,¹³² um so sein „*eintöniges, armseliges und beschränktes Leben*“ zu überwinden und „*aus und über sich selbst hinauszugelangen*“.¹³³

Aus der Perspektive der Politischen Bildung sollte „Glück“ ohnedies ein fragwürdiges Unterrichtsziel sein, weil das individualistische Streben nach Vergnügen gut ohne soziale Verantwortlichkeit auskommt. Gerade die Glückspädagogik des Persönlichkeitsbildungsmarktes entwertet „*den Sinn und die Neugier für gesellschaftliche Zusammenhänge und Verantwortung [...] nachhaltig*“ und trainiert „*stattdessen fleißig mit der Arbeit am Selbst den Tunnelblick [...] Ich bin nur das, was ich aus mir mache, nicht das, was ich zusammen mit und durch andere bin, werde und sein kann*“ (M. Girking).¹³⁴ Materialistische LebensphilosophInnen wie Robert Pfaller versprechen, dass gerade jene Genüsse, die aus der Befolgung des individuellen Lustprinzips kommen, „*die Gesamtheit dessen bilden, wofür es sich überhaupt zu leben lohnt*“.¹³⁵ Dabei sind der „*Wohlfühl-Imperativ*“

131 Dass Sinn Glückszustände hervorruft und perpetuiert, ist jedenfalls für den spirituellen Bereich mittlerweile gut belegt; vgl. u.a. Kammerl, Mira: Positive Wirkung von Meditation: Eine Studie zu Spiritualität, Achtsamkeit, Glück, Lebenszufriedenheit, Ängstlichkeit, Persönlichkeit und Meditationstiefe, München 2010; Maselko, Joanna/Gilman, Stephen/Buka, Stephen: Religious Service Attendance and Spiritual Well-Being Are Differentially Associated with Risk of Major Depression, in: *Psychological Medicine* 39/2008, S. 1009–1017; Aghili, Mojtaba/Venkatesh, Kumar Gopalaiah: Relationship between Religious Attitude and Happiness among Professional Employees, in: *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, Nr. 34/2008, S. 66–69.

132 „*Ich will keine Bequemlichkeiten. Ich will Gott, ich will Poesie, ich will wirkliche Gefahren und Freiheit und Tugend. Ich will Sünde.*“ Huxley, Aldous: *Schöne neue Welt*, Frankfurt/M. 1997, S. 236.

133 Huxley, Aldous: *Die Pforten der Wahrnehmung*, München 1998, S. 48. Der Gesellschaftsromancier Jonathan Franzen argumentierte ähnlich: „*Ohne Schmerz durchs Leben zu kommen, heißt, nicht gelebt zu haben.*“ Derselbe: Schmerz bringt dich nicht um, in: *Die Welt*, 7.1.2011, online auf: https://www.welt.de/print/die_welt/vermischtes/article13463367/Schmerz-bringt-Dich-nicht-um.html.

Selbst Laborratten ertragen Schmerzen, wenn sie dafür Kokain konsumieren können, welches Sinngedühle hervorruft.

134 Girking, Michael: *Einmal Glück und Erfolg, bitte! Über das Glück und seine Vermarktung in der Persönlichkeitsbildung*, Marburg 2012, S. 307.

135 Pfaller, Robert: *Wofür es sich zu leben lohnt. Elemente materialistischer Philosophie*, Frankfurt/M. 2015, S. 17.

(E. Mixa)¹³⁶ und der „*Imperativ der Selbstverwirklichung*“ (E. Hess/H. Jokeit)¹³⁷ höchst kräftezehrend, erfordern sie doch ein anspruchsvolles Identitätsmanagement und machen das glückliche Leben alternativlos. Das unglückliche Individuum muss sich seines Versagens schämen, „*nicht das ganze Potential seiner Möglichkeiten ausschöpfen zu können*“,¹³⁸ wo ihm doch die Gesellschaft Selbstverwirklichung in Selbstverantwortung auferlegt. Der aktuelle Glücksdiskurs, meinte Wilhelm Schmidt, nehme keine Rücksicht auf die Unglücklichen und sei daher im Grund höchst asozial.¹³⁹

Frankl meinte, dass der Mensch keineswegs einen glücksbezogenen „Willen zur Lust“ als zentrale Motivation besäße, wie dies Freud vermutet hatte, auch keinen „Willen zur Macht“, wie er Alfred Adlers Werke prägte, sondern in Wahrheit einen „Willen zum Sinn“. Dieser Wille ist die „*primäre Motivation des Menschen*“ (A. Maslow)¹⁴⁰ und ein fundamentales Humanum. Ohne Sinn wird das Individuum handlungsunfähig. Jede Aktion muss von einem Gefühl der *Richtigkeit* getragen werden, dem eine plausible Orientierung in der Welt zugrunde liegen. „*Die Menschen müssen ihre Welt deuten und sich selbst im Verhältnis zu anderen verstehen, um leben zu können. Diese Deutungsleistung macht aus der Welt und den Menschen ein Sinngebilde, das als Orientierungsrahmen Leiden verständlich macht und Handeln bestimmt. [...] Sinn ist nicht alles, aber ohne ihn ist alles nichts*“ (J. Rüsen).¹⁴¹

136 Mixa, Elisabeth: I feel good! Über Paradoxien des Wohlfühl-Imperativs im Wellness-Diskurs, in: Mixa, Elisabeth/Pritz, Sarah Miriam/Tumeltshammer, Markus (Hg.): Unwohl-Gefühle. Eine Kulturanalyse gegenwärtiger Befindlichkeiten, Bielefeld 2016.

137 Hess, Ewa/Jokeit, Hennric: Neurokapitalismus, in: Merkur 6/2009, S. 541–545.

138 Hess/Jokeit 2009.

139 Vgl. Schmid, Wilhelm: Glück ist wichtig, aber nicht das Wichtigste im Leben. Vortrag, zitiert nach: Girkinger, Michael: Einmal Glück und Erfolg, bitte! S. 288.

140 Abraham Maslow, zitiert nach Frankl, Viktor: Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn, in: Derselbe: Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn, Berlin 2015, S. 141–161, hier S. 146.

141 Rüsen, Jörn: Historische Sinnbildung als geschichtsdidaktisches Problem, in: Derselbe: Kultur macht Sinn, Köln 2006b, S. 135–144, hier S. 135.

2.2 Sinn als Forschungsgegenstand

„Es ist eine Geschichte mit vielen Helden aus vielen Ländern, die viertausend Jahre zurückreicht, und sie beginnt – wie es sich für eine gute Geschichte gehört – mit einem tanzenden Zwerg.“

Edward Brooke-Hitching: Der goldene Atlas¹⁴²

„Sinn“ ist bekanntlich ein vieldeutiger Begriff. Er kann alltagssprachlich als Wahrnehmungs- bzw. Empfindungsfähigkeit, als Verständnis für eine Sache, als innere Beziehung zu einer spezifischen Denkart, als gedanklicher Gehalt, als Bedeutung eines Sachverhalts, als Ziel und Zweck, als einer Sache innewohnender Wert oder als Verständnisrichtung aufgefasst werden und findet demnach seine Synonyme unter anderem in Begriffen wie *Instinkt, Wahrnehmungsfähigkeit, Empfindungsvermögen, Perzeptibilität, Affinität, Empfinden, Feingefühl, Geschmack, Verständnis, Sentiment, Bewusstsein, Denkart, Einstellung, Gesinnung, Grundeinstellung, Grundhaltung, Lebensanschauung, Sinnesart, Wesen, Denkart, Bedeutung, Inhalt, Tenor, Nutzen, Wert, Ziel oder Zweck*.¹⁴³ Der weite Bedeutungsumfang, der sich auch in anderen Sprachen (beispielsweise dem Englischen und dem Französischen) findet, deutet bereits auf ein sehr umfassendes und komplexes Phänomen hin.¹⁴⁴

Karlheinz Biller analysierte die Verwendung des Sinnbegriffs in verschiedenen Wörterbüchern zwischen 1905 bis 1980. Er typisierte einen genetischen Aspekt (Sinn als geistig-seelische Veranlagung), einen physischen (Sinn als Sinnesorgan), einen psychischen (Sinn als Empfänglichkeit, als Gefühl oder Gespür), einen kognitiven (Sinn als Absicht), einen personalen (Sinn als Sinnes-, Denkungs-, Wesensart oder Haltung), einen logischen (Sinn als Sinngehalt), einen teleologischen (Sinn als Ziel, Zweck, Wert), einen räumlichen (Sinn als Ortsbewegung), einen linguistischen (Sinn als vielfältig schillerndes Wort)

¹⁴² Brooke-Hitching, Edward: Der goldene Atlas. Die abenteuerlichen Reisen der großen Seefahrer, Entdecker und Forscher, München 2019, S. 17.

¹⁴³ Vgl. Duden Universalwörterbuch, Online-Wörterbuch Stand 07.4.2017, Stichwort „Sinn“, online auf: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Sinn>.

¹⁴⁴ Umgekehrt ergibt sich daraus die Schwierigkeit, „Sinn“ eindeutig zu definieren. Skeptiker wie Jan Smedslund argumentieren zudem, dass eine Definition nie gelingen könne, da bereits die Frage danach voraussetze, dass der Fragende wisse, worum es sich handle; vgl. Derselbe: Meanings, Implications, and Universals: Towards a Psychology of Man, in: Scandinavian Journal of Psychology 10/1969, S. 1–15.

und einen transzendentalen (Sinn als Überschreitung).¹⁴⁵ In der nachfolgenden Studie werde ich dem logischen und dem teleologischen Aspekt besondere Aufmerksamkeit beimessen, also den Bedeutungs-, Ziel-, Nützlichkeits- und Wertzuschreibungen an Sachverhalte. Diese fungieren nach Biller „als Orientierungspunkte, die sich das Subjekt setzt, wenn es die Sinnhaftigkeit eines Objekts, einer Handlung, einer Situation, der Welt und des Lebens zu erfassen sucht“.¹⁴⁶

Dass „Sinn“ in erster Linie ein Orientierungsbegriff ist, zeigt sich etymologisch. Der deutsche Begriff geht auf die indogermanische Wortwurzel „sent“ zurück, was „eine Fährte suchen“ bzw. „eine Richtung einschlagen“ bedeutet. Das daraus abgeleitete frühmittelhochdeutsche Verb „sinnan“ bezeichnete das Reisen bzw. Gehen, im Mittelhochdeutschen meinte es „die Gedanken auf etwas richten“ bzw. „Streben“. Auch heute bezeichnet das Verb „sinnen“ nicht nur das *Nachdenken*, sondern auch *Streben*, *Planen* und *Vorhaben*. Das Substantiv „Sinn“ geht auf die mittelhochdeutschen Begriffe „sint“ (*Weg, Richtung, Begleitung*) und „sin“ (*Verstand*) zurück.¹⁴⁷ Darüber hinaus wird „Sinn“ heute besonders häufig synonym mit dem Begriff *Bedeutung* verwendet, welcher wiederum einerseits als *Verdeutlichung*, andererseits als *Relevanz* verstanden werden kann, und schließlich bezieht sich Sinn im Alltagssprachlichen Gebrauch heute auch häufig auf den *Wert* und den *Nutzen* eines Phänomens – diese Funktionen sind wiederum zielgerichtet, als *relevant für*, *wertvoll für*, oder *nützlich für*.

Im valorativen Sinnverständnis, wie es bis in die europäische Neuzeit hinein dominierte, war Sinn primär auf eine moralische Orientierungsfunktion hin ausgerichtet. Das „Sinnlose“ war in dieser Hinsicht das, was dem Leben des Einzelnen und den Zielen der Gemeinschaft abträglich war. Demgegenüber entwickelte sich in der Moderne ein hermeneutischer Sinnbegriff,¹⁴⁸ bei dem „Sinnlosigkeit“ das Unvermögen bezeichnete, Phänomene in einen luziden, vernünftigen Erklärungszusammenhang einzubetten.¹⁴⁹ Zunächst widmeten sich vor allem Erkenntnis- und Wahrheitstheorie (u.a. Descartes, Hobbes, Spinoza, Leibniz, Locke, Hume, Berkeley, Kant, Wittgenstein und der „Wiener Kreis“)

145 Vgl. Biller, Karlheinz: Habe Sinn und wisse Sinn zu wecken! Sinntheoretische Grundlagen der Pädagogik, Hohengehren 1991, S. 8 f.

146 Biller 1991, S. 89.

147 Vgl. Biller 1991, S. 2 f.

148 Vgl. zur Begriffsgeschichte von „Sinn“ von der Aufklärung an insbesondere Stückrath, Jörn: „Der Sinn der Geschichte“. Eine moderne Wortverbindung und Vorstellung, in: Müller, Klaus/Rüsen, Jörn (Hg.): Historische Sinnbildung, Reinbek 1997, S. 48–78.

149 Vgl. hierzu Luhmann, Niklas: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie, Frankfurt/M. 1984, S. 107–110.