Heinrich Ammerer

Geschichtsunterricht vor der Frage nach dem Sinn

Geschichts(unter)bewusstsein und die Optionen eines sinnzentrierten Unterrichts

WOCHEN SCHAU WISSENSCHAFT

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Heinrich Ammerer

Geschichtsunterricht vor der Frage nach dem Sinn

Geschichts(unter)bewusstsein und die Optionen eines sinnzentrierten Unterrichts

WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

FWF
Der Wissenschaftsfonds.

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

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.

Dieses Werk ist lizenziert unter CC-BY-ND 4.0 (Creative Commons Attribution-NoDerivates 4.0). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell, gestattet aber keine Bearbeitung.

Lizenz-Text: https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/

Um Genehmigungen für Adaptionen, Übersetzungen oder Derivate einzuholen, wenden Sie sich bitte an info@wochenschau-verlag.de

Die Bedingungen der Creative Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge, erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

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

www.wochenschau-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
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Print-ISBN 978-3-7344-1394-0
PDF-ISBN 978-3-7344-1395-7
https://doi.org/10.46499/1554

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

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 Sinnschöpfung 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

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Literaturverzeichnis **335**
Abbildungsverzeichnis **391**
Personenregister **396**

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

1. Einleitung

„In beidem, Natur und Kultur, waltet die Zeit und hält sie zu einem Sinnganzen zusammen. Was dieses Sinnganze 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 machen[1]

„Was für ein Thema, diese Frage nach dem Sinn, über der die Worte Laotses ausgespannt sind: ‚Der Sinn, den man ersinnen kann, ist nicht der ewige Sinn'."
Erich Neumann: Mensch und Sinn[2]

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 verstünde: „*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 hgg. 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.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

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 gravitätische 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 *„inklusiven 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: dx.doi.org/10.1515/phw-2014-1203.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

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*" ist (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.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

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 Geschichts*bewusstheit* 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.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

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 Rüsen 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 geraten[17] – 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 tatsachengerecht 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: Rüsen, Jörn/Lämmert, Eberhard/Glotz, Peter (Hg.): Die Zukunft der Aufklärung, Frankfurt/M. 1988, S. 91–98; Rüsen, Jörn: Vernunftpotentiale der Geschichtskultur, in: Rüsen, Jörn/Lämmert, Eberhard/Glotz, Peter (Hg.): Die Zukunft der Aufklärung, Frankfurt/M. 1988, S. 105–114.

18 Frevert/Schmidt 2011, S. 6.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

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 Theorienbildung, 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.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

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 verschlössen 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 Betroffenheitserzeugung 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 Betroffenheitserzeugung 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.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Andererseits musste mit der zunehmenden Beforschung von Geschichtskultur eine aufgeschlossenere Haltung gegenüber der emotionalen Affizierung von Geschichte und den dabei wirksamen präkognitiven Faktoren einhergehen. Rüsen 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 Rüsen, 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 Rüsens 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 Rüsen 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.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

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 Moralpsychologie[37] 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, Ranald (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.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

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.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

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.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

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.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

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, wenngleich 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,

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

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*

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

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 AnhängerInnenschaft auch unter feministischen AutorInnen gewonnen.[56] Post-Jung-TheoretikerInnen wie James Hillman oder Verena Kast haben die Anima/Animus-Problematik richtungsweisend 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 universaliert 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.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

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, unbekannten „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'Acierno, 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'Acierno, 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/Raulet, 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.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

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 Gegenaufklärung 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.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

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 Universitätspforten 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 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.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

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 beforscht 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 Geschlechtsspezifik 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.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

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 erhellen sich an dem Abglanz des Unendlichen."
Louis Pasteur: Rede anlässlich der Aufnahme in die Académie Francaise[67]

„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.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

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 naheliegend*“ (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 Homo-Mensura-Satz neu, wonach nicht eine göttliche Ordnung oder die Welt, sondern der Mensch selbst das Maß aller Dinge sei. Aus tendenziell soziozentrierten 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. 19 f.

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. 167 f.

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

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

nicht mehr metaphysisch einordenbar war, versuchten neue imaginäre Gemeinschaften wie die *Nation* Trost zu spenden und dabei *„fatality 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.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

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 Sühnefeiern, 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 Mythus, auf den Verlust der mythischen Heimat, des mythischen Mutterschoßes"*.[82] Die Moderne sei *„das Resultat jenes auf Vernichtung des Mythus 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.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

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. Jahrhunderts 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 Seelenflehn, 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 transzendentale Phänomenologie, Den Haag 1954, S. 4.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

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 Überflussgesellschaft 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.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

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 sinnlose*“.[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 verlören) 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.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

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 Kriegsopfer 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. 162 ff.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

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.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

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 Philosophietraditionen[116] – 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", 1979 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.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

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 „*gehopst, 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_Selbstwertgefuhls_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.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

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.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

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-verbalen 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.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

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. Girkinger).[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 Sinngefühle hervorruft.

134 Girkinger, 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.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

(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.): Un-Wohl-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.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

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 Atlas[142]

„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.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

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.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

der Frage, wie Menschen sensorische Informationen aufnehmen, auswählen, verarbeiten, interpretieren, in sinnvolle Muster einordnen und kommunizieren. Seit der „Linguistischen Wende" Anfang des 20. Jahrhunderts untersuchen Semantik (u.a. Wundt, Frege, Tarski, Fodor, Chomsky), Logik, Philologie, Linguistik, Psychologie und die Sozialwissenschaften mithilfe eines Arsenals an methodischen Zugriffen (z.B. Konversations- bzw. Diskursanalyse, objektive Hermeneutik und narrative Analyse) den Sinngehalt sprachlicher Ausdrucksformen. Mit Thomas Kuhn wurde zudem die Frage aufgeworfen, inwiefern sich kulturell akzeptierte Sinn- und Bedeutungsmuster – insbesondere jene, die von wissenschaftlichen Autoritäten beglaubigt werden – zu Weltbildern (Paradigmen) mit gesellschaftlicher Steuerungsfunktion formen.[150]

Sinn als Bedeutungszuweisung brachte das Problem intersubjektiver Nachvollziehbarkeit auf eine akademische Ebene. Da der Mensch nicht gesetzmäßig handelt, sondern je nach Motivation und Möglichkeit anders auf Herausforderungen antwortet, lässt sich sein Tun nicht objektiv *erklären*, sondern nur durch den Nachvollzug seiner Sinngebung *verstehen*. Dieses Verstehen legitimierte eine geisteswissenschaftliche Philosophie, welche im Anschluss an Friedrich Schleiermacher, Wilhelm von Humboldt, Johann Droysen und Wilhelm Dilthey

---

150 Vgl. Kuhn, Thomas: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt/M. 1973. Dieses Feld hat auch sozialkundliche Relevanz, sorgt doch bereits komplexe wissenschaftliche Sprache dafür, dass wir Aussagen für implizit sinnvoll halten, die eigentlich keine logisch gültigen Schlüsse und Assoziationen aufweisen, solange die eingestreuten Floskeln vertraut klingen und einem anerkannten Diskurs entstammen. Diesen problematischen Mechanismus demonstrierten Peter Boghossian, James Lindsay und Helen Pluckrose, als sie 2017 unter Pseudonymen mehrere Nonsens-Aufsätze in renommierten sozialwissenschaftlichen Fachverlagen veröffentlichen konnten. Ein beispielhafter Aufsatz war laut den AutorInnen sorgfältig darauf geprüft worden, *keinen* Sinn zu ergeben, wurde jedoch von den GutachterInnen des Magazins als schlüssig und beispielhaft exzellent gelobt (vgl. Dieselben: The Conceptual Penis as a Social Construct: A Sokal-Style Hoax on Gender Studies, o. O. 2017, online auf http://www.skeptic.com/reading_room/conceptual-penis-social-contruct-sokal-style-hoax-on-gender-studies/). Bereits 1996 hatte der Physiker Alan Sokal eine Unsinns-Studie in einem Fachmagazin publizieren können, indem er den postmodernen Jargon des Magazins so gut imitierte, dass den GutachterInnen die logischen Fehler nicht weiter auffielen (vgl. Derselbe und Bricmont, Jean: Eleganter Unsinn. Wie die Denker der Postmoderne die Wissenschaft mißbrauchen, München 1999). Im gleichen Jahr hatte Andrew Bulhak eine Website mit einem Algorithmus („Postmodernism Generator", online unter http://www.elsewhere.org/journal/pomo/) programmiert, der postmoderne Texte imitierte: Bei jedem Aufruf der Seite produziert der Algorithmus seither einen zufälligen Aufsatz aus verknüpften Textbausteinen, der zwar einer formalen Grammatik folgt, dabei jedoch inhaltlich sinnlos ist.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

nach Wegen suchte, die „hermeneutische Differenz" zwischen den Subjekten zu überbrücken.[151] Dilthey zufolge war die ganze philologische und geschichtliche Wissenschaft „*auf die Voraussetzung gegründet, daß dieses Nachverständnis des Singulären zur Objektivität erhoben werden könne*".[152] Einen privilegierten Zugang zum Verständnis anderer böte die Geschichtswissenschaft. Ein auf Hermeneutik gründendes historisches Bewusstsein könnte es dem modernen Menschen ermöglichen, „*die ganze Vergangenheit der Menschheit in sich gegenwärtig zu haben: Über alle Schranken der eigenen Zeit blickt er hinaus in die vergangenen Kulturen; deren Kraft nimmt er in sich auf und genießt ihren Zauber nach: ein großer Zuwachs von Glück entspringt ihm hieraus*."[153]

Unter den philosophischen Strömungen des 20. Jahrhunderts interessierte sich besonders die Phänomenologie für Sinnzuschreibungen, vor allem im Zusammenhang mit dem unmittelbaren Bewusstseinserleben. Gesucht wurde nach dem Wesen des „Phänomens", *des „Sich-an-ihm-selbst-Zeigenden*", des Offenbaren, das Martin Heidegger beschrieb als das, „*was sich zeigt, so wie es sich von ihm selbst her zeigt [...]. Das ist der formale Sinn der Forschung, die sich den Namen Phänomenologie gibt*".[154] Das griechische Schlüsselwort θαινόμενον *(phainomenon)* leitet sich von θαίνεζθαι *(phainesthai)* ab, dem „Sich-Zeigen" oder „Hindurchscheinen". Der Mensch reagiert demnach nicht auf wahrgenommene Objekte, sondern auf den Sinn, der durch diese hindurchleuchtet und dem eigentlichen dinglichen Erkennen vorausgeht. Im Sinn nimmt der Mensch demnach die potentielle Funktion der Dinge wahr. Edmund Husserl beschrieb das „Ansich" einzelner Dinge als dasjenige, was in ihren verschiedenen Erscheinungen gleich bleibe.[155] *Sinnstiftung* verstand er als jenen Akt, bei dem einem Phänomen erstmals ein bestimmter Sinngehalt zugesprochen wird, sodass diese Bedeutung immer aufs Neue erkannt werden kann. Als Phänomene könnten die Endpunkte jener Sachverhaltsketten verstanden werden, welche komplexe

---

151 Vgl. u.a. Schleiermacher, Friedrich: Hermeneutik und Kritik, hgg. und eingeleitet von Manfred Frank, Frankfurt/M. 1999; Dilthey, Wilhelm: Die Entstehung der Hermeneutik, in: Strübing, Jörg/Schnettler, Bernt (Hg.): Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte, Konstanz 2004, S. 19–42; Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen 1960; Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bände, Frankfurt/M. 1981.

152 Dilthey 2004, S. 21.

153 Dilthey 2004, S. 21.

154 Heidegger, Martin: Sein und Zeit, Tübingen 2001, S. 28.

155 Vgl. Husserl, Edmund: Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie, Halle/Saale 1913.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Wahrheiten mit hintergründigeren, einfacheren Wahrheiten verbinden. Durch verschiedene Formen der epistemischen „Reduktion" (z.B. primordiale, eidetische, phänomenologische, transzendentale, Reduktion auf den reellen Bestand, Reduktion auf die lebendige Gegenwart) könnten die Bedeutungsketten, die sich aus Metaphern, Vergleichen, Analogien oder Bildern zusammensetzen, aufgebrochen werden. Für Husserl waren alle sinnbildenden Bewusstseinsakte intentional ausgerichtet sowie zeitlich komplex aufgebaut, bezögen daher immer auch die unmittelbare Vergangenheit (Retention) und die Zukunft (Protention) mit ein: Lausche man etwa einer Melodie, so höre man zwar im jeweiligen Moment nur den einen Ton, verknüpfe ihn jedoch über einen verbindenden Sinn mit den bereits gehörten und den antizipierten Tönen zur gesamten Melodie[156] – die Wahrnehmung steckt demnach nur scheinbar im Gefängnis des Augenblicks und des Standorts, tatsächlich reicht sie durch den Sinn immer über den Moment und den Ort hinaus.

Auch für Maurice Merleau-Ponty fand sich Sinn in verschiedenen Seinsbereichen, vor allem aber in der Zeit, die mit Sinn praktisch identisch sei, weil sie in der eigenen Wahrnehmung erst durch die Bezugsbildung zwischen körperlichem Subjekt und den Dingen entstünde. Vergangenheit und Zukunft lägen als „Abschattungen" vorsprachlich und unbewusst in der Gegenwart; Zukunft würde möglich als Projektion der Vergangenheit, wenn der Mensch sie in das gleiche Verhältnis zur Gegenwart setze, in das er auch die Vergangenheit zu dieser setzt. Ein sinnvolles Verhältnis zur Zeit zu gewinnen setze voraus, dass man selbst zum Akteur bzw. zur Akteurin werde und die Gegenwart mitgestalten könne.[157] Für Merleau-Ponty waren Menschen natürliche Sinn-Sucher und Sinn-Schaffer, sie strebten von der puren Zufälligkeit der Existenz hin zur Notwendigkeit der Essenz.

Der phänomenologische Zugriff auf Sinn wurde durch Kombinationen mit anderen Disziplinen variiert. Ludwig Binswanger verband ihn mit der Tiefenpsychologie zu einer phänomenologischen Anthropologie und postulierte drei

---

156 Vgl. Husserl, Edmund: Zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins, Den Haag 1966, S. 23.

157 Vgl. Merleau-Ponty, Maurice: Phänomenologie der Wahrnehmung, Berlin 1966; Schrage, Siegrid: Menschenbild und Leiblichkeit. Eine philosophisch-anthropologische Studie nach der Phänomenologie Merleau-Pontys, Stuttgart 2012, S. 11; Völkel, Bärbel: Zeit erfahren und handhaben lernen – Annäherungen an eine inklusive Geschichtsdidaktik, in: Kühberger, Christoph/Schneider, Robert (Hg.): Inklusion im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts, Bad Heilbrunn 2016, S. 103–120, hier S. 111.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Existenzmodi, bei denen sich Sinn in den Beziehungen des Menschen zu Umwelt, sozialer Welt und sich selbst manifestierte – daraus setze sich die individuelle Weltanschauung zusammen. Jedes Verstehen menschlicher Sinnbildung müsse immer die Eigenheiten aller drei Modi berücksichtigen.[158] VertreterInnen der Gestaltpsychologie hingegen verbanden Phänomenologie und Wahrnehmungspsychologie. Konstitutiv war auch hier die Vorstellung, dass der Sinn eines Dinges durch das Individuum unmittelbar (und damit noch vor seiner kategorialen Einordnung) erkannt würde. Die Funktion eines wahrgenommenen Dinges determinierte seinen Sinn: Phänomene offerierten (bzw. forderten) demnach Verhaltensmöglichkeiten, weshalb Kurt Koffka ihnen „Forderungscharakter" zuschrieb (bzw. „Aufforderungscharakter" nach Kurt Lewin): *„Eine Frucht sagt ‚Iß mich', das Wasser sagt ‚Trinke mich', der Donner spricht ‚Fürchte mich', und die Frau sagt ‚Liebe mich'."*[159] Dieser an Nützlichkeit orientierte Ansatz wurde später von James Gibson in Form der psycho-ökologischen Theorie der Wahrnehmung fortgeführt. Demnach würden Lebewesen nicht einfach passiv Umweltreize verarbeiten, sondern aktiv ihre Aufmerksamkeit auf die sinnhaften „Angebote" *(„affordances")* einer Situation richten, d.h. auf die darin liegenden Handlungsmöglichkeiten. Dinge präsentierten sich nicht primär als kategorisierbare Objekte, sondern als Werkzeuge oder Hindernisse unterschiedlicher Art:

„To perceive an affordance is not to classify an object. The fact that a stone is a missile does not imply that it cannot be other things as well. It can be a paperweight, a bookend, a hammer, or a pendulum bob. It can be piled on another rock to make a cairn or a stone wall. These affordances are all consistent with one another. The differences between them are not clear-cut, and the arbitrary names by which they are called do not count for perception. If you know what can be done with a graspable detached object, what it can be used for, you can call it whatever you please. […] You do not have to classify and label things in order to perceive what they afford."[160]

Soziologische Theorienbilder, beginnend mit Max Weber, bezogen Sinn hauptsächlich auf eine handlungsleitende soziale Funktion. Jede Tätigkeit, die auf die Interaktion mit anderen Menschen abziele, müsse demnach einen Sinn haben,

---

158 Vgl. Binswanger, Ludwig: Ausgewählte Vorträge und Aufsätze, Band 1, Bern 1947, S. 199.

159 Koffka, Kurt: Principles of Gestalt Psychology, London 1935, Chapter 1, übersetzt von Beate Weitkemper in: Gestalt Theory 4/2000.

160 Gibson, James: The Ecological Approach to Visual Perception, New York 2015, S. 126.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

den das Gegenüber unmittelbar verstünde. Die Gesellschaft setze sich dann aus den sinnvollen Interaktionen ihrer Mitglieder zusammen.[161] Jede Erklärung sozialer Phänomene müsse folglich den Sinn, den handelnde Personen und Kollektive mit ihrem Handeln verbinden, berücksichtigen. Alfred Schütz stellte sich auf den Standpunkt, dass Sinn mitnichten während des Handelns selbst entstünde, sondern erst durch den Abgleich der vollzogenen Handlung mit dem ihr zugrundeliegenden Plan: *„Nur das Erlebte ist sinnvoll, nicht aber das Erleben."*[162] Verschiedene Stränge einer „verstehenden Soziologie" versuchen seither, hinter die Motive menschlichen Handelns und den subjektiven Sinn zurückzugehen und die im Unbewussten liegenden Wurzeln dieser beobachtbaren Handlungsstrategien aufzuklären.[163]

Niklas Luhmann verschmolz in seiner Systemtheorie die soziale Funktionsauffassung Webers mit dem phänomenologischen Ansatz. Nach Luhmann haben sich soziale und psychische Systeme in Form einer „Co-Evolution" entwickelt und teilen sich daher auch den Sinn als evolutionäre Errungenschaft. Sinn gäbe jedem System die notwendige Abgrenzung zwischen innen und außen: Hier der sinnvolle Gehalt, dort das bloße Rauschen. Genaugenommen *sei* Sinn hier gerade die Differenz zur und in der Welt. Luhmann unterschied drei Dimensionen von Sinn, die jedoch stark miteinander verwoben seien: Sachdimension, Zeitdimension und Sozialdimension, die je auf unterschiedlichen Differenzen als Sinnbezug aufbauten – innerhalb der Zeitdimension beispielsweise auf der Differenz von Vergangenheit und okkludierter Zukunft. Der Mensch ist nach Luhmann einem unbedingten „*Sinnzwang*" ausgesetzt. Sinn ist dabei zunächst einerseits die Verarbeitung von systemischer Selbstreferenz, andererseits die reduzierende Verarbeitung von Komplexität: *„Sinn ist mithin – der Form, nicht dem Inhalt nach – Wiedergabe von Komplexität, und zwar eine Form der Wiedergabe, die punktuellen Zugriff, wo immer ansetzend, erlaubt, zugleich aber jeden solchen Zugang als Selektion ausweist […]."*[164] Sinn statte ein System darüber hinaus mit Redundanz aus, sodass eine Sicherheitsfunktion gegeben sei: *„Man kann sich Fehlgriffe leisten, weil die Möglichkeiten damit noch nicht erschöpft*

---

161 Vgl. Weber, Max: Über einige Kategorien der verstehenden Soziologie, in: Winckelmann, Johannes (Hg.): Max Weber. Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Tübingen 1985, S. 427 ff.

162 Schütz, Alfred: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie, Wien 1932, S. 49.

163 Vgl. Bühl, Walter (Hg.): Verstehende Soziologie. Grundzüge und Entwicklungstendenzen, München 1972.

164 Luhmann 1984, S. 95.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

sind."[165] Überhaupt sind es die Möglichkeiten, die für Luhmann Sinn primär konstituieren, geht er doch davon aus, „*dass in aller Sinnerfahrung zunächst eine Differenz vorliegt, nämlich die Differenz von aktual Gegebenem und auf Grund dieser Gegebenheit Möglichem. Diese Grunddifferenz, die in allem Sinnerleben zwangsläufig reproduziert wird, gibt allem Erleben Informationswert.*"[166] *Das Phänomen Sinn erschiene allgemein „in der Form eines Überschusses von Verweisungen auf weitere Möglichkeiten des Erlebens und Handelns"*.[167] Hier stimmte Luhmann überwiegend mit Jürgen Frese überein, der den Sinn eines Aktes im „*Ensemble der Möglichkeiten, an diesen Akt weitere Akte anzuschließen*", erkennen wollte.[168] Von Husserl und Merleau-Ponty übernahm Luhmann in diesem Zusammenhang auch den Begriff des „Horizonts", worunter dieser die Ausdehnung von Sinn als Verhältnis zwischen dem Gegenstand und den prinzipiellen Möglichkeiten verstand. Da Sinn immer selbstreferenziell auf weiteren Sinn verweisen würde, erschiene als Letzthorizont allen Sinnes die „Welt".[169]

Neben Philosophie und Soziologie etablierte sich bald die Psychologie als Bezugswissenschaft von Sinn, und hier insbesondere Kognitions-, Gestalt-, Tiefen-, Differentielle, Klinische und Narrative Psychologie. Auch die Neurophysiologie liefert Beiträge. So beschrieben etwa Ivan Sechenov und Ivan Pavlov den „Orientierungsreflex" als unmittelbare mentale Antwort eines Lebewesens auf abrupte Neuerungen in seiner Lebenswelt, sodass sich Sinn als ein Instinkt darstellt, der einem Lebewesen das Maß an notwendiger mentaler Anpassung anzeigt, das es gerade noch verarbeiten kann.[170] Diese Reaktion findet wesentlich schneller statt, als der Stimulus vom Gehirn überhaupt identifiziert (= mit medialen Vorstellungen abgeglichen) werden kann – das angemessene Reagieren auf einen Reiz ist folglich seinem begrifflichen Verstehen neuronal vorgelagert. Während der Orientierungsreflex sofort und automatisch abläuft, erfolgt die sinngebende kognitive und emotionale Verarbeitung des Ereignisses zeitverzö-

---

165 Ibidem.

166 Luhmann 1984, S. 111.

167 Luhmann 1984, S. 93.

168 Frese, Jürgen: Sprechen als Metapher für Handeln, in: Gadamer, Hans-Georg (Hg.): Das Problem der Sprache, München 1966, S. 51.

169 Luhmann 1984, S. 105.

170 Evgeny Sokolov zufolge wird dabei eine neuronale „innere Spur" erzeugt und durch Habituation in Lernen umgesetzt. Allerdings widersetzten sich komplexe, sich widersprechende und besonders signifikante Reize dieser Gewöhnung; vgl. Derselbe: Neuronal models and the orienting reflex, in: Brazier, Mary (Hg.): The Central Nervous System and Behavior, New York 1960, S. 187–276; Derselbe: Perception and conditioned reflex, Oxford 1963.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

gert. In manchen Fällen, etwa bei traumatisierendem Erleben, kann der Mensch die Neuerung auch erst nach Monaten oder Jahren so weit verarbeiten, dass sie sinnvoll ausgedeutet und in neue mentale Strukturen eingegliedert wird, und bisweilen gelingt das ein Leben lang nicht. Hier setzte die Tiefenpsychologie mit ihrem therapeutischen Ansatz an, indem sie Regelverläufe und Störungsmuster der psychosozialen Entwicklung zu identifizieren und die abgerissenen Sinnketten in den individuellen Biographien durch Selbstreflexion zusammenzufügen suchte.

Gleichermaßen mit den *acts of meaning* beschäftigen sich die neueren Ansätze der Narrativen Psychologie. Ereignisse und Handlungen erhalten in deren Verständnis ihren semantischen Sinn durch ihre Integration in einen erzählerischen, ichbezogenen, durchstrukturierten Verweiszusammenhang – eine Geschichte.[171] Die Hauptfunktion der Erzählung liegt demnach in der Herstellung von Sinn, um Erfahrungen fassbar zu machen. Jerome Bruner folgend braucht es Erzählungen, um Ereignisse in einen Bedeutungsrahmen zu platzieren – wenn Geschehnisse nicht in umfassendere Strukturen eingebettet würden, blieben sie unverständlich.[172] Lerngegenstände werden nur wirklich verstanden, wenn sie erzählt werden, und sie werden nur dann als sinnvoll interpretiert, wenn sie zu einem kohärenten Teil einer Selbsterzählung werden, sodass die *Gestalt* der Erzählung ihre Einzelteile „*als sinnvoll integriert*" (D. Polkinghorne)[173] ausweist – unabhängig davon, ob sie ins klare Bewusstsein gelangen. Die menschliche Identität selbst ist demnach eine geschichtenförmige Konstruktion, die als Selbst-Erzählung einer Person präsentiert wird.[174] Thomas Metzinger zufolge konstruiert das „narrative Selbstmodell" des Menschen ein Kontinuum der eigenen Existenz von der Vergangenheit in die Zukunft und lässt ihn glauben, er wäre über die Zeit hinweg dieselbe Person. Ohne ein solches kohärentes Selbsterzählungsmodell könnten wir nicht in die Zukunft planen, uns sozial

---

171 Vgl. u.a. Sarbin, Theodore (Hg.): Narrative psychology. The storied nature of human conduct, New York 1986; Bruner, Jerome: Sinn, Kultur und Ich-Identität. Zur Kulturpsychologie des Sinns, Heidelberg 1997.

172 Vgl. Bruner, Jerome: Acts of meaning, Cambridge 1990, S. 64.

173 Polkinghorne 1998, S. 28.

174 Vgl. Polkinghorne 1998, S. 33. Dan McAdams unterteilte die menschliche Identitätsentwicklung in eine pränarrative (= selbsterzählungslose), narrative (= Selbsterzählungen generierende) und postnarrative (= die Lebenserzählung abschließende) Phase, wobei die narrative Phase von der Jugend zum mittleren Erwachsenenalter reicht; vgl. Derselbe: The stories we live by. Personal myths and the making of the self, New York 1993.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

verhalten oder Risiken vermeiden:[175] Wir „*erschaffen eine Kontinuität und verorten uns dann selbst in diesem erfundenen Fluß*" (J. Bruner).[176] Gelingt es dem Subjekt nicht, Wissenspartikel in diese Selbsterzählung zu integrieren, werden sie nicht als sinnvoll empfunden.[177] Kann es seine Selbsterzählung nicht in die Selbsterzählung sozialer Entitäten einflechten, ist keine Identität möglich. Eine schlüssige Selbsterzählung gibt der Existenz dann auch ex post Lebenssinn. Dilthey zufolge ziehen Menschen Selbstsinn aus dem Erinnern von biographischen Momenten und können sich in Form der Autobiographie exemplarisch in das Weltganze einfügen: „*Jedes Leben hat seinen eigenen Sinn. Er liegt in einem Bedeutungszusammenhang, in welchem jede erinnerbare Gegenwart einen Eigenwert besitzt, doch zugleich im Zusammenhang der Erinnerung eine Beziehung zu einem Sinn des Ganzen hat. Dieser Sinn des individuellen Daseins ist ganz singulär, dem Erkennen unauflösbar, und er repräsentiert doch in seiner Art, wie eine Monade von Leibniz, das geschichtliche Universum.* "[178]

Berücksichtigenswert ist ferner das Konzept der „*embodied*" bzw. „*grounded cognition*", dem die jüngere Kognitionswissenschaft Aufmerksamkeit zuteilwerden lässt. Demnach verarbeiten Menschen Ideen und Worte *körperlich*, indem sie sie mit gespeicherten Wahrnehmungen verknüpfen, mit Gefühlen, Bewegungen, Gerüchen, Geschmäckern usw.[179] Assoziieren Menschen ein Wort mit

---

175 Vgl. Metzinger, Thomas: Der Ego-Tunnel: Eine neue Philosophie des Selbst. Von der Hirnforschung zur Bewusstseinsethik, Berlin 2014; siehe hierzu auch Gentner, Dedre: Psychology of Mental Models, in: Smelser, Neil/Bates, Paul (Hg.): International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences, Amsterdam 2002, S. 9683–9687.

176 Bruner, Jerome: Vergangenheit und Gegenwart als narrative Konstruktionen. Was ist gewonnen und was verloren, wenn Menschen auf narrative Weise Sinn bilden? In: Straub, Jürgen (Hg.): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte, Frankfurt/M. 1998, S. 46–80, hier S. 75.

177 Vgl. Birkmeyer et al. 2015, S. 9–31, hier S. 24

178 Dilthey, Wilhem: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften, in: Groethuysen, Bernhard (Hg.): Wilhelm Dilthey. Gesammelte Werke, Band 7, Göttingen 1992, S. 1992.

179 Vgl. Lakoff, George/Johnson, Mark: Philosophy in the Flesh. The embodied mind and its challenge to Western thought, New York 1999; Niedenthal, Paula/Barsalou, Lawrence/Winkilman, Piotr/Krauth-Gruber, Silvia: Embodiment in attitudes, social perception, and emotion, in: Personality and Social Psychology Review, 9/2005, S. 184–211; Barsalou, Lawrence: Grounded Cognition, in: Annual Review of Psychology 2008, S. 617–645. Bärbel Völkel wendete dies unter theoretischem Bezug auf Husserl, Merleau-Ponty, Waldenfels und von Weizsäcker geschichtsdidaktisch, wobei sie den kognitiven narrativen Sinn einem leiborientierten „Handlungssinn" unterordnete; vgl. Dieselbe: Inklusive Geschichtsdidaktik. Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte, Schwalbach/Ts. 2017, S. 80 f.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

einem starken Geruch, wird das Riechzentrum aktiv; lesen sie einen Satz, in dem eine Handlung beschrieben wird, werden jene neuronalen Netzwerke aktiv, welche die entsprechende Bewegung ausführen würden; nehmen sie Laute wahr, simuliert das Gehirn die zugehörigen Zungenbewegungen.[180] Kurzum: Menschen begreifen Vorgänge in der Welt, indem sie sie nachahmen – aus diesem Grund funktioniert Lernen auch nur durch Eigentätigkeit, etwa als Wiederholung.[181] Auch die Zeit begreifen wir über Schaltkreise, die Aktivitäten und räumliche Vorstellung strukturieren. Denken Menschen über die Zukunft nach, tendieren sie dazu, sich nach vorne zu lehnen; denken sie über die Vergangenheit nach, lehnen sie sich eher zurück.[182] Ob der Mensch selbst handelt, einem anderen beim Handeln zusieht oder sich die Handlung nur vorstellt – in allen Fällen werden dieselben Spiegelneuronen aktiv, entsteht eine ähnliche Vorstellungslandkarte im Kopf. Durch die zerebrale Simulation von Wirklichkeit, die ausschließlich auf persönlichen Erfahrungen beruht, sind wir erst in der Lage, uns intuitiv in andere einzufühlen – etwa, wenn wir jemandes Geschichte(n) hören.

Eine überragende Bedeutung dürften dabei Metaphern haben. Sie ermöglichen die Übertragung konkreter Erfahrungen auf abstrakte Konzepte, stellen dabei aber stets mehrdeutige Assoziationen her. Folgt man dem Linguisten George Lakoff, beruht dies auf der Aktivierung von Deutungsrahmen. Solche Rahmungen setzt das Gehirn aus der Erfahrung heraus, dass Phänomene simultan auftreten und daher einen immanenten Zusammenhang haben müssen

---

180 Vgl. u.a. Gonzalez, Julio/Barrós-Loscertales, Alfonso/Meseguer, Vanessa/Pulvermüller, Friedemann: Reading cinnamon activates olfactory brain regions, in: Neuroimage 32/2006, S. 906–912; Barrós-Loscertales, Alfonso et al.: Reading salt activates gustatory brain regions, in: Cerebral Cortex 22/2012, S. 2254–2563; Fadiga, Luciano/Buccino, Giovanni/Craighero, Laila/Rizzolatti, Giacomo: Speech listening specifically modulates the excitability of tongue muscles. A TMS study, in: European Journal of Neuroscience 15, 2002, S. 399–402; Desai, Rutvik/Binder, Jeffrey/Seidenberg, Mark: Activation of Sensory-Motor Areas in Sentence Comprehension, in: Cerebral Cortex 29/2010, S. 468–478.

181 Das geht so weit, dass wir die Bedeutung von Worten in unserem Verhalten simulieren: Lesen Versuchspersonen von „Höflichkeit", verhalten sie sich anschließend höflicher, lesen sie das Wort „langsam", verlangsamen sie ihre Bewegungen. Selbst wenn man Menschen Texte zu lesen gibt, in denen Worte wie „grau" oder „alt" vorkamen, die mit hohem Alter assoziiert werden, bewegen sie sich anschließend langsamer; vgl. Bargh, John/Chen, Mark/Burrows, Lara: Automaticity of social behavior: Direct effects of trait construct and stereotype activation on action, in: Journal of Personality and Social Psychology 71/1996, S. 230–244.

182 Indem Menschen sich physisch üblicherweise vorwärtsbewegen, lernen sie offenbar, die Zukunft mit „vorne" zu assoziieren und die Vergangenheit mit „hinten"; vgl. Miles, Lyndon/Nind, Louise/Macrae, C. Neil: Moving through time, in: Psychological Science 21/2010, S. 222–223.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

(z.B. „Fisch" und „Wasser"). Werden Deutungsrahmen aktiviert, können wir den Sinngehalt von Worten begreifen – bleiben sie inaktiv, nicht. Abhängig vom Rezipienten können Wörter bedeutungslos sein oder ganze Sinnwolken verknüpfter Ideen und Gefühle evozieren.[183] Analogien erlauben zudem, Inhärenz und Bewertung von emotionsbesetzen Phänomenen auf andere zu übertragen (z.B. „Heuschrecke" oder „weißer Ritter" als negative und positive Sinnbilder für Finanzinvestoren).

Eine paradigmatische sinnpsychologische Theorie, welche die oben bloß angerissenen disziplinären Perspektivierungen schlüssig zusammenführt und menschliches Sinnerleben umfassend erklärt, ist noch nicht auszumachen. Viel mediale Aufmerksamkeit erhält gegenwärtig die Sinnkonzeption Jordan Petersons, welcher phänomenologische, neurophysiologische, religions- und tiefenpsychologische (insbesondere archetypentheoretische) Aspekte von Sinn unter pragmatistischen Gesichtspunkten zueinander in Beziehung setzte.[184] Die vorliegende Studie nutzt diesen Vorschlag einer Synthese als primären theoretischen Bezugspunkt für das ihr zugrundeliegende Sinnverständnis. Selbiges lässt sich in folgenden Postulaten beschreiben:

1. Gefühle von Sinn beruhen auf einer zweckgerichteten und lebensdienlichen neurophysiologischen Grundlage. Die Grundfunktionen von Sinn liegen einerseits in der *Reduktion von Komplexität,* andererseits in der *Handlungsmotivation*.[185]
2. Die sinnlich erfahrbare Welt ist räumlich, dinglich, relational und zeitlich viel zu komplex, als dass sie durch ein menschliches Gehirn berechnet werden könnte. Das Problem wird gelöst durch radikale Reduktion: Sinnzuschreibungen ermöglichen die Unterscheidung von (sehr wenigen) relevanten und (sehr vielen) irrelevanten Phänomenen durch die Perzeption.

---

183 Vgl. Wehling, Elisabeth: Politisches Framing: Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht, Köln 2016, S. 38–41.

184 Vgl. hierbei insbesondere Peterson, Jordan: Maps of Meaning: The architecture of belief, New York 1999, sowie Peterson, Jordan: Three Forms of Meaning and the Management of Complexity, in: Markman, Keith/Proulx, Travis/Linberg, Matthew (Hg.): The Psychology of meaning, Washington 2013. Zur positiven innerfachlichen Aufnahme vgl. u.a. White, Sheldon: Developmental Psychology as an Ethical Enterprise, in: Human Development 42/1999, S. 50–54; Blazer, Dan: Maps of meaning. The architecture of belief, American Journal of Psychiatry 157/2000, S. 299–300; Hood, Ralph/Hill, Peter/Spilka, Bernard: The Psychology of Religion: An empirical approach, New York 2009, S. 236 f.; ablehnend dagegen etwa Thargard, Paul: Jordan Peterson's Murky Maps of Meaning, Blogeintrag 12.3.2018, in: Psychology today, online auf: https://www.psychologytoday.com/gb/blog/hot-thought/201803/jordan-petersons-murky-maps-meaning.

185 Vgl. Peterson 2013

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Ohne Erfahrung sind zunächst grundsätzlich alle Dinge relevant – Lernen erlaubt, die meisten von ihnen als irrelevant kategorisieren zu können. Relevante Phänomene sind in unserer Wahrnehmung durch einen Bedeutungsüberschuss gekennzeichnet. Relevanz kann nur entstehen in Bezug auf *Handlungsziele*. Das Verfolgen eines solchen Zieles setzt das Subjekt in einen mentalen Rahmen, der den Weg von Punkt A (defizitärer Ausgangspunkt) zum Punkt B (angestrebter Zielpunkt) abbildet.

3. Innerhalb dieses mentalen Rahmens relevante Phänomene werden durch Sinnempfindungen angezeigt, wobei sie als *Werkzeuge, Hindernisse* oder *Gefahren* auf dem Weg zu einem Ziel identifiziert werden. Werkzeuge erzeugen positive Emotionen, Hindernisse und Gefahren negative, wobei wir negative Emotionen stärker empfinden. Wie heftig wir auf relevante Phänomene reagieren, hängt auch von den bereits gemachten Erfahrungen ab.[186]
4. Die Ziele, welche die Wahrnehmungs- und Handlungsschemata strukturieren, sind hierarchisch geordnet, insofern sie in einem zeitlich und sozial gedehnten Aktionsfeld erreicht werden müssen.[187] Um höher hierarchisierte, allgemeinere Ziele zu erreichen (z.B. die Versorgung einer Familie) muss eine *Kaskade* untergeordneter, spezifischerer Ziele (z.B. beruflicher Erfolg) erreicht werden, welche wiederum untergeordnete Ziele (z.B. Erfüllen konkreter Aufgaben) setzen. Zu jedem Zeitpunkt besteht daher im Subjekt eine Vielzahl mentaler Wahrnehmungs- und Handlungsschemata. Werden Handlungen gesetzt, die ein hoch hierarchisiertes Ziel erreichbarer machen, vermittelt das dopaminerge System positive Gefühle.
5. Am höchsten hierarchisiert sind jene Lebensziele, deren Verfolgung Lebenssinn bedingt.[188] Sie sind ihrer Natur nach sozial, weil sie auf gemeinschaftliche, das Ich transzendierende Ziele ausgerichtet sind. Um solche Ziele zu erreichen, ordnen sich Menschen auf Gruppenebene in sozialen Hierarchien, die soziales Verhalten berechenbarer machen und somit das Konfliktpotential innerhalb der Gruppe reduzieren.[189] Die Position innerhalb solcher Hierarchien hat unmittelbaren Einfluss auf Lebenserfolg und serotonerg mediiertes Wohlbefinden,[190] weshalb Menschen nach hierarchischem Aufstieg streben, der von dopaminerg mediiertem Sinnempfinden begleitet wird.
6. Weil wir selbst in der Welt agieren müssen, erscheint sie uns nicht primär als ein Ort der *Dinge*, sondern vor allem als ein Ort der *Handlungen*. Mit Handlungen reagieren Menschen auf eine sich stets wandelnde Umwelt, die jede akzeptable Situation durch das Vergehen von Zeit defizitär macht. Sinnerleben wird vorderhand bedingt durch eine (erwünschte

---

186 Vgl. Ekman, Paul: Are there basic emotions? In: Psychological Review 99/1992, S. 550–53. Ellsworth, Phoebe/Smith, Craig: Patterns of Cognitive Appraisal in Emotion, in: Journal of Personality and Social Psychology 48/1985, S. 813–38.

187 Die Hierarchisierung von Handlungszielen und Werten beschrieb bereits Aristoteles; vgl. Derselbe: Die Nikomachische Ethik, übersetzt und hgg. von Olof Gigon, München 1995, S. 105 ff.

188 Sinnhaften Wahrnehmungen sind demnach sinnhafte Handlungen hierarchisch übergeordnet, diesen sinnhafte Ziele, diesen Lebensbedeutungen, diesen Lebenssinn; vgl. Schnell 2016, S. 28.

189 Vgl. Preyer, Gerhard: Rolle, Status, Erwartungen und soziale Gruppe: Mitgliedschaftstheoretische Reinterpretationen, Frankfurt/M. 2012, S. 111 ff.; Sidanius, Jim und Pratto, Felicia: Social Dominance: An Intergroup Theory of Social Hierarchy and Opression, New York 1999; Peterson 1999, S. 270 f.

190 Vgl. hierzu Ziomkiewicz-Wichary, Ania: Serotonin and Dominance, in: Shackelford, Todd/Weekes-Shakelford, Viviana (Hg.): Encyclopedia of Evolutionary Psychological Science, Basel 2017, DOI: 10.1007/978-3-319-16999-6_1440-1.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

oder unerwünschte) Zustandsänderung. Kausal- und Sinnbeziehungen in sozialen Kontexten werden mental strukturiert durch *Narrationen*, in denen Persönlichkeiten zueinander in Beziehung treten. Eindrücklich zeigt sich dies im Bedürfnis von Kindern, sogar unbelebten Gegenständen Persönlichkeiten zu verleihen, um mit ihnen interagieren zu können.

7. Insoweit wir die Welt dinglich verstehen, interessieren uns vor allem die *Relationen der Dinge zueinander*, insbesondere Kausal-, Kontiguitäts-, Ähnlichkeits- und Synchronizitätsbeziehungen.[191] Ähnliche Phänomene werden sinnhaft kategorisiert, mit Attributen und Inhärenzen belegt und symbolisch codiert, sodass sie durch Zeichen (u.a. ikonographische, indexikalische, symbolische, konventionelle und zugeordnete) mitteilbar werden. Kategorien ordnen sich nach Abstraktionsgraden hierarchisch: An der Hierarchiebasis stehen spezifische Begriffskategorien, an der Spitze Gegensatzpaarungen wie arm/reich, männlich/weiblich, hell/dunkel, alt/jung etc., die nicht weiter abstrahiert, d.h. konzeptuell reduziert, werden können.[192] Zwischen den bipolaren Gegensätzen als extreme Orientierungspflöcke fächern sich die Übergangsstufen auf.
   Die Basiskategorie für all jene Phänomene, die wir keinen Kategorien zuordnen können, bildet die *Anomalie*. Sie wird symbolisch häufig repräsentiert durch das (kategoriensprengende) *Monstrum*.

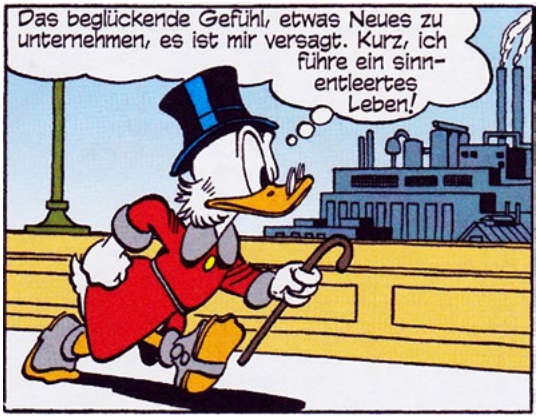

Abb. 2.1: Auszug aus: Barks, Carl: Uncle Scrooge. Die Sieben Städte von Cibola (CBL III/2/263), 1954 (© Disney Enterprises). Sind alle Ziele erreicht und alle relevanten Hierarchien erklommen, wird weniger Dopamin freigesetzt: Sinnkrise bei der reichsten Ente der Welt.

---

191 Vgl. Hume, David: An Enquiry Concerning Human Understanding, London 1748. Synchronistische Phänomene sind nach C. G. Jung und dem Quantentheoretiker Wolfgang Pauli seltene, aber sinnvoll gerichtete Koinzidenzen zweier oder mehrerer kausal nicht miteinander verknüpfter Ereignisse mit gleicher Bedeutung. Marie-Louise von Franz gab als Beispiel einen Laden, in dem man ein blaues Kleid bestellt, dieser jedoch ein schwarzes liefert – gerade an dem Tag, an dem ein naher Verwandter stirbt. „*Die zwei Vorfälle sind nicht kausal aufeinander bezogen, sondern nur durch den ‚Sinn' verbunden, den die schwarze Farbe für unsere Gesellschaft besitzt.*" Dieselbe 2015, S. 211.

192 Vgl. hierzu auch die Bedeutung von Doppelkategorien bei Lévi-Strauss, Claude: Das wilde Denken, Frankfurt/M. 1968.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Sinn definiert mithin Handlungsziele, richtet danach Wahrnehmung und Aufmerksamkeit aus, identifiziert auf dieser Grundlage relevante Phänomene in einem Meer aus Sinneseindrücken, bringt sie *in Formation* und macht sie durch Narration versteh- und mitteilbar – begleitet von bewertendem emotionalen Erleben.[193] Diese funktionale Vielgestaltigkeit von Sinn verlangt nach einer für didaktische Zwecke nützlichen Modellierung, die im folgenden Kapitel unternommen werden soll.

2.3 Zwei Arten, die Welt zu verstehen: Sinnbildung und Sinnschöpfung

„Die Welt ist bei Weitem nicht so aufgebaut, wie wir glauben. Die Kohärenz ist vor allem ein Produkt der Funktionsweise unseres Intellekts."
Daniel Kahneman: Schnelles Denken, langsames Denken[194]

„Reason is, and ought only to be the slave of passions, and can never pretend to any other office than to serve and obey them."
David Hume: A Treatise of Human Nature[195]

Sinn-Modelle nehmen üblicherweise kategorisierende, schichtende oder dimensionierende Unterteilungen vor, um die unterschiedlichen Funktionsweisen, Zielrichtungen und Aktionsfelder von Sinn fassbar zu machen. Binswanger beispielsweise verortete Sinn in den drei *Bezugswelten* des Menschen, „Umwelt" (die Beziehungen zwischen Lebewesen und der physischen Welt), „Mitwelt" (die Beziehungen der Menschen untereinander) und „Eigenwelt" (die Bezie-

---

193 Auch das Erzählen selbst funktioniert nach ähnlichen Prinzipien: Albrecht Koschorke beschrieb es als dreifache Schemabildung, bestehend aus Verknappung (Irrelevantes wird weggelassen), Angleichung (an bereits erworbene narrative Grundmuster) und Vervollständigung (d.h. Ausfüllen mit eigener Information); vgl. Derselbe: Wahrheit und Erfindung: Grundzüge einer allgemeinen Erzähltheorie, Frankfurt/M. 2012. Werden zu viele irrelevante bzw. bereits bekannte Informationen präsentiert, wird jede Geschichte langweilig; wird der Erfahrungshorizont des Publikums nicht berücksichtigt, wird sie unverständlich; fehlen neue, fallspezifische Informationen (etwa die Anomalie bzw. Akzidenz und wie der Erzähler mit ihr fertig wurde), ist die Geschichte trivial und uninteressant.

194 Kahneman, Daniel. Schnelles Denken, langsames Denken, München 2012, S. 80.

195 Hume, David: A Treatise of Human Nature, London 1969, S. 462.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

hung des Menschen zu sich).[196] Victoria Welby unterschied drei *Grade* von Sinn, „Sense" (Sinn), „Meaning" (Bedeutung) und „Significance" (Hochsinn), welche eine aufstrebende Ordnung von Wahrheiten darstellten, in der jede Sinngenerierung durch das Herstellen von Analogien zum bereits Bekannten geschähe.[197] Michael Ebertz und Rainer Schützeichel unterteilten Sinn in drei *Dimensionen*, eine konstative (Wahrnehmung und Suche nach Deutungsmustern), eine konative (Ziele und Handeln) sowie eine evaluative (Urteile und Identität).[198] Peterson unterschied drei *Klassen* von Sinn, die auf die Integration von Unbekanntem in Bekanntes abzielen: Die erste Klasse umfasse basale funktionelle Vereinfachungen bzw. individuelle und soziale Identitäten, welche die Welt strukturieren (= der Sinn der bekannten Welt); die zweite Klasse bilde jener Sinn, der die Integrität der bekannten Welt herausfordere, also Unbekanntes, Neues und Abnormales (= der Sinn der unbekannten Welt); die dritte Klasse umfasse schließlich den existentiellen Sinn, der durch das Erkunden des Unbekannten entstünde (= der Sinn aus der Verknüpfung von Bekanntem und Unbekannten).[199] Topische Modelle der Tiefenpsychologie, etwa Freuds Unterscheidung von Bewusstseinsformen oder sein Instanzenmodell, tendieren wiederum zu einer *Schichtung* von Sinnebenen.

Wenn Sinn sich einerseits auf das Erfassen von Sachverhalten der dinglichen Welt bezieht, andererseits auf das Setzen von Handlungen im sozialen Raum, muss sich dieser Umstand in der Modellbildung niederschlagen. Nachfolgend möchte ich ein Arbeitsmodell skizzieren und den weiteren Überlegungen zugrunde legen, das vier interagierende Wirkbereiche von Sinn unterscheidet: *Perzeptions-*, *Explorations-*, *Navigations- und Horizontebene* sowie die zugehörigen verbindenden Akte der Sinn*bildung* und der Sinn*schöpfung*:

1. Die *Perzeptionsebene* ist zu verorten an der Schnittstelle zwischen Mensch und Umwelt, wo Sinnesreize klarsinnig interpretiert und bewertet werden müssen. Wahrnehmung bedeutet zunächst, im Rauschen der Eindrücke

---

196 Der Mensch müsse dann zwischen diesen Ebenen Sinnbrücken bauen; vgl. Binswanger 1947, S. 199.

197 Erst der Hochsinn, zu dem der reife Mensch gelange, sei *„der Generalschlüssel zur Wirklichkeit"*. Welby, Victoria: What is meaning? Studies in the development of Significance, New York 1903, Zitat übersetzt in: Tönnies, Ferdinand: Gesamtausgabe, hgg. von Clausen, Lars et al., Berlin 2009, S. 249.

198 Vgl. Ebertz, Michael/Schützeichel, Rainer: Sinnstiftung als Beruf: Einleitende Bemerkungen, in: Ebertz, Michael/Schützeichel, Rainer: Sinnstiftung als Beruf, Wiesbaden 2010, S. 7–9.

199 Vgl. Peterson 2013.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Muster zu erkennen und als potentiell relevante Phänomene zu identifizieren – etwa nach den Gestaltgesetzen Max Wertheimers.[200] Anschließend muss diesen Phänomenen Relevanz für die Verfolgung eigener Handlungsziele zugesprochen werden: Ist man beispielsweise hungrig, werden zielführende Phänomene relevant (z.B. Lebensmittel, Restaurant, Geldschein) und die Relevanz anderer verringert sich, sodass sie nicht mehr bewusst wahrgenommen werden. Irrelevant ist üblicherweise fast alles, und diese Phänomene nehmen wir nicht bewusst (d.h. ohne Aufmerksamkeit) wahr. Ob ein Phänomen als Werkzeug, als Hindernis, als Gefahr oder als irrelevant klassifiziert werden kann, wird aber stets durch die gegebenen Handlungsziele determiniert. Normalität herrscht, wenn die meisten Phänomene irrelevant sind und die relevanten Phänomene in erwartbaren Relationen und Reihenfolgen auftreten. Ein mental entspannter Zustand manifestiert sich in kognitiver Leichtigkeit: Dinge gehen einfach von der Hand (und mit guten Gefühlen einher), wenn sie unbewusst ablaufen können. Ist die *processing fluency*[201] von Informationen jedoch nicht länger gegeben (*cognitive strain*) – etwa, wenn auf eine Anomalie reagiert werden muss – schaltet sich die ressourcenintensive rationale Prozessverarbeitung zu, um das Phänomen in einen größeren Zusammenhang zu stellen und Reaktionsoptionen abzuwägen.

Phänomene, denen wir unsere Aufmerksamkeit zuwenden, werden zudem mentalen Kategorien zugeordnet, sodass sie für bewusst-ordnende Denkoperationen auf einer höheren Ebene verfügbar werden. Aus dem Ding-zum-Sitzen wird dann etwa ein Stuhl. Besonders stark ist die Wahrnehmung an den Relationen zwischen Phänomenen interessiert und konstruiert dabei automatisch Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, die uns als kohärente Geschichten erscheinen.[202] Durch solche Narrativierungen werden Vorgänge innerhalb der unmittelbaren Erfahrungswelt verständlich und mitteilbar.

2. Die *Explorationsebene* enthält die Konzeptualisierung der physischen Welt, d.h. eine Theorie über ihre Beschaffenheit und ihre Ordnungsstrukturen („was ist?"). Den hier beheimateten Sinn werde ich im Weiteren als „epi-

---

200 Vgl. Wertheimer, Max: Untersuchungen zur Lehre von der Gestalt, in: Psychologische Forschung. Zeitschrift für Psychologie und ihre Grenzwissenschaften, Berlin 1923, S. 301–350.

201 Vgl. Alter, Adam/Oppenheimer, Daniel: Uniting the Tribes of Fluency to Form a Metacognitive Nation, in: Personality and Social Psychology Review. 13 (3), 2009, S. 219–235. DOI: 10.1177/1088868309341564.

202 Vgl. Kahneman 2012, S. 100 f.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

stemischen" bezeichnen, da er sich auf das Verstehen der dinglichen Welt bezieht. Er wird aktiv gebildet, indem „*alle angefallenen Informationen zu einem in sich stimmigen Nacheinander von Ursachen und Folgen zeitlich und zu Funktionszusammenhängen geordnet und einander zugeordnet werden*" (K. Bergmann).[203] Sowohl diesen Prozess als auch sein Produkt werde ich im Weiteren als „Sinnbildung" bezeichnen, da hier Sinn aktiv (und überwiegend bewusst) *hergestellt* wird.

Sinnbildungsprozesse werden einerseits motiviert durch das menschliche Bedürfnis nach Exploration und Novität, andererseits auch durch Orientierungskrisen, die etwa durch Kontingenzen ausgelöst werden. Lassen sich Phänomene nicht mit der vorhandenen Theorie erklären, werden Assimilations- und Akkommodationsprozesse gestartet – auch Lernen ist in dieser Form dann ein „*Wechselspiel zwischen Erfahrungskrise und Sinnarbeit*" (A. Combe).[204] Im Idealfall zeigt ein „*orgasmischer Aha-Moment*" (L. Krauss) an,[205] dass ein nützlicher Konzeptwechsel stattgefunden hat, der die bestehende Theorie beträchtlich verbessert. Wird endlich eine „Passung" von zuvor unvereinbaren Informationen mit der erneuerten Theorie gefunden, stellen sich Sinngefühle ein: „*Die beunruhigende Spannung des ‚nichts damit anfangen können' löst sich im ‚jetzt ist alles klar', und die Freude bekräftigt darin, an der gefundenen Passung festzuhalten*" (W. Stegmaier).[206] Neu aufgenommene Informationen und Ideen *ergeben* nun Sinn, weil sie widerspruchsfrei eingeordnet werden können. Sinnbildung formt so jene kristalline Intelligenz,[207] die über fluide Intelligenz zur Problemlösung in der Erfahrungswelt genutzt werden kann. Dieses „explizite" Wissen ist „*In-*

---

203 Bergmann, Klaus: Multiperspektivität: Geschichte selber denken, Schwalbach/Ts. 2008, S. 27.

204 Vgl. Combe, Arno: Brauchen wir eine Bildungsgangforschung? Grundbegriffliche Klärungen, in: Trautmann, Matthias (Hg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang, Wiesbaden 2004, S. 48–63, hier S. 56.
Lerntheoretisch ist die Explorationsebene jener Bereich, der nach Birkmeyer et al. der „*selbstvergewissernden Klärung und Klarstellung während des Lernens*" dient, ergänzend zu den Bereichen des „Erlebens" und „Handelns"; vgl. Dieselben 2015, hier S. 9.

205 Vgl. Krauss, Lawrence, in: The Joe Rogan Experience #938, 27.3.2017, online auf: http://podcasts.joerogan. net/podcasts/lawrence-krauss.

206 Stegmaier, Werner: Philosophie der Orientierung, Berlin 2008, S. 260.

207 In der Unterscheidung Raymond Cattells/John Horns; vgl. Dieselben: Refinement and test of the theory of fluid and crystallized intelligence, in: Journal of Educational Psychology 57/1966, S. 253–270; Amelang, Manfred/Bartussek, Dieter: Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung, Stuttgart 1990, S. 205.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

formation mit Bedeutung", das es erlaubt, „*Auskunft erteilen zu können*" (E. Pöppel).[208] Intersubjektiver Informationsaustausch steigert die Fähigkeit zur Sinnbildung, erlaubt die Ausbildung weitaus komplexerer Schemata und erweitert das erkundbare Territorium menschlicher Erfahrungen zeitlich und räumlich.

Sinnbildung befriedigt unser Verlangen, die Welt möge sich „*in anderer Weise als der bloßen Wahrnehmung und sogar der exakten Vorhersagbarkeit ihrer Erscheinungen zugänglich erweisen: im Aggregatzustand der ‚Lesbarkeit' als ein Ganzes von Natur, Leben und Geschichte sinnspendend sich erschließen*" (H. Blumenberg).[209] Sie strebt nach *Klugheit*, der schlüssigen intersubjektiven Annäherung an die physische Wirklichkeit.

3. Auf der *Navigationsebene* beschäftigt sich der Mensch mit den Handlungen, die er in der sozialen Welt setzen muss, um Lebenserfolge zu erzielen („Was soll ich tun?"). Da der Lebensraum des Individuums die Kultur[210] ist, muss es innerhalb ihrer Hierarchien erfolgreich agieren und in diesen aufsteigen. Die hierfür nützlichen Handlungen werden von dopaminerg gesteuerten positiven Gefühlen begleitet und motiviert. Allerdings ist es in komplexen sozialen Handlungsgeflechten für das Individuum keineswegs immer absehbar, wie sich seine Entscheidungen und Aktionen auf das weitere Geschehen auswirken werden. Seine eigenen Erfahrungen sind viel zu begrenzt und zufällig, als dass sie stets verlässliche Ratgeber wären. Daher

---

208 Pöppel, Ernst: Das ästhetische und das mimetische Prinzip als Rahmen der verschiedenen Formen des Wissens, in: Jahraus, Oliver et al. (Hg.): Gestalten und Erkennen. Ästhetische Bildung und Kompetenz, Münster 2014, S. 20–35, hier S. 22.

209 Blumenberg, Hans: Die Lesbarkeit der Welt, Frankfurt/M. 1999.

210 Unter „Kultur" werde ich nachfolgend ein soziales Bedeutungsgewebe verstehen, wie es Alfred Kroeber und Clyde Kluckhohn 1952 in der Zusammenfassung von 164 bestehenden Definitionen folgendermaßen beschrieben: „*A culture consists of patterns, explicit and implicit, of and for behavior acquired and transmitted by symbols, constituting the distinctive achievement of human groups, including their embodiments in artifacts; the essential core of culture consists of traditional (i.e., historically derived and selected) ideas and especially their attached values; culture systems may, on the one hand, be considered as products of action, and on the other as conditioning of further action.*" Dieselben: Culture: A critical review of concepts and definitions, Cambridge 1952, S. 357.

James und Cherry Banks fassten 1989 den Konsens der Sozialwissenschaften spezifischer dahingehend zusammen, dass Kultur die symbolischen, ideellen und immateriellen Aspekte menschlicher Gesellschaften abbilde; Angehöriger derselben Kultur „*usually interpret the meaning of symbols, artifacts, and behaviors in the same or in similar ways*". Dieselben: Multicultural education. Needham Heights 1989, S. 367.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

greift es auch auf die kumulierten Erfahrungen *anderer* Menschen zurück, und es tut dies über eine spezifische Form von Sinn.

Diesen Sinn, der erfolgreiches Handeln in der sozialen Welt erkennt, anleitet und belohnt, könnte man als „pragmatischen", „tropologischen", oder „moralischen" bezeichnen.[211] Ich nenne ihn im Weiteren „phronetischen Sinn", angelehnt an Aristoteles' Unterscheidung von „epistéme", „techné" und „phrónesis", wobei Letztere für eine lebenspraktische Vernunft „*im Bereich des für den Menschen Guten und Schlechten*"[212] und für die „*Fähigkeit zur Orientierung eigenen und fremden Handelns*" (T. Ebert)[213] steht. Dieser Sinn lässt sich zwar auch durch bewusste Reflexion und Rationalisierung im Rahmen der *praktischen Vernunft* herstellen (etwa bei der Alternativenabwägung in ethischen Dilemmata), vor allem aber *ergibt er sich* aus der Erfahrung mit erfolgreichem und erfolglosem Handeln. Phronetischer Sinn entsteht, wenn das Individuum bei sich selbst oder in der Beobachtung von anderen eine Passung zwischen Verhalten und mutmaßlichen Lebenszielen erkennt. Er ist dann das Geschöpf des beobachteten Verhaltens selbst und kann vom wahrnehmenden Individuum abgeschöpft werden, sodass hier in doppeltem Sinn von „Sinnschöpfung" gesprochen werden kann. Mit diesem Begriff werde ich im Weiteren die Empfindung von phronetischem Sinn bezeichnen, mittels dessen das Individuum richtige (= langfristig nützliche) und falsche (= langfristig schädliche) Handlungsweisen in Bezug auf einen Lebenszielhorizont erkennt und zur Anwendung bringt.[214]

Phronetischer Sinn ist für die Geschichtsdidaktik bedeutsam, weil er sich vor allem aus Geschichten schöpfen lässt. Geschichten minimieren die Welt der objekthaften Dinge und maximieren die Welt der Handlungen, der ei-

---

211 Allerdings sind die Bedeutungsumfänge von „moralisch" und „pragmatisch" jeweils so weit, dass hier Missverständnisse vorprogrammiert sind. Ähnliches gilt für „teleologisch" bzw. „zielgerichtet", wiewohl Keith Markman, Travis Proulx und Matthew Linberg den Begriff sinnpsychologisch durchaus verwenden in ihrer Unterscheidung von Vorstellungen darüber, was ist, und jenen darüber, was sein soll; vgl. Dieselben (Hg.): The Psychology of meaning, Washington 2013, S. 13 f.

212 Aristoteles: Nikomachische Ethik VI 5, 1140b 4–6, zitiert nach Ebert, Theodor: Phronêsis. Anmerkungen zu einem Begriff in der Nikomachischen Ethik (VI 5, 8–13), in: Höffe, Otfried (Hg.): Aristoteles. Nikomachische Ethik, Berlin 2006, S. 165–186, hier S. 165.

213 Ebert 2006, S. 165.

214 Vgl. hierzu auch die Unterscheidung zwischen *Wahrheit* (bezogen auf die objektive Welt) und *Richtigkeit* (bezogen auf die soziale Welt) bei Jürgen Habermas in: Derselbe: Theorie des kommunikativen Handelns, Band I: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung, Frankfurt/M. 1981, S. 114 f.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

gentlichen *Tat*sachen.[215] Weil es klüger ist, das erfolgreiche Verhalten anderer zu imitieren und ihre Fehler zu vermeiden, als selbst an der Wirklichkeit zu scheitern, ziehen uns Erzählungen darüber besonders an; das gilt auch und gerade für die personalen Erzählungen über die Vergangenheit, die uns in jenes *„Schatzhaus menschlicher Erfahrungen"* (K. Bergmann)[216] führen, in dem es viel über das Leben zu lernen gibt.

Geschichten sind rationalen moralischen Urteilen sensu Jean Piaget oder Lawrence Kohlberg überlegen, weil sie moralische Bewertungen konkretisieren, veranschaulichen und plausibilisieren – indem Handlungen mit positiven oder negativen Folgen verbunden werden, einen guten oder schlechten Ausgang nehmen.[217] Kinder nehmen beispielsweise Märchen als sinnschöpfend war, weil diese in stark metaphorisierender Weise eine Grundvorstellung von richtigem Handeln im Kontext variierender Lebensherausforderungen vermitteln. Mit dem Erfahrungsalter steigt der Anspruch an die Komplexität einer Erzählung, da auch die Welt (und die eigene Person) in zunehmendem Maße als komplex wahrgenommen wird, und die Handlungsmuster, die in kindlichen Erzählungen noch durch einzelne Figuren personifiziert wurden, werden nun etwa durch moralisch ambivalentere Figuren dargestellt. Solche Erzählungen auszudeuten und damit vom Unbewussten zum Bewussten zu bringen, erhöht für viele Menschen das phronetische Sinnerleben zusätzlich. So lassen sie sich in Psychotherapien ihre Träume und unbewussten Handlungen ausdeuten, enträtseln die Handlungsweisen von literarischen und mythischen Figuren, ergründen in Online-Communities das kryptische Gemurmel von Liedtexten – all diese Akte sind genuin sinnschöpfend. *„Wie sehr wir eine Erzählung auch auf ihren Tatsachengehalt hin überprüfen – immer bleibt fraglich, ‚wovon' eine Erzählung eigentlich handelt"*.[218] Durch die Bewusstmachung wird das angestrebt, was

---

215 Vor dem 17. Jahrhundert bezeichnete auch das „Ding" noch vornehmlich Ereignisse oder Zusammenkünfte. Heidegger erläuterte: *„‚Ding' meint das selbe wie ‚thing': Gerichtsverhandlung, überhaupt Verhandlung, Angelegenheit; so wenn wir irgendwo die Dinge ins Reine bringen, so wenn das Sprichwort meint: ‚Gut Ding will Weile haben.'."* Derselbe: Die Frage nach dem Ding. Zu Kants Lehre von den transzendentalen Grundsätzen, Tübingen 1987, S. 4.

216 Vgl. Bergmann, Klaus: Geschichte als Steinbruch? Anmerkungen zum Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht, in: Schönemann, Bernd/Schreiber, Waltraud/Voit, Hartmut (Hg.): Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Jahresband 2002, Schwalbach/Ts. 2002, S. 138–150, hier S. 139.

217 Vgl. Straub 1998, S. 159.

218 Bruner 1998, S. 62.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Thomas von Aquin „menschengemäße Weisheit“[219] nannte: Eine *tiefsinnige*, lebenspraktische Sammlung pragmatischer Einsichten in die *conditio humana*, durch deren Rationalisierung nützliche Lebensregeln und Empfehlungen für erfolgreiches Handeln erwachsen. Sinnschöpfung strebt nach Lebensklugheit, nach *Weisheit*.

4. Auf der *Horizontebene* befindet sich schließlich die individuelle Wertehierarchie. Sie definiert Orientierungspunkte für die Navigation, indem sie Zuständen Wertigkeiten zuerkennt und so dem Handeln Richtung zuweist; der Mensch erkennt dadurch den eigenen Standort „*zwischen dem, was ist, und dem, was sein soll*“ (P. Schulz-Hageleit).[220] Die Wertehierarchie wird informiert sowohl durch rationale Sinnbildung (z.B. im Rahmen der Ethik) als auch durch Sinnschöpfungserfahrungen (z.B. durch das Erleben von Vorbildern). Ist die Wertehierarchie dysfunktional oder okkludiert, ist orientiertes Handeln unmöglich, da keine Aktion besser scheint als jede andere. Deshalb setzen therapeutische Angebote häufig auf dieser Ebene an, strukturieren und valorisieren Grundwerte neu und erweitern dadurch „*den Horizont der am scheinbar so sinnlosen Leben Leidenden*“ (V. Frankl).[221]
   Hoch hierarchisierte Werte konkretisieren sich in Idealen und bilden gleichzeitig Lebensziele. Insofern der Mensch als Gattungswesen den Gesetzen der Biologie unterliegt, ist anzunehmen, dass Lebensziele wie der Selbsterhalt und die Reproduktion eine Anlage *ab ovo* haben. Tatjana Schnell und Peter Becker konnten in quantitativen Untersuchungen zehn Werte herausarbeiten, deren Verfolgung für Menschen offenbar besonders sinnschöpfend ist: Generativität, Fürsorge, Religiosität, Harmonie, Entwicklung, soziales Engagement, bewusstes Erleben, Naturverbundenheit, Kreativität und Gemeinschaft. Besonders

---

219 Thomas von Aquin beschrieb Klugheit in Summa theologiae (II-II, q. 47, a. 2, ad 1) als „Weisheit in menschlichen Angelegenheiten.“ Weisheit wiederum bezeichnet in der Philosophiegeschichte nach Andreas Speer einen kultur- und epochenübergreifenden „*einer umfassenden, zugleich theoretischen wie praktischen Daseinsorientierung*“. Derselbe: Weisheit, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 12, Basel 2005, S. 371. Aristoteles bezeichnete als Weisheit das Wissen von den ersten Prinzipien und Ursachen, vom Allgemeinsten und Ersten; vgl. Derselbe: Metaphysik, Erstes Buch, übersetzt und hgg. von Hans Zekl, Würzburg 2003, Spalte 982 a 1–983 a; Cicero wiederum verstand darunter das „*Wissen von den göttlichen und den menschlichen Dingen*“. Derselbe: Tusculanae disputationes, Teil IV, übersetzt und hgg. von Ernst Kirfel, Stuttgart 2008.

220 Schulz-Hageleit, Peter: Jugend, Glück, Gesellschaft, Heidelberg 1979, S. 170.

221 Frankl, Viktor: Das Leiden am sinnlosen Leben. Festvortrag, in: Derselbe: Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn, München 2015b, S. 48.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

stark zeigt sich offenbar in jedem Lebensalter der Faktor „Generativität" als potenter Sinnschöpfer.[222] Unter dem auf Erik Erikson zurückgehenden Begriff wird eine Lebenshaltung verstanden, die darauf zielt, etwas von bleibendem Wert zu schaffen, indem man einen Beitrag für die Zukunft der Gesellschaft, des größeren Ganzen und der nachfolgenden Generationen leistet: Kinder bekommen und/oder großziehen, sich politisch engagieren, Wissen vermitteln, sich für das Wohl der Gruppe oder für eine Bewegung aufopfern. Gebraucht-Werden und Eingebunden-Sein sind offenbar die hauptsächlichen Stifter von Lebenssinn, nach diesem Gefühl suchen Menschen.[223]

Lebenssinn entsteht *in actu* durch das gerechtfertigte Vertrauen darauf, Lebensziele mit dem eigenen Potential und einer zuverlässigen Vorstellung von grundlegenden sozialen Dynamiken erreichen zu können. In welchen der unzähligen sozialen Hierarchien das Individuum reüssieren kann, hängt von sozialen Umweltfaktoren und individuellen Dispositionen ab. Erfolgreiche Vorbilder (bei Aristoteles die weisen „*phronimoi*"), deren Verhaltensweisen emuliert und imitiert werden, helfen bei der Auswahl und beim Erklimmen von Hierarchien – von ihnen kann man lernen, sie sollte man beobachten. Mit der bewussten Reflexion von Lebenssinn beginnen Menschen üblicherweise in der Pubertät, wenn sie selbst zu nützlichen AkteurInnen innerhalb ihrer Kultur werden und Verantwortung übernehmen müssen. 16- bis 29-Jährige erkennen noch am wenigsten Lebenssinn, danach nimmt die Sinnerfüllung (mit einem kurzen Einbruch im Altersbereich 40–49) bis zum hohen Alter zu. Sinndimensionen wie „Selbstverwirklichung" und „Wir- und Wohlgefühl" verlieren nach dem jungen Erwachsenenalter an Bedeutung, während Selbsttranszendenz und das Bedürfnis nach Ordnung wichtiger werden. Die Häufigkeit von Lebenssinnkrisen sinkt im typischen Lebensverlauf, um erst im sehr hohen Alter wieder nach oben zu schnellen.[224]

---

222 Vgl. Schnell 2016, S. 57.

223 Dies könnte auch den erstaunlichen Umstand erklären, dass während der Besiedelung Amerikas tausende EuropäerInnen zu den tribal organisierten indigenen Stämmen überliefen, während das Gegenteil praktisch nie geschah. Benjamin Franklin notierte dazu 1753, dass Indianerkinder nicht von den Vorzügen der Zivilisation zu überzeugen seien, während es unmöglich sei, aus den Händen der IndianerInnen befreite Weiße zu Hause zu halten; vgl. Junger 2017, S. 24.

224 Vgl. Schnell, Tatjana/Becker, Peter: Der Fragebogen zu Lebensbedeutung und Lebenssinn, Göttingen 2007. Bei den von Schnell und Becker untersuchten 16- bis 29-Jährigen litten 5 % an einer Sinnkrise.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

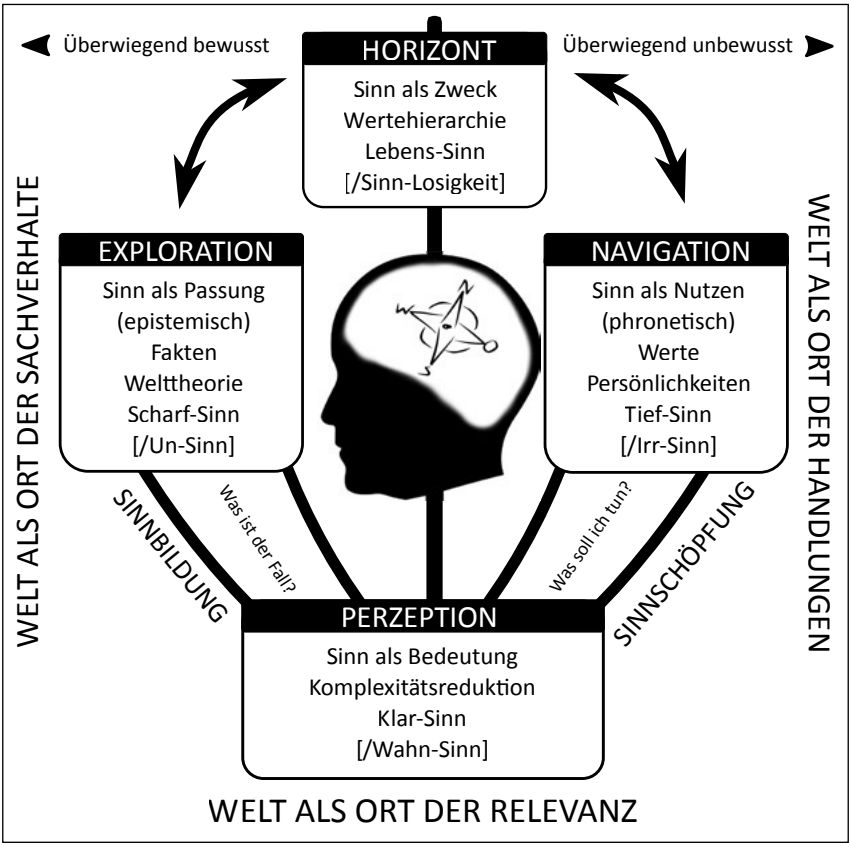

Abb. 2.2: Die vier Ebenen im Sinnmodell.

Exkurs: Begriffe und ihre Verwendung
In der phänomenologischen Terminologie Husserls und Merleau-Pontys wurden „Sinnbildung" und „Sinnstiftung" begrifflich insofern unterschieden, als sich Ersteres auf die Generierung von Bedeutungszuweisungen in der individuellen Erfahrungswelt bezog, Letzteres auf die bereits in der kulturellen Welt vorgefundenen, von anderen gesetzten und symbolisch codierten Bedeutungszuweisungen.[225] Diese Unterscheidung wird auch in der Geschichtsdidaktik angedeutet, wenn „Sinnstiftung" als normativer Begriff auf die Präskription von metaphysischen, ethischen, historischen und politischen Orientierungen enggeführt wird. Sinn wird in diesem Verständnis normativ „gestiftet" von KlerikerInnen, IdeologInnen oder MeistererzählerInnen, um Gruppenidentitäten zu formen. Beispielhaft mahnten jüngst

225 Vgl. Tengelyi, László: Kultur als symbolische Sinnstiftung. Versuch einer Begriffsbestimmung, in: Kurbacher, Frauke/Novotný, Karel/Wendt, Karin (Hg.): Aufklärungen durch Erinnerung. Selbstvergewisserung und Kritik, Würzburg 2007, S. 93–102, hier S. 97 ff.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Roland Bernhard und Felix Hinz, angelehnt an Bodo von Borries, dass in der Geschichtsdidaktik Sinnbildung *„keinesfalls mit Sinnstiftung verwechselt werden"* dürfe, denn „Bildung" bedeute *„in erster Linie Selbstbildung, eigene Mühe und Entscheidungen"* und sei *„eng verbunden mit der Fähigkeit und Bereitschaft, selbstständig Urteile bilden zu können"*.[226] „Sinnfindung" (bzw. analog „Sinnbildung", bei Schulz-Hageleit auch „Sinnverleihen")[227] ergäbe sich dann, wenn Identität *„angeboten und verhandelt"* würde, wohingegen „Sinnstiftung" stattfände, wenn *„Identität aufgedrängt"* würde. Hans-Jürgen Pandel nannte „Sinnstiftung" sogar einen *„Sektenbegriff"*.[228]

Eine Einengung des Terminus „Sinnstiftung" auf das präskriptive Wirken von Autoritäten ist durchaus argumentierbar – einfach, weil man hierfür eine Begrifflichkeit braucht. Allerdings deckt sich diese Einengung nicht mit der alltagssprachlichen Verwendung von „Sinnstiftung" und ist damit wenig geeignet, die Gräben zwischen Fachsprache und lebensweltlicher Sprache aufzufüllen. Auch wird der Begriff in Wissenschaft und Didaktik keineswegs einheitlich verwendet. In naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken steht er beispielsweise meist für die Bedeutungsaufladung von Unterricht, bei Armin Scherb für die pragmatische Relevanzzuschreibung im Politikunterricht.[229] Jörg van Norden nutzte ihn als Gegenstück zur „Sinnvorgabe", Johannes Rohbeck bezeichnete damit – ähnlich wie Michael Zech – schlicht den Vorgang, mit dem *„der Historiker die in der Vergangenheit erfolgten Handlungen deutet"*.[230] Thomas Hellmuth plädierte für eine *„historisch-politische Sinnstiftung"*, durch welche Sinnbildungen selbstreflexiv erweitert werden sollen.[231] Auch in der Erinnerungskultur werden Gedenkstätten unverfänglich *„als Orte der Sinnstiftung"*[232] ausgewiesen. Die Lebenssinnpsychologin

---

226 Bernhard, Roland/Hinz, Felix: Sinnbildung statt Sinnstiftung durch historisches Denken, in: Bernhard, Roland/Hinz, Felix/Maier, Robert (Hg.): Luther und die Reformation in internationalen Geschichtskulturen. Perspektiven für den Geschichtsunterricht, Göttingen 2017, S. 371–400, hier S. 391 f.

227 Vgl. Schulz-Hageleit 1979, S. 170 f.

228 Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtstheorie. Eine Historik für Schülerinnen und Schüler – aber auch für ihre Lehrer, Schwalbach/Ts.: 2017, S. 160.

229 Vgl. etwa Muckenfuß, Heinz: Lernen im sinnstiftenden Kontext: Entwurf einer zeitgemäßen Didaktik des Physikunterrichts, Berlin 1995; Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München: Methodiküberlegungen für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. Sinnstiftende Kontexte, München 2000; Scherb, Armin: Pragmatistische Politikdidaktik. Making it Explicit, Schwalbach/Ts. 2014.

230 Vgl. Rohbeck, Johannes: Handlungssinn und Deutungssinn in der Geschichtsphilosophie, in: Schmidt, Sarah/Karydas, Dimitris/Zovko, Jure: Begriff und Interpretation im Zeichen der Moderne, Berlin 2015, S. 313–322, hier S. 314; Van Norden 2018, S. 237; Zech, Michael: Geschichte als Sinnstiftung und das Wirklichkeitsproblem, in: Research on Steiner Education 4/2014, S. 90–99.

231 Vgl. Hellmuth, Thomas: Politische Bildung als historisch-politische Sinnstiftung: Überlegungen zu einem historisch-politischen Kompetenzmodell, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaften 4/2009, S. 483–496.

232 Vgl. Panel zur Tagung der ÖAW: „Das umkämpfte Museum. Zeitgeschichte ausstellen zwischen Dekonstruktion und Sinnstiftung", Wien 3.–4.10. 2018.
Volkhard Knigge hat den Nachkriegsumgang mit dem KZ Buchenwald auf die prägnante Kurzformel *„Minimierung der Relikte zur Maximierung von Sinnstiftung"* gebracht; Derselbe:

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Schnell wiederum unterschied „sinnvolle" von „sinnstiftenden" Tätigkeiten dahingehend, dass durch Letztere persönlichkeitsgebundene Lebensziele angestrebt werden können.[233] Ohnedies sind alle Formen der Sinnzuschreibung am Ende Leistungen der subjektiven Psyche, die Handlungen entwirft und Sachverhalte interpretiert. Biller wandte sich deshalb gegen die Vorstellung, dass Sinn von außen „gegeben", „geschenkt" oder „gestiftet" werden könne, etwa durch Autoritäten und sinnverwaltende Instanzen wie LehrerInnen. Sinn benötige zwar objektive Sinnträger (wie z. B. Situationen, andere Menschen oder Narrationen), aber könne stets nur in der – durch situative Sinnhilfen wie Motivationen, Ziele, Richtlinien etc. gelenkten – Interpretation des Subjekts entstehen: „*Was bei ‚Sinnbildung' gegeben, bei ‚Sinnschenkung' geschenkt oder bei ‚Sinnstiftung' gestiftet*" werde, seien Bedeutungen, die Sinn ergäben, aber nicht Sinn selbst – diesen müsse man „*sich erarbeiten*".[234] Auch phronetischer Sinn und Identitäten werden nicht durch gesellschaftliche Institutionen „gestiftet", sondern beruhen auf dem Nutzwert, der aus ihnen herausleuchtet. Die Alltagssprache trägt diesem Umstand auf der Ebene der Lebenssinnwahrnehmung Rechnung, indem sie Begriffe wie *Sinnstiftung*, *Sinngebung*, *Sinnsetzung*, *Sinnfindung* oder *Sinnverleihung* synonym handhabt.[235]
Um jedoch der disziplinären Mehrdeutigkeit des Begriffs „Sinnstiftung" und den damit verknüpften Missverständnissen auszuweichen, wird im Folgenden der unverfänglichere, weil neologe Terminus „Sinnschöpfung" für die Wahrnehmung von phronetischem Sinn verwendet.

Die hier vollzogene Unterscheidung zwischen (überwiegend rationaler) Sinnbildung und (überwiegend intuitiver) Sinnschöpfung beschreibt zwei unterschiedliche Arten, die Welt zu begreifen.[236] Nur ein Teil der menschlichen Welter-

Vom Reden und Schweigen der Steine. Zu Denkmalen auf dem Gelände ehemaliger Konzentrations- und Vernichtungslager, in: Weigel, Sigrid/Erdle, Birgit (Hg.): Fünfzig Jahre danach. Zur Nachkriegsgeschichte des Nationalsozialismus, Zürich 1996, S. 193–234, hier S. 207.

233 Vgl. Thaler 2019.

234 Biller 1991, S. 146. Ähnlich meinte Frankl, Sinn könne nicht gegeben werden, sondern müsse „*gefunden werden*"; vgl. Frankl, Viktor: Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn, in: Derselbe: Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn, München 2015d, S. 141–161, hier S. 155.

235 Vgl. Duden 2017, Stichwort „Sinn".

236 Sie lässt sich auch neurophysiologisch begründen: In einer Zusammenschau neurologischer Forschung hat Iain McGilchrist herausgearbeitet, dass die beiden Hemisphären des menschlichen Gehirns unterschiedliche Wahrnehmungsmodi, beinahe eigenständige Persönlichkeiten, einnehmen. Die linke Hemisphäre sei tendenziell rational, konstruiere Regeln, verwalte Wissen und baue aus den Informationen, welche die rechten Hemisphäre bereitstelle, „leblose" Vorstellungen über die Welt auf, die sie anschließend vehement verteidige. Sie nehme nichts wahr außerhalb der eigenen Verständnisgrenzen, fokussiere jedoch gut auf Problemstellungen. Die rechte Hemisphäre hingegen sei körper- bzw. prozessbezogen und holistisch, beschäftige sich mit Ausnahmen von der Regel, sehe die Welt als Interaktionsnetz von lebenden Dingen und steuere die Aufmerksamkeit gegenüber der Außenwelt, insbesondere der sozialen. Wo die linke Hemisphäre selbstbewusst und ignorant sei, sei die rechte zweifelnd und akzeptiere das Unbekannte. Links dominierten Wissen und Logik, rechts Glaube und Mystik. Bemerkenswert sei weiters, dass offenbar die linke Hemisphäre nicht in der Lage sei, in Metaphern und Gleichnissen zu denken, die rechte hingegen schon; vgl. Derselbe 2009.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

klärung bezieht sich darauf, *was ist* – die Fassung der dinglichen, faktischen Realität in epistemischen Aussagen. Dieser Teil ist objektivierbar, diskutierbar und tradierbar. Ein anderer Teil hingegen bezieht sich darauf, was man in dieser Welt *tun soll*. Anders als bei epistemischen Aussagen geht es hier um nützliche Ideen, Motive und Rollenvorstellungen, die sich für das eigene Leben in der Kultur und für das Überleben der Kultur in der umgebenden Natur bewährt haben. Man könnte sie im Sinne der Pragmatismus als „darwinistisch erprobte" Ideen von Verhaltensweisen bezeichnen, die sich über lange evolutionäre Zeiträume bewährt haben. Inspirierende *SinnbildnerInnen* werden durch den Nobelpreis ausgezeichnet, inspirierende *SinnschöpferInnen* durch den Alternativen Nobelpreis, den *Right Livelihood Award*.

Didaktisch relevant wird diese Unterscheidung, weil sie unterstreicht, dass Wahrheitsansprüche für Erzählungen in unterschiedlichen Dimensionen geltend gemacht werden können. Eine Fabel etwa ist zur selben Zeit epistemisch falsch (insofern sie mit irrealen Geschehnissen operiert) und phronetisch wahr (insofern sie schlüssige Erlebens- und Handlungsmuster metaphorisch ausdrückt). Bei historischen Erzählungen gilt es im epistemischen Sinnbereich bewusst die faktische Korrektheit der Darstellung zu beurteilen und im phronetischen die *Richtigkeit* der dargestellten Erlebens- und Handlungsweisen, was überwiegend unbewusst geschieht.[237] Hier steht nicht die zutreffende Wiedergabe physischen Geschehens im Mittelpunkt, sondern die Nützlichkeit der veranschaulichten sozialen Verhaltensformen für das eigene Leben.[238] Die Wahrheitskonkurrenz zwischen beiden Sinnformen schlägt sich nicht zuletzt in der Erzähllogik geschichtskultureller Produkte nieder. Christopher Nolan et-

---

237 Dabei ist auch im epistemischen Bereich der Authentizitätsgrad nicht leicht zu beurteilen. So wird Authentizität bekanntlich auch etwa für Geschichten beansprucht, deren Figuren oder Handlungen zwar fiktional sind, deren Geschehen jedoch glaubhaft im Modus des (historischen) *Potentialis* stattfindet. Gerade populäre Erzählmedien eröffnen dabei durchaus weite Spielräume. Beispielhaft lobte etwa Volker Skierka den Geschichtscomic für seine Fähigkeit, „*fiktive Wahrheiten*" zu verdeutlichen: „*Pointiert gesetzte Zitate sowie Zuspitzungen und eine verdichtete Darstellung der historischen Abläufe in einem ‚Bilderroman' können dazu beitragen, eine gefühlte Wahrheit zu erzeugen, die das tatsächliche Geschehen vielleicht sogar präziser auf den Punkt bringt.*" Derselbe: In der Hängematte mit Fidel Castro, Einleitung zu: Kleist, Reinhard: Castro, Hamburg 2016.

238 Schon Nietzsche hat sich hier auf die Seite der Nützlichkeit geschlagen: „*Die Falschheit eines Urteils ist uns noch kein Einwand gegen ein Urteil; darin klingt unsre neue Sprache vielleicht am fremdesten. Die Frage ist, wie weit es lebenfördernd, lebenerhaltend, Art-erhaltend, vielleicht gar Art-züchtend ist.*" Derselbe: Jenseits von Gut und Böse. Erstes Hauptstück, Leipzig 1886, 4. Absatz.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

wa rechtfertigte die Fiktionalität von „Dunkirk" (UK/USA/F/NL 2017) damit, dass man auch im Historienfilm bisweilen „*Dinge fiktionalisieren und künstlich dramatisieren*" müsse, „*damit das Publikum die Wahrheit dahinter*" verstehe: „*Als Drehbuchautor weiß ich, wie viel Künstliches man zu einer Charakterisierung hinzufügen muss, damit man dem Publikum die Wahrheit zeigt. Früher wusste ich nie, was Werner Herzog mit der ekstatischen Wahrheit meinte, bis ich diesen Film gemacht habe. Denn manchmal gibt es eine Lüge, die die Wahrheit erzählt.*"[239]

Epistemische Sinnbildung mag für viele Lehrkräfte das attraktivere Operationsgebiet sein, weil es dem Bewusstsein zugänglicher, rational begründbarer, eindeutiger, objektiver und logischer strukturierbar ist. Gleichzeitig bestimmt der im Unbewussten verankerte Bereich der phronetischen Sinnschöpfung den Kern unserer Moral, formt unsere Vorstellungen vom Aufbau der sozialen Welt und ist der mächtigere Motivator für jede Art von (Lern-)Tätigkeit. Die Bedeutung nicht-bewusst ablaufender kognitiver Prozesse im menschlichen Denken und Urteilen ist ohnedies kaum zu überschätzen – das Unbewusste *per se* ist, mit Piaget gesprochen, einfach „*überall*".[240]

In der aktuellen Kognitionspsychologie steht dieser Umstand weitgehend außer Streit. Zwei-Prozess-Modelle, wie sie Robert Zajonc – interdisziplinär anschlussfähig an Karl Mannheims Unterscheidung von kommunikativem und verbindendem Wissen[241] – einführte, unterscheiden zwei arbeitsteilige Systeme der menschlichen Informationsverarbeitung: Ein intuitiv-emotionales System, das anstrengungslos, schnell und ohne willentliche Steuerung gleichzeitig sehr viele automatisierte Prozesse abarbeitet, sowie ein räsonierendes System, das sich langsam, energieaufwändig und fokussiert mit neuen Problemstellungen befasst.[242] Das intuitiv-emotionale System ist eng mit dem Wahrnehmungs-

---

239 Nolan, Christopher: Interview zum Filmstart von „Dunkirk", online auf: https://www.vienna.at/zu-filmstart-von-dunkirk-regisseur-christopher-nolan-im-interview/5390238.

240 Jean Piaget zufolge geschieht Akkommodation im Allgemeinen bewusst, weil Bewusstsein „*bei äußeren und inneren Schwierigkeiten*" auftauche, Assimilation hingegen meist unbewusst; folglich ist jeder Lernprozess ein „*stetige[r] Übergang vom Unbewussten zum Bewussten und umgekehrt*"; Derselbe: Nachahmung, Spiel und Traum: die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde, Stuttgart 2009, S. 222 f.

241 Vgl. Mannheim, Karl: Strukturen des Denkens, Frankfurt/M. 1980.

242 Vgl. u.a. Zajonc, Ronert: Feeling and Thinking: Preferences need no Inferences, in: American Psychologist 35/1980, S. 151–175; Evans, Jonathan/Frankish, Keith (Hg.): In two minds: Dual Processes and Beyond, New York 2009; Evans, Jonathan: Dual-Processing Accounts of Reasoning, Judgement, and Social Cognition, in: Annual Review of Psychology 59/2008, S. 255–278.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

apparat gekoppelt und daher immer der erste Prozessor neuer Information. Daniel Kahneman zufolge fällt der Mensch etwa 40 Millionen Mal am Tag Entscheidungen, fast alle davon unbewusst.[243] Selbst scheinbar rationale Problemabschätzungen und Urteilsbildungen vollziehen sich in Deutungsrahmen, die durch unbewusste kognitive Verzerrungen beeinflusst werden – die englischsprachige Wikipedia listet hierzu gegenwärtig über 200 Formen von Bias auf. Sie geschehen vorwiegend im präfrontalen Kortex, der strukturell mit dem für Gefühle zuständigen limbischen System verbunden ist. Wir treffen daher letztlich „*nie Entscheidungen, in dem wir ‚rein sachlich und objektiv' Fakten gegeneinander abwägen. Nie*" (E. Wehling).[244]

Das Bewusstsein arbeitet zudem nicht so sehr *rational* als vielmehr *rationalisierend.* Es gaukelt die Beschäftigung mit einer Datenbasis vor, die im Unbewussten vorprozessiert und selektiert wird. Studien an Split-Brain-PatientInnen zeigen, dass das Bewusstsein sich bei widersprüchlichen Informationen ein kohärentes Bild von der Welt „zusammenlügt" und sogar innerhalb einer Person zwei Bewusstseine auftreten können. Bewusstsein ist nach Tor Norretranders eine Illusion, „*riddled with deceit and self-deception; [...] the conscious I is happy to lie up hill and down dale to achieve a rational explanation for what the body is up to*".[245] Jonathan Haidt legte dar, dass moralische Entscheidungen blitzschnell intuitiv gefällt und dann in einem quälend langsamen Prozess *ex post* rationalisiert

---

Daniel Kahnemann verwendet hier die Bezeichnungen „System 1" und „System 2". System 1 generiere demnach aus Eindrücken, Absichten, Gefühlen und Intuitionen Vorschläge für System 2; werden diese von System 2 übernommen, werden sie zu Überzeugungen und (scheinbar) willentlich gesteuerten Handlungen. System 2 werde aktiviert, wenn Ereignisse gegen das Weltmodell von System 1 verstießen oder wenn mehrere Vorstellungen aufträten, die verschiedene Handlungen erforderten oder gemäß einer Regel kombiniert werden müssten. Handlungsschemata würden demnach initial vom Bewusstsein etabliert und dann unbewusst als automatisierte Routinen bzw. als „implizites", erfahrungsverstärktes Wissen ausgeführt; vgl. Derselbe: Schnelles Denken, langsames Denken, München 2012.

243 Überwiegend führt dieser Vorgang auch zu hinreichend guten Einschätzungen. Es genügt beispielsweise, Menschen eine *Zehntel*-Sekunde lang das Bild eines ihnen unbekannten Kandidaten für ein politisches Amt zu zeigen, um sie zu einer (statistisch überwiegend korrekten) Einschätzung seiner Erfolgschancen gelangen zu lassen; vgl. Todorov, Alex/Mandisodza, Anesu/Goren, Amir/Hall, Crytal: Inferences of Competence from Faces Predict Election Outcomes, in: Science 308/2005, S. 1623–1626.

244 Wehling 2016, S. 45.

245 „*When the consciousness thinks it determines to act, the brain is already working on it; there appears to be more than one version of consciousness present in the brain; our conscious awareness contains almost no information but is perceived as if it were vastly rich in information.*" Norretranders, Tor: The user illusion. Cutting consciousness down to size, New York 1999, S. 286.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

werden – und zwar vornehmlich mit dem Ziel, sich selbst und andere von ihrer Richtigkeit zu überzeugen.[246]

Womöglich treten wir der Domäne der Sinnschöpfung auch deshalb skeptischer gegenüber, weil man hier auf Bedürfnisse nach Selbsttranszendierung, Heiligkeit und emotionaler Gruppenzugehörigkeit trifft, die unserem modernen Individualitätsideal zuwiderzulaufen scheinen. Menschen generieren viel phronetischen Sinn durch Handlungen, die mit Selbstüberschreitung einhergehen: Für die eigene Mannschaft alles geben, sich im Rhythmus mit anderen bewegen, für einen guten Zweck spenden, die eigene Stimme in einen Chor einfließen lassen, Parolen skandieren. Im Gefängnis erlebte beispielsweise Nelson Mandela, wie Menschen unterschiedlichster Herkunft und politischer Einstellung gemeinsam Zulu-Lieder sangen und beim Tanzen „*die Hand der großen Vergangenheit*" und die „*Kraft der großen Sache*" spürten: „*In diesem Augenblick regte sich etwas tief in uns allen, etwas Starkes und Intimes, das uns miteinander verband.*"[247] Solche Erhabenheitsgefühle sind besonders sinnschöpfend; sie werden evoziert durch synchronisierende Handlungen wie Jubeln, Tanzen oder das Marschieren im Gleichschritt – Haidt spricht hier vom Gemeinschaftserlebnis des „Schwärmens" und unterstreicht, dass die BürgerInnen betont individualistischer Nationen, denen die Selbsttranszendenz in jeder Art von „Schwarm" suspekt ist, heute am stärksten nach Sinn hungern.[248] In gleicher Weise vermissen SoldatInnen in Friedenszeiten oft schmerzhaft jenes intensive Zusammengehörigkeitsgefühl, das sie im Kampf als Teil eines sozialen Organismus empfunden hatten: „*Entbehrungen machen dem Menschen nichts aus, er ist sogar auf sie angewiesen; worunter er jedoch leidet, ist das Gefühl, nicht gebraucht zu werden. Die moderne Gesellschaft hat die Kunst perfektioniert, Menschen das Gefühl der Nutzlosigkeit zu geben*" (S. Junger).[249]

---

246 Vgl. Haidt 2012, S. 50 ff. Verlieren Menschen durch Gehirnschäden ihre Emotionen (und damit die Arbeitsbasis für das intuitive System), sind sie nicht länger in der Lage, im Alltag schnelle und gute Entscheidungen zu treffen, da sie keinen Zugriff mehr auf die bereits etablierten Mustererkennungsprozesse haben; vgl. Damasio 1994.

247 Mandela, Nelson: Der lange Weg zur Freiheit: Autobiographie, Frankfurt/M. 1994, S. 275.

248 Fehlen die Möglichkeiten zur vergemeinschaftenden Selbstüberschreitung, flüchten Menschen in Ersatzgemeinschaften und -religionen wie „Brand Communities", wo sie als KonsumentInnen ein „Wir-Gefühl" erleben, das von einer eigenen Mythologie, Tradition, Ritualen und missionarischer Tätigkeit begleitet wird; vgl. Svetlova, Ekaterina: Unternehmer als Sinnstifter. Macht das Sinn? In: Ebertz, Michael/Schützeichel, Rainer: Sinnstiftung als Beruf, Wiesbaden 2010, S. 165–180, hier S. 166.

249 Junger 2017, S. 19.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Die Auseinandersetzung mit menschlicher Sinnschöpfung kann ein hochwillkommener Anlass für die Geschichtsdidaktik sein, einen psychologisch informierteren Blick auf die Grundlagen menschlicher Moral einzuüben. In allen drei moralischen Domänen, die der Kulturpsychologe Richard Shweder unterschied (Autonomie, Gemeinschaft und Divinität), vollzieht sich Sinnschöpfung.[250] Gerade auch der Bereich der Divinität ist geschichtsdidaktisch relevant durch seinen Niederschlag in der Erinnerungskultur: Denk- und Mahnmäler, Zeremonien und Schweigeminuten, Gedenkstätten und Museen sind sakrale Angelegenheiten, die nicht beschmutzt und entweiht werden dürfen. Viele Staaten kennen heilige Texte wie z.B. ihre Gründungsdokumente.[251] Mircea Eliade wies darauf hin, dass selbst die profansten Menschen privilegierte „historische" Orte hätten – etwa den Geburtsort oder den Platz der ersten Liebe – die ihnen heilig seien.[252] Unabhängig von ihrer Religiosität verwenden Menschen sakrale Symbolik in biographisch strukturierenden Festen und leiden an Akten symbolischer Entweihung, etwa dem Beschmutzen einer Nationalflagge, dem Schänden eines Friedhofs oder dem Verbrennen von Büchern. Der Mensch zieht demnach phronetischen Sinn aus Symbolen und Strukturen, die weit über ihn selbst und seine Lebenswelt hinausgehen.[253] In Shweders Moral der Divinität, in Welbys kosmischer Ebene des Hochsinns zeigt sich das menschliche Bedürfnis nach generativer Selbstüberschreitung, nach etwas, das über den

---

250 Die Moral der Autonomie verteidige das Individuum und generiere Werte wie Freiheit und Selbstentfaltung, die Moral der Gemeinschaft verteidige die Integrität der Gruppe und schaffe Werte wie Loyalität, Verantwortung, Rollentreue und Aufopferung für andere, die Moral der Divinität transzendiere das Individuum und schätze das Reine, Hohe und Abstrakte; vgl. Shweder, Richard/Much, Nancy/Mahapatra, Manamohan/Park, Lawrence: The „big three" of morality (autonomy, community, and divinity), and the „big three" explanations of suffering, in: Brandt, Allan/Rozin, Paul (Hg.): Morality and health, New York 1997.

251 Beispielsweise die Magna Carta, die US-Verfassung oder die Ostarrichi-Urkunde Ottos III. Die einheitsstiftende Bedeutung der ideellen Einheiten strahlt auf ihre physischen Träger ab und macht aus mit Eisengallustinte beschriebenen Pergamenten historische Fetischobjekte, ehrfürchtig verehrt und sorgsam verwahrt in der British Library, in den National Archives oder im Bayerischen Hauptstaatsarchiv.

252 Vgl. Eliade, Mircea: The sacred and the profane: The nature of religion, San Diego 1959, S. 24.

253 Scott McMurphy und Jonathan Haidt haben festgestellt, dass in einer experimentellen Situation nicht einmal AtheistInnen ihre Seele post mortem verkaufen möchten, obwohl sie gar nicht an eine unsterbliche Seele glauben; vgl. Haidt 2012, S. 44.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Menschen „*hinausweist auf etwas, das nicht wieder er selbst ist*“ (V. Frankl).[254] Dies ist insbesondere der Standpunkt der Tiefenpsychologie. Ob Jungs Analytische Psychologie, Robert Liftons Psychohistorie oder Eriksons Ich-Psychologie: „*The point they are making is the same: The ego needs a means of magnification, of feeling connected to a meaningful whole beyond the individual to compensate for situations of life-threatening instability*“ (D. Lindenfeld).[255] Vertiefen wir nun im nächsten Schritt einige zentrale Sinnschöpfungsaspekte unter Einbezug einer tiefenpsychologischen Sichtweise.

2.4 Sinnschöpfung als Einsicht in die fundamentalen Dynamiken menschlicher Existenz

„Man muss die Welt nicht verstehen, man muss sich darin nur zurechtfinden.“
Albert Einstein zugeschriebenes Zitat

„In allem Chaos ist Kosmos und in aller Unordnung geheime Ordnung, in aller Willkür stetiges Gesetz.“
Carl Gustav Jung: Archetypen des kollektiven Unbewussten[256]

Wendet sich die Psychologie den Sinnfragen zu, gelangen PsychiaterInnen und TherapeutInnen zu Prominenz. Kein Wunder: Ihr Geschäft ist es, anderen zur Seite zu stehen, wenn diese ihr „*narrativ strukturiertes Selbst- und Weltwissen umbilden*“ (J. Straub),[257] und sie können aus dem Erfolg von Therapiemaßnahmen auf die Strukturen schließen, nach denen Menschen die Welt und das in ihr erforderliche Handeln sinnhaft ausdeuten.

Unter den tiefenpsychologischen Schulen wird vor allem die „Analytische Psychologie“ in der Tradition C. G. Jungs als sinnzentriert verstanden, weil sie Psychoneurosen begreift als „*ein Leiden der Seele, die ihren Sinn nicht gefunden*

254 Frankl, Viktor: Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn, in: Derselbe: Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn, München 2015d, S. 141–161, hier S. 147.
255 Vgl. Lindenfeld, David: Jungian archetypes and the discourse of History, in: Rethinking History 2/2009, S. 217–234, hier S. 227.
256 Jung, Carl Gustav: Archetypen des kollektiven Unbewussten, in: Derselbe: Gesammelte Werke, Band 9, Olten 1980, S. 41.
257 Straub 1998, S. 159.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

hat".[258] Von Esoterik und populärem Mystizismus der 1970er Jahre vereinnahmt, wurde Jung in Psychologie und Kulturwissenschaften lange Zeit misstrauisch beäugt.[259] Das änderte sich in jüngerer Zeit; Jungs zentrale Konzepte gelten nun selbst bei SkeptikerInnen als grundsätzlich „*kompatibel mit dem Mainstream gegenwärtiger Kulturtheorie*" (Th. Walach),[260] zumal sie unter anderem mit der Elementarmotiv-Hypothese in der Ethnologie und der Forschung zu veränderten Bewusstseinszuständen in Einklang zu bringen sind. Auch weist seine Archetypentheorie Ähnlichkeiten mit Theoriesystemen der Linguistik (G. Lakoff, N. Chomsky) sowie des Strukturalismus (C. Levi-Strauss) auf,[261] zeigt sich anschlussfähig an Religions- und Literaturforschung (M. Eliade/N. Frye, J. Campbell) sowie an die Theoreme der dramaturgischen Narratologie.[262]

Ausgangspunkt von Jungs Theorie war die triviale Feststellung, dass Menschen zu allen Zeiten mit dem gleichen Grundstock an existentiellen Herausforderungen beschäftigt sind, etwa jenem der Partnerwahl, der Reifung, der Beziehung zum Transzendenten oder des Verhältnisses zwischen Gut und Böse. Jung vermutete nun, dass die Lösungen zu diesen Lebensproblemen nicht von jedem Individuum stets vollständig aufs Neue gefunden werden müssten, sondern in

---

258 Jung, Carl Gustav: Die Beziehungen der Psychotherapie zur Seelsorge, Zürich 1932, § 497. Weitere therapeutische Schulen mit starkem Sinnbezug sind etwa Frankls Existenzanalyse oder die existenzialistische Persönlichkeitstheorie Rollo Mays; vgl. zu Letzterer u.a. Derselbe: Psychology and the human dilemma, New York 1967.

259 Jacques Le Goff beispielsweise nannte Jungs Archetypen „*zeitlose Luftgebilde im Delirium*"; zitiert in: Holzapfel, Otto: Lexikon der abendländischen Mythologie, Köln 2010, Stichwort: Jung, Carl Gustav.
Mario Schlegel äußerte sich noch 2016 frustriert darüber, dass „*von praktisch allen esoterischen, metaphysischen, transzendentalen und Quantum-Mind Richtungen auf Jung verwiesen wird, was sich auf den Ruf des wissenschaftlichen Status der Analytischen Psychologie ungünstig auswirkt*". Derselbe: Kriterien wissenschaftlich begründeter Psychotherapie. Zur Abgrenzung der Analytischen Psychologie Jungs als wissenschaftlich begründetem Psychotherapie-Verfahren von der Transpersonalen Psychologie und der Esoterik, in: Psychotherapie – Transpersonalität – Spiritualität 3/2016, DOI: https://doi.org/10.30820/psyber.v6i3.

260 Walach, Thomas: Das Unbewusste und die Geschichtsarbeit. Theorie und Methode einer öffentlichen Geschichte, Wiesbaden 2019, S. 17.

261 Vgl. Lindenfeld 2009. Zur kritischen Evaluation des Forschungsstands Roesler, Christian: Das Archetypenkonzept C. G. Jungs: Theorie, Forschung und Anwendung, Stuttgart 2016; Haule, John: Jung in the 21st Century: Evolution and Archetype, Band 1, New York 2010.

262 Andrew Samuels beobachtete bereits um die Jahrtausendwende „*in academic quarters and in intellectual life in general what has been termed Jung's return from banishment*". Derselbe: Foreword, in: Hauke, Christopher: Jung and the Postmodern. The Interpretation of Realities, London 2000, S. xi.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ihrem Kern bereits im Menschen angelegt seien: Als im Gehirn vorcodierte Erfahrungs- und Verhaltensmuster, welche die (erfolgreichen) VorgängerInnengenerationen in uns hinterlassen hätten; und zwar sowohl auf kultureller als auch, Lamarckistisch gedacht, auf neuronal-präformierter Ebene – vergleichbar mit Instinkten, Trieben oder Reflexen.

Jungs Zugriff auf die Psyche war naturphilosophisch geprägt und am Erbe der romantischen Psychiatrie angelehnt.[263] Angeregt durch die Völkerpsychologie des 19. Jahrhunderts (insbesondere Adolf Bastians Lehre der „Elementargedanken"),[264] welche transkulturelle auffindbare Erzählmotive in den Mythen vieler Kulturen identifiziert hatte (z.B. das Chaos als Ausgangspunkt, die Trennung von Himmel und Erde, die Sintflut als Strafe, der Raub des Feuers etc.), spürte er solche typischen Mythologeme auch in den Träumen seiner PatientInnen sowie in den Wahnvorstellungen von PsychotikerInnen auf. Dabei knüpfte er an die Idee des Freud-Mitarbeiters Otto Rank an, Mythen als Massenträume zu interpretieren und in Heldenlegenden nach Analogien zur menschlichen Psychogenese zu suchen.[265] Das Datenmaterial war umfassend, allein an Träumen analysierte Jung geschätzte 80.000.[266] Er kam zu dem Schluss, dass „*zwar unbewusste, aber nichtsdestoweniger aktive, das heisst lebendige Bereitschaften, Formen, eben Ideen in Platonischem Sinn, in jeder Psyche vorhanden sind und deren Denken, Fühlen und Handeln instinktmäßig präformieren und*

---

263 Jung verstand seinen Ansatz zunächst als eine Naturwissenschaft und erklärte die Entwicklung menschlichen Bewusstseins darwinistisch: Durch die Möglichkeit, gegen den Instinkt zu handeln, sei der Mensch zum eigenen Vorteil aus der Natur entlassen worden, im Erkennen der Notwendigkeit willentlichen Planens aber mit der Sinnfrage konfrontiert worden.

264 Vgl. hierzu Creuzer, Friedrich: Symbolik und Mythologie der alten Völker, Leipzig 1841; zudem war Jung u. a. beeinflusst von den Vorsokratikern, durch Platon, Hermann Usener, Johann G. Fichte, Friedrich W. Schelling, Carl G. Carus, Arthur Schopenhauer und Eduard von Hartmann, später zudem vom Taoismus.

265 Vgl. hierzu frühe Erstausgabe und erweiterte Neuauflage von Rank, Otto: Der Mythos von der Geburt des Helden. Versuch einer psychologischen Mythendeutung, Leipzig 1909 und 1922.
Zuvor hatte bereits Freud vermutet, dass der Mythos über weite Teile „*nichts anderes ist als in die Außenwelt projizierte Psychologie*". Derselbe: Zur Psychopathologie des Alltagslebens, in: Freud, Sigmund: Gesammelte Werke, Band 4, Frankfurt/M. 1961, S. 287 f. Auch andere Psychoanalytiker wie Abraham, Silberer und Riklin untersuchten Mythen auf ihre psychologische Bedeutung hin.

266 Vgl. Franz, Marie-Louise von: Archetypische Dimensionen der Seele, Zürich 1994, S. 365.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

beeinflussen“.[267] Gewisse Ideen seien kultur- und zeitübergreifend anzutreffen und legten das „*Vorhandensein bestimmter Formen in der Psyche, die allgegenwärtig oder überall verbreitet sind*“,[268] nahe – analog etwa zu universellen moralischen Werthaltungen.[269] Dieses „Schicksalsgewebe“ menschlicher Ideen und Motive nannte Jung später das „kollektive Unbewusste“. Dabei handle es sich um jenen Teil der menschlichen Psyche, der nicht auf persönlicher Erfahrung beruhe, sondern die über lange Selektionsprozesse enorm verdichteten und unbewusst kodierten „Engramme“ (Erlebniseindrücke) der ganzen Kultur abbilde.[270]

Anders als in den Konzeptionen von sozialem Gedächtnis – etwa eines „kulturellen Gedächtnisses“ (A. und J. Assmann), eines „kollektiven Gedächtnisses“ (M. Halbwachs) oder eines „kommunikativen Gedächtnisses“ (H. Welzer)[271] – steht bei Jungs kollektivem Unbewussten die spezifische Kultur mit ihrer identitätsbildenden Tradition nicht im Mittelpunkt, sondern wird einem epigenetisch präformierten universellen Unbewussten zur Seite gestellt. Jung ging davon aus, dass große Teile des kollektiven Unbewussten bereits als vage, „primordiale“ (ursprüngliche) Bilder bei der Geburt in jedem Menschen neuronal angelegt sind. Auf diese rudimentären Sinnkomplexe – er nannte sie nach 1919 „Archetypen“, davor „Urbilder“ und „Dominanten“ – würde der Mensch symbolhaft im Modus des Erzählens und Deutens zurückgreifen, um die konzentrierten existentiellen

---

267 Jung 1976b, S. 95.

268 Jung, Carl Gustav: Archetypen, hgg. von Lorenz Jung, München 2008, S. 45.

269 Hierzu liegen mittlerweile mehrere empirisch fundierte anthropologische Modelle vor; nur beispielhaft: Martin Seligman und Chris Peterson zufolge honorieren Menschen in moralischen Codices (von heiligen Texten bis zum Pfadfindergelöbnis) kulturübergreifend sechs Grundtugenden und ihre Verkörperungen in sozialen Rollen: Weisheit, Mut, Menschlichkeit, Gerechtigkeit, Mäßigung und Transzendenz; vgl. Dieselben: Character strengths and virtues: A handbook and classification, Washington 2004.

270 Vgl. Jung, Carl Gustav: Psychologische Typen, Zürich 1921, S. 243.

271 Jan Assmann beschrieb das kulturelle Gedächtnis als eine „*Tradition in uns, die über Generationen, in jahrhunderte-, ja teilweise jahrtausendelanger Wiederholung gehärteten Texte, Bilder und Riten, die unser Zeit- und Geschichtsbewußtsein, unser Selbst- und Weltbild*“ präge. Derselbe: Das kulturelle Gedächtnis, in: Assmann, Jan (Hg.) : Thomas Mann und Ägypten. Mythos und Monotheismus in den Josephsromanen, München 2006, S. 67–75, hier S. 70; zudem Derselbe: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, München 2005; sowie Assmann, Aleida: Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses, München 2006.
Zum kollektiven Gedächtnis vgl. Halbwachs, Maurice: La mémoire collective, Paris 1950. Das kommunikative Gedächtnis bezieht Harald Welzer auf die alltagsnahe mündliche Überlieferung der vorangegangenen drei Generationen; vgl. Derselbe: Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung, München 2017.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Erfahrungen früherer Generationen auf seine eigene Lebenswelt anwenden zu können. Da „*alles Psychische* präformiert" sei,[272] komme der Mensch keineswegs als eine *tabula rasa* zur Welt, sondern verfüge bereits bei der Geburt über Weltdeutungsnetze, die dann durch Sozialisationserfahrungen kulturspezifisch ausgeformt würden. Durch Erfahrungen würden sich zwar im Menschen je individuelle, mit starken Emotionen belegte „Komplexe" herausbilden, jedoch würden sich diese stets auf den kollektiv wirksamen Archetypen aufschichten.[273]

Jung'sche Archetypen sind somit höchstmöglich abstrahierte Erfahrungs- und Verhaltensmuster (Jung sprach selbst von „*patterns of behaviour*") sowie Persönlichkeitsanteile, die im kollektiven Unbewussten abgelagert sind. Die Archetypen seien es, welche „*jeder Phantasietätigkeit ihre bestimmten Bahnen anweisen und auf diese Weise in den Phantasiegebilden kindlicher Träume sowohl wie in den Wahngespinsten der Schizophrenie erstaunliche mythologische Parallelen hervorbringen, wie man sie schließlich auch, aber in vermindertem Maße, in den Träumen Normaler und Neurotischer findet*".[274] Individuelle Phantasiebilder fänden dann ihre kollektiven Analoga in den „*mythologischen Typen*".[275] Träume, welche eindeutig nicht auf persönliche Erfahrungen zurückgeführt werden könnten und gefüllt sind mit aus dem realen Leben nicht bekannten Gestalten, seien den „*Strukturtypen der Mythen und Märchen dermaßen ähnlich, dass man sie als verwandte ansprechen*" müsse.[276] Campbell brachte dies später auf die Formel „*Dream ist the personalized myth, myth the depersonalized dream*".[277] Mithin bildeten Märchen, Mythen, Träume, Kunstgegenstände und Rituale für das Individuum notwendi-

---

272 Jung 1976b, S. 94.

273 Nach Mario Schlegel könne das Archetypenpostulat „*so formuliert werden, dass sie genetisch verschaltete neuronale Netzwerke darstellen, die unsere Wahrnehmung und unser Verhalten steuern. Durch die individuelle Lebenserfahrung werden sie überformt. Diese Überformungen bilden die Komplexe. Im Kern bleiben die Archetypen aber erhalten, es sind die ‚Apriori-Determinanten der Imagination und des Verhaltens'.*" Derselbe: Die therapeutische Arbeit am Sinn: Weg zur Stärkung der selbstheilenden Kräfte am Beispiel der Analytischen Psychologie von C. G. Jung, in: Psychotherapie Forum 12/2004, S. 36–47, hier S. 45.

274 Jung, Carl Gustav: Über den Archetypus mit besonderer Berücksichtigung des Animabegriffes, in: Derselbe: Gesammelte Werke, Band 9, Olten 1976c, S. 81.

275 Vgl. Jung, Carl Gustav/Kerényi, Karl: Einführung in das Wesen der Mythologie, Zürich 1999, S. 10.

276 Jung, Carl Gustav: Zur Psychologie des Kindarchetypus, in: Derselbe: Gesammelte Werke, Band 9, Olten 1976e, S. 169.

277 Campbell, Joseph: The Hero with a Thousand Faces, Novate 2008, S. 14. Mythen seien folglich „*clues to the spiritual potentialities of the human life*"; Campbell, Joseph: The Power of myth (with Bill Moyers), New York 1991, S. 4f.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ge Brücken, um als „*animal symbolicum*“ (E. Cassirer)[278] am überzeitlichen kollektiven Unbewussten teilzuhaben.

Archetypen lassen Phänomene, Bilder und Erzählmotive als „numinos“ erscheinen,[279] d.h. als magisch und überirdisch faszinierend. Die Numinosität einer Erscheinung bildet Jung zufolge den Wert eines archetypischen Geschehens, sie ist die emotional ausdrucksstarke Beziehung ansonsten toter Werte zum lebendigen Menschen.[280] Die Erfahrung des Numinosen ist, mit Umberto Eco gesprochen, so überwältigend, dass man sie nicht lange aushält, „*ohne den Verstand zu verlieren*“.[281] Sie wird u.a. evoziert durch fiktionale Dramen, die sich Menschen erzählen, um sich den Archetypen anzunähern. „Große“ Literaturwerke oder „Kultfilme“ wirken besonders sinnschöpfend, weil sie die tausenden Gestalten und Interaktionen von Archetypen auf eine neue, umfassende und gleichzeitig präzise Weise ausdrücken, sodass sie ihnen besonders nahekommen.

Beispiel: Die Magie der Flagge

Das Numinose drückt sich besonders stark in Symbolen wie dem Nachtmeer, dem Feuer, der ummauerten Stadt auf dem Hügel, dem Drachen, dem heiligen Buch oder der Flagge aus. Letztere symbolisiert das Zentrum einer Kultur, den Mittelpunkt des gesicherten Territoriums, um den alles kreist. Im Ritus werden solche zentralen Marken deshalb häufig umrundet: Buddhismus, Hinduismus oder Jainismus pflegen die Umkreisung des Heiligtums im Uhrzeigersinn (Pradakshina), muslimische PilgerInnen umrunden die Kaaba, säkulare BürgerInnen ziehen in Paraden, Demonstrationen und Prozessionen um ihre einheitsstiftendsten Symbole.

Schon Nietzsche hatte vermutet, dass im Traum „*das Pensum früheren Menschentums*“ durchgemacht würde; zitiert nach Wehr, Gerhard (Hg.): Friedrich Nietzsche. Du sollst der werden, der du bist, Stuttgart 2012, S. 77.

278 Erich Neumann, der selbst eine große Zahl von Mythen analysierte und um dem exemplarischen ägyptischen Schöpfungsmythos gruppierte, sah die Aktivierung der „*immanenten Sinntendenzen jedes Kollektivs und jeder Kultur*“ an den Berührungspunkten zwischen kollektivem Unbewussten und Kollektivleben, etwa in Religion, Fest und Kunst; vgl. Derselbe: Ursprungsgeschichte des Bewußtseins, Frankfurt/M. 1984, S. 291. Profane und religiöse Rituale unterscheiden sich dabei nicht in ihrer sinnschöpfenden Basisfunktion.

279 Den Begriff prägte der Religionspsyologe Rudolf Otto für die Erfahrung der eigenen Nichtigkeit angesichts des Schöpfers; vgl. Derselbe: Das Heilige, Breslau 1917.

280 Vgl. Jung, Carl Gustav: Zugang zum Unbewussten, in: Jung, Carl Gustav/Franz, Marie-Louise von/Henderson, Joseph/Jacobi, Jolande/Jaffé, Aniela: Der Mensch und seine Symbole, Ostfildern 2015, S. 20–105, hier S. 98 f.

281 Eco 1989, S. 13.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Das Hissen, Streichen und Halbmastsetzen von Fahnen ist Teil ritueller Handlungen und kündet vom Zustand der Gemeinschaft. Ihre Entweihung durch Verbrennung, Verhöhnung oder Beschmutzung führt zu einer starken Gemeinschaftsreaktion auf solche Akte der Erniedrigung, weshalb Haidt den Umgang mit nationalen Flaggen dem moralpsychologischen Fundamentalbereich der „Reinheit" zuordnete, der stark mit Gefühlen von Divinität und Sakralität assoziiert ist. Auch in vielen Ikonen der Geschichtskultur spielen Flaggen eine zentrale Rolle: In Eugène Delacroix' „Die Freiheit führt das Volk" (1830), Emanuel Leutzes „Washington überquert den Delaware" (1851) oder dem (inszenierten) Foto der US-amerikanischen Flaggenhissung auf Iwo Jima steht nicht nur jeweils die Flagge im Zentrum, sie befindet sich auch innerhalb der pyramidenförmigen Anordnung der handelnden Figuren an der Spitze der Hierarchie – umgeben von Manifestationen des (teilweise mit Aureolen versehenen) Heldenarchetyps oder allegorischen Sinnbildern von Wertehierarchien.

Dass das verbindende Symbol der Gemeinschaft nicht beschmutzt werden oder verloren gehen darf, wird innerkulturell auf verschiedene Arten ausgedrückt: Vom alpenländischen „Maibaumstehlen" bis zu *capture-the-flag*-Missionen in Videospielen. In der österreichischen Kleinstadt Ried im Innkreis ruht die städtische Erinnerungskultur auf dem Gründungsmythos rund um einen legendären Müllerssohn, der am Kreuzzug Friedrich Barbarossas teilgenommen und bei der Belagerung von Jerusalem (nach einer anderen Version Akkon) die Bayern gerettet haben soll, indem er in der Schlacht anstelle der verlorengegangenen bayerischen Fahne seinen typischen bayerischen Bundschuh auf eine Lanze gepflanzt habe. So habe er den Kämpfern erneut ein Zentrum gegeben und damit die nötige Orientierung im Kampfgetümmel. Als Lohn für seine Heldentat sei dieser Dietmar mit einem Stück Land belehnt worden und habe darauf die Ortschaft Ried gegründet. Diese Erzählung ist weder durch Quellen belegt noch passt sie in den tatsächlichen Verlauf der Kreuzzüge, dennoch nahm der kleine Markt den Bundschuh in sein Wappen auf und widmete dem legendären Gründer und seinem Flaggenersatz ein Brunnenstandbild im Zentrum.

Mögliche Aufgabenstellungen:

- Welche Funktion hat der Bundschuh in der Legende?
- Welche historische Bedeutung wird dem Handeln Dietmars dabei zugeschrieben? Weshalb galt seine Tat als wertvoll?
- Welche archetypische Funktion nimmt Dietmar in der Sage ein?
- Warum wählte der Ort wohl gerade diese Legende, um sein – bereits existierendes – Wappen zu erklären?

Die Archetypen wurden von Jung nie in einer systematischen Theorie zusammengeführt, vielmehr umfassen sie unterschiedlichste Entitäten (z.B. narrative und soziale Muster, Regeln, religiöse Rituale, Bilder, Formen, Wahrnehmungsmodi, Lebewesen, Objekte etc.), was sie schwer begreifbar macht.[282] Ereignisse

282 Vgl. Roesler 2016. Jung selbst schrieb wenige Jahre vor seinem Tod, „*dass der Begriff des ‚Archetypus' Anlaß zu größten Missverständnissen gibt und demnach vermutlich sehr schwer verständlich ist, wenn man der ablehnenden Kritik Glauben schenken darf*". Jung, Carl Gustav: Vorwort zu Jolande Jacobi: Komplex, Archetypus, Symbol in der Psychologie C. G. Jungs, in: Derselbe, Gesammelte Werke, Band 18/2, Olten 1995, §1258. Gerade das offene Grundkonzept bot allerdings Raum für vielfältige Zugriffe.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

(z.B. Geburt, Tod, Initiation, Trennung von den Eltern) fallen ebenso darunter wie Verlaufsmotive (z.B. Schöpfung, Apokalypse, Vereinigung der Gegensätze) und Figuren (z.B. die Große Mutter, der Große Vater, der/die weise Alte, das Kind, Gott, der Teufel, der Trickster, der Held). In einem seiner letzten Interviews beschrieb Jung Archetypen als Geschichten bzw. narrative Abbreviaturen: *„An archetype always is a sort of an abbreviated drama. Namely, it begins in such and such a way, it extends to such and such a complication and it finds a solution in such and such a way.*"[283] So wie der Vogel ein archetypisches Handlungsmuster eingespeichert habe, das ihn beim Nestbau anleite, brauche der Mensch primordiale Handlungsschemata, die ihm sinnbildlich zeigen, wie er sich in der Welt verhalten solle, um Erfolg zu haben.

Potentiell sind Archetypen in ihrer Zahl unbegrenzt, Jung beschrieb jedoch einige signifikante Komplexe bzw. Archetypen näher, insbesondere jene der Seele (Animus und Anima), des Geistes (der alte Weise, die Magna Mater) und des Selbst.[284] Schwer fassbar werden sie alle durch ihre Vieldeutigkeit, die immer nur Approximation erlaubt, nie klare Bedeutung. Anders als bei Freud können Bedeutungsträger (= Signifikanten) bei Jung eine Vielzahl von Bedeutungen (= Signifikaten) haben. *„Für einen freudianischen Analytiker ist z. B. die Schlange nur ein phallisches Symbol; auch für einen Jungianer kann sie dies sein, aber sie kann auch noch zehn andere Bedeutungen haben*" (H. Ellenberger)[285] – etwa als Unsterblichkeitssymbol im Äskulapstab, als Friedenssymbol im Hermesstab, als Symbol der Lebenskraft bei Kundalini, Sinnbild der Unendlichkeit im Uroboros, Verkörperung der ewigen Gefahr bei Hydra oder Midgardschlange, Metapher der negativen Weiblichkeit im Medusenhaupt, Ausdruck der Transformation im Garten Eden, Symbol des Chaos und der Finsternis bei Apophis usw.

Archetypische Systeme sind zudem meist in Form einer komplementären Gegensatzpaarung angelegt, einer „Syzygie".[286] Mit diesem aus der Gnostik stammenden Begriff beschrieb Jung paradoxe Kategorien, in denen sich Gegenteile (z.B. hell/dunkel, gut/böse) wechselseitig benötigen und ergänzen. Das menschliche Leben bestehe *„aus einem Komplex unerbittlicher Gegensätze*" und bilde *„ein Schlachtfeld*" für die Gegenteile, *„denn alles Wirkende beruht auf dem*

---

283 Jung, Carl Gustav: Interviews mit Richard Evans und Stephen Black, o.D., wiederveröffentlicht in: Carl Jung in His Own Words, BN Publishing 2010.

284 Vgl. Ellenberger, Henry: Die Entdeckung des Unbewussten. Geschichte und Entwicklung der dynamischen Psychiatrie von den Anfängen bis zu Janet, Freud, Adler und Jung, Bern 1996, S. 951.

285 Ellenberger 1996, S. 989.

286 Vgl. Jung 1976b, S. 119.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Gegensatz".[287] Auch das Seelische sei syzygisch angelegt, das eine erscheine „*niemals vom anderen, Entgegengesetzten getrennt*".[288] Ein solcherart komplementäres Verständnis von Gegensätzen zeigte sich insbesondere in der antiken Philosophie und in der Tradition der großen asiatischen Religionen, für die sich Jung stark interessierte.[289] Das manichäisch geprägte mittelalterliche Christentum hingegen hatte eine kategorische Anordnung von Gegensätzen forciert, die erst ab der Reformationszeit weniger trennscharf wurde.[290]

Eine fundamentale Gegensatzpaarung ist jene von *Weiblich* und *Männlich*,

---

287 Jung 1980, S. 41 sowie Jung 2015, S. 85. Symbolisch manifestiert sich die Syzygie etwa im taoistischen Taiji, das in der chinesischen Philosophie vor allem als Beziehung zwischen Wandel und Stillstand verstanden wurde. „*Das Urprinzip bewegt sich und erzeugt Yang. Wenn die Bewegung ihr Ende erreicht, so wird sie still, und diese Stille erzeugt Yin. Wenn diese Stille ihr Ende erreicht, dann geht sie wieder in Bewegung über. So haben wir abwechselnd bald Bewegung, bald Ruhe.*" Forke, Alfred: Die Gedankenwelt des chinesischen Kulturkreises, München 1927, S. 113. Die Linie zwischen den beiden Gegensätzen zeigt im Taiji den sinnvollen Lebensweg an.

288 Jung 1976b, § 194.

289 Nur beispielhaft: In Heraklits bekanntem Zitat, wonach der Krieg der Vater aller Dinge sei, bezog sich der „Krieg" auf den ewigen Konflikt zwischen Gegensätzen. Ebenso setzte die Mesotes-Lehre in der Aristotelischen Ethik auf den Ausgleich von Gegensätzen. In römischen Kulten hatte der doppelgesichtige Gott Janus eine rituelle und mythologische Sonderstellung; er verkörperte die Dualität von Schöpfung und Zerstörung, Leben und Tod, Licht und Dunkelheit, Zukunft und Vergangenheit.
In Asien lebt diese philosophische Tradition heute auch sprachlich fort; so gibt es etwa im Mandarin der Gegenwart für vieles keine festen Definitionen: „*Alles ist im Wandel, immer situativ zu verstehen, nie konkret und fest umrissen. Widersprüche müssen nicht aufgelöst werden. Diese fluide Art des Denkens mit der auf Klarheit und Begrifflichkeit bedachten deutschen Sprache auch nur zu beschreiben ist schwer.*" Yang, Xifan: Ob in China ein Sack Reis umfällt oder das Land zur Weltmacht aufsteigt – im Westen weiß man wenig über den Konkurrenten, in: Die Zeit, 13.4.2019.

290 So ist etwa von Thomas Müntzer der Ausspruch überliefert, dass jener „*sich am Honig totfressen werde*", der den „*bitteren Christus nicht haben*" wolle; zitiert nach: Rüsen, Jörn: Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens, Frankfurt/M. 1990, S. 21.
Aufklärung und Romantik öffneten auch Europa wieder für komplementäres Denken; „*Ohne Gegensätze gibt es keine Entwicklung*", erklärte William Blake, „*Anziehung und Abstoßung, Vernunft und Energie, Liebe und Hass sind notwendig für die menschliche Existenz.*" Derselbe: The marriage of heaven and hell, London 1975, übersetzt durch den Autor, S. 3. Der Indienreisende Hermann Hesse, der 1920 bei Jung ein Therapiegespräch hatte, verkündete in „Demian" (Derselbe 1974a, S. 107) „*Unser Gott heisst Abraxas, und er ist Gott und ist Satan, er hat die lichte und die dunkle Welt in sich*"; Thomas Mann zufolge traf Hesse hier bei der jungen Bevölkerung „*mit unglaublicher Genauigkeit den Nerv der Zeit*". Zitiert nach: Hesse, Hermann: Demian. Die Geschichte von Emil Sinclairs Jugend, Frankfurt/M. 1974a, S. 107 und Booklet; vgl. zudem Ellenberger 1996, S. 1119, FN 331.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

eine andere jene von *Ordnung* und *Chaos*. Diese Syzygie liegt nahezu allen großen Mythologien zugrunde, beispielsweise dem mesopotamischen Enuma Elis, der altägyptischen Erzählung von Isis und Osiris, der griechischen Kosmogonie, der germanischen Vorstellung von Ginnungagap, dem Gegensatz von Vishnu (als Bewahrer) und Shiva (als Zerstörer) oder der jüdischen Mystik.[291] In chinesischen Schöpfungsmythen befiehlt der Gott Zuhan Xu seinen beiden Enkeln, *„für immer den Himmel zu stützen und die Erde unten zu halten, damit der Kosmos nicht ins Chaos zurückkehre. Das Weltgeschehen ist immer wieder von destruktiven Kräften wie der großen Flut, Ungeheuern und bösen Mächten bedroht, die Unordnung, Tod und Chaos bringen*."[292] Nach Emil Angehrn macht der in Schöpfungsmythologien vorgeführte Kampf zwischen Chaos und Kosmos deutlich,

„daß Ordnung keine gesicherte Errungenschaft, sondern ein bleibendes Problem ist. Mythische Erinnerung hält die Gefährdung gegenwärtig, das Ritual ist periodischer Nachvollzug des Urstreits von Schöpfung und Zerstörung: Sie lassen die existentiellen Motive nachvollziehen, die sich sowohl positiv mit der Ordnungsbildung wie negativ mit der Abwehr des Ordnungslosen und der Flucht aus dem Chaos verbinden."[293]

Psychologisch gewendet ist Chaos jener Teil der Erfahrungswelt, der unbegriffen ist; es steht für die überwältigende Komplexität der Welt. Im Chaos gelingen die Dinge nicht, Chaos ist Kontingenz, Krisis und Planbruch. Ordnung hingegen ist das Bekannte, Strukturierte, Begriffene – in der Ordnung treffen die Dinge tatsächlich ein, die wir mit unseren Handlungen beabsichtigt haben. Chaos ist

---

291 Die griechisch-römischen Spekulationen über Chaos und Kosmos waren umfangreich. Nach orphischer Kosmogonie erzeugte die Zeit (Chronos) sich selbst aus Himmel (Aither) und Chaos. Hesiod schrieb in seiner Theogonie (V. 116–120), zuerst sei das Chaos entstanden *„und später die Erde, die Mutter"* als fester Sitz der Götter; Ovid führte in den Metamorphosen (V. 5–10) aus: *„Ehe das Meer und die Erde bestand und der Himmel, der alles deckt, da besaß die Natur im All nur ein einziges Antlitz, Chaos genannt"*; Platon wiederum erklärte in Timaios (V. 30): *„Da der Gott wollte, daß alles gut und nach Möglichkeit nichts schlecht sei, so nahm er alles, was sich in verworrener und ordnungsloser Bewegung befand, und führte es aus der Ordnungslosigkeit zur Ordnung, da ihm dieser Zustand in jeder Beziehung besser schien als jener."*

292 Holm-Hadulla, Rainer: Kreativität zwischen Schöpfung und Zerstörung: Konzepte aus Kulturwissenschaften, Psychologie, Neurobiologie und ihre praktischen Anwendungen, Göttingen 2011, S. 37. Wie auch in anderen kosmogonischen Erzählungen stand hier die Trinität von Erde, Himmel und Mensch am Schluss, d.h. weibliches, männliches und individuelles Prinzip. Ähnliche Denkfiguren prägten Daoismus und Konfuzianismus.

293 Angehrn, Emil: Die Überwindung des Chaos: Zur Philosophie des Mythos, Frankfurt/M. 1996, S. 309.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

aus anthropologischer Perspektive der rohe *Natur*zustand, Ordnung der *Kultur*zustand.[294] Durch die Unterscheidung von Sinn und Unsinn vermag die Psyche nach Jung das allgegenwärtige Chaos zu bändigen: „*Dadurch, dass Sinn und Unsinn nicht mehr identisch sind, wird die Kraft des Chaos durch die Entnahme von Sinn und Unsinn geschwächt, und der Sinn mit der Kraft des Sinnes und der Unsinn mit der Kraft des Unsinnes ausgerüstet. Damit entsteht ein neuer Kosmos.*".[295] Durch Sinn wird „*das Chaos im eigenen Inneren wie im Aussen tragbar*" (M.-L. v. Franz).[296] Die Tendenz vom Chaos zur Ordnung bildet sich nach Neumann auch in mythischen Erzählungen ab: „*Immer wird in ihnen Dunkles zu Licht, Stummes und anonym Numinoses zu Bild und Gestalt, und diese Richtung vom Chaos zur Ordnung offenbart die immanente Sinntendenz der menschlichen Psyche.*"[297]

Der Mensch mit seinem Geschichtsbewusstsein, das ihn vom „*Pflock des Augenblicks*" (F. Nietzsche)[298] befreit hat, wendet sich nicht nur dem Chaos der Gegenwart zu, sondern auch dem der Zukunft. Das Futurum ist immer unsicher, „*ein Rätsel innerhalb eines Geheimnisses, umgeben von einem Mysterium*" (W. Churchill).[299] Immer gilt das Diktum Bismarcks, wonach auch der Klügste „*in die nächste Minute geht wie ein Kind ins Dunkle*".[300] Die menschliche Fähigkeit, mögliche Zukünfte entwerfen zu können, ist ein bedeutender Schritt hin zur Zähmung des Chaos. „*Die Reduktion eines komplexen, einmaligen Prozesses in regelhaft wiederkehrende Klassen von Phänomenen strukturiert das Chaos, ermöglicht Prognosen, reduziert damit die Unsicherheit und schafft so Verlässlichkeit. Und diese verlässliche Ordnung begleitet uns von den ersten Lebenstagen an*" (J. Kriz).[301]

Die Syzygie *Chaos und Ordnung* ist auch deshalb so zentral, weil aus ihr der Gegensatz von *Statik und Dynamik* hervorgeht, der jede organische und soziale

---

294 Auf die Basisopposition von Natur und Kultur als Grundlage menschlichen Denkens wies insbesondere Claude Lévi-Strauss hin.

295 Jung 1980, S. 41.

296 Franz 2015, S. 166.

297 Neumann, Erich: Die mythische Welt und der Einzelne, in: Derselbe: Kulturentwicklung und Religion, Rütte 2007, S. 52–99, hier S. 70.

298 Nietzsche, Friedrich: Unzeitgemäße Betrachtungen. Zweites Stück: Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben, in: Derselbe: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe, hgg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari, Band 1, München 1999.

299 In Zweckentfremdung eines Zitats von Winston Churchill, mit dem er 1939 das unberechenbare Verhalten Russlands beschrieb; Derselbe: BBC Broadcast, London 1.10.1939.

300 Zitiert nach Glöckel, Hans: Geschichtsunterricht, Bad Heilbrunn 1979, S. 81.

301 Kriz, Jürgen: Chaos, Angst und Ordnung: Wie wir unsere Lebenswelt gestalten, Göttingen 2011, S. 23.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Entität betrifft.[302] In Reaktion auf eine sich ständig wandelnde Umwelt müssen sich alle Strukturen fortwährend weiterentwickeln, um nicht in einen entropischen Zustand zurückzufallen. [303] Ordnung bietet zwar momentane Sicherheit, tendiert aber zur Statik und letztlich zur Erstarrung; Chaos hingegen geht zwar mit momentaner Unsicherheit einher und birgt in sich die Gefahr der Atomisierung von Systemen, bietet aber auch die notwendige Dynamik für ihre Erneuerung. Menschen induzieren daher auch absichtsvoll Chaos in Strukturen, die sie als zu rigide wahrnehmen – explizite Beispiele finden sich u.a. in der Hackervereinigung „Chaos Computer Club" oder in den „Chaostagen" der Punkbewegung.[304] Gerade der schöpferische Mensch muss nach Nietzsche „*Chaos in sich haben, um einen tanzenden Stern gebären zu können*";[305] und Georges Bataille meinte, erst im Ex-Zess, dem Heraus-Treten aus der Ordnung, finde der Mensch zu Gott.

Chaos bedroht demnach, verspricht aber auch *Potential*. Binswanger zufolge steckt in allen Phänomenen ein Potential, das wir jedoch nicht erkennen, weil wir in unseren Gewohnheiten und Ängsten feststecken. Ohne erkennbares Potential sind keine Lebensziele erreichbar und damit auch kein Lebenssinn – empirisch dokumentiert etwa bei BewohnerInnen von Pflegeheimen.[306] Das

---

302 Niall Ferguson beschrieb Kulturen dahingehend als komplexe Systeme zwischen Ordnung und Chaos, vergleichbar mit fraktaler Geometrie; vgl. Derselbe: Der Westen und der Rest der Welt. Die Geschichte vom Wettstreit der Kulturen, Berlin 2011.

303 In der Evolutionsbiologie spricht man, angelehnt an eine mutterarchetypische Figur in Lewis Carrolls „Alice hinter den Spiegeln", welche zur Beibehaltung des Standortes ständiges Laufen empfiehlt, hierbei von der „Red-Queen"-Hypothese. Der Anpassungsdruck katalysiert auch Lernen: „*By definition, changes in the environment beyond the control of the individual necessitate learning that would transform new information into knowledge available for future use.*" Demetriou, Andreas/Spanoudis, George/Mouyi, Antigoni: Educating the Developing Mind: Towards an Overarching Paradigm, in: Educational Psychology Review 23/2011, S. 601–663, hier S. 624.

304 Zur Logik von Terrorismus gehört es mithin, Gesellschaften durch induziertes Chaos zu überstarken Ordnungsreaktionen zu provozieren; dies wird auch im dschihadistischen Handbuch *„Idarat at-Tawahhush" („Das Management der Barbarei")* beschrieben. Folgerichtig bezeichnete Donald Trump islamistische Terroristen als *„Agenten des Chaos"*. O. A.: Remarks by President Trump on the Strategy in Afghanistan and South Asia, The White House, Office of the Press Secretary, 21.8.2017, online auf: https://www.whitehouse.gov/the-press-office/2017/08/21/remarks-president-trump-strategy-afghanistan-and-south-asia.

305 „*Ich sage euch: ihr habt noch Chaos in euch. Wehe! Es kommt die Zeit, wo der Mensch keinen Stern mehr gebären wird.*" Nietzsche, Friedrich: Also sprach Zarathustra, in: Derselbe: Werke in drei Bänden, hgg. von Karl Schlechta, Band 2, München 1954a, S. 284.

306 So ließ etwa mehr als die Hälfte der von Rudolf Vogel befragten BewohnerInnen von Pflegeheimen (Durchschnittsalter 85) erkennen, unter Perspektivlosigkeit und einer damit verbundenen

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

in Phänomenen steckende Potential können Jung zufolge besonders KünstlerInnen und EntrepreneurInnen ans Licht bringen: Sie sind die Speerspitze der Welterschließung, *Visionäre* bzw. *Spekulanten* (von lat. „*speculor*", „*auskundschaften*"), die in der Dunkelheit der Zukunft mehr *sehen* können als andere.[307] Dabei sind sie kein affirmativer Teil der Kultur selbst. „*Kunst entkultiviert Alle(s)*", meinte Jonathan Messe, sie sei immer „*das Anzweifeln des Althergebrachten, keinerlei Bestätigung des Vorherrschenden*".[308] William Burroughs zufolge macht die Kunst den Menschen auf etwas Unbewusstes aufmerksam: „*Die Funktion des Künstlers besteht darin, die Erfahrung eines überraschten Erkennens wachzurufen: dem Betrachter zeigen, was er weiß, von dem er aber nicht weiß, dass er es weiß.*"[309]

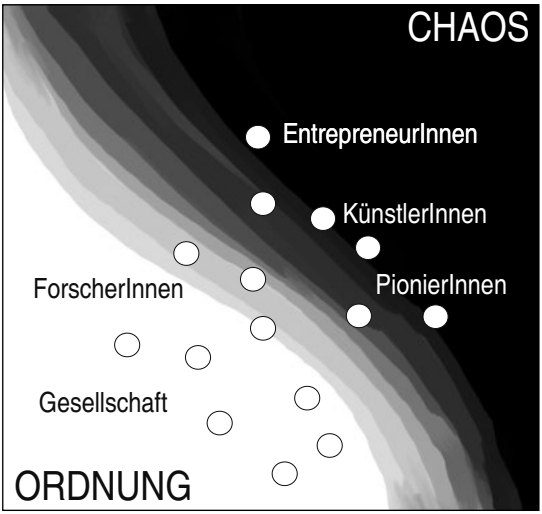

Abb. 2.3: GrenzgängerInnen zwischen Chaos und Ordnung.

Sinnkrise zu leiden, die sich häufig in Todessehnsucht äußerte; vgl. Derselbe: Lebenssinn in schweren Erkrankungen älterer Menschen: Eine empirische Untersuchung über Selbsttranszendenz, Sinnerfüllung, Sinnkrise im Alter, Dissertation an der Universität Heidelberg 2010.

307 Bei Erich Neumann erklärt sich die chaoszugewandte Natur des schöpferischen Menschen durch eine unvollständige Ablösung von der uroborischen Mutter; vgl. Derselbe: Kunst und schöpferisches Unbewusstes, Einsiedeln 2004.

308 Meese, Jonathan: Kunst entkultiviert Alle(s), Interview in: Der Standard, 3.6.2017, online auf: http://derstandard.at/2000058479910/Jonathan-Meese-Kunst-entkultiviert-Alles?_slide=1.

309 Burroughs, William: Helnwein's Work, zitiert nach: Pachnicke, Peter/Vetter-Liebenow, Gisela: Gottfried Helnwein: Beautiful Children, Oberhausen 2005, S. 110.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Erzählerisch symbolisiert wird das Potential auf unterschiedliche Weisen, etwa im Motiv des *Schatzes*: Ob als Goldschatz, Jungbrunnen, sensationelle Entdeckung oder als spielentscheidender „Schnatz" (sic) im Quidditch – der Schatz steht für eine Explosion an Möglichkeiten, er ist der *game-changer* im sozialen Spiel, der Katapult an die Spitze der sozialen Hierarchien. Das macht ihn insbesondere im explorativen Jugendalter zu etwas Numinosem. Gleichzeitig kann eine übergroße Fülle an Möglichkeiten auch überfordern, gerade wenn sie auf unklare Lebenszielhierarchien trifft. Starkem Optionenstress ausgesetzt, leidet der unentschlossene Menschen dann am *unlived life*, dem versäumten Leben.[310] Dass die Suizidneigung gerade in Situationen maximaler individueller Freiheit („Anomie") ansteigt, stellte Emile Durkheim bereits vor 120 Jahren empirisch fest.[311] Menschen reduzieren dann ihren Handlungsspielraum unter Umständen vorsätzlich und unterwerfen sich einer disziplinierenden und einschränkenden Ordnung.[312]

Allgemein streben Menschen nach einer Balance von Chaos und Ordnung; dafür nutzen sie psychische Bewertungsinstanzen wie *Humor*,[313] ihr *Gewissen*[314]

---

310 Vgl. Phillips, Adam: Missing Out: In Praise of the Unlived Life, New York 2013. Zunehmender Optionenstress wird auch als potentielle Ursache der seit den frühen 1970er Jahren sinkenden Lebenszufriedenheit von US-Amerikanerinnen gehandelt; vgl. Stevenson, Betsey/Wolfers, Justin: The paradox of declining female happiness, National Bureau of Economic Research Working Paper 14969, online auf: https://www.nber.org/papers/w14969.pdf, S. 28.

311 Vgl. Durkheim, Emile: Der Selbstmord, übersetzt von Sebastian und Hanne Herkommer, Neuwied 1973.

312 Hirnscans zeigen, dass in Auswahlsituationen die Aktivität in den Zentren, die für Belohnungsbewertung und Kosten/Nutzen-Relationen zuständig sind, bei einer *mittleren* Anzahl an Optionen am größten ist; vgl. Reutskaja, Elena et al.: Choice overload reduces neural signatures of choice set value in dorsal striatum and anterior cingulate cortex, in: Nature Human Behaviour 2/2018, S. 925–935.

313 Humor ist ein Mechanismus der Fehlerkorrrektur: Gelacht wird über das, was nicht *in Ordnung* ist. John Cleese zufolge ist jeder Humor und jede Form von Comedy von der Absicht motiviert, etwas Kritikwürdiges zu kritisieren; vgl. Svrluga, Susan: John Cleese will avoid colleges: He says they're too politically correct for comedy, in: The Washington Post, 2.2.2016.

Humor funktioniert daher nur dann, wenn er Wahrheiten enthält, und er hat immer Grenzen: Charlie Chaplin etwa gab an, dass er den Satirefilm „Der große Diktator" nie gedreht hätte, wenn er über den Holocaust bereits Bescheid gewusst hätte; vgl. Derselbe: My Autobiography, New York 1964, S. 100.

314 Das Gewissen gleicht Handlungen mit der individuellen Wertehierarchie ab. Es ist prälogisch insofern, als es der expliziten Moral vorgängig ist – selbst wenn der Mensch geneigt ist, diese Intuitionen nachträglich zu rationalisieren. Es zielt damit nicht auf ethische

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

oder den Sinn für *Schönheit*, der Friedrich Cramer zufolge immer dann angesprochen wird, wenn „*ein dynamisches System gerade noch vor dem Chaos ausweichen kann*“.[315] Peterson postulierte, dass Menschen Sinngefühle erleben, wenn sie auf dem Pfad zwischen Chaos und Ordnung wandeln, stets dem „*Risiko zweier Abstürze*“ (F. Cramer) ausgesetzt.[316]

„*Order is inherently unstable, as the chaos or complexity encapsulated by previous effort continually conspires to re-emerge. New threats and anomalies continually arise, as the natural world ceaselessly changes. These threads may be ignored, in which case they propagate, accumulate, and threaten the integrity of the current mode of being. Alternatively, the unknown may be forthrightly faced, assimilated and transformed into a beneficial attribute of the renewed world. Upon this grammatical edifice is erected every narrative, every theory of personality [...].*“ [317]

Abb. 2.4: Sinnschöpfendes Wandeln zwischen zwei Abgründen: In der sicherheitsspendenden Ordnung lauert stets die Gefahr der Erstarrung, im potentialspendenden Chaos die Gefahr der Auflösung.

Gesetzmäßigkeit, sondern auf den Einzelfall in einer potentiell chaotischen Situation und lässt „*das Eine, was not tut*“, erkennen; Frankl, Viktor: Das Unbewußte, in: Derselbe: Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn, München 1985c, S. 68.

315 Cramer, Friedrich: Gratwanderungen. Das Chaos der Künste und die Ordnung der Zeit, Frankfurt/M. 1995, S. 95 f.

316 Cramer 1995, S. 63.

317 Peterson, Jordan: The Meaning of Meaning, in: Wong, Paulet/Wong, Lilian/McDonald, Marvin (Hg.): The Positive Psychology of Meaning and Spirituality, Vancouver 2008. Persönlichkeitspsychologisch finden sich Chaos und Ordnung in den Tendenzen zur Plastizität und Stabilität angesprochen. Plastizität als explorative Tendenz wird mutmaßlich primär über das dopaminerge System angesprochen, Stabilität als Ordnungstendenz über das serotonerge System; vgl. DeYoung, Colin: The neuromodulator of exploration: A unifying theory of the role of dopamine in personality, in: Frontiers of Human Neuroscience 7/2013, S. 762–788.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Beispiel: Chaos und Ordnung im Fantasy-Mittelalter: „Game of Thrones" (USA 2011–2019)

In der erfolgreichsten gescripteten Fernsehserie aller Zeiten werden historische und mythische Elemente bewusst vermischt. Der Handlungskontinent „Westeros" entspricht dem mittelalterlichen Großbritannien, die große Mauer hat ihre Vorbilder in Hadrianswall und Limes, auswärtige Völker nehmen historische Anleihen bei Hunnen und Mongolen (Dothraki), Wikingern (Eisenmänner) oder Germanen (Wildlinge). Die Handlung nimmt u. a. Bezug auf die historischen Rosenkriege, den Canossagang und die Schlachten von Azincourt sowie Cannae. Auf der Erzählebene werden Archetypen mit ungewöhnlichen Handlungsverläufen zu einer frischen, für das Publikum anziehenden Betrachtungsweise kombiniert. Sie finden sich sowohl in den (fast durchgehend adeligen) Charakteren selbst als auch in den Häusern, aus denen diese stammen:

Das Haus Targaryen von Drachenstein steht im Zeichen des *Chaos*. Der letzte *(„irre")* König der Targaryan verliert seinen Verstand und tötet wahllos Menschen, seine Tochter wird zur „Drachenmutter" und stürzt als „Sprengerin der Ketten" die tyrannischen Ordnungen, um die Versklavten zu befreien. In dieser verflüssigenden Rolle zieht sie die Hoffnungen der Helden auf sich, die sich ihr unterwerfen. Trotz der Bemühungen ihrer Berater, ihr Handeln in geordnete Bahnen zu lenken, verfällt auch sie dem Wahnsinn und vernichtet auf ihrem Drachen reitend die große Stadt, Symbol der Kultur, und tötet die meisten ihrer BewohnerInnen.

Das Haus Lennister trägt den Löwen, den König der Tiere, im Schild und repräsentiert die *tyrannische Ordnung* – dies klingt bereits in den ersten Silben seiner Repräsentanten, Tywin und Tyrion, an. Sie stehen für Stärke, Verlässlichkeit und Vorhersagbarkeit *(„ein Lennister begleicht stets seine Schuld")*, aber auch für Despotentum, Korruption, Verrat und Degeneration, ausgedrückt im endemischen Inzest.

Das Haus Stark steht ebenfalls für Tradition und Ordnung, jedoch für deren positiven Aspekt, die Herrschaft des *weisen Königs* – einer Ordnung, der sich Menschen freiwillig unterwerfen. Seine Mitglieder sind integer und opferbereit, sodass aus diesem Haus die Mehrzahl der HeldInnenfiguren hervorgeht.

Unter diesen wiederum sticht Jon Schnee hervor, der sowohl vom Haus Stark als auch vom Haus Targaryen abstammt. Er verbindet damit Chaos und Ordnung, wie er auch in seinen Handlungen Grenzgänger zwischen den Welten ist. Als mythischer Held hat er zwei Elternpaare und erlebt nach seinem Tod eine Wiederauferstehung. Er stellt sich bewusst den chaotischen Abgründen, die hinter der Mauer der Zivilisation lauert: Dem „freien Volk" und der Armee der Toten; angeführt vom „Nachtkönig" (als Personifikation des Unbewussten, Schatten- und Triebhaften) bricht diese Armee schließlich in das Menschenland durch – das Motiv der Sintflut, welche die korrupte und sündhafte Ordnung vernichtet, damit der Staat neu aufgebaut werden kann. Der Nachtkönig wird besiegt, das anarchische freie Volk in die Gesellschaft integriert und die Drachenmutter getötet, sodass das Chaos gebannt ist und nun eine reformierte Ordnung entstehen kann.

Auf dieser Grundlage entwickelten Autor und DrehbuchautorInnen Handlungsstränge, die in sich zwar kaum vorhersehbar waren und daher stets für Spannung sorgten, jedoch für das Publikum schlüssig blieben, da die archetypischen Grundmuster stets durch die Handlung hindurchschienen.[318]

---

318 Die auffallende Ablehnung des Serienfinales (auf rottentomatoes.com erreichte die finale Episode mit Stichtag 3.1.2021 lediglich 48 % KritikerInnen-Zustimmung, während die Episoden der vorangegangenen sieben Staffeln im Schnitt über 94 % erhielten, Stand 1.8.2019; die Publikumsbewertung für die finale Staffel lag bei nur 30 %; mehr als eine Million Zu-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Mögliche Aufgabenstellungen:

- Suche in einer beliebigen Mittelalter-Erzählung (z.B. als Spielfilm, als Roman) nach dem erzählerischen Gegensatz von Ordnung und Chaos. Benenne einige Figuren und Elemente, die diesen Gegensatz ausdrücken (z.B. steht die ummauerte Stadt für Ordnung, der finstere Wald für Chaos).
- Suche im Schulbuch nach mehreren historisch-politischen Ereignissen, bei denen die bestehende Ordnung herausgefordert oder in Frage gestellt wird (z.B. eine Revolution, ein Krieg). Arbeite heraus, welche historischen AkteurInnen in der Darstellung mit Ordnung verbunden werden, welche mit Chaos.
- In der „Game of Thrones"-Folge „Die Gnade der Mutter" wird die Mutter des Königs von einer neuen religiösen Autorität, dem „hohen Spatz", eines sündhaften Lebenswandels beschuldigt. Ihr soll der Prozess gemacht werden, zur Buße werden ihr die Haare geschoren und sie muss den Weg zur Königsburg nackt und in Schande zurücklegen. Die „Spatzen" werden als religiöse Reformbewegung inszeniert, die wohl den spätmittelalterlichen Dominikanern mit ihrem strengen Armutsprinzip nachempfunden ist. Zur hohen Zeit der Inquisition verfolgten die Dominikaner HäretikerInnen und SünderInnen, zudem wirkten sie stark in der Mission Ungläubiger. Im Bußgang der Königsmutter wird wohl auf das Motiv des Canossagangs Bezug genommen. Sammle Informationen zur Dominikanerbewegung und zum Canossagang Heinrichs IV. und arbeite anhand einiger Szenen dieser Serienfolge mögliche Parallelen heraus.

2.5 Sinn als pädagogische und didaktische Herausforderung

„Ginge ich ganz zurück bis zu den Tagen, an denen alles begann, so müsste ich wohl mit Buddy Holly anfangen. [...] Er war der Archetyp – alles, was ich nicht war und was ich werden wollte."
Bob Dylan: Die Nobelpreis-Vorlesung[319]

„Das Übel gedeiht nie besser, als wenn ein Ideal davorsteht."
Karl Kraus: Sprüche und Widersprüche[320]

„Der zentrale Gegenstand der Forschung und Lehre in der Pädagogik ist der zu erziehende und zur Lebensbewältigung zu befähigende Mensch. Da dieser angemessen aber nur als sinnfähiges und sinnstrebiges Wesen verstanden werden kann, obliegt

seherInnen unterzeichneten eine Petition zu ihrer Neufassung) mag mit dem plötzlichen Fehlen einer archetypischen Erzählstruktur zusammenhängen. Statt den Helden entweder zum König zu krönen oder ihn sterben zu lassen, wie es der Heldenmythos nahelegt, wird der sich opfernde Retter der Welt gedemütigt, (erneut) symbolisch entmannt und aus der Kultur verstoßen, während passive und schwache Charaktere nun die endgültige Herrschaft übernehmen – eine Moral der Geschichte, die wenig phronetischen Sinn schöpfen lässt.

319 Dylan 2017, S. 7–9.

320 Kraus, Karl: Sprüche und Widersprüche, Wien 1909.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

es der Pädagogik, diesem Wesenszug zu entsprechen“,[321] schrieb Biller. Niemand möchte ihm widersprechen. Jede Unterrichtssituation stellt Lehrende vor die Frage, wie SchülerInnen einzelne Wissenspartikel sinnbildend zu kohärenten Vorstellungen mit Erklärungsfunktion verbinden können und wie dieser Wissenserwerb zudem noch mit so viel individueller Relevanz aufgeladen werden kann, dass er intrinsisch motiviert angegangen wird. Zumindest nachhaltiges, effektives, dauerhaft wirksames Lernen setzt voraus, dass Lernende ein „*Gefühl von subjektivem Sinn*“ (U. Gebhart)[322] erfahren, dass Lerngegenstände Bezüge zum Leben der Lernenden aufweisen und in deren innere Bedeutungsstrukturen transferiert werden könnten. Jegliches Lernen ende sofort, meinte Werner Spies, wenn SchülerInnen keinen Sinn darin erkennen könnten.[323]

Allgemeindidaktisch ist daher weitgehend unstrittig, dass für den dauerhaften Aufbau sinnhafter Vorstellungen im Unterricht eine Verbindung zwischen dem lernenden Subjekt und dem fachlichen Gegenstand mittels immanenten Selbstbezugs gegeben sein muss. Birkmeyer et al. unterschieden für das schulische Lernen zwischen der systematisierten Wahrnehmung, Beschreibung und Erklärung der Realität und ihrer symbolischen Repräsentation in subjektiven Vorstellungen, Phantasien und Konnotationen. Erstere („Objektivierung“) ziele auf die faktische Bedeutung von Phänomenen, zweitere („Subjektivierung“) auf ihre subjektive Bedeutung. Da beide Zugänge komplementär seien, könne Sinn nur aufscheinen, wenn sie verschränkt würden:

„Wird die Subjektseite zu sehr betont, droht subjektivistische Weltvergessenheit, die Bildung mit Selbsterfahrung verwechselt. Wird die Objektseite zu sehr betont, kann seelenlose instrumentelle Informiertheit entstehen oder – wie es oft genannt wird – ‚träges Wissen‘. Es geht darum, beide Seiten sinnkonstituierend aufeinander zu beziehen [...] Mit diesem doppelten Zugang werden die Phänomene der Welt zutreffend beschrieben und erklärt. Sie erhalten dadurch zugleich eine je individuelle Bedeutung, sie erhalten einen Sinn.“[324]

---

321 Biller 1991, S. 13.

322 Gebhart, Ulrich: Die Sinndimension im schulischen Lernen: Die Lesbarkeit der Welt – Grundsätzliche Überlegungen zum Lernen und Lehren im Anschluss an PISA, in: Moschner, Barbara/Kiper, Hanna/Kattmann, Ulrich (Hg.): PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen, Hohengehren 2003, S. 205–223, hier S. 208–210.

323 Vgl. Spies, Werner: Morphologische Didaktik. Oder: Wie man das paradoxe Geschäft des Erziehens und Unterrichtens in der Schule erträglich hält, Hannover 1979, S. 92.

324 Birkmeyer et al. 2015, hier S. 12.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Sinnbildung und Sinnschöpfung müssen demnach ineinandergreifen, wenn Lerngegenständen Werkzeugcharakter für das eigene Leben und damit Relevanz zukommen soll. Mit Auswahl, Anordnung und Verknüpfung von Lerninhalten nimmt hier die Didaktik Einfluss, für die Methodik gilt: Um dopaminerge Sinnerlebnisse zu generieren, müssen Informationen in einer Weise präsentiert werden, die neu (z.B. variierende Inhalte, Unterrichtsmethoden und Materialien), aufregend (z.B. explorativ, problemlösend, abenteuerlich) und belohnend (z.B. Verstärkung durch Lob) ist.[325] Lernspiele, wie sie im Rahmen des *game-based learning* zusehends zum Einsatz kommen, nutzen die Prinzipien des Spiels (freies Handeln, Wettbewerb, Ranglisten, Kooperation) besonders vorteilhaft für Lernprozesse.

Gerade naturwissenschaftliche und logische Fächer wie der Mathematikunterricht, „*negativ besetzt [...] als das Sinnlosigkeitsfach überhaupt*" (M. Huth/C.-J. Schröder),[326] ringen auf der fachinhaltlichen Ebene darum, den SchülerInnen lebenspraktische Relevanz aufzuzeigen.[327] Auch die Sportdidaktik fragt nach den „Sinnperspektiven" und „Sinnbezirken" der SchülerInnen, in denen die Motive zu finden seien, aufgrund derer Menschen überhaupt erst Sport betreiben (nach Dieterich Kurz etwa Gesundheit, Erlebnis, Ästhetik, Leistung, Abenteuer, Miteinander).[328] Der Geschichtsunterricht sollte

---

325 Vgl. Burns, Martha: Dopamine and Learning: What The Brain's Reward Center Can Teach Educators, Blogeintrag 18.9.2012 in: Scientific learning, online auf: https://www.scilearn.com/blog/dopamine-learning-brains-reward-center-teach-educators. Mit „entdeckendem Lernen" wird insbesondere den explorativen Bedürfnissen der jungen Adoleszenz entsprochen.

326 Huth, Manfred/Schröder, Christoph-Joachim: Was sollen SchülerInnen lernen? Ergebnisse der AOL-Umfrage, in: Büttner, Manfred (Hg.): Neue Lerninhalte für eine neue Schule. Neuwied/Berlin 1992, S. 90–107, hier S. 98.

327 Sylvia Jahnke-Kleins Untersuchungen zufolge entsteht Relevanz im Mathematikunterricht dann, wenn die Aufgaben und Probleme als „denkwürdig" erscheinen: „*Das konnten Anwendungsaufgaben, aber auch fantasievoll eingekleidete Aufgaben sein; innermathematische Fragestellungen, die ästhetisch ansprechend waren oder zum Staunen und Denken anregten; und das konnte auch das Einbeziehen der historischen Wurzeln der Mathematik sein.*" Dieselbe: Sinnstiftender Mathematikunterricht für Mädchen und Jungen, Baltmannsweiler 2001; vgl. weiters Volk, Dieter: Mathematik für's tägliche Leben: Beispiele und Überlegungen für einen lebensnahen und aufklärungskräftigen Mathematikunterricht, Bönen 1997; Vorhölter, Katrin: Sinn im Mathematikunterricht: Zur Rolle von Modellierungsaufgaben bei der Sinnkonstruktion von Schülerinnen und Schülern, Opladen 2009.

328 Vgl. Grupe, Ommo: Vom Sinn des Sports: Kulturelle, pädagogische und ethische Aspekte, Schorndorf 2000; Kurz, Dieterich: Elemente des Schulsports: Grundlagen einer

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

sich hier eigentlich in einer komfortablen Position befinden. Seine narrative Grundstruktur erleichtert die Sinnbildung und die dauerhafte Verankerung von Erkenntnissen. Indem er historische Phänomene als Variationen menschlicher Verhaltensweisen unter sich ändernden Umständen thematisiert, präsentiert er sie SchülerInnen in einer Form, „*die ihnen vertraut genug ist und ihnen so den Zugang möglich macht, die ihnen aber auch fremd genug ist, so daß dieses historische Phänomen fragwürdig erscheint*" (H. Pöschko).[329] Gegenwarts- und Lebensweltbezüge lassen sich leicht herstellen, Abwechslung ist durch die Breite an einsetzbaren Medien, Thematiken, Anordnungsformen und Methoden garantiert. Vor allem aber ist der Geschichtsunterricht – wie alle sozial-, kultur- und geisteswissenschaftlichen Fächer – prädisponiert für die Generierung von phronetischem Sinn: Er zeigt den Menschen „*hineingestellt in unaufhörliche Bedrängnis durch seine Mitmenschen, die Umstände, seine eigenen Wünsche, die Qual des Sich-Entscheiden-Müssens*" (H. Glöckel).[330] Durch das Einpflegen einer multiperspektivischen Betrachtungsweise und das Nebeneinander von Deutungsmöglichkeiten erhöht er die Ambiguitätstoleranz[331] der SchülerInnen, sodass sie mit Uneindeutigkeiten und Unbestimmtheiten, wie sie in Zeiten der Identitätskrise typischerweise auftreten, besser umgehen können.

Und das Jugendalter ist zweifellos eine Phase der Identitätskrisen, in der sich die Relevanz von Fächern vor allem aus ihrer Orientierungsfunktion für das eigene Leben ergibt. Jugendliche müssen soziale Integration und personale Individuation meistern,[332] Lebenspläne entwerfen, Geschlechterrollen erproben und anschlussfähige Weltanschauungen entwickeln. Aus dem wilden Zoo der in ihrer Psyche widerstreitenden Persönlichkeiten müssen sie eine *Persona* formen, eine „*Maske der Kollektivpsyche*" die eine „*Individualität vortäuscht, die andere und einen selber glauben macht, man sei individuell, während es doch nur eine gespielte Rolle ist, in der die Kollektivpsyche spricht*"; diese *Persona* vermittelt zwischen dem Menschen und den moralischen Ansprüchen der Gruppe, sie ist ein

---

pragmatischen Fachdidaktik, Schorndorf 1977; Kurz, Dieterich: Vom Sinn des Sports, in: DSB (Hg.) Die Zukunft des Sports, Schorndorf 1986, S. 44–69, online auf: https://pub.uni-bielefeld.de/download/1779221/2312596.

329 Pöschko 1990, S. 34.

330 Glöckel 1979, S. 81.

331 Vgl. Habermas, Jürgen: Stichworte zur Theorie der Sozialisation, in: Derselbe (Hg.): Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze, Frankfurt/M. 1973, S. 195–231.

332 Vgl. zu diesem Begriffspaar Hurrelmann, Klaus: Einführung in die Sozialisationstheorie, Weinheim 2015.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

„Kompromiß zwischen Individuum und Sozietät über das, ‚als was einer erscheint'" (C. G. Jung).[333]

Tiefenpsychologische Entwicklungsmodelle unterstreichen die innerpersönlichen Spannungen, die die Entwicklung von Identität dabei vorantreiben. In Erik und Joan Eriksons Modell etwa muss das Individuum alterstypische Stufen bewältigen, die durch starke Gegensatzpaarungen strukturiert sind (z.B. Ur-Vertrauen vs. Ur-Misstrauen).[334] James Marcia fokussierte auf den Einfluss von Verpflichtungs- und Identitätskrisenmomenten, die in unterschiedlichen Phasen der Adoleszenz bewirkten, dass die vorgefundenen Werte und Sichtweisen bekräftigt, in Frage gestellt oder gar in ihr Gegenteil verkehrt würden. Eine gelungene Entwicklung würde Jugendliche demnach vom Status des bloßen „Identitätsklons" ihrer Vorbilder über Phasen der Indifferenz und der Alternativensuche zu einer komplexen Persönlichkeit führen, die ideelle Verpflichtungen eingehen könnte und den Schwerpunkt der Eigendefinition in sich selbst finde.[335]

Schule sollte ein Ort sein, an dem Jugendliche reflexiv mit Identitätsfragen konfrontiert werden – und zwar nicht nur in Bezug auf ihre tribalen, sozialen oder weltanschaulichen Zugehörigkeiten sowie die Aspekte ihrer Individualität, sondern auch in Hinsicht auf die Person, die sie selbst werden möchten, und das Leben, das sie in der Kultur führen wollen. Hierin liegt eine der wesentlichen Aufgaben der geistes- und kulturwissenschaften Fächer. Sie beschäftigen sich mit einer Welt der Werte; sie reflektieren die Verhaltensmuster, die auf unterschiedlichen Werten beruhen; und sie deuten dramatische Erzählungen, die diese Verhaltensweisen in einen relationalen Zusammenhang bringen und dadurch Sinnschöpfungsprozesse stimulieren – Frankl schrieb, dass nichts die

---

333 Jung, Carl Gustav: Die Beziehungen zwischen dem Ich und dem Unbewussten, in: Derselbe: Gesammelte Werke 7, Düsseldorf 1995, §245 und §246.
Sartre zufolge muss sich das solcherart theaterspielende Individuum ständig neu entwerfen, weil es nie mit seiner Rolle übereinstimmt: *„Man spielt, um sich nicht zu kennen und weil man sich zu gut kennt. Man spielt Helden, weil man zu feige ist, und Heilige, weil man böse ist; man spielt Mörder, weil man danach lechzt, seinen Nächsten zu töten, man spielt, weil man ein gebürtiger Lügner ist. Man spielt, weil man die Wahrheit liebt und weil man sie hasst. Man spielt, weil man verrückt würde, wenn man nicht spielte.*" Derselbe: Kean. Nach Alexandre Dumas d. Ä. Stück in fünf Akten, Reinbek bei Hamburg 1993, S. 61.

334 Vgl. Erikson, Erik: Childhood and Society, New York 1993; Erikson, Erik: Identität und Lebenszyklus, Frankfurt/M. 1966. Ellenberger verwies auf die ideelle Verwandtschaft von Eriksons Modell und den Lehren Freuds und Jungs; vgl. Derselbe 1996, S. 987.

335 Vgl. Marcia, James: Ego-Identity Status, in: Argyle, Michael (Hg.): Sozial Encounters, Harmondsworth 1973, S. 340 ff.; Marcia, James: The Ego Identity Status Approach to Ego Identity, in: Marcia, James et al. (Hg.): Ego Identity, New York 1993.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Sinnfindung katalytisch so sehr in Gang brächte wie das Buch.[336] Das gilt nicht nur für die „große" Literatur, die den Test der Zeit übersteht und mithin auf Menschen besonders sinnschöpfend wirkt, sondern auch für die noch viel weiter zurückreichenden mythischen Erzählformen:[337]

„It is time to understand these stories, instead of considering them the superstitious enemy of science. The great myths of mankind are not theories of objective existence. They are, instead, imaginative roadmaps to being. They have emerged, painstakingly, piecemeal, as a consequence of our continual close self-observation, our developing understanding of the patterns of action that are essential adaptive, and their representation in symbolic, narrative and dramatic form, during that transition from implicit behavioural pattern to explicit communicable form. We tell stories about how to play: not about how to play the game, but about how to play the metagame, the game of all games" (J. Peterson).[338]

Für die aus der Tiefenpsychologie stammende Märchenforschung ist die Bedeutung solcher Erzählungen für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung offensichtlich:

„Gerade weil ihm sein Leben oft verwirrend erscheint, muß man dem Kind Möglichkeiten geben, sich selbst in dieser komplizierten Welt zu verstehen und dem Chaos seiner Gefühle einen Sinn abzugewinnen. Es braucht Anregungen, wie es in seinem Inneren und danach auch in seinem Leben Ordnung schaffen kann. Es braucht – und dies zu betonen ist in unserer Zeit kaum notwendig – eine moralische Erziehung, die ihm unterschwellig die Vorteile eines moralischen Verhaltens nahebringt, nicht aufgrund abstrakter ethischer Vorstellungen, sondern dadurch, daß ihm das Richtige greifbar vor Augen tritt und deshalb sinnvoll erscheint. Diesen Sinn findet das Kind im Märchen" (B. Bettelheim).[339]

---

336 Vgl. Frankl 2015a, S. 18.

337 Vergleichenden phylogenetischen Untersuchungen zufolge sind europäische Märchen bis zu 6000 Jahre alt und ihre zentralen Erzählmotive überräumlich nachweisbar; vgl. Da Silva, Sara/Tehrani, Jamshid: Comparative phylogenetic analyses uncover the ancient roots of Indo-European folktales, in: Royal Society Open science, 20.1.2016, DOI: 10.1098/rsos.150645.

338 Peterson 2013.

339 Bettelheim, Bruno: Kinder brauchen Märchen, München 1980, S. 11. Vgl. zur diesbezüglichen Märchenforschung u.a. Jung, Carl Gustav: Wandlungen und Symbole der Libido, Leipzig 1912; Grummes, Ulrich: Die Bedeutung des Märchens für die Psychoanalyse, in: Eicke, Dieter (Hg.): Kindlers Psychologie des 20. Jahrhunderts. Tiefenpsychologie, Band 1, Weinheim 1982; Kast, Verena: Wege aus Angst und Symbiose, Freiburg 1982; Drewermann, Eugen: Grimms Märchen tiefenpsychologisch gedeutet, 4 Bände, Ostfildern 2015.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Die didaktische Herausforderung im Umgang mit solcherart mythischen Erzählungen liegt darin, den in ihnen enthaltenen phronetischen Sinn durch Deutung *bewusst* zu machen, sodass er von der symbolischen, sinnbildhaften, metaphorischen Ebene auf eine rationale und explizite Ebene überführt wird. Alle schulischen Domänen, die mit Erzählungen arbeiten, teilen sich das Problem, dass Erscheinungssinn und Bedeutungssinn von komplexen Narrationen erheblich differieren. Das gilt insbesondere für stark sinnkomprimierte Formen wie Gleichnisse, Fabeln und Sagen. Man könnte etwa die biblische Erzählung vom Sündenfall wörtlich bzw. epistemisch begreifen als (wahre oder falsche) Beschreibung eines tatsächlichen historischen Ereignisses. Nützlicher jedoch ist es, sie sinnbildlich bzw. phronetisch als unbestimmte Metapher für eine universelle menschliche Problemstellung aufzufassen – für Erich Fromm etwa dramatisierte sie „*die Geburt des selbständigen Menschen, der es mit der Welt aufnehmen kann*“,[340] für Liessmann die Unvereinbarkeit von Freiheit und Sicherheit.[341] Das Verständnis für den metaphorischen Charakter von religiösen Erzählungen geht freilich im Dogmatismus verloren, „*wenn nämlich die mythischen Voraussetzungen einer Religion unter den strengen, verstandesmäßigen Augen eines rechtgläubigen Dogmatismus als eine fertige Summe von historischen Ereignissen systematisiert werden und man anfängt, ängstlich die Glaubwürdigkeit der Mythen zu verteidigen, wenn also das Gefühl für den Mythus abstirbt und an seine Stelle der Anspruch der Religion auf historische Grundlagen tritt*“ (F. Nietzsche).[342]

Lernen junge Menschen, Sinnebenen in allen Arten von Erzählungen konsequent zu unterscheiden, macht sie das weniger anfällig für Dogmatismus. Beispielsweise hätte sich die in einer Zeitschrift porträtierte junge Nancy, die sich „*halt immer gefragt [hat], was der Sinn ist im Leben*“, und die aus Furcht vor der Hölle zum fundamentalistischen Islam konvertierte, womöglich anders entschlossen, hätte sie die „Hölle“ nicht als einen realen Ort, sondern als mythisches Sinnbild der kumulierten Ergebnisse menschlichen Fehlverhaltens verstanden.[343] Die Historie zeigt anhand der Öfen von Auschwitz und der Leichengruben des Gulag, der Knochenmühlen von Verdun und der Massengräber von Nanking, wie rasch die archetypische Idee der Hölle Wirklichkeit werden

---

340 Zitiert nach: Levinson, Nathan: Der Messias, Stuttgart 1995, S. 162.

341 Vgl. Liessmann, Konrad Paul: Neugier, in: Köhlmeier, Michael/Liessmann, Konrad Paul: Wer hat dir gesagt, dass du nackt bist, Adam? Mythologisch-philosophische Verführungen, München 2016, S. 28.

342 Nietzsche 1990a, S. 463 f.

343 Vgl. Hentschke, Steffi: Nancy sucht das Paradies, auf: Die Zeit, 26.2.2017, online auf: http://www.zeit.de/2017/07/islam-frauen-muslime-kopftuch-konversion.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

kann. Sie führt vor Augen, wie gerade die großen Erlösungsutopien die Welt zu einem höllischen Ort machen können und dass sich hinter vorgeblich idealistischen Revolutionären nur allzu oft nihilistische Weltenzerstörer verbergen, die „*nicht nur ihre Feinde*" hassen, sondern „*das Leben selbst*" (E. Fromm).[344] Wir wollen uns im Folgenden noch in das Feld der Politischen Bildung begeben und die Bedingungen beleuchten, die zur Herausbildung von solcherart pathologischen Formen der Sinnbildung und Weltanschauung führen können.

2.6 Pathologien historisch-politischer Sinnbildung

„Unsere furchtbaren Götter haben nur den Namen gewechselt,
sie ***reimen*** *jetzt auf* ***-ismus.****"*
Carl Gustav Jung: Die Beziehungen zwischen dem Ich und dem Unbewussten[345]

„The conspiracy theory of society [...] comes from abandoning
God and then asking: ‚Who is in his place?'"
Karl Popper: Conjectures and Refutations[346]

Wie kaum ein anderes Fach beeinflusst Geschichtsunterricht die Weltanschauung junger Menschen. Er trifft dabei auf eine leidenschaftliche und zuweilen kompromisslose Zielgruppe: Piaget beschrieb die Adoleszenz als Altersstufe

---

344 Fromm, Erich: Anatomie der menschlichen Destruktivität, Reinbek bei Hamburg 1973, S. 314 f. Fromm erkannte in seiner Analyse in vielen Revolutionären einen latenten Wunsch nach Selbst- und Weltzerstörung. Beispielhaft verwies er auf den autobiographischen Roman des Proto-Nationalsozialisten Ernst von Salomon, in dem dieser sein Vorbild, den Rathenau-Mörder Kern, sagen lässt: „*Ich könnte es nicht ertragen, wenn aus dem zerbröckelnden, aus dem verruchten Bestande dieser Zeit noch einmal Größe wüchse [...] Wir fechten nicht, damit das Volk glücklich werde. Wir fechten, um es in seine Schicksalslinie zu zwingen. [...] Ich bin tot, was an mir lebt, bin nicht ich. Weil, was ich tue, der einzigen Kraft gegeben ist, ist alles, was ich tue, Ausfluß dieser Kraft. Diese Kraft will Vernichtung, und ich vernichte.*" Zitiert nach Fromm 1973, S. 313. Jürgen Manemann zufolge hat auch der Dschihadismus seinen Ausgangspunkt in der „*Furcht vor dem Menschsein*", die Apokalyptik des Gotteskriegers sei Zeichen seiner Unfähigkeit, das Leben zu bejahen; vgl. Derselbe: Der Dschihad und der Nihilismus des Westens: Warum ziehen junge Europäer in den Krieg? Bielefeld 2015, S. 109.

345 Jung, Carl Gustav: Die Beziehungen zwischen dem Ich und dem Unbewussten, Darmstadt 1924, Fettungen im Original kursiv.

346 Popper, Karl: Conjectures and Refutations, London 1969, S. 123.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

der „Metaphysik", in der ein „messianisches"[347] Selbstverständnis zum normalen Entwicklungsprozess gehöre; der junge Mensch verschreibe sich einer Sache und dehne den Geltungsbereich seiner Welterklärung auf alle Menschen aus. Dadurch schließe er *„gleichsam einen Pakt mit seinem Gott, ihm unwiderruflich zu dienen, jedoch durchaus in der Erwartung, eben deshalb eine entscheidende Rolle in der Sache zu spielen, für deren Verteidigung er sich einsetzt"*.[348] Im Regelfall nimmt das frühe Erwachsenenalter dem Messianismus die Verve, manchmal jedoch tritt ein starker Radikalisierungswille an den Tag, der häufig auf existentieller Leere gründet. Junge Menschen ziehen dann in den Kampf für problematische politische Sinnbildungsformen, die ihre Legitimation in Ideengeschichte und Historie finden, nicht zuletzt durch *„‚pathologische' oder ‚parasitäre' Aneignungsvorgänge"* (B. v. Borries).[349] Doch welche politischen Sinnbildungsmodi sind so problematisch, dass man sie als „pathologisch" bezeichnen muss, und wie lassen sie sich im breiten Spektrum sozialer Handlungsweisen von physiologischen unterscheiden?[350]

Zunächst lassen sich problematische Weltanschauungen durch ihre randständige Verortung innerhalb des politischen Spektrums identifizieren. Alle Kulturen stehen vor der Frage nach dem korrekten Verhältnis zwischen Individuum und Gemeinschaft. Die traditionelle Antwort auf diese Frage ist das *soziozentrische* Gesellschaftsmodell, in dem die Interessen der Gruppe vor jene des Individuums gestellt werden. Das moralische Feld ist hier weit, d.h., individuelles Verhalten folgt grundsätzlich den durch die Gruppe gesetzten Normen. Heutige westliche Staaten hingegen verfechten das *egozentrische* Gesellschaftsmodell, in dem die Bedürfnisse des Individuums über denen der Gruppe stehen.[351] Egozentrische Gesellschaften haben die Grundbedürfnisse der Men-

---

347 Vgl. Kohler, Richard: Jean Piaget, London 2008, S. 204.

348 Piaget, Jean: Die geistige Entwicklung des Kindes, in: Derselbe: Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Wien 1972, S. 187–258, hier S. 255.

349 Borries, Bodo von: Rückblick und Ausblick, in: Hodel, Jan/Ziegler, Béatrice (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 07", Bern 2009, S. 305–320, hier S. 314.

350 Naturgemäß liegt jeglicher normativen Bewertung von Sinnbildungsformen selbst wieder ein standortgebundener normativer Referenzrahmen zugrunde, was ihre Universalisierbarkeit verunmöglicht; vgl. hierzu u. a. die Debatte zwischen der Kohlberg-Turiel-Schule und der Shweder-Schule um 1990: Shweder, Richard/Mahapatra, Manamohan/Miller, Joan: Culture and Moral Development, sowie Turiel, Elliot/Killen, Melanie/Helwig, Charles: Morality. Its Structure, Function, and Vagaries, beide in: Kagan, Jerome/Lamb, Sharon (Hg.): The Emergence of Morality in Young Children, Chicago 1987.

351 Vgl. Shweder, Richard/Bourne, Edmund: Does the Concept of the Person Vary Cross-Culturally? In: Shweder, Richard/LeVine, Robert (Hg.): Cultural Theory, Cambridge 1984.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

schen bereits gut abgedeckt und erlauben ihnen nun auch die Befriedigung von höheren, individuelleren Bedürfnissen, für die es freie Entfaltungsmöglichkeiten und weite Handlungsspielräume braucht.[352] Politisch findet diese Individualisierung Ausdruck in ausgedehnten Grundrechten sowie im Herrschaftssystem der liberalen Demokratie.

Demokratische Systeme beteiligen die BürgerInnen am Entscheidungsfindungsprozess und nutzen dabei deren Pluralität zum eigenen Vorteil – insbesondere ihre unterschiedlichen Neigungen zu *konservativen* und *progressiven* Verhaltensweisen, die wiederum auf unterschiedlichen Persönlichkeitsprofilen beruhen.[353] Konservativismus setzt auf das Beibehalten bewährter Handlungsmuster und favorisiert klare Ordnungen, feste Grenzen, Hierarchien und Kategorien; Progressivismus will neue Verhaltensweisen ausprobieren,[354] starre Ord-

---

352 Im Modell des „selbstreflexiven Ich" nach Thomas Hellmuth strebt das zunehmend selbstreflexiv agierende Individuum nach Autonomie und Emanzipation, aber auch nach Kritikfähigkeit und Partizipation, um Individualbedürfnisse und kollektive Ansprüche auszubalancieren – misslingt dies, reagiert es entweder mit „*egozentrischem Widerstand*" oder mit „*subordinierender Anpassung*"; vgl. Derselbe: Das „selbstreflexive Ich": Politische Bildung und kognitive Struktur, in: Hellmuth, Thomas (Hg.): Das „selbstreflexive Ich". Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung, Innsbruck 2009, S. 11–20; Hellmuth, Thomas/Klepp, Cornelia: Politische Bildung. Geschichte – Modelle – Praxisbeispiele, Wien 2010, S. 95 ff.

353 Im OCEAN/Big-5-Modell der Persönlichkeit sind insbesondere die beiden Dimensionen „Offenheit" und „Gewissenhaftigkeit" mit politischen Tendenzen verknüpft, insofern hohe Werte im Bereich der Offenheit tendenziell mit progressiven Haltungen einhergehen, hohe Werte im Bereich Gewissenhaftigkeit mit konservativen. Progressive und Konservative unterscheiden sich sogar in Bezug auf das Maß an Ordnung in ihren Haushalten; vgl. Carney, Dana/Jost, John/Gosling, Samuel/Potter, Jeff: The Secret Lives of Liberals and Conservatives: Personality Profiles, Interaction Styles, and the Things They Leave Behind, in: Political Psychology 6/2008.

Die *Moral Foundations Theory* postuliert, dass Progressive in ihren moralischen Werthaltungen vor allem dem Wert der Fürsorge zuneigen, gefolgt von Freiheit und Gerechtigkeit. Konservative neigen diesen Werten ebenso zu (wenngleich nicht im selben Ausmaß), ergänzen sie jedoch noch durch die Werte Loyalität, Autorität und Heiligkeit; vgl. Haidt 2012, S. 351–357.

Unterschiedliche Werthaltungen finden sich Alfred Adler zufolge auch in der Geschwisterfolge, insofern „*der Erstgeborene in seiner Haltung ein konservatives Element aufweist*". Derselbe: Praxis und Theorie der Individualpsychologie. Vorträge zur Einführung in die Psychotherapie für Ärzte, Psychologen und Lehrer, Frankfurt/M. 2014, S. 309.

354 Progressive Lebensphilosophien wie der amerikanische Transzendentalismus Ralph Waldo Emersons idealisieren das Neue als Wert per se; vgl. Howe, Irving: The American Newness. Culture and Politics in the Age of Emerson, Cambridge/Boston 1986, konservative wie der wahabitische Salafismus hingegen den unveränderten Fortbestand der Tradition.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

nungen verflüssigen und Grenzen leichter überschreitbar machen.[355] Wenn im Gemeinwesen ein Tauziehen zwischen progressiven und konservativen Kräften stattfinden kann und sich beide wechselseitig korrigieren können, ist nach John Stuart Mill ein gesunder Zustand des Gemeinwesens gegeben: „*A party of order or stability, and a party of progress or reform, are both necessary elements of a healthy state of political life.*"[356] Und wenn Gesellschaften zudem die Bedürfnisse des Individuums und der Gemeinschaft ausbalancieren können, navigieren sie erfolgreich zwischen der „*Szylla der Diktatur und der Charybdis der Anarchie*" (L. Galantière).[357]

Zweidimensionale Modelle des politischen Spektrums berücksichtigen die Gegensatzpaare konservativ/progressiv und soziozentrisch/egozentrisch meist in irgendeiner Form. Eine besonders anschauliche Darstellung bietet die Hufeisenform (vgl. Abb. 2.5), wie sie aus der Extremismustheorie von Uwe Backes und Eckhard Jesse hervorgeht.[358] Das liberale Zentrum findet sich hier mittig und nahe des egozentrischen Pols, in der konservativen Hemisphäre entwickeln sich Menschen vom Rechtsliberalismus über den Rechtsautoritarismus hin zum Rechtstotalitarismus, in der progressiven Hemisphäre analog vom Linksliberalismus über den Linksautoritarismus hin zum Linkstotalitarismus. Die Form verdeutlicht, dass sich Links- und RechtsextremistInnen in ihrem illiberalen Soziozentrismus viel näher stehen, als sie glauben – weshalb es manchen (z.B. Horst Mahler oder Ilich Ramírez Sánchez) auch gelingt, zwischen scheinbar gegensätzlichen Formen von Extremismus zu wechseln.

Soziozentrismus braucht einen identitätsstiftenden narrativen Unterbau, der selbst wiederum anfällig ist für pathologische Sinnbildungsformen. In der Moderne hat die *Ideologie* diese Funktion übernommen. In ihr findet der Mensch die intellektuelle Legitimation für jedwede Barbarei: „*Sie ist es, die der bösen Tat*

---

355 Lernpsychologisch gewendet finden Konservativismus und Progressivismus ihre Entsprechungen in Piagets Konzepten der eingliedernden und der anpassenden Schemanutzung. „*Die Assimilation bewahrt und erweitert das Bestehende und verbindet so die Gegenwart mit der Vergangenheit, und die Akkommodation entsteht aus Problemen, die die Umwelt stellt, also aus Informationen, die nicht zu dem passen, was man weiß und denkt.*" Zimbardo, Philip/Gerrig, Richard: Psychologie, Berlin, Heidelberg 1999, S. 463.

356 Mill, John Stuart: On Liberty, New Haven 2003, S. 113.

357 Galantière, Lewis: Amerika Heute, Wien 1952, S. 17.

358 Vgl. u.a Backes, Uwe: Politischer Extremismus in demokratischen Verfassungsstaaten. Elemente einer normativen Rahmentheorie, Opladen 1989. Die Hufeisenmetapher lässt sich ideengeschichtlich auf Hannah Arendts Totalitarismustheorie rückführen, welche die Ähnlichkeit von Stalinismus und Nationalsozialismus thematisierte. Vgl. Dieselbe: Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft, Frankfurt/M. 1955.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

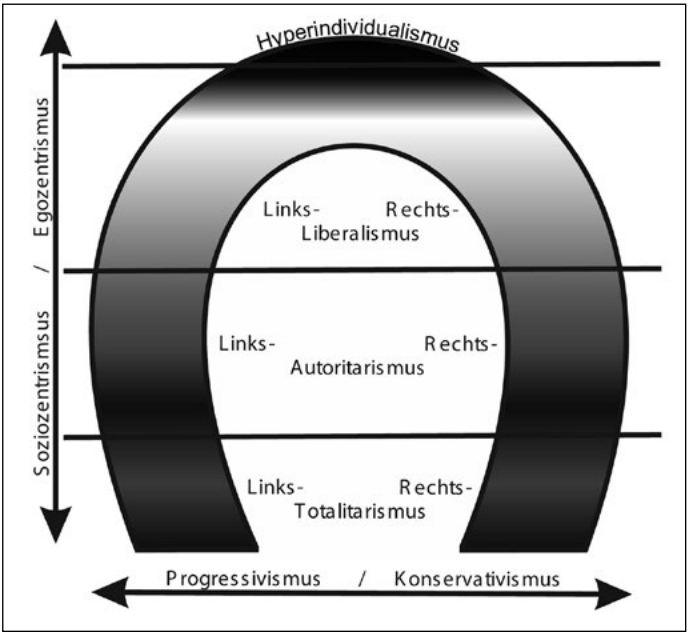

Abb. 2.5: Das politische Spektrum in Hufeisenform. Pathologische Tendenzen finden sich in dieser Metapher an den dunklen Rändern: Vom Autoritarismus zum Totalitarismus im soziozentrischen Bereich, vom Individualismus zum anarchischen Hyperindividualismus im egozentrischen Bereich.

die gesuchte Rechtfertigung und dem Bösewicht die nötige zähe Härte gibt. Jene gesellschaftliche Theorie, die ihm hilft, seine Taten vor sich und den anderen reinzuwaschen, nicht Vorwürfe zu hören, nicht Verwünschungen, sondern Huldigungen und Lob. [...] Dank der Ideologie war es dem 20. Jahrhundert beschieden, die millionenfache Untat zu erleiden" (A. Solschenizyn).[359]

In einfacher Definition ist eine Ideologie „*a set of beliefs about the proper order of society and how it can be achieved*" (J. Haidt).[360] Diesen Vorstellungen liegt zwingend eine spezifische Wertehierarchie zugrunde, die sie perspektivisch einengt und intolerant gegenüber alternativen Weltdeutungen macht. Ideologien reduzieren die Komplexität der sozialen Welt auf wenige Erklärvariablen bzw. Kausalfaktoren und bieten ihren AnhängerInnen dadurch einen Generalschlüs-

359 Solschenizyn, Alexander: Der Archipel Gulag, gekürzte einbändige Ausgabe, Frankfurt/M. 2014, S. 89 f.

360 Haidt 2012, S. 322.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

sel zu den Zeitläuften, der ein Gefühl von Orientiertheit verschafft. Für IdeologInnen gibt es nichts Unbekanntes, alles lässt sich aus ihrer Theorie erklären oder vorhersagen. Auch die Wissenschaft lässt sich in ihren Dienst stellen, wenn sie durch unzulässige Generalisierungen die Illusion eines „*ontologischen Totalwissens*" (K. Jaspers) erzeugt. Frankl bezeichnete den darin enthaltenen Reduktionismus als „gelehrten Nihilismus"; er demaskiere sich nicht durch das Gerede vom „Nichts", sondern maskiere sich „*durch die Redewendung ‚nichts als'*".[361]

Das von Ideologien bediente Bedürfnis nach Komplexitätsreduktion schlägt sich in Tribalismus und moralischem Manichäismus nieder. Verbündete werden diszipliniert, Abweichler bestraft, vermeintliche Gruppenfeinde in Kampfrufen beschworen.[362] Ein Opferstatus wird beansprucht, der Aggressionen gegen andere zu Verteidigungshandlungen umdeuten lässt. Und in Verschwörungstheorien wird nach dem menschlichen Marionettenspieler gesucht, der klandestin den Platz des chaosbringenden Teufels (gr. „Διάβολος", „*Verwirrer*") eingenommen hat: So verweisen etwa in der Türkei Regierende gerne auf den „überlegenen Geist" („üstakıl") als Chiffre für ein dunkles ausländisches *Mastermind*, das für alle deplorablen Zustände im Land verantwortlich ist[363] – „*ständig droht von irgendwo her eine verdeckte Invasion ausländischer Mächte: Mal ist es die CIA, die Erdbeben in der Region verursacht, mal Angela Merkel, die den Bau des Istanbuler Flughafens sabotieren will, oder George Soros, der die Gezi-Proteste initiiert haben soll*" (Ph. Mattheis).[364]

---

361 Frankl, Viktor: Der Pluralismus der Wissenschaften und die Einheit des Menschen, in: Derselbe: der Mensch vor der Frage nach dem Sinn, München 2015, S. 20–29, hier S. 21.

362 Elias Canetti hat den Ursprung des Begriffes „Slogan" zu einem keltischen Mythos zurückverfolgt, nach dem „sluagh-ghairm" der Schlachtruf der Toten sei: „*Daraus ist später das Wort ‚slogan' geworden: Die Bezeichnung für die Kampfrufe unserer modernen Massen stammt von den Totenheeren des Hochlands.*" Derselbe: Masse und Macht, in: Canetti, Elias: Gesammelte Werke, Band 3, München 2015.

363 Vgl. Yilmaz, Mehmet: Guarding the ballot box, in: Hürriyet Daily News, 3.3.2017, online auf: http://www.hurriyetdailynews.com/guarding-the-ballot-box.aspx?PageID=238&NID=110383&News CatID=503. Beispielsweise verwendete der Chefredakteur der regierungsnahen Tageszeitung „Yeni Safak" in einem Kommentar zur Lage der Nation nicht weniger als 41 Mal ein ominöses „*Sie*", um die dunklen (westlichen) Kräfte anzusprechen, die immer schon gegen die Türkei konspirierten; vgl. Karagül, Ibrahim: How insolent, what is this extortion for? You will get the answer on April 16! In: Yeni Safak online, 21.3.2017, online auf: http://www.yenisafak.com/en/columns/ibrahimkaragul/how-insolent-what-is-this-extortion-for-you-will-get-the-answer-on-april-16-2036885.

364 Mattheis, Philipp: Warum Verschwörungstheorien in Erdoğans Türkei florieren, in: Der Standard, 17.5.2019, online auf: www.derstandard.at/2000103272614/Warum-Verschwoerungstheorien-in-Erdogan.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Verschwörungsvorstellungen bilden hermetische Weltbilder, sie sind immun gegen entkräftende Einwände, weil diese als Teil der Verschwörung begriffen werden.[365] Da ihr moralischer Topos die Ungerechtigkeit ist, evozieren sie als Emotion nicht etwa Angst, sondern Wut, die in blinden Hass umschlagen kann. Dieser Hass, schrieb André Glucksmann, klage an „*ohne Kenntnis der Fakten. Der Hass urteilt, ohne begreifen zu wollen. Der Hass verurteilt willkürlich. Er hat vor nichts Respekt, er sieht sich als Objekt einer universellen Verschwörung. Am Ende, erfüllt vom Ressentiment, gegen alle Argumente gefeit, zieht er eigenmächtig und großspurig einen Schlussstrich, indem er zubeißt. Ich hasse, also bin ich.*“[366]

---

365 Die Vorstellung, dass das Pamphlet „Protokolle der Weisen von Zion“ ein antisemitisches Fabrikat darstellen könnte, wischte Adolf Hitler mit Verweis auf die jüdisch gelenkten Medien zur Seite: „*Sie sollen auf einer Fälschung beruhen, stöhnt immer wieder die ‚Frankfurter Zeitung‘ in die Welt hinaus: der beste Beweis dafür, dass sie echt sind.*“ Derselbe: Mein Kampf, München 138, S. 337.

366 Glucksmann, André: Hass. Die Rückkehr einer elementaren Gewalt, München 2005, S. 10.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

3. Sinn und Geschichts(unter)bewusstsein

„Wo beginnt die Geschichte? Wo sind die Quellen unseres individuellen Lebens? Welche versunkenen Abenteuer und Leidenschaften haben unser Wesen geformt? Woher kommt die Vielfalt widerspruchsvoller Züge und Tendenzen, aus denen unser Charakter sich zusammensetzt? Ohne Frage: Wir sind tiefer verwurzelt, als unser Bewusstsein es wahrhaben will."
Klaus Mann: Der Wendepunkt[367]

„Wenn ich das alles recht bedenke, so scheint mir, als wenn ein Geschichtsschreiber notwendig auch ein Dichter sein müsste, denn nur die Dichter mögen sich auf jene Kunst, Begebenheiten schicklich zu verknüpfen, verstehen. In ihren Erzählungen und Fabeln habe ich mit stillem Vergnügen ihr zartes Gefühl für den geheimnisvollen Geist des Lebens bemerkt. Es ist mehr Wahrheit in ihren Märchen, als in gelehrten Chroniken."
Novalis: Heinrich von Ofterdingen[368]

Eco bezeichnete die Geschichte einmal als *„das Reich der Fälschung, der Lüge und der Dummheit"*.[369] Tatsächlich ist eine Domäne, die einem unzugänglichen Forschungsfeld Sinn abringt und der die Unmöglichkeit einer abschließenden Beweisführung eigentümlich ist, zur Aufgeschlossenheit gegenüber vielfältigen Formen der Deutung gezwungen.[370] Doch selbst wenn historische Erzählungen

---

367 Mann, Klaus: Der Wendepunkt. Ein Lebensbericht, Reinbek bei Hamburg 2006, Prolog.

368 Novalis 2012, S. 62.

369 Eco, Umberto: Die Macht der Dummen, Interview in: Die Zeit, 29.9.2011.

370 Daher wird der Historiker nach Rohlfes auch *„nie richtig fertig, er kann immer noch bestätigen und verfeinern, verdeutlichen und absichern. Er sucht nach Ketten, die zusammenpassen, Modellen, die in sich stimmen. Das geschieht in anderen Wissenschaften natürlich auch, aber was dem Historiker so zu schaffen macht (mit ihm vielleicht dem Theologen), das ist die prinzipielle Unmöglichkeit der vollständigen Verifizierung. [...] Der Historiker geht dauernd mit Vorstellungen um, nicht mit Realitäten; die Quellen, mit denen er es zu tun hat, sind nicht die Sachen selbst, sondern Chiffren, die auf die Sachen lediglich hinweisen."* Derselbe 1971, S. 54.
Mit Kant gedacht sind empirisch arbeitende Wissenschaften wie die Geschichtsforschung an das *Meinen* (als immer nur vorläufiges, problematisches Urteilen) als primären Modus des Fürwahrhalten gebunden, nicht an das *Glauben* (als nur subjektiv gültiges, assertorisches Urteilen) und nur sehr begrenzt an das *Wissen* (als allgemeingültig-objektives, apodiktisches Urteilen); vgl. Derselbe: Logik, Königsberg 1800.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

auf lauteren Motiven, klugen Schlüssen, repräsentativen Quellen und einwandfreien Methoden beruhen, entwickeln die Narrationen oft ein Eigenleben, das wenig mit dem mutmaßlichen historischen Sachverhalt zu tun hat. Das liegt weniger an fachimmanenten epistemologischen Problemen wie Perspektivität, Konstruktivität oder Standortgebundenheit als vielmehr am Modus des historischen Erzählens selbst. Die Historie hat eine Zwitterstellung zwischen Wissenschaft und Kunst, wie schon Leopold von Ranke feststellte: „*Wissenschaft ist sie: indem sie sammelt, findet, durchdringt; Kunst, indem das Gefundene, Erkannte wieder gestaltet, darstellt. Andre Wissenschaften begnügen sich, das Gefundene schlechthin als solches aufzuzeichnen; bei der Historie gehört das Vermögen der Wiederhervorbringung dazu.*“[371] Zwar liegt das Ziel der Wissenschaft in Eindeutigkeit und Bestimmtheit, das Wesen der Kunst jedoch ist Vieldeutigkeit und Unbestimmtheit: „*Wissenschaftliche Wahrheit tritt in einem semantischen Feld auf, künstlerische gleichzeitig in mehreren, nämlich in ihrer Korrelativität*“ (J. Lotman).[372] Bruner unterschied deshalb den „paradigmatischen“ vom „narrativen“ Denkmodus: Ersterer bezöge sich auf logisches Denken, auf das Einordnen von Objekten als Fall einer bestimmten Kategorie, auf „Wahrheit“, während Letzterer Ereignisse als Bestandteile einer Geschichte präsentiere, zu deren Entfaltung sie beitrügen, und damit auf „Wahrhaftigkeit“ abziele.[373]

Geschichte entsteht regelmäßig als überspringender Funke zwischen den Spannungspolen von (angenommener) historischer Faktizität und universeller Fiktionalität. Erzählungen sollen einen Zusammenhang zwischen den „*Trümmern des Überlieferten*“ (J.-D. Müller)[374] herstellen, der jedoch zu den „*erfahrungsgesättigte[n] Weltmodelle[n]*“ in den Köpfen ihrer AdressatInnen passen muss. Überzeitliche und zeitgebundene Elemente, Ficta und Facta vermischen sich daher in jeder historischen Erzählung. Das Faktische bezieht sich auf mit räumlichen und zeitlichen Koordinaten versehene Tatsachen in der realen Welt, das Fiktive hingegen auf die universellen, handlungserfahre-

---

371 Zitiert nach: Kessel, Eberhard: Rankes Idee der Universalhistorie, in: Historische Zeitschrift, 178/1954, S. 290.

372 Aus diesem Grund muss Sinn in künstlerischen Erzählungen nach Juri Lotman immer erst individuell erschlossen werden; vgl. Derselbe: Die Struktur des künstlerischen Textes, München 1973, S. 373.

373 Vgl. Bruner, Jerome: Actual Minds, Possible Worlds, Cambridge 1986, S. 11 f.; Polkinghorne 1998, S. 17.

374 Müller, Jan-Dirk: Die Freiheit der Fiktion, in: Schütte, Merle/Kristina, Rzehak/Lizius, Daniel (Hg.): Zwischen Fakten und Fiktionen. Literatur und Geschichtsschreibung in der Vormoderne, Würzburg 2014, S. 211–232, hier S. 215 f.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

nen (und dadurch plausiblen) „*Fakten des kollektiven Imaginären*" (U. Eco).[375] In unseren Geschichtsbildern wirken diese unterschiedlichen Sinnformen nur gemeinsam. Dies berücksichtigte auch Rüsen, wenn er schrieb, dass sich „*die res factae und die res fictae [...] nicht sauber auf die Bereiche: hier Geschichtsschreibung und da ‚schöne' Literatur aufteilen*" ließen. Unbestreitbar seien „*sie beide für beides wesentlich, da sich ‚Sinn' als Orientierungsfaktor nur durch Bezug auf beide Bereiche bildet.*"[376] Schon Giambattista Vico hatte Geschichte in erster Linie als Konkretisierung ewiger Wahrheiten angesehen. Theodor Lessing bezeichnete sie als eine „*erotische Vereinigung von Leben und Wahrheit zu Wirklichkeit*", als eine „*organische Durchdringung der zeitlich sinnfälligen Erdenbegebenheit mit zeitloser Wahrheit zu dem, was (nach Schillers schönem Wort), sich nie begeben hat und immer*", sodass daraus „*Sinngebung des Sinnlosen*" würde. Für Lessing bestand die Aufgabe der HistorikerInnen darin, „*das Zeitlos-Normative zu einem zeitlich-einmaligen Geschehnis herabsetzen, also den Himmel gleichsam herniederholen auf unsere Erde*".[377]

Die im Kapitel 2.3 unternommene Unterscheidung zwischen epistemisch fokussierter Sinnbildung und phronetisch angelegter Sinnschöpfung lässt sich unter diesen Vorzeichen auf historische Denkvorgänge applizieren. Wo eine „historische Sinnbildung" dann danach trachtet, die dingliche Realität in ihrer zeitlichen Ausdehnung kategorial und relational zu strukturieren, bezieht sich „historische Sinnschöpfung" auf das Nachvollziehen universeller menschlicher Handlungsmuster vor dem Hintergrund variierender historischer Kulissen. Beides bringt auf je spezifische Weise „*Ordnung, Wille und regelhafte Abfolge in eine [...] chaotische Realität*" (M. Barricelli).[378] Historische Sinnbildung hat als Gegenstandsbereich die Welt der Tatsachen, historische Sinnschöpfung die Welt des psychosozialen Erlebens und Handelns innerhalb der Kultur. Erstere fokussiert auf Menschen, Gesellschaften und Objekte in der historischen Zeit, wobei sie sich auf (überwiegend) bewusste Denkakte stützt, da die anfallenden Informationen durch Passungen in das mentale Weltmodell eingearbeitet werden müssen.[379] Letztere bleibt meist

---

375 Eco 1989, S. 579 f.

376 Rüsen 1990, S. 163.

377 Lessing, Theodor: Geschichte als Sinngebung des Sinnlosen, München 1919, S. 192.

378 Barricelli 2012, S. 267.

379 Mit Rüsen bildet sie allgemeiner den „*Inbegriff derjenigen mentalen Prozeduren und Aktivitäten, durch die Erfahrung der Vergangenheit als Geschichte gedeutet und vergegenwärtigt wird. [...] Historische Sinnbildung heißt, Zeiterfahrung auf eine bestimmte Weise zu deuten, nämlich durch einen Rekurs auf die Erfahrung der Vergangenheit. Sie wird so gedeutet [...],*

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

im Unbewussten und ist stärker auf jene Zeitqualität bezogen, die Rüsen die „psychische" nannte: Meta-empirisch, atemporal, zeitlos, universell, den *„menschlichen Lebensvollzug in seinen Motivationen aus unterschiedlichen Bewusstseinslagen*" bestimmend. Auch in zeitlich und örtlich scheinbar fixierten Darstellungen suchen wir unbewusst nach dem, was immer gilt. Erzählungen jeglicher Art, auch historische, scheinen nach Bruner *„einen Kern, einen Sinnspruch oder eine Moral zu erzeugen, was darauf hinweist, daß sie einen Hang zum zeitlos Allgemeinen haben*." Der Verweis auf die reale Welt ist nur ein Werkzeug der Universalisierung: *„Narrative Konstruktionsmechanismen (und Auslegungen) betten ‚Referenz' in ‚Sinn' ein bis zu einem Grad, wo die ‚Referenz' bloß noch ein Weg ist, ‚Sinn' auszudrücken*."[380]

Weil wir die Welt primär als Handlungsort verstehen, ist die dramatisierte Erzählung unsere niederschwelligste Verständnisebene. In der Sinnbildungs-Klause des Historikers mögen relevante Vergangenheitspartikel sorgsam zu wohlfeilen Rekonstruktionen von Vergangenheit gefügt werden – um auch geschichtskulturell wirksam zu werden, müssen historische Erzählungen eine personalisierte und dramatisierte Form annehmen. Rein äußerlich sind sie daher auch kaum von literarischen Erzählungen zu unterscheiden.[381] Dramatisierte Geschichten verstehen wir intuitiv; sie bieten den widerstreitenden Persönlichkeitsanteilen, die wir selber in uns tragen und die unsere Metanarrative strukturieren, eine Bühne und vermitteln eine universelle Moral. So wird jede Erzählung zum *„chief moral compass in the world*" (W. Cronon): *„Because we use them to motivate and explain our actions, the stories we tell change the way we act in the*

daß Gegenwart verstanden und Zukunft normengesättigt entworfen und erfahrungsgesättigt erwartet werden kann." Derselbe 2006b, S. 135 f. Rüsen unterschied zudem eine innere und eine äußere Dimension von historischer Orientierung, in der sich die hier unternommene Unterscheidung von Sinnbildung und Sinnschöpfung verorten ließe. In der äußeren würden die Umstände und Angelegenheiten des menschlichen Lebens zeitbestimmt wirken, in der inneren hingegen eine handlungsorientierte Identität ausgebildet. Im Hinblick auf Zeit sei unter Identität *„das Ausmaß von Kohärenz im zeitlichen Wandel des menschlichen Selbstverständnisses*" zu verstehen, das Menschen benötigten, *„um selbstbestimmt oder kulturell orientiert ihr Leiden bewältigen und ihr Handeln beabsichtigen zu können. Identität hält Selbsterfahrung als Dauer des eigenen Ich oder Wir so zusammen, daß die Leidenserfahrung des Ausgeliefertseins, von Kontingenz und Tod ausgehalten und zu einem Handeln überwunden werden kann, das zugleich normativ motiviert und erfahrungsgestützt erfolgt.*" Identität würde Subjekte sozial situierbar machen, sodass sie sich von anderen abgrenzen und soziale Signifikanz erwerben könnten; Derselbe 2006a, S. 200 f.

380 Bruner 1998, S. 54 und 64.

381 Vgl. Barricelli 2012, S. 260.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

world [...]. The end of these human stories creates their unity, the telos against which we judge the efficacy, wisdom, and morality of human actions".[382]

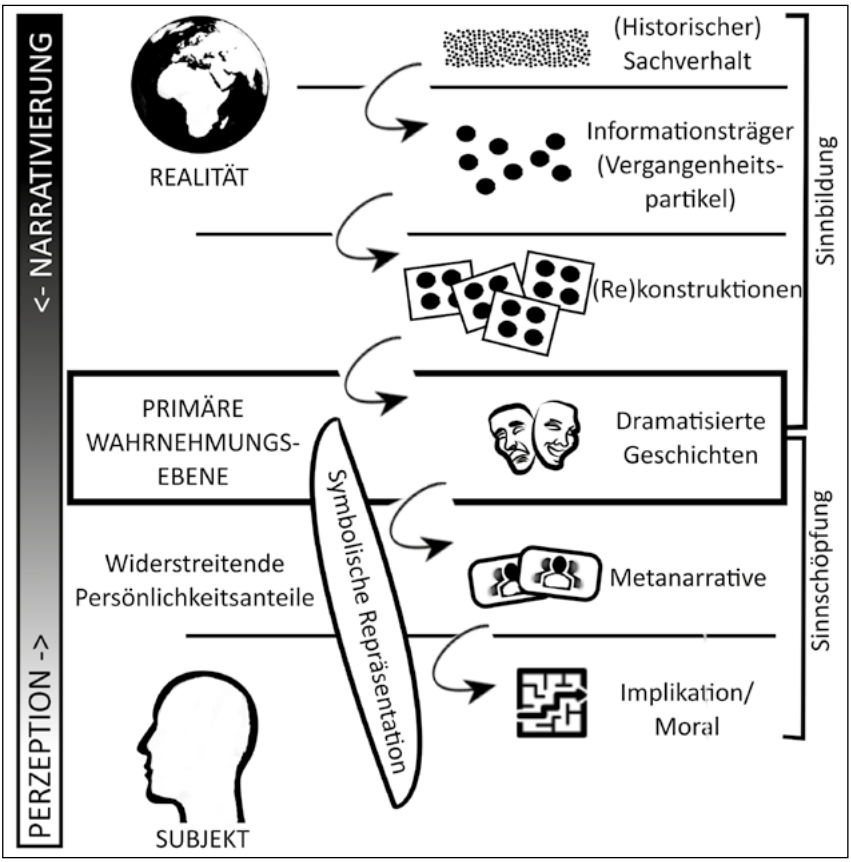

Abb. 3.1: Weltverstehen über Erzählungen: Das wahrnehmende Subjekt nähert sich dem konkreten (historischen) Sachverhalt, indem es ihn in Sinnzusammenhänge einbettet, deren finaler Horizont die Handlungsimplikation bzw. Moral ist. Am leichtesten verstehen wir die Welt – wie dies auch animierte Erzählungen für Kinder nahelegen – über dramatisierte Geschichten an der Schnittstelle von Sinnbildung und -schöpfung.

382 Cronon, William: A place for stories: Nature, history, and narrative, in: The Journal of American History 78/1992, S. 1347–1376, hier S. 1375.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

3.1 Historia magistra vitae: Historische Sinnbildung

„Die Sinnfrage macht aufgeschlossen und zugleich kritisch gegenüber geschichtsphilosophischen Erörterungen."
Hans Glöckel: Geschichtsunterricht[383]

„The past is a foreign country; they do things differently there."
Leslie Poles Hartley: The Go-Between[384]

Menschen haben ein Geschichtsbewusstsein evoluiert, um auf die Zukunft vorbereitet zu sein. Morgen werden wir handeln müssen, hierfür müssen wir planen.[385] Von den drei Zeitdimensionen ist uns dabei nur die Vergangenheit wirklich dienlich – die punktuelle Gegenwart alleine kennt noch keine Verläufe und mithin keine Entwicklungen, die sich in die Zukunft fortschreiben ließen und dabei auf die vielen Unwägbarkeiten, Anomalien und erwartungswidrigen Ereignisse träfen, deren Eintreten wir als „Kontingenz" zusammenfassen.[386] Im Wörtchen „einst" erhält der Doppelsinn, mit dem wir Vergangenheit und Zukunft bewusst oder unbewusst verbinden, seinen narrativen Ausdruck.

Konkret-zeitgebundenes Geschehen in abstrakt-überzeitliche Muster einordnen zu können, „kosmologische" (= gleichförmige) und „phänomenologische" (= einzigartige, begrenzte) Zeit[387] mental nutzen zu können, stellte offenbar für die Spezies einen Überlebens- und Selektionsvorteil dar. Mit Siegfried Kawerau gedacht fragt der Mensch bei erwachendem Geschichtsbewusstsein nach den Ursachen und Folgen vergangenen Geschehens und versucht dann, die dahinterliegende Tiefenstruktur und damit letztlich auch *„Lebenssinn und -ziel"* zu erkennen.[388] Sein Blick in die Vergangenheit wird immer motiviert

---

383 Glöckel 1979, S. 112.

384 Hartley, Leslie Poles: The Go-Between, London 1953.

385 Vgl. Rüsen 1983, S. 48 ff.

386 Bildgebende neurophysiologische Verfahren zeigen, dass beim Denken an die Zukunft und dem Erinnern des Vergangenen dieselben Hirnregionen aktiviert werden; vgl. etwa Szpunar, Karl/Watson, Jason/McDermott, Kathleen: Neural substrates of envisioning the future, in: Proceedings of the National Academy of Science USA 9/2007, S. 642–647.

387 Vgl. Polkinghorne 1998, S. 35.

388 Kawerau, Siegfried: Die psychologischen Voraussetzungen geschichtlichen und politischen Verständnisses, in: Schulreform 6/1927, S. 209–218, hier S. 212.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

und strukturiert durch die „*Sinngebiete, in denen der Mensch lebt*“ (K. Sonntag),[389] muss also immer nützlich sein für gegenwärtige Orientierung und Identitätsbildung. In keinem Fall, schrieb Jan Assmann, werde „*die Vergangenheit um ihrer selbst Willen erinnert*“.[390]

Historische Sinnbildung wird durch das menschliche Bedürfnis nach Exploration motiviert, als katalysierende Persönlichkeitseigenschaft kann die Offenheit für Ideen vermutet werden.[391] Die zielgerichtete Beschäftigung mit Geschichte verbessert das mentale Modell der Welt und ihrer Verlaufstendenzen, sodass die Zukunft planbarer wird. Der sinnbildende Mensch akkumuliert Beispiele historischen Geschehens und deutet sie auf verschiedenen Ebenen, etwa auf jener des „Handlungssinns“,[392] der dem historischen Sachverhalt als Prozess von Ereignissen und Handlungen zugrunde liegt, oder jener des „Deutungssinns“ bzw. „Mitteilungssinns“, der diesen Prozess erforscht, interpretiert und präsentiert.[393] Er achtet auf den „Erscheinungssinn“ von Quellen, grübelt über ihren „Bedeutungssinn“, weist ihnen einen „Dokumentensinn“ zu und bettet sie in einen „Erzählsinn“ ein.[394] Er attestiert historischen Sachverhalten Relevanz, indem er sie „sinnanalog“ an erklärungsbedürftige Phänomene der Gegenwart

---

389 Sonntag, Kurt: Das geschichtliche Bewusstsein des Schülers. Ein Beitrag zur Bildungspsychologie, Erfurt 1932, S. 9.

390 Assmann 2005, S. 75.

391 Im OCEAN/Big5-Modell der Persönlichkeit enthält die Dimension der „Offenheit“ diese intellektuelle Teildimension, die mit Neugier in Bezug auf Sinnbildungen einhergeht. Hohe Werte in dieser Teildimension findet man u. a. bei akademisch Tätigen; vgl. Kaufman, Scott/Grazioplene, Rachael/Hirsh, Jacob/Quilty, Lena: Openness to Experience and Intellect differentially predict creative achievement in the arts and sciences, in: Journal of Personality 84/2016, S. 248–258 DOI: 10.1111/jopy.12156.

392 Dies ist nach Rohbeck jener Sinn, der – unabhängig von der historiographischen Deutung – den Handlungen historischer AkteurInnen samt ihren Motiven und Absichten innewohnt. Das alltagspraktische Vorverständnis von Handlungen überformt demnach den Handlungssinn narrativ und transformiert ihn in eine Geschichtserzählung, welche erst den Deutungssinn ergibt; in der Rezeption der Erzählung würde das Individuum dann wieder einen je individuellen Handlungssinn erzeugen; vgl. Derselbe 2015, S. 315.

393 Vgl. Schnädelbach, Herbert: Geschichte als kulturelle Evolution, in: Rohbeck, Johannes/Nagl-Docekal, Herta (Hg.): Geschichtsphilosophie und Kulturkritik, Darmstadt 2003, S. 329–351, hier S. 336.
Neuere Erzähltheorien und Diskustheorien befassen sich vor allem mit dem Deutungssinn, wohingegen ältere geschichtsphilosophische Denkmodi vor allem auf den Handlungssinn fokussierten.

394 Vgl. Pandel, Hans-Jürgen: Bildinterpretation. Die Bildquelle im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2015, S. 119–137.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

koppelt.[395] Und er weist historischem Lernstoff „*konstruktiv eine Bedeutung*" (U. Gebhard)[396] zu, einen zielgerichteten Sinn.

Im Ideal gedacht ist historische Sinnbildung ein bewusster, nachvollziehbarer und daher auch didaktisch gut anleitbarer Prozess, der von intersubjektiv verhandelbaren Wahrheitsansprüchen begleitet wird. Die objektive Begründungsfähigkeit von Sinnbildungen ergibt sich nach Rüsen bekanntlich aus der Berücksichtigung der Triftigkeiten: „Begründungsobjektivität" erwüchse aus empirischer Triftigkeit, also aus der Zustimmung der historischen Forschung zur konkreten Behauptung; „Konstruktionsobjektivität" entstünde durch narrative Triftigkeit, die lautere Methodik des Erzählens; „Konsensobjektivität" schließlich beruhe auf normativer Triftigkeit, auf der Wertereflexion durch den/die ForscherIn.[397] Gegen allzu beliebige Interpretationen sperre sich die Vergangenheit durch eine „Sinnsprache",[398] in welcher sie präformierend zu den Re-Konstruierenden rede und ihnen so eine „fungierende" Sinnbildung erlaube. Die immer wieder neu geöffneten „Flanken der Sinnlosigkeit",[399] die sich durch Wandel und Kontingenz auftäten, müssten allerdings durch eine stete „reflexive Sinnbildung" gestützt werden – erst durch dieses Zusammenspiel könne die Entwicklungslinie der Vergangenheit in die Zukunft fortgezeichnet werden und planvolles Handeln geschehen.[400]

Nachfolgend betrachten wir historische Sinnbildung unter zwei verschiedenen Blickwinkeln: Zum einen interessiert die Frage, welche Zukunftserwartungen überhaupt redlich und überprüfbar aus der Vergangenheit ableitbar sind.

---

395 Historische Erzählungen machen nach Barricelli „*niemals nur Aussagen darüber,* was *einmal geschehen ist, sondern* wie *dieses Geschehene und vorliegende Beschriebene [...] zu sehen ist und* warum *es überhaupt heute noch interessiert*". Derselbe 2012, S. 263.

396 Gebhard, Ulrich: Die Sinndimension im schulischen Lernen: Die Lesbarkeit der Welt – Grundsätzliche Überlegungen zum Lernen und Lehren im Anschluss an PISA, in: Moschner, Barbara/Kiper, Hanna/Kattmann, Ulrich (Hg.): PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen, Hohengehren 2003, S. 205–223, hier S. 211.

397 Empirisch triftig sind Geschichten demnach, „*wenn die in ihnen behaupteten Tatsachen durch Erfahrungen gesichert sind*". Narrativ triftig sind sie, „*wenn die in ihnen behaupteten Tatsachen und Bedeutungen zur Einheit eines zeitlich erstreckten Sinnzusammenhangs vermittelt werden und wenn dieser Sinnzusammenhang durch den common sense der lebensweltlichen Orientierung von Handlungssubjekten in der Zeit gesichert ist*". Normativ triftig sind sie, „*wenn die in ihnen behaupteten Bedeutungen durch geltende Normen gesichert sind*". Rüsen 1990, S. 88 und 91.

398 Rüsen, Jörn: Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft, Köln 2013, S. 157.

399 Rüsen, Jörn: Umrisse einer Theorie der Geschichtswissenschaft, in: Erwägen – Wissen – Ethik. Streitforum für Erwägungskultur 22/2011, S. 477–490, hier S. 487.

400 Vgl. Rüsen 2011 und 2013.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Zum anderen beschäftigt uns die Art und Weise, wie Menschen die Vergangenheit für ihre individuelle Orientierung in der Welt und die Rationalisierung ihres Handelns nutzen. Im ersteren Fall richtet sich der Blick objektorientiert auf das Geschehen selbst, im zweiten Fall subjektorientiert auf die sinnbildende Person.[401]

3.1.1 Objektorientiert: Sinn in den Zeitläuften

„Sagt man nicht, die Geschichte sei ein sinnloses, blutiges Rätsel?
Unmöglich, es muss einen Plan in ihr geben."
Umberto Eco: Das Foucaultsche Pendel[402]

„Politik ist, dass man Gottes Schritt durch die Weltgeschichte hört,
dann zuspringt und versucht, einen Zipfel seines Mantels zu fassen."
Otto von Bismarck zugeschriebenes Zitat[403]

Geschichtswissenschaft und -unterricht legitimieren sich nicht zuletzt durch das Versprechen, die Zukunft durch das Studium der Vergangenheit ein wenig besser antizipierbar zu machen. Sie wollen sich nicht zweckfrei mit der „*reinen Aufnahme und Ausmittlung des Geschehenen*" bescheiden, sondern die ermittelten Sachverhalte auch orientierend anordnen „*nach einem durch das Subjekt entworfenen Zweck, der insofern didaktisch oder politisch*" (F. Schelling)[404] ist. Aber kann der Blick in die Vergangenheit denn überhaupt mehr erkennen als einzelne Kräuselungen auf dem chaotischen Strom des Lebens? Seit den Anfängen des modernen Historischen Denkens besteht Dissens in der Grundfrage, ob Geschichte als einheitliches Geschehen aufgefasst werden kann, das den rationalen

---

401 Dies folgt lose der geschichtstheoretischen Unterscheidung von objektiver und subjektiver Geschichte und der geschichtsdidaktischen Tradition einer Unterscheidung von Sinn-*Vor*gabe (durch die Dinge selbst) und Sinn-*Zu*gabe (durch den/die BetrachterIn); vgl. Wiersing 2007, S. 19.

402 Vgl. Eco 1989, S. 362.

403 Zum Traditionszusammenhang dieses Zitats vgl. Stamm-Kuhlmann, Thomas: Der Mantel der Geschichte. Die Karriere eines unmöglichen Zitats, in: Stamm-Kuhlmann, Thomas et al. (Hg.): Geschichtsbilder. Festschrift für Michael Salewski zum 65. Geburtstag, Wiesbaden 2003, S. 212–222.

404 Schelling, Friedrich W. J.: Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums. Über das Studium der Historie und der Jurisprudenz, 1803. Auswahl in drei Bänden, hgg. von Otto Weiß, Leipzig 1907.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Schluss von ähnlichen historischen Phänomenen auf sinnvolle Tendenzgesetze erlaubt, oder ob sie nicht eher als Summe von je spezifischen Phänomenen verstanden werden solle, deren weitgespannte Zusammenhänge für den beschränkten Menschen letztlich nicht zu erfassen seien.[405] Ideengeschichtlich kam diese Auseinandersetzung an der Wende zum „*historischen*" (E. Wiersing)[406] 19. Jahrhundert in Schwung, als sich die Geschichtsforschung von der Geschichtsphilosophie zu emanzipieren begann.

Bis in die Aufklärungszeit war Geschichtsschreibung in Europa vornehmlich unter prädeterministischen Vorzeichen betrieben worden; ermittelte historische Sachverhalte waren deduktiv in ein immanent- oder transzendent-teleologisch vorstrukturiertes Welterklärungsmodell eingepasst worden. In den antiken Mythologien war das Schicksal des Weltenlaufs großteils vorgezeichnet und das individuelle Fatum durch Schicksalsfrauen[407] determiniert gewesen. Die antike Geschichtsschreibung war davon nicht unbeeinflusst geblieben: „*Herodotus ist ein wahrhaft Homerischer Kopf, im Thucydides konzentriert sich die ganze Bildung des Perikleischen Zeitalters zu einer göttlichen Anschauung. [...] Durch die Geschichtsbücher des Herodotus gehen Verhängnis und Vergeltung als unsichtbare überall waltende Gottheiten*" (F. Schelling).[408] Das Christentum hatte die Zeitläufte als Umsetzung eines geoffenbarten göttlichen Plans aufgefasst, in dem die Menschen begrenzte Handlungsfreiheiten im Tausch gegen moralische Verantwortlichkeiten erhielten und die Kirche das „*Wohnhaus der Geschichte*" (Novalis)[409] darstellte. Die relevante Vergangenheit war im christlichen Zeitverständnis in den biblischen Mythen festgezurrt, der Blick im Sinne der Eschatologie auf die Erwartung des Weltenendes gerichtet. Selbst die humanistischen Geschichtsschreiber waren diesem Zeitverständnis verhaftet geblieben, wie das Beispiel von Hartmann Schedels Weltchronik zeigt.[410] Und auch Vico, der bedeutends-

---

405 Der Konflikt wird beispielsweise ausgedrückt in Goethes „Faust", wo Wagner sagt „*Verzeiht! Es ist ein groß Ergetzen, sich in den Geist der Zeiten zu versetzen; Zu schauen, wie vor uns ein weiser Mann gedacht, und wie wir's dann zuletzt so herrlich weit gebracht.*" Faust antwortet: „*O ja, bis an die Sterne weit! Mein Freund, die Zeiten der Vergangenheit sind uns ein Buch mit sieben Siegeln; Was ihr den Geist der Zeiten heißt, das ist im Grunde der Herren eigner Geist, in dem die Zeiten sich bespiegeln.*" Derselbe 1986, S. 19.

406 Vgl. Wiersing 2007, S. 314.

407 Bei Jung stehen Schicksalsgöttinnen wie Moiren, Parzen oder Nornen für den komplementären Aspekt des Mutterarchetyps und verkörpern damit die zeitlose Natur.

408 Schelling 1907.

409 Novalis: Heinrich von Ofterdingen, Paderborn 2012, S. 61.

410 Vgl. Füssel, Stephan (Hg.): Schedel'sche Weltchronik, Köln 2001.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

te Geschichtsphilosoph der frühen Aufklärung, sah im stets wiederkehrenden Aufstieg und Fall der Kulturen lediglich die göttliche Vorsehung reflektiert.[411] Für den vormodernen Menschen musste dieses Welterklärungsmodell eine immanente Logik besitzen, erkannte er in den daran geknüpften Mythen doch die biographischen Muster seiner eigenen Existenz: die Zeugung der Menschheit durch die Verbindung von Natur und Geist, das Durchlaufen der Lebensstufen und schließlich den Tod als unvermeidbare persönliche Apokalypse.[412]

Die Aufklärung ergänzte bzw. ersetzte die Vorstellung eines göttlichen Plans durch anthropozentrische Denkfiguren wie das *Humanum*, die menschliche *Natur*, den *Fortschritt* und die *Vernunft*. Katalysierend für diesen Wandel wirkte u.a. die Französische Revolution. Schiller schwärmte unmittelbar vor deren Beginn von einer Universalgeschichte, die die Abschnitte der Weltgeschichte zu „*einem vernunftmäßig zusammenhängenden Ganzen*" sinnvoll zusammenfügen würde und „*den Menschen gewöhnt, sich mit der ganzen Vergangenheit zusammenzufassen und mit seinen Schlüssen in die Zukunft vorauszueilen*".[413] Zuvor hatte schon Gotthold E. Lessing die Geschichte als zeitübergreifende Verkörperung des Fortschrittsgedankens dargestellt, deren Subjekt die Menschheit selbst und deren Ziel die Autonomie praktischer Vernunft seien. Ein solches teleologisches Geschichtsverständnis zielte universalgeschichtlich auf die Entwicklung hin zum Guten, Würdevollen, zur „*höchsten Stufe der Aufklärung und Reinheit*".[414] Auch Immanuel Kant sah im Weltenlauf die kollektive Verwirklichung von Vernunft und Recht als teleologisches Zielprinzip der Menschheitsentwicklung.[415]

---

411 Vgl. Peters, Richard: Der Aufbau der Weltgeschichte bei Giambattista Vico, Stuttgart 1929.

412 Eine kulturelle Entwicklungsgeschichte der Menschheit bot dieses Modell aber ebensowenig wie eine historische Logik der Epochenstrukturierung. Richard Trampler, österreichischer Historiker des Fin de Siècle, wetterte daher über den Geschichtsunterricht des frühen 18. Jahrhunderts, dieser hätte sich nicht um die Darstellung des kulturellen Fortschritts gekümmert, sondern bloß Begebenheiten ohne kausalen Zusammenhang memorieren lassen, sodass im Unterricht ein „*sinnloses Aneinanderreihen von Tatsachen*" stattgefunden hätte; vgl. Derselbe: Der Geschichtsunterricht vor 170 Jahren, in: Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien, 55. Jahrgang, Wien 1904, S. 349–358, hier: S. 351.

413 Schiller, Friedrich: Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? Antrittsvorlesung in Jena, 26.5.1789.

414 Lessing, Gotthold Ephraim: Die Erziehung des Menschengeschlechts, in: Derselbe: Werke, hgg. von Herbert Göpfert, Band 8, Darmstadt 1996, § 81.

415 Vgl. hierzu insbesondere Kant, Immanuel: Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht, in: Berlinische Monatsschrift, November 1784, S. 385–41; sowie Derselbe: Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf, Königsberg 1795.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Mochte die vormoderne Geschichte eine Phase endloser Wiederholungen gewesen sein, griff nun der erwachte Mensch qua seiner Freiheit in den Lauf der Zeit ein und steuerte sie, einem natürlich Plan folgend, zu einer höchsten Daseinsstufe hin: „*Ein philosophischer Versuch, die allgemeine Weltgeschichte nach einem Plane der Natur, der auf die vollkommene bürgerliche Vereinigung in der Menschengattung abziele, zu bearbeiten, muß als möglich und selbst für diese Naturabsicht beförderlich angesehen werden.*“[416] Kant dachte in seinen Studien entwicklungsgeschichtlich und versuchte, in der Geschichte Verläufe, Evolutionen und Sinn zu erkennen. Historische Verläufe sah er nicht als determiniert an, jedoch von den „natürlichen Tendenzen“ der Menschheit geleitet.[417] Geschichte wurde so zum praktischen Hilfsmittel der Anthropologie, ihr Studium gab Aufschluss über die menschliche Bestimmung. „*Die größte Angelegenheit des Menschen ist, zu wissen, wie er seine Stelle in der Schöpfung gehörig erfülle und recht verstehe, was man sein muss, um ein Mensch zu sein.*“[418] Am Ende der Geschichte stand für Kant die vollkommene bürgerliche Verfassung, verbunden mit dem Auftrag an die Politik, diese zu ermöglichen.[419]

Der akademische Historismus, der sich im 19. Jahrhundert gegen die Geschichtsphilosophie in Stellung brachte, stand der Vorstellung eines einheitlichen Geschehens reserviert gegenüber und unterstrich stattdessen die Verschiedenartigkeit historischer Sachverhalte, das Gewordensein und die Wandelbarkeit der Welt. Geschichtsforschung sollte Ausschnitte einer überlieferten Kultur möglichst objektiv aus dem Geist der Entstehungszeit rekonstruieren, das Geschehen gewis-

---

416 Kant 1784, neunter Satz.

417 „*Der Charakter der Gattung*“ sei, dass die Menschheit sich in einer „*allgemein fortschreitenden Koalition in eine weltbürgerliche Gesellschaft (cosmopolitismus) sich von der Natur bestimmt*“ fühle. Kant, Immanuel: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Der Anthropologie Zweiter Teil – Die Anthropologische Charakteristik, Hamburg 1798, S. 332 f.

418 Kant, zitiert nach: Menzer, Paul: Kants Lehre von der Entwicklung in Natur und Geschichte, Berlin 1911, S. 2.

419 Schelling, der selbst in der Geschichte den großen „*Spiegel des Weltgeistes, dieses ewige Gedicht des göttlichen Verstandes*“ sah, erschien diese Sichtweise zu wenig visionär. Er monierte, dass in Kants Geschichtsplan eine Verstandesgesetzmäßigkeit „*in der allgemeinen Notwendigkeit der Natur*“ gesucht würde, die am Ende bloß zum ewigen Frieden führen sollte. Wenn dies der Plan der Natur wäre, müsste die Absicht einer danach geordneten Geschichte weniger *weltbürgerlich* als vielmehr *bürgerlich* genannt werden, wo dies doch bedeutete, „*den Fortgang nämlich der Menschheit zum ruhigen Verkehr, Gewerbe und Handelsbetrieb unter sich, und dieses sonach überhaupt als die höchsten Früchte des Menschenlebens und seiner Anstrengungen darzustellen*“. Derselbe 1907.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

sermaßen in der Zeit festnageln.[420] Die Vorstellung von Geschichte als zeitliche Ausfaltung eines ewigen Geschichtsprozesses wiesen auch humanwissenschaftlich orientierte Historiker wie Jacob Burckhardt zurück: Da die Natur des Menschen das einzig gleichbleibende Phänomen innerhalb der Geschichte sei, müsse das Ziel des Daseins rätselhaft bleiben.[421] Bei aller Skepsis teilten dennoch viele VertreterInnen des Historismus den allgemeinen Fortschrittsoptimismus, glaubten an eine sinnschöpfende Funktion der Geschichtsforschung und machten die Versenkung in die Geschichte zur letzten „*Religion der Gebildeten*" (J. Rüsen).[422] Ranke, der jede Epoche als „*unmittelbar zu Gott*" ansah, ermahnte zwar einerseits die HistorikerInnen, sich von haltlosen geschichtsphilosophischen und transzendentalen Spekulationen fernzuhalten und stattdessen systematisch, quellenkritisch, subjektiv-intuitiv und doch versuchsweise objektiv herauszufinden, „*wie es eigentlich gewesen*" sei.[423] Gleichzeitig erkannte er das Vorhandensein von „*gewissen unwandelbaren ewigen Hauptideen, z. B. den moralischen*" ebenso an wie Progressionen: „*Ein gewisser Fortschritt ist hierbei nicht zu verkennen; aber ich möchte nicht behaupten, daß sich derselbe in einer geraden Linie bewegt; sondern mehr wie ein Strom, der sich auf seine eigne Weise den Weg bahnt.*"[424] Für Droysen war auch der Fortschritt letztlich ein „*Sinnräthsel*",[425] das nur im Rückgriff auf die Religion fassbar würde:

---

420 Vgl. Wiersing 2007, S. 369. Der Terminus „Historismus" wurde im späten 19. sowie im 20. Jahrhundert sowohl pejorativ als auch affirmativ verwendet als Zuspitzung der Einstellung, dass „*alle Bereiche der menschlichen Existenz unter dem Aspekt ihres geschichtlichen Gewordenseins und ihrer Wandelbarkeit im Strom der Zeit zu sehen*" seien. Kittstein, Ulrich: „Mit Geschichte will man etwas": Historisches Erzählen in der Weimarer Republik und im Exil (1918–1945), Würzburg 2006, S. 69.

421 Vgl. Cesana, Andreas: Geschichte als Entwicklung? Zur Kritik des geschichtsphilosophischen Entwicklungsdenkens, Berlin 1988, S. 261 ff.

422 Rüsen, Jörn: Historische Methode und religiöser Sinn – Vorüberlegungen zu einer Dialektik der Rationalisierung des historischen Denkens in der Moderne, in: Küttler, Wolfgang/Rüsen, Jörn/Schulin, Ernst (Hg.): Geschichtsdiskurs, Band 2: Anfänge modernen historischen Denkens, Frankfurt/M. 1994a, S. 365.

423 Der Unmöglichkeit dieses Unterfangens war er sich indes durchaus bewusst: „*Was ist zu sagen? Man bemüht sich, man strebt, am Ende hat man's nicht erreicht*". Ranke, Leopold von: Über historische Darstellung, in: Künzel, Heinrich (Hg.): Drei Bücher deutscher Prosa in Sprach- und Stylproben, Band 3, Frankfurt/M. 1838, S. 405–410, hier S. 406.

424 Ranke, Leopold von: *Über die Epochen der neueren Geschichte.* Vorträge dem Könige Maximilian II. von Bayern im Herbst 1854 zu Berchtesgaden gehalten. Vortrag vom 25. September 1854. Historisch-kritische Ausgabe, hg. von Theodor Schieder/Helmut Berding, München 1971, S. 60 f.

425 Vgl. Droysen, Johann, Gustav: Die Erhebung der Geschichte zum Rang einer Wissenschaft, in: Derselbe: Grundriss der Historik: Vorlesungen zur Geschichtswissenschaft und Methodik, Hamburg 2011, S. 61.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

„Unser Glaube gibt uns den Trost, daß eine Gotteshand uns trägt, daß sie die Geschicke leitet, große wie kleine. Und die Wissenschaft der Geschichte hat keine höhere Aufgabe, als diesen Glauben zu rechtfertigen; darum ist sie Wissenschaft. Sie sieht und findet in jenem wüsten Wellengang eine Richtung, ein Ziel, einen Plan; sie lehrt uns in deren Verständnis [zu] erlauschen, was uns des weiteren zu erhoffen und zu erstreben obliegt."[426]

Auf Seiten der Geschichtsphilosophie brachte Georg F. W. Hegel die Vorstellung zu Popularität, dass Geschichte ein vernünftiger Prozess sei, in dem die allumfassende Vernunft zu sich selbst komme. Die Weltgeschichte sei „*der Fortschritt im Bewusstsein der Freiheit – ein Fortschritt, den wir in seiner Notwendigkeit zu erkennen haben*".[427] Wo die Natur langweilig und immerfort gleich sei, wäre die Geschichte als Ausdrucksform des „Geistes" eine stetige Fortentwicklung, wobei die Dialektik das Prinzip der geschichtlichen Entwicklung darstelle. Vernünftiges menschliches Bewusstsein und vernünftige Geschichte begännen dabei eine Art Symbiose in Form des „Weltgeistes". Dieser durchliefe in einem dialektischen Prozess mehrere Stufen, in denen sich die Weltgeschichte zusammenfassen ließe: Von den altorientalischen Reichen zum Sieg der Griechen über die Perser, von den griechischen bzw. römischen Staatsgründungen hin zu den christlich-germanischen Reichen und weiter zur postrevolutionären Moderne.[428]

Die systemkritischen Junghegelianer des 19. Jahrhunderts übernahmen die Dialektik als Methode, Bestehendes nach Vernunftmaßstäben zu kritisieren. Im Historischen Materialismus blieb ihre Weltanschauung insofern metaphysisch, als Gesetzmäßigkeiten historischen Wandels postuliert wurden, nun allerdings ökonomische: Karl Marx und Friedrich Engels suchten die „*letzten Ursachen aller gesellschaftlichen Veränderungen*" in den „*Veränderungen der Produktions- und Austauschweise*".[429] Wie schon zuvor in Smiths Gesetz des freien Marktes,

---

426 Droysen, Johann Gustav: Vorlesung über das Zeitalter der Freiheitskriege, Band 1, Gotha 1886, S. 4.

427 Hegel, zitiert in Heuer, Andreas: Geschichtsbewusstsein. Entstehung und Auflösung zentraler Annahmen westlichen Geschichtsdenkens, Schwalbach/Ts. 2011, S. 49.

428 Vgl. Heuer 2011, S. 44 ff. Als weitgehend verwirklicht betrachteten Hegels Modell im 20. Jahrhundert zunächst Alexandre Kojève und dann Francis Fukuyama. Letzterer sah 1992 in seinem kontroversen Buch die Auflösung aller weltpolitischen Widersprüche und damit eine letzte Synthese gekommen; vgl. Fukuyama, Francis: The End of History and the Last Man, London 1992.

429 Engels, Friedrich: Herrn Eugen Dührings Umwälzung der Wissenschaft, in: Marx-Engels-Werke, Band 20, Berlin/DDR 1962, S. 248–249.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Malthus' Bevölkerungsgesetz oder Lasalles Lohngesetz wurden mit Durchschnittswahrscheinlichkeit geltende Gesetzmäßigkeiten des Kollektivverhaltens postuliert. Solche „Tendenzgesetze" wurden zur Arbeitsgrundlage der sich entwickelnden Soziologie.

Geschichtsphilosophische Modellvorstellungen wurden seither verschiedentlich systematisiert. Franz Wimmer teilte die historischen Entwicklungsverläufe in lineare, zyklische und spiralförmige ein, David Engels in lineare, zyklische, biologistische und offene.[430] Lineare Modelle skizzieren dabei einen Anfang und ein Ende der Geschichte, implizieren dazwischen Aufstiegs- und Abstiegsideen, werden kontinuierlich, treppenförmig oder gebrochen gedacht. Kreisförmige Modelle sehen einen weitgehend geschlossenen Ablauf vor, zyklische Modelle eine stete Wiederkehr von Abläufen. Spiralförmige Verlaufsvorstellungen verbinden Wiederkehr mit Weiterentwicklung, indem der Verlauf der Geschichte nicht genau an den Ausgangspunkt zurückführt, sondern qualitativ etwas höher liegt. Biologistische Modelle vergleichen die Gesellschaftsentwicklung mit menschlichen Lebensaltern (Oswald Spengler sprach beispielsweise von Kindheit, Jugend und Alter einer Kultur), offene Modelle sehen die Geschichte als zu komplex und zu stark von Zufällen bestimmt an, als dass sie überhaupt in Verlaufsmodelle geformt werden könnte. Diese historischen Schablonen können auf je spezifische Weise mit pathologischen Sinnbildungen kombiniert werden, wie das 20. Jahrhundert gezeigt hat.

Das dominante Verlaufsmodell der Geschichtsphilosophie des 19. und frühen 20. Jahrhunderts war das lineare. Es stand in Opposition zu zirkulären Kreismodellen, wie sie in mehreren außereuropäischen Kulturen vorherrschten. Im eurozentrischen Blickwinkel der Moderne wurden solche Geschichtsauffassungen mit einer tendenziell negativen Konnotation versehen, da sich die Menschheit in diesen Vorstellungen ja „im Kreise drehen" würde und es weder Fortschritt noch Ziel geben würde.[431] Eduard Meyer bezeichnete die „*unterentwickelte[n] Völker und Kulturen*" als „geschichtslos", weil bei ihnen sich immer dasselbe wiederhole, nichts individuell, alles typisch sei. Burckhardt

---

430 Vgl. Wimmer, Franz: Typen und Theorien der Geschichtsphilosophie, in: Mitteilungen des Instituts für Wissenschaft und Kunst 43/4, Wien 1988, S. 2–5; Engels, David: Biologistische und zyklische Geschichtsphilosophie. Ein struktureller Annäherungsversuch, in: Derselbe (Hg.): Von Platon bis Fukuyama. Biologistische und zyklische Konzepte in der Geschichtsphilosophie der Antike und des Abendlandes, Brüssel 2015, S. 8–46.

431 Die frühe Religionsethnologie, insbesondere das evolutionäre Paradigma Edward Taylors und James Frazers, war selbst von linearem Entwicklungsdenken geprägt, weshalb sie nicht-westliche Weltanschauungen als defizient klassifizierte.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

verband diese „Geschichtslosigkeit" südasiatischer Kulturen ebenso wie Hegel mit primitiver Barbarei.[432] Nietzsche schrieb über diese „ewige Wiederkehr des Gleichen" radikal: „*Denken wir den Gedanken in seiner furchtbarsten Form: das Dasein, so wie es ist, ohne Sinn und Ziel, aber unvermeidlich wiederkehrend, ohne ein Finale ins Nichts: ‚die ewige Wiederkehr'. Das ist die extremste Form des Nihilismus: das Nichts (das ‚Sinnlose') ewig!*"[433] Die Furcht vor dem Kreislaufhaften, Vorbewussten, dem „Samsara" (sanskr. „beständiges Wandern") der Hindus, Jain und Buddhisten spiegelte sich nicht zuletzt in George Santayanas bekannter Wendung von 1920: „*Those who cannot remember the past are condemned to repeat it.*"[434]

Im weiteren Verlauf des 20. Jahrhundert neigten VertreterInnen der Hermeneutik und der Kybernetik zirkulären Geschichtsvorstellungen zu. Auch das nationalsozialistische Geschichtsbild mit seiner Ablehnung des aufklärerischen Fortschrittsgedankens und seiner Romantisierung des Historischen war einerseits biologistisch, andererseits zirkulär angelegt. Das „Geschichtsbuch für die deutsche Jugend" erklärte 1941 den SchülerInnen:

„Wir kennen keine allgemeine Menschheitsgeschichte, sondern nur Geschichte von Rassen und Völkern, die sich langsam und stetig wachsend entfalten. Wir stehen diesen Kräften in Ehrfurcht gegenüber, auch wenn sie zeitweilig zu Formen geführt haben, zu denen wir nicht unbedingt Ja sagen können. Für uns sind Höhepunkte der Geschichte die Zeiten, in denen das Volk seine gottgewollte Wesensart am reinsten, unverfälschtesten und stärksten lebt. Wir wissen, dass gerade in zurückliegenden Zeiten dies oft mehr der Fall war als in späteren, wo Fremdeinflüsse das Volk seiner eigenen Art untreu machten (altgriechische; altrömische Geschichte). "[435]

Der erratische Verlauf des 20. Jahrhunderts hat dem linearen Sinnbildungsmodus seine beschreibenden und prognostischen Grenzen aufgezeigt. George Friedman demonstrierte dies am Beispiel der europäischen Geschichte: Befände man sich um 1900 in London, der faktischen Hauptstadt der damaligen Welt, so blickte man auf ein immens reiches, friedliches und wirtschaftlich eng verfloch-

---

432 Vgl. Demandt, Alexander: Zeit und Unzeit: Geschichtsphilosophische Essays, Köln 2002, S. 200.

433 Nietzsche, Friedrich: Nachgelassene Fragmente 1985–1987, in: Derselbe: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe, hgg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari, Band 12, Berlin 1980, S. 213.

434 Santayana, George: The Life of Reason, Band 1, New York 1920, S. 284.

435 Kumsteller, Bernhard/Haake, Ulrich/Schneider, Benno: Geschichtsbuch für die deutsche Jugend. Für die Jüngeren, Leipzig 1941, S. 241.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

tenes Europa, das den Globus kontrollierte und einen innerkontinentalen Krieg größeren Ausmaßes völlig abwegig erscheinen ließe. Man sollte sein Geld auf weitere Stabilität und Prosperität wetten. Spränge man nun jedoch zwanzig Jahre in die Zukunft, blickte man auf einen ökonomisch und politisch devastierten Kontinent, dessen dynastische Imperien in feindselige Nationalstaaten zersplittert wären. Die USA, zuvor ein Schwellenland mit geringer Alphabetisierungsrate und Aussiedlungsterritorium für den europäischen Bevölkerungsüberschuss, wären nun ein *global player*. Immerhin schiene der Störenfried Deutschland durch punitive Verträge gebändigt, sodass kein Krieg mehr zu erwarten wäre. Ein weiterer Sprung in das Jahr 1940: Das remilitarisierte Deutschland hätte mittlerweile Frankreich überrannt und dominierte gemeinsam mit der Sowjetunion Eurasien. Die vernünftigste Zukunftserwartung sähe nun Jahrzehnte totalitärer Diktatur in Europa und Kaskaden imperialer Eroberungskriege im Rest der Welt vor. 1960 ergäbe sich indes ein völlig anderes Bild: Deutschland wäre besiegt, Europa ausgeblutet und gespalten zwischen zwei Supermächten, die die Welt unter sich aufgeteilt hätten, jedoch knapp vor einem apokalyptischen Atomkrieg stünden. Westeuropa wäre das letzte Handlungsterritorium, das der Sowjetunion geblieben sei, und rechnete nun permanent mit einem Eroberungskrieg. Man könnte weiter in die Jahre 1980, 2000 und 2020 springen und würde wiederum auf vollkommen unerwartete Entwicklungen stoßen.

Um in einer solchen Dynamik Voraussagen treffen zu können, reicht es offensichtlich nicht, die Gegenwart einfach entlang der vertrauten Entwicklungsparameter in die Zukunft zu verlängern. Zeiträume müssen gedehnt werden, Fallzahlen erhöht, Tendenzen beschrieben, Sinnbildungsmodi kombiniert und Muster im historischen Geschehen identifiziert werden, die sich verlässlich wiederholen. Aber wie sollte man dabei vorgehen? Nach dem Abklingen des Historismus begannen im dritten, nunmehr sozialwissenschaftlichen Paradigma der Geschichtswissenschaft[436] eine Reihe von historischen Subdisziplinen (von der historischen Anthropologie über Mentalitätsgeschichte und historische Soziologie bis zur Globalgeschichte), nach Zusammenhängen und Mustern im historischen Verlauf zu suchen. Dabei blieben sie nicht unbeeinflusst von jüngeren Konkurrenzdisziplinen wie Psychologie, Politologie, Soziologie und Ökonomie, die nun ebenfalls den Anspruch erhoben, Phänomene der Gegenwart historisch

436 Vgl. Jäger, Wolfgang/Rüsen, Jörn: Geschichte des Historismus, München 1992; Iggers, George: Geschichtswissenschaft im 20. Jahrhundert, Göttingen 1993.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

zu erklären und daraus tragfähige Prognosen für die Zukunft zu formulieren.[437] So etablierten sich Formen von Geschichtswissenschaft, die sich durchaus *„als Naturwissenschaft[en]"* (J. Diamond)[438] verstanden. Plausible Zukunftserwartungen zu formulieren bedeutete im Feld der „Big History" die Verwendung unterschiedlichster geistes-, sozial- und naturwissenschaftlicher Methoden, um statistisch verallgemeinerbare Vergangenheitsentwicklungen über sehr lange Zeiträume als überzeitliche Tendenzen zu identifizieren. Möglich machte dies zuletzt die Verarbeitung großer Datenmengen, die zumindest die Beschreibung allgemeiner Trends in geringer Auflösung erlaubte, dabei jedoch die individuelle Agency weitgehend ausblendete. Auf dieser Grundlage entstanden etwa die fortschrittsoptimistischen Welterzählungen von Hans Rosling oder Steven Pinker.[439]

Beispielhaft für den Versuch, wiederkehrende Entwicklungen faktorenanalytisch auf wenige kausale Einflüsse rückzuführen, kann der Biogeograph, Ornithologe und Evolutionsbiologe Jared Diamond genannt werden. Er untersuchte die möglichen Variablen, welche auf den Untergang früherer, isoliert lebender Kulturen eingewirkt hatten, und konnte sie durch statistische Korrelationsanalysen auf nur fünf reduzieren.[440] Angesichts der ökologischen Herausforderungen der Gegenwart erhalten solche Herangehensweisen politisches Gewicht. Überhaupt nimmt eine prognostisch und interdisziplinär arbeitende Geschichtswissenschaft ihren Ausgangspunkt heute verstärkt in den vielfältigen Orientierungsfragen der Gegenwart, was die Relevanz ihrer Deutungen für Politik, Gesellschaft und Wirtschaft erhöht. Die Analyse vergangener Entwicklungen verspricht auf vielen Feldern ein besseres Verständnis analoger gegenwärtiger Herausforderungen: Beru-

---

437 Lutz Raphael zufolge entzog sich lediglich die staats- bzw. nationsorientierte Geschichtsschreibung den Wechseln dieser Paradigmatik: Die Metanarrative über Aufstieg und Niedergang der eigenen Nation veränderten sich in anderen, trägeren Rhythmen; vgl. Derselbe: Geschichtswissenschaft im Zeitalter der Extreme. Theorien, Methoden, Tendenzen von 1900 bis zur Gegenwart, München 2003, S. 18.

438 Diamond, Jared: Arm und Reich. Die Schicksale menschlicher Gesellschaften, Frankfurt/M. 1998, S. 501.

439 Vgl. Rosling, Hans/Rosling Rönnlund, Anna/Rosling, Ola: Factfulness: Wie wir lernen, die Welt so zu sehen, wie sie wirklich ist, München 2018; Pinker, Steven: The Better Angels of Our Nature: Why Violence Has Declined, New York 2011.

440 Dies sind Umweltschäden, Klimaveränderungen, feindliche Nachbarn, abnehmende Unterstützung durch Verbündete und die Reaktion der Kultur auf die Problemlage. In seine Vergleichsuntersuchungen bezog Diamond 81 polynesische Inseln inklusive der Osterinsel, die Anasazi-Kultur und die Mayas, die Atlantiksiedlungen der Wikinger und Angkor Wat ein, um sie mit jüngeren Entwicklungen in China, Australien, den USA, Ruanda, Haiti, der Dominikanischen Republik und anderen Gesellschaften zu vergleichen, vgl. Diamond 2014.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

hen die Bürgerkriege des Nahen Ostens auf zu großem Bevölkerungsdruck, auf einer Jugendbeule, auf verschlechterten Umweltbedingungen, auf religiösen Differenzen, auf zu viel oder zu wenig Intervention durch externe Ordnungsmächte, auf Modernisierungserscheinungen, kulturellen Auseinandersetzungen oder weltanschaulichen Umbrüchen?[441] Was bedeuten Überalterung und Migration für die westlichen Staaten, welchen Zyklen folgen Wirtschaftskrisen, mit welchen Werkzeugen lassen sie sich steuern?

Für geopolitische AnalystInnen wie Friedman geht dem Blick in die Kristallkugel stets jener in die Geschichtsbücher voraus. In seinem Erklärungsmodell folgt die Geopolitik zwingend unbeeinflussbaren Determinanten, während einzelne AkteurInnen, Ereignisse und Zäsuren langfristig eine nur marginale Rolle spielen. Auch wenn der Zufall im Detail die Regie führen mag und oberflächlich überraschende Wendungen im Weltgeschehen einträfen, seien doch die großen Linien auf Jahrhunderte festgelegt. Die Kunst der Wahrsagerei beruhe demnach darauf, jene Parameter zu identifizieren und zu berücksichtigen, welche Staaten deren langfristige Politik aufzwängen.[442] Friedman nannte hier vor allem die geographischen Gegebenheiten, das Prinzip der Zweckrationalität politischen Handelns sowie die Unumgänglichkeit einer nationalen Strategie, zudem aber auch ein biologistisches Element: Demnach durchliefen Kulturen, insbesondere hegemoniale, genetische Zyklen. In der ersten Phase sei eine Kultur demnach „barbarisch", d.h., sie setze das eigene Denken und Handeln absolut und verachte alle anderen Kulturen, die eine andere Denk- und Handlungsweise an den Tag legten. In der zweiten Phase würden Kulturen „zivilisiert", d.h., sie gingen zwar weiterhin von der Superiorität eigener Überzeugungen aus, seien jedoch offen für die Möglichkeit, dass sie bisweilen damit falsch lägen. Im letzten Stadium würde die Kultur „dekadent", d.h., sie hielte alle Weltanschauungen für gleichwertig und verachte Wahrheitsansprüche, träte demnach auch nicht mehr für die eigenen Prinzipien ein.

Den mutmaßlichen Gesetzmäßigkeiten hinter dem Aufstieg und Untergang von Herrschaft spürten unter anderem Polybios, Ibn Chaldun und Nicolo Machiavelli nach, in jüngerer Zeit u.a. Joseph Tainter, Paul Kennedy, Niall

---

441 Vgl. u.a. Heinsohn, Gunnar: Söhne und Weltmacht. Terror im Aufstieg und Fall der Nationen, München 2008; Huntington, Samuel: The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order, New York 1996.

442 George Friedman ging so weit, aus diesen Parametern eine geopolitische Vorhersage für das gesamte 21. Jahrhundert zu fabrizieren; vgl. Derselbe: The next 100 years. A forecast for the 21st century, New York 2009, S. 10–29; sowie Friedman, George: Flashpoints: The Emerging Crisis in Europe, New York 2015.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Ferguson, Peter Turchin, Douglas North oder Daron Robinson.[443] Ausführlich mit Entstehung, Aufstieg und Verfall von komplexen Kulturen befasste sich der britische Kulturtheoretiker Arnold Toynbee. In seiner zwölfbändigen Studie[444] analysierte er die innere Dynamik von 23 Hochkulturen, teilte die großen Weltreligionen nach den psychologischen Typen Jungs ein und berücksichtigte auch dessen Archetypentheorie. Eine zweifelhafte Referenz erwies ihm der neoosmanische Autor Yusuf Kaplan, der Toynbee den „*größten Geschichtsphilosophen aller Zeiten*" nannte – hauptsächlich wohl deshalb, da jener das Osmanische Reich an einer Stelle als „*Zukunft der Menschheit*" bezeichnet haben soll.[445] Solche Indienstnahmen erinnern daran, dass historische Sinnbildungen nie wertfrei sein können und immer auch der Legitimation gegenwärtigen Handelns dienen.

3.1.2 Subjektorientiert: Die SinnbildnerInnen

„Es gibt Historiker, und es gibt Psychologen – aber es gibt keine Geschichtspsychologen. Und das ist verblüffend, weil die Menschheit ja bekanntlich nicht imstande ist, aus der Geschichte zu lernen, aber auch keine Bemühungen unternimmt, etwas zu lernen. Dabei wäre Geschichtspsychologie die einzige Chance, welche wir noch besitzen, um prospektiv, also auf die Zukunft gerichtet, Übel zu verhindern."
Johannes Simmel: Die im Dunkeln sieht man nicht[446]

„Was ist Geschichte? Sie ist der Beginn einer jahrhundertelangen systematischen Arbeit, die dazu bestimmt ist, das Geheimnis des Todes aufzuklären und endlich den Tod selber zu überwinden."
Boris Pasternak: Doktor Schiwago[447]

---

443 Vgl. Tainter, Joseph: The Collapse of Complex Socienties, New York 2003; Kennedy, Paul: Aufstieg und Fall der großen Mächte. Ökonomischer Wandel und militärischer Konflikt von 1500 bis 2000, Frankfurt/M. 2000; Turchin, Peter: War and Peace and War. The Rise and Fall of Empires, New York 2007; North, Douglass: Institutions, Institutional Change, and Economic Performance, Cambridge 1990; Acemoglu, Daron/Robinson, James: Warum Nationen scheitern. Die Ursprünge von Macht, Wohlstand und Armut, Frankfurt/M. 2014.

444 Vgl. Toynbee, Arnold: Der Gang der Weltgeschichte, Zürich 1949 und 1958.

445 Vgl. Kaplan, Yusuf: Turkey's struggle to find its orbit, in: Yeni Safak online, 12.2.2017, online auf: http://www.yenisafak.com/en/columns/yusufkaplan/turkeys-struggle-to-find-its-orbit-2036142.

446 Simmel, Johannes: Die im Dunkeln sieht man nicht, München 1985.

447 Pasternak, Boris: Doktor Schiwago, Frankfurt/M. 1992.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Unabhängig davon, welche Gesetzmäßigkeiten, metaphysischen Agenten und anthropologischen Konstanten sich möglicherweise in den Zeitläuften verbergen, kann Geschichte selbst nichts anderes sein als eine subjektive Deutungsleistung, also eine Sinnbildung. Sie erfüllt eine Funktion, dient der „*für das Handeln notwendigen Aufhellung der Gegenwart*" (Th. Nipperdey)[448] und thematisiert dabei nicht nur das individuelle, sondern vor allem das kollektive Schicksal. Sie schafft ein Bewusstsein für Kontingenz und reduziert sie gleichzeitig, indem sie *ungeregelte* in *geregelte* transformiert. Damit nimmt sie dem Unerwarteten „*den Status eines bloßen Vorfalls, der niemandem etwas sagt*" und macht daraus etwas Erwartbares, „*etwas Sinn- und Bedeutungsvolles*" (J. Straub).[449]

HistorikerInnen stellen sich als „*Erinnerungsprofis*" (K. Bergmann)[450] dem komplexen Bedingungsgefüge vergangenen Geschehens durch kontrollierte Deutung. Sie treten idealtypisch mit einer möglichst großen Zahl an Erklärungshypothesen an einen Sachverhalt heran, überprüfen jede anhand von (stets kritikwürdigen) Befunden, suchen Analogien und Indizien, gewichten Einflussfaktoren, verteidigen Hypothesen in fachlichen Diskussionen, revidieren erste Schlüsse und gelangen zu einer immer nur vorläufigen Interpretation. Sie versehen die Sinn*vorgaben* der Quellen mit ihren subjektiven Sinn*zugaben*, verknüpfen als relevant markierte Sachverhalte kausal und erstellen aus dem Re-Konstruktionsmaterial eine Erzählung, die den historischen Sachverhalt aus der Perspektive der Gegenwart bewertet und damit auch Implikationen für zukünftiges Handeln nahelegt. Die entstandene historische Darstellung weist die allgemeinen Merkmale von Erzählungen auf;[451] auch wenn sie nicht willkürlich ist und Triftigkeit anstrebt, wird sie doch von der Subjektivität der AutorInnen, der Quellen und der AdressatInnen beherrscht – Richard Koebner nannte dies das

---

448 Nipperdey, Thomas: Über Relevanz, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 23/1972, S. 577–596, hier S. 583.

449 Vgl. Straub 1998, S. 143 ff.

450 Bergmann 2008, S. 21.

451 Bruner zählte dazu: eine Struktur festgelegter Zeit, zugleich aber auch die implizite Einbettung („Aufschichtung") in einen größeren Erzählzusammenhang früherer Geschichten; eine „allgemeine Besonderheit" des Geschehens, die sich in verschiedenen Genres und Gattungen manifestiert; die Bedeutungskanalisierung durch das Genre, zugleich aber auch grundsätzliche Mehr- und Vieldeutigkeit und damit Aushandelbarkeit von Bedeutung; eine Abweichung vom Erwartbaren; die Reflexion von Gründen für menschliches Handeln und für Normenwandel als interessierende Momente; vgl. Derselbe 1998, S. 46–80.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

„*doppelte Sinngefüge*".[452] Im subjektiven „*Chaos von Relativitäten*" (W. Dilthey)[453] bringen gemeinsame Lebensumstände aber stets jene Intersubjektivität mit sich, die für die Nachvollziehbarkeit von narrativierten Sinnbildungen notwendig ist.

Sowohl historische Forschung als auch Geschichtsdidaktik vernachlässigten lange Zeit die Reflexion der Form, in der Vergangenheit vergegenwärtigt wird, zugunsten jener der hermeneutischen Annäherung an die historische Realität; die Erzählung wurde eine Zeit lang sogar scharf kritisiert.[454] Ein Diskurs über Narrativität setzte erst unter dem Zufluss der literaturwissenschaftlichen Methodik in den 1970er Jahren ein.[455] Beginnend bei Hans Michael Baumgartner, Arthur Danto, Reinhart Koselleck, Hayden White und Paul Ricoeur wurden narrative Theorien entwickelt, die einerseits narratologisch-poetologisch die Gestalt und Erzählgrammatik von historischen Erzählungen thematisierten, andererseits funktional-kommunikationstechnisch auf die Bedeutung der Erzählung für die historische Orientierung abzielten.[456] Sie bilden die Basis der narrativistisch-konstruktivistischen didaktischen Schulen. Weniger das mutmaßliche historische Geschehen selbst als vielmehr seine gegenwärtige handlungsleitende Imagination, Deutung und Bewertung stehen hier im Fokus.

Unter den poetologischen Theorien wurde besonders jene von White rezipiert. Der von ihm geprägte Terminus „Narrativismus" beschreibt den Umstand, dass die Darstellung eines Sachverhalts der Logik der Erzählung mit ihrer *plot*-Struktur, ihren Motiven und Szenen unterworfen ist und Narrationen Sinnzusammenhänge nicht abbilden könnten, sondern stets selbst herstellten. HistorikerInnen stünde dafür dieselbe begrenzte Anzahl an „archetypischen"

---

452 Koebner, Richard: Vom Begriff des historischen Ganzen, in: Institut für Deutsche Geschichte der Universität Tel Aviv (Hg.): Richard Koebner. Geschichte, Geschichtsbewußtsein und Zeitwende. Vorträge und Schriften aus dem Nachlaß, Gerlingen 1990, S. 49–128, hier S. 84 f.

453 Dilthey, Wilhelm: Gesammelte Schriften, Band 1, Stuttgart 1958, S. 413

454 Vgl. Schulz-Hageleit, Peter: Grundzüge geschichtlichen und geschichtsdidaktischen Denkens, Frankfurt/M. 2002, S. 149.

455 Vgl. Middell, Matthias/Gibas, Monika/Hadler, Frank: Sinnstiftung und Systemlegitimation durch historisches Erzählen: Überlegungen zu Funktionsmechanismen von Repräsentationen des Vergangenen, in: Dieselben (Hg.): Zugänge zu historischen Meistererzählungen, in: Comparativ 10/2000, S. 7–35, hier S. 15 f.

456 Vgl. Baumgartner, Hans Michael: Kontinuität und Geschichte. Zur Kritik und Metakritik der historischen Vernunft, Frankfurt/M. 1972; Baumgartner, Hans Michael: Narrativität, in: Bergmann, Klaus et al. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Düsseldorf 1985, S. 146–149; Danto, Arthur: Analytische Philosophie der Geschichte, Frankfurt/M. 1980; Rüsen 1983; Ricoeur, Paul: Zeit und Erzählung, München 1988.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Darstellungsmodi zur Verfügung wie LiteratInnen: Romanze, Komödie, Tragödie und Satire.[457] Das sich aus diesen Modi ergebende „Emplotment", das die zeitliche Folge der Chronik in die kausale Folge der Geschichte transformiere, bilde gleichzeitig die Sinnzuweisung an die Vergangenheit.[458] Die gegenwärtige Narratologie steht dem universellen Anspruch dieser Typologie indes eher skeptisch gegenüber und verweist auf kulturspezifische Darstellungsformen.[459] Zudem ist auch in der Narrativen Psychologie strittig, ob die Erzählfähigkeit angeboren und universell oder aber erlernt und kulturspezifisch ist.[460] Und schließlich besteht narratologische Uneinigkeit in der Frage der Präfiguriertheit menschlicher Erfahrungen. Für White waren solche Erfahrungen unstrukturiert und Erzählungen ein notwendiges Mittel, um das fragmentierte Chaos zu ordnen. Im Gegensatz dazu schrieben etwa Ricoeur oder Polkinghorne gelebten Erfahrungen eine „pränarrative Qualität" zu, die ein Bedürfnis nach Erzählung und Versprachlichung nach sich zöge.[461]

Die funktionalen Theorien gehen auf die kritische Auseinandersetzung mit dem Historismus im 19. Jahrhundert zurück. Schon Nietzsche hatte unterstrichen, dass die Interessen und der Standort des historisch forschenden Menschen stets seine Auswahl des Stoffes leiten müssten, weil dieser sonst hilflos der Unermesslichkeit historischer Fakten gegenüberstünde, in der „*alle Grenzpfähle [...] umgerissen*" seien und alles, „*was einmal war, [...] auf den Menschen*" zustürze.[462] Nietzsche hatte drei Arten einer produktiven Aneignung der Vergangenheit umrissen: Eine „monumentalistische" Historie böte historische Vorbilder für eigenes Handeln, eine „antiquarische" führe den Bewahrenden zu den eigenen Wurzeln und eine „kritische" öffne für neue Betrachtungsweisen.

Der Droysen-Forscher Rüsen ging ab den 1970er Jahren ebenfalls von einer begrenzten Zahl von Erzählmodi über die Vergangenheit aus, mittels derer Men-

---

457 Diese Typologie geht auf Northrop Frye zurück, der sich wiederum an Aristoteles angelehnte hatte; vgl. Derselbe: Anatomy of Criticism. Four Essays, Princeton 2000.

458 Vgl. White, Hayden: Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe, London 1973.

459 Vgl. hierzu Saupe, Achim/Wiedemann, Felix: Narration und Narratologie. Erzähltheorien in der Geschichtswissenschaft, in: Docupedia-Zeitgeschichte, 28.1.2015, online auf: http://docupedia.de/zg/Narration#cite_ref-71; auch Polkinghorne (1998, S. 26) bezog sich auf „*kulturell verfügbare*" Plots.

460 Vgl. Polkinghorne 1998, S. 19. Derselbe weist beispielsweise Jerome Bruner als einen Vertreter der nativistischen Position aus.

461 Vgl. Polkinghorne 1998, S. 22; Ricoeur 1988.

462 Nietzsche 1999, S. 272.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

schen Orientierung in der Gegenwart durch einen Balanceakt *„auf dem Drahtseil der Zeit [...] zwischen dem ‚Nicht mehr' und dem ‚Noch nicht'"* herstellten.[463] Er unterschied dabei zwei bewahrende Erzähl- bzw. Sinnbildungstypen, welche auf Kontinuität setzen, und zwei hinterfragende Typen, die Wandel akzeptieren und positiv bewerten. Letztere seien kennzeichnend für die Moderne.[464] Im „traditionalen" Modus wird demnach vorgeschlagen, ebenso zu handeln, wie es Vorbilder in der Vergangenheit getan hätten; im „exemplarischen" Modus wird auf überzeitliche Handlungsmaximen verwiesen, die anhand von historischen Beispielen belegt werden; im „kritischen" Modus wird die Vergangenheit abschreckend dargestellt, verbunden mit der Aufforderung, das genaue Gegenteil zu tun; und im „genetischen" Modus wird historischer Wandel als Kontinuität festgeschrieben, sodass das Vergangene stets neu zusammengesetzt werden muss.[465] Rüsen favorisierte den exemplarischen und den genetischen Erzählmodus mit Verweis auf deren größere Reflektiertheit, was nicht ohne Kritik blieb.[466]

---

463 Rüsen, Jörn: Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden, Köln 1994b, S. 7.

464 Vgl. Rüsen, Jörn: Die vier Typen des historischen Erzählens, in: Koselleck Reinhart/Lutz, Heinrich/Rüsen, Jörn (Hg.): Formen der Geschichtsschreibung, München 1982, S. 514–605; Rüsen 1990; Rüsen, Jörn: Historisches Erzählen, in: Bergmann, Klaus et al. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1997a, S. 57–64, hier S. 61.
Joe Kraus zufolge ist die Moderne im philosophischen Konsens vom Gefühl bestimmt, *„dass es nichts gibt, das Bestand hat"*. Derselbe: Tolkien, die Moderne und die Rolle der Tradition, in: Bassham, Gregory/Bronson, Eric (Hg.): Der Herr der Ringe und die Philosophie. Klüger werden mit dem berühmtesten Buch der Welt, Stuttgart 2009, S. 195–215, hier S. 199.

465 Hier zusammengefasst in der eingängigen Darstellung Van Nordens (2018, S. 313 f.). Ergänzend unterschied Rüsen (2006a, S. 205 ff. sowie 2006b, S. 135 ff.) vier sinnbildende Tätigkeiten: In der *Erfahrung* nähme der Mensch Zeit als etwas wahr, das wichtig sei für das menschliche Leben, in dem die aktuelle Weltordnung stets in Frage gestellt sei und von den betroffenen Menschen kulturell gesichert werden müsse. Durch *Deutung* könnten Antworten auf Fragen der Kontingenz gefunden werden, indem zeitlicher Wandel erklärt und ihm so der Schrecken genommen werde: *„Vergangenheit wird Geschichte, gestern wird besser."* *Orientierung* würde die Zeitdeutung praktisch wenden, sodass Erfahrungen handlungsrelevant würden und sich normative Zwecksetzungen durch Erfahrungen legitimieren ließen. *Motivieren* schließlich würde heißen, dass die historischen Orientierungen in gegenwärtiges Handeln umgesetzt würden.

466 Achim Saupe und Felix Wiedemann monierten, dass die an Kontinuität orientierten Erzählmodi *„vorschnell als überholte Formen historischer Sinnbildung"* erschienen (Dieselben 2015). Jakob Krameritsch attestierte Rüsens Typologie die Dominanz einer *„fortschrittsgläubige[n], teleologische[n]* Figur". Derselbe: Die fünf Typen des historischen Erzählens – im Zeitalter digitaler Medien, in: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History 8/2009, online auf: http://www.zeithistorische-forschungen.de/3–2009/id=4566).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Struktur erführe das Historische Denken Rüsen zufolge zudem durch Sinnbezüge, welche Zeit mit Sinnqualitäten ausstatteten. Ein *epochaler* Zeitsinn erlaube etwa eine Einteilung des Geschichtsverlaufs in Epochen und Abschnitte, der Zeitsinn des *kairos* (= ein besonders sinnträchtiger Augenblick, z.B. eine Revolution; in der griechischen Mythologie der Gott des günstigen Augenblicks) lasse einzelne Zeitpunkte als Verwirklichungsmomente von historischen Erwartungen erscheinen, *heilsgeschichtliche* Sinnkonzepte setzten gegenwärtiges Handeln metaphysisch in einen Kausalbezug zu einer erhofften Zukunft, *eschatologische* und *apokalyptische* Sinnbezüge dächten die Gegenwart vom Ende der Zeitläufte her, ein *utopischer* Zeitsinn kritisiere die Gegenwart über das Idealbild der Zukunft, *instrumentelle* und *strategische* Sinnbezüge rechtfertigten menschliches Handeln.[467]

Dass die Handlungsweisen von Gesellschaften und politischen AkteurInnen durch dominante historische Sinnbildungsformen orientiert sein können, scheint durchaus evident. Christopher Clark beschrieb das Wechselspiel von politischem Zeitgeist und Zeitvorstellung anhand von geschichtlichen Beispielen:[468] Während etwa Friedrich Wilhelm von Brandenburg-Preußen seinen Reformen die Signatur der Zukunftsorientierung gab, versuchte Bismarck zukunftsgewandte Modernisierung und vergangenheitsorientierten Systemerhalt auszubalancieren; Friedrich II. begriff Geschichte als zyklische Wiederholung, der Faschismus sehnte sich nach Restauration vergangener Größe, der Sowjetkommunismus schwelgte in den Verheißungen der Zukunft, während der Nationalsozialismus die Idee des Ahistorisch-Ewigen propagierte. Zygmunt Bauman zufolge betrachten die heutigen westlichen Gesellschaften die Zukunft wiederum ängstlich-dystopisch und sind vornehmlich an der Vergangenheit orientiert.[469]

In der Geschichtsdidaktik wurde Rüsens Typologie gerne aufgegriffen und variiert. Von Borries und Andreas Körber unterschieden einen affirmativen und einen kritischen Basistypus und differenzierten beide aus in konstantes, konstanzkritisches, traditionales, traditionalitätskritisches, exemplarisches, exemplarik-kritisches, genetisches, genetik-kritisches und plurigenetisches Erzählen.[470]

---

467 Vgl. Rüsen 2006a, S. 205 ff.

468 Vgl. Clark, Christopher: Von Zeit und Macht, München 2018.

469 Vgl. Bauman, Zygmunt: Retrotopia, Berlin 2017.

470 Vgl. Borries 1988, S. 61; Körber, Andreas: Historische Sinnbildungstypen: Weitere Differenzierung, 2013, online auf: http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7264/pdf/Koerber_2013_Sinnbildungen_Differenzierung.pdf; Körber, Andreas: Theoretische Dimensionen des interkulturellen Geschichtslernens, in: Ventzke, Marcus/Mebus, Sylvia/Schreiber,

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

In Pandels Modell narrativer Kompetenz kam dem Umgang mit Erzähltypen eine zentrale Rolle zu, wobei er formale Erzähltypen wie traditionales (der Sachverhalt bleibt grundsätzlich stets gleich), genetisches (ein Entwicklungsprozess zur Gegenwart hin endet nun), telisches (das Ziel der Entwicklung liegt in der Zukunft), zyklisches (die Entwicklung kehrt ständig wieder) und organisches Erzählen (der historische Prozess ist ein ständiges Auf und Ab) ergänzte durch inhaltlich-wertende Erzähltypen wie Aufstiege, Abstiege, Untergänge oder Katastrophen.[471] Durch Letztere erhielte die Erzählung ihre moralische Dimension und wird, um auch Kenneth Gergens Systematik zu bemühen, stabilitätswahrend, progressiv oder regressiv, tragisch oder komödienartig.[472] Barricelli erweiterte Rüsens und Pandels Ansatz um Re- und De-Konstruktionsprozesse. Als narrative Kompetenz bezeichnete er „*jene Form der Intelligenz, die den Weg zu einem kontrollierten historischen Erzählen*" ebne und dabei einen Teilbereich einer allgemeineren narrativen Kompetenz bilde.[473] Sie manifestiere sich im Verfügen über spezifische Erzähltypen wie etwa dem Nacherzählen, dem opponierenden oder dem rezensierenden Erzählen.[474] Jörg van Norden ergänzte die Rüsen'sche Basistypologie um das „entrückte" Erzählen, das weniger auf Orientierung in der Gegenwart als vielmehr auf Eskapismus abziele. Diese Sinnbildungsform schätzt den ästhetischen Aspekt von Vergangenheit stärker und verlangt nach starken Eindrücken und der Exotik fremder Schauplätze.[475] Sie verlegt damit

Waltraud (Hg.): Geschichte denken statt pauken in der Sekundarstufe II.: 20 Jahre nach der friedlichen Revolution: Deutsche und europäische Perspektiven im gymnasialen Geschichtsunterricht, Radebeul 2010, S. 25–48.

471 Vgl. Pandel, Hans-Jürgen: Erzählen und Erzählakte. Neuere Entwicklungen in der didaktischen Erzähltheorie, in: Demantowsky, Marco/Schönemann, Bernd (Hg.): Neuere geschichtsdidaktische Positionen, Bochum 2002, S. 39–56; Pandel, Hans-Jürgen: Erzählen, in: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Forum Historisches Lernen, Schwalbach/Ts. 2004.

472 Vgl. Gergen, Kenneth: Erzählung, moralische Identität und historisches Bewusstsein. Eine sozialkonstruktionistische Darstellung, in: Straub, Jürgen (Hg.): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte, Frankfurt/M. 1998, S. 170–202.

473 Barricelli, Michele: Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2005, S. 8. Zur Pragmatik der narrativen Kompetenzentwicklung vgl. u. a. Barricelli, Michele et al.: Historisches Wissen ist narratives Wissen. Aufgabenformate für den Geschichtsunterricht in den Sekundarstufen I und II, Potsdam/Berlin 2008.

474 Vgl. hierzu auch Staschen-Dielmann, Susanne: Narrative Kompetenz im bilingualen Geschichtsunterricht. Didaktische Ansätze zur Förderung der schriftlichen Diskursfähigkeit, Bern 2012, S. 24

475 Vgl. Van Norden, Jörg: Was machst du für Geschichten? Freiburg 2011, S. 23 ff.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ihren Schwerpunkt vom epistemischen auf den phronetischen Sinn, den wir nachfolgend in den Blick nehmen wollen.

Auf die Grenzen einer narrativistischen Didaktik verwiesen indes Birkmeyer et al. mit der Bemerkung, dass sich Erzählungen „*durch keine Methode, Didaktik oder Erziehungsstrategie einfach herstellen*" ließen. Von daher sei auch „*narrativer Sinn in pädagogischen Kontexten nicht ‚machbar'*".[476] Jedoch könne deutender Dialog als Unterbreiten wechselseitiger Angebote, wie das Gewebe der Wirklichkeit verstanden werden kann, den sinnkonstituierenden Prozess im Unterricht unzweifelhaft auf Touren bringen.[477]

3.2 Vita magistra historiae: Historische Sinnschöpfung und Dramaturgie

„Jungs Archetypen und das kollektive Gedächtnis der Geschichtswissenschaft hätten einander gut brauchen können. Ohne kulturtheoretischen Unterbau könnte die Entstehung des kollektiven Unbewussten nicht erklärt werden […]; ohne die tiefenpsychologische Sichtweise könnten wir nicht erklären, wie kollektive Gedächtnisinhalte vom Subjekt internalisiert werden."
Thomas Walach: Das Unbewusste und die Geschichtsarbeit[478]

„Der Heldenweg des Einzelnen ist überschattet von dem tragischen Konflikt, der tief in der psychischen Grundstruktur des Menschen wurzelt, dass die Bindung und Verbindung mit der mythischen Welt nicht aufhebbar ist."
Erich Neumann: Die mythische Welt und der Einzelne[479]

Die Bedeutung der personalen Erzählung für unsere lebensweltliche Orientierung ist kaum zu überschätzen. Wir erschließen unseren sozialen Raum erzählend, reflektieren Problemlagen erzählend, begreifen Verhaltensweisen erzählend und bewältigen unsere Traumata durch Erzählungen.[480] Um erzählen zu kön-

---

476 Birkmeyer et al. 2015, S. 24.

477 Vgl. Birkmeyer et al. 2015, hier S. 17.

478 Walach 2019, S. 17.

479 Vgl. Neumann, Erich: Die mythische Welt und der Einzelne, online hgg. von Lutz Müller und Gerhard Walch auf www.opus-magnum.de/neumann 2005, S. 3.

480 James Pennebaker wies nach, dass Menschen sich psychisch *und* körperlich deutlich schneller regenerieren, wenn sie traumatische Ereignisse erzählend verarbeiten; vgl. Derselbe: Opening up: The healing power of expressing emotions, New York 1997.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

nen, haben wir eine Fülle an narrativen Medien entwickelt – vom körperlichen Erzähltanz wie dem tahitischen „Otea" oder dem hawaiianischen „Hula" bis zum visuellen Internet-Meme. Wir versuchen unseren Lebensweg biographisch auszudeuten und unternehmen sogar unsere Reisen mit der starken Motivation, davon zu erzählen.[481]

Roland Barthes zufolge ist die Erzählung als anthropologische Konstante „*international, transhistorisch, transkulturell, und damit einfach da, wie das Leben*".[482] Erzählungen haben die Funktion, „*die Welt ‚bewohnbar' zu machen. Jede Erzählung bezieht sich darauf, dass wir handelnd in der Welt sind. Die Erzählung selbst wird zur geschichtlichen Praxis*" (J. Rohbeck).[483] Sie bietet, wie auch Träume und Visionen, eine mentale Bühne, auf der verschiedene Verhaltensoptionen simuliert werden können, statt sie in der realen Welt auszuprobieren – mit allen möglicherweise fatalen Konsequenzen. Das vielschichtige Drama mag dabei der Kindergeschichte an Komplexität und Originalität überlegen sein, teilt sich mit ihr aber das narrative Grundprinzip: Bekanntes wird mit Neuem verbunden und Richtiges mit Falschem, sodass innerhalb eines valorativen Raums *orientiertes* Handeln mit seinen Folgen beschrieben wird.[484] Erzählungen bringen Sinn in das Erleben, indem sie es in Akte gliedern und diesen eine zeitliche Dimension, eine Problemstellung, Ziele und einen Verlauf zuweisen – ein schwieriger Zustand, schrieb Bruner, ist am Ende „*eben doch nur ein* ***plot***".[485]

In der Narrativen Psychologie wird angenommen, dass wir sowohl unser soziales Handeln über Narrationen begreifen als auch unsere Identität als Sequenz

---

481 „*Der Fotograf betrachtet die Szene nicht als einen Moment, der genossen werden sollte, sondern als eine zu gestaltende zukünftige Erinnerung*", stellte Kahneman fest, der zudem auf die sehr unterschiedliche Beurteilung eines Sachverhalts durch die handelnde (in actu) und die sich erinnernde Person (ex post) verwies – beide verhielten sich wie zwei getrennte Personen, das Bewusstsein identifiziere sich jedoch nur mit der erinnernden Person: „*So seltsam es auch erscheinen mag, ich bin mein erinnerndes Selbst, und das erlebende Selbst, das mein Leben lebt, ist für mich wie ein Fremder*"; vgl. Derselbe 2012, S. 479 und 481.
Schon Goethe schüttelte den Kopf über Italienreisende, die unfähig waren, „*sinnlich*", d.h. nicht versubjektivierend, mit Reiseobjekten umzugehen: „*Ich betrachte mit Erstaunen, wie man reisen kann, ohne etwas außer sich gewahr zu werden*." Zitiert nach: Bergdolt, Klaus: Deutsche in Venedig. Von den Kaisern des Mittelalters bis zu Thomas Mann, Darmstadt 2011, S. 155.

482 Barthes, Roland: Das semiologische Abenteuer, Frankfurt/M. 1991, S. 102.

483 Rohbeck 2015, S. 317.

484 Auch auf SchülerInnen wirken besonders jene Medien des Geschichtsunterrichts attraktiv, die eine personale Handlung beinhalten: Filme, Comics, Karikaturen; vgl. u.a. Tischner, Christian: Historische Reden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2008, S. 51 f.

485 Bruner 1998, S. 67, Fettung im Original kursiv.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

von Narrationen wahrnehmen.[486] Selbst-Erzählungen integrieren dabei die eigenen Aktionen in das Handlungsgeflecht der Gruppe.[487] Soziale Entitäten wie die Familie, der Staat, die Schule oder die Universität sind letztlich gruppenkonstituierende Geschichten, in deren Geflecht sich der bzw. die Einzelne mit seiner/ihrer eigenen Geschichte einzuweben versucht – je besser das gelingt, desto stärker ist die identitätsstiftende Kraft der gemeinsamen Erzählung. Faktizität spielt dabei stets eine untergeordnete Rolle: „*Die realen Fakten sind für die Selbst-Erzählungen ein bloßer Steinbruch*" (W. Kraus).[488]

Das gilt gleichermaßen für geschichtskulturelle Produkte, wo das Historische allzu häufig nur als variantenreiches Bühnenbild fungiert, in dem das Menschlich-Überzeitliche seinen Auftritt hat. Mit der empirischen Triftigkeit solcher Erzählungen ist es dann nicht weit her – was HistorikerInnen innerhalb des Quellenparadigmas desto stärker frustriert, je begeisterter sie vom Publikum aufgenommen werden. So tobte beispielsweise ein Rezensent im Angesicht der schweren Triftigkeitsmängel und problematischen Geschichtsbilder im Historienfilm „Die Rache der Wanderhure" (D 2012): „*Ritter stechen Nonnen ab, ein Schamane heilt einen Kopfschuss, der Inquisitor ist auf die Heldin scharf, die Äbtissin hat es mit dem König. Alles, wie sich Klein-Mäxchen das Mittelalter vorstellt. Debile Dialoge, peinliche Phrasen, platte Emanzen-Lyrik, ungelenke Stunts, plumpe Bett-Balgereien. Nichts gegen Fantasy, aber diese schlimme Schwert-und-Schwachsinn-Scharade war ein besonders dreister Fall von vorsätzlich versuchter Publikumsverblödung.*"[489] Indes: Der Film war der meistgesehene deutsche Fernsehfilm des Jahres 2012. Warum überzeugt eine historisierte Erzählung ohne Quellennähe oder Handlungsoriginalität das Publikum? Warum „funktionieren" Filme, die ganz offensichtlich keine authentischen Darstellungen historischer Wirklichkeit sind? Im Trailer zur „Wanderhure" deutete die Hauptdarstellerin die Erfolgsfaktoren an: „*Es ist alles drin: Liebe, Rache, die Bösen, die Guten, Schwerter, Messer.*"[490]

Schon die Historienromane des 19. Jahrhunderts glänzten nicht durch historische Faktentreue, sondern durch wiederkehrende Erzählmotive wie „*heroisches Pathos, eine Liebesgeschichte, die in fatal verkreuzter Weise mit dem zentralen politischen Konflikt verbunden ist, das Nebeneinander von häuslich-alltäglichen*

---

486 Vgl. u.a. Sarbin 1986.

487 Vgl. Gergen, Kenneth und Mary: Narrative and the self as relationship, in: Berkowitz, Leonard (Hg.): Advances in experimental social psychology, New York 1988, S. 17–56.

488 Kraus 1999.

489 Nyary, Josef: TV-Kritik: „Die Rache der Wanderhure", auf: B.Z. Online, online auf: http://www.bz-berlin.de/artikel-archiv/tv-kritik-die-rache-der-wanderhure.

490 Trailer zu: Die Rache der Wanderhure, D 2012.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Handlungen und großen Haupt- und Staatsaktionen", ausgedrückt durch übertrieben starke Gegensatzpaarungen: Zartes neben „*drastischer Grausamkeit, Schönes neben dem monströs Hässlichen, Erotik neben Schmutz und Perversion*" (B. Potthast).[491] Solche Erzählungen enthalten ungeachtet ihres epistemischen Unfugs, ihrer narrativer Volten, ihrer platten Charaktere und ihrer haarsträubenden historischen Werturteile viel phronetischen Sinn. Sie ermöglichen ein Studium sozialen Verhaltens, das viel mehr mit Sinnschöpfung als mit Sinnbildung zu tun hat.

Für die Ergründung historischer Sinnschöpfungsmechanismen trifft die Feststellung Straubs besonders zu, man verfehlte „*den Status psychischer Wirklichkeiten, mäße man sie an der Elle wissenschaftlichen Denkens und Forschens*".[492] Um sich an solche psychische Realitäten heranzutasten, die im tiefen Unbewussten wurzeln und in dramatisierten Geschichten ihre bewusste Form finden, können indes tiefenpsychologische Verfahrensweisen dienlich sein. Bislang gingen Geschichtswissenschaft und Tiefenpsychologie vor allem in der „Psychohistorie" eine Verbindung ein, welche nach den Motivlagen sucht, die hinter historischen Ereignissen stehen, insbesondere bei Einzelpersonen, Kindern und Gruppen. Sie steht in psychoanalytischer Tradition, insbesondere der Freud'schen Kulturtheorie folgend.[493] Das „Forum Psychohistorie" bündelt hierzu seit 1993 Forschungen, die historische Verhaltensweisen und beobachtbare Divergenzen zwischen Handlungen, Intentionen und Ideologien untersuchen. Mit Hinweis auf die ähnlichen Deutungsprobleme, vor denen HistorikerInnen und PsychoanalytikerInnen stehen – beiden Gruppen stehen ja „*häufig nicht Fakten, sondern nur Wahrnehmungs- und Erinnerungsspuren einzelner Personen zur Verfügung*" (H. Röckelein)[494] – wird hier für die Ergänzung hermeneutischer Methoden durch tiefenpsychologische geworben.[495] Hans-Ulrich Wehlers „Geschichte

---

491 Potthast, Barbara: Die Ganzheit der Geschichte: Historische Romane im 19. Jahrhundert, Göttingen 2007, S. 32.

492 Vgl. Straub 1998, S. 137.

493 Vgl. für die amerikanische Richtung der „Psychohistory" DeMause, Lloyd: Grundlagen der Psychohistorie. Psychohistorische Schriften, Frankfurt/M. 1989; für Deutschland u.a. Schulz-Hageleit, Peter: Vom „Unbehagen in der Kultur" zur Trauer über Geschichte: Studien zur Psychohistorie des Geschichtsbewusstseins, Berlin 2016.

494 Vgl. Röckelein, Hedwig: Biographie als Geschichte, Tübingen 1993, zitiert nach: Wiersing 2007, S. 641.

495 Weitere Stränge umfassen zudem die von Klaus Holzkamp initiierte materialistische „kritische historische Psychologie", bei der das Denken und die Wahrnehmung historischer Menschen auf Grundlage von Marx und Engels Thesen zur Genese der sinnlichen

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

und Psychoanalyse"[496] beabsichtigte 1971, die Tiefenpsychologie als historische Hilfswissenschaft zu etablieren, konnte die Kluft zwischen den beiden Disziplinen jedoch nicht schließen.[497] Auch eine tiefenpsychologische Geschichtsdidaktik konnte sich trotz der Bemühungen von Schulz-Hageleit, der sich vor allem an Freud orientierte, und Volkhard Knigge, der Freud und Lacan heranzog, nicht etablieren.[498]

Die Psychoanalyse hat Schulz-Hageleit zufolge das einzige Ziel, das Ich aus den Fesseln einer undurchschauten Vergangenheit zu befreien und zu stärken. In ihr werden psychische Realitäten mit spezifischen individuellen Funktionen verbunden (z.B. Selbstschutz, Aggressionsabfuhr, Angstreduktion, Selbsterhöhung, Gewissensentlastung), es interessiert hier vor allem die Verarbeitung von Ängsten, Konflikten, Destabilisierungen oder Traumata durch den „*Erzähler als Regisseur*", als „*zentrale Steuerungs- und Kontrollinstanz*" von Geschichten.[499] Straub räumte ihr als „Subjektwissenschaft" mit Recht einen bevorzugten Rang ein, wenn es darum geht, das *individuelle* Unbewusste als latente Dimensionen historischer Sinnbildung und -schöpfung zu erforschen.[500] Zur Ergründung des *kollektiven* Unbewussten und der Frage, wie Menschen überindividuell phronetischen Sinn in Geschichten, Sinnbildern und ästhetisch komplexen Produkten erkennen,[501] halte ich Jungs Theorie der Archetypen (welche nach Mario

---

Erkenntnis untersucht werden sollten, sowie die „historische Verhaltensforschung" August Nitschkes, bei der am Beispiels des Übergangs zur Neuzeit die Wechselwirkungen zwischen individuellen und kollektiver Erlebens- und Verhaltensweisen auch unter Einbeziehung von Träumen und Visionen untersucht wurden; vgl. Wiersing 2007, S. 640 f.

496 Vgl. Hans-Ulrich Wehler (Hg.): Geschichte und Psychoanalyse, Köln 1971.

497 Vgl. Dörr, Nikolas: Zeitgeschichte, Psychologie und Psychoanalyse, in: Docupedia-Zeitgeschichte, 29.4.2010, online auf: http://docupedia.de/zg/Zeitgeschichte_Psychologie_und_Psychoanalyse?oldid=129303. Auch ein von Rüsen und Straub 1998 herausgegebener Sammelband zu Geschichtsbewusstsein und Psychoanalyse fand eher geringe Resonanz; vgl. Rüsen, Jörn/Straub, Jürgen (Hg.): Die dunkle Spur der Vergangenheit. Psychoanalytische Zugänge zum Geschichtsbewusstsein, Frankfurt/M. 1998.

498 Vgl. hierzu u.a. Schulz-Hageleit, Peter: Geschichtsbewusstsein und Psychoanalyse, Herbolzheim 2012; Knigge, Volkhard: „Triviales" Geschichtsbewußtsein und verstehender Geschichtsunterricht, Pfaffenweiler 1988.
Van Norden fühlte sich bei Knigges universellen Gegensatzpaarungen an Jung'sche Archetypen erinnert; vgl. Derselbe 2018, S. 297.

499 Boothe, Brigitte: Die Alltagserzählung in der Psychotherapie, in: Berichte aus der Abteilung Klinische Psychologie 29/1992, S. 82.

500 Vgl. Straub 1998, S. 166.

501 Rowland beschrieb Jungs psychologische Erzählungen treffend als „*science aesthetics*": Seine Schriften verwandelten „*science into art by describing a rhetorical psyche [...] and by regarding*

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Schlegel regelrechte *Sinnerzeugungssysteme* sind)[502] und die daran knüpfenden Entwicklungs- und Erzähltheorien für besonders berücksichtigenswert.

Skeptische Vorsicht ist hier freilich mehr als angebracht; akademische Vorbehalte gegenüber Jungs Archetypentheorie persistieren unter anderem aufgrund ihrer fehlenden Falsifizierbarkeit, ihrer lamarckistischen Anlage,[503] ihrer geringen Erklärungskraft für historisches Geschehen,[504] ihrer entmutigenden Betonung des Schicksalhaften[505] oder auch der politischen Kontroversität mancher ihrer ProtagonistInnen.[506] Am problematischsten ist jedoch ihr Ge-

---

the making of non-causal connections, or analogies, a psychic ‚law', so installing aesthetic thinking as fundamental to psychology". Dieselbe 2005, S. 144.

502 Vgl. Schlegel, Mario: Das Sinnerlebnis in der analytischen Psychologie. Psychotherapie und Sinnfindung im Spannungsfeld zwischen Erklärung und Ergriffenheit, in: Mattanza, Guido/Meier, Isabelle/Schlegel, Mario (Hg.): Seele und Forschung. Ein Brückenschlag in der Psychotherapie, Basel, 2006, S. 178–198.

503 Die Archetypentheorie ließe sich, wie u.a. Peterson argumentiert, allerdings auch ohne die Annahme einer hereditären Weitergabe von Denkmustern aufrechterhalten; das kollektive Unbewusste würde dann primär auf kulturellen Praktiken fußen; vgl. Derselbe 1999, S. 80 ff.

504 Schulz-Hageleit zeigte sich darob gegenüber Jung ablehnend. Die Erforschung von intergenerationalen Unbewusstheiten sei mit Jung „*in eine Sackgasse geraten*", weil dieser mit der „*Thematisierung von ‚Archetypen' auf Kosten der Realgeschichte [...] die Deutung historischer Tatsachenzusammenhänge sowohl im Hinblick auf die Relevanz im eigenen Leben als auch in geschichtstheoretischer Perspektive*" vermieden hätte. Derselbe 2012, S. 30.

505 So beschuldigte John Ralston Saul Jung (wie auch Freud), durch die Betonung des Unvermeidlichen den „*große[n] Sprung rückwärts' in die Arme der Götter und des Schicksals*" im 20. Jahrhundert angeleitet und die individuelle Widerstandskraft gegenüber Ideologien geschwächt zu haben: „*Als die Menschen sich betrogen fühlten, im Stich gelassen von ihrer Zivilisation, wurde ihnen für das Erlebnis ihres Versagens eine Erklärung geboten: die Archetypen, die alten Mythen, das ewig Unveränderliche. Statt ihnen Kraft und Zuversicht einzuflößen, schmeichelte die Erklärung ihrer Apathie [...].*". Derselbe: Der Markt frißt seine Kinder. Wider die Ökonomisierung der Gesellschaft, Frankfurt/M. 1997, S. 61.

506 Eliade war in Rumänien Mitglied der „Eisernen Garde", einer gewalttätigen christlich-faschistischen Organisation; vgl. Kippenberg, Hans: Mircea Eliade, in: Christophersen, Alf/Voigt, Friedemann (Hg.): Religionsstifter der Moderne, München 2009, S. 245–256, hier S. 251. Campbell wurde posthum Antisemitismus vorgeworfen; vgl. Bernstein, Richard: After Death, a Writer Is Accused of Anti-Semitism, in: New York Times,6.11.1989, online archiviert auf: https://www.nytimes.com/1989/11/06/arts/after-death-a-writer-is-accused-of-anti-semitism.html. Peterson ist als konservativer medialer Akteur gegenwärtig Gegenstand politischer Kontroversen. Jung wurde u.a. aufgrund seiner Äußerungen über „jüdische Psychologie", die von der „germanischen Psychologie" verschieden sei, der Vorwurf des Antisemitismus zuteil, seine Präsidentschaft der IAÄGP setzte ihn dem Verdacht der Anbiederung an die NationalsozialistInnen aus, für die ihm zudem Sympathien vorgeworfen wurden; vgl. zur historischen Einordnung dieser Aspekte Sherry, Jay: Carl

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

genstand selbst, das tiefe Unbewusste, das dem Bewusstsein eben vollständig *unzugänglich* ist. Psychometrisch kaum erfassbar, experimentell nur schwer,[507] stehen tiefenpsychologische Ansätze nicht erst seit Popper unter dem Verdacht der Unwissenschaftlichkeit, da ihre Empirie weder naturwissenschaftliche Präzision noch Eindeutigkeit aufbietet: Jeder Fall kann im Sinne jeder Denkschule unterschiedlich gedeutet werden.[508]

Kurt Greiner hielt dem entgegen, dass die tiefenpsychologischen Schulen keine Naturwissenschaften seien, sondern hermeneutische Disziplinen, die (in psychotherapeutischer Intention) sinnverstehendes Textforschen betrieben. Dies rückt sie in die Nähe der inhaltsanalytischen Methoden, weshalb Klaus Merten seine Geschichte der klassischen Inhaltsanalyse u.a. mit Freuds Traumdeutung beginnen ließ.[509] Als Gebiete der Geisteswissenschaften stellen sie „*Fragen nach dem Wesen des Menschen und des Lebens, die kaum mit den Methoden der modernen Empirie beforscht werden können*" (V. Kast).[510] Auch wenn Christian Roesler in

---

Gustav Jung: Avant-Garde Conservative, New York 2000; Kirsch, Thomas: C. G. Jung und seine Nachfolger. Die internationale Entwicklung der Analytischen Psychologie, Gießen 2007b; Jaffé, Aniela: Aus Leben und Werkstatt von C. G. Jung. Parapsychologie, Alchemie, Nationalsozialismus, Erinnerungen aus den letzten Jahrzehnten, Zürich 1968; ferner die Einleitung von Martin Liebscher in: Derselbe: C. G. Jung und Erich Neumann: Die Briefe 1933–1959. Analytische Psychologie im Exil, Osterfildern 2015. Kirsch (2007a, S. 16) fasste hierzu zusammen: „*Everyone who appreciates Jungian theory fervently wishes that he had been nearer to Thomas Mann in his moral response to Nazism than to Martin Heidegger.*" Eine vertiefende diskurs- und politikgeschichtliche Einordnung dieser Kontroversen erscheint im Rahmen dieser Studie, die keinen biographischen Charakter aufweist, nicht geboten. Allerdings sticht die konservative Schlagseite der genannten ForscherInnen ins Auge und mahnt dazu, bei deren Auswahl und Interpretation von Mythen das mögliche Vorliegen von Bestätigungsfehlern, die auch auf Persönlichkeit und Weltanschauung ruhen, nicht gänzlich außer Acht zu lassen.

507 Jung, dessen erster öffentlicher Vortrag skeptisch mit „Über die Grenze der exakten Wissenschaften" betitelt war, arbeitete am Beginn seiner Laufbahn dennoch jahrelang intensiv experimentell, insbesondere mit dem Wort-Assoziationstest. Die Ergebnisse überzeugten ihn indes nicht. Später erklärte er, wer die menschliche Seele kennenlernen wolle, der würde „*von der experimentellen Psychologie soviel wie nichts er*fahren". Derselbe: Das Unbewußte im normalen und kranken Seelenleben, Zürich 1926, S, 13.

508 Popper räumte jedoch ein, dass dies auch auf die Philosophie zutrifft.

509 Vgl. Merten, Klaus: Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis, Opladen 1995.

510 Kast, Verena: Die Analytische Psychologie in der Therapielandschaft, in: Mattanza, Guido/Meier, Isabelle/Schlegel, Mario (Hg.): Seele und Forschung. Ein Brückenschlag in der Psychotherapie, Basel 2006, S. 26–37, hier S. 35.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

einer Revision des empirischen Forschungsstands zu dem Schluss kam, dass das Jung'sche Erklärungssystem „*grundsätzlich erkenntnistheoretisch betrachtet denselben Geltungsanspruch erheben*“ [511] könne wie das materialistische Wissenschaftsmodell, mahnte Ralf Vogel, man müsse sich vor einer „*Verwechslung der im positivistischen Erkenntnisraum erzeugten Studienergebnisse mit der Überprüfung von ‚objektiven' Wahrheitsgehalten der Analytischen Psychologie hüten*“, da die Analytische Psychologie nun mal inkompatibel mit der aktuell gültigen Erkenntnistheorie des Forschungsgegenstands sei.[512] Das inhärente Problem des Zirkels von Gegenstand und Methode, das u. a. der konstruktive Realismus adressiert, bleibt bei der Erforschung des Unbewussten schwerwiegend. Verständlich, dass auch die Geschichtsdidaktik (mit Ausnahmen etwa bei von Borries, Georgi, Kölbl oder Pandel) das tiefe Unbewusste nur mit spitzen Fingern angreift. Der Weg zum Unbewussten, schrieb van Norden, führe ja „*ausschließlich über seine Performanz*“, und alle diesbezüglichen Aussagen seien „*bestenfalls Indizienbeweise*“.[513]

Unter den GeschichtstheoretikerInnen hat u. a. David Lindenfeld dafür geworben, die Jung'schen Archetypen im historischen Diskurs stärker zu berücksichtigen – auch wenn dies größere Aufgeschlossenheit für das Synthetisieren bräuchte, als dies eine seit 50 Jahren verstärkt analytisch arbeitende Geschichtswissenschaft aufbringen würde.[514] Lindenfeld führte als Argumente nicht nur an, dass der Geschichtswissenschaft tiefenpsychologische Unterstützung bei der Erforschung von Mentalitäts- und Kulturgeschichte, von Identitätsbildung und

---

511 Roesler, Christian: Analytische Psychologie heute. Der aktuelle Stand der Forschung zur Psychologie C. G. Jungs, Freiburg 2010, S. 191.

512 Vogel, Ralf: Analytische Psychologie und die ihr angemessenen Forschungsmethoden – Epistemologische Überlegungen zu ihrem Status als Wissenschaft, in: Analytische Psychologie 167/2012. Allerdings teilt sie sich, wie Schlegel (2006) ausführte, ihren radikalkonstruktivistischen Standpunkt durchaus mit der aktuellen Hirnforschung. Zudem, möchte man anfügen, sind angesichts der aktuellen Replikationskrise in der Psychologie auch die quantitativ und experimentell angelegten Zugänge auf dem Prüfstand: Mehrere disziplingeschichtlich wichtige Forschungsergebnisse konnten in konfirmatorischen Studien nicht bestätigt werden; vgl. Spellmann, Barbara: A Short (Personal) Future History of Revolution 2.0, in: Perspectives on psychological science: A journal of the Association for Psychological Science 6/2015, S. 886–899. Gerd Jüttemann kritisierte, dass diese „*peinliche Situation*“ bislang jedoch noch zu keinem innerdisziplinären Nachdenken „*über möglicherweise fundamentale Methodendefizite der Forschung*“ geführt habe; Derselbe: Geschichtsphilosophie und Geschichtspsychologie, in: Angehrn, Emil/Jüttemann, Gerd (Hg.): Identität und Geschichte, Göttingen 2018, S. 123–137, hier S. 134.

513 Van Norden 2018, S. 343.

514 Vgl. Lindenfeld 2009.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

kollektivem Gedächtnis allgemein gut anstünde. Für die Beiziehung Jungs spräche besonders, dass die Hinwendung der Menschen zu totalitären Ideologien und charismatischen Figuren sowie die dissoziativen Tendenzen der Moderne verständlicher würden, wenn man die metaphorische Verarmung einer einst symbolschwangeren Welt mit ihren kanalisierenden Mechanismen für primordiale Instinkte, die den Kontakt zwischen Mensch und Bewusstsein aufrechterhielten, in Rechnung stelle. Auch gelänge es HistorikerInnen dann besser, nichtwestliche Kulturen zu verstehen, die eine andere Epistemologie verwenden und dadurch einen anderen Bezug zu nonverbalen Strukturen aufweisen, etwa zu Träumen. Vor allem aber ließen sich so die archetypischen Symbole des historischen Diskurses selbst erfassen: Jene scheinbar objektiven, tatsächlich jedoch numinosen Begriffe und Symbole historischer Deutung, die den Platz früherer Gottheiten eingenommen hätten und ihren Gläubigen Selbstüberschreitung, Stabilität und eine gemeinsame Identität stifteten. Als Beispiele für Alltagsbegriffe, die zu dominanten Metaphern des Diskurses würden, führte er „Kampf" (u.a. als Klassenkampf, Existenzkampf, völkischer Lebenskampf) und „Macht" an. Ergänzen ließe sich hier, dass jene Begriffe, die in der Geschichtswissenschaft als allgemeinverständliche *narrative Abbreviaturen* fungieren, offenbar häufig selbst auf einer archetypischen Basis ruhen – ähnlich wie die *Komplexe* innerhalb der individuellen Psyche. „Auschwitz" etwa ist eine narrative Abbreviatur für den nationalsozialistischen Massenmord, hintergründiger jedoch auch eine Manifestation der archetypischen Ideen von Apokalypse und Hölle, wie sie wiederum in den Begriffen „Holocaust" (gr. für „*vollständige Verbrennung*") und „Shoa" (hebr. für „*Katastrophe*") Ausdruck finden.

Die Gültigkeit der Archetypentheorie liegt bei Lindenfeld jedenfalls „*in the claim* that *people think in terms of images much of the time, however culture-bound these might be*".[515] Skepsis äußerte er indes hinsichtlich der von Jung und seinen SchülerInnen skizzierten „Menagerie" von Mythemen sowie dem Sprung, der zwischen dem Postulat eines kollektiven Unbewussten und dem einzelner Archetypen stünde. „*This leap is indeed one of the major obstacles to taking Jung seriously, since the claim that such figures reside buried in the collective unconscious seems to ignore completely the role of culture*."[516] Im nachfolgenden Vorschlag, geschichtsdidaktisch relevante Archetypen der Jung-Tradition anhand beispielhafter Mythologeme und ihren Entsprechungen in menschlicher Weltwahrnehmung und Geschichtskultur zu veranschaulichen, gehe ich über diese – sehr berechtigte –

---

515 Lindenfeld 2009, S. 223.
516 Lindenfeld 2009, S. 221.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Zurückhaltung hinaus, um etwas tiefer in die unbewussten Sinnschöpfungsmechanismen des Geschichts-Unbewusstseins hinableuchten zu können. Dieses Kapitel hat über weite Strecken hypothetischen Charakter. Es schlägt mögliche Deutungsstrukturen historischer Dramaturgie vor, anhand derer SchülerInnen die unbewussten Wirkmechanismen erfolgreicher Geschichtserzählungen veranschaulichbar gemacht werden könnten, sodass sie sich ihrer besser erwehren und sie für die eigene, bewusste Sinnschöpfung fruchtbar machen können. Dies geschieht im Geist eines pragmatistischen Denkens, das *„für die Suche nach Problemlösungen gegenüber Denkansätzen unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer Provenienz offen ist*" (A. Scherb).[517]

Soweit die Sinnschöpfungsmechanismen dramatischer Narrationen betroffen sind, kann dabei auf eine grundsätzliche empirische Überprüfbarkeit verwiesen werden: Der messbare Publikumserfolg gibt bei solchen Erzählungen einen Hinweis auf die Richtigkeit der narratologisch-psychologischen Annahmen, insofern er „funktionierende", d.h. sinnschöpfendere, identifiziert.[518] In seiner jüngst erschienenen „Psychologie des Geschichtenerzählens" gestand der Game-Designer Tobias Breiner zwar zu, dass weder die Entstehung von Archetypen noch ihre Existenz derzeit wissenschaftlich beweisbar seien, man sie folglich eher als Hypothese ansehen müsse. *„Aufgrund der Fülle der Erfahrungswerte wird aber nirgendwo ernsthaft bezweifelt, dass Archetypen eine wichtige Funktion in Träumen, Mythen, Märchen, Religionen und in der allgemeinen Denkweise von Menschen aller Kulturen spielen. Ihre Wirkung ist unter Autoren, Film- und Computerspielschaffenden unbestritten.*"[519]

Historische Erzählungen lassen sich mithin auch mit einiger Legitimation in Bezug auf ihre archetypische Struktur hin didaktisieren. Spekulativer und damit schwerer für den Unterrichtsgebrauch legitimierbar sind hingegen die anschließenden Versuche, Metanarrative auf die in ihnen steckenden archety-

---

517 Scherb 2014, S. 13.

518 Neben dem pekuniären Publikumserfolg sind hier auch die NutzerInnen-Wertungen auf Film-Metakritikseiten wie etwa IMDB oder rottentomatoes.com eine interessante Größe. Stark divergierende Einschätzungen von Kritik und Publikum können einen Hinweis darauf darstellen, dass eine Erzählung auch bei mangelhaftem epistemischen Sinngehalt beim Publikum „funktioniert", weil sie archetypisch gut strukturiert und dadurch erhöht sinnschöpfend ist – und vice versa. Auf Meta-Metaseiten wie http://pretentious-o-meter.co.uk wird dieser Unterschied gemessen und thematisiert. Beispiele für Geschichtsfilme, die vom Publikum deutlich besser bewertet wurden als von der Kritik, sind etwa „Pearl Harbour" (USA 2001) oder „300" (USA, CAN 2007).

519 Breiner, Tobias: Psychologie des Geschichtenerzählens, Berlin 2019, S. 50.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

pischen Strukturen hin zu untersuchen. Hier gilt bei pragmatischer Nutzung der Vorbehalt einer gleichzeitigen kritischen Reflexion des Erklärungssystems.

3.2.1 Erzählarchetypen in dramatischen Narrationen

„Zuerst hatte ich einen Irrenarzt konzipiert. Dann begriff ich, daß der streng logischen Welt der drei Physiker nur eine verrückte Frau gegenüberstehen kann. Wie ein verrückter Gott, der sein Universum gestaltet."
Friedrich Dürrenmatt: Ich bin der finsterste Komödienschreiber, den es gibt[520]

„One of the things I want to say to people is: this isn't really the past. This is how things have always been."
Michael Hirst im Interview[521]

Michael Hirst gab gerne zu, dass er sich als Showrunner seiner Geschichtsserie „Vikings" (CAN, IRL 2013–2020) einige erzählerische Freiheiten herausgenommen hatte: „*We want people to watch it. A historical account of the Vikings would reach hundreds, occasionally thousands, of people. Here we've got to reach millions.*"[522] Wie erreicht man aber ein Millionenpublikum, wenn offenbar nicht epistemische Sinnbildung oder profunde historische Orientierungsangebote die Kassen klingeln lassen?

Rüsen hat drei (gleichwertige) Dimensionen[523] skizziert, in denen eine historische Erzählung stimmig sein muss, um in der Geschichtskultur wirkmächtig zu werden: Wahrheit, Macht und Schönheit. Die kognitive Dimension der „Wahrheit" würde dabei über das geschichtswissenschaftliche Kriterium der Triftigkeit(en) abgedeckt, das historische Erzählungen aufweisen müssen, um sich als quellennah, widerspruchsfrei und normativ stimmig auszuweisen. Die politische Dimension der „Macht" würde abgedeckt, wenn der gesellschaftliche

---

520 Dürrenmatt, Friedrich: Ich bin der finsterste Komödienschreiber, den es gibt, Interview in: Die Zeit, 16.8.1985.

521 Hirst, Michael: Interview in: rottentomatoes.com, 29.11.2016, online auf: https://editorial.rottentomatoes.com/article/vikings-creator-michael-hirst-season-4–women-game-of-thrones/.

522 Zitiert nach: Gilbert, Tom: Vikings Come Ashore in a New Light, in: The New York Times, 22.2.2013.

523 Vgl. Rüsen, Jörn: Geschichtskultur, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 46/1995, S. 509–521. 2013 ergänzte er eine moralische und eine religiöse Dimension, die aber unbedeutender seien; vgl. Derselbe 2013.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Status quo über Erzählungen legitimiert werden könne. Die ästhetische Dimension der „Schönheit" ist allerdings schwer fassbar – was macht Geschichten „schön"? Diese Frage ist geschichtspsychologisch auch deshalb bedeutsam, weil Schönheit offenbar neuronal mit Wahrheitsvorstellungen verknüpft ist[524] – dem delphischen Orakelspruch „*Das Richtigste ist das Schönste*" entsprechend, der die Verschränkung von Epistemologie, Ethik und Ästhetik in der antiken Vorstellung zusammenfasste.[525] Die wahrgenommene Stimmigkeit einer Erzählung in der ästhetischen Dimension könnte sich mithin auch auf die Plausibilitätswahrnehmung in den beiden anderen Dimensionen auswirken.

Was lässt nun Erzählungen „*Geist und Gemüt ihrer Adressaten wirkungsvoll ansprechen, sodass sie über ihre Form die Darstellung in sich aufnehmen und in den Orientierungsrahmen der Lebenspraxis hinein verarbeiten können*" (J. Rüsen)?[526] *Spannung* ist hier zunächst ein offensichtliches Kriterium. Dramatische Erzählungen oszillieren zwischen angstgenerierenden Anspannungs- und angstlösenden Entspannungsphasen, sie bieten eine wohlabgewogene Mischung aus Neuem und Vertrautem, sodass bereits bekannte Handlungsmuster in ungewohnten zeitlichen, räumlichen oder situativen Kontexten variiert werden können. Die Suspense-Forschung weiß, dass sich ein mentaler Spannungszustand einstellt, wenn in einer Handlung negative Ereignisse antizipiert werden, die aber nicht sicher eintreten werden – wenn für eine dramatische Identifikationsfigur Unerwünschtes eintritt oder man auf das Eintreten einer erwünschten Auflösung

---

524 Experimentell wurde etwa festgestellt, dass die wahrgenommene Schönheit einer mathematischen Lösung (Symmetrie) als Indiz für ihre Richtigkeit gewertet wird; vgl. Reber, Rolf/Brun, Morten/Mitterndorfer, Karoline: The use of heuristics in intuitive mathematical judgment, in: Psychonomic Bulletin & Review 15/2008, S. 1174–1178. Auch sprachliche Äußerungen werden unbewusst nach Schönheitskriterien beurteilt, vgl. Kittlitz, Alard von: Objektiv gesehen, in: Die Zeit, 12.4.2017.

525 Im Verständnis der griechischen Antike lassen sich Ethik und Ästhetik nicht trennen. Im Mythos hat jedes Wesen das geeignete Maß, und die Schönheit ist Teil der Ordnung und Harmonie, die das Chaos in Grenzen hält; vgl. Eco, Umberto (Hg.): Die Geschichte der Schönheit, München 2004, S. 37 und 53.

526 Rüsen 2013, S. 236. Selbiger nannte eher vage die „pragmatische Eingängigkeit" und die „formale Stimmigkeit" bzw. Kohärenz als bezügliche Eigenschaften, die dazu führen können, dass Erzählungen als lebendig und schön wahrgenommen werden. Pandel verwies auch auf die „*Einmaligkeit*", durch welche die „*Aura*" expressiver kultureller Tatsachen charakterisiert sei; Derselbe: Geschichtskultur als Aufgabe der Geschichtsdidaktik: Viel zu wissen ist zu wenig, in: Oswalt, Vadim/Pandel, Hans-Jürgen (Hg.): Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart, Schwalbach/Ts. 2009, S. 19–33, hier S. 29.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

hofft. Die Spannung steigt mit der Größe des befürchteten Unglücks bzw. des erhofften Glücks sowie mit der Größe des Unterschieds zwischen Erhofftem und Befürchtetem, auch hängt sie stark von der Identifikation mit der betroffenen Figur ab.[527] Entspannungsphasen während der Erzählung sind notwendig, um negativen Stress zu reduzieren – dem Gehirn muss auch während der Erzählung Zeit gegeben werden, das Erlebte zu verarbeiten, d.h. es unbewusst in die eigene Selbst-Erzählung einzuschreiben.

Welche erzählerischen Basiseinheiten (Narreme) eine ansprechende Erzählung benötigt, ist in der Narratologie bis heute strittig.[528] Marie-Laure Ryan schlug 1992 drei Basiselemente vor: Eine Erzählwelt mit Charakteren und Objekten, eine zeitliche Dimension für den Wandel der Welt und eine Interpretationskategorie, in der Pläne und Kausalbeziehungen enthalten seien.[529] Seymore Chatman hielt die Zeitlichkeit für das entscheidenden Charakteristikum, um eine Erzählung von anderen Textsorten (argumentativ, instruktiv, deskriptiv etc.) abzugrenzen: „*What makes narrative unique among the text-types is its chronologic*."[530] Auch für Werner Wolf war die Relation zu einer zeitlichen Sinndimension, die Progression und Transformation erlaubt sowie „*Aussagen zu Werden, Vergehen, Veränderungen*",[531] zentral. Joachim Friedmann beschrieb zudem wiederkehrende Elemente von Erzählungen, unter anderem ein Ensemble narrativer Figuren sowie einen durch Konflikte, Basisoppositionen, Wendepunkte und Kausalitäten bestimmten Handlungsaufbau, der Transformation verdeutlicht.[532] Gleichzeitig wies er darauf hin, dass insbesondere in den Definitionen der postklassischen Narratologie keine Übereinkunft darüber bestehe, wie die Sinnhaf-

---

527 Vgl. Zillmann Dolf: The Psychology of Suspense in Dramatic Exposition, in: Vorderer, Peter/Wulff, Hans/Friedrichsen/Mike (Hg.): Suspense Conceptualization, Theoretical Analyses, and Empirical Explorations, Mahwah 1996, S. 199–231.

528 Vgl. hierzu und auch zum narratologischen Forschungsstand Friedman, Joachim: Transmediales Erzählen. Narrative Gestaltung in Literatur, Film, GraphicNovel und Game, Köln 2017, S. 16.

529 Vgl. Ryan, Marie-Laure: The modes of narrativity and their visual metaphors, in: Style 26/1992, Ausgabe 3, S. 368–387.

530 Chatman, Seymour: Coming to terms: The rhetoric of narrative in fiction and film, Ithaca 1990, S. 9.

531 Wolf, Werner: Das Problem der Narrativität in Literatur, bildender Kunst und Musik: Ein Beitrag zu einer intermedialen Erzähltheorie, in: Nünnig, Ansgar und Vera (Hg.): Erzähltheorie transgenerisch, intermedial, interdisziplinär, Trier 2002, S. 23–104, hier S. 44.

532 Vgl. Friedman, Joachim: Transmediales Erzählen. Narrative Gestaltung in Literatur, Film, Graphic Novel und Game, Köln 2017.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

tigkeit von Erzählungen erzeugt wird. Karl-Heinz Stierle vermutete, dass ein Geschehen nur dann als relevant erkannt und somit als Geschichte thematisiert würde, wenn es „*narrative Basisoppositionen*“[533] aufwiese. Diese Oppositionspaare bilden den semantischen Kern und weisen Ähnlichkeiten mit Jungs Syzygien auf. Sie zeigen sich insbesondere in erfolgreichen populärkulturellen Erzählungen: Eco hat beispielsweise in James-Bond-Romanen vierzehn solcher Gegensatzpaarungen wie Loyalität vs. Illoyalität oder Perversion vs. Reinheit identifiziert, die sich (neben der übergeordneten Gut-Böse-Dichotomie) sowohl in den Charakteren als auch in Institutionen wie Staaten und Organisationen wiederfänden.[534]

Wolf zufolge ist es für das Narrative kennzeichnend, dass „*Sinnangebote für die menschliche Grunderfahrung zeitgebundener Existenz*“ hergestellt werden.[535] Erzählungen stünden demnach unter einem Sinnzwang. Auf Basis einer Selektion nach Relevanzkriterien vermöge das Erzählen „*einen zentralen, wenn nicht den wichtigsten Beitrag zur Erklärung des Menschen und seiner Umwelt in ihrer zeitlichen Existenz und zur menschlichen Sinnsuche insgesamt zu liefern*“.[536] Komödien handeln nach Aristoteles von Menschen, die schlechter sind als wir (sodass uns interessiert, wie sie sich verbessern konnten), Epik von Menschen, die besser sind als wir (sodass wir ihnen nacheifern können), und Tragödien von Menschen, die so sind wie wir (sodass wir in ihren Unzulänglichkeiten unsere eigenen erkennen). Manche ErzählerInnen erheben geradezu fundamentale Ansprüche: Sein Film, meinte etwas Francis F. Coppola während der Dreharbeiten zu „Apocalypse Now“ (USA 1979), solle nicht weniger als „*das Wesen des Menschen ergründen*“.[537] Was nach Vermessenheit klingt, ist die Aufgabe jeder großen Erzählung: das Senkblei in die Tiefe des kollektiven Unbewussten hi-

---

533 Vgl. Stierle, Karl-Heinz: Text als Handlung, München 2012, S. 171.

534 Vgl. Eco, Umberto: Die erzählerischen Strukturen im Werk Ian Flemings, in: Derselbe (Hg.): Apokalyptiker und Integrierte, Frankfurt/M. 1992, S. 273–312, hier S. 284. Straub zählt beispielhaft Glück und Unglück, Geschick und Mißgeschick, Erfüllung und Versagung, Ruhe und Sehnsucht, Einverständnis und Ablehnung auf; vgl. Straub 1998, S. 157.

535 Wolf 2002, S. 32.

536 Wolf, Werner: Was wäre, wenn wir nicht erzählen könnten? Dystopische Spekulationen und andere Reflexionen zur Relevanz des Narrativen und der Narratologie, in: Strohmaier, Alexandra (Hg.): Kultur – Wissen – Narration. Perspektiven transdisziplinärer Erzählforschung für die Kulturwissenschaften, Bielefeld 2013, S. 55–73, hier S. 62.

537 Zitiert nach: Moldenhauer, Benjamin: Am Ende waren alle verrückt, in: Spiegel online, 28.1.2015, online auf: http://www.spiegel.de/einestages/apocalypse-now-so-verrueckt-war-francis-ford-coppola-beim-dreh-a-1011934.html.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

nabzulassen. Das kann grundsätzlich in jedem Genre gelingen. Über die Coppola-Trilogie „Der Pate" schrieb Thomas Fischer, diese sei bei aller pathetischen Albernheit „*nicht deshalb zum cineastischen Allzeit-Renner geworden, weil sie eine so realistische Dokumentation der organisierten Kriminalität ist. Und die Strafrichter und Staatsanwälte sind nicht deshalb, mitsamt allen anderen, täglich begeistert von hunderten von berühmten ‚Rache'-Filmen, weil sie die dort dargestellten Strukturen normativ bejahen. Sondern weil sie sie emotional bejahen. Weil sie denken und fühlen, da zeige sich eine Wahrheit ihres tiefen Selbst*."[538] Hier entsteht der phronetische Sinn, den Menschen aus dem kollektiven Unbewussten schöpfen. Das gilt auch für die ErzählerInnen selbst. Chuck Palahniuk („Fight Club") erläuterte etwa, dass er beim Schreiben eines Buches nicht in sein eigenes Unbewusstes einzutauchen versuche, sondern in das kollektive.[539] AutorInnen geben bisweilen zu, dass sie selbst nicht so recht wüssten, *wer* ihre Werke tatsächlich schreibe – „*Die Bücher sind ja oft klüger als ihre Autoren*" (F. v. Schirach).[540]

Ein profundes Verständnis für die psychologische Funktion von Erzählfiguren bot der komparative Mythenforscher Joseph Campbell auf. Anknüpfend an Jungs Arbeiten zu den Archetypen des kollektiven Unbewussten, womöglich auch an Paul Radins „Heldenzyklus der Winnebago",[541] zudem beeinflusst von Nietzsche, Bastian, Boas, Frazer und Freud, identifizierte Campbell die basale narrative Struktur vieler Mythen und nannte sie den „Monomythos".[542] Der Monomythos ist demnach das bedeutendste Erzählmuster in dramatischen und epischen Erzählungen. Im Zentrum steht der Mensch als unreifes Mängelwesen, das einen Entwicklungsprozess vollziehen muss, eine „Heldenreise". Diese

---

538 Fischer, Thomas: Blut, Gott, Stadt. Zehn Fußnoten zur Orestie, in: Begleitheft zur Aufführung Die Orestie, Aischylos, Burgtheater Wien 2017.

539 Er beschrieb als Methode der Stoffgewinnung das Erzählen von Kurzgeschichten auf Partys: Ein fesselndes Erzählmotiv würde man daran erkennen, dass sich die Zuhörer sofort mit anekdotischen Variationen derselben Geschichte gegenseitig überbieten würden; vgl. Palahniuk, Chuck in: The Joe Rogan Experience #1158, 22.8.2018, online auf: https://www.youtube.com/watch?v=v8ZCX0eywXw. Der Schriftsteller identifiziert dann das Muster hinter diesen geäußerten Erfahrungen und stößt damit auf den Archetypen.

540 Schirach, Ferdinand von: Der deutsche Adel ist der langweiligste in Europa, Interview in: Zeit Magazin 26.2.2019, S. 26.

541 Radin beschrieb 1948 die Entwicklung des Heldenmythos der Winnebago-IndianerInnen in vier Stufen, die er Trickster-, Hasen-, Rothorn- und Zwillings-Periode nannte; vgl. Henderson, Joseph: Der moderne Mensch und die Mythen, in: Jung, Carl Gustav/Franz, Marie-Louise von/Henderson, Joseph/Jacobi, Jolande/Jaffé, Aniela: Der Mensch und seine Symbole, Ostfildern 2015, S. 106–159, hier S. 112.

542 Vgl. Campbell, Joseph: Die Kraft der Mythen, Düsseldorf 2007; Campbell 2008, S. 12 f.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

führt ihn aus seiner Lebenswelt heraus, lässt ihn Abenteuer bestehen und bringt ihn als verbessertes, wertvolleres Individuum zurück: „*Der Heros verlässt die Welt des gemeinsamen Tages und sucht einen Bereich übernatürlicher Wunder auf, besteht dort fabelartige Mächte und erringt einen entscheidenden Sieg, dann kehrt er mit der Kraft, seine Mitmenschen mit Segnungen zu versehen, von seiner geheimniserfüllten Fahrt zurück.*“[543] Dieses Ablaufschema findet sich in den ältesten Großerzählungen der Menschheitsgeschichte (dem Gilgamesch-Epos, dem Mahabharate-Epos, der Ilias, der Odyssee) ebenso wie in den Mythen um Osiris, Buddha, Moses oder Jesus – und gleichermaßen in Spielfilmen und Romanen der Gegenwart.[544]

In der mythischen Erzählung wird Campbell zufolge ein psychischer Reifungsschritt abgebildet: „*Die Fahrt des mythischen Heros mag sich auf der Erde abgespielt haben: Im Grund geschah sie drinnen und führte in Tiefen, wo finstere Widerstände überwunden und lang verlorene und vergessene Kräfte wieder belebt werden, damit sie der Verwandlung der Welt dienen können.*“[545] Die Heldenreise zeigt, wie das Individuum eine neue Stufe psychischer Reifung erreicht. Sie dramatisiert die Notwendigkeit der Verantwortungsübernahme für sich selbst, für andere und für die Kultur. Dadurch weist sie dem Leben einen Sinn. Als „*Reise ins Unbewusste*“ entfaltet die Geschichte durch sie „*eine tiefenpsychologische Heilwirkung*“ (T. Breiner).[546]

Campbell gliederte die Heldenreise in 17 Schritte, die sich verschiedentlich manifestieren.[547] Der Drehbuchautor Christopher Vogler reduzierte diese auf zwölf Stationen:

1. Der Held wird in seiner geordneten Lebenswelt vorgestellt,
2. er wird vom Herold zum Abenteuer gerufen,

---

543 Joseph Campbell, zitiert nach: Stutterheim, Kerstin/Kaiser, Silke: Handbuch der Filmdramaturgie: Das Bauchgefühl und seine Ursachen, Frankfurt/M. 2009, S. 128.

544 Dass die Motive epischer Erzählungen sinnschöpfend auf jede Biographie übertragbar sind, erläuterte Bob Dylan am Beispiel von „Moby Dick“, „Im Westen nichts Neues“ und Homers „Odyssee“: „*Auf verschiedene Weisen sind einige dieser Dinge auch dir widerfahren. Auch dein Wein wurde mit Drogen versetzt. Auch du hast dein Bett mit der falschen Frau geteilt. Auch du hast im Bann magischer, süßer Stimmen gestanden, mit fremdartigen Melodien. [...] Und auch du bist durchs ganze Land gestreift und hast den bösen Wind gespürt, den Wind, der dir nichts Gutes zuweht.*“ Derselbe: Die Nobelpreis-Vorlesung, übersetzt von Heinrich Detering, Hamburg 2017, S. 43.

545 Joseph Campbell , zitiert nach: Stutterheim/Kaiser 2009, S. 128.

546 Breiner 2019, S. 123

547 Vgl. Campbell, Joseph : Der Heros in tausend Gestalten, Frankfurt/M. 1999.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

3. er ziert sich zunächst,
4. er wird jedoch vom Mentor ermutigt, die Reise anzutreten,
5. er überschreitet die erste Schwelle, nach der es kein Zurück mehr gibt,
6. er trifft auf Verbündete sowie Feinde und wird mit der ersten Prüfung konfrontiert, für die er seine Ängste überwinden muss,
7. er überwindet Widerstände und stößt in die „tiefste Höhle" (= den gefährlichsten Punkt) vor,
8. er konfrontiert und überwindet in der tiefsten Höhle den Gegner,
9. er wird mit einem abstrakten oder konkreten Schatz belohnt,
10. er macht sich auf den gefahrvollen Rückweg in die geordnete Welt,
11. er erlebt eine letzte Konfrontation mit dem Feind, wobei er symbolisch stirbt und aufersteht,
12. er kehrt mit der Belohnung zurück in die geordnete Welt und teilt sie mit der Gemeinschaft.[548]

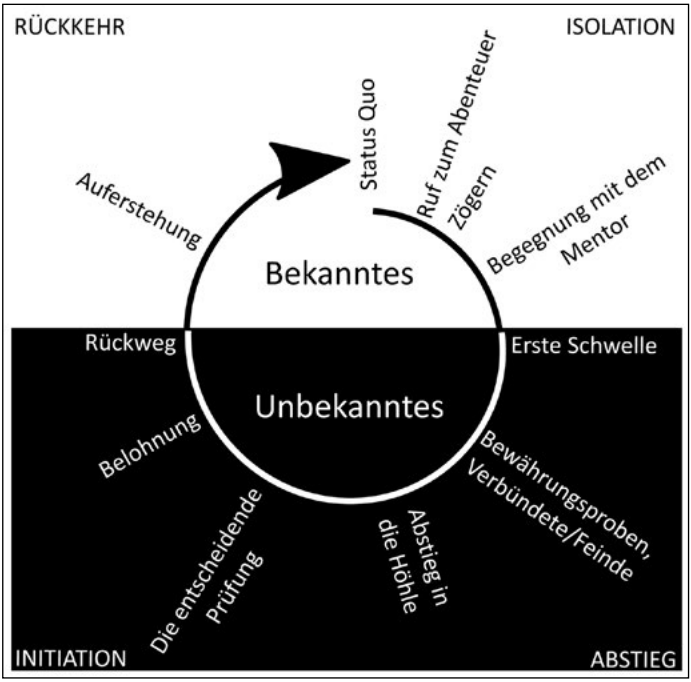

Abb. 3.2: Schema der Heldenreise.

548 Vgl. Vogler, Christopher: Die Odyssee des Drehbuchschreibers, Frankfurt/M. 1997.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Der Regelverlauf einer Heldenreise führt also von langweiliger Normalität über eine Anomalie hinein in einen chaotischen Zustand und dann zurück zu einem Zustand der (verbesserten) Ordnung. Campbell bzw. Voglers universelles Heldwerdungs-Schema hat sich – neben den neun Charaktertypen Laurie Hutzlers – zum womöglich einflussreichsten dramaturgischen Manual für DrehbuchautorInnen entwickelt.[549] Nahezu jeder US-amerikanische Film der letzten Jahre wurde nach diesen Bauplänen entworfen.[550] Das grundlegende Erzählmuster lässt sich dabei durchaus variieren. In „1492" (USA 1992) etwa taucht der Held in seinen Fahrten nicht nur einmal in das Chaos ab, sondern dreimal – schließlich unternahm Christoph Columbus drei Seereisen. Auch werden die Stationen der Heldenreise anders angeordnet: Wir begegnen Columbus zunächst in seiner geordneten Lebenswelt, wo er von Schatzmeister Sánchez (Begegnung mit dem Mentor) protegiert wird und von der Königin Unterstützung erhält (Überwinden der Schwelle), sodann übersteht er während der Seereise eine Meuterei (erste Prüfung), findet schließlich Land (die Höhle), konfrontiert dort erfolgreich die Eingeborenen und wird mit Schätzen belohnt, die er in die Ordnung zurückbringt und in Ruhm und Anerkennung tauschen kann. Sodann bricht er erneut in das Chaos auf, findet das zurückgelassene Fort verwüstet vor und im Adeligen Moxica seinen Gegenspieler, den er in harten Kämpfen niederschlagen kann. Aufgrund seiner eigenen Erbarmungslosigkeit (Durchbruch des eigenen Schattens) wird er abberufen und in Ketten nach Spanien zurückgebracht (symbolischer Tod), erhält jedoch die Erlaubnis für eine dritte Reise (Auferstehung), die nicht mehr dargestellt wird.

---

549 Vgl. Friedmann, Joachim: Transmediales Erzählen. Narrative Gestaltung in Literatur, Film, Graphic Novel und Game, Köln 2017, S. 50 f.

550 Das führt Studien, die erzählerisch wirksame Archetypen untersuchen, schnell zu einem Zirkelschluss. Tobias Breiner hat daher vorgeschlagen, in der narratologischen Forschung nur auf Erzählungen zurückzugreifen, die vor dem Erscheinen von Campbells „Heros" 1949 entstanden sind. Er selbst bestätigte das Muster der Heldenreise als universales Erzählschema, änderte jedoch manche Elemente, sodass die zwölf Stationen der Heldenreise (Vorstellung, Belehrung, Ruf, Überredung, Aufbruch, Probleme, Verstrickung, Endkampf, Auflösung, Auferstehung, Rückkehr, Transformation) zyklisch an den Anfang zurückkehren und sich in das dreiaktige Schema Aristoteles' gliedern lassen; vgl. Derselbe 2019, S. 116 f.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

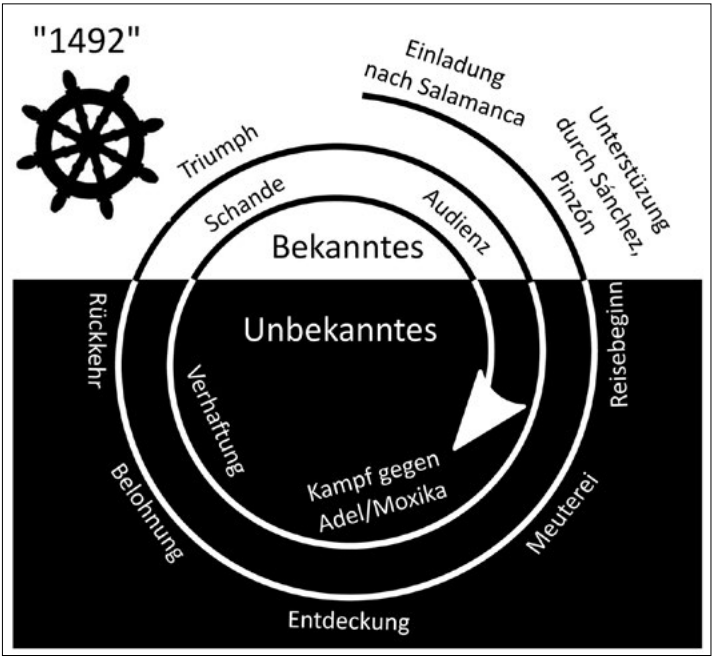

Abb. 3.3: Die Heldenreise im Film „1492. Die Eroberung des Paradieses" (USA 1992).

In „Titanic" (USA 1997), dem monetär dritterfolgreichsten Spielfilm aller Zeiten, spaltet sich die Heldenreise (ähnlich wie beispielsweise in „Fluch der Karibik", USA 2003) in einen männlichen und einen weiblichen Teil: Zu Beginn finden wir die Protagonistin in der Gegenwart, aus der sie sich 84 Jahre zurückerinnert. Dort erkennen wir Southampton, die geordnete Welt, wo der Protagonist vom Nebelhorn der Titanic zum Abenteuer gerufen wird und Bordkarten gewinnt (Überwinden der Schwelle), während die unglücklich verlobte Protagonistin kurz darauf vor dem Selbstmord steht. Der Protagonist rettet die Protagonistin, es entwickelt sich die Dramaturgie einer klassischen Romanze[551] (erster Blick, erstes Zusammentreffen, Paradiesszene, Nacktszene, Vereinigung). Als zu überwindender Widersacher tritt der Verlobte der Protagonistin in Erscheinung, welcher sie in eine tyrannische Ordnung zwingen will. Da „*auf dem Nachtmeer der Psyche ein Eisberg schwimmt*" (J. Hammann),[552] kommt es zum vollständigen Untergang der Ordnung, den am Ende nur die Protagonistin überlebt. Für sie

551 Vgl. Hammann, Joachim: Die Heldenreise im Film, Norderstedt 2015, S. 309.
552 Hammann 2015, S. 314.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

bestand die transformatorische Funktion der Heldenreise in der erfolgreichen Loslösung vom falschen Partner, der ihre unintegrierten männlichen Charaktereigenschaften verkörperte, und in der Rettung des richtigen Partners, für den sie selbst als Animafigur auftrat. Für den Protagonisten bestand sie in der Rettung der Prinzessin vor Chaos und Tyrannei und der Befähigung zum Selbstopfer; sein symbolischer Tod ist daher unumgänglich: „*Ein Held, der nicht stirbt, ist ein unzuverlässiger Held. Nur tote Helden sind echte Helden*" (J.-P. Melville).[553]

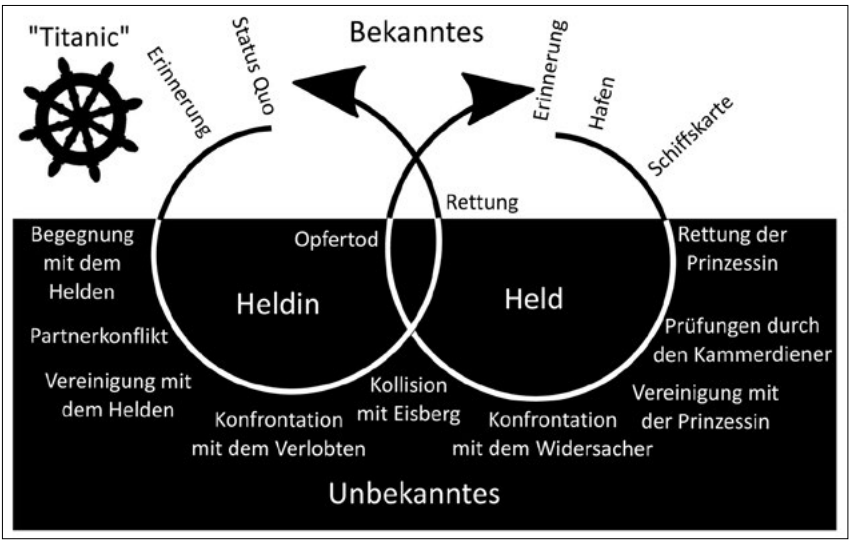

Abb. 3.4: Die doppelte Heldenreise im Film „Titanic" (USA 1997).

Anders als im Verständnis Jungs, demzufolge Archetypen keine dramaturgische Funktion einnehmen, sondern vielmehr eine tieferliegende Tendenz abbilden, „*Vorstellungen zu erzeugen, die sehr variabel sind, ohne ihr Grundmuster zu verlieren*",[554] weist die narratologische Konzeption der „Heldenreise" den Archetypen spezifische Erzählfunktionen zu. Sie können sich in einzelnen konkreten Figuren, gleichzeitig in mehreren Figuren, abwechselnd innerhalb einer

---

553 Filmemacher Jean-Pierre Melville, zitiert nach: Metz, Markus/Seeßlen, Georg: Wenn Helden nicht mehr nötig sind. Heldendämmerung: Anmerkungen zur postheroischen Gesellschaft, in: Deutschlandfunk Kultur, 22.10.2014, online auf: http://www.deutschlandfunkkultur.de/postheroismus-wenn-helden-nicht-mehr-noetig-sind.976.de.html?dram:article_id=299526.

554 Jung, Carl Gustav: Symbole und Traumdeutung, in: Derselbe: Gesammelte Werke, Band 18, Olten 1993, § 523.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

einzelnen Figur oder auch apersonal (z.B. ein heraufdräuendes Unwetter als Unglücksbote) manifestieren. Der Held tritt als einziger Erzählarchetyp in jeder Geschichte auf, Schatten und Mentor in fast jeder, Schwellenhüter meistens, Gestaltwandler, Herold und Trickster häufig:[555]

1. Der *Held* ist die Hauptfigur, die zunächst gar nichts genuin Heldenhaftes hat, sondern eine defizitäre oder unreife Figur ist, der die Heldwerdung erst bevorsteht. Sie kann als entschlossen, zögerlich, zweifelnd, altruistisch, einsam oder in beliebigen Varianten in Erscheinung treten – als *Antiheld* (besonders defizitär), *tragischer Held* (pflichtbewusst und scheiternd), *Superheld* (mit einer besonderen Fähigkeit), *Negativheld* (außerhalb der Normen stehend) oder *katalytischer Held* (bewirkt eine Veränderung in den anderen Figuren). Auch *Doppelhelden* (z.B. Asterix und Obelix) und *Multihelden* (z.B. die zwölf Ritter der Tafelrunde) werden eingesetzt.[556] Die Heldenreise bewirkt, dass der Protagonist bzw. die Protagonistin der Erzählung charakterlich reift und seine/ihre Defizite abwirft. Als HeldIn dient er bzw. sie einer Sache und ist bereit, sich für die Gemeinschaft zu opfern.
2. Der *Herold* kündigt Herausforderungen an und bringt den Ruf zum Abenteuer.
3. Der *Mentor* ist ein positiver Erzählarchetyp, der dem Helden durch Ratschlag und Schutz zur Seite steht. Meist stattet er den Helden mit einer speziellen Gabe aus. Er fungiert als Gewissen bzw. Motivation des Helden und hilft ihm dabei, seine Angst zu überwinden. Gerne wird er als weise Animus-Figur dargestellt, als alter Mann mit Bart und langem Gewand wie etwa Miraculix, Gandalf, Dumbledore oder Mr. Miyagi. In der Freud'schen Systematik entspricht die Figur dem Über-Ich des Helden, dem kollektiven Bewusstsein.
4. Der *Schwellenhüter* prüft als erster Gegenspieler den Helden, bevor er seine Reise antreten kann. Sein Wirkungskreis ist begrenzt. Er repräsentiert den Übergang vom Bewussten zum Unbewussten.[557]
5. Der *Gestaltwandler* soll den Helden in die Irre führen und lässt ihn an der Richtigkeit seiner Handlungen zweifeln. Vom Helfer wechselt er zum Ge-

---

555 Vgl. Breiner 2019, S. 28.

556 In vielen mythischen Erzählungen wird der zentrale Held von zwölf Begleitern eingerahmt; die Zwölf ist als Ableitung der Monatszahl ein überkulturell heiliges Maß.

557 In „Marie Antoinette" (USA 2006) etwa tritt die Schwelle in Form eines dynastischen Übergabezelts an der österreichisch-französischen Grenze in Erscheinung, in dem sich die Protagonistin neu einkleiden und ihren Besitz zurücklassen muss.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

genspieler und zurück. Er tritt als Verräter, Täuscher oder als unberechenbare Gestalt auf, repräsentiert die innere Gefahr, erscheint symbolhaft als Werwolf, Zombie, Vampir oder Skinwalker. „*Der Mythos thematisiert eine fundamentale Furcht, die in der menschlichen Gesellschaft grassiert: dass sie sich äußerer Feinde erwehren kann, von einem einzelgängerischen Irren jedoch immer gefährdet bleibt*" (S. Junger).[558]

6. Der *Schatten* spiegelt die negativen Aspekte des Helden, welche dieser erst in sich integrieren muss, etwa Ängste, Zweifel, Schuldgefühle, Überheblichkeit, Egoismus, Machtmissbrauch. Er kann u.a. in Form des Antagonisten auftreten, als Verbündeter des Protagonisten oder als kathartische Nebenhandlung. Stets steht er in Opposition zum Mentor. In Freud'scher Systematik ist der Schatten das „Es", bei Jung der Archetyp des unbewussten Menschen.
7. Der *Trickster* ist eine chaotische Figur, welche die Handlung belebt und Unruhe bringt. Er kann als Gegenspieler des Helden fungieren (z.B. Joker vs. Batman), häufiger aber tritt er auf als lustiger Begleiter desselben, der durch seinen Humor auf Schieflagen und Unrichtigkeiten aufmerksam macht und den Helden zurück auf die Bahn führt, wenn er sich festfährt. Die durch ihn induzierte Komik reduziert erzählerische Überspannung und reinigt die moralische Bühne. Der Trickster entwickelt sich nicht, ihm haftet etwas zugleich Über- und Untermenschliches an, „*er ist ein Vorläufer des Heilbringers und, wie dieser, Gott, Mensch und Tier*" (C. G. Jung).[559] Hermes, Loki, Till Eulenspiegel, Prometheus, Pumuckl, Jack Sparrow oder die Weasley-Zwillinge sind Manifestationen der Tricksterfigur.

In populären Jugenderzählungen wie der „Harry-Potter"-Reihe sind diese Erzählarchetypen leicht zu identifizieren. Sie begegnen uns auch in der populären Geschichtskultur, wenngleich sie dabei je nach dramaturgischem Anspruch simpler oder komplexer verwoben sind. Einfache Erzählgenres wie z.B. der Western kultivieren Konstellationen und ergänzen sie durch spezifische Motive: „*Den coolen Helden und den weniger coolen Gegenspieler. Die begehrte Frau, ein Pferd und ein Gewehr. Pioniergefühle in einer endlosen Wald- und Berglandschaft. Über der flirrenden Hitze des Sommers schwebt eine diffuse Sehnsucht nach Abenteuer*" (K. Nicodemus).[560] Bei einfacheren Erzählformaten werden die moralischen Kon-

---

558 Junger 2017, S. 147.

559 Jung, Carl Gustav: Zur Psychologie der Trickster-Figur, in: Derselbe: Gesammelte Werke, Band 9, Olten 1976d, S. 282.

560 Nicodemus, Katja: Mann, Arbeit, Sehnsucht, in: Die Zeit, 24.8.2017.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

flikte zwischen einzelnen monochromen Figuren ausgetragen,[561] in komplexen Erzählungen verlagert sich der Konflikt in die Figuren selbst hinein: Nicht mehr dichotome Charaktere treffen aufeinander, sondern widersprüchliche Persönlichkeitsanteile ringen innerhalb von Figuren miteinander. Auch können Erzählarchetypen ihre figürliche Erscheinung variieren. Das geschieht beispielsweise im Trilogieklassiker „Zurück in die Zukunft" (USA 1985, 1989, 1990), wo sich die Handlung über einen Zeitraum von 130 Jahren erstreckt und acht Mal die Zeitebene gewechselt wird, dabei jedoch stets dasselbe Figurenensemble in unterschiedlichen Konstellationen und Rollen zum Einsatz kommt: Marty McFly als Held und Mentor, Biff/Buford Tannen als Schatten, Emmet Brown als Mentor und Held, Schuldirektor/Sheriff Mr. Strickland als Sinnbild der gesellschaftlichen Ordnung, Freundin und Mutter des Protagonisten als positive und negative Animafiguren.

Beispiel: Erzählarchetypen in „Napola – Elite für den Führer" (D 2004)

KritikerInnen dieses Geschichtsfilms monierten, dass der Film zu sehr im Genre der Internatsfilme verhaftet sei,[562] die „*Anlage der Charaktere*" mithin „*schematisch*" und unoriginell sei, die Handlung dadurch vorhersehbar und klischeehaft. Das junge Zielpublikum wäre von so einer Kritik wohl unbeeindruckt geblieben, war doch offenbar die Abmischung der Erzählarchetypen seinem cineastischen Erfahrungshorizont angemessen.[563]

„Napola" beschreibt die Aufnahme und Ausbildung eines deutschen Arbeitersohnes in eine Nationalpolitische Erziehungsanstalt anhand einer Heldenreise: Der junge Friedrich wird bei einem Boxkampf (geordnete Lebenswelt) von einem Napola-Ausbilder (Mentor) beobachtet und an die Napola eingeladen (Ruf zum Abenteuer). Nachdem er den beschützenden Widerstand in Form seines Elternhauses (die Schwellenhüter) überwunden hat, trifft er in der neuen Schule auf neue Verbündete (u.a. den Trickster) und Feinde (u.a. den Schatten). Der sensible Schüler Albrecht, der ihm in vielerlei Hinsicht entgegengesetzt ist (und damit ebenfalls eine Form des Schattens), wird zu seinem besten Freund. Der Schulalltag ist hart und nach einem Einsatz, bei dem unbewaffnete russische Kinder erschossen werden (Abstieg in die tiefste Höhle), beginnt der Held an der Napola zu zweifeln. Nach Albrechts Selbstmord lässt sich Friedrich bei einem Boxkampf bewusstlos schlagen (symbolischer Tod). Er wird der Schule verwiesen und kehrt moralisch geläutert zurück in sein Elternhaus (die geordnete Welt).

---

561 Autoren von Rategeberliteratur zu kreativem Schreiben raten sogar zu einer nicht zu nuancenreichen Typisierung, um ein möglichst breites Publikum ansprechen zu können; vgl. beispielsweise Frey, James: Wie man einen verdammt guten Roman schreibt, Köln 1998.

562 Reicher, Isabella: „Napola – Elite für den Führer": Schule für den Heldentod, in: Der Standard, 22.4.2005; ähnlich Pflaum, Hans: Härtetest der Geschichte, in: Süddeutsche Zeitung, 13.1.2005.

563 Auf rottentomatoes.com erhielt die englischsprachige Version einen guten Publikumsscore von 84 %, während die Pressekritik nur in 67 % der Fälle eine Filmempfehlung aussprach, https://www.rottentomatoes.com/m/napola_elite_fur_den_fuhrer/, Stand 1.8.2019.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Mögliche Aufgabenstellungen:

- Vergleiche die Figuren, die im Film „Napola" zum Einsatz kommen, mit einem beliebigen anderen Internatsfilm (z.B. „Der Club der toten Dichter", „Harry Potter") und beschreibe, welche Charaktere in den Filmen die jeweils gleiche Funktion als Erzählarchetypen übernehmen.
- Analysiere, welche Eigenheiten der Figuren in dieser Erzählung archetypisch-universell sind (z.B. die wohlwollende, aber auch fordernde Unterstützung des Helden durch den Mentor) und welche spezifisch historisch, sich also auf die dargestellte Zeit beziehen (z.B. die nationalsozialistische Lehr- bzw. Erziehungsfunktion des Mentors).

3.2.2 Tiefgründige Erzählungen: Vom Mythos zum Metanarrativ

„In der Wortverbindung ‚Tiefenpsychologie' hat ‚Tiefe' auch zeitlichen Sinn: die Urgründe der Menschenseele sind zugleich auch Urzeit, jene Brunnentiefe der Zeiten, wo der Mythus zu Hause ist und die Urnormen, Urformen des Lebens gründet. Denn Mythus ist Lebensgründung; er ist das zeitlose Schema, die fromme Formel, in die das Leben eingeht, indem es aus dem Unbewußten seine Züge reproduziert."
Thomas Mann: Freud und die Zukunft[564]

„Die Geschichten werden überliefert, und die Wahrheit wird übergangen, wie's so schön heißt. Mancher würde das wohl so verstehen, dass die Wahrheit nicht konkurrenzfähig ist. Aber das glaub ich nicht. Ich glaube, wenn die Lügen alle erzählt und vergessen sind, wird die Wahrheit immer noch da sein. Die bewegt sich nicht von Ort zu Ort und ändert sich auch nicht von Zeit zu Zeit."
Cormac McCarthy: Kein Land für alte Männer[565]

In den Gründungsjahren der USA wurde ebendort die Vorstellung populär, dass der nordamerikanische Kontinent ein unermesslich großes, menschenleeres, lediglich von versprengten Wilden bewohntes Territorium sei. Die Ausdehnung der Zivilisationsgrenze („Frontier") in die unkartierten Gebiete durch beherzte PionierInnen verstand man bald als amerikanisches *manifest destiny*, das der Menschheit zum Segen gereichen sollte. Diese sendungsbewusste Idee zog viele europäische ImmigrantInnen an. AkteurInnen der Indianerkriege wie George Custer wurden als amerikanische Helden verehrt, während die „Rothäute" als amorphe, barbarische, unbewusst-animalische Bedrohung der mutigen Sied-

564 Mann, Thomas: Freud und die Zukunft, in: Derselbe: Gesammelte Werke, Band 9, Frankfurt/M. 1974, S. 493.

565 McCarthy, Cormac: Kein Land für alte Männer, Reinbek bei Hamburg 2009, S. 114.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

lerInnen wahrgenommen wurden.[566] Auch im 20. Jahrhundert dämonisierten frühe Western wie „The Battle of Elderbush Gulch" (USA 1913) die indigene Bevölkerung als „rote Teufel", die vor keinem Verbrechen zurückschreckten.[567] Noch 1965 meinte der Historiker Hugh Trevor-Roper geringschätzend, die Hauptfunktion der IndianerInnen in der amerikanischen Geschichte sei es gewesen, „*der Gegenwart ein Bild jener Vergangenheit vor Augen zu führen, von der sie sich im Lauf der Geschichte befreit hat*".[568]

Abb. 3.5: American progress, John Gast 1872. In diesem allegorischen Bild verkörpert Columbia, die Personifikation der USA (mit Schulbuch und Telegraphendraht), den Fortschritt, der das Licht einer neuen Ordnung in die dunklen, chaotischen Ecken der amerikanischen Wildnis bringt.

---

566 Ganz ähnlich etwa die Darstellung der Germanen im Geschichtsfilm „Gladiator" (UK/USA 2000).

567 Vgl. Peipp, Matthias/Springer, Bernhard: Edle Wilde – Rote Teufel. Indianer im Film, München 1997; Holtz, Martin: American Cinema in Transition. The Western in New Hollywood and Hollywood Now, Frankfurt/M. 2011.

568 Trevor-Roper, Hugh: Der Aufstieg des christlichen Europa 325–1492, Wien 1971, S. 8.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

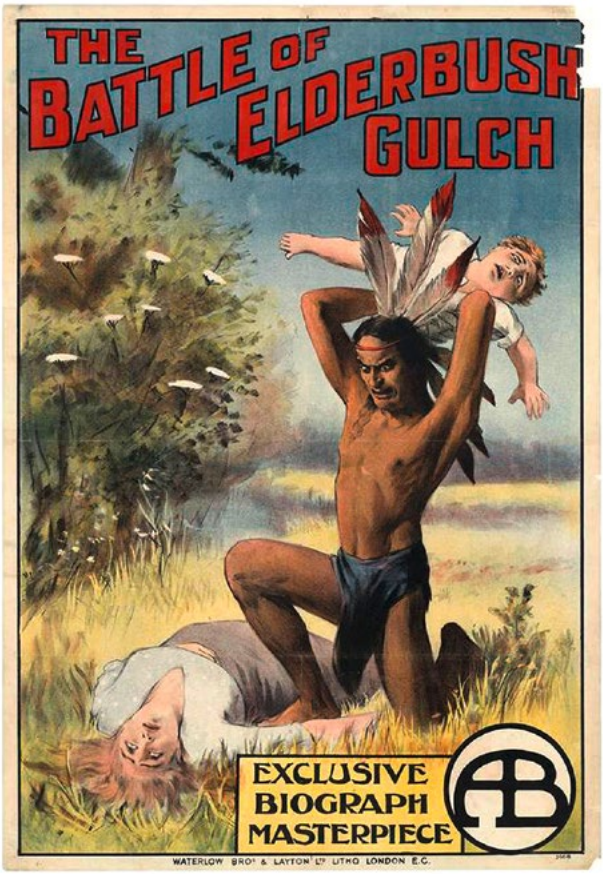

Abb. 3.6: Werbeplakat für den Film „The Battle of Elderbush Gulch" (USA 1913).

Ab den 1960er Jahren jedoch verlor diese identitätsstiftende Urerzählung auf einmal an Strahlkraft. Bürgerrechts- und Emanzipationsbewegung lenkten den Blick auf die Opfer der Geschichte, Dee Browns „Bury my heart at Wounded Knee" von 1970 wurde zu einem der einflussreichsten Bücher der Epoche.[569] Die

569 Das Buch zeichnete erstmals den Untergang der IndianerInnen Nordamerikas aus deren eigenem Blickwinkel nach und gelangte zu einer teilweise genozidalen Deutung. 2001 wurde es von LeserInnen der New York Times zu einem der vier einflussreichsten Bücher des 20. Jahrhunderts gewählt; vgl. Brown, Dee: Begrabt mein Herz an der Biegung des Flusses, Köln 2012.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

historische Bewertung der US-Indianerpolitik änderte sich drastisch, aus dem Helden Custer wurde in Spielfilmen und in Johnny Cashs Lied „Custer" ein blutrünstiger Dämon. Das Western-Genre kam zum Erliegen und wurde erst nach den 1980er Jahren durch *Indian Sympathy Films* bzw. Ökowestern wie „Der mit dem Wolf tanzt" (USA 1990) oder „Pocahontas" (USA 1995) wiederbelebt. Aus der segensreichen Urbarmachung der Wildnis im „Frontier"-Metanarrativ wurde nun ein Zerstörungsfeldzug des korrupten weißen Mannes, in dem das natürliche Idyll durch eine gierige und dekadente Kultur vergewaltigt worden war. Das auf Bartolomé de Las Casas zurückgehende Idealbild der Indianer als naturnahe Geschöpfe, die in einem „*irdischen Paradies*" bzw. in einer „*goldenen Welt*" lebten, „*schlicht und unschuldig ohne Vollstreckung von Gesetzen*",[570] wurde von der Hippie- und Ökobewegung forciert und der seelenlosen modernen westlichen Kultur gegenübergestellt. Diese Romantisierung wirkt bis heute ungebrochen: Die 1969 entstandene Comicreihe „Yakari" rund um einen Sioux-Jungen, der mit Tieren sprechen kann, war 2014 als Zeichentrickversion bei den 3- bis 13-jährigen Deutschen die mit Abstand beliebteste Fernsehserie.[571] Wie ist es möglich, dass sowohl das Frontier-Metanarrativ als auch das Ökowestern-Metanarrativ Geschichten ergeben, die intuitiv als plausibel und stimmig, also als „wahr" angenommen werden, obwohl sie sich in ihren Wertungen vehement widersprechen?[572]

---

570 Bartolomé de Las Casas und Pietro Martire d'Anghiera, zitiert nach: Mann, Charles: Amerika vor Columbus. Die Geschichte eines unentdeckten Kontinents, Reinbek bei Hamburg 2016, S. 35.
Ein Filmbeispiel aus der jüngeren Vergangenheit ist der Geschichtswestern „Die Frau, die vorangeht" (USA 2017), der von der Reise Caroline Weldons zu Sitting Bull erzählt. Der Film, urteilte ein verärgerter Rezensent, sei „*ein weiterer Paradiesesmythos, der durch die Zivilisation zerstört wird*", die Protagonistin stünde „*allein gegen die Gewalt- und Ausbeutungsherrschaft der weißen Männer*" und fände im die Natur verkörpernden „edlen Wilden" ein nobles Spiegelbild. Rebhandl, Bert: Verliebt in Stereotype, in: Der Standard, 5.7.2018, online auf: www.derstandard.at/2000082828831/Verliebt-in-Stereotype-Sitting-Bull-Film-Die-Frau-die-vorausgeht.

571 Vgl. Schröder, Jens: Die TV-Hits der Kinder: „Wickie", „Yakari" und der „Sandmann", 29.1.2015, online auf: http://meedia.de/2015/01/29/die-tv-hits-der-kinder-wickie-yakari-und-der-sandmann/. Mit „Wicki" fand sich auf dem zweiten Platz ebenfalls eine Geschichts-Animationsserie.

572 Die unterschiedlichen Hinsichten bzw. Bewertungsschemata, die diesen beiden Metanarrativen zugrunde liegen, werden in der US-Geschichtsschreibung häufig angesprochen und populärhistorisch beispielsweise bei Dan Carlin aufgegriffen; vgl. Derselbe: Hardcore history 47, 23.2.2013, online auf: https://www.dancarlin.com/product/hardcore-history-extra-wrath-of-the-khans/. Die Gegenüberstellung unter archetypischen Gesichtspunkten lehnt sich hier insbesondere an Peterson an.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Ich werde im Weiteren *Metanarrative*[573] verstehen als historisch-abstrakte Bindeglieder zwischen historisch-konkreten *Narrativen* (sowie deren Manifestation in *Narrationen*) und jenen Emanationen des kollektiven Unbewussten, die sich im ahistorisch-abstrakten *Mythos* ausdrücken. Der Mythos selbst funktioniert zeit- und ortlos, auch wenn sein Handlungszeitraum meist in einer nebulösen Vergangenheit liegt.[574] Seine Erzählstruktur kann stets „*an neue Akteure gebunden werden und von Kultur zu Kultur wandern*" (F. Graf).[575] Metanarrative deuten historisches Geschehen, indem sie Anleihen an der mythischen Erzählweise nehmen. Sie lassen sich daher ebenfalls in verschiedenen zeitlichen und örtlichen Settings zur Anwendung bringen – deshalb funktioniert das Frontier-Metanarrativ ebenso in den futuristischen „Star-Trek"-Erzählungen und das Ökowestern-Metanarrativ ebenso im Weltraum-Epos „Avatar" (USA 2009), dem kommerziell zweiterfolgreichsten Spielfilm aller Zeiten. Geschichtspolitisch geadelt, kann aus dem Metanarrativ (als nunmehr kollektiv akzeptiertem Deutungspfad historischen Geschehens) eine historische „Meistererzählung" werden, ein „*in einer Gesellschaft dominierend[es] Deutungsmuster der Vergangenheit*",[576] das nicht nur Serialität, Linearität, Teleologie und eine eindimensionale Erzählweise bzw. Perspektive als strukturbildende Merkma-

---

573 Narrative werden allgemein verstanden als „*in einer Gemeinschaft sinnkonstituierende[n] Erzählung[en]*" bzw. „*Erklärungsansätze*". Glück, Helmut/Rödel, Michael (Hg.): Metzler Lexikon Sprache, Stuttgart 2016, Eintrag „Narrativ (kulturanthropologische Bedeutung)", S. 453; vgl. auch Gautschi, Peter/Bernhard, Markus/Mayer, Ulrich: Guter Geschichtsunterricht – Prinzipien, in: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Schwalbach/Ts. 2012, S. 326–348, hier S. 334. Ein Narrativ ist nach Wolfgang Seibel daher auch „*mehr als eine Geschichte. Es ist ein Erzählmuster, das für sich genommen etabliert und mit einem gewissen Legitimitätsstatus versehen ist*". Derselbe: Hegemoniale Semantiken und radikale Gegennarrative. Beitrag zum Arbeitsgespräch des Kulturwissenschaftlichen Kollegs Konstanz, 22.1.2009, online auf: https://www.exc16.uni-konstanz.de/fileadmin/all/downloads/veranstaltungen2009/Seibel-Heg-Semantiken-090122.pdf.
Das Präfix „Meta" hebt das Narrativ noch auf eine höhere kulturelle Akzeptanz- und Abstraktionsebene: Es hat einen gesamtkulturellen Geltungsbereich und wirkt dabei dominant gegenüber alternativen Erzählungen darüber, was ist, was war, was sein kann und was nicht sein darf.

574 Vgl. Lévi-Strauss, Claude: Die Struktur der Mythen, in: Barner, Wilfried/Detken, Anke/Wesche, Jörg (Hg.): Texte zur modernen Mythentheorie, Stuttgart 2012, S. 59–74, hier S. 62.

575 Graf, Fritz: Mythos, in: Der neue Pauly. Enzyklopädie der Antike, Band 8, Stuttgart 2012, S. 634.

576 Middell/Gibas/Hadler 2000, S. 24.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

le aufweist,[577] sondern darüber hinaus inhaltlich meist auf den Nationalstaat ausgerichtet ist und sowohl innerfachliche als auch öffentliche Dominanz erlangt.[578] Solche Meistererzählungen bildeten lange Zeit das stoffliche Rückgrat eines am Nationalbewusstsein ausgerichteten Geschichtsunterrichts.

Mythen werden intuitiv verstanden und als sinnschöpfend wahrgenommen, weil der Mensch darin Teile seiner widersprüchlichen Persönlichkeitsanteile wiedererkennt. Sie sind im Verständnis der Analytischen Psychologie „*das Produkt des kollektiven Unbewußten*" und bieten Antworten auf die „*unbewußten Fragen der Menschheit*" (E. Neumann).[579] Nach Jung werden Mythen nicht *erfunden*, sondern *erlebt*, sind sie doch letztlich nur „*unwillkürliche Aussagen über unbewusstes seelisches Geschehen, und nichts weniger als Allegorien physischer Vorgänge*".[580] Als höchstmögliche erzählerische Abstraktionen menschlicher Erlebens- und Handlungsweisen sind sie multivalent und für mannigfaltige Deutungen offen. Während im Mythos der syzygische, paradox-widersprüchliche Charakter von Archetypen besonders hervortritt, verblasst diese Ambivalenz im Metanarrativ meist zugunsten einseitigerer Bewertungen, die den jeweiligen historischen Orientierungsbedürfnissen Rechnung tragen. Sowohl das Frontier-Metanarrativ als auch das Ökowestern-Metanarrativ zeigen letztlich nur phronetische Halbwahrheiten, während der dahinterstehende Mythos selbst das ganze Bild enthält: Die Natur ist *nicht nur* gefährlich, sondern bietet *auch* Freiheit. Die Kultur ist *nicht nur* unterdrückend, sondern bietet *auch* Sicherheit.[581]

---

577 Vgl. Haye, Thomas: Die Periodisierung der lateinischen Literatur des Mittelalters – literaturwissenschaftliche Meistererzählungen als axiomatische und narrative Muster der Objektkonstitution und Strukturbildung, in: Rexroth, Frank (Hg.): Meistererzählungen vom Mittelalter. Epochenimaginationen und Verlaufsmuster in der Praxis mediävistischer Disziplinen, München 2007, S. 43–55.

578 Vgl. Jarausch, Konrad/Sabrow, Martin: „Meistererzählung" – Zur Karriere eines Begriffs, in: Dieselben (Hg.): Die historische Meistererzählung. Deutungslinien der deutschen Nationalgeschichte nach 1945, Göttingen 2002, S. 9–31, hier S. 17.

579 „*Die unbewusste Wissenschaft von den Lebenshintergründen und dem Umgehen mit ihnen ist im Ritual und Mythos niedergelegt, sie ist das Antworten dessen, was man menschliche Seele und menschlichen Geist nennt, auf Fragen, die lebendig sind, ohne daß ein Ichbewußtsein sie bewußt gefragt hätte.*" Neumann 1984, S. 24.

580 Jung 1976e, S. 168.

581 Die positiven Aspekte beider Archetypen werden mythologisch beispielsweise im Bild vom „Paradies" vereint. Das Wort leitet sich vom persischen Ausdruck für einen „ummauerten Garten" ab (vgl. Xenophon: Oikonomikos, 4, 13, übersetzt und kommentiert von: Meyr, Klaus: Xenophons „Oikonomikos", Westerburg 1975) und beschreibt einen Ort, in dem die Natur von den Mauern der Kultur eingehegt wird. Imitationen des Paradieses sind

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Vielleicht lag es an dieser tief im Unbewussten verankerten Syzygie, dass viele SchülerInnen in einer Studie von Peter Seixas den Unterschieden zwischen zwei offensichtlich gegenläufigen Deutungsmustern in Westernfilmen keine Beachtung schenkten.[582]

Beispiel: Mythisches Erzählen im Totempfahl

Monumentale Totempfähle waren bei sechs nordwest-pazifischen indigenen Kulturen im heutigen Kanada bzw. Alaska die traditionelle Art, Geschichten zu verbildlichen. Aus den Stämmen von Riesenlebensbäumen geschnitzt, umgaben solche Totempfähle die Siedlungen und dienten als Denkmäler für Häuptlinge und wichtige Jäger, bildeten aber auch die Genealogie von adeligen Familien ab. Die Errichtung von Totempfählen vor den Clanhäusern war von einer großen Festversammlung (Potlach) begleitet, bei der die Rechte sowie die Stellung der Familie in der sozialen Hierarchie des Stammes bekräftigt wurden – der Totempfahl gab nun die Abstammung und den Sozialstatus eines Hausbesitzers bzw. einer Hausbesitzerin öffentlich bekannt.

Die im Totem repräsentierten Mythen, Legenden und Familiengeschichten wurden ansonsten nur mündlich weitergegeben. Die codierte Bildergeschichte auf dem Pfahl blieb für Uneingeweihte in der Regel unverständlich und durfte nur von den KünstlerInnen und den Familienmitgliedern ausgedeutet werden – war sie einmal vergessen, konnte das Totem nicht mehr entziffert werden. In der Regel musste ein Totempfahl von unten nach oben gelesen werden. Er enthielt eine Abfolge von Symbolen, wobei neben Menschen die am häufigsten verwendeten Embleme Tiersymbole wie Frosch, Schwertwal, Wolf, Biber, Bär, Rabe, Adler und Donnervogel waren, die in erzählerischer Weise angeordnet worden waren.

Der Haida-Totempfahl im Evergreen-Washelli-Memorial-Park (Seattle) wurde Anfang des 20. Jahrhunderts auf Haida Gwaii gefertigt. Er erzählt die – dem Orpheus-Mythos ähnliche – Geschichte von Genanasimat. Sie beginnt mit einem seltenen weißen Otter, den Genanasimat auf Wunsch seiner Schwiegermutter in einem Kanu gejagt und mit einem Pfeil getötet habe. Da das Fell des Otters mit einem Blutstropfen befleckt gewesen sei, sollte es von Genanasimats junger Frau im Meer gewaschen werden. Das Fell sei ihr jedoch davongeschwommen und die junge Frau von zwei Schwertwalen auf den Grund des Ozeans entführt worden.

---

etwa die Konventgärten mittelalterlicher Klosteranlagen, in denen (Kants Unterscheidung zwischen Mathematisch-Erhabenem und Dynamisch-Erhabenem folgend) die Schönheit der kulturellen Ordnung und die Schönheit des natürlichen Chaos gemeinsam die sakrale Erfahrung des Erhabenen bewirken. Auch traditionelle chinesische Gärten bilden durch sorgsam angeordnete Elemente eine natürliche Harmonie von Himmel, Erde, Wasser, Gestein, Pflanzen, Wegen und Gebäuden nach; vgl. Beuchert, Marianne: Die Gärten Chinas, in: Sarkowicz, Hans (Hg.): Die Geschichte der Gärten und Parks, Frankfurt/M. 2001. Moderne Stadtparks bringen halboffenes Land mit Hainen und Wasserflächen in die Städte und verbessern so die urbane Lebensqualität; vgl. Kaspar, Heidi: Erlebnis Stadtpark: Nutzung und Wahrnehmung urbaner Grünräume, Wiesbaden 2012, S. 21.

582 Vgl. Seixas, Peter: Historisches Bewusstsein. Wissensfortschritt in einem post-progressiven Zeitalter, in: Straub, Jürgen (Hg.): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte, Frankfurt/M. 1998, S. 234–265, hier S. 255.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Genanasimat sei ihr dorthin gefolgt, habe sich im Tausch gegen Tabak unter dem Gefieder der Kranichfrau vor den Schwertwalen verstecken und seine Frau auf abenteuerliche Weise retten können. Der Totempfahl zeigt den Kranich mit Genanasimat unter dem Gefieder, welcher Tabak und einen Marder hält, danach (aus unklaren Gründen) Frösche, sodann seine Frau auf dem Rücken des Schwertwals, welcher auch den weißen Otter im Maul trägt, und schließlich eine unbekannte Figur.

Mögliche Aufgabenstellungen:

- Ordne die auf dem Totempfahl (Abbildungen finden sich online) sichtbaren Symbole den einzelnen Stationen der Genanasimat-Geschichte zu.
- Stelle Überlegungen an, weshalb in den Mythen und Symbolen der Haida-KüstenbewohnerInnen Tiere eine so bedeutende Rolle eingenommen haben.
- Übertrage die Bildsprache der Haida auf ein beliebiges Märchen (z.B. Rotkäppchen), das du kennst. Beschreibe oder zeichne dazu einen Totempfahl, der das Märchen abbildet.
- Übertrage sie auch auf deine Familiengeschichte. Überlege dir hierzu mehrere Tiersymbole, die für wichtige Ereignisse, handelnde Personen oder Institutionen in deiner Lebensgeschichte und der deiner Familie stehen könnten (z.B. ein Maulwurf als Symbol für Landwirtschaft, eine Eule als Symbol für Bildung, ein Löwe als Symbol für den Staat, ein Vogel als Symbol für Migration) und ordne sie in einer Weise an, die eine Geschichte entstehen lässt.

Eine einheitliche Mythentheorie gibt es bis heute ebenso wenig wie eine unstrittige Definition von „Mythos".[583] Folgerichtig beklagte Hartmut Zinser, dass *„unter dem Begriff Mythos völlig verschiedene Arten von Texten zusammengestellt sind, sich jede Theorie aber die Art heraussucht, an der sie ihre Gültigkeit erweisen zu können glaubt*".[584] Auch Ivan Strenski, der in einer Studie die Theorien von Cassirer, Eliade, Levi-Strauss und Malinowski verglichen hatte, kam zu dem Schluss, dass dem Konzept „Mythos" etwas Künstliches anhafte und die Theorien vor allem den kulturellen Hintergrund ihrer AutorInnen spiegelten.[585] Schon der altgriechische Ausdruck „μῦθος" selbst ist mehrdeutig, kann sich u.a. auf Wort, Rede, Erzählung, Geschichte, Begebenheit oder Handlung beziehen.[586]

---

583 Vgl. Jamme, Christoph: Mythos, in: Reinalter, Helmut/Brenner, Peter (Hg.): Lexikon der Geisteswissenschaften. Sachbegriffe – Disziplinen – Personen, Wien 2011, S. 571–577, hier S. 572.

584 Zinser, Harmut: Theorien des Mythos, in: Kohl, Karl-Heinz (Hg.): Mythen im Kontext, Frankfurt/M. 1992, S. 147–161, hier S. 157.

585 „*What exists is the artifact ‚myth' along with the ‚industry' manufacturing the concept as it is used here an there*." Strenski, Ivan: Four Theories of Myth in Twentieth-Century History: Cassirer, Eliade, Levi Strauss and Malinowski, Basingstoke 1987, S. 194.

586 Hans Poser fasste die Wortbedeutungen folgendermaßen zusammen: „*1. Mythos heißt Wort, allerdings in einem von Logos verschiedenen Sinn. 2. Mythos heißt Götter- oder Heldensage. 3. Mythos bezeichnet einen zusammenhängenden Komplex solcher umlaufenden, überlieferten*

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Im Weiteren werde ich unter „Mythos" nicht die einzelne, abgegrenzte mythische Erzählung verstehen, sondern – Hans Poser folgend – den selbstreferenziellen „zusammenhängenden Komplex" von mythischen Erzählungen innerhalb eines Kulturraums bzw. eines Sagenkreises, d.h. die *Mythologie* einer Kultur. Sie wird gebunden in den Sagen, Legenden, Epen einer Kultur, die „*das kollektive Bewusstsein prägen*" (K.-H. Göttert).[587] Der Mythos ist dabei eine „*traditionelle Erzählung von kollektiver Bedeutsamkeit*" (G. Kirk/W. Burkert), die über universelle Sachverhalte aufklärt.[588] Basistypologien umfassen meist kosmologisch-theogonische Weltschöpfungsmythen, welche die Ordnung der Gegenwart durch eine Welt- und Götterentstehungsgeschichte erklären, aitiologische Mythen, die gegenwärtige Phänomene (z.B. Kulturtechniken, Städte, Nationen, Heiligtümer, Dynastien etc.) durch Erzählungen über Helden- und Göttergeschichten erklären, und eschatolische bzw. soteriologische Endzeit- bzw. Rettungsmythen.[589] Mythentheoretisch unterschied Rolf Vogt ein aufklärerisches Verständnis (vertreten u.a. durch Nietzsche, Horkheimer, Adorno, Kolakowski und Blumenberg, aber auch Freud), bei dem der Mythos als auf den Horizont menschlichen Erlebens projiziertes Bild begriffen wird, von einer umgekehrten Verstehensrichtung (u.a. Rank, Jung, Eliade, Neumann), die im Mythos den Ausdruck transzendenter Mächte annimmt.[590]

Nietzsche zufolge entwickelte sich die Mythenbildung zunächst aus der „*Notdurft, dem Unerklärlichen Namen und Geschichten zu geben*", um durch einen ästhetischen Akt das Unbekannte erschließen zu können. Der Mythos ist demnach eine Art Elementardidaktik; anstelle von präziser Sprache und logischen Operationen wählte der vormoderne Mensch intuitiv erschließbare Formen, um

und erfundenen Erzählungen. 4. Mythos bezeichnet auch eine große Götter- und Menschenwelt umschließende Darstellung des Kosmos. Bei Plato heißt Mythos zusätzlich noch Lüge." Zitiert nach: Krumpel, Heinz: Mythos und Philosophie im alten Amerika. Eine Untersuchung zur ideengeschichtlichen und aktuellen Bedeutung des mythologischen und philosophischen Denkens im mesoamerikanischen und andinen Kulturraum, Frankfurt/M. 2010, S. 18.

587 Göttert, Karl-Heinz: Die Suche nach dem Deutschen, Interview in: P.M. History 7/2017: Deutsche Sagen und Märchen, S. 29.

588 Vgl. (in Referenz auf Kirk, Geoffrey: Myth*:* Its Meaning and Functions in Ancient and Other Cultures, Cambridge 1970, sowie auf Burkert, Walter: Structure and History in Greek Mythology and Ritual, Los Angeles 1979); Graf 2012, S. 634.

589 Ergänzt nach Graf 2012, S. 634.

590 Vogt, Rolf: Der Mythos. Versuch einer begrifflichen Annäherung, in: Psyche 39/1985, S. 769–799.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

das Unerklärliche auszudrücken – Fabeln, Dramen, Musik, Tanz, Bilder.[591] Diese unbewussten Lerngelegenheiten sind so effektiv, dass sie auch auf den durchrationalisierten modernen Menschen unverändert sinnschöpfend wirken.[592]

Sobald er das alltägliche Verhalten bestimmt, wird der Mythos nach Broch zur Religion;[593] er erklärt den Menschen dann mit metaphysischem Bezug Herkunft, Werthaltungen und Normen ihrer Kultur und stiftet dadurch eine gemeinsame Identität. Jack Lule beschrieb den Mythos in diesem Sinn als „*sacred, societal story that draws from archetypal figures and forms to offer exemplary models for human life*".[594] Die religiösen Denkmuster selbst basieren nach Eliade stets auf einer archetypischen Konstellation: „*Religious life, and all the creations that spring from it, are dominated by what one may call ‚the tendency toward an archetype'. However many and varied are the components that go to make up any religious creation (and divine form, rite, myth or cult) their expression tends constantly to revert an archetype.*"[595] Mit der Zeit diffundieren die religiösen Bildmotive dann in alle Bereiche der Kultur, etwa auch in die profane Literatur.[596] Northrop Frye zufolge durchziehen Bilder und Symbole aus der Bibel die gesamte westliche Literatur, und selbst die populäre Musik ist bei ihm Ausdruck einer überzeitlichen Vision der Welt.[597]

---

591 „*Alle Kräfte der Phantasie und des apollinischen Traumes werden erst durch den Mythus aus ihrem wahllosen Herumschweifen gerettet.*" Nietzsche 1990a, S. 515.

592 Roland Barthes erklärte die „Mythen des Alltags" daher aus der Notwendigkeit, einer Gesellschaft Dinge und Sachverhalte semiotisch anzueignen, sodass sie erst einen Sinn erhalten: „*Jeder Gegenstand der Welt kann von einer geschlossenen, stummen Existenz zu einem besprochenen, für die Aneignung durch die Gesellschaft offenen Zustand übergehen, denn kein – natürliches oder nichtnatürliches – Gesetz verbietet, von den Dingen zu sprechen.*" Derselbe: Mythen des Alltags, Berlin 2010, S. 85.

593 Vgl. Broch, Hermann: Mythos und Altersstil, in: Derselbe: Geist und Zeitgeist, Frankfurt/M. 1997, S. 94–113, hier S. 99.

594 Lule, Jack: Daily News, Eternal Stories. The Mythological Role of Journalism, New York 2001, S. 16.

595 Eliade, Mircea: Patterns in Comparative Religion, New York 1958, S. 58 f.

596 Selbst auf der kritischen Metaebene werden diese Bezüge hergestellt: Über Shakespeare schrieb etwa James Joyce, er habe „*nach Gott [...] am meisten geschaffen*". Derselbe: Ulysses, Zürich 1956, S. 242. Shakespeares Dramen waren für Heinrich Heine ein „*weltliches Evangelium*". Heine, Heinrich: Shakespeares Mädchen und Frauen, Hamburg/Berlin 1839, S. 48.

597 Vgl. Frye, Northrop: The great code. The Bible and Literature, Toronto 1982; Derselbe: Analyse der Literaturkritik, Stuttgart 1964.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Die Darstellungsform des Mythos ist nach Lévi-Strauss seinem Inhalt klar untergeordnet.[598] In der oralen Tradition neigen seine TrägerInnen noch dazu, die Motive fortlaufend zu vermischen und sie an unterschiedliche historische Sachverhalte zu ketten.[599] Literarisch gebändigt, manifestiert er sich in unterschiedlichen Gattungen. Eugen Drewermann unterschied hier den eigentlichen epischen Mythos vom Märchen, von der Sage und von der Legende. Diese wären im Hinblick auf Zielgruppe, Psychodynamik und Verwendungszweck unterschiedlich angelegt, in ihren Handlungsmotiven jedoch sehr ähnlich. Mythos und Märchen seien dabei grundsätzlich ahistorisch insofern, als sie in einer nicht definierten Vergangenheit spielen, wohingegen Sagen und Legenden sich auf eine zeitlich und örtlich eingrenzbare Handlung bezögen.[600] Jacob Grimm zeichnete in seiner „Deutschen Mythologie" eine systematische Linie, die vom noch nebulösen Mythos über die (bereits örtlich fixierte) Sage zur eigentlichen

---

598 „*Der Mythos ist Sprache [...], die auf einem sehr hohen Niveau arbeitet, wo der Sinn, wenn man so sagen darf, sich vom Sprachuntergrund ablöst, auf dem er anfänglich lag.*" Lévi-Strauss, Claude: Die Struktur der Mythen, in: Blumensath, Heinz (Hg.): Strukturalismus in der Literaturwissenschaft, Köln 1972, S. 28.

599 Walter Puchner beschrieb etwa die Oralepik des südslawischen Raums als ein „*schwer zu entwirrendes Motivgeflecht von Varianten, ausufernden Liedtypen und auswechselbaren Heldennamen, vielfach auch ohne wirklich klare Handlungsschemata und oft mit rätselhaften und schwierig zu erklärenden Motiven*", bei der die ars combinatorica einer „*kaum durch Thementypologien einzugrenzenden Varianz mit Motivkettungen und Motivverkehrungen, Zersingprozessen, (De-)Historisierungen und (Ent)Mythologisierungen, Übertragungen und Gegenübertragungen*" dominiere. Derselbe: Die Folklore Südosteuropas: Eine komparative Übersicht, Wien 2016, S. 23.

600 Der eigentliche Mythos zeigt nach Drewermann universelle kosmologische Deutungsmuster vom Entstehen der Welt (Schöpfungsmythos), der Entstehung von Staaten und großer Anführer (Heldenmythos), der Auseinandersetzung mit notwendiger Veränderung und Transformation (Wandlungsmythos). Das *Märchen* ist die überzeitliche Darstellung von psychologischen Entwicklungsmustern und menschlichen Erfahrungen. Durchsetzt von animistischen Elementen, ist es im Gegensatz zum Mythos dennoch profan angelegt und zielt auf die Herausbildung und Integration von Gegensätzen ab. Der Mensch begibt sich darin auf die Suche nach dem Lebensglück und erlebt die Archetypen in ihrer polaren Ausprägung. Die *Legende* stellt einen konkreten historischen Helden in den Mittelpunkt, der eine archetypische Grundvorstellung (Heilsbringer, Messias, Stammvater etc.) manifestiert und dadurch unter Umständen eine sakrale Funktion als Heiliger gewinnt (z.B. Jesus oder Buddha). Die *Sage* bezieht die mythische Erzählung auf einen (meist fiktiven) historischen und räumlichen Vorgang, wobei meist heroische Problemstellungen abgebildet werden. Der Held ist hier weitgehend profan, auch wenn die Handlung religiöse Motive integriert; vgl. Derselbe: Tiefenpsychologie und Exegese, Band I: Die Wahrheit der Formen. Traum, Mythos, Märchen, Sage und Legende, Olten 1984.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

(zeitlich und örtlich fixierten sowie belegten) Geschichte bzw. Historie führt, wobei die Sage den Mythos mit der Geschichtsschreibung verbinde: „*Wo ferne Ereignisse verloren gegangen wären im Dunkel der Zeit, da bindet sich die Sage mit ihnen und weiß einen Theil davon zu hegen; wo der Mythus geschwächt ist und zerrinnen will, da wird ihm die Geschichte zur Stütze.*“[601]

Der Mythos wurde immer schon ambivalent beurteilt. Bereits die griechische Antike setzte ihm als Antipoden den nüchternen *lógos* gegenüber, welcher als rationales Argument der Beweisführung durch empirische Überprüfung und logisches Schließen zugänglich sei. Herodot und Thukydides verwendeten den Mythos-Begriff wie Platon abwertend für eine ungesicherte Erzählung und setzten ihn in Gegensatz insbesondere zur Historie als verlässlichem Bericht. Gleichzeitig entwickelte sich (u.a. bei Ailios Theon und Apthonios) eine dritte Kategorisierung, wonach Mythen zwar fiktionale Erzählungen seien, sie jedoch auch gleichzeitig tiefere (phronetische) Wahrheiten abbilden könnten, welche durch eine allegorische Auslegung gehoben werden könnten.

Aus dieser antiken Klassifikation entwickelten sich einerseits eine rationalistisch-kritische, andererseits eine sympathisierend-poetisierende Betrachtung des Mythos in der Moderne. Letzterer zugeneigt war Christian G. Heyne, Begründer der neuzeitlichen wissenschaftlichen Mythentheorie. Heyne sah im Mythos Erzählungen variabler Faktizität, die jedoch um einen wahren Kern geschmiedet waren und deren bestimmendes Merkmal bloß die rein mündliche Tradition sei.[602] Wie auch Herder betrachtete Heyne den Mythos als verschlüsseltes Wissen der Menschheit.[603] In der Philosophie der Aufklärung – etwa bei Giambattista Vico oder Charles de Brosses – hingegen überwog eine kritische Sichtweise. Sie betrachtete den Mythos als primitive Naturwissenschaft und als unreife Vorform rationalen Denkens, auf deren Überwindung durch die Wissenschaften zu hoffen sei. Unter dem Einfluss des Positivismus kam der Mythos im 19. Jahrhundert auch in den Kulturwissenschaften in Misskredit.[604] Heute bezeichnet „Mythos“ umgangssprachlich ei-

---

601 Grimm, Jacob: Deutsche Mythologie, Göttingen 1835, Vorwort, S. 3.

602 „*Mythen sind im allgemeinen Sinn alles, was die alte Welt bis auf die Zeit der Aufzeichnung in ihrer alten Sprache und Vorstellungsart erzählt und gedacht hat.*“ Zitiert nach: Heidenreich, Marianne: Christian Gottlob Heyne und die Alte Geschichte, Leipzig 2006, S. 485.

603 Vgl. Graf 2012, S. 635.

604 Die deutsche Gesellschaft für vergleichende Mythenforschung reduzierte seine mutmaßliche Funktion auf die eines „Astral-“ oder „Kalendermythos“ und stellte sich 1908 auf den Standpunkt, „*dass die Mythen vermutlich durchweg [...] die Schicksale der Himmelskörper behandeln. [...] Der Mythos hat also an sich nichts zu tun mit Blitz und Donner, Regen und*

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ne zwar verbreitete, jedoch faktisch falsche oder gar lügenhafte Erzählung, von der man annimmt, dass sie viele Leute glauben; in der Geschichtswissenschaft ist er überhaupt „*ein Kritikbegriff zur Gegenstandsbezeichnung nicht triftiger Darstellungen*" (H.-J. Pandel)[605] geworden. Ein Grund für diese kontroversen Zuschreibungen mag darin zu finden sein, dass dem (ursprünglich unkonkreten) Mythos ein Anspruch auf epistemische Faktizität zugeschrieben wird, sobald er eine identitätsstiftende Funktion in einer Kultur einnimmt. Nietzsche erkannte dies als finales Stadium jeder mythischen Erzählung: „*Denn es ist das Los jedes Mythus, allmählich in die Enge einer angeblich historischen Wirklichkeit hineinzukriechen und von irgend einer späteren Zeit als einmaliges Faktum mit historischen Ansprüchen behandelt zu werden*."[606] Dann sucht der moderne Mensch nach dem „historischen" Kern etwa des Nibelungen-Epos, identifiziert Siegfried als Merowingerprinz oder als Hermann den Cherusker und vermutet den Hort der Nibelungen womöglich im Hildesheimer Silberschatz.[607]

In den jüngeren Sozialwissenschaften werden Mythen und die auf ihnen beruhenden Metanarrative in erster Linie auf ihre herrschaftslegitimierende und identitätsbildende Funktion hin betrachtet.[608] Politische Mythen erzählen demnach von gemeinschaftlichen Ursprüngen und Gründungsakten, sie bieten

---

Regenbogen, Wolken und Wind [...] und er hat erst recht nichts zu tun mit Seelenglauben, Traum und Alpdruck." Leßmann, Heinrich: Aufgaben und Ziele der vergleichenden Mythenforschung, 1. Band, Heft 4 der mythologischen Bibliothek, Leipzig 1908, S. 31.

605 Bei strenger Handhabung entginge freilich kaum ein „*historischer Untersuchungsgegenstand [...] dem Mythosvorwurf*". Pandel, Hans-Jürgen: Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts., 2010, S. 73.

606 Nietzsche 1990a, S. 515.

607 In den napoleonischen Kriegen wiederentdeckt, entwickelte sich dieses Epos im 19. Jahrhundert zum deutschen Nationalmythos schlechthin. Er wurde nach dem ersten Weltkrieg von Hindenburg in seinen Memoiren – als Teil des Dolchstoß-Narrativs – beschworen *(„Wie Siegfried unter dem hinterlistigen Speerwurf des grimmigen Hagen, so stürzte unsere ermattete Front")*; zitiert nach Hoegen, Jesko von: Der Held von Tannenberg. Genese und Funktion des Hindenburg-Mythos, Wien 2007, S. 253) und von Göring in der Schlacht von Stalingrad: „*Wir kennen ein gewaltiges, heroisches Lied von einem Kampf ohnegleichen, das hieß ‚Der Kampf der Nibelungen'. Auch sie standen in einer Halle von Feuer und Brand und löschten den Durst mit dem eigenen Blut – aber sie kämpften und kämpften bis zum Letzten. Ein solcher Kampf tobt heute dort*." Zitiert nach Krüger, Peter: Etzels Halle und Stalingrad. Die Rede Görings vom 30.1.1943, in: Heinzle, Joachim/Waldschmidt, Anneliese (Hg.): Die Nibelungen. Ein deutscher Wahn, ein deutscher Alptraum, Frankfurt/M. 1991, S. 151–190, hier S. 180.

608 Vgl. beispielhaft Münkler, Herfried: Die Deutschen und ihre Mythen, Berlin 2009.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

der Gesellschaft „*Heilsgeschichten*“ (Y. Bizeul)[609] und jene „Urerzählungen“, die moderne Nationalstaaten benötigen: „*Wer am Kollektivgedächtnis teilhat, gehört zur Gruppe, wobei diese Teilhabe nur durch gemeinsames Wissen und Gedächtnis möglich ist: Erinnerung findet nur aufgrund gedächtnisbasierter Erzählungen* ***in*** *und* ***durch*** *Gruppen statt*“ (H. Hein-Kircher).[610] Fraucke Gewecke zufolge kommt politischen Mythen (bzw. Metanarrativen) in modernen Nationalstaaten eine kommunikative und pragmatische Funktion zu; sie förderten „*die Integration des Individuums in die Gemeinschaft*“ und bewegten „*zu einem für die soziale Praxis als förderlich erachteten, d.h. auch gruppenkonformen Verhalten*“, sie begründeten „*Sinnzusammenhänge von existentieller Bedeutung als absolute Wahrheiten*“ und setzten „*oberste, als unverbrüchlich geltende transzendente Werte*“, sie beglaubigten Sachbezüge wie Institutionen und legitimierten oder sanktionierten „*hierarchische Strukturen ebenso wie ausgeübte Herrschaft*“.[611]

Dass der Mythos und moderne Ideologien in einem erzählerischen Wechselverhältnis zueinander stehen, wurde u.a. bei Althusser, Burkert und Lévi-Strauss thematisiert. Yves Bizeul zufolge untermauern politische Mythen die Ideologien der Gemeinschaft: „*Ideologien brauchen den Mythos, um sich in der Vorstellungswelt einer Bevölkerung zu verankern. Sie werden aber auch selbst durch den Mythos weitgehend geformt*.“[612] Nach Heidi Hein-Kircher sind politische Mythen regelmäßig verklärende Heilsgeschichten über eine heroische „Meisterleistung“, bei der die Gemeinschaft sowohl Publikum als auch Autorin der

---

609 Vgl. Bizeul, Yves: Politische Mythen, in: Hein-Kircher, Heidi/Hahn, Hans (Hg.): Politische Mythen im 19. und 20. Jahrhundert in Mittel- und Osteuropa, Marburg 2006, S. 3–14, hier S. 5.

610 Hein-Kircher, Heidi: Zur Definition, Vermittlung und Funktion von politischen Mythen, in: Landesverband Lippe (Hg.): 2000 Jahre Varusschlacht. Mythos, Stuttgart 2009, S. 149–154, hier S. 152; Fettung im Original kursiv.

611 Gewecke, Fraucke: Mythen als Begründungs- und Beglaubigungsrede: Das Beispiel der kubanischen Revolution, in: Iberomericana Nr.40/41/1990, S. 74–95, hier S. 75.

612 Bizeul beschrieb vier Grundfunktionen politischer Mythen für eine Gemeinschaft: Sinnstiftend und integrativ (indem ein Zusammengehörigkeitsgefühl evoziert werde), legitimierend (bewahrend) und emanzipatorisch (verändernd). Der Mythos selbst sei nur das erzählerische Gefäß, die sinnschöpfende Rezeption bestimme die Auslegung: „*Mythos und Ritual sind nicht an sich positiv oder negativ beladen. Es ist nach dem Ausdruck von Hans Blumenberg die ‚Arbeit am Mythos‘ bzw. am Ritual, d.h. ihre Rezeption und die daraus folgende Auseinandersetzung, die einem Mythos bzw. einem Ritual eine konservative oder im Gegenteil eine emanzipatorische Funktion verleihen. Nicht selten haben die politischen Symbole einen Januskopf und erfüllen diese beiden Funktionen gleichzeitig.*“ Vgl. Derselbe: Theorien der politischen Mythen und Rituale, in: Bizeul, Yves (Hg.): Politische Mythen und Rituale in Deutschland, Frankreich und Polen, Berlin 2000, S. 18, 21, 32–35.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

mythischen Narration sei, könne diese doch „*in der Vergangenheit und Gegenwart liegende Sinngebungen verbinden und erklären*“[613] – „Archetypisierung“ nannte Otto Holzapfel eine solche Steigerung historischer Ereignisse ins Heroisch-Mythische.[614]

Politische Mythen thematisieren mithin starke Zäsuren oder Wendepunkte der Geschichte mit dem Ziel, die politische Ordnung der Gegenwart durch Rückgriff auf HeldInnen- und Opfernarrative zu legitimieren. Völkisch orientierte GeschichtstheoretikerInnen der Zwischenkriegszeit und des Dritten Reiches nahmen dies auch als didaktische Aufgabe wahr. Rudolf Stadelmann etwa identifizierte Geschichtsbewusstsein teilweise mit einem „*mythische[n] Selbstbewusstsein*“, das dem Einzelnen und der Gemeinschaft das „*Woher und Wohin*“ eröffnen würde. Geschichtswissenschaft und Unterricht müssten daher Mythen aufgeschlossen gegenüberstehen und dürften sie nicht kritisch zersetzen.[615] Wilhelm Schüssler unterstrich noch 1953, dass „*ein Volk ohne geschichtlichen Mythos nicht denkbar*“ sei.[616] Herfried Münkler vermutete, dass jedes Land alle paar Jahrzehnte einen neuen Mythos brauche, um das Gemeinschaftsgefühl zu erhalten. Intellektuelle und SchriftstellerInnen kümmerten sich um solche „*Bedeutungsinvestitionen*“ und betrieben aktiv Mythenpolitik. Zuversicht entstünde dann „*zu einem großen Teil aus sinnstiftenden Narrativen, die aus der Vergangenheit in die Zukunft weisen*.“[617] Beispielsweise ertönt im *Krisennarrativ* mittels mächtiger Metaphern („mininarrations“ nach Ansgar Nünning)[618] der Ruf nach ordnungsstiftender Überwindung des Chaos durch eine exzeptionelle Handlung, während das *Opfernarrativ* nach Solidarisierung und Wehrhaftigkeit schreit.[619]

---

613 Weiters orientiere er „*auf die Gegenwart und die Zukunft gerichtete Wünsche und Projektionen*“ und motiviere und lenke individuelles und kollektives Handeln; Hein-Kircher 2009, S. 149–154, hier S. 150 ff.

614 Vgl. Holzapfel 2010, Stichwort: „Archetypisierung“.

615 Vgl. Stadelmann, Rudolf: Das geschichtliche Selbstbewusstsein der Nation, Tübingen 1934, S. 13 ff.

616 Schüssler, Wilhelm: Um das Geschichtsbild, Gladbeck 1953, S. 22.

617 Münkler, Herfried: Wir schaffen das, Interview in: ZeitGeschichte Nr. 5/2018, 11.9.2018.

618 Vgl. Nünning, Ansgar: Krise als Erzählung und Metapher. Literaturwissenschaftliche Bausteine für eine Metaphorologie und Narratologie von Krisen, in: Meyer, Carla/Patzel-Mattern, Katja/Schenk, Gerrit (Hg.): Krisengeschichte(n). „Krise“ als Leitbegriff und Erzählmuster in kulturwissenschaftlicher Perspektive. Stuttgart 2013, S. 117–144.

619 Christoph Steier erläuterte hier als erzählerisches Beispiel Hans Falladas „Kleiner Mann – was nun?“ als eine „*archetypische, zumeist psychologisch-realistisch orientierte Geschichte des abhängigen einzelnen, der an den ‚Verhältnissen‘ zu scheitern droht*“. Derselbe: Corrosion of Character? Zur poetologischen Durchdringung von Wirtschafts- und Romankrise bei

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Die Sehnsucht nach der Rückkehr zu einer Ordnung, die weit in einer verklärten Vergangenheit liegt, ist der Wunsch nach Teilhabe an einem Schöpfungsmythos, der überzeitliche nationale Größe (und damit eine gesicherte Zukunft) mit sich bringt. Sie drückt sich im Zionismus ebenso aus wie im Osmanismus, im panislamischen Fundamentalismus ebenso wie im europäischen Faschismus.

Beispiel: Mythenpolitik an der Brennergrenze

Wie stark an historisch-politischen Metanarrativen vorsätzlich gestrickt wird, zeigt etwa das Fallbeispiel Südtirol. Der italienische Nationalismus verfolgte nach den Einigungskriegen das Ziel, über bloßen Irredentismus hinaus dem jungen italienischen Staat auch Gebiete einzuverleiben, die nicht von Italienischsprachigen besiedelt waren, um ihn so mit geographisch und militärisch vorteilhafteren Grenzen auszustatten. Dazu zählte auch die Absicht, den italienischen Nationalstaat bis an die Wasserscheide der Alpen auszudehnen und dabei das seit dem Hochmittelalter deutschsprachige Südtirol zu italianisieren. Im Geheimvertrag von London sowie im Vertrag von Saint-Germain kamen die Entente-Mächte diesem Wunsch nach. Da jedoch die Annexion Südtirols eigentlich dem von den Siegermächten proklamierten Selbstbestimmungsrecht der Völker widersprechen würde, musste der Akt durch ein Narrativ legitimiert werden, in dem das Gebiet seit jeher zum italienischen Sprach- und Kulturkreis gehört hatte und die Deutschsprachigkeit der BewohnerInnen nur das Ergebnis einer gewaltsamen Germanisierung sein konnten. Der Geograph Ettore Tolomei, ein glühender Nationalchauvinist und späterer Faschist, der in seinem Testament verfügte, mit dem Gesicht nach Norden bestattet zu werden, *„um zu sehen, wie der letzte Südtiroler über den Brenner gejagt wird"*,[620] konnte dieses Metanarrativ durch ein selbsterstelltes Ortsverzeichnis stabilisieren, in dem tausende deutsche Orts- und Flurnamen in – auch frei erfundene – italienische Namen übersetzt worden waren. Nach der Angliederung Südtirols italianisierte Tolomei als Leiter einer Kommission zudem die deutschen Vor- und Familiennamen der EinwohnerInnen.[621] Mit Tolomei wurde das nationale Metanarrativ begründet, dass der italienische Siedlungs- und Kulturraum seit der römischen Antike stets bis an die Brennergrenze gereicht habe. Der Faschismus versuchte in der Folge, die deutsche und österreichische Geschichte auch mit symbolischen Mitteln aus dem Land zu tilgen, etwa durch eine italianisiert-faschistische Architektur, in der die Hauptstadt Bozen neugestaltet wurde.

Mögliche Aufgabenstellungen:

- Zum Zeitpunkt der Annexion waren nahezu neun von zehn Bewohnern Südtirols deutschsprachig, nur etwa drei Prozent italienischsprachig.[622] Suche nach Gründen, weshalb sich dennoch in Italien das Metanarrativ der kulturellen Brennergrenze durchsetzen konnte.
- Beurteile den Stellenwert, den das italianisierte Ortsverzeichnis für das Metanarrativ hatte.
- Suche nach weiteren Beispielen für die geschichtspolitisch motivierte (Um-)Benennung von Städten, Straßen und Ländern.

Terézia Mora, in: Mattern, Nicole/Rouget, Timo (Hg.): Der große Crash: Wirtschaftskrisen in Literatur und Film, Würzburg 2016, S. 367–388, hier S. 379.

620 Zitiert nach: Mumelter, Gerhard: Tiefes Südtiroler Unbehagen, in: Der Standard, 25.2.2017, online auf: http://derstandard.at/2000054779267/Tiefes-Suedtiroler-Unbehagen.

621 Vgl. Framke, Gisela: Im Kampf um Südtirol. Ettore Tolomei (1865–1952) und das „Archivio per l'Alto Adige", Tübingen 1987.

622 Vgl. Benvenuto, Oscar: South Tyrol in Figures, Bozen 2008, online auf: https://astat.provincia.bz.it/downloads/Siz_2008-eng.pdf.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Nur schwer abgrenzbar von politischen Mythen sind Geschichtsmythen. Auch hier handelt es sich um fest im kollektiven Gedächtnis verankerte Narrative, welche die Gegenwartsbedingungen einer sozialen Gruppe in ihrer historischen Genese erklären, dabei gekennzeichnet sind durch problematische Triftigkeit, ästhetische Eingängigkeit und eine starke Idealisierung der Vergangenheit, jedoch warten sie nicht primär mit politischen oder moralischen Implikationen für die Gegenwart auf. Seit den 1990er Jahren wurden sie verstärkt zum Untersuchungsgenstand der Geschichtswissenschaften,[623] dann auch der Geschichtsdidaktik.[624] In Letzterer gilt der Geschichtsmythos als eine populäre, emotional aufgeladene, jedoch faktisch fehlerhafte Narration, welche nach Hansjörg Biener *„bestimmte historische Sachverhalte ‚mythisch liest', also die Wirklichkeit nicht den Tatsachen gemäß, sondern in einer selektiven und stereotypisierten Weise interpretiert, darin aber aus Sicht seiner Verbreitenden kollektive Orientierung für Werte, Ideen und Verhaltensweisen geben soll […]"*.[625] Diese Charakterisierung trifft freilich auf geschichtskulturell erfolgreiche Erzählungen beinahe regelmäßig zu. Zudem findet sich eine solcherart „mythische" Erzählweise auch in den modernen Massenmedien, worauf eine Reihe von kulturwissenschaftlichen Arbeiten insbesondere aus dem angelsächsischen Raum hindeutet, die in der Tradition

---

623 Vgl. u. a. Link, Jürgen/Wülfing, Wulf (Hg.): Nationale Mythen und Symbole in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Strukturen und Funktionen von Konzepten nationaler Identität, Stuttgart 1991; Dotterweich, Jürgen (Hg.): Mythen und Legenden in der Geschichte, München 2004; Altrichter, Helmut/Herbers, Klaus/Neuhaus, Helmut (Hg.): Mythen in der Geschichte, Freiburg/Breisgau 2004.

624 Vgl. u. a. Kotte, Eugen: Geschichtswissenschaftliche und geschichtsdidaktische Mythosforschung, in: Joachimsthaler, Jürgen/Kotte, Eugen (Hg.): Kulturwissenschaften. Konzepte verschiedener Disziplinen, München 2010, S. 103–125; Filser, Karl: Wenn die Vergangenheit sich nicht fügt … Nationale Mythen im Geschichtsunterricht? in: Dotterweich, Volker (Hg.): Mythen und Legenden in der Geschichte, München 2004, S. 267–289; Pandel, Hans-Jürgen: Legenden – Mythen – Lügen. Wieviel Fiktion verträgt unser Geschichtsbewusstsein, in: Geschichte lernen 52/1996, S. 15–19; Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Meyer-Hamme, Johannes: Was ist ein historischer Mythos? Versuch einer Definition aus kulturwissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Perspektive, in: Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Kühberger, Christoph (Hg.): Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern, Göttingen 2017, S. 11–33; Pandel 2010.

625 Biener, Hansjörg: Mythos erster Kreuzzug, in: Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Kühberger, Christoph (Hg.): Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern, Göttingen 2017, S. 137–158, hier S. 152; dabei bezieht er sich auf Hein-Kirchner, Heidi: Überlegungen zu einer Typologie von politischen Mythen aus historiographischer Sicht – ein Versuch, in: Hein-Kirchner, Heidi/Hahn, Hans (Hg.): Politische Mythen im 19. und 20. Jahrhundert in Mittel- und Osteuropa, Marburg 2006, S. 407–424.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Marshall McLuhans stehen.[626] Lule etwa beschrieb, wie sehr selbst die Tagespresse vom „*Sirenengesang der Mythen*" durchdrungen ist, um gemeinsam geteilte Werte narrativ bekräftigen und Gruppenidentitäten stiften zu können.[627] Biener wies daher mit Recht darauf hin, dass der Begriff „Geschichtsmythos" in der Geschichtsdidaktik problematisch sei, da man aufgrund des Konstruktionscharakters von Geschichte einer als Geschichtsmythos identifizierten Erzählung kein korrektes „Normnarrativ" entgegensetzen könne, das dann nicht wieder selber die Funktion einer Urerzählung übernehmen würde. Er schlug daher vor, anstelle des Begriffs „Geschichtsmythos" in der analytischen Arbeit den neutraleren und allgemeineren Terminus „Narrativ" zu verwenden.[628]

Jan Assmann unterteilte mythische Erzählweisen nicht in Einzelkategorien und stand auch der Unterscheidung zwischen zweckhafter „Fiktion" (Mythos) und vermeintlich zweckfrei-objektiver „Realität" (Geschichte) skeptisch gegenüber, vielmehr sah er im Mythos einfach „*eine fundierende Geschichte, eine Geschichte, die erzählt wird, um eine Gegenwart vom Ursprung her zu erhellen*".[629] Mythen seien demnach „Erinnerungsfiguren", die eine identitätsbildende Funktion im kulturellen Gedächtnis eines Kollektivs einnähmen. Das kulturelle Gedächtnis operiere grundsätzlich temporal in beide Richtungen, zurück und nach vorne, es rekonstruiere „*nicht nur die Vergangenheit*", es organisiere „*auch die Erfahrung der Gegenwart und Zukunft*".[630]

---

626 Vgl. McLuhan, Marshall: Myth and Mass Media, in: Murray, Henry (Hg.): Myth and Mythmaking, New York 1960, S. 288–299; Lawrence, John/Timberg, Bernard: News and Mythic Selectivity, in: Journal of American Culture 2/1979, S. 321–330; Smith, Robert: Mythic Elements in Television News, in: Journal of Communication 29/1979, S. 75–82; Bennett, Lance: Myth, Ritual and Political Control, in: Journal of Communication 20/1980, S. 166–179; Knight, Graham/Dean, Tony: Myth and the Structure of News, in: Journal of Communication 32/1982, S. 144–158; Bird, Elizabeth/Dardenne, Robert: Myth, Chronicle and Story: Exploring the Narrative Quality of News, in: Carey, James (Hg.): Media, News and Narratives, Newbury Park 1988, S. 67–86; Breen, Myels/Corcoran, Farrel: Myth in Television Discourse, in: Communication Monographs 49/192, S. 127–136; Campbell, Richard: „60 Minutes" and the News: A Mythology for Middle America, Urbana 1991; Campbell, Christopher: Race, Myth and the News, Thousand Oaks 1995; Heyer, Paul: Titanic Legacy: Disaster as Media Event and Myth, Westport 1995.

627 Auch moderne Nachrichtenformate erzählten demnach „*stories of evildoers who threaten the group. They tell stories that obstracize some and celebrate others. They draw from archetypal stories to pass onto their children and their childrens's children their ways of life, love, worship, and work. These societal stories attain sacred status. They become accepted and their value becomes assumed. They narrate and illustrate shared beliefs, values, and ideals. They are myths.*" Lule 2001, S. 33.

628 Vgl. Biener 2017, S. 154.

629 Assmann 2005, S. 52 und 75.

630 Assmann 2005, S. 40 f.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

„Das kulturelle Gedächtnis richtet sich auf Fixpunkte in der Vergangenheit. Auch in ihm vermag sich Vergangenheit nicht als solche zu erhalten. Vergangenheit gerinnt hier vielmehr zu symbolischen Figuren, an die sich die Erinnerung heftet. Die Vätergeschichten, Exodus, Wüstenwanderung, Landnahme, Exil sind etwa solche Erinnerungsfiguren, wie sie in Festen liturgisch begangen werden und wie sie jeweilige Gegenwartssituationen beleuchten. Auch Mythen sind Erinnerungsfiguren: Der Unterschied zwischen Mythos und Geschichte wird hier hinfällig. Für das kulturelle Gedächtnis zählt nicht faktische, sondern nur erinnerte Geschichte. Man könnte auch sagen, daß im kulturellen Gedächtnis faktische Geschichte in erinnerte und damit in Mythos transformiert wird. "[631]

Abb. 3.7: Apotheose. Das Slawentum für die Menschheit, Alfons Mucha 1872. Das Gemälde bildet den Abschluss von Muchas nationalistischem „Slawischem Epos", in dem die tschechische Geschichte allegorisch aufbereitet und in ein panslawistisches Heilsmotiv eingebettet wurde, sodass die Grenzen zwischen religiösem, politischem und historischem Erzählen verschwimmen.

Die vergleichende Religions- und Mythentheorie sucht wie die Tiefenpsychologie die Funktion von Mythen ohnehin nicht in der Beschreibung faktischen Geschehens, sondern psychischer Realitäten und einer Moral, die in univer-

631 Assmann 2005, S. 52.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

sellen Sinnbildern und Erzählfiguren codiert wird. Schon Aristoteles verstand in seiner Poetik unter „Mythos" nicht den konkreten Inhalt einer Erzählung, sondern die Struktur bzw. Zusammensetzung einer Handlung innerhalb einer Dichtung. Diese Handlung beruhe auf „Mimesis", auf der Nachahmung des Lebens. Nachgeahmt würden demnach in der Dichtung nicht so sehr Menschen, sondern allgemeine Lebens- und Handlungsweisen.[632] Diese Sichtweise wurde in der Romantik (u.a. bei Schlegel und Schelling), im Neuhumanismus und in der vergleichenden Religionsphänomenologie aufgegriffen, wo Mythen als „verhüllte Weisheiten" wahrgenommen wurden. Goethe betrachtete den Mythos als „*Menschenkunde im höheren Sinne*", welche die „*abgespiegelte Wahrheit einer uralten Gegenwart*" zeige.[633] Auch Thomas Mann sah im Mythos die „*zeitlose Immer-Gegenwart*", die wohl in der Entwicklung der Menschheit eine primitive Stufe darstelle, „*im Leben des einzelnen aber eine späte und reife*".[634]

Eliade untersuchte als Religionsphänomenologe Mythen in hunderten Kulturen. Er schrieb ihnen die Funktion einer Bühne des Sakralen zu, die es dem vormodernen Menschen erlaubte, die eigene Existenz kosmologisch sinnschöpfend einzuordnen. Anders als in der entzauberten Welt der Moderne habe der mythisch denkende Mensch noch mit den universellen Gegensatzpaaren Ordnung – Chaos und Profan – Sakral schöpferisch umgehen und die Geschichten rund um Götter, um Helden und um Metaphern der Weltvernichtung (z.B. Sintfluten) zur Welterneuerung nutzen können, was dem modernen Menschen jedoch verwehrt sei.[635] Der „kosmogonische" Mythos zeige dem Menschen, wie er die Welt erneuere und neu erschaffe, sodass sie nicht ins absolute Chaos zurückfalle. Er repräsentiere Meta-Realitäten, verdichte Lebenswahrnehmungen: „*The myth is regarded as a sacred story, and hence a ‚true history', because it always deals with realities. The cosmogonic myth is ‚true' because the existence of the World is there to prove it; the myth of the origin of death is equally true because man's mortality proves it, and so on*."[636]

---

632 Auch die Tragödie – als Ausdrucksform des Mythos – sei demnach nur die „*Nachahmung [...] von Handlung und Lebenswirklichkeit*". Aristoteles: Poetik, übersetzt und hgg. von Manfred Fuhrmann, Stuttgart 1994, Kapitel 6, 1450a16 f.

633 Goethe, Johann Wolfgang von: Dichtung und Wahrheit, 3. Teil in: Goethes Werke. Vollständige Ausgabe letzter Hand, Band 25, Stuttgart 1829, S. 145 f.

634 Mann 1974, S. 493.

635 Vgl. Eliade, Mircea: The sacred and the profane: The nature of religion, San Diego 1959.

636 „*Myth narrates a sacred history [...] In short, myths describe the various and sometimes dramatic breakthroughs of the sacred (or the ‚supernatural') into the World.*" Eliade, Mircea: Myth and Reality, Long Grove 1998, S. 5 f.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Der Wert des Mythos liegt demnach klar im phronetischen, nicht im epistemischen Sinngebiet. Unzählige Geschichten über menschliche Verhaltensweisen konkurrierten in der Menschheitsgeschichte miteinander; die nützlichsten verdichteten sich musterhaft und lagerten sich im kollektiven Unbewussten ab. Sie sind in moderner Terminologie durchaus „typenauthentisch", d.h., die handelnden Figuren entsprechen einem historischen Typus oder psychologischen Archetyp, und „erlebnisauthentisch", insofern sie potentiell mit den biographischen Erfahrungen der AdressatInnen konvenieren.[637] Auf einer mythischen Erzählstruktur fußende Geschichten erzielen im Unbewussten eine positive Resonanz, weil sie den Menschen mit einer großen Aufgabe versehen, deren Verfolgung ihn für einen Moment aus der Endlosschleife menschlichen Leidens reißt.

Das gilt nicht zuletzt für die in der populären Geschichtskultur wirksamen Metanarrative. Eugen Pfister fiel etwa auf, dass die historischen AkteurInnen im aktuellen Piratennarrativ immer seltener ihrer eigentlichen Tätigkeit – dem Kapern – nachgingen, sondern stattdessen heldenmythisch nach Schätzen suchten, Frauenherzen eroberten oder magische Wesen bekämpften. An der historischen Realität des Piratenwesens ist das Publikum ohnehin kaum interessiert, vielmehr verhandelt jede Epoche und jede Gesellschaft über die Figur des Piraten *„ihre Vorstellungen von Recht und Moral"* (A. Ganser).[638] Gleiches gilt für den Wikingermythos, dessen aktuelles Metanarrativ sich u.a. in heroisierenden Fernsehserien, Festspielen und einer gesteigerten Nachfrage nach dänischen „Wikingergenen" in Samenbanken niederschlägt. Nina Nordström zufolge passt dieses Metanarrativ momentan perfekt in unsere Zeit:

„Sie stehen für Abenteuer, Eroberung, aber auch für starke Frauen. Dazu kommt das Bild, das man sich im Rest der Welt von den skandinavischen Ländern macht. Modernität, Gleichberechtigung, aber auch Ruhe und Einfachheit. Mit einem Schlag werden

---

637 In einer ähnlichen Form sind geschichtskulturelle Produkte häufig weniger „faktenauthentisch" denn „repräsentativitätsauthentisch", d.h. zwar fiktional, aber im Rahmen des historischen *Potentialis* zutreffend; vgl. zur Typologie Pandel, Hans-Jürgen: Wahrheit und Fiktion. Der Holocaust im Comic und Jugendbuch, in: Jasper, Bernd (Hg.): Hofgeismarer Protokolle Nr. 298: Wahrheit und Geschichte. Vom Umgang mit deutscher Vergangenheit, Hofgeismar 1993, S. 95–113. Vergleichbares gilt für starke Abstraktionen wie z.B. Typenkarikaturen.

638 Zitiert nach: Lau, Johannes: Wissenschafter untersuchen den Piraten-Mythos, in: Der Standard, 16.6.2017, online auf: http://derstandard.at/2000059228736/Kulturwissenschaft-Piraten-Mythen-im-Visier.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

die Wikinger zum Vorbild in allen möglichen Bereichen. [...] Vor hundert Jahren galten sie als Brutalos, die Kirchen und Klöster überfielen, in der Hippiezeit als friedliche Bauern und Händler. Heute sind sie halt die edlen Rebellen." [639]

Es wäre also falsch zu glauben, dass die mythische Erzählform heute in der Quarantäne der SuperheldInnencomics, in (historischen) Computerspielen und Fantasy-Epen kaserniert ist. Mythische Erzählweisen mit ihren überzeichneten, in paradoxe Gegensatzpaarungen verstrickten Persönlichkeiten und elementaren Motiven steigern den ästhetischen Gehalt einer Erzählung enorm; Pandel zufolge setzen sich solcherart ästhetisierte Erzählungen letztlich auch im Geschichtsbewusstsein durch.[640] Da insbesondere Kinder die Welt ästhetisch und mythisch erschließen, nahm die reifungstheoretisch ausgerichtete Geschichtsdidaktik an, dass das Geschichtsbewusstsein zunächst rein ästhetisch-mythisch-universell angelegt sei und sich dann auf dieser Grundlage eine rationalistisch-historisch-konkretisierte Verständnisweise entwickle.[641]

Nietzsche zufolge hat der moderne, „sokratisch-kritische" Mensch Schwierigkeiten damit, das „zusammengezogene Weltbild" des Mythos in seine streng rationalen Sinnbildungen einzuordnen. Gleichwohl verschwindet der Mythos nicht aus einer rationalisierten Welt. Der Mensch benötige einen *„mit Mythen umstellte[n] Horizont"*, und auch der Staat kenne *„keine mächtigeren ungeschriebenen Gesetze als das mythische Fundament, das seinen Zusammenhang mit der Religion, sein Herauswachsen aus mythischen Vorstellungen verbürgt"*.[642] Alheydis Plass-

---

639 Nordström, Nina: Frauen wollen ein Wikingerbaby, Interview in: Der Spiegel 1.4.2017, S. 94.

640 Vgl. Pandel 1996, S. 17. Ästhetik leitet sich aus dem griechischen Wort „Aisthesis" ab, das gleichermaßen Wahrnehmung und Gefühl bedeutet – aber auch Erkenntnis.

641 Heinrich Roth schrieb SchülerInnen der ersten und zweiten Schulstufe ein „Märchenalter" zu, in dem historische Vorgänge noch in der Struktur des Märchens begriffen würden, anschließend ein „Sagenalter" mit historischer und räumlicher Konkretisierung mythischen Erzählens und dann ein „Alter der Abenteuergeschichten", das den Grund für rationales historisches und politisches Verstehen bereite; vgl. Derselbe: Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule, München 1955. Albert Spieler postulierte in seinem Stufenmodell ein Voranschreiten des Geschichtsbewusstseins von einem vorrationalen „mythischen" (bis ca. 12./13. Lebensjahr) zu einem vernünftigen Geschichtsalter, auf das schließlich die Einsicht in die Beschränktheit eigenen Weltverstehens folgt; vgl. Derselbe: Stufen des geschichtlichen Bewußtseins, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 5/1955, S. 481–492.

642 *„Wer recht genau sich selber prüfen will, wie sehr er dem wahren ästhetischen Zuhörer verwandt ist oder zur Gemeinschaft der sokratisch-kritischen Menschen gehört, der mag sich nur aufrichtig nach der Empfindung fragen, mit der er das auf der Bühne dargestellte Wunder empfängt: ob er*

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

mann vermutete, dass früh- und hochmittelalterliche Kulturen wie die Vandalen, Burgunder oder Elbslaven auch an ihrem Unvermögen zugrunde gegangen sind, eine identitätsstiftende Herkunftserzählung aufzubauen.[643] Umgekehrt trug zum Aufstieg der USA die Strahlkraft ihrer Selbsterzählung bei, worin heroische Individuen ein mythisches Reich der Freiheit schaffen und gleichzeitig die Kultur der alten Welt mehrmals vor dem Untergang retten: „*Lange Zeit hat man vergessen, wie ungeheuer aufwendig und anspruchsvoll es für Völker und Nationen ist, sich eine gute Geschichte von sich selbst zu erzählen – und sie zumindest so weit zu glauben, dass die Gesellschaft zusammenhält. Amerika hat wahrhaftig die großartigste und schönste Geschichte von allen zu erzählen [...]*“ (K. Kohlenberg/E. Raether/M. Schieritz).[644] Dass jede Kultur ein „mythisches Bewusstsein“ (E. Cassirer) hat,[645] weiß natürlich auch die Politik. Frank-Walter Steinmeier beschrieb Kultur als einen Raum, „*in dem sich Narrative ablagern, wo um Träume und Traumata gerungen und gestritten wird*“ und wo vor dem Verstehen der großen Konflikte die Notwendigkeit stehe, „*sich mit den geschichtsmächtigen Narrativen, ihren philosophischen und kulturellen Hintergründen auseinanderzusetzen*“.[646] PopulistInnen müssen lediglich als „*Stichwortgeber*“ für eine mythische Erzählung fungieren, die dann in den Köpfen ihrer AnhängerInnen Gestalt annimmt. „*Hier erst entsteht und erstarkt das Narrativ einer glanzvollen Vergangenheit und einer glorreichen Zukunft. Das gemeinsame Ziel, sei es der Himmel auf Erden oder* ***nur*** *ein* ***Great-again-America****, ist symbolisch so überfrachtet, dass es den Anhängern überweltliche Autorität zu verleihen scheint*“ (V. Graf).[647]

---

dabei seinen historischen, auf strenge psychologische Kausalität gerichteten Sinn beleidigt fühlt, ob er mit einer wohlwollenden Konzession gleichsam das Wunder als ein der Kindheit verständliches, ihm entfremdetes Phänomen zulässt, oder ob er irgend etwas anderes dabei erleidet. Daran nämlich wird er messen können, wie weit er überhaupt befähigt ist, den M y t h u s, das zusammengezogene Weltbild, zu verstehen, der, als Abbreviatur der Erscheinung, das Wunder nicht entbehren kann.“ Nietzsche 1990a, S. 515.

643 Vgl. Plassmann, Alheydis: Origo gentis. Identitäts- und Legitimitätsstiftung in früh- und hochmittelalterlichen Herkunftserzählungen, Berlin 2006, S. 22.

644 Kohlenberg, Kerstin/Raether, Elisabeth/Schieritz, Mark: Der amerikanische Patient, in: Die Zeit, 24.8.2017.

645 Vgl. Cassirer, Ernst: Philosophie der symbolischen Formen, Band II: Das Mythische Denken, Darmstadt 1964.

646 Steinmeier, Frank-Walter: Ausgang offen, würde ich sagen, Interview, in: Die Zeit, 2.2.2017, S. 41.

647 Graf, Valerie (Pseudonym): Die Sektenführer unserer Zeit, in: Die Zeit online, 27.3.2017, online auf: http://www.zeit.de/kultur/2017-03/transzendentale-meditation-maharishi-mahesh-yogi-sekte-familie-10nach8, Fettung im Original kursiv.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Allerdings leiden sehr viele nationale Selbsterzählungen der Gegenwart an der Einseitigkeit ihrer Metanarrative. Hamed Abdel-Samad kritisierte beispielsweise in ägyptischen Geschichtsschulbüchern die Kultivierung der Opferrolle bei gleichzeitiger Glorifizierung der eigenen Vergangenheit:

„Im ersten Abschnitt des aktuellen Geschichtsbuchs für die Sekundarstufe in Ägypten werden in selbstverherrlichender Weise die Errungenschaften der arabischen und islamischen Kultur geschildert, gefolgt von einem Kapitel, das darlegt, weshalb die moderne europäische Zivilisation eigentlich gar nicht europäisch sei, sondern in den Bereichen Medizin, Philosophie, Mathematik und Literatur alles den Muslimen zu verdanken habe. [...] Aggressionen und Eroberungskriege des Islam werden entweder übergangen oder als rechtmäßige Kriege zur Erleuchtung der heidnischen Völker durch die islamische Lehre dargestellt. Die Kriege, die man selbst anzettelte, nennt man fath, also Öffnung mit einem göttlichen Auftrag. Die Kriege der anderen nennt man ghazw, also Invasion. "[648]

Für Abdel-Samad drückte sich im Metanarrativ von der einstigen Überlegenheit der islamischen Welt und ihrem ungerechten Bedeutungsverlust Agonie aus. Überall im islamischen Halbmond würden allzu platte Heldengeschichten erzählt, „Märtyrer" gefeiert und in die Vergangenheit rückprojiziert: „*Da die Kultur seit Langem keine neuen Helden hatte, sucht man welche in der Geschichte und lässt sie recyclen, um eine Kontinuität im nationalen und religiösen Widerstand zu konstruieren. Die Lücke zwischen Saladin, der die Kreuzritter im Mittelalter besiegte, und der Neuzeit wird mit imaginären Helden aufgefüllt.*"[649] Selbst in der Türkei verbindet sich die heroische Idealisierung der eigenen osmanischen Vergangenheit mit dem Klagelied des Opfernarrativs.[650]

---

648 Während dem Mongoleneinfall im 13. Jahrhundert nur eineinhalb Seiten gewidmet würden (da die Mongolen heute keine Weltmacht mehr seien) und die vielhundertjährige Unterwerfung Arabiens durch die Osmanen nur marginal behandelt werde (da es sich dabei um Glaubensbrüder handle), beschäftige sich das Schulbuch hingebungsvoll mit der blutigen Konfrontation zwischen arabischer Welt und christlichem Europa von den Kreuzzügen bis zum Imperialismus, wobei die historisch-moralischen Bewertungen stets unzweideutig seien („*Womit erklären Sie die Brutalität der Kreuzzügler, als sie die Moschee stürmten?*"). Abdel-Samad, Hamed: Der Untergang der islamischen Welt: Eine Prognose, München 2010, S. 35–38.

649 Abdel-Samad 2010, S. 77.

650 Für den neoosmanischen Schriftsteller Yusif Kaplan etwa ist die Türkei „*the soul of the world, hope of the oppressed and nightmare of tyrants. That is why the West is setting up all its century-old strategies through Turkey and its hinterland. They know very well, like Tonybee said, ‚The Ottomans are the future of humanity.' Why? The West managed to turn the three continents we turned into a land of peace for six centuries into hell in one century.*" Derselbe: Turkey, soul

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Mit Jung gedacht ist ein Opfernarrativ Ausdruck der Unfähigkeit, den eigenen Schatten zu akzeptieren, weshalb die Summe der einem innewohnenden Destruktivität vollständig auf den Gegner bzw. die Gegnerin projiziert wird. Ein kollektives Geschichts(unter)bewusstsein, das dieser Erzählweise folgt, ist gefährlich. Aus der Erinnerungskonkurrenz der Kriegsopfer in der Vergangenheitsbewältigung resultiert unter anderem das, was der südkoreanische Historiker Jie-Hyun Lim „Opfernationalismus" nannte und unter anderem in China vorfand.[651] Dort thematisiert ein großer Teil des Unterrichts (in verschiedenen Fächern und bereits ab den ersten Schulstufen) die japanische Grausamkeit während der Besatzung in expliziter Darstellung, während Nachkriegsjapan weitgehend ausgespart wird. Diese Tendenz zur Viktimisierung verstärkte sich Siegfried Kohlhammer zufolge während der letzten Jahrzehnte:

„1980 werden der Darstellung des Nanking-Massakers in den Lehrbüchern der Mittelschulen noch 150 Zeilen gewidmet, 1992 sind es 520; die Kritik richtet sich nunmehr generell gegen Japan, nicht mehr gegen die japanische Armee der damaligen Zeit. Auch die Opferzahlen nehmen mit dem Wechsel des herrschenden politischen Paradigmas zu: Unmittelbar nach Kriegsende hatte die Kuomintang erklärt, 1,75 Millionen Chinesen seien von den Japanern getötet worden (sicher eine zu niedrige Zahl); die chinesischen Kommunisten sprachen nach der Machtübernahme von 9,32 Millionen getöteter Chinesen; diese Zahl stieg auf 22 Millionen in den achtziger Jahren; seit 1995 sind es 35 Millionen."[652]

Die Anziehungskraft des Opferstatus, schrieb Rüsen, beruhe auf der Überlegenheit der Unschuld: Schuldig seien immer die anderen.[653] Die Mythen aller Nationen kreisten nach Münkler „*um Überlegenheit, Selbstzweifel und die eigene Opferrolle*", am gefährlichsten seien aber die Opfererzählungen, weil sie „*zu einem guten Ge-*

---

of the world, hope of the oppressed, nightmare of tyrants, in: Yeni Safak online, 9.7.2017, online auf: http://www.yenisafak.com/en/columns/yusufkaplan/turkey-soul-of-the-world-hope-of-the-oppressed-nightmare-of-tyrants-2038888.

651 Vgl. Lim, Jie-Hyun: Victimhood Nationalism in Contested Memories: National Mourning and Global Accountability, in: Assmann, Aleida/Conrad, Sebastian (Hg.): Memory in a Global Age: Discourses, Practices and Trajectories, Basingstoke 2010.

652 Kohlhammer, Siegfried: Die Vergangenheit gebrauchen zum Nutzen der Gegenwart! Das Nanking-Massaker und die chinesische Geschichtspolitik, in: Merkur Heft 7/2007.

653 Vgl. Rüsen, Jörn: Über einige Bewegungen in der Geschichtskultur – Moral, Trauer, Verzeihung, in: Kurbacher, Frauke/Novotný, Karel/Wendt, Karin: Aufklärungen durch Erinnerung. Selbstvergewisserung und Kritik, Würzburg 2007, S. 71–79, hier S. 74.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

wissen verhelfen, wenn man zurückschlägt".[654] Zu einem Gefühl der kollektiven Bedrohtheit gesteigert, „*wie irrational diese auch immer* ***von außen*** *erscheinen mag*" (H. Welzer), können sie Gewalt bis hin zum Genozid motivieren.[655] Opfernarrativen fehlt das, was Viet Tanh Ngyuyen die „gerechte Erinnerung" nennt, das Bewusstsein, dass in einem Konflikt jede Seite Opfer zu beklagen habe und sich jede Seite (wenngleich in unterschiedlichem Ausmaß) schuldig mache, dass „*Unmenschlichkeit zur Menschlichkeit gehört*".[656] Selbst die britische, französische und US-amerikanische Geschichtsschreibung ist in der Analyse Bernd Ulrichs derzeit noch von Unfähigkeit geprägt, „*die Schuldseite der eigenen Vergangenheit glaubhaft und wirksam in die eigene Nationalgeschichte zu integrieren*". Aus diesem Nicht-Bewältigen der Vergangenheit erwachse „*Schmerz, Wut, Verdrängung und Regression*".[657] Und auch das Geschichtsbewusstsein zu vieler arabischer Muslime, so Abdel-Samad, sei von „*Verbitterung und Ressentiment*" geprägt, sodass kein Neuanfang und keine Reform gelingen könne. Notwendig wäre ein „*pragmatisches Geschichtsbewusstsein*", wie dies beispielsweise Taiwan, Japan oder auch Deutschland aufwiesen. Solche Länder hätten ihre eigene kontaminierte Geschichte durch vervollständigte Selbsterzählungen „*entwaffnen*" und sich so neu erfinden können.[658]

Dauerhaft lässt sich eine einseitige Selbsterzählung ohnehin nicht aufrechterhalten. In Österreich herrschte etwa lange ein apologetisches und verleugnendes Opfernarrativ über die NS-Zeit vor, das von den Alliierten selbst in der „Moskauer Deklaration" initiiert worden war.[659] Demnach war das arglose, friedfertige österreichische Volk vom kriegerischen Nachbarn überfallen und weitgehend zu den Barbareien des Zweiten Weltkriegs und des Holocausts genötigt worden. Geschichtsunterricht und -kultur der Nachkriegszeit (insbesondere Heimatfilme wie die „Sissi"-Reihe oder „1. April 2001", Ö 1952) stifteten auf Basis dieses Narrativs eine nationale Identität, die sich vor allem auf eine als idyllisch und be-

---

654 Münkler 2018.

655 Welzer, Harald: Täter: Wie aus ganz normalen Menschen Massenmörder werden, Frankfurt/M. 2005, S. 245, Fettung im Original kursiv.

656 Zitiert nach: Schmidt, Marie: Zwei, drei, viele Vietnams, in: Die Zeit, 10.8.2017.

657 Ulrich, Bernd: Stolz? In: Die Zeit, 9.11.2017.

658 Abdel-Samad 2010, S. 31 ff.

659 Vgl. u. a. Uhl, Heidemarie: Das „erste Opfer". Der österreichische Opfermythos und seine Transformationen in der Zweiten Republik, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 1/2001, S. 93–108; Kühberger, Christoph/Neureiter, Herbert: Zum Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur. Eine quantitative Untersuchung bei Lernenden und Lehrenden an Salzburger Schulen aus geschichtsdidaktischer Perspektive, Schwalbach/Ts. 2017.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

tont friedlich porträtierte imperiale Vergangenheit bezog. Gegenerzählungen wie Helmut Qualtingers satirisches Kammerspiel „Der Herr Karl" (Ö 1961), das die ÖsterreicherInnen als begeisterte NationalsozialistInnen porträtierte, wurden in wütenden Protesten als „Nestbeschmutzung" bekämpft. Im Zuge der Waldheim-Affäre 1986 begann das Opfernarrativ jedoch zu wanken und wurde durch ein TäterInnennarrativ ergänzt. Erst zusammen ergaben sie ein vollständiges, weil ambivalentes Bild mit ÖsterreicherInnen als Opfern und TäterInnen. Auf dieser Sinnschöpfungsbasis ließ sich die Vergangenheit ausgewogen verarbeiten.

Am Ende hilft die im Mythos steckende Ambivalenz dabei, einseitige Metanarrative aufzubrechen. Odo Marquart, der von einer „Mythenpflicht" des Menschen sprach, sah darin ein pluralistisches Antidot gegen das Normnarrativ, welches moderne Nationen in ihrer Erinnerungspolitik gerne etablieren wollen: *„Wir brauchen viele Götter, viele Mythen – Geschichten, die gegen Uniformierung Widerstand leisten."*[660] Anders als „Monomythen", etwa historische Meistererzählungen, seien die vieldeutigen „Polymythen" nach Marquard ungefährlich. *„Wer polymythisch – durch Leben und Erzählen – an vielen Geschichten teilnimmt, hat durch die jeweils eine Geschichte Freiheit von der jeweils anderen et vice versa und durch weitere Interferenzen vielfach überkreuz; wer monomythisch durch Leben und Erzählen nur an einer einzigen Geschichte teilnehmen darf und muss, hat diese Freiheit nicht; er ist ganz und gar – sozusagen durch eine monomythische Verstricktseinsgleichschaltung – mit Haut und Haar von ihr besessen."*[661]

3.2.3 Erzählarchetypen in Metanarrativen

„Die Psyche ist ferne davon, eine Einheit zu sein, im Gegenteil ist sie ein brodelndes Gemisch widerstreitender Impulse, Hemmungen und Affekte, und ihr Konfliktzustand ist für viele Menschen dermaßen unerträglich, daß sie sich sogar die von der Theologie angepriesene Erlösung wünschen."

C. G. Jung: Die psychologischen Aspekte des Mutterarchetypus[662]

---

660 Marquard, Odo: Wir brauchen viele Götter, Interview in: Der Spiegel, 24.2.2003.

661 Dass mythisches Erzählen nicht widerspruchsfrei, sondern im Gegenteil multivalent und uneindeutig ist, widerspricht freilich dem auf Bestimmbarkeit zielenden Geist der Moderne. Marquard ortete insbesondere in der Geschichtsphilosophie der Frankfurter Schule ein *„autoritäres Dissensverbot"* und eine *„mythenfeindliche Ermächtigung durch eine Alleinvernunft, die es stört, dass man erzählt, statt sich zu einigen."* Marquard, Odo: Lob des Polytheismus. Über Monomythie und Polymythie, in: Derselbe (Hg.): Abschied vom Prinzipiellen, Stuttgart 1981, S. 91–116, hier S. 98.

662 Jung 1976b, S. 117.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

K.: Wenn man eine Prinzessin sieht und die schaut halt voll schön aus, hat ein voll schönes Gewand an in einem Film, dann weiß man, dass die böse ist.
Int.: Okay, also, wenn sie ein schönes Gewand anhat, dann ist sie böse? [...] Und wenn sie kein schönes Gewand anhat ...
K.: Ja, bei Anna und Elsa, weil ich finde, die ist schöner die Elsa, das ist immer die böse.
Int.: Okay, und ist dir die Anna lieber oder die Elsa?
K.: Elsa.
Kindergartenkind, 6 Jahre, im Interview [663]

Wenn Menschen sich mithilfe geschichtskultureller Produkte selbst in die Vergangenheit entrücken, begeben sie sich meist in eine mythische Erzählung. Auf der narrativ-strukturellen Ebene des *emplotments* folgen sie dann jenen universellen Schablonen und Topoi, die Barricelli als „*archetypische Verlaufsformen*" von Erzählungen bezeichnete.[664] Auf einer noch sublimeren Ebene setzen sich diese Plots jedoch wiederum aus Erzählelementen zusammen, die selbst Micro-Geschichten bilden – Archetypen im Sinne Jungs. In ihnen finden die konfligierenden unbewussten Persönlichkeitsanteile, aus denen der Mensch besteht, ihren symbolischen Ausdruck.

In der populären Geschichtskultur sind ihre Manifestationen allgegenwärtig. Zehntausende Hobby-MediävistInnen treffen sich etwa auf Mittelalter-Festivals, „*fliehen jedes Wochenende in eine Welt, in der Ritter gegeneinander kämpfen*

---

663 Studie „Entwicklungsverlauf historischer Konzepte" (Ammerer 2022), Interview Nr. 116, Gruppe Kindergarten, weiblich, 6 Jahre. Anna und Elsa sind die Hauptfiguren des Films „Die Eiskönigin" (USA 2013).

664 Das sind „*die Ursprungslegende bzw. der Gründungsmythos, der Heldenepos bzw. die Heiligenvita nebst Erweckungserlebnis, die Emanzipationssage, der Weltmoment, das Sekundenwunder [...] die stürmende und dann abgebrochene Fortschrittshoffnung, die Kreisbewegung, der Verfallsbericht, die Geschichten von guten Absichten und bösen Folgen sowie von schlechten Absichten und gerechter Strafe, schließlich die typologisch sehr häufige restitutio ad integrum des geschichtlichen Verlaufs nach allen Anstrengungen, Irrungen, Verwerfungen*". Barricelli 2012, S. 262. Bei Jeretz Topolski sind es die „Fundamentalmythen" der Evolution, der Revolution, des Sublimen, der Kohärenz, der Kausalität, der menschlichen Geschichtsschaffung und der Determiniertheit; vgl. Derselbe: The Structure of Historical Narratives and the Teaching of History, in: Voss, James/Carretero, Mario (Hg.): Learning and Reasoning in History, London 2000, S. 9–22, hier S. 20. In der Disney-Reihe „Lustiges Taschenbuch" werden als besonders nachgefragte „Donald-Duck"- bzw. „Micky Maus"-Erzählungen genannt: Das Dschungelabenteuer, die Detektivgeschichte, die Schatzsuche, die Science-Fiction-Story und die Superheldengeschichte; vgl. o. A.: 25 tolle Jahre Lustiges Taschenbuch, Stuttgart 1993, S. 165.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

und Gaukler das Volk unterhalten" (Chr. Rentmeister).[665] Manche schlüpfen in ein bäuerliches Kostüm, wie es gut 90 % der hochmittelalterlichen Bevölkerung getragen haben; viele treten jedoch lieber als HandwerkerIn oder Kräuterfrau auf, als Prinzessin oder Magier, als Mönch, Wikinger, Ritter oder Freibeuter. Festivals wie „Spectaculum" erheben hier keine Ansprüche auf Authentizität, sondern wollen lediglich „*Freude am Mittelalter*" verbreiten – die historische Epoche wird zur eskapistischen Bühne für die Rollenerprobung der TeilnehmerInnen. Das Mittelalter ist auch bevorzugter Schauplatz historisierter Fantasyreihen wie „Game of Thrones" oder „Der Herr der Ringe" – womöglich deshalb, weil es den Archetypen ausbalancierte Manifestationsformen in Form von Burgen und Drachen, Hexen und guten Feen, Despoten und weisen Königen, Rittern und Schurken bietet. Komplementäre Gegensatzpaare finden hier eine Bühne; das Übernatürliche wird gefeiert, die kalte Logik der Moderne bleibt außen vor. Eco setzte daher das Mittelalter mit der Kindheit gleich, „*zu der wir immer wieder zurückkehren müssen, um unsere Anamnese zu machen*".[666]

Auch im Fasching greift der moderne Mensch zum archetypischen Bildnis, gerne auch in historischer Anmutung. In einer deutschen Befragung zur Popularität von Kostümen sympathisierte fast die Hälfte mit einer Märchenfigur (Prinzessin, Hexe, Vampir, Zauberer etc.), ein gutes Viertel mit dem Piratenkostüm, dazu kamen Cowboys (bzw. -girls) und IndianerInnen, SuperheldInnen, Engel, Teufel und Clowns, wohingegen reale Figuren der Gegenwart wie Prominente, Berufe oder Tiere zweitrangig waren.[667] Im Karneval 2017 wertete Google Suchanfragen zu Faschingskostümen aus und kam zu folgender Top-down-Reihenfolge: Einhorn, IndianerIn, Hippie, Prinzessin, Cowboy, Rotkäppchen, Pippi Langstrumpf und GauklerIn.[668] Selbst im Kasperletheater interagieren Figuren wie König, Prinzessin, Krokodil, Räuber oder Polizist, die archetypisch leicht zuordenbar sind. Diese figürlichen Elemente müssen in einer

---

665 Vgl. Rentmeister, Christina: Was ich als Burgfräulein auf einem Mittelalter-Festival erlebte, 16.9.2016, in: RP online, online auf: http://www.rp-online.de/nrw/staedte/koeln/mittelalterlich-phantasie-spectaculum-in-koeln-was-ich-als-burgfraeulein-erlebte-aid-1.6213227.

666 Eco, Umberto: Nachschrift zum ‚Namen der Rose', München 1987, S. 86.

667 Ergebnisse einer Umfrage („*Unabhängig davon, ob Sie sich in diesem Jahr verkleiden oder nicht: Was sind Ihre Lieblings-Faschings-/Karnevalskostüme?*") für 2014, https://de.statista.com/statistik/daten/studie/381385/umfrage/ranking-der-beliebtesten-verkleidungen-fuer-fasching-bzw-karneval-in-deutschland/.

668 Vgl. o. A.: Das sind die beliebtesten Kostüme bei Google in Deutschland, in: Focus online, 23.2.2017, online auf: http://www.focus.de/regional/karneval/karneval-2017-das-sind-die-beliebtesten-kostueme-bei-google-in-deutschland_id_6693500.html.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

stimmigen Weise miteinander interagieren, damit dramatische Erzählungen für Menschen interessant werden.

Wie dies gelingt, zeigen die attraktivsten Erzählungen unserer Zeit. Die nach Gesamt-Einspielergebnis weltweit erfolgreichsten Filmreihen[669] sind die SuperheldInnenreihe „Marvel Cinematic Universe", „Star Wars", „Harry Potter" / „Phantastische Tierwesen" und „Der Herr der Ringe" / „Der Hobbit" – und alle bauen stark auf einer mythischen Erzählweise auf, die auf phronetischen Sinn setzt.[670] Selbst innerhalb dieser Reihen sind noch jene Filme besonders erfolgreich, in denen die Archetypen besonders stark konturiert sind.[671] Auf den ersten „Star-Wars"-Streifen, den „Zauberer von Oz" sowie auf „Psycho" verwiesen zudem die meisten späteren filmischen Referenzen.[672] Die großen Epen – Franceso Giammarco zählte 23 Stunden „Star Wars", 43 Stunden „Marvel" und drei Tage „Game of Thrones" – lernen so auch voneinander: „*wie man Momente schafft, wie man die Figuren eines gigantischen Ensembles zusammenführt, wie man Charaktere killt, die das Publikum für unkillbar hält*".[673]

Wo sich der Drang zum Archetyp im klischeehaft wiederkehrenden Stereotyp verfestigt, bleibt indes auch die Kritik nicht aus. Insbesondere die allzu vorhersehbaren Geschlechterrollen in Spielfilmen und Romanen stehen gegenwärtig oft auf dem Prüfstand, meist verbunden mit der Forderung nach einem vielfältigeren Arrangement. Das scheint jedoch leichter gesagt als getan. Tauscht

---

669 Vgl. Schotzger, Erwin: Die 12 erfolgreichsten Kino-Franchises: Von Marvel bis Transformers, online auf: https://www.film.at/news/die-12-erfolgreichsten-kino-franchises-von-marvel-bis-transformers/400433782. Bei Spielfilmen führt (inflationsbereinigt) mit Stand 8.1.2020 das Epos „Vom Winde verweht" (USA 1939) die Rangliste an, gefolgt von „Avatar" (USA 2009) und „Titanic" (USA 1997).

670 John Ronald Reuel Tolkien schrieb, eines seiner Ziele bei der Abfassung des „Herrn der Ringe" sei „*die Erhellung der Wahrheit und die Beförderung guter Moral in dieser wirklichen Welt*" gewesen; zitiert nach: Bassham, Gregory/Bronson, Eric: Vorwort. Die Weisheit von Mittelerde, in: Dieselben (Hg.): Der Herr der Ringe und die Philosophie. Klüger werden mit dem berühmtesten Buch der Welt, Stuttgart 2009, S. 9–12, hier S. 11.

671 Beispielsweise finden sich im Spitzenreiter der „007"-Reihe, „Skyfall" (UK/USA 2012), unter anderem die archetypischen Motive von Tod und Auferstehung des Helden, göttliches und irdisches Heldenelternpaar, die verfeindeten Brüder, die nährende/verschlingende Mutter und der Chaosdrache, die Erneuerung der versteinerten Ordnung und der gefallene Engel als chaosbringender Schatten.

672 Vgl. Bioglio, Livio/Pensa, Ruggero: Identification of key films and personalities in the history of cinema from a Western perspective, in: Applied Network Science 30.11.2018, https://doi.org/10.1007/s41109-018-0105-0.

673 Giammarco, Franceso: Das Killen der Unkillbaren, in: Die Zeit, 25.4.2019.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

man etwa einfach nur die Geschlechter in Neuauflagen erfolgreicher Spielfilme aus („Gender-Flip"), wird nicht nur Kritik an mangelnder Originalität laut, oft haftet der neuen Konstellation auch etwas eigenartig Unschlüssiges an.[674] Eine Geschichte über einen hübschen Dorfjungen, der in die Fänge einer verfluchten Bestie gerät und sie durch seine Liebe in jene Frau transformiert, welche sie einmal war, wirkt auf ein Publikum offenbar weniger sinnschöpfend als die herkömmliche Form dieses womöglich 6000 Jahre alten Märchens, das heute als „Die Schöne und das Biest" bekannt ist[675] – sonst wäre eine solche Variante bereits unzählige Male erfolgreich erzählt worden. Ergebnislos verliefen denn auch die Grübeleien der Redakteurin eines Jugendmagazins darüber, wie ein spannendes „Harry Potter"-Universum aussehen müsste, das nicht so ermüdend geschlechtersteretoyp aufgebaut wäre: *„Ich stelle mir dann vor, ich säße vor einem leeren Blatt Papier und alles ist möglich. Ich könnte eine Gesellschaft ganz nach meinen Wünschen erschaffen, ganz anders als die, in der ich selbst lebe; ich habe die Möglichkeit, eine geschlechtergerechte Welt entstehen zu lassen. Aber ich tue es nicht. Warum nicht?"*[676]

Warum nicht? Man könnte, in dieser Thematik verbleibend, viele weitere Fragen hinzufügen:[677] Warum erleben in 50.000 analysierten deutschsprachigen

---

674 Kevin Neuroth vertauschte etwa versuchsweise die Geschlechter in Filmklassikern wie „Stirb Langsam" (USA 1988) oder „Easy Rider" (USA 1969), um so auf die „absurden Rollenstereotype" hinzuweisen; indes indizierte gerade die satirische Komik dieser alternativen Besetzung, dass die Erzählungen dann vom epischen ins komische Fach wechseln und nicht mehr denselben phronetischen Sinn enthalten; vgl. Derselbe: Ich bin deine Mutter, Leia! In: Die Zeit online, 17.5.2017, online auf: http://www.zeit.de/kultur/film/2017-05/gender-film-stereotype-filmklassiker/komplettansicht.

675 Vgl. Da Silva/Tehrani 2016.

676 Feigl, Franziska: Expecto Klischeeum: Warum „Harry Potter" ein Problem mit Frauenfiguren hat, in: Bento Magazin, 26.10.2018, online auf: https://www.bento.de/politik/so-sexistisch-ist-harry-potter-das-problem-mit-den-frauenfiguren-a-af327581-3d17-4666-bfe0-306aab99e935.

677 Mediensoziologisch etwa auch: Warum bestehen bis in die Gegenwart so wenige Filme den Bechdel-Test, obwohl das Kino- und Fernsehpublikum überwiegend weiblich ist? (Unter den zehn erfolgreichsten Hollywoodproduktionen des Jahres 2018 gelang dies nur der Hälfte). Warum treten Frauen medial überwiegend im Kontext von Beziehung und Partnerschaft (z.B. in Telenovelas, Daily Soaps) auf, während die „Welterklärer" (ModeratorInnen, NachrichtensprecherInnen, ExpertInnen) überwiegend männlich sind? Warum ist im deutschen Kinderfernsehen nur eine von vier Figuren weiblich, warum kommen auf eine weibliche Tierfigur im Kinderfernsehen neun männliche? Warum ging bei den hundert erfolgreichsten Filmen des Jahres 2016 nur ein Drittel der Rollen an Frauen, die noch dazu deutlich weniger Textzeilen hatten und meistens im Alter von 20 und 30 Jahren

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Bilder-, Kinder- und Jugendbüchern der letzten 70 Jahre Jungen mehr als doppelt so oft spannende und/oder gefährliche Abenteuer als Mädchen? Warum ist es „*kaum machbar*", so Ralf Schweikart als Vorsitzender des Arbeitskreises Jugendliteratur, „*ein Mädchen feen- oder prinzessinnenlos zu erziehen*",[678] während Jungen in aktuellen Büchern bevorzugt als Piraten, Wikinger und Ritter auftreten? Warum zeichnen Neunjährige, die im Unterricht wochenlang kritisch mit Geschlechterstereotypen befasst wurden, anschließend munter Bilder, in denen diese vollends bedient werden – bis hin zum Ritter, der die Prinzessin vor dem Drachen rettet?[679] Warum setzen sich in den sozialen Medien, wo die Erwartungen der RezipientInnen eine noch bedeutendere Rolle spielen als in traditionellen Medien, geschlechterstereotype Selbstinszenierungen sogar noch kraftvoller fort?[680] Warum sind Mädchen als KonsumentInnen offenbar weniger wählerisch im Hinblick auf das Geschlecht der HeldInnenfigur, wohingegen Jungen weibliche Heroen nur akzeptieren, wenn sie neutrale oder tendenziell maskuline Verhaltensweisen an den Tag legen?[681]

---

waren, wohingegen Männer die meisten Dialoge im Schauspieler-Alter zwischen 42 und 65 Jahren hatten? Vgl. Linke, Christine/Prommer, Elizabeth: Audiovisuelle Diversität? Geschlechterdarstellungen in Film und Fernsehen in Deutschland, Rostock 2017, online auf: https://www.imf.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/Alle_PHF/IMF/Forschung/Medienforschung/Audiovisuelle_Diversitaet/Broschuere_din_a4_audiovisuelle_Diversitaet_v06072017_V3.pdf; sowie Women and Hollywood 2016, online auf: http://womenandhollywood.com/resources/statistics/2016-statistics/.

678 Zitiert nach Brunner, Katharina/Ebitsch, Sabrina/Hildebrand, Kathleen/Schories, Martina: Blaue Bücher, rosa Bücher, in: Süddeutsche Zeitung 11.1.2019, online auf: https://projekte.sueddeutsche.de/artikel/kultur/gender-wie-gleichberechtigt-sind-kinderbuecher-e970817/.

679 Die SchülerInnen der dritten Schulstufe sollten ein Bild malen, das die mutmaßlichen Interessen des anderen Geschlechts darstellt. Praktisch alle Kinder malten „*symbols, stories and settings that represented traditional perceptions of gendered roles. That is, boys drew girls as princesses in castles with a male about to save them from dragons. These images were adorned with rainbows, flowers and hearts. Girls drew boys in outdoor spaces, and as adventurers and athletes*." Albers, Peggy: Why stories matter for children's learning, in: The Conversation, 5.1.2016, online auf: https://theconversation.com/why-stories-matter-for-childrens-learning-52135.

680 Vgl. Malisa Stiftung: Weibliche (Selbst-)inszenierung in den sozialen Medien, Studienzusammenfassung, 2019, online auf: https://malisastiftung.org/geschlechterdarstellung-neue-medien/.

681 Nach Einschätzung der ZDF-Kinderprogrammdirektorin Susanne Müller sind Mädchen bei Trickfilmserien geschlechtlich weniger festgelegt, während Jungen üblicherweise männliche Helden bevorzugen; vgl. Gehringer, Thomas: Biene Maja: Wo der Willie nichts macht, in: Der Tagesspiegel, 1.9.2001; Götz, Maya: Männer sind die Helden, in: Televizion online,

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Die Trägheit der Geschlechtertypik ist auch in der Geschichtsdidaktik keineswegs unbemerkt geblieben. Bärbel Völkel, die in einer Studie an 16- und 17-jährigen SchülerInnen der Frage nachging, inwiefern sich die geschlechtliche Identität auf die Rezeption von geschlechtergeschichtlichen Themen auswirkte, konstatierte im Ergebnis ernüchternd: „*Auch wenn in der heutigen funktional differenzierten Gesellschaft Männer und Frauen keine geschlechtstypischen Rollen mehr übernehmen müssen, so werden sie doch offensichtlich immer noch als männliche oder weibliche Personen beobachtet und verstanden – und sie verstehen sich auch selbst so – die an scheinbar* ‚überzeitliche' *Geschlechterstereotype gebunden sind.*"[682] Allen pädagogischen und didaktischen Bemühungen zum Trotz werde Männlichkeit nach wie vor über kämpferisches Heldentum idealisiert, konstatierte Bea Lundt: „*Wo immer in der Gegenwart Lebenswelten der mittelalterlichen Jahrhunderte inszeniert und präsentiert werden, auf Mittelaltermärkten und Ritterfesten, in den modernen Medien wie Film, Comic, in den Video-Spielen, die das Internet ermöglicht, überall dominiert völlig der Sozialtyp des kriegerischen Helden*."[683] In einem sozialkundlichen Fach, das sich viel mit den radikal veränderten Arbeits- und Lebenswelten im 20. und 21. Jahrhundert befasst, irritiert die erstaunliche Hartnäckigkeit solcher Bilder besonders. Seit Jahrzehnten sind Frauen hierzulande in ehemaligen Männerdomänen tätig und kämpfen Männer nicht mehr in Kriegen, die idealisierten Geschlechterbilder veränderten sich aber nur wenig. Die Evolutionspsychologin Anne Campbell zog daraus den Schluss, dass Stereotype wohl

---

12/1999, online auf: http://www.br-online.de/jugend/izi/text/mayaheld.htm. Volker Weidermann führte die (empirisch manifeste) abnehmende Leselust von Jungen auch auf die Zunahme von „*Muskelmädchen*" in Kinderbüchern zurück, welche „*die klassischen Jungsrollen übernehmen*" würden. So gäbe es in einer ansonsten von Prinzessinnen, Pferdefreundinnen und Einhörnern bevölkerten Welt für Jungen immer weniger Gründe, noch ein Buch zur Hand zu nehmen; vgl. Derselbe: Die bunten Seiten der Macht, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 7.8.2012.

682 Völkel, Bärbel: Krisenmanagement über den „Umweg" Geschichte. Wie Jungen anschlussfähige Erfahrungen in die Geschichte hinein konstruieren, in: Lücke, Martin (Hg.): Helden in der Krise. Didaktische Blicke auf die Geschichte der Männlichkeiten, Berlin 2013, S. 31–66, hier S. 41.
Allerdings ist auch die Geschichtsdidaktik selbst nicht vor geschlechterstereotypen Zuschreibungen gefeit; So schrieb etwa Schulz-Hageleit, dass Frauen eher Zugang zur emotionalen, nicht-kognitiven Seite von Bedeutsamkeit (Resonanz) hätten als Männer; vgl. Derselbe 2002, S. 44.

683 Lundt, Bea: Die Grenzen des Heros. Vielfältige Männlichkeiten in Mittelalter und Früher Neuzeit, in: Lücke, Martin (Hg.): Helden in der Krise. Didaktische Blicke auf die Geschichte der Männlichkeiten, Berlin 2013, S. S. 67–102, hier S. 70.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

besser aufzufassen seien als „*reasonably accurate assessments of the typical differences between men and women and that, rather than stereotypes causing sex differences, the reverse is the case*".[684]

Diese auch pädagogisch sehr kontroverse Thematik eignet sich gut, um Jungs Archetypentheorie in den konfliktreichen Anlage-Umwelt-Diskurs zwischen sozio- und psychogenetischer Paradigmatik einzuordnen. Der environmentalistische Sozialkonstruktivismus geht bekanntlich von einer weitgehenden biologischen Indeterminiertheit der menschlichen Psyche aus und betrachte sie als überwiegend kulturelles Konstrukt, das sich großzügig formen lässt.[685] Diametral gegenüberliegend beharrt die nativistische Position auf dem Primat von Anlagefaktoren gegenüber Umweltfaktoren. Die gegenwärtig wichtigsten Stränge der Sozial- und Moralpsychologie, etwa bei Haidt, berücksichtigen beide Positionen und postulieren, dass das Gehirn einerseits neuronal vororganisiert ist, dann jedoch neuroplastisch durch Erfahrung moduliert wird. Gary Marcus nutzte hierbei die Metapher eines vorgeburtlichen „ersten Entwurfes", der anschließend durch Erfahrung editiert würde.[686] Aus Sicht der Evolutionspsychologie sind grundlegende Veränderungen unserer Wahrnehmungs- und Weltdeutungsmuster auch bei raschen gesellschaftlichen Transformationen unwahrscheinlich, da diese über sehr lange Zeiträume entstanden sind und an die *ancestral environment* angepasst sind: „*Kulturelle Entwicklungen lösen die Evolution nicht ab*" (D. Wawra).[687] Jungs Theorien lassen sich ebenfalls in der Mitte zwischen den Polen einordnen und betonen dabei den Einfluss, den der sexuelle Dimorphismus des Menschen auf seine Wahrnehmungs- und Erzählmuster nimmt. Die in manchen Lebensbereichen unterschiedlichen biographischen Herausforderungen, denen die Geschlechter in der soziobiologischen Welt gegenüberstehen, spiegeln sich

---

684 Campbell, Anne: A mind of her own: The evolutionary psychology of women, Oxford 2013, S. 7.

685 In diesem Sinn argumentieren VertreterInnen der *Gender schema theory* seit den 1980er Jahren, dass die Verhaltensunterschiede der Geschlechter (z.B. bei der Berufswahl) in der Perpetuierung von kulturellen Rollenzuschreibungen begründet seien und mit diesen verschwinden könnten; vgl. u.a. Bem, Sandra: Gender schema theory: A cognitive account of sex typing, in: Psychological Review 88/1981, S. 354–364.

686 „*Nature bestows upon the newborn a considerably complex brain, but one that ist best seen as prewired – flexible and subject to change – rather than hardwired, fixed, and immutable.*" Marcus, Gary: The Birth of the Mind: How a tiny Number of Genes creates the Complexities of Human Thought, New York 2004, S. 12. Haidt bezieht sich in der Fundierung seiner Modelle ebenfalls auf Marcus.

687 Wawra, Daniela: Männer und Frauen im Job-Interview: Eine evolutionspsychologische Studie zu ihrem Sprachgebrauch im Englischen, Münster 2004.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

demnach auch in den primordialen Erzählungen und Archetypenkomplexen. Sie schlagen sich folglich auch in zumindest zwei der wichtigsten Erzählschemata nieder, denen sich Menschen zuwenden: Heldengeschichten und Romanzen.

Nehmen wir für einen Moment eine evolutionspsychologische Sichtweise ein: Heldengeschichten illustrieren den Aufstieg des Individuums vom *Nobody* voller Potential zum *Somebody* voller Status, verbunden mit dem Topos der Risikobereitschaft. Dieses Motiv tangiert Männer tendenziell stärker als Frauen, sind Erstere doch soziobiologisch einem größeren sexuellen Selektionsdruck ausgesetzt als jene und werden von potentiellen Partnerinnen stärker als umgekehrt nach Merkmalen des sozialen Reproduktionserfolgs bewertet.[688] Durch sozialen Aufstieg haben junge Männer daher mehr an geschlechtlicher Attraktivität zu gewinnen, sodass es für sie nützlicher ist, Risiken zur Statusverbesserung einzugehen. Bereits kleine Jungen sind hierarchischer eingestellt als Mädchen, bilden von klein auf stabile Hackordnungen, bevorzugen Hierarchien gegenüber sozialer Gleichheit und sind später politisch konservativer (= strukturerhaltender) eingestellt. Lässt man ihnen die Wahl, bevorzugen sie den (hierarchiebildenden) Wettbewerb, wo Mädchen Kooperation vorziehen.[689] Frauen sind indes stärker als Männer der biographischen Herausforderung ausgesetzt, das Potential und *commitment* möglicher Partner einzuschätzen – schließlich tragen sie durch ihr größeres *parental investment* ein höheres Risiko bei der Partnerwahl. Daher ist für Frauen jenes Erzählschema

---

688 Männer hingegen bewerten kultur- und zeitübergreifend bei der Partnerinnenwahl vorrangig Merkmale des generativen Reproduktionserfolgs; vgl. Voland, Eckart: Soziobiologie. Die Evolution von Kooperation und Konkurrenz, Berlin 2013.
Die menschliche Spezies gilt allgemein als mild polygyn, ein diesbezüglicher Rechenfaktor von 1,15 ist bereits für den Australopithecus afarensis nachweisbar. Männer reproduzieren sich statistisch etwas weniger häufig als Frauen und konkurrieren daher stärker miteinander um Vaterschaft. Dabei weisen sie eine größere angeborene Varianz in ihren Fähigkeiten (z.B. in der allgemeinen Intelligenz) auf als Frauen; vgl. Tierney, John: The Missing Men in Your Family Tree, in: The New York Times, 5.11.2007, online auf: https://tierneylab.blogs.nytimes.com/2007/09/05/the-missing-men-in-your-family-tree/?_r=0; Kaube, Jüren: Die Anfänge von allem, Berlin 2017, S. 327; Low, Bobbi: Why Sex matters: A Darwinian look at human behaviour, Princeton 2000, S. 55; Burda, Hynek/Zrzavý, Jan/Bayer, Peter: Humanbiologie, Stuttgart 2014, S. 183 f.; Skuse, David: X-linked genes and mental functioning, in: Human Molecular Genetics 14/2005, S. 27–32, online auf: https://doi.org/10.1093/hmg/ddi112; Pinker, Steven: Sex Ed, in: New Republic, 24.2.2005, online auf: https://newrepublic.com/article/68044/sex-ed; Hedges, Larry/Nowell, April: Sex differences in mental test scores, variability, and numbers of high-scoring individuals, in: Science 269/1995, S. 41–45, online auf: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7604277).

689 Vgl. Campbell 2013.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

relevanter, in dem das hochkomplexe Problem der Partnerwahl thematisiert wird: die Romanze. Bei 12- bis 19-jährigen Mädchen ist der Liebesroman das wichtigste Büchergenre,[690] Liedtexte weiblicher Sängerinnen kreisen häufiger als die männlicher um Liebesthemen.[691] Oft findet sich in diesen Geschichten das mythische Erzählmotiv der Transformation eines gefährlichen, ungeschliffenen Männlichen (z.B. in der Gestalt des wilden Pferdes, Vampirs, Piraten, Gesetzlosen, Biests oder Monsters) in einen kontrollierten, aber starken Partner.[692]

Während der pädagogische Nutzen von HeldInnenfiguren für die Persönlichkeitsentwicklung weitgehend unstrittig ist, wird das auffallende Interesse junger Mädchen an Prinzessinnenfiguren (bzw. ihren Abwandlungen als Feen, Elfen, Meerjungfrauen, Burgfräulein etc.) meist ohne Wohlwollen beäugt. Die stereotype Prinzessin ist jung, schön und begehrt – zwar wertvoll, aber ohne eigenes Zutun. „*Eine Prinzessin muss nichts leisten, alle sind begeistert, nur weil sie da ist*" (M. Götz).[693] Dies ist in der Tat kein nützliches *role model* in einer Leistungsgesellschaft, deren Mitglieder sich in einer hochkompetitiven Berufswelt beweisen müssen. Der Reiz, den die Figur insbesondere auf Mädchen der Elementar- und Primarstufe ausübt, macht daher ein wenig ratlos und lässt das Wirken von Archetypen vermuten, zumal selbst Erwachsene noch Rituale wie Hochzeiten nutzen, um in die Prinzessinnenrolle zu schlüpfen.[694]

Prinzessin und Held können als archetypischer Ausdruck einer soziobiologischen Gegensatzpaarung verstanden werden, in der der selektivere Ge-

---

690 Vgl. Bravo Trendmonitor 2014, S. 19, online auf: http://www.bauermedia.com/presse/archiv/artikel/bravo-trendmonitor-2014-kaufkraft-und-smartphone-besitz-bei-den-teenagern-steigt/controller/2014/2/17/. Bei Jungen ist hingegen das beliebteste Genre Fantasy, während Liebesromane kaum eine Rolle spielen.

691 Vgl. Smiler, Andrew/Shewmaker, Jennifer/Hearon, Brittany: From „I want to hold your hand" to „Promiscuous": Sexual Stereotypes in Popular Music Lyrics, 1960–2008, in: Sexuality and Culture 2017, S. 1–23, DOI: 10.1007/s12119-017-9437-7.

692 So etwa auch im frühneuzeitlichen französischen Volksmärchen „Die Schöne und das Biest", Grundlage des gleichnamigen modernen Trickfilms.

693 Götz, Maya: Aktuelle Frauenbilder produzieren reine Anpassung, Interview in: Der Standard, 22.10.2017, online auf: www.derstandard.at/2000066316751/Aktuelle-Frauenbilder-produzieren-reine-Anpassung.

694 Das dabei stattfindende Ausleben des „*Prinzessinnen-Traum[s] mit all seinen vermeintlichen Annehmlichkeiten (schwach sein dürfen und versorgt werden, weil man schön und eine Frau ist)*" findet heute laut Antonia Baum ubiquitär und unabhängig von Milieu und geschlechterpolitischer Einstellung der Protagonistinnen statt; vgl. Dieselbe: Der Wunsch, mit der Hochzeit ein einzigartiges Hollywood-Event auszurichten, hat viel zu tun mit den Problemen moderner Liebesbeziehungen, in: Die Zeit, 25.4.2019.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

schlechterpol stärker durch die Natur initiiert wird und als deren Gesicht agiert, während der kompetitivere Geschlechterpol stärker durch die Kultur initiiert und geprüft wird. Insbesondere Kinder bevorzugen in Erzählungen die figürliche Trennung dieser Gegensätze, wie sie etwa für Märchen typisch ist. Mit fortschreitender Ich-Entwicklung werden sie dafür aufgeschlossen, beide Aspekte in eine Erzählfigur zu integrieren. Das gilt insbesondere für Geschichten mit weiblichen Hauptfiguren. Protagonistinnen in Disney-Kinderfilmen treten einerseits regelmäßig als Prinzessinnen in Erscheinung, müssen sich andererseits einer Heldenreise stellen.[695] Auch in Geschichtsfilmen über „Sissi" (Ö 1955) oder „Marie Antoinette" (USA 2006) stehen gerne Prinzessinnen im Mittelpunkt, deren Kampf mit der rigiden Ordnung bei Hofe thematisiert wird. Überhaupt kreisen viele historische Romane und Spielfilme mit weiblichen Protagonistinnen um Behauptungsthemen, um starke Töchter im Kampf gegen herrische Väter oder um ungewöhnliche Karrieren in männlich dominierten Lebensbereichen. Selbst ein Biopic über Astrid Lindgren (SWE 2018) fokussierte nicht auf die erfolgreiche Karriere der Schriftstellerin, sondern porträtierte die Jugendliche „*als mutige Frau, die sich gegen damals herrschende gesellschaftliche Normen stellte, die unabhängig und selbstbestimmt leben wollte*"[696] – ungeachtet einer kargen Quellenlage, welche diese Deutung als spekulativ zurückweist. Solche Projektionen heutiger Ideale auf historische Frauenbiographien finden sich in der Erinnerungskultur vielfach,[697] vermutlich stoßen sie gerade bei einem weiblichen Publikum auf Interesse.[698] In der

---

695 U.a. Arielle, Belle, Schneewittchen, Jasmin, Tiana, Cinderella, Mulan, Pocahontas, Elsa/Anna.

696 Hörnlein, Katrin: Ein Bild von einer Frau, in: Die Zeit,6.12.2018.

697 Beispielsweise wurde im Innsbrucker Zoo eine Erinnerungstafel an Anna Stainer-Knittel angebracht, historische Vorlage Wilhelmine von Willerns „Geierwally". Die junge Frau war zu Berühmtheit gelangt, weil sie sich als Einzige in ihrem Bergweiler getraut hatte, am Seil hängend einen Adlerhorst auszunehmen. Die Tafel beschloss ihr Porträt mit folgendem Satz: „*In Wahrheit entsprang ihre Tat dem Wunsch, sich als Frau und Künstlerin in der von Männern beherrschten Gesellschaft des 19. Jahrhunderts zu emanzipieren.*" Nicht nur wird hier die Kenntnis „der" historischen Wahrheit behauptet, der Archetyp reduziert auch eine komplexe historische Persönlichkeit mit einer mutmaßlich vielfältigen Handlungsmotivation auf eine eindimensionale Figurenschablone.

698 Während männliches Kinopublikum sich stärker für die „Erlebniskategorien" Zerstörung, Bedrohung und Wiederherstellung der bedrohten Ordnung interessiert, interessiert sich weibliches stärker für Liebesbeziehungen, Kinder und das Motiv der Selbstbefreiung aus der einengenden Ordnung; vgl. Blothner, Dirk: Filminhalte und Zielgruppen 4 – Generalisierungen und Tendenzen zum Verständnis der Zielgruppenbildung im Kino. Wirkungspsychologische Analyse der GfK-Paneldaten der Jahre 1998–2002, FFA – Filmförderungsanstalt, Berlin 2004, S. 11 ff.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Deutung der Analytischen Psychologie bildet sich in ihnen die Konfrontation mit dem Animus ab.[699]

Drachenkampf und Tyrannenkampf sind die zwei Aufgaben, die der mythische Held zu meistern hat (vgl. hierzu das Folgekapitel). Erzählungen mit Heroinen, etwa Geschichtsfilme wie „Sophie Scholl – die letzten Tage" (D 2005), „Strajk – die Heldin von Danzig" (D, PL 2006) oder „Suffragette – Taten statt Worte" (UK 2015), fokussieren häufig auf die zweite Aufgabe, den Kampf gegen die ungerechte Ordnung. Aber auch der Drachenkampf kann problemlos durch eine *female lead* ausgefochten werden, wie etwa die SuperheldInnen-Veteranin „Wonder Woman" beweist. In Erzählungen ist nicht das physische Geschlecht der Hauptfigur der bestimmende Faktor, sondern ihre Verhaltensweisen. DrachenkämpferInnen müssen handlungsfähig, explorativ, aktiv und behauptungsstark sein – deshalb können sich Jungen auch leichter mit Katniss Everdeen oder der Biene Maja identifizieren, weniger jedoch mit der primär romantisch motivierten Bella Swan aus der „Twilight"-Reihe.[700] Und deshalb erscheinen kriegerische Heldinnen wie Everdeen oder Brienne von Tarth bisweilen androgyn.[701] Ohnehin tragen in der Konzeption der Analytischen Psychologie Menschen immer männliche *und* weibliche Persönlichkeitsteile in sich, sind also auf psychischer Ebene *nicht* geschlechtlich binär angelegt, weshalb sich nach Jung im Mythos auch „*immer die Idee der Koexistenz eines Männlichen und Weiblichen in demselben Körper ausgedrückt hat*".[702] Die Archetypen von Animus und Anima reflektieren die Vorstellung vom eigenen und vom entgegengesetzten

---

699 Jung zufolge tritt der Animus-Archetyp bei Frauen nicht so sehr als einzelner Mann in Erscheinung, sondern als Mehrzahl von Männern, als „*eine Ansammlung von Vätern und sonstigen Autoritäten*", gegen die es sich zu behaupten gilt; vgl. Derselbe: Gesammelte Werke, Band 7, Olten 1976, S. 232.

700 Vgl. Schoppe, Lucas: Jungen lesen anders, Blogeintrag 25.1.2016 in: man tau. Beiträge zur Zivilgesellschaft, online auf: https://man-tau.com/2016/01/25/jungen-lesen-anders/25.1.2016.

701 Suzanne Collins baute ihre Figur der Katniss Everdeen auf männlichen Figuren auf, insbesondere dem mythischen Theseus und Spartacus; vgl. Well, Jessica: Rebel Tributes and Tyrannical Regimes. Myth and Spectacle in ‚The Hunger Games' (2012), in: Ritzenhoff, Karen/Kazecki, Jakub (Hg.): Heroism and Gender in War Films, New York 2014, S. 173–186.

702 Jung 1976c, § 49. Auf die praktische Ebene der Gruppenführung übertragen beschreibt Junger, wie Menschen unabhängig vom Geschlecht in Situationen extremer Bedrohung dimorphe, sich als Gegensätze ergänzende Verhaltensweisen einnehmen, und schließt daraus: „*Bis zu einem gewissen Grad sind die Geschlechter austauschbar, aber die Geschlechterrollen sind es nicht.*" Derselbe 2017, S. 92.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Geschlecht, welche sich im Zuge des Individuationsprozesses wandelt.[703] Der Heldenmythos unterstützt demnach immer beide Geschlechter bei ihrer Ich-Entwicklung.[704]

Der Archetyp selbst ist bei Jung keine konkrete Figur bzw. Vorstellung, sondern immer nur die „*vererbte Möglichkeit der Vorstellung*“,[705] die approximative Charakterisierung eines Bedeutungsnukleus durch ein bildliches Gleichnis. Er ist grundsätzlich *latent* bzw. unbewusst, in das Bewusstsein dringt er jedoch in Form von Bildern ein. Deren Bedeutung ist nie eindeutig und immer nur als Tendenz beschreibbar. Kontext und individuelle Erfahrung bestimmen die Ge-

---

703 Nach Marie-Louise von Franz zeigt sich im „Animus“-Archetyp zunächst der „ganz körperliche Mann“ (z.B. ein Sportheld), im nächsten Entwicklungsschritt der „romantische Mann“ (z.B. ein Musikstar) bzw. ein „Mann der Tat“ (z.B. ein Krieger), anschließend ein „Träger des Wortes“ (z.B. ein charismatischer Politiker) und schließlich der den Sinn selbst verkörpernde „weise Führer zu geistiger Wahrheit“ (z.B. ein Guru). Der „Anima“-Archetyp hingegen sei zunächst die begehrenswerte „primitive Schönheit“, dann die „romantisierte Schönheit“, anschließend der „spiritualisierte“ weibliche Eros (z.B. als Jungfrau Maria) und schließlich die Verkörperung der weiblichen Weisheit (z.B. als Mona Lisa); vgl. Dieselbe 2015.
Die Anima manifestiert sich nach Jung regelmäßig personifiziert und als altersloses Bild des Ewig-Weiblichen und des Eros, der Animus unpersonifiziert als Ansammlung von regelgebenden bzw. urteilenden Vätern und als Logos, aber auch personifiziert als vitaler Held. Für den Mann fungiert die Anima ebenso wie für die Frau der Animus als Mittler zum Unbewussten. Auf dem Weg zur Individuation sollten sie jeweils integriert werden, symbolisch repräsentiert als Vereinigung der Gegensätze. Bei pathologischen Ausformungen („Animus-“ bzw. „Animabesessenheit“) hingegen werde Männern bzw. Frauen pauschal überpositive oder übernegative Eigenschaften zugesprochen.

704 In der Konzeption Neumanns kämpfen Frauen wie Männer allerdings den Heldenkampf „*als männliches Bewusstsein*“ (vgl. Derselbe 1984, S. 45). Überhaupt wird in der engeren Jung'schen Tradition das bewusste Ich als männlicher, apollinischer Held symbolisiert, während eine Heldin meist als Anima-Figur gedeutet wird. Diese Subjektivierung des Männlichen bzw. Objektivierung des Weiblichen wurde selbst bei einigen analytischen PsychologInnen wie James Hillman abgelehnt (vgl. Derselbe: The Myth of Analysis: Three Essays in Archetypal Psychology, New York 1978, S. 289). Neumann zufolge ist der Heldenmythos aber auch deshalb als Kampf des männlichen Bewusstseins zu verstehen, weil die in ihm abgebildete Differenzierung des Männlichen vom Väterlichen gewaltsamer ausfalle als die Generationenfolge beim weiblichen Geschlecht; vgl. Derselbe 1984, S. 145. Für Henderson übersetzt der Mythos den Unterschied in den Geschlechterbiographien dahingehend, „*dass für einen Mann (oder den männlich ausgebildeten Verstand einer Frau) das Leben*“ etwas sei, das „*im Sturm genommen*“ werden müsse, „*in einem heroischen Willensakt*“, während bei einer Frau das Leben „*am besten durch einen Prozess des allmählichen Erwachens realisiert*“ würde. Derselbe 2015, S. 137.

705 Jung 1976c, S. 81.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

stalt, die der Archetyp in der konkreten Erzählung annimmt:[706] Beispielsweise wird in Mythen die chthonische Erde sehr häufig als weiblich wahrgenommen und der sphärische Himmel als männlich, jedoch kann die Erde ebenso gut als männlich wahrgenommen werden, wenn man sie gegen das Wasser kontrastiert. Gleichzeitig sind die Archetypen aber auch nicht beliebig. Sie besitzen nach Jung einen invariablen Bedeutungskern, der stets „*nur im Prinzip, nie aber konkret*" seine Erscheinungsweise bestimme.[707]

Ihre Manifestation kann in Erzählungen daher sehr stark variieren. Die Kultur kann etwa als väterlicher Puppenmacher in Erscheinung treten, die Natur als gute Fee und das Chaos als monströser Dornhai („Pinocchio", USA 1940), der Tod kann ein Krokodil mit tickender Uhr im Bauch sein, welches den Tyrannen jagt, welcher wiederum die Manifestation des ewigen Jünglings, des *puer aeternus*, bedrängt („Peter Pan", USA 1953).[708] Die aus der Kombination der Archetypen hervorgehenden Erzählmotive sind universell und wiederholen sich deshalb unablässig. Der „König der Löwen" (USA 1994/2019) ist „Hamlet", ist „Sons of Anarchy" (USA 2008–2014), ist der altägyptische Schöpfungsmythos. Die darin abgebildeten verfeindeten Zwillingsbrüder sind der weise König und der tyrannische Usurpator, sind Kain und Abel, Osiris und Seth, Jakob und Esau, James Bond und Ernst Stavro Blofeld, Michael und Garthe Knight, Meister Wu und Lord Garmadon, Richard Löwenherz und Johann Ohneland, Leo Trotzki und Josef Stalin, sind Figuren aus verschiedenen afrikanischen, polynesischen, mexikanischen oder nord- und südamerikanischen Mythen,[709] sind heroisches Individuum und archetypischer Schatten innerhalb der eigenen Persönlichkeit. Der sich opfernde Retter des geknechteten Volkes ist Prometheus, Mithras, Jesus oder Gandhi, ist im nationalsozialistischen Metanarrativ Hitler und im kommunistischen Lenin. Der Archetyp verdichtet überzeitliche Problemlagen

---

706 Jung begegnete selbst „*immer wieder dem Missverständnis, dass die Archetypen inhaltlich bestimmt, das heißt eine Art unbewusster ‚Vorstellungen' seien. [...] Der Archetypus ist ein an sich leeres, formales Element, das nichts anderes ist als eine facultas praeformandi', eine a priori gegebene Möglichkeit der Vorstellungsform. Vererbt werden nicht die Vorstellungen, sondern die Formen, welche in dieser Hinsicht genau den ebenfalls formal bestimmten Instinkten entsprechen.*" Derselbe 1976b, S. 95.

707 Jung 1976b, S. 96.

708 Vgl. Peterson, Jordan: Maps of meaning: Marionettes and Individuals, Vorlesung an der University of Toronto 2017, online auf: https://www.youtube.com/watch?v=EN2lyN7rM4E&vl=de.

709 Vgl. Schmid, Eugen: Mythos und Geschichte. Eugen Drewermanns tiefenpsychologische Bibelauslegung, MBS Texte, o.O. 2011, S. 9 f.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

und Verhaltensweisen, „*taken from and shaped by the shared experiences of human life, that helped structure and shaped stories across cultures and eras*“ (J. Lule).[710]

Jung zufolge bewirkt die syzygische Gestalt eines Archetyps, dass die Psyche einen Ausgleich zwischen seiner jeweiligen Licht- und seiner Schattenseite sucht – gelänge dies nicht, käme es zur Neurose. Wenn im Bewusstsein die eine Seite des Archetyps dominiere, versuche das Unbewusste eine gleich starke Gegenposition dazu aufzubauen, die sich im unbewussten Agieren gegen den Wunsch des Bewusstseins äußere. Dieses funktionale Prinzip der Psychohygiene nannte Jung „Enantiodromie“ (von gr. „ἐναντιοδρομία“, „*Gegenlauf*“).[711] Die in den Erzählungen einer Kultur besonders dominierenden Aspekte eines Archetyps geben mithin Aufschluss über ihre unbewussten Sehnsüchte, die den öffentlich bekräftigten Werthaltungen gegenüberstehen.

Beispiel: „Draco dormiens nunquam titillandus“ – Geschichtestunde mit Harry Potter

Eine Story wie aus dem Märchen: Eine alleinerziehende, von Sozialhilfe lebende Kinderbuchautorin schreibt eine Romanreihe über einen jungen Zauberlehrling und wird dadurch zur reichsten Frau Großbritanniens. Kinder und Jugendliche, die zuvor kaum ein Buch zur Hand genommen hatten, verschlingen auf einmal dicke Schmöker und schlagen ihre Zelte vor Buchhandlungen auf, sobald ein neuer Band erscheint. Harry Potter wird weltweit zum populärkulturellen Phänomen – und zum Rätsel. Warum begeistern sich Kinder, Jugendliche, ja selbst Erwachsene für diese düstere Romanserie, die doch scheinbar nur eine weitere Variation einer Unzahl von Zauberlehrlings-, Hexen-, Internats- und Coming-of-Age-Geschichten zu sein scheint? Was machte diese Bücher so enorm sinnschöpfend für junge Menschen? „*It is never going to be possible to properly judge why Harry Potter grew to be the worldwide phenomenon that it did and how it captured the imagination of children and adults alike*“, schrieb die Historikerin Naemi Winter achselzuckend – stellvertretend für eine überforderte Sozialwissenschaft.[712] Sind es vielleicht Reflexionen des kollektiven Gedächtnisses, etwa zu den Hexenverfolgungen, welche manche LeserInnen in den Büchern wiedererkennen? Sind es die Anspielungen auf kulturell bereits bekannte legendäre Figuren?[713] Ist es umgekehrt die Originalität der Romane, die manche KommentatorInnen von den vielleicht „*einfallsreichsten*

710 Lule 2001, S. 15.

711 Vgl. Jung 1995.

712 Winter, Naemi: „I read about it in Hogwarts: A History“: The Reception and Function of history in the World of Harry Potter, in: Gymnich, Marion/Birk, Hanne/Burkhard, Denise (Hg.): „Harry – yer a wizard“. Exploring J. K. Rowling's Harry Potter Universe, Marburg 2017, S. 95–106.

713 Einige der fantastischen Kreaturen und Monster übernahm die Autorin aus englischen Volkssagen; die Struktur der Potter-Geschichten ist nicht nur an die Arthus-Sage angelehnt, sondern borgte sich daraus sogar Figurennamen; vgl. Becker, Franziska: J. K. Rowling's Harry Potter: A revival of the Arthurian Legend? In: Gymnich, Marion/Birk, Hanne/Burkhard, Denise (Hg.): „Harry – yer a wizard“. Exploring J. K. Rowling's Harry Potter Universe, Marburg 2017, S. 41–50.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Kinderbücher[n], die es je gegeben hat", ja von einem „*Kinder-Proust*" (R. Klüger)[714] schwärmen ließ?

Der mythische Reichtum der Potter-Bücher ist jedenfalls offensichtlich und es liegt nahe, hier einen wesentlichen Erfolgsfaktor zu vermuten. Wenn der Waisenknabe Harry Potter von Super-MagierInnen abstammt (= das himmlische Elternpaar), von mangelhaften und einengenden Pflegeeltern großgezogen wird (= das irdische Elternpaar), dann gegen deren Widerstand in die übernatürliche Welt der Zauberschule eintritt und sich Monstern, Tyrannen, einem obskuren Schatten und Depressionen in Gestalt von Dementoren stellt, entsteht eine intuitiv fassbare Geschichte darüber, wie die Schrecken des Lebens durch bewusste Konfrontation überwunden werden können. Wenn der Protagonist unsinnige Regeln brechen muss, in den tiefen Katakomben des Schlosses gegen den Basilik-Drachen, dessen Blick Menschen versteinert (= sie vor Angst lähmt), kämpft, dabei die Schlangensprache spricht (= seinen Schatten annimmt, um stärker zu werden) und die Jungfrau rettet (= eine Beziehung zum anderen Geschlecht ermöglicht), um schließlich einen symbolischen Tod zu sterben und vom Phönix, dem Symbol der Wandlung, gerettet zu werden, bildet sich darin eine metapherngeladene Geschichte über Reifungsschritte ab, die das Individuum selbst zu initiieren hat. Labyrinthische Motive in Hogwarts sowie im Ministerium symbolisieren den verschlungenen heroischen Entwicklungsweg, die wiederkehrende Katabasis in die Unterwelt die notwendige Auseinandersetzung mit Unbewusstem und Mutterarchetyp, ambivalente Räume wie das Ministerium oder der Verbotene Wald den syzygischen Charakter des unbekannten Territoriums, das Gleis neundreiviertel das Portal zur Selbsterkenntnis.

Jeder der Potter-Romane ist eine abgeschlossene Heldenreise rund um den kulturerneuernden und hierarchisch aufsteigenden Protagonisten, jedoch bildet auch die gesamte Romanreihe ein großes Heldenepos vom Kind voller Potential zum Herrn der beiden Welten. AntagonistInnen und GestaltwandlerInnen lauern an jeder Ecke. Ständig ist das aus der Natur steil aufragende Hogwarts-Schloss, mit seinen Zinnen und gotischen Türmen Sinnbild der hierarchischen Kultur, durch innere und äußere Feinde bedroht. Seine Häuser repräsentieren unterschiedliche menschliche Charaktereigenschaften, das im unterirdischen Teil des Schlosses gelegene und von einer Schlange symbolisierte Haus Slytherin ist ein nie versiegender Quell von Boshaftigkeit und Verrat. „*Viele Dutzend Charaktere hat Rowling in ihrem beinahe shakespearehaften Universum geschaffen, und jeder einzelne war zwar Fantasie in einer Fantasie, aber in ihrer Lebendigkeit untrüglich echt*", schrieb Eric Frey. Das Potter-Universum schöpft phronetischen Sinn, indem es in symbolischer Form die vielen Fallstricke illustriert, denen Menschen gerade in der Adoleszenz ausgesetzt sind, und Wege zeigt, diese zu überwinden. Insofern muss ihm widersprochen werden, wenn

Laura Hartmann vermutete einen Teil des Erfolgs darin, dass die Autorin auf kulturelle Vorerfahrungen ihrer LeserInnen zurückgreifen konnte – weil viele Figuren bereits vertraut seien, würden sie als irgendwie wahr erscheinen: „*In this way, she arguably connects the real world with her fantastic universe, making the real world a bit more fantastic and the fantastic world a bit more real.*" Dieselbe: The Black Dog and the Boggart: Fantastic Beasts in Joanne K. Rowling's Harry Potter and the Prisoner of Azkaban and Where to Find Them in Mythology and Traditional Folklore, in: Gymnich, Marion/Birk, Hanne/Burkhard, Denise (Hg.): „Harry – yer a wizard". Exploring J. K. Rowling's Harry Potter Universe, Marburg 2017, S. 41–50, hier S. 48.

714 Klüger, Ruth: Harry Potter und die Suche nach der verlorenen Zeit, in: Der Standard, 30.3.2004, online auf: http://derstandard.at/1364932/H-P-und-die-Suche-nach-der-verlorenen-Zeit.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Frey bedauernd meinte: *„Es kann keinen zweiten Harry Potter geben"*.[715] Harry Potter, das ist der Mensch.

Für den Geschichtsunterricht werden die Potter-Romane bzw. -filme interessant, weil sie zwar fiktionale Erzählungen sind, dabei jedoch auf geschichtskulturellen Bezügen aufbauen – insbesondere solchen zum Nationalsozialismus.[716] Dadurch können sie auf die in ihnen enthaltenen historisch-politischen Orientierungsangebote überprüft werden. So sind etwa Rassismus und Eugenik prominente Themen der Romane, und der bedeutendste Antagonist ist zugleich der vehementeste Rassist. (Mit Ralph Fiennes wurde in der Verfilmung derselbe Schauspieler herangezogen, der bereits KZ-Kommandant Amon Göth in „Schindler's Liste" spielte.) Die Unterscheidung von „Reinblütigen", Muggeln, magischen Mischwesen, „Halbblütlern" und „Schlammblütlern" gewinnt im Laufe der Romane eine zunehmende Bedeutung, analog zu den Vorstufen der Shoa. Das Zaubereiministerium, höchstes Kultursymbol, wird durch AgentInnen Voldemorts übernommen und exekutiert den Auftrag zur Erhaltung der *„Reinheit des (magischen) Blutes"*.[717] Innerhalb der magischen Gemeinde offenbaren sich Hierarchien der Familien, wobei die rassistischen Eliten als besonders „nordisch" dargestellt werden. Politische und rassische AbweichlerInnen werden nach der Machtübernahme verfolgt und getötet, die Presse in eine lügenhafte Propagandamaschinerie umgewandelt. Terror, Unterdrückung und ein strenges Führerprinzip beherrschen die angsterfüllte neue Hyper-Ordnung, aber auch ein verzweifelter Widerstand tritt auf, der schlussendlich zum Sieg der Toleranz führt und damit zurück in eine dynamische Ordnung. Kraft gewinnen diese Analogien durch die dramaturgischen Archetypen, mit denen sie exekutiert werden: den zerrissenen Helden und seinen Schatten in Form des grausamen Tyrannen und Chaosbringers Tom Riddle (dt. „Rätsel"), die unzähligen Emanationen des positiven und des negativen Mutterarchetyps (z.B. den ödipalen Dursley-Eltern) sowie die doppelgesichtigen Manifestationen des Vaterarchetyps (z.B. Hagrid als überdimensionierter Cicerone).

Insbesondere der siebte Spielfilm der Reihe, „Harry Potter und die Heiligtümer des Todes Teil 1", spielt mit für SchülerInnen der Oberstufe einfach erkennbaren Analogien zur NS-Zeit: Voldemort-AnhängerInnen haben Schlüsselpositionen im Zaubereiministerium inne und foltern nicht-reinblütige ZaubererInnen; „Todesser" marschieren zu tausenden in SS-ähnlichen Uniformen auf und errichten einen Terrorstaat; die Atmosphäre ist beklemmend und hoffnungslos, Kostüme, Farben und Musik sind düster. Einzelnen Filmszenen (z.B. Einstieg, Verhörszenen, Hochzeitsszene, das gefallene Zaubereiministerium) laden zum Vergleich mit ZeitzeugInnenquellen über die Entlassung von jüdischen MitbürgerInnen aus dem Staatsdienst oder über Abstammungsuntersuchungen ein. Gestalterische Elemente, die Hyperordnung und Gleichschaltung inszenieren, lassen sich gegen Passagen aus NS-Propagandafilmen wie „Triumph des Willens" (D 1935) kontrastieren. Und jenen SchülerInnen, denen die Bücher bzw. Filme vertraut sind, kann über Einzelszenen hinausgehend eine Zuordnung der zentralen archetypischen Gegensatzpaarungen zu den figürlichen Manifestationen in der Erzählung gelingen.

---

715 Frey, Eric: 20 Jahre Harry Potter: Meine magischen Muggel-Jahre, in: Der Standard, 30.6.2017, online auf: derstandard.at/2000060568513/20-Jahre-Harry-Potter-Meine-magischen-Muggel-Jahre.

716 Vgl. Linzer, Claudia: „Mudbloods"und „Half-Breeds": Rassismus und Identitätszuschreibung in den Harry-Potter-Romanen, Marburg 2009.

717 Vgl. Hennig, Joachim Hans: Halbblüter und Zwischenwesen: Rassismus in Harry Potter, in: Kurwinkel, Tobias/Schmerheim, Philipp/Kurwinkel, Annika (Hg.): Harry Potter Intermedial: Untersuchungen zu den (Film-)Welten von Joanne K. Rowling, Würzburg 2014, S. 211–224. hier S. 213.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

3.2.3.1 Mythopoetik und Psychogenese

„[...] Der Kampf zwischen Gut und Böse, der über jeden Zweifel erhabene Held, die strenge Moral, das sind bereits Kennzeichen pubertären Suchens nach einer Orientierung. Deshalb beuten die Autoren der Comic Strips die alten Mythologien, die griechische und die germanische, und die alten Sagen für ihre Zwecke aus, denn in diesen finden sie bereits erprobte symbolische Darstellungen von Heranwachsen und Initiation, von rituellem Kampf und Sieg, von Bewährung und Erlösung. Wie weit sie das bewusst tun, ist schwer zu sagen."
Hans Dieter Zimmermann: Comic Strips, ihre Geschichte und ihre Kritik[718]

Int.: Sie haben jedenfalls früher so komische Sachen gemacht, vielleicht hast du ja mal gehört, dass sie Hexen verfolgt haben und so komische ...
S/S: [unterbricht] Und Drachen gejagt haben!
Int.: Und Drachen gejagt, genau, warum haben die so komische Sachen gemacht?
S/S: Also ich glaube, weil sie damit dem Burgherrn, also beweisen wollten, dass sie tapfer sind, und damit sie mal eine Prinzessin oder so heiraten.
Schüler, 9 Jahre, im Interview[719]

Der Tiefenpsychologie liegt bekanntlich die Annahme zugrunde, dass der Mensch kein geschlossenes Ganzes sei, sondern sich aus Subpersönlichkeiten (bei Freud etwa die konfligierenden Triebe sowie die Instanzen des Es, Ich und Über-Ich) zusammensetze, die sich im Widerstreit miteinander befänden. Jung und die in seiner Tradition stehende Mythenforschung bei etwa Kérenyi und Neumann behandelten Archetypen als eigenständige Persönlichkeiten innerhalb des (individuellen und kollektiven) menschlichen Unbewussten: So wie die äußere Welt nach Shakespeare eine große Bühne ist,[720] auf der unterschiedliche Charaktere in unterschiedlichen Rollen und mit wechselnden Masken interagieren, ist auch die menschliche Psyche als eine Bühne für den Konflikt wider-

---

718 Zimmermann, Hans Dieter: Comic Strips, ihre Geschichte und ihre Kritik, in: Pforte, Dietger (Hg.): Comics im ästhetischen Unterricht. Frankfurt/M. 1974, S. 248–276, hier S. 270.

719 Studie „Entwicklungsverlauf historischer Konzepte" (Ammerer 2022), Interview Nr. 86, Gruppe Primarstufe, männlich, 9 Jahre.

720 Shakespeare, William: Wie es euch gefällt (übersetzt von August Schlegel), Zürich 1979, Kapitel 11: *„Die ganze Welt ist Bühne / Und alle Fraun und Männer bloße Spieler. / Sie treten auf und geben wieder ab, / Sein Leben lang spielt einer manche Rollen / Durch sieben Akte hin."*

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

streitender Mikro-Persönlichkeiten zu verstehen, die sich nach einer allgemeinen Entwicklungslogik herausbilden.[721]

Der Beschreibung einer solchen widmete sich insbesondere Neumann. In der vergleichenden Analyse verschiedener Mythologien, insbesondere altägyptischer und griechischer, stellte er fest, dass gewisse Bilder und Motive stets in einer ähnlichen Reihenfolge aufträten. Diese thematischen Abfolgen und Phasen beobachtete Neumann auch in der Bewusstseinsentwicklung des einzelnen Menschen. Er schloss daraus, dass sich die Bewusstseinsentwicklung der gesamten Menschheit im einzelnen Menschen wiederhole und sich somit sowohl phylogenetisch für das kollektive Bewusstsein als auch ontogenetisch für das individuelle Bewusstsein derselbe Entwicklungspfad ergeben würde. Dieser Entwicklungspfad würde im Mythos abgebildet, wobei sich die menschliche Psychogenese für Neumann folgendermaßen darstellte:

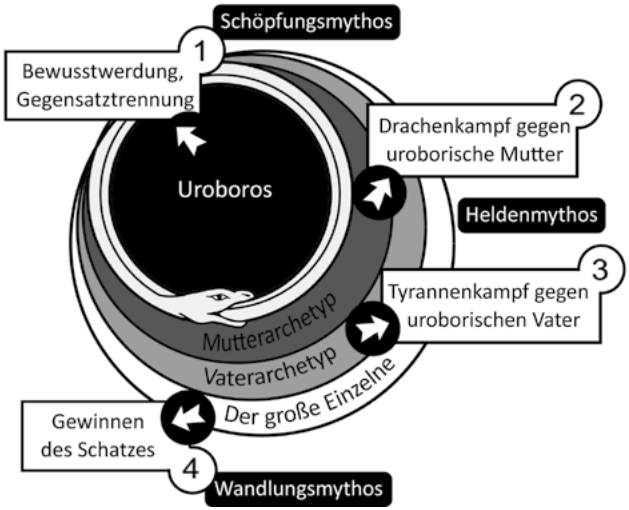

Abb. 3.8: Die Psychogenese nach Neumann.

721 Therapeutisch nutzbar macht sich dies die psychoanalytische „narrative Therapie" nach Donald Spence, bei der Patienten eigene Probleme als Figuren der eigenen Lebenserzählung personalisieren und mit dieser Figur einen Kampf führen sollen. In Strängen der an Robert Bly ausgerichteten mythopoetischen Bewegung wiederum werden Rollenkonzepte über archetypische Figuren thematisiert, so etwa bei Robert Moore und Douglas Gilette: König, Krieger, Magier, Liebhaber. Initiation in das wahre männliche Selbst durch kraftvolle Archetypen, Hamburg 2017.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

1. In der Frühphase der kindlichen Entwicklung sind die Gegensätze noch wenig ausgeprägt: Bewusstes und Unbewusstes unterscheiden sich kaum, Lachen und Weinen liegen nah beieinander, Welt und Psyche sind dasselbe. Da ein Wirklichkeitsbewusstsein fehlt, kann in Erzählungen noch nicht zwischen Facta und Ficta unterschieden werden. Der Mensch ist mehr Teil einer Gruppe denn ein Individuum und unterscheidet nicht zwischen Subjekten und Objekten; auch Gegenstände werden animistisch belebt. Das Kleinkind empfindet sich und die Welt (bzw. die Mutter) noch als Einheit, lebt eine *participation mystique* und hat eine noch unbewusste Identität. Das entspricht nach Neumann dem mythischen Bild vom *Uroboros*, des mythischen Kreises, der Kugel, des Vollkommenen, des Runden und in sich Geschlossenen, in dem alle Gegensätze aufgehoben sind. Diese Phase steht unter der Dominanz des Archetyps der „Großen Mutter". Auch die Ureltern sind noch miteinander vereinigt und das Kind erscheint sich selbst als hermaphroditisch. Der Uroboros wird häufig verbildlicht als sich selbst fressende Kreisschlange (z.B. als weltumspannende Midgardschlange, Kundalini, Amphisbaena), als verschlingender Walfisch,[722] Okeanos, Leviathan oder Drache. Er steht im positiven Sinn für Vollkommenheit, Ganzheit und Anfang, im Negativen für Chaos, Wahnsinn und Gefahr. Der Uroboros ist zyklisch und insofern vorhistorisch und ewig, als weder an die menschliche Urzeit noch an die biographische frühe Kindheit konkrete Erinnerungen vorhanden sind. Im Uroboros-Archetyp haben jene historischen Sinnbildungsmodi ihren Ausgangspunkt, welchen eine romantische Sehnsucht nach einer heilen, übersichtlicheren früheren Welt, nach einem „goldenen Zeitalter" menschlicher Eintracht oder einem Paradiesgarten zugrunde liegt. Unterstützt wird diese Verklärung durch die Tendenz des menschlichen Gehirns, positive biographische Erinnerungen besser zu behalten als negative.[723]

---

722 George Orwell kritisierte 1940 die Passivität seiner ZeitgenossInnen angesichts der totalitären Bedrohung mithilfe der Walmetapher aus dem Jonas-Mythos; dabei beschrieb er den Reiz des regressiven Aufgehens in der Einheit des Uroboros folgendermaßen: „*For the fact is that being inside a whale is a very comfortable, cosy, homelike thourght. The historical Jonah, if he can be so called, was glad enough to escape, but in imagination, in daydream, countless people habe envied him. It is, of course, quite obvious why. The whale's belly is simply a womb big enough for an adult.*" Derselbe: Inside the Whale and Other Essays, London 1960, S. 42 f.

723 Vgl. u. a. Shaw, Julia: Das trügerische Gedächtnis. Wie unser Gehirn Erinnerungen fälscht, München 2017.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Mit Beginn der kindlichen Entwicklung des Ich-Bewusstseins wird die Welt in zwei Hälften ausdifferenziert: In eine Ebene des Bewusstseins, der Rationalität und der Ordnung, in der die Dinge benannt und strukturiert werden können, und in eine unbewusste, chaotische Ebene. Die Trennung der Systeme des Bewussten und des Unbewussten ist Gegenstand des *Schöpfungsmythos*, und sie wird bildlich meist als Lichtschöpfung beschrieben.[724] Das Licht (als Erleuchtung, Fackel, Nimbus etc.) symbolisiert das endlich erwachte Bewusstsein – ein Bild, das sich historisch unter anderem in der epochalen Selbstbezeichnung der „Aufklärung" (engl. „enlightenment") findet, die das dunkle, irrationale und amorphe Mittelalter abschütteln wollte. Das Kind beginnt nun damit, die Welt über Gegensatzpaare zu strukturieren; am stärksten – weil für das Kind augenfälligsten – wirkt zunächst der Gegensatz zwischen den Geschlechtern. Der Uroboros differenziert sich daher in die Ureltern aus, in chthonische Erdmutter und uranischen Himmelsvater, den Raum dazwischen versucht das „göttliche Kind" zu besetzen. Aufgrund seiner primären Bindung an die Mutter (bzw. Amme) projiziert das Kind den Uroboros auf dieselbe; das mütterlich-weibliche umfasst das Ganze der Welt, auch das „*gähnende*" (Hesiod) und verschlingende Chaos.[725] In Abgrenzung dazu steht das Männliche für die aus dem Weltganzen entstehende kulturelle Ordnung, die jenseits des Mutter-Kind-Systems Sicherheit spendet.[726] Das bewusstwerdende Kind drängt nach Neumann zunehmend auf Selbstverwirklichung („Zentroversion") und versucht, sich von den Ureltern abzulösen.

2. Die Ich-Werdung vom unreifen Kind zum reifen Erwachsenen ist der Gegenstand des *Heldenmythos*. Seine erste Phase ist die Lösung des Individuums aus dem Mutter-Kind-System. Für das Kind erscheint die physische Mutter als paradoxe Einheit, weil sie einerseits alle existentiellen Bedürf-

---

724 Vgl. Cassirer 1964.

725 „Chaos" in Hesiods Theogonie bedeutet Spalt bzw. Höhle, das Wort wurde als Verb in Zusammenhang mit „klaffenden Wunden" und „gähnenden Höhlen" benutzt und stand mithin vermutlich in einem symbolischen Zusammenhang mit Vulva bzw. Uterus einer initialen Erdgöttin; vgl. Straube, Ingrid: Die Quellen der Philosophie sind weiblich, Aachen 2001, S. 32.

726 In manchen Mythologien werden die Gegensätze von weiblicher Erde und männlichem Himmel durch einen Baum verbunden, der die Welt symbolisiert (z.B. Yggdrasil, Sefira, Bodhibaum). Elemente davon finden sich auch in sakraler Architektur wie z.B. gotischen Kirchen.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

nisse befriedigt, andererseits damit auch eine vollständige Abhängigkeit erzeugt. Ihr Verhalten (auch z.B. ihre Absenz oder ihr Tod) entscheidet über Leben und Tod des Kleinkindes; im Archetyp erscheint sie daher doppelgesichtig als fürsorglich und fürchterlich. Auf dem Weg zur Autarkie muss sich das Kind zunächst mental von der umsorgenden Mutter emanzipieren, indem es die Einheit mit der archetypischen „Großen Mutter" als Konjunktion von Unbewusstem, Zeitlosem, Natürlichem und kollektiver Triebwelt überwindet. Diese mentale Loslösung ist entscheidend für das spätere Verhältnis des Selbst (als Gesamtheit der menschlichen Psyche) zum Ich (als ihr bewusster Teil).

Der Mythos symbolisiert diese Loslösung als Kampf des Helden gegen das „verschlingende" Chaos-Ungeheuer, das den negativen Aspekt der Großen Mutter repräsentiert, insbesondere in Gestalt des Drachens. Hat der Held diesen Kampf gewonnen, wird es ihn später dennoch immer wieder in das mütterliche Unbewusste, in das Gefährliche, Chaotische und in die Ohnmacht ziehen („*Der Schlaf der Vernunft gebiert Ungeheuer*"), da diese nach Neumann eine „*psychische Gravitation*" ausübten, gegen die zeitlebens angekämpft werden müsse.[727] Häufig misslingt die Loslösung von der uroborischen Mutter, weil sich die überfürsorgliche Mutter zu stark an ihr Kind klammert – dies ist die Grundlage für den ödipal-familiären Alptraum Freuds.[728] Neumann verzeitlichte die Krise der kindlichen „Erdmuttertötung" zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr; mit ihr einher geht der Übergang vom Lust- zum Realitätsprinzip, da das Kind sich nun in der realen Welt zurechtfinden muss, in der die Gebote und Verbote der Kultur, des „Großen Vaters" gelten. Aus der Geborgenheit der mütterlichen Instinktwelt wechselt es nun in die sekundäre Geborgenheit des Kollektivs, muss daher ein Kollektivbewusstsein, eine Persona und einen Schatten zur Interaktion mit der Gesellschaft ausbilden.

3. In der Pubertät stellt sich das Individuum dem zweiten Teil des Heldenkampfes, der Konfrontation mit dem „Vater im Himmel", dessen starre

---

727 Vgl. Neumann 1984, S. 40. Die Natursehnsucht ist dem Menschen in der Kultur folglich eingeschrieben, wie dies u.a. Benjamin Rush erkannte: „*[...] Taken from the woods, he is never happy in his natural state 'till he returns to them again*". Derselbe: The Autobiography of Benjamin Rush, hgg. von George Corner, Princeton 1948, S. 72.

728 Der daraus entstehenden Unfähigkeit, eine Partnerbeziehung einzugehen, widmet sich die Psychoanalyse anhand des personalistischen Ödipuskomplexes.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Regeln der Herausbildung von Autonomie im Weg stehen. Auch der Vaterarchetyp hat als Repräsentant der Gesellschaft, der „*kollektiven Wert- und Traditionswelt seiner Zeit*“,[729] eine gute (fördernde) und eine böse (unterdrückerische) Seite. Die Konfrontation wird symbolisiert durch den Kampf gegen den Tyrannen – im Mythos etwa in Gestalt des usurpierenden Onkels oder des Stiefvaters. Meist mündet die mythische Rebellion gegen den uroborischen Vater in dessen symbolischer Tötung, welche für die Entdeckung des eigenen Animus steht *(„Ohne ‚Vater'mord ist keine Bewußtseins- und Persönlichkeitsentwicklung möglich")*.[730]

Am Ende des Heldenzyklus stehen Tod und Wiedergeburt (bzw. Auferstehung) des Helden selbst. Diese bedeuten den Tod des kindlichen Bewusstseins. Der Held ist nun an seine Grenzen gestoßen, *„er ist dem Feind begegnet und der Feind ist er selbst. Er ist seiner dunklen Seite begegnet, seiner sehr unheroischen Seite. Er kämpfte mit dem Drachen und verbrannte sich. Er focht in der Revolution und trank vom Bodensatz seiner eigenen Unmenschlichkeit. Er hat die Mutter besiegt und dann seine Unfähigkeit eingesehen, die Prinzessin zu lieben. Der ‚Tod' des Helden signalisiert die Begegnung des Jungen oder Mannes mit wahrer Demut. Es ist das Ende seines heroischen Bewusstseins*“ (R. Moore/D. Gilette).[731]

4. Viele mythische Helden gelangen über diese Ebene nicht hinaus; sie beschränken sich auf den Drachenkampf und das Brechen der Gesetze, verbleiben wie Peter Pan als „puer aeternus“ oder als „puella aeterna“. Sie schrecken davor zurück, Verantwortung zu übernehmen und feste Bindungen einzugehen. Andere jedoch erreichen die höchste Bewusstseinsstufe, dargestellt im *Wandlungsmythos*: Sie integrieren erfolgreich ihre dunklen, hässlichen, gesellschaftlich unerwünschten Persönlichkeitsanteile und gelangen so in den transpersonalen Seelenhintergrund des Kollektivs zurück. Nicht das destruktive Vernichten, sondern das konstruktive Gewinnen steht nun im Vordergrund, erzählerisch ausgedrückt durch einen gewonnenen Schatz. Nachdem das furchtbare Weibliche nun tot ist, löst sich aus dem Mutterarchetyp eine positive Anima-Vorstellung (etwa in Gestalt der befreiten

---

729 Neumann 2004, S. 18

730 Vgl. Neumann 1984, S. 152; hierzu auch Lequil, Clotilde: Befreiung vom Übervater: „Star Wars“ mit Lacan, in: Newmark, Catherine (Hg.): Viel zu lernen du noch hast: Star Wars und die Philosophie, Reinbek bei Hamburg 2016.

731 Moore/Gilette 2017, S. 62. Dass sich Neumanns Entwicklungslogik auch auf Kunstformen wie die Musik umlegen lässt, zeigte Walter Bühl in: Derselbe: Musiksoziologie, Bern 2004, S. 272–274.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Jungfrau); diese ermöglicht dem mythologischen Helden eine geschlechtliche Beziehung auf Augenhöhe. Er übernimmt Verantwortung und gründet eine Familie, „*darüber hinaus aber die Dynastie und den Staat*".[732] Für beide Geschlechter wird nun eine Geschlechtsidentität möglich, die auch den jeweils gegengeschlechtlichen Aspekt integriert. Die uroborischen Eltern transformieren sich von feindlichen und festhaltenden Mächten zu hilfreichen Lebensbegleitern.

Die vormals getrennten Gegensätze lassen sich nun in komplementären Paarungen zusammenbringen, ausgedrückt etwa in der *Hieros Gamos,* und der archetypische Große Einzelne erscheint als ausbalancierte Persönlichkeit.[733] Strebte das Individuum in der ersten Lebenshälfte noch nach einer starken Trennung und Ausdifferenzierung der Gegensätze, um die Welt leichter begreifen zu können, steht es nun in der zweiten Lebenshälfte vor der Aufgabe, die kategorialen Gegensätze auszusöhnen und ineinander zu integrieren. Sinnbild des gelungenen finalen Zusammenfallens der Gegensätze ist für Neumann der Hermaphrodit: „*Am Beginn war das Ich im Bauche des [...] Drachens, des Uroboros, in seiner Vermischung von Innen und Aussen, Welt und Unbewusstem, verborgen und ruhte als Embryo in ihm. Am Ende steht, wie auf den Bildern der Alchemie, der Hermaphrodit auf diesem Drachen, hat in seinem synthetischen Dasein die Ursituation überwunden, über ihm schwebt die Krone des Selbst, und in seinem Herzen leuchtet der Diamant.*"[734]

Transmedial und genreübergreifend nutzen auch unsere heutigen Erzählungen Motive, die den Mustern des Schöpfungs-, Helden- oder Wandlungsmythos

---

732 Vgl. Neumann 1984, S. 162.

733 Bühl zufolge schließt hier ein Prozess der „Entindividualisierung" an, in dem sich das Individuum mit dem Wir einer Gemeinschaft identifiziere und sich ihr unterordne. Den Abschluss fände die Entwicklung in der Transformation des Heldenarchetyps zum Ideal des „weisen Königs" bzw. der „weisen Königin" oder überhaupt das Verblassen der Archetypen. Je nachdem, wie viele BürgerInnen den Sprung in die letzte Reifephase schafften, träte die aus ihnen gebildete Gesellschaft als (auf Selbstachtung, Gleichberechtigung und Selbstverwirklichung gegründetes) „demokratisches" System in Erscheinung oder als bloße „Massengesellschaft", die ihre Selbstverachtung auf Sündenböcke projiziere und sich in FührerInnenkult und Prominentensehnsucht flüchte; vgl. Derselbe 2000, S. 95 f.

734 Neumann 1984, S. 331.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Abb. 3.9: Salvator Mundi, Leonardo da Vinci zugeschrieben, vermutlich ca. 1500. Das derzeit teuerste Gemälde der Welt zeigt den zentralen Helden der christlichen Mythologie als wandlungsmythisch vollkommenen Weltenretter, der in seiner androgynen Gestalt – für Jung war Jesus der Androgyne schlechthin – die vormals getrennten Gegensätze wieder erfolgreich zusammengeführt hat.[735]

entsprechen.[736] Es sei ohnehin unwahrscheinlich, schrieb Eliade, dass je eine Gesellschaft auf Mythen verzichten könne.[737] Auch wenn der aufgeklärte wissenschaftliche Intellekt immer wieder mal darauf hoffe, „*mit dem Spuk endgültig*

---

735 Vgl. Frick, Eckhard/Remmler, Helmut: Der Priester und die Anima, in: Frick, Eckhard/Huber, Roland: Die Weise von Liebe und Tod: Psychoanalytische Betrachtungen zu Kreativität, Bindung und Abschied, Göttingen 1998, S. 49–63, hier S. 55.

736 Beispielsweise allegorisiert ein typischer amerikanischer Thriller, wie Adam Soboctynski auffiel, schöpfungsmythisch „*so gut wie immer den Aufklärungsprozess: In ihm wird das ewig Dunkle und Unheilvolle durch harte, rationale und heroische Ermittlungsarbeit gebannt und Ordnung geschaffen, um den Menschen immer wieder aufs Neue die Furcht zu nehmen*“ Derselbe: Wenn Präsidenten Verräter jagen, in: Die Zeit, 6.6.2018, S. 37.

737 Vgl. Eliade, Mircea: Myths, Dreams and Mysteries, New York 1960, S. 31 f.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

aufzuräumen“,[738] komme der Mensch von den Archetypen Jung zufolge nicht los: „*Für den Archetypus gibt es keinen ‚vernünftigen‘ Ersatz, so wenig als für das Kleinhirn oder die Nieren*.“[739] Ebenso müssten alle Versuche scheitern, das Unbewusste dauerhaft zu verdrängen, „*weil sie instinktwidrig*“ seien, schrieb von Franz.[740] Weder rationalistische Verdrängung noch mystische Identifikation mit dem kollektiven Unbewussten seien langfristig erfolgreich. Der Vernunft bleibt nur eine Wahl: Das Unbewusste müsse konfrontiert werden, um es dem Bewusstsein unterwerfen zu können. „*Im Erringen des Sieges über die Kollektivseele liegt der wahre Wert*“ (C. G. Jung).[741]

Welche Archetypen könnte es sich nun lohnen, für die Erklärung historischer Großdeutungen heranzuziehen?[742] Aus Neumanns Modell der Psychogenese ergeben sich die Dominanten der Großen Mutter (Natur/Unbewusstes), des Großen Vaters (Kultur/Bewusstes) und des bzw. der Großen Einzelnen. Diese finden sich ebenso in Freuds Unterscheidung von Es, Ich und Über-Ich sowie in Binswangers Unterscheidung von Umwelt, Eigenwelt und Mitwelt wieder. An Petersons Konzeptualisierung dieser archetypischen Konstellationen anknüpfend[743] werde ich nachfolgend vier zentrale komplementäre Gegensatzpaarungen näher beleuchten, die mir in historischen Metanarrativen und den zugehörigen geschichtskulturellen Produkten auch durch Jugendliche identifizierbar erscheinen: Mutter-, Vater- und Heldenarchetyp sowie die elementare Syzygie von Chaos und Ordnung (vgl. Abb. 3.10). In Metanarrativen werden diese Archetypen in ihrer je positiven oder negativen Ausformung zu unterschiedlichen Kombinationen geformt: Das Frontier-Metanarrativ etwa setzt auf den positiven Heldenarchetyp, den positiven Vaterarchetyp und den negativen Mutterarchetyp: Der heroische Pionier erschließt eine unbarmherzige Wild-

---

738 Jung 1976e, S. 171. Ähnlich formulierte Schulz-Hageleit in seiner beiläufigen Kritik am Jung’schen Archetyp, dass dieser keine reale Geschichtskraft ausdrücke, sondern lediglich als „*Spuk in unseren Köpfen sein Unwesen*“ treibe; Derselbe 2012, S. 193.

739 Jung 1976e, S. 175.

740 Franz 2015, S. 222.

741 Jung, zitiert bei Ellenberger 1996, S. 939.

742 Jung zählte zu den besonders bemerkenswerten, möglicherweise übergeordneten Archetypen den Schatten, den weisen alten Mann, das Kind und die Mutter; vgl. Jacobi, Jolande: Complex, Archetype, Symbol, London 1959, S. 114.

743 Vgl. Peterson 1999. Dieser fokussiert konzeptionell vor allem auf den Chaos-Ordnung-Gegensatz, der auch die jüngst erschienenen populären lebenspraktischen Adaptionen seiner theoretischen Synthesen bestimmt; vgl. Derselbe: 12 Rules For Life: An Antidote to Chaos, New York 2018; Derselbe: Beyond Order: 12 more Rules for life, New York 2021.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

nis, um eine segensreiche Kultur zu etablieren. Das Ökowestern-Metanarrativ hingegen verbindet den negativen Heldenarchetyp mit dem negativen Vaterarchetyp und dem positiven Mutterarchetyp: Die liebliche Natur wird geschändet durch den gewissenlosen Schurken, der seine erstickende Kultur (*„ausbeuterisch und gewaltsam, männlich-militärisch, rücksichtslos und selbstherrlich"* – P. Schulz-Hageleit)[744] mit sich bringt. Die Französische Revolution kann aus Sicht der Restaurationsbewegung als eine Geschichte des tödlichen Chaos erzählt werden, das eine jahrhundertealte geordnete Welt atomisierte und dabei seine eigenen malevolenten AkteurInnen fraß (–M, +V, –H) oder aus Sicht des liberalen Bürgertums als eine von HeroInnen angeführte Freiheitsbewegung, welche eine korrupte Ordnung zu Fall brachte und durch eine naturgemäßere ersetzte (+M, –V, +H).

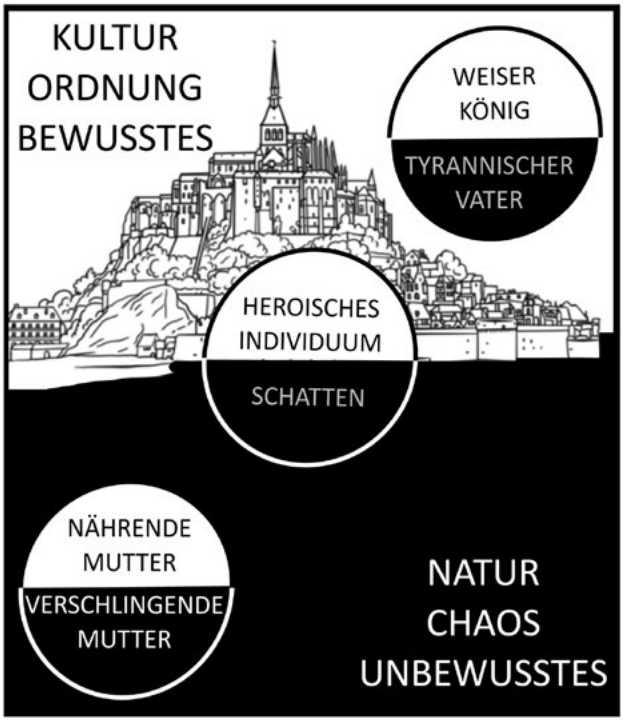

Abb. 3.10: Vier zentrale Archetypen, unter Verwendung einer Vektorgrafik von Lena London.

744 Schulz-Hageleit, Peter: Was lehrt uns die Geschichte? Annäherungsversuche zwischen geschichtlichem und psychoanalytischem Denken, Pfaffenweiler 1989, S. 12.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Beispiel: Im Mythensteinbruch – Archetypen im modernen Filmepos

Heutige Mythen formen sich vor allem auf der Leinwand. Eines der meistzitierten popkulturellen Beispiele ist hier die „Star Wars"-Saga, ein „*synthetische[r] Mythos, der unsere Kultur imprägniert, geformt, unterwandert hat*" (K. Nicodemus).[745] „Star Wars" und „Mythos" sind im öffentlichen Bewusstsein mittlerweile begrifflich eng verwoben.[746] Kulturell besonders einflussreich war die erste Trilogie, deren Schöpfer George Lucas freimütig bekannte, sich intensiv mit Campbells Mythentheorie auseinandergesetzt zu haben.[747] Gerade hier lassen sich die archetypischen Konstellationen leicht identifizieren:

Das Universum ist der primordiale Handlungshintergrund; es ist das Chaos, aus dem die kulturellen Ordnungen hervorgehen und enthält als solches das unbegrenzte Potential, das durch den explorativen, abenteuersuchenden Helden gehoben werden kann. Dieser Held bewohnt zunächst eine einigermaßen stabile, bekannte, geordnete Welt, aus der ihn jedoch eine Anomalie, die Tötung von Familienmitgliedern, in die Heldenreise stößt. Erste Unterstützung erhält er durch einen Mentor, der als Gewissen fungiert und sein Handeln auf die Erneuerung der Kultur ausrichtet. Als Rebell will der Held die problematische Gegenwart in eine ideale Zukunft transformieren. Auf seiner Reise stößt er auf die ewige Kraft der Natur: Die „Macht" als Manifestation der Großen Mutter. Ihre „helle" Seite wirkt heilsam und schöpferisch, ihre „dunkle" verschlingend und zerstörerisch. Der Held widersteht der Gravitation der dunklen Seite der Macht, inkorporiert stattdessen ihre helle Seite und wird so bewusst genug, um sich der Konfrontation mit dem Großen Vater zu stellen. Auch dieser tritt als Gegensatzpaar in Erscheinung: Der Orden (= Ordnung) der Jedi-Ritter vertritt den positiven, ermutigenden, dynamischen und sicherheitsspendenden Aspekt der Kultur,

---

745 Nicodemus, Katja: Luke und Carrie, in: Die Zeit, 14.12.2017.

746 Vgl. Silvio, Carl/Vinci, Tony: Introduction. Moving Away from Myth: Star Wars as Cultural Artifact, in: Silvio, Carl et al. (Hg.): Culture, Identities and Technology in the Star Wars Films: Essays on the Two Trilogies, Jefferson 2007, S. 1–8, hier S. 2.

747 Spätere Filme der Reihe, die weniger stark auf klassische Erzählarchetypen setzten, fanden auch weniger positive Publikumsresonanz.; vgl. etwa zum jüngsten Franchise Cain, Rob: Rotten Tomatoes Says Its 55% „Star Wars: The Last Jedi" Audience Score Is Authentic, in: Forbes Magazin online, 20.12.2017, online auf: https://www.forbes.com/sites/robcain/2017/12/20/rotten-tomatoes-confirms-its-55-last-jedi-audience-score-is-100-authentic/#975aa6042317.
George Lucas führte zudem aus: „*I had a long-time interest in fairy tales, mythology, that sort of thing. I had decided that there was no modern mythology. The western was the last American mythological genre, and there had not been anything since then, I wanted to take all the old myths and put them into a new format that young people could relate to. Mythology always exists in unusual, unknown environments, so I chose space*." Zitiert nach: Bouzereau, Laurent: Star Wars: The Annotated Screenplays, New York 1997.
Das Star-Wars-Universum schaffte, wie auch die „Fluch der Karibik"-Reihe, zudem einen erstaunlich weiten Sprung in die Kinderzimmer – lange bevor Kinder die Filme kannten. Dies führte den Literaturkritiker Weidermann zum Befund, dass sich „*die Mythen populärer Kultur der letzten Jahrzehnte [...] verselbständigt*" hätten und „*ein Eigenleben in den Kinderköpfen*" führten, sie seien „*ein Sprungbrett für die Superhelden-Phantasie*"; Derselbe 2012.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

während das Imperium die totalitäre tyrannische Ordnung symbolisiert. In der bewussten Konfrontation mit dem Todesstern als Chaosdrachen sowie in Anagnorisis und Überwindung des Widersachers, welcher sich als leiblicher Vater herausstellt, wird der Held als Jedi, als starker Repräsentant der guten Ordnung wiedergeboren. Auf dieser Grundlage interagieren in den Filmen unterschiedlichste Erzählarchetypen, etwa Yoda als Schwellenwächter, Trickster und Mentor; Obi Wan als Herold und Mentor; Darth Vader, der Imperator und Boba Fett als antagonistische Schatten; Han Solo als Trickster und Held; Leia als Heldin und Animafigur; Chewbacca als helfende Verbindung zur Natur etc.

Ein für den Geschichtsunterricht relevanteres (und für SchülerInnen beider Sekundarstufen leicht fassbares) Beispiel eines Films, in dem archetypische Konstellationen anschaulich zutage treten, ist der Oscar-nominierte Zeichentrickfilm „Brendan und das Geheimnis von Kells" (IRL, BEL, FRA 2009). Der surreal anmutende Film zeigt eine fiktionale Geschichte rund um die Entstehung des Buches von Kells. Dabei lebt der 12-jährige Protagonist in einem frühmittelalterlichen irischen Kloster, dessen Abt sein Onkel Cellach ist. Weil er den Ansturm der Wikinger fürchtet, lässt der strenge Cellach das Kloster mit einer hohen Mauer umgeben und verbietet dem Jungen, hinaus in den dunklen Wald zu gehen. Eines Tages trifft jedoch ein berühmter Buchmaler ein, der an einem unvollendeten Buch arbeitet, und bittet den Protagonisten, im Wald nach einem Rohstoff für die Tinte zu suchen. Ebendort trifft Brendan auf eine Waldfee, die ihn vor wilden Tieren beschützt und ihm bei seiner Aufgabe hilft. Nachdem er vom Onkel eingesperrt wurde, sucht er bei seinem zweiten heimlichen Ausflug in den Wald nach einer magischen Linse, die der Buchmaler zur Vollendung des Buches benötigt, und besiegt mit List den grausamen Totengott, in dessen Besitz sie ist. Als das Kloster von Wikingern überfallen wird, fliehen Brendan und der Buchmaler in den Wald, wo sie von der Waldfee (in Gestalt eines weißen Wolfs) vor den Wikingern gerettet werden, und ziehen durch das Land, um das Buch fertigzustellen. Am Schluss des Films kehrt Brendan als Erwachsener mit dem Buch nach Kells zurück, um es seinem Onkel zu zeigen.

Zum Film lassen sich etwa Fragen der historischen Bewertung (Wie werden im Film die Wikinger dargestellt, wie die Kelten, wie die christlichen Iren?) stellen, aber auch die Bildelemente des Films archetypisch zuordnen: Das alte Kloster mit seinen aberwitzig hohen Mauern ist eine Manifestation des Großen Vaters, der die Gemeinschaft vor dem amorphen Chaos in der vagen Gestalt der Wikinger schützt, dabei aber auch als Gefängnis wirkt. In der Figur des Abts findet der Archetyp zudem einen herrischen Repräsentanten, der die Veränderung scheut. Das Gegenstück zum Kloster bildet der gefährliche Chaos-Wald, in dem sich wertvolle Dinge verbergen; hier herrscht die Große Mutter, die den Helden herausfordert und ihm dabei hilft, seine Prüfungen zu bestehen. In Gestalt der Jungfrau/Waldfee tritt sie als positive Animafigur in Erscheinung, die sich auch in einen gefährlichen Wolf verwandeln kann, ihren verschlingenden Aspekt hingegen offenbart sie in Gestalt des Todesgottes, der in einer Höhle tief im Wald lauert. Die bestandene Prüfung verschafft dem Helden die ersehnte Linse, macht ihn „sehend", d.h. bewusst; so kann er die Kultur, die unter dem Ansturm der Wikinger untergeht, erneuern und zum Herrn der zwei Welten werden. Dramaturgisch unterstützt werden diese archetypischen Bilder durch die leicht identifizierbaren Stationen der Heldenreise und ein komplementäres Spiel mit Licht und Schatten, hell und dunkel, tot und lebendig, bedrohlich und heiter.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

3.2.3.2 Hic sunt dracones: Chaos und Ordnung

„Es gibt nur noch die universale Ordnung oder das universale Chaos, nichts dazwischen. [...] Keine Neutralität im Zeichen des Entweder-Oder."
Klaus Mann: Brief an Hans Reiser, 1945[748]

„Wer mit Ungeheuern kämpft, mag zusehn, dass er nicht dabei zum Ungeheuer wird. Und wenn du lange in einen Abgrund blickst, blickt der Abgrund auch in dich hinein."
Friedrich Nietzsche: Jenseits von Gut und Böse[749]

„In this year fierce, foreboding omens came over the land of the Northumbrians, and the wretched people shook; there were excessive whirlwinds, lightning, and fiery dragons were seen flying in the sky."
Angelsächsische Chronik: Bericht über den ersten Wikinger-Einfall 93[750]

Abb. 3.11: Auszug aus: Don Rosa: Der Einsiedler der Villa Duck, in: Derselbe: Onkel Dagobert – sein Leben, seine Milliarden, 2007 (© Disney Enterprises). Dass sich archetypische Bilder und Muster leicht in populären Comics auffinden lassen, soll hier und im Folgenden anhand von beispielhaften Disney-Comics gezeigt werden. Unschwer als Agenten des Chaos lassen sich dabei etwa die „Panzerknacker" identifizieren. 1951 von Carl Barks ersonnen, wurden die rotgekleideten Ganoven vielfach als zeittypischer Ausdruck der US-amerikanischen Angst vor dem revolutionären Kommunismus gedeutet. Das Verbrechersyndikat verkörpert die Triebwelt und das Amorphe, Anti-Hierarchische, Vor-Individuelle: Maskiert, unkultiviert und uniformiert tragen die Panzerknacker Nummern statt Namen.

---

748 Angefügt in: Mann 2006.

749 Nietzsche 1886, Aphorismus 146.

750 Jebson, Tony: Manuscript D: Cotton Tiberius B.iv: The Anglo-Saxon Chronicle: An Electronic Edition, Jahreseintrag 793, englische Übersetzung übernommen von https://en.wikipedia.org/wiki/Lindisfarne, 20.12.2018.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Das „extreme" 20. Jahrhundert mit seinen Exzessen an ideologisch motiviertem Massenmord ist für den Geschichtsunterricht eine herausfordernde Lernmaterie, die an vielen Stellen nach einer psychologischen Perspektivierung verlangt. Schwer zu begreifen ist insbesondere die rassistische und antisemitische Obsession der NationalsozialistInnen: Was motivierte die NS-Führung in Kriegszeiten zur Vernichtung der eigenen BürgerInnen und zur Ausmordung ganzer Landstriche in den eroberten Gebieten? Wie konnte es zur „Umwertung aller Werte" kommen, die diesen Zivilisationsbrüchen vorausging? Und warum wurden – neben anderen Opfergruppen – insbesondere Jüdinnen und Juden zum Ziel? Verweise auf die lange antisemitische Tradition des Christentums, auf den verhassten jüdischen Geldverleiher, auf den einfältigen Glauben an eine jüdische Weltverschwörung in Teilen der Bevölkerung genügen ganz offensichtlich nicht, um den nationalsozialistischen Wahn begreifbar zu machen. Wie lässt sich ein Genozid mit Sinnkategorien fassen?

Eine historische Sinnbildung, die an menschliches Verhalten Vernunftmaßstäbe anlegt, gelangt hier schnell an ihre Grenzen. Rüsen gesteht dies ein, wenn er von „*der unüberbietbaren Sinnlosigkeit von Ausschwitz*"[751] spricht. Damit engt er allerdings den Bedeutungsumfang von „Sinn" in unbefriedigender Weise ein: Jedes Handeln – gerade extremes, das starke Widerstände überwinden muss – wird durch phronetischen Sinn motiviert, muss also auf Seiten der AkteurInnen als *richtig* wahrgenommen werden, um aufrechterhalten zu werden. Tatsächlich hat die vergleichende Genozidforschung herausgearbeitet, dass sehr viele TäterInnen ihre Handlungen als notwendig und sinnvoll erlebt haben – auch wenn es ihnen anfänglich Mühe bereitet haben mag, den Firnis der Humanität zu durchstoßen.[752] Wie aber kam es zur „*hypnotischen Trance*" (S. Marks)[753] des nationalsozialistischen Bewusstseinszustands?

Psychohistorie, Sozial- und Evolutionspsychologie suchen nach Antworten auf diese Frage in den unbewussten Motivlagen der TäterInnen. Ein erst seit wenigen Jahren verfolgter Erklärungsansatz findet sich hierbei im Konzept des „sozialen Verhaltens-Immunsystem": So wie das Individuum auf potentiell kontaminierte Dinge mit Ekelgefühlen reagiere und pathogenem Stress mit dem

---

751 Vgl. Rüsen, Jörn: Lessings „Die Erziehung des Menschengeschlechts". Ein Rückblick in die Zukunft der Vergangenheit, in: Derselbe: Kultur macht Sinn. Orientierung zwischen Gestern und Morgen, Köln 2006, S. 39–64, hier S. 31.

752 Vgl. u.a. Welzer 2005; Browning, Christopher: Ganz normale Männer: Das Reserve-Polizeibataillon 101 und die „Endlösung" in Polen, Reinbek 1999.

753 Vgl. Marks, Stephan: Warum folgten sie Hitler? Die Psychologie des Nationalsozialismus, Düsseldorf 2007.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Streben nach Reinheit begegne (welches von Erhabenheitsgefühlen begleitet werden kann), würden soziale Gruppen demnach auf potentiell kontaminierende AußenseiterInnen mit Abwehr- und Reinhaltungshandlungen unterschiedlicher Intensität reagieren. Dass die Furcht vor dem Fremden ihren evolutionären Ausgangspunkt in der Angst vor Ansteckungskrankheiten hat, ist eine plausible Annahme. Allein im 20. Jahrhundert starben vermutlich 400 Millionen Menschen an Pocken (Blattern) und fast 100 Millionen an Masern,[754] und auch außerhalb von Seuchenzeiten erreichte bis in die Neuzeit hinein nur jedes zweite europäische Kind krankheitsbedingt die Pubertät. Die Auslöser verheerender Pandemien wurden in Gesellschaften zumeist von außen eingeschleppt, etwa in die Amerikas, wo zwischen 90 % und 95 % der Bevölkerung den neuen eurasischen Krankheitserregern zum Opfer fiel.[755] Im Anschluss an diese „*sehr wahrscheinlich [...] größte demographische Katastrophe der Geschichte*" (S. Katz)[756] stießen europäische SiedlerInnen vielerorts auf völlig entvölkerte Landstriche. Auch uns haben die CoViD-19-Epidemie und die teils massiven Reaktionen hierauf zuletzt eindrücklich daran erinnert, wie verwundbar Gesellschaften gegenüber neuen Infektionskrankheiten sind.

Forschungen zum sozialen Verhaltensimmunsystem haben deutliche Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen diesem und konservativen Einstellungen, religiösem Fundamentalismus, Rechtextremismus, Xenophobie und autoritären Neigungen geliefert.[757] Sie legen nahe, dass die latenten Abwehrmechanismen des Kollektivs einerseits auf Fremde, also potentielle Krankheits-

---

754 Daten aus mehreren Quellen zusammengeführt von Statista.com auf https://de.statista.com/statistik/daten/studie/255910/umfrage/tote-im-20-jahrhundert-aufgrund-von-infektionskrankheiten/ (November 2012).

755 Vgl. Mann 2016, S. 204–2013.

756 Katz, Steven: The Holocaust in Historical Context, erster Band, New York 1994, S. 20. Einen Nachhall fand sie unter anderem in den strengen Gesundheitsprüfungen, denen sich spätere EinwanderInnen in die USA auf auf Ellis Island unterziehen lassen mussten.

757 Vgl. u.a. Schaller, Mark: Parasites, Behavioral Defenses, and the Social Psychological Mechanisms Through Which Cultures are Evoked, in: Psychological Inquiry 17/2006, DOI: 10.1207/s15327965pli1702_2; Terrizzi, John/Shook, Natalie/McDaniel, Michael: The behavioral immune system and social conservatism: A meta-analysis, in: Evolution and Human Behavior 34/2013, S. 99–108; Olatunji, Bunmi: Disgust, scrupulosity and conservative attitudes about sex: Evidence for a mediational model of homophobia, in: Journal of Research in Personality 42/2008, S. 1364–1369, DOI: 10.1016/j.jrp.2008.4.001; Fincher, Corey/Thornhill, Randy/Murray, Damian/Schaller, Mark: Pathogen prevalence predicts human cross-cultural variability in individualism/collectivism, in: Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences 275(1640)/2008, S. 1279–85, DOI: 10.1098/rspb.2008.0094.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

träger außerhalb der eigenen Gruppe, ausgerichtet sind. Andererseits können sie auch durch Gruppenmitglieder ausgelöst werden, wenn diese als kontaminierend wahrgenommen werden – etwa KetzerInnen, welche die psychische Integrität der Gruppe bedrohen. Ausschreitungen gegen Minderheiten lassen sich in diesem Verständnis als (überschießende) Reaktionen des sozialen Verhaltens-Immunsystems interpretieren, zumal sie in Krisen- und Bedrohungszeiten mit größerer Wahrscheinlichkeit auftreten. Im europäischen Mittelalter etwa waren die antisemitischen Pogrome gerade während der großen Pestwelle 1347–1353 besonders gewalttätig.[758] Die niedrigeren Opferzahlen in der jüdischen Bevölkerung – die sich auch auf strengere rituelle Reinheitsvorschriften zurückführen lassen – machten Jüdinnen und Juden zusätzlich verdächtig.

Auch an den nationalsozialistischen Rassenwahn kann das Konzept des sozialen Immunsystems angelegt werden, insbesondere, wenn man die krisenhaften Verhältnisse hinreichend berücksichtigt, in denen sich Deutschland nach dem Ersten Weltkrieg befand. Millionen Männer, darunter viele Familienerhalter, waren tot, die ökonomischen Strukturen verheert, die Ersparnisse des Mittelstands in Kriegsanleihen und Hyperinflation verbrannt, das Herrschaftssystem mitsamt seiner gemeinschaftsstiftenden Erzählung untergegangen, die Gefahr einer kommunistischen Machtübernahme real, die Zukunftsaussichten durch harsche Friedensverträge getrübt – Chaos und Unberechenbarkeit auf allen Ebenen. Ein Dolchstoß-Narrativ etablierte sich, wonach die Niederlage nicht im Feld entschieden worden sei, sondern auf das böse Wirken von Kräften aus dem Landesinneren zurückgeführt werden müsse. Gleichzeitig raste mit der Spanischen Grippe eine Ansteckungskrankheit durch den Kontinent, die mehr Menschen tötete, als im gesamten Weltkrieg umgekommen waren.

Unter diesen Voraussetzungen war die Stunde derer gekommen, die knallharte[759] Ordnung versprachen, um eine chaotische Welt wieder ins Äquilibrium zu zwingen. Der Nationalsozialismus brachte eine spektakulär inszenierte Hyper-Ordnung; Leni Riefenstahls Propagandafilme glorifizierten Menschenmassen in perfekter Formation und Symmetrie – kantig, kraftstrotzend und brachial

---

758 Vgl. Trepp, Leo: Die Juden. Volk, Geschichte, Religion, Reinbek bei Hamburg 1998, S. 66; Goehl, Konrad/Mayer, Johannes/Staub, Kurt: Was tun, wenn die Pest kommt: Götter lästern oder Juden brennen? In: Editionen und Studien zur lateinischen und deutschen Fachprosa des Mittelalters. Festgabe für Gundolf Keil, Würzburg 2000, S. 127–166.

759 Selbst führenden NationalsozialistInnen erschien die Ordnungsreaktion bisweilen übertrieben. Hans Frank notierte 1942 in sein Tagebuch: „*Immer mehr entwickeln wir uns zum schlimmen, gewalttätigen Polizeistaat. Das ist nicht gut und gefährdet das Reich.*“ Zitiert nach: Frank, Niklas: Der Vater. Eine Abrechnung, München 2005, S. 177.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

sollte die neue Jugend sein, monumental, geradlinig und klar die neue Architektur. Heinz Schaefer pries die Machtübernahme in seiner NS-Aufklärungsschrift „Grundzüge der nationalsozialistischen Weltanschauung" als „*Errettung aus dem Chaos*" – Hitler habe nichts weniger als die „*gesamte abendländische Kultur vor dem Versinken in ein blutiges Chaos gerettet!*".[760] In der Wehrmachts-Propagandazeitschrift „Signal" wurde vor dem „*Trieb ins Chaotische*" gewarnt, den Amerikaner, Engländer und Sowjets für Deutschland vorgesehen hätten, vor dem „*Absinken der Völker Europas in das Chaos*" und vor dem „*Siegeszug des Nihilismus*" als der „*vollkommene[n] Zerrüttung aller festen Ordnungen*".[761] Und da in der nationalsozialistischen Vorstellung das „Weltjudentum" als Akteur hinter dem Chaos stand, wurde das deutsche Verhaltens-Immunsystem insbesondere auf Jüdinnen und Juden ausgerichtet.

Der Antisemitismus begann sich nun in jene Sprache zu kleiden, die Cassirer als die „magische" bezeichnete – und forderte damit zum Handeln auf.[762] Er assoziierte das Jüdische offen mit Krankheit, Schmutz und Degeneriertheit, stellte dem gesunden deutschen Volkskörper den „Schädling" und „Parasiten" gegenüber.[763] Dies sprach mutmaßlich seine konservativen Unterstützer, die allgemein eine höhere Ekel-Sensibilität aufweisen, besonders an.[764] Hans Blüher schrieb 1922, dass das Volk der Juden „*in seiner Substanz krank*" sei;[765] Waldemar Bonsels, Autor der „Biene Maja"-Geschichten, bezeichnete Juden als „*penetrantes Element der Einwirkung*" und als „*tödliche[n] Feind*", der Gift verbreite und „*anders als wir*" sei.[766] In „Mein Kampf" beschrieb Adolf Hitler den Juden als ewigen „*Parasit im Körper anderer Nationen und Staaten*": Er sei und bleibe „*ein*

---

760 Schaefer, Heinz: Grundzüge der nationalsozialistischen Weltanschauung, Berlin 1936, S. 18 f.

761 Vgl. Wirsing, Giselher: Am Abgrund des Hasses, faksimiliert in: Dokumentation „Signal", Band IV, Hamburg 1977, S. 154.

762 „*Dieser Bedeutungswandel folgt aus der Tatsache, daß jene Worte, die früher in beschreibendem, logischem oder semantischem Sinne gebraucht wurden, jetzt als magische Worte gebraucht werden, die bestimmt sind, gewisse Wirkungen hervorzubringen und gewisse Affekte aufzurühren. Unsere gewöhnlichen Worte sind mit Bedeutungen geladen; aber diese neu geformten Worte sind mit Gefühlen und heftigen Leidenschaften geladen.*" Cassirer, Ernst: Vom Mythos des Staates, übersetzt von Franz Stössel, Zürich 1949, S. 368 f.

763 Auch dem Genozid in Ruanda ging die Bezeichnung der Tutsi als „Inyenzi" (Kakerlaken) und Parasiten voraus.

764 Vgl. u. a. Inbar, Yoel/Haidt, Jonathan/Iyer, Ravi/Pizarro, David: Disgust Sensitivity, Political Conservatism, and Voting, in: Social Psychological and Personality Science 5/2012.

765 Zitiert nach: Bein, Alexander: Der jüdische Parasit. Bemerkungen zur Semantik der Judenfrage, in: Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte, Heft 2/1965, S. 121–149.

766 Vgl. Bonsels, Waldemar: NSDAP und Judentum, zitiert nach: Siegener Zeitung, 23.5.1933.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Schmarotzer, der wie ein schädlicher Bazillus sich immer mehr ausbreitet, sowie nur ein günstiger Nährboden dazu einlädt. Die Wirkung seines Daseins aber gleicht ebenfalls der von Schmarotzern: wo er auftritt, stirbt das Wirtsvolk nach kürzerer oder längerer Zeit ab."[767] Jüdische SchülerInnen wurden „*wie Aussätzige, wie Schwerstkranke*" behandelt,[768] in Schulungsgrundlagen wurde die „Volksgesundheit" in Analogie zur Gesundheit des individuellen Körpers gesetzt und für die Erhaltung beider harte Maßnahmen gerechtfertigt: „*Bei derartigen Auseinandersetzungen und Vorgängen können humanitäre Grundsätze überhaupt nicht herangezogen werden, ebenso wenig wie bei einer Desinfektion eines Körpers oder eines verseuchten Raumes.*"[769] Heinrich Himmler beschwor gegenüber NS-Funktionären deren „*moralische[s] Recht, [...] die Pflicht gegenüber unserem Volk, dieses Volk, das uns umbringen wollte, umzubringen*", und warnte sie gleichzeitig davor, sich beim Massenmord selbst zu bereichern: „*Wir wollen nicht am Schluss, weil wir einen Bazillus ausrotteten, an dem Bazillus krank werden und sterben.*"[770]

In der Analyse Yehuda Bauers betrachteten die Deutschen die Vernichtung jüdischen Lebens bald „*als eine Art ‚medizinisches' Problem. Die deutsche oder europäische Gesellschaft war vom ‚jüdischen Virus' infiziert worden. Die Entfernung dieses Krankheitserregers war eine medizinische Angelegenheit und die Ermordung der Juden Teil dieser Operation.*"[771] Dass in den Vernichtungslagern von 1941 an das Schädlingsbekämpfungsmittel „Zyklon B", das eigentlich für die Entlausung und für die Ungezieferbekämpfung entwickelt worden war, für die Massenmorde zum Einsatz kam, musste den Ausführenden folgerichtig erscheinen. Und nicht weniger, dass die „Reinhaltung des Volkskörpers" auch eugenische

---

767 Hitler 1938, S. 334. Bemerkenswert scheint, dass Hitler seine Wandlung „*vom schwächlichen Weltbürger zum fanatischen Antisemiten*" mit Gefühlen des Ekels begründete, die sich auf eine behauptete körperliche Unreinheit von Juden und Jüdinnen bezogen, vor allem aber auf deren kulturelle Beiträge, die er als „*Unrat*" ablehnte: „*Das war Pestilenz, geistige Pestilenz, schlimmer als der schwarze Tod von einst, mit dem man da das Volk infizierte [...] man bedenke, daß auf einen Goethe die Natur immer noch leicht zehntausend solcher Schmierer der Mitwelt in den Pelz setzt, die nun als Bazillenträger schlimmster Art die Seelen vergiften.*" Derselbe 1938, S. 69.

768 Vgl. Rosenkranz, Kurt: Antisemitismus in der Schule, Interview in: „Das Vermächtnis" – die ZeitzeugInnen, online auf: http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/zeitzeuginnen/das-vermaechtnis/die-zeitzeuginnen.

769 Schulungsgrundlagen für die Reichsthemen der NSDAP für das Jahr 1941/42, zitiert in: Schmitz-Berning, Cornelia: Vokabular des Nationalsozialismus, Berlin 2007, S. 462 f.

770 Himmler, Heinrich: Posener Rede vom 4.10.1943.

771 Bauer, Yehuda: NS-Antisemitismus und der Holocaust, in: Bankier, David (Hg.): Fragen zum Holocaust. Interviews mit prominenten Forschern und Denkern, Göttingen 2006, S. 56–91, hier S. 69.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Maßnahmen und Massenmorde an all jenen umfassen musste, die nicht den vorherrschenden Definitionen von Erbgesundheit entsprachen.

Fester Bestandteil der NS-Ideologie war zudem ein historisiertes Opfernarrativ, das die Bedrohungskulisse verstärkte und brachiale Gewalt rechtfertigte. Alfred Rosenberg sah bereits in den verfolgten Katharern versprengte Reste der Westgoten und stilisierte ihren Tod „*zu einer Art Rassenmartyrium*" (F. Wegener).[772] Als politische Religion vermengte der Nationalsozialismus zudem rassenhygienische Lehrsätze mit einem okkult-manichäischen Weltbild. Himmler etwa war gegenüber Theosophie, Okkultismus, Astrologie und verschiedenen neugnostischen Geheimlehren des Fin de Siècle aufgeschlossen und glaubte womöglich „*an eine kurz bevorstehende, dualistisch-gnostisch geprägte, apokalyptische Endschlacht zwischen dem okkulten Zentrum der weißen Magier auf der einen und dem Zentrum der schwarzen Magier auf der anderen Seite*".[773]

Abb. 3.12: Siegel der theosophischen Gesellschaft von 1875 mit der uroborischen Chaos-Schlange, welche die großen Weltreligionen als Ordnungssysteme umgibt. Himmler adaptierte Lehrsätze der theosophischen Bewegung.

Insofern es unter kulturellen Krisenbedingungen besonders stark anschlägt, kann das soziale Verhaltens-Immunsystem als eine psychische Instanz zur Abwehr von zu viel Chaos verstanden werden. Chaos ist ein stressender Zustand,

---

772 Vgl. Wegener, Franz: Heinrich Himmler: Deutscher Spiritismus, französischer Okkultismus und der Reichsführer SS, Gladbeck 2013, S. 83.

773 Ein solches Weltbild, „*das weit jenseits aller uns heute rational zugänglichen Erklärungsmodelle von Welt liegt*", verschöbe „*den Blick auf die Motivation Himmlers in Bezug auf die Verfolgungsmaßnahmen gegenüber Freimaurern und Juden nachhaltig*", meinte Himmler-Biograph Wegener 2013, S. 147. Jung wiederum sah das Psychogramm des Nationalsozialismus als vom Wotan-Archetyp dominiert an, der Sturm, Schlacht, prophetische Eingebung und geheime Wissenschaft vereine; vgl. Derselbe: Wotan, in: Neue Schweizer Rundschau, 3/1935–1936, S. 657–669.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

in dem Regeln und Routinen nicht mehr funktionieren und jeder Sachverhalt mit ressourcenzehrender Aufmerksamkeit beurteilt werden muss. Das erschwert Orientierung und vernebelt die Zukunft als Raum planbaren Handelns. Auf zu viel Chaos reagieren Menschen daher mit einem starken Ordnungsdrall. Zu viel Ordnung wiederum lässt Systeme erstarren, sodass sie sich nicht mehr an die unvermeidbaren Veränderungen der Außenwelt anpassen können und gleichfalls untergehen.[774] Wird eine Kultur als nicht mehr reformierbar angesehen, schlägt daher die Stunde der Eschatologie, der Vorstellung vom (wünschenswerten) Zusammenbruch und der (notwendigen) Erneuerung der Welt, etwa durch Krieg, Katastrophen oder den mythischen Weltenbrand. Dies ist die archetypische Idee der Apokalypse, die immer im Angsthintergrund menschlicher Weltvorstellungen lauert: Dass am Ende jede Ordnung, ob biologisch oder sozial, korrumpiert und untergehen muss. Eliade zufolge kommen solche Vorstellungen besonders in Flutmythen zum Ausdruck, wobei die Sintflut für die notwendige Katharsis steht; denn „*wenn man einen absoluten Anfang erreichen will, muß das Ende einer Welt radikal sein. Die Eschatologie ist nur die Präfiguration einer Kosmogonie der Zukunft. Aber jede Eschatologie unterstreicht folgende Tatsache: dass die Neue Schöpfung erst dann erfolgen kann, wenn diese unsere Welt endgültig vernichtet ist.*“[775]

Abb. 3.13/Abb. 3.14: Screenshots von Facebook-Einträgen (6.7.2017) zu den Krawallen rund um den G20-Gipfel in Hamburg 2017: Der Eintrag der progressiven „Jungen Welt“ (links) feiert die chaosinduzierenden, schöpferischen und transformativen HeldInnen als schöpferische Bringer des Neuen, der konservative CSU-Eintrag (rechts) die ordnungsbewahrenden HeldInnen als Schilde der Kultur.

---

774 Als moderne Parabel auf die Gefahr der versteinerten Ordnung kann etwa der Publikumserfolg „Lego Movie“ (USA/AUS 2014) gelten, in dem die HeldInnen jenen Tyrannen bekämpfen, der die Bausteine der Welt strikt nach Anleitung zusammensetzen und verkleben möchte, sodass keine Neuerung mehr möglich ist.

775 Eliade, Mircea: Mythos und Wirklichkeit, Frankfurt/M. 1988, S. 57.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Beispiel: Wie man einen Drachen tötet

Im Mythos wird die Bedrohung der Ordnung gerne durch das *Monstrum* symbolisiert. Dieses ist die symbolische Repräsentation der Anomalie, welche die vorhandenen (Denk-)Kategorien sprengt: Chimären mit Löwen-, Ziegen- und Schlangenanteilen, Sphinxen mit Frauenkopf und Löwinnenkörper, Dämonen, Medusen, Greife, Zentauren, Zyklopen, Hydren oder Höllenhunde – und in moderner Transformation natürlich Zombies, Orks oder Cyborgs.[776] In vielen mythischen Erzählungen – gegenwärtig vor allem im Fantasy-Genre und in Videospielen – fungiert ein Drache (von gr. *„Δράκων", „der furchtbar Blickende"*) als Chaossymbol:[777] Ein Mischwesen, das die vielgestaltigen Bedrohungen unserer VorfahrInnen durch Reptilien, Raubkatzen und Greifvögel in Form einer synthetischen Meta-Bedrohung zusammenfasste.[778] Drachen wurden wohl deshalb als primär echsenhaft imaginiert, weil das subkortikale visuelle System von Primaten für die Wahrnehmung von Schlangen besonders sensibilisiert ist und unbewusste Fluchtreaktionen einleitet.[779] Da Schlangen und Feuer auf Primaten gleichermaßen numinos wirken, werden sie im feuerspeienden Drachen treffend bildlich vereinigt.

Der syzygischen Struktur des Archetyps entsprechend ist auch der Drache ein ambivalentes Symbol. Auf der einen Seite verkörpert er die Bedrohung der geordneten Welt, weshalb der kulturrettende mythische Held als Drachentöter in Erscheinung treten muss. So ist im Katholizismus seit dem Frühmittelalter St. Georg, der im Mythos auf einem weißen Pferd einen kinderfressenden Drachen besiegt, einer der bedeutendsten Heiligen und bis heute Schutzpatron Englands, Georgiens und vieler Ritterorden. Auch in der mittelalterlichen Heraldik hatte der (besiegte oder kämpferische) Drache als identifikatorisches kulturelles Wappentier eine prominente Rolle inne. Im österreichischen Klagenfurt beispielsweise ist der Lindwurm bis heute das städtische Wahrzeichen, dem auch ein markantes Denkmal gesetzt wurde – der mittelalterlichen Sage nach hauste dieser Drache in den finsteren Wäldern Kärntens, bis er getötet werden konnte.[780] Der Drachenkampf ist in diesem Kontext Symbol *„für den Kampf mit der feindlichen Umwelt, mit dem Bösen außer uns und in uns, des Willens mit den Trieben, der Form mit dem Chaos, des Menschen mit Jenseitigen oder mit dem Schicksal. Der Drache ist ein Bild für die ungestalte und gefährliche Natur wie für das eigene Unbewusste*" (M. Lüthi).[781]

---

776 Die griechische Sphinx als Monstrum zerfällt in der christlichen Mythologie in die vier Evangelistensymbole Mensch, Löwe, Stier und Adler.

777 Vgl. hierzu Watkins, Calvert: How to Kill a Dragon: Aspects of Indo-European Poetics, Oxford 1995; Fehrenbach, Achim: 10 Drachen in Computerspielen, die nicht mit sich spaßen lassen, in: Tor-online, 26.4.2018, online auf: https://www.tor-online.de/feature/games/2018/04/10-drachen-in-computerspielen/.

778 Als solche kann sie dann jede Art von natürlicher Bedrohung repräsentieren: „*Den Drachen am Schwanz kitzeln*" nannten etwa KernphysikerInnen des Manhattan-Projekts jene Kritikalitätsexperimente, bei denen radioaktives Material fast bis zur Kettenreaktion gebracht wurde; vgl. Schlosser, Eric: Command and Control: Die Atomwaffenarsenale der USA und die Illusion der Sicherheit, München 2013, S. 51.

779 Vgl. Soares, Sandra/Maior, Rafael/Lynne, Isbel/Tomaz, Carlos: Fast Detector/First Responder: Interactions between the Superior Colliculus-Pulvinar Pathway and Stimuli Relevant to Primates, in: Frontiers in Neuroscience, 17.2.2017, DOI: 10.3389/fnins.2017.00067.

780 Vgl. Rappold, Johann: Sagen aus Kärnten, Graz 1887.

781 Zitiert nach: Holzapfel 2010, Stichwort: „Drachenkämpfe".

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Andererseits stehen Drachen auch für das Potential im Chaos, weshalb sie in Heldenmythen häufig als Hüter eines Schatzes („Drachenhort") auftreten. In gleicher Weise werden Drachen oder Schlangen als Symbole für den heroischen Kampf gegen die ungerechte Herrschaft genutzt.[782] So machten sich die revolutionären britisch-amerikanischen Kolonien, beklatscht von Benjamin Franklin, auf ihrer „Gadsden flag" die Klapperschlange zu eigen; Paul Revere wiederum ließ die Schlange auf dem Titelblatt des „Massachusetts Spy" gegen einen britischen Drachen kämpfen. 1861 beschloss die (erneut revolutionäre) Abspaltungskonvention Alabamas eine offizielle Flagge, auf deren Rückseite eine Schlange abgebildet war. Und auch heute nutzt die Tea-Party-Bewegung das Schlangensymbol für ihren Kampf gegen „Big Government", den als tyrannisch wahrgenommenen Staat. Die konsolidierten USA hingegen wählten Adler und Sterne als Symbole, auch das Wappen Mexikos zeigt den Sieg des Adlers (Staat, Bewusstsein) über die Schlange (Chaos, Unbewusstes). Dieser Kampf ist ein in vielen Mythen wiederkehrendes Sinnbild des Gegensatzes von uranischen und chthonischen Kräften.[783]

Im klassischen westlichen Drachentöter-Mythos (z.B. Marduk, Zeus, Herakles, Bellerophon, Perseus, Siegfried, Baldur, Beowulf, Digenis Akrites, Erzengel Michael) vernichtet der Held den Chaos-Drachen. Nur selten, etwa in der Legende der heiligen Martha von Bethanien und in Varianten des Georgs-Mythos, wird ein Drache gezähmt, sodass man sich seine Eigenschaften zunutze machen kann. In populären Erzählungen der jüngsten Zeit hingegen wird dieses Motiv regelrecht kultiviert – von „Jim Knopf" und der „Unendlichen Geschichte" über die „Eragon"-Tetralogie bis zu „Game of Thrones", wo die „Drachenmutter" mithilfe der Fabelwesen tyrannische Staatsordnungen stürzt. In der Kinder-Fantasyreihe „Drachenzähmen leicht gemacht" (USA 2010–2019) domestiziert der Häuptlingssohn jene Drachen, die sein steil aus dem Meer aufragendes Wikingerdorf bedrohen, und setzt sie als Waffen gegen den gefährlichsten aller Drachen ein, ein gewaltiges Exemplar der „*Chaosklasse*"[784] – eine sinnschöpfende Geschichte über die Notwendigkeit, an kleinen Herausforderungen zu wachsen, um für die großen gerüstet zu sein. Im Harry-Potter-Universum existieren zehn verschiedene Drachentypen, bei Pokémon fünfzig.

Das archetypische Bild des Drachentöters, der sich im Dienste der jeweiligen Kultur dem Chaos-Drachen einer externen Bedrohung entgegenwirft, wurde im 20. Jahrhundert auch in der Kriegspropaganda mit Begeisterung aufgegriffen – sei es im mythischen Bild des heiligen Georgs, in nationalen Allegorien oder in heroisierten Soldaten.

---

782 In Ostasien fungiert der Drache vor allem als Glücksbringer. In China war der Drache Lóng sogar ein Symbol des Kaisers – womöglich deshalb, weil sich in China besonders früh und dauerhaft eine großräumige Form von Staatlichkeit entwickelt hatte, sodass hier die Gefahren von Herrschaftsversteinerung und Tyrannei größer waren als im Westen und der Drache als Verflüssigungssymbol diente. Diamond argumentierte, dass China gerade durch seine rigide politische Geschlossenheit im Spätmittelalter seinen weltweiten Vorsprung einbüßte und das Riesenreich durch eine einzelne politische Fehlentscheidung die Fähigkeit verlor, anstelle Europas die Welt zu kolonisieren; noch im maoistischen China genügte die Entscheidung eines Einzelnen, um das gesamte Schulwesen des Landes über Jahre hinweg lahmzulegen; vgl. Derselbe 1998.

783 Vgl. Lurker, Manfred: Adler und Schlange. Tiersymbolik im Glauben und Weltbild der Völker, Tübingen 1983.

784 Vgl. o. A.: Dragons – Der große Drachenführer, Stuttgart 2015, S. 44 f.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Abb. 3.15/Abb. 3.16: links: österreichisches Plakat mit Aufruf zur Zeichnung von Kriegsanleihen, 1917; rechts: britisches Rekrutierungsplakat, Juni 1915.

Abb. 3.17/Abb. 3.18: links: russisches Kriegsplakat zum Georgstag, zwischen 1914 und 1916; rechts: „Tod dem Monster" („Sus au monstre"), vordere Abdeckung von: Le Petit Journal, 20.9.1914, unbekannter Zeichner.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Abb. 3.19/Abb. 3.20: links: russisches Kriegsplakat mit einer Allegorie Russlands und den Köpfen des deutschen und des österreichischen Kaisers auf dem Drachen, ZeichnerIn unbekannt,1914; rechts: Propagandaplakat der „Weißen" im russischen Bürgerkrieg, ZeichnerIn unbekannt, um 1919.

Aus der Zwischenkriegszeit sowie der Zeit des Nationalsozialismus findet sich online eine Fülle von Bildbeispielen, in denen das Drachentöter-Motiv zur Anwendung kommt. So ringt beispielsweise auf einem Wahlplakat des österreichischen Heimatblocks von 1930 (Wien: Druckerei Josef Eberle) der Held mit dem roten Drachen, welcher Kommunismus und Sozialismus symbolisieren soll. Auf einem NS-Propagandaplakat von 1943 töten SS-Runen einen kommunistischen Drachen. Auf einer undatierten Propagandapostkarte von A. Roeseler wird Hitler gar als ritterlicher Drachentöter in einem Sumpf voller Bedrohungen dargestellt, während im Hintergrund die mit NS-Symbolen besetzte Sonne durchbricht.

Auf dem in Abb. 3.21 wiedergegebenen Wahlplakat der deutschen Zentrumspartei von 1924 (gestaltet von Hans Schwartz) wird Wilhelm Marx als Drachentöter im Kampf gegen die Inflation porträtiert. Auf einem NS-Propagandaplakat von 1941 (Abb. 3.22) erkennen wir den deutschen Soldaten, der mit Blitzen den sowjetischen Drachen zur Strecke bringt.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Abb. 3.21/Abb. 3.22: links: Plakat der deutschen „Zentrumspartei" zur Wahl von Wilhelm Marx zum Reichspräsidenten, Hans Schwartz 1925; rechts: deutsches Propagandaplakat, ZeichnerIn unbekannt, 1941.

Mögliche Aufgabenstellungen:

- Deute die in den Bildern verwendeten Symbole.
- „Übersetze" bei jeder der Bildquellen die visuelle Erzählung in einen Text, sodass Argumentation und Aussage zur Geltung kommen.
- Arbeite die Gemeinsamkeiten heraus, welche die Drachen in den Bildquellen haben. Arbeite auch die Gemeinsamkeiten heraus, welche die Drachenbekämpfer haben.
- Übertrage die Drachen-Bildsymbolik auf einen politischen Konflikt in der Gegenwart. In welcher Form würden die beiden Konfliktparteien die Symbole verwenden?

3.2.3.3 Magna mater: Warum fürchten wir die Hexe?

„Zu jeder Zeit kann man bei kleinen Kindern, die ja noch ohne Geschichtsbewusstsein an alle Dinge herangehen, ein hohes Interesse an Hexengeschichten sehen."
Claire Singer: Das große Buch der Hexen[785]

S/S: [...] Vielleicht sind sie heute ausgestorben, die Hexen.
Int.: Dann war das gar nicht komisch, was sie [die HexenverfolgerInnen, Anm.] gemacht haben, weil wenn es die Hexen wirklich gegeben hat, dann hat das ja eh gepasst, so gesehen?
S/S: Ja, vielleicht. [...] Jetzt gibt es sie, glaube ich, eh nicht mehr.
Schülerin, 9 Jahre, im Interview[786]

---

785 Singer, Claire: Das große Buch der Hexen, Wien 2000, S. 92.

786 Studie „Entwicklungsverlauf historischer Konzepte" (Ammerer 2022), Interview Nr. 48, Gruppe Primarstufe, weiblich, 9 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

„Meine Umgebung hatte sich nun in beängstigender Weise verwandelt. [...] Die Nachbarsfrau, die mir Milch brachte, war nicht mehr Frau R., sondern eine bösartige, heimtückische Hexe mit einer farbigen Fratze."
Albert Hofmann: Protokoll des ersten LSD-Selbstversuchs[787]

„Die Mutter/der Ordnung ist die Ordnungswidrigkeit/Der Vater der Staatssicherheit ist der Staatsfeind."
Heiner Müller: Wolokolamsker Chaussee IV[788]

Abb. 3.23: Auszug aus: Gazzarri, Michele/Carpi, Giovan (Story) und Carpi, Giovan (Zeichnungen): Die Perle von Labuan (I TL 1096-AP), 1976 (© The Walt Disney Company). Die Panzerknacker beten natürlich zu Kali, der chaosverbundenen Muttergöttin.

Im Mutterarchetyp konzentriert sich der natürliche, ungeordnete, elementare, magische und zeitlose Aspekt der Welt. In der Geometrie der Archetypen ist er nahe am Chaos angelegt und hält so das Triebhafte und Unbewusste hoch,

---

787 Albert Hofmann: Protokoll des ersten LSD-Selbstversuchs, zitiert nach: Broeckers, Mathias/Liggenstorfer, Roger: Albert Hofmann und die Entdeckung des LSD. Auf dem Weg nach Eleusis, Baden 2006.

788 Müller, Heiner: Wolokolamsker Chaussee IV, in: Derselbe: Werke, hgg. von Frank Hörnigk, Band 5, Frankfurt/M. 2002, S. 231.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

das Unbekannte und Unerforschte, vor allem aber die Natur selbst – als Ort des unerschöpflichen Potentials.[789] Da das Leben aus dem Weiblichen hervorgeht, wird die Natur regelmäßig in die Metapher einer *Mutter* gekleidet. Im Mythos wird das offensichtlich in den verschiedenen Gestaltungen von Erdgöttinnen (z.B. Gaia, Pachamama, Prithivi, Chomolungma), die als Mütter aller Wesen an den Anfang von Schöpfungsmythen rücken; alltagssprachlich verweisen wir auf den Archetyp, wenn wir von *Materie* und *Material* (von lat. „*mater*" oder auch „*matrix*", „*Gebärmutter*") oder vom *Mutterboden* sprechen, aus dem alles Lebende stammt.

Da zum Leben jedoch stets untrennbar auch der Tod gehört, umfasst die „Große Mutter" als Syzygie nicht nur das freundlich-schöpferische Prinzip der Natur, sondern auch das tödlich-verschlingende. Nicht nur Fruchtbarkeitsgottheiten erscheinen im Mythos zumeist als weiblich, sondern auch die Schicksalsgottheiten, die das Leben bemessen und beenden – und dabei über allen anderen GöttInnen stehen. Dieser nefaste Aspekt manifestiert sich sinnbildlich gerne in Form von Monstern und Schlangen – nicht von ungefähr wird die Ermahnung Philipps II. in „Alexander" (F/D/NL/I/UK/USA 2004), sein Sohn solle sich vor den Frauen hüten, von ins Bild züngelnden Schlangen unterstrichen – und in numinosen Sinnbildern wie dunklen Gewässern oder der finsteren Nacht.[790]

---

789 Die Darstellung muss – wie auch bei den weiteren Archetypen – für die Zwecke dieses Bandes sehr schematisch ausfallen. Für eine nuancierte Betrachtung des Mutterarchetyps ist insbesondere auf Neumann zu verweisen, der vor allem auch dessen gravitätischen Elementarcharakter vom dynamischen Wandlungscharakter (zu dessen bevorzugter Trägerin die Anima wird) unterschied; vgl. Derselbe: Die Große Mutter. Eine Phänomenologie der weiblichen Gestaltungen des Unbewussten, Zürich 1997.

790 Am Beispiel des Mutterarchetyps zeigte Jung allgemein die vielen Gestalten, in denen sich ein Archetyp symbolisch manifestieren kann: „*Die persönliche Mutter und Großmutter; die Stief- und Schwiegermutter, irgendeine Frau, zu der man in Beziehung steht, auch die Amme oder Kinderfrau, die Ahnfrau und die Weiße Frau, in höherem, übertragenem Sinne die Göttin, speziell die Mutter Gottes, die Jungfrau (als verjüngte Mutter, zum Beispiel Demeter und Kore), Sophia (als Muttergeliebte eventuell auch Typus Kybele-Attis oder als Tochter- [verjüngte Mutter-] Geliebte); das Ziel der Erlösungssehnsucht (Paradies, Reich Gottes, himmlisches Jerusalem); in weiterem Sinne die Kirche, die Universität, die Stadt, das Land, der Himmel, die Erde, der Wald, das Meer und das stehende Gewässer; die Materie, die Unterwelt und der Mond, in engerem Sinne als Geburts- oder Zeugungsstätte der Acker, der Garten, der Fels, die Höhle, der Baum, die Quelle, der tiefe Brunnen, das Taufbecken, die Blume als Gefäß (Rose und Lotus); als Zauberkreis (Mandala als Padma) oder als Cornucopiatypus; im engsten Sinne die Gebärmutter, jede Hohlform (zum Beispiel Schraubenmutter); die Yoni; der Backofen, der Kochtopf; als Tier die Kuh, der Hase und das hilfreiche Tier überhaupt.*" Derselbe 1976b, S. 96. Neumann assoziierte mit dem Elementarcharakter des Archetyps vor allem umschließende Symbole, mit dem Wandlungscharakter vor allem Symbole des Wachstums.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Im Mythos werden sowohl der positive (etwa als Isis) als auch der negative Aspekt des Archetyps (etwa als Gorgo) göttlich personifiziert, bisweilen aber auch die vollständige Syzygie symbolisch abgebildet, etwa im indischen Tantrismus in Gestalt von Kali. Sie steht als Sinnbild ewiger Transformation für fortwährende Geburt und Vernichtung sowie für die Zeit, die für jeden Menschen abläuft. Damit repräsentiert sie die fruchtbare Mutter aller Ungeheuer, aller „*gefährlichen Affekte, Triebe und Unheilskonstellationen des Unbewussten, deren Dynamik das Ich überwältigt*" (E. Neumann).[791] Auch in den in Deutschland populärsten[792] Märchen „Schneewittchen" und „Hänsel und Gretel" treten positiver und negativer Aspekt nebeneinander auf: Wenn die böse Stiefmutter Hänsel und Gretel aus der geordneten Welt in den dunklen Wald jagt, wo die ödipalverschlingende Hexe mit ihrem Ofen lauert, gelingt die Rettung zuletzt durch die Jungfrau als positive Animafigur.[793] Diese wird auch zur mythischen Gebärerin des archetypischen Helden – worauf Neumann zufolge die Benennung des gleichnamigen Sternbilds hinweist, in welchem ein mythischer Sonnenheld als Jahressonne „geboren" wird.[794]

---

791 Vgl. Neumann 1984, S. 134. Im Alpenraum findet sie eine Entsprechung in der Sagenfigur der Frau Percht, einer Anführerin der „Wilden Jagd", mit der im Volksglauben die dämonischen Kräfte ihren jährlichen Höhepunkt erreichen. Eine Mischung aus der altgriechischen Spukfürstin Hekate, aus Befana und der heiligen Lucia, präsentiert sich die Percht rituell in einem furchterregend abscheulichen Kostüm, verstreut jedoch in den Stuben vieler Gebirgstäler auch Lebensmittel wie Nüsse und getrocknete Früchte – nährend und furchteinflößend.

792 Vgl. Allensbacher Archiv, IfD-Umfrage 7042, April/Mai 2003, online auf: https://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_reportsndocs/prd_0312.pdf.

793 Neumann zufolge wirkt die Anima als Stimulans von Wandlungsprozessen. Im Mythos bereitet sie daher „*dem Ich-Helden – wie z. B. in unendlich vielen Märchen – eine ‚Prüfung', die er zu bestehen hat*". Derselbe 1997, S. 47.

794 „*Ebenso wie die furchtbare Drachenseite der Großen Mutter, der ‚Alten im Westen', ewig ist als archetypisches Bild der Menschheit, ist die freundliche Seite, die segensreich gebärende, die ewig schöne Jungfrau-Mutter des Sonnenhelden archetypisch ewig als die ‚Junge des Ostens' […].*" Neumann 1984, S. 114 f. In neopaganen Kulten jenseits der äquatorialen Breiten ist die Geburt des Sonnenhelden (im Christentum in Form von Jesus Christus) das zentrale Ereignis des religiösen Kalenders. Es findet auf dem Höhepunkt der dunklen Winterdepression statt und wird als Mittwinterfest, als keltisches Julfest, als Thomasnacht oder als Weihnacht gefeiert, häufig umlagert von einer Kette dämonischer Spuknächte, in denen im Volksglauben die Grenzen zwischen natürlicher und übernatürlicher Welt durchlässig werden. Weibliche Fruchtbarkeitsgöttinnen dominieren im Jahreskreis vor allem das Frühjahr: So gilt im Katholizismus der Nordhalbkugel der Mai (abgeleitet von der röm. Göttin Maia) als Marienmonat, während die südliche Hemisphäre den November als Marienmonat heranzieht.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Das kollektive Unbewusste verleitet uns dazu, die „magische", unkontrollierte Natur mit Weiblichkeit zu assoziieren und die Doppelgesichtigkeit des Archetyps moralisch in dichotomen Figurenpaaren wie Fee/Hexe oder Heilige/Hure auszudrücken.[795] Magische Frauen lebten bereits in antiken Vorstellungen außerhalb der Städte, d.h. außerhalb der Kultur.[796] Im Mythos prüften sie den Helden und traten unter anderem als verlockende Sirene auf, als versteinernde Medusa (deren Haupt Athene als „Gorgoneion" in ihrem Schild trug) oder als vergessen machende Circe. Die magische Frau stellte hier nach Simone de Beauvoir „*die Leidenschaft der Pflicht, den gegenwärtigen Augenblick der Einheit der Zeit entgegen*", sie hielt den Wanderer der Heimat fern und breitete „*Vergessen über ihn aus*".[797]

Zeigt sich die Natur rau und unerbittlich, leben indes Menschen gefährlich, denen eine enge Beziehung zu ihr unterstellt wird. Die neuzeitlichen Hexenverfolgungen steigerten sich nicht zufällig in landwirtschaftlichen Krisenzeiten, insbesondere der „kleinen Eiszeit" mit ihren Ernährungskrisen, die in zahlreichen Hexenprozessen mit Wetterzaubern junktiert wurden. Besonders betroffen waren jene Frauen am Rand der gesellschaftlichen Ordnung, die in volksmagischen Vorstellungen Natur- und Liebeszauber, Wetter- und Brandsegen einsetzen konnten und sich als Weissagerinnen übten.[798] In der historischen Hexenforschung wird angenommen, dass 75–80 % jener, die der Hexerei beschuldigt

---

795 Oft fallen der magische und der reproduktive Aspekt zusammen. In der systematischen Hexenlehre, etwa bei Heinrich Kramers stark auf Frauen zuspitzendem „Malleus Maleficarum", galt die Teufelsbuhlschaft als zentraler Anklagepunkt, wie auch in der neuzeitlichen Vorstellung Hexerei allgemein mit sexuell ausschweifendem, triebhaftem Verhalten assoziiert wurde – siehe etwa Goethes Walpurgisnachtstraum. Prostituierte und der Hexerei Beschuldigte gehörten daher gleichermaßen zu den ersten Personengruppen, denen sich die Frauengeschichtsschreibung zuwandte.

796 In der römischen Antike war der Glaube präsent, dass zauberkundige Frauen sich in Eulen verwandeln könnten; vgl. Fenschkowski, Marco: Die Hexen. Eine kulturgeschichtliche Analyse, Wiesbaden 2012, S. 44.

797 Vgl. Beauvoir, Simone de: Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau, Reinbek bei Hamburg 1992.

798 Vgl. Irsigler, Franz: Hebammen, Heilerinnen und Hexen, in: Hexenwahn. Ängste der Neuzeit, Ausstellungskatalog, 2002, online auf: http://www.dhm.de/archiv/ausstellungen/hexenwahn/aufsaetze/10.htm. Auch weibliche Spiritualität konnte verdächtig machen, fanden sich doch im Hexenglauben viele Elemente, die auch bei heiligen Frauen oft wahrgenommen wurden (z.B. der Pakt, die Zeichnung, Visionen, die Weissagungsgabe), sodass dasselbe Phänomen stets konträr gedeutet werden konnte; vgl. Dinzelbacher, Peter: Heilige oder Hexen? Schicksale auffälliger Frauen in Mittelalter und Frühneuzeit, Zürich 1995.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

wurden, Frauen waren.[799] Auch in der neuzeitlichen Literatur (z.B. Macbeth, Faust) figurierte die Hexe lange als Bedrohungsbild, in den Märchensammlungen des 19. Jahrhunderts insbesondere als Gefahr für Kinder.[800]

Von Franz erklärte die mittelalterliche und frühneuzeitliche Malevolenzzuschreibung an die magische Frau damit, dass im Christentum Maria den positiven Aspekt des Mutterarchetyps so umfassend ausfüllte (vgl. Abb. 3.24), dass sich der negative Aspekt an anderer Stelle durchsetzen musste.[801] Mit dem Bedeutungsverlust der christlichen Mythologie wurde im 20. Jahrhundert die magische Frau folgerichtig wieder moralisch aufgewertet – in Frauenbewegung, „Neuheidentum" und in esoterischen Zirkeln erschienen Hexen nun gerne als benevolente Heilerinnen und Rebellinnen. Heilkundige Frauen wie Hildegard von Bingen erfuhren eine historische Popularisierung, Kinder- und Jugendbücher setzten magische Mädchen, die gegen eine männlich dominierte Kultur aufbegehren, verstärkt als Identifikationsfiguren ein (z.B. „Die kleine Hexe", „Bibi Blocksberg", „Pippi Langstrumpf"). Auch das gefährliche Hexenbild lud im Kontext der Emanzipation zum Kokettieren ein: In den 1970er Jahren demonstrierten in Italien Frauen gegen ein Abtreibungsverbot, indem sie in den Straßen „*Erzittert, erzittert, die Hexen sind zurückgekehrt*" skandierten.[802] 2016 verkleideten sich Studentinnen einer Istanbuler Universität als „Campus Witches", um gegen die männliche Hegemonie in der türkischen Gesellschaft zu demonstrieren.[803] Aber auch die negative Bewertung der Hexe persistierte:

---

799 Vgl. Behringer, Wolfgang: Hexen. Glauben – Verfolgung – Vermarktung, München 2008, S. 67 ff.; Labouvie, Eva: Zauberei und Hexenwerk. Ländlicher Hexenglauben in der frühen Neuzeit, Frankfurt/M. 1991; Opitz-Belakhal, Claudia: Frauen- und geschlechtergeschichtliche Perspektiven der Hexenforschung, auf: Historicum.net, 24.1.2007, online auf: https://www.historicum.net/themen/hexenforschung/lexikon/alphabetisch/a-g/artikel/frauen-und-ges/.

800 Auch in Carl Barks' Entenhausen ist die Magie fest in weiblicher Hand: Die Hexen Hedwig, Hulda und natürlich Gundel Gaukeley leben „*grundsätzlich auf abgelegenen Bergen*" außerhalb der Stadt und verbreiten von dort Angst und Schrecken; Grote, Johnny: Who's who in Entenhausen, Stuttgart 1997, S. 75.

801 Vgl. Franz 2015, S. 187 f.

802 Vgl. Bovenschen, Silvia: Die aktuelle Hexe, die historische Hexe und der Hexenmythos. Die Hexe – Subjekt der Naturaneignung und Objekt der Naturbeherrschung, in: Becker, Gabriele et al. (Hg.): Aus der Zeit der Verzweiflung. Zur Genese und Aktualität des Hexenbildes, Frankfurt/M. 1995.

803 Wynarczyk, Natasha: Meet the witches fighting against sexism on Turkey's university campuses, in: The DeBrief, 26.10.2016, online auf: https://thedebrief.co.uk/news/real-life/meet-witches-fighting-sexism-turkeys-university-campuses/.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Beim Tod von Margaret Thatcher wurden in den Kohlerevieren, deren Strukturen sie als Premierministerin zerschlagen hatte, Freudenfeuer entzündet und gejubelt: „*The witch is dead, the witch is dead*."[804]

Abb. 3.24: Marienaltar in der Knappenhauskapelle im Tiroler Halltal. Die Plastik der stillenden Gottesmutter steht hier im Zentrum der Verehrung. Analog zum Barbarakult suchten die Bergleute „Schutz und Trost" vor den Naturgewalten bei der „Hl. Mutter Maria auf dem Berge" und baten um „gesunde Heimkehr ins Tal".

Beispiel: Die Heilerin vom Strader Wald

In einem kleinen Wäldchen im Tiroler Gurgltal wurde 2008 ein Frauenskelett aus der Zeit des Dreißigjährigen Krieges entdeckt, das mit dem Kopf nach unten begraben worden war und dem zahlreiche ungewöhnliche Grabbeigaben wie z. B. Schröpfköpfe beilagen. Für ArchäologInnen lag schnell die Vermutung nahe, dass es sich bei der Begrabenen um eine Frau gehandelt haben könnte, der man magische Fähigkeiten zugeschrieben hatte. Ein nahe gelegenes Bergbaumuseum nutzte den Fund für die Gestaltung einer neuen Themensektion, die der nunmehrigen „Heilerin" gewidmet war.

In der Ausstellung war der Weg von der historischen Spekulation zur behauptenden Konkretisierung schnell beschritten: Ins Zentrum der Geschichtsvermittlung rückte ein Docutainment-Film, der *„die Geschichte der ‚Heilerin vom Gurgltal'"*[806] zu zeigen versprach und in dem SchauspielerInnen *„das mutmaßliche Leben"* dieser Frau dramatisch darstellten.

---

804 Vgl. Berger, Stefan: Bewundert von der ganzen Welt, in: Die Zeit, 19.12.2018.

805 Vgl. o. A.: Vorpremiere für Film zur Heilerin, in: Tiroler Tageszeitung, 21.5.2013, online auf: https://www.tt.com/kultur/kinoundtv/6601843/vorpremiere-fuer-film-zur-heilerin.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Die Ausstellung verknüpfte den Fund zudem mit einer Darstellung der historischen Hexenverfolgungen in Tirol, welche dem Metanarrativ von der notorischen Unterdrückung freier, gesellschaftlich randständiger Frauen durch despotische mächtige Männer folgte. Beispielhaft wurden dazu Kurzbiographien von Angeklagten präsentiert wie jene der „Vagabundin" Anna Metzger, die 1635 im Anschluss an einen Prozess enthauptetet worden war. Über diese wurde berichtet, dass sie *„zahlreiche sexuelle Beziehungen zu Männern jeglichen Standes, unter anderem zu einem Adeligen in Imst und zum Kaplan von Tarrenz"* unterhalten hätte, worin in der Ausstellung ein Beleg für *„die rücksichtslose Ausbeutung durch die Männerwelt"* gesehen wurde.[807]

Mögliche Aufgabenstellungen:

- Stelle Vermutungen an, weshalb die Ausstellung den historischen Fund als „Heilerin" präsentierte.
- Angenommen, die in der Ausstellung erwähnten Personen aus dem 17. Jahrhundert wären von den Toten auferstanden und würden diese Ausstellung heute besuchen: Welche Einwände gegen die Präsentation könnten sie vermutlich vorbringen?
- Beschreibe die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen „Hexen" und „Heilerinnen".
- Nenne Beispiele aus Literatur, Kultur und Alltag, in denen „Hexen" als positive bzw. als negative Figuren in Erscheinung treten.

Auch die geschichtskulturelle Verarbeitung von historischen Herrscherinnenpersönlichkeiten lässt häufig auf das Wirken des Archetyps schließen. Wenn etwa in Österreich die Reformkaiserin Maria Theresia thematisiert wird, kommt seit dem 19. Jahrhundert kein Schulbuch umhin, die imposante Zahl ihrer 16 leiblichen Kinder zu erwähnen sowie ihre Heiratspolitik als „Schwiegermutter Europas" zu loben. Während Vaterschaft in der Berichterstattung über Gegenwartspolitiker als Biographem kaum Erwähnung findet, betonen Politikerinnen wie Ursula von der Leyen, Ségolène Royal oder die österreichische Präsidentschaftskandidatin Benita-Ferrero-Waldner bei ihren Bewerbungen um hohe Ämter ihre Mutterschaft.[807] Die kinderlose Angela Merkel versuchte sich zwar zunächst geschlechtsneutral zu inszenieren,[808] wurde aber bald medial mit dem Spottnamen „Mutti" belegt – dass die politischen GegnerInnen ihr hierdurch

---

806 Der starke Fokus auf Geschlechtlichkeit und geschlechtliche Bewertungen, der die historische Darstellung anleitete, zeigte sich auch in der Erklärung der Geschäftsleitung, dass mit der Inszenierung des Grabfundes als „Heilerin" ein *„Gleichgewicht der Geschlechter"* hergestellt werden solle, wo das Bergwerksmuseum doch stärker auf Männerberufe fokussiere; vgl. o. A.: Heilerin als Publikumsmagnet, in: Meinbezirk.at, 27.5.2013, online auf: https://www.meinbezirk.at/imst/lokales/heilerin-als-publikumsmagnet-d581906.html.

807 Vgl. hierzu u.a. Absolu, Forence: Politikerinnen in der Presse. Mytheme, Biographeme und Archetyp. Die gender-betonte Darstellung von Angela Merkel und Ségolène Royal in den deutschen und französischen Printmedien während ihrer Wahlkampagnen, Würzburg 2014.

808 Vgl. Beard, Mary: Auch Angela Merkel gibt vor, ein Mann zu sein, Interview in: Die Zeit, 20.11.2018.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

nicht schaden konnten, lag Wehling zufolge am heute durchweg positiv besetzten konzeptuellen Deutungsrahmen von „Mutter".[809]

Der positive Mutterarchetyp wird auch in der Politik mit Attributen wie Fürsorge, Sanftheit und Geborgenheit assoziiert – „*was das Leben auch noch unter den schlimmsten Umständen erträglich macht, ist das Bild der guten Mutter, das wir internalisiert haben*" (B. Bettelheim).[810] Auf diesem Bild ruht auch die spekulative Vorstellung vom „Matriarchat" als einer vorhistorischen, von Frauen öffentlich dominierten Gesellschaft. Diese Vorstellung erlangte im 20. Jahrhundert insbesondere in den marxistischen Kulturwissenschaften eine gewisse Popularität, da sie einen positiven Gegenentwurf zu den „patriarchalischen", d.h. stark hierarchischen, hochkompetitiven und von Männern öffentlich dominierten Industriegesellschaften versprachen. Die Annahme, dass vor der neolithischen Revolution eine Gesellschaftsform etabliert gewesen sein könnte, bei der den Müttern die soziale Vorrangstellung zugekommen sei und die Gemeinschaft entlang von Werten wie Freiheit und Gleichheit organisiert worden sei, ging auf den Basler Mythenforscher Johann Bachofen zurück, der 1861 die Matriarchatsforschung begründete.[811] Für Bachofen zeigte sich in den antiken Mythen ein Machtübergang von Frauen auf Männer im Zuge der Sesshaftwerdung. Während das Matriarchat noch instinkthaft, unbewusst und un-individuell organisiert gewesen sei, habe sich mit dem Patriarchat eine politische Ordnung im eigentlichen Sinn gebildet. Spätere Mythenforscher wie Jung und Neumann griffen diese Vorstellung gerne auf.[812]

---

809 Vgl. Wehling 2016. Interessant ist in diesem Zusammenhang Dorothee Becks Beschreibung, wie Merkels Politik von der fürsorglichen „Mutti"-Zuschreibung profitierte: Soziale Einschnitte ließen sich mit dem Bild der sparsamen schwäbischen Hausfrau besser begründen; zögerliche Politik ließ sich mit mütterlicher Sorge um Ausgewogenheit verdecken; politische Gegner würden automatisch zu Pubertierenden herabgestuft, wenn sie von „Mutti" streng zur Ordnung gerufen wurden; vgl. Dieselbe: Mutti ist die beste. Die Mutter-Metapher als politische Kategorie in den Medien, in: Dolderer, Maya et al. (Hg.): O mother, where art thou? – (Queer-)Feministische Perspektiven auf Mutterschaft und Mütterlichkeit, Münster 2016.

810 Bettelheim, Bruno: Kinder brauchen Märchen, München 1983, S. 301.

811 Vgl. Wesel, Uwe: Der Mythos vom Matriarchat. Über Bachofens Mutterrecht und die Stellung von Frauen in frühen Gesellschaften vor der Entstehung staatlicher Herrschaft, Frankfurt/M. 1980.

812 Neumann erklärte das Entstehen des Staates durch die allmähliche Bildung von Männergruppen, in der sich die hinausgedrängten Männer über Initiationsgruppen hierarchisch über Familiengrenzen hinweg organisiert hätten. Dem historischen Vorgang entspräche entwicklungspsychologisch das Entstehen des Ich-Bewusstseins; vgl. Derselbe 1984, S. 117 ff.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Da Quellenbeweise fehlen, wird die Matriarchatshypothese in der Anthropologie heute weitgehend zurückgewiesen, gleichwohl lebt sie als Utopismus fort.[813] Die Vorstellung einer harmonischen Einheit von Mensch und Natur in matriarchalischen Gemeinschaften übt gerade in einer Ära fortschreitender Umweltzerstörung einen starken Reiz aus.[814] Zudem verspricht die Natur immer ein Entrinnen aus den Zwängen und Zumutungen der Gesellschaft. Alexander von Humboldt lobte in diesem Sinne Mutter Natur als Reich der Freiheit und der fehlenden Hierarchien, Henry D. Thoreau wollte in der naturnahen „indianischen Weisheit" eine Abwesenheit nicht nur von Zeit, sondern überhaupt von Kategorisierungen und Messungen erkennen.[815] Geschichtskulturell ikonisch geworden ist Delacroix' Gemälde „Die Freiheit führt das Volk", in dem die Personifikation der Freiheit mit wild entblößter weiblicher Brust in Erscheinung tritt, mit einem jakobinischen Pileus (der Mütze freigelassener Sklaven im Römischen Reich) auf dem Kopf über Leichen steigt und die Zukunft (in Gestalt eines Jungen) an ihrer Seite hat. Delacroix' revolutionäre Freiheit ist chaotisch und sinnlich – ganz anders als ein anderes ikonisches Freiheitssymbol der Moderne: Lady Liberty, welche im New Yorker Hafen die Neuankömmlinge am Ende ihrer transformatorischen Atlantikreise mit solarer Symbolik (Fackel, Gloriole, gesprengte Ketten) begrüßt und in ihrer erhabenen Androgynität, ähnlich Pallas Athene, bereits den Geist einer neuen staatlichen Ordnung verkörpert.

---

813 Ernest Bornemann beispielsweise stellte die angenommenen Eigenarten der Gesellschaftsformen moralisch bipolar gegenüber: Zusammengehörigkeit (Matriachat) vs. Vereinzelung (Patriarchat), Verkittung der Gesellschaft/Aufspaltung der Gesellschaft, Zusammenarbeit/Konkurrenz, gegenseitiger Beistand/jeder für sich, Gemeinschaftseigentum/Privateigentum, Hingabe/Ausbeutung, Sicherheit/Erwerb, Selbständigkeit/Autorität, Initiative/Befehl und Gehorsam, Vergebung/Bestrafung, Vorbeugung/Vergeltung, Verteidigung/Aggression, Liebe/Pflicht, Zusammenarbeit der Geschlechter/Kampf der Geschlechter; vgl. Derselbe: Lexikon der Liebe, Himberg bei Wien 1978, S. 842 f.

814 Vgl. Göttner-Abenroth, Heide: Definition der Gesellschaftsform, in: Göttner-Abenroth (Hg.): Gesellschaft in Balance, Stuttgart 2006, S. 22 f.
Der Natur-Kultur-Konflikt wird auch in modernen mythischen Erzählformaten nicht selten mithilfe der entsprechenden Geschlechter dramatisiert. In „Pocahontas" (USA 1995) etwa schwärmt John Smith von den Vorzügen der Kultur, während ihm die Indianerprinzessin darlegt, dass ihn die Beschränktheit der Kultur daran hindere, das Wesen des Unbekannten und der Natur zu begreifen: „*You think I'm just an ignorant savage/And you've been so many places; I guess it must be so/But still I cannot see, if the savage one is me/How can there be so much that you don't know? [...]/You think you own whatever land you land on/The earth is just a dead thing you can claim/But I know every rock and tree and creature/Has a life, has a spirit, has a name*."

815 Vgl. Mann 2016, S. 35.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Erzählerisch muss der Archetyp keineswegs als konkrete Person in Erscheinung treten; in der Mehrzahl der Disney-Trickfilme beispielsweise fehlen mütterliche Figuren. Er zeigt sich dann stattdessen in Institutionen, Prinzipien, Naturphänomenen, helfenden Tieren oder Handlungsweisen. Auf gesellschaftlicher Ebene wird als „mütterlich" jede soziale Entität wahrgenommen, welcher metonymisch ein „Schoß" attribuiert wird, der das Individuum birgt und in den es zurückkehren kann: Die Heimat,[816] die Nation, die Familie, das Volk, die Kirche,[817] die Bewegung, die Firma, die Schule, die Universität (lat. „*alma mater*", „*nährende Mutter*").[818] Feti Benslama erklärte die Feindseligkeit frommer MuslimInnen gegenüber dem individualistischen westlichen Kulturkreis auch damit, dass im Islam die Gemeinschaft der Gläubigen – die „*Umma*", abgeleitet von arab. „*oum*" („*Mutter*") – als Mutter vorgestellt werde. Der obsessiven Sorge von IslamistInnen um die Reinhaltung der Frau, die sich unter anderem in der etymologischen Verwandtschaft von arab. „*harim*" („*Frau*") und „*mahrim*" („*Tabu*") zeige, entspräche die Sorge um die mütterliche Gemeinschaft: Die Umma müsse in ihrer Reinheit bewahrt werden, um nicht durch die modernen, als promiskuitiv vorgestellten Gesellschaften befleckt zu werden.[819]

---

816 Nationalallegorien nehmen daher regelmäßig eine weibliche Gestalt an (z.B. als Mütterchen Russland, Polonia, Hispania, Marianne, Columbia, Germania, Austria, Britannia, Mutter Albanien/Norwegen/Serbien/Mazedonien/Schweden/Indien etc.) und stehen so den legendenhaften politischen Stammvätern bzw. den auf ihnen fußenden modernen Typenkarikaturen (Uncle Sam, Michel, John Bull etc.) gegenüber.

817 Nach von Franz gilt dies insbesondere für die katholische; vgl. Dieselbe 2015, S. 185.

818 In der römischen Antike bezeichnete die „*alma mater*" eine Fruchtbarkeitsgöttin; hebräisch „*Almáh*" meint die junge Frau.

819 Benslama, Fethi: Der Übermuslim: Was junge Menschen zur Radikalisierung treibt, Berlin 2017.
Eine ähnliche unbewusste Motivlage machte Schulz-Hageleit im europäischen Nationalismus aus: „*Die Nation als historiographisches Konstrukt ist (analog zu ‚Mutter Erde', Gesellschaft, Kirche, Natur, Partei, ‚Strom der Geschichte') weiblich indiziert (sprachlich im Unterschied etwa zum Vater Staat und zum Krieg als dem ‚Vater' aller Dinge). Dementsprechend stecken sowohl im Nationalismus als auch in Nationalismus-Darstellungen Repräsentanzen der Frau, die zu verehren, unbewusst, aber auch zu beherrschen ist.*" Derselbe 2012, S. 147.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Abb. 3.25: Hermann, Karl Russ 1818. Germania, der Mutterallegorie der deutschen Nation, steht hier als ihr Befreier „Hermann der Cherusker" gegenüber, der insbesondere in den napoleonischen Kriegen zur väterlichen Gründungsfigur stilisiert wurde.

Auch in der Stilisierung der marxistisch-leninistischen Partei als „*Mutter der Arbeiterklasse*" fand der Archetyp Ausdruck; Louis Fürnberg dichtete 1949 in seinem „Lied der Partei", das in der SED-Führung großen Anklang fand, anschaulich: „*Sie hat uns alles gegeben/Sonne und Wind und sie geizte nie/Wo sie war, war das Leben/Was wir sind, sind wir durch sie/Sie hat uns niemals verlassen/ Fror auch die Welt, uns war warm/Uns schützt die Mutter der Massen/Uns trägt ihr mächtiger Arm.*"[820] Die Partei wird hier zur nährenden Instanz, von der alles Leben ausgeht. Die Menschen werden zu ihren Geschöpfen, „*und zwar durchaus auch die Nichtmitglieder der Partei, wie die Bezeichnung ‚Mutter der Massen' verrät. Bevormundung und Entmündigung ganzer Völker sind hier angelegt. Welche Haltung gebührt einer Organisation, von der wir als Wohltäterin ‚alles' empfangen haben? Kritik, gar Opposition oder Aufbegehren wären undankbar. Loyalität, Vertrauen, Ergebenheit sind angemessen*" (J. Kahl).[821]

---

820 Fürnberg, Louis (Text und Musik): Lied der Partei, DDR 1949.

821 Kahl, Joachim „Die Partei, die Partei, die hat immer recht ...". Kritik der marxistisch-leninistischen Partei. Eine ideologiekritische Analyse des Louis Fürnberg'schen „Liedes von der Partei", in: Aufklärung und Kritik, Sonderheft 10/2005, S. 91.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Wie auch bei der Volks-Idee[822] des Nationalsozialismus darf der kommunistischen Aneignung von Mütterlichkeit (ausgedrückt in den sowjetischen Kolossalstatuen von „Mutter Heimat", die „Mütterchen Russland" als Allegorie nachfolgte) eine große Anziehungskraft zugeschrieben werden. Durch sie wurde wettgemacht, dass eine materialistische Ideologie keine jenseitige Erlösung für das Individuum versprechen konnte – stattdessen bot sie eine andere „*transzendentale Erlösungsidee*" (S. Wolle)[823] an, die Selbstauflösung des Unvollkommenen in einem unsterblichen sozialen Körper, aus dem am Ende der vollkommene „Neue Mensch" geboren würde.[824] Der Glaube an das Schicksalhafte, Zeitlose, Zukunftsvolle der Partei bildete wohl auch den Hintergrund jener erstaunlichen Selbstaufgabe, die bolschewistische FunktionärInnen im Zuge der Stalin'schen „Säuberungen" an den Tag legten. Nikolai Bucharin etwa, von Lenin als „*Liebling der ganzen Partei*" bezeichnet,[825] bekannte vor seinem Tod trotz absurder Anschuldigungen reumütig die „*Ungeheuerlichkeit [s]einer*

---

822 Die Volksnation wird als tribale Erweiterung der Familie archetypisch mütterlich gesetzt, insofern sie eine Gemeinschaft auf den bestimmenden Zuordnungsfaktor der Geburt („Natio") und der Sprache („Muttersprache") bezieht. Im antiken Ursprung der Nation als Blutsgemeinschaft ist sie „*Bestandteil der societas hominum in einer Gesellschaft, wo die Bande der Verwandtschaft auf archetypische Weise alle Arten der gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Beziehungen beeinflussen*", und wird „*systematisch mit der reellen oder metaphorischen Welt der Familie in Verbindung gebracht*". Duval, Patrick: Die undefinierbare Nation: Themen und Perspektiven, in: Kronberger, Silvia/Kühberger, Christoph/Oberlechner. Manfred (Hg.): Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung. Ein Handbuch, Innsbruck 2016, S. 206. Das „Vaterland" („patria") ist nicht so sehr ein väterliches Land als vielmehr das Land *der* Väter, jenes Territorium, das eine Nation in Besitz genommen hat.

823 Vgl. Wolle, Stefan: Die heile Welt der Diktatur: Alltag und Herrschaft in der DDR 1971–1989, Berlin 1998, S. 98.

824 Nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion freilich war der im Blut geborene „Neue Mensch", „*the new humanity that the Soviet regime had been founded to create*", unauffindbar; Gray, John: Black Mass: Apocalyptic Religion and the Death of Utopia, London 2007. Vgl. dazu weiter Haring, Sabine: Die Konstruktion eines „Neuen Menschen" im Sowjetkommunismus. Vom zaristischen zum stalinistischen Habitus in Design und Wirklichkeit, in: Lithes. Zeitschrift für Literatur- und Theatersoziologie 5/2010, hgg. von Beatrix Müller-Kampel und Helmut Kuzmics, S. 43–70.
Auch im Nationalsozialismus wurde die Vorstellung vom „Neuen Menschen" gepflegt, dabei jedoch in einem reduktionistischen Sinn: „*Kein Mensch kann zu etwas anderem geformt werden als zu dem, was er blutmäßig in sich trägt.*" Schaefer 1936, S. 30.

825 Vgl. Uljanow Wladimir (Lenin): Über die Ausstattung der staatlichen Plankommissionen mit gesetzgeberischen Funktionen zur Frage der Nationalitäten oder der „Autonomisierung", diktiert Dezember 1922–Januar 1923, in: Kommunist (Zeitschrift) Nr. 9, o. O. 1956.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Verbrechen" gegen die Partei und bat noch um posthume Wiederaufnahme in dieselbe.[826] Die bußfertige Geste sollte Bucharin die Wiedervereinigung mit der zeitlosen Großen Mutter und damit ein ideelles Fortleben ermöglichen. Dieselbe Überlegung legte George Orwells totalitäre Romanfigur des O'Brian an den Tag: „*Alone – free – the human being is always defeated. It must be so, because every human being is doomed to die, which is the greatest of all failures. But if he can make complete, utter submission, if he can escape from his identity, if he can merge himself in the Party so that he is the Party, then he is all-powerful and immortal.*"[827] Und Arthur Koestler, selbst sieben Jahre lang Angehöriger einer Kommunistischen Partei, fasste den uroborischen, zeitlosen, schicksalhaften, aller Moral enthobenen Charakter der Partei dramatisch in Szene, indem er einen Revolutionär erläutern ließ: „*Die Partei ist die Verkörperung der revolutionären Idee in der Geschichte. Die Geschichte kennt kein Schwanken und keine Rücksichten. Sie fließt, schwer und unbeirrbar, auf ihr Ziel zu. An jeder Krümmung lagert sie Schutt und Schlamm und die Leichen der Ertrunkenen ab. Aber – sie kennt ihren Weg. Die Geschichte irrt sich nicht.*"[828]

Jung erklärte die Vehemenz des Ost-West-Konflikts im Kalten Kriegs damit, dass die ideologischen Metanarrative beider Seiten auf entgegengesetzten archetypischen Konstellationen gefußt hätten: Der Westen hätte das Weltprinzip unbewusst als männlich verstanden, der Osten jedoch als weiblich.[829] Auch manche ideologischen Bruchlinien der Gegenwart lassen sich unter diesen Vorzeichen tiefenpsychologisch einordnen. So ist etwa der linksprogressive Rand der US-WählerInnenschaft davon überzeugt, dass die Gesellschaft die Rechte und Interessen von Männern stärker schützt als jene von Frauen, während es sich beim rechtskonservativen Rand genau umgekehrt verhält.[830]

---

826 In seinem Schauprozess erklärte Bucharin, warum er die Anschuldigungen zunächst nicht verstanden, dann aber eingesehen habe: „*Denn wenn man sich fragt: Wenn du stirbst, wofür stirbst du? – dann ergibt sich plötzlich mit erschütternder Deutlichkeit eine absolut schwarze Leere. Es gibt nichts, wofür man sterben müsste, wenn man sterben wollte, ohne bereut zu haben. Und umgekehrt nimmt all das Positive, das in der Sowjetunion leuchtet, nimmt all dies im Bewusstsein der Menschen andere Ausmaße an.*" Derselbe: Letztes Wort des Angeklagten Bucharin, in: Bucharin, Nikolai/Deborin, Abraham: Kontroversen über dialektischen und mechanistischen Materialismus, hgg. von Oskar Negt, Frankfurt/M. 1974, S. 264–282.

827 Orwell, George: Nineteen eighty-four, London 1990, S. 277.

828 Koestler, Arthur: Sonnenfinsternis, Wien 1978, S. 152.

829 Vgl. Jung 2015, S. 95.

830 Vgl. Hawkins, Stephen/Yudkin, Daniel/Juan-Torres, Míriam/Dixon, Tim: Hidden tribes: A Study of America's Polarized Landscape, Endbericht 2018, S. 66, online auf: https://hiddentribes.us/pdf/hidden_tribes_report.pdf.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

3.2.3.4 In tyrannos: Warum sehen wir uns nach der Revolution?

„I believe what really happens in history is this: the old man is always wrong; and the young people are always wrong about what is wrong with him. The practical form it takes is this: that, while the old man may stand by some stupid custom, the young man always attacks it with some theory that turns out to be equally stupid."
Gilbert K. Chesterton, Illustrated London News, 3.6.1922

„Der Lorbeer auf hoher Stirn war immer grün, die großen Toten waren nicht abwesend, sondern man fühlte ihre belebende Gegenwart und sie segneten die Zeit freundlich mit ihren Patriarchenhänden."
Alexander von Gleichen-Russwurm:
Das Kulturbild des neunzehnten Jahrhunderts[831]

„‚Hür mal, Smolt, un ihr annern Lüd! Wer nu'n verständnigen Kierl is, der geht naa Hus un scheert sich nich mihr um Revolution und stört hier nicht de Ordnung …'
‚Die heilige Ordnung!' unterbrach Herr Gosch ihn zischend …
‚De Ordnung, seg ick! beschloß Konsul Buddenbrook. ‚Nicht mal die Lampen sind angezündet … Dat geiht denn doch tau wied mit de Revolution!'"
Thomas Mann: Buddenbrooks. Verfall einer Familie[832]

In seinem Geschichtsroman „1793" erzählte Victor Hugo von einem Schlachtschiff, auf dem sich in schwerer See eine Kanone löst und das Schiff zu zerstören droht. Gerade jener Kanonier, dessen Nachlässigkeit das Unglück verschuldet hat, stürzt sich todesmutig auf das herumrollende Ungetüm und bringt es schließlich unter Kontrolle. Unter dem Jubel der Mannschaft wird der Retter des Schiffes von General Lantenac anschließend mit einem hohen Orden ausgezeichnet und gefeiert – dann jedoch befiehlt Lantenac, ihn zu füsilieren, da er ja selbst für den Vorfall verantwortlich sei. Der greise General, Vertreter des *ancien régime*, erklärt in die Grabesstille hinein: „*Der Mut muß belohnt, der Leichtsinn bestraft werden*."[833] Der unerbittliche Lantenac ist das Gesetz und die zielgerichtete Pflicht, welche die Gruppe schützen und das

---

831 Gleichen-Russwurm, Alexander von: Das Kulturbild des neunzehnten Jahrhunderts. Die gesellschaftliche Struktur, in: Kultur- und Sittengeschichte aller Zeiten und Völker, Band 24, Wien 1929, S. 541.

832 Mann, Thomas: Buddenbrooks. Verfall einer Familie, Frankfurt/M. 2008.

833 Hugo, Victor: 1793: Das Jahr des Schreckens, Berlin 2015, S. 39.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Individuum unterwerfen – und mithin eine Verkörperung des Archetyps des „Großen Vaters".

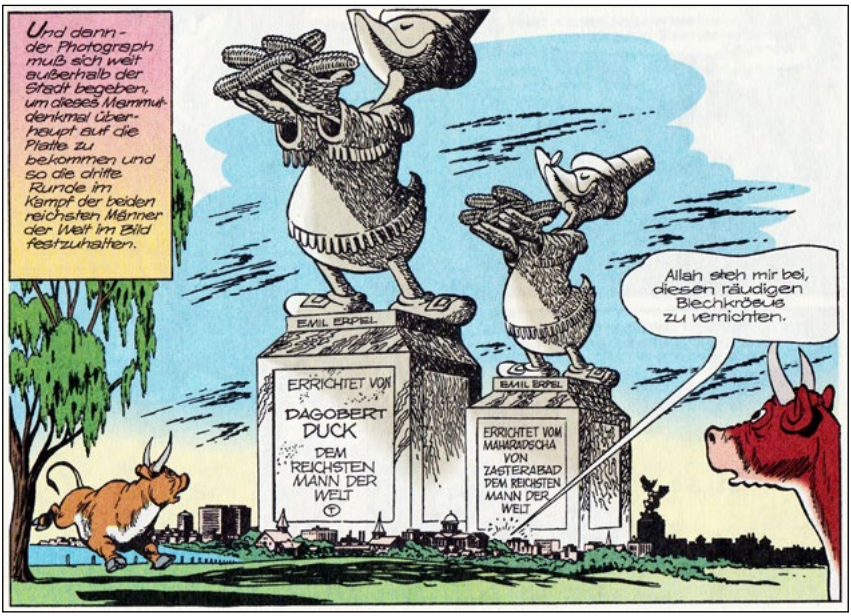

Abb. 3.26: Auszug aus: Barks, Carl: Der reichste Mann der Welt (CBL VIII/2/394), 1952 (© The Walt Disney Company). Dagobert Duck, die reichste Ente der Welt, hat sich an die Spitze der Hierarchie gekämpft. Hier errichtet der Patriarch der Familie Duck dem Gründer Entenhausens ein gewaltiges steinernes Denkmal – die Verehrung der kollektiven Ahnen steht im Zeichen des Vaterarchetyps.

„Die Väter' sind die Vertreter der Gesetze und Ordnungen, von den Tabugesetzen der Frühzeit bis zur Rechtsprechung der Moderne, sie übermitteln die höchsten Güter der Zivilisation und Kultur im Gegensatz zu den Müttern, welche die höchsten, d.h. tiefsten Werte der Natur und des Lebens verwalten. So ist die Väterwelt die Welt der Kollektivwerte, sie ist historisch und bezogen auf den relativen Stand der Bewusstseins- und Kulturentwicklung der Gruppe. Das Herrschaftssystem der Kulturwerte, d.h. der Kanon von Werten, der einer Kultur ihr Gepräge und ihre Festigkeit gibt, hat sein Fundament in den Vätern, den erwachsenen Männern, welche die religiöse, ethische, politische und soziale Struktur des Kollektivs repräsentieren und durchsetzen" (E. Neumann).[834]

834 Neumann 1984, S. 143.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Der Archetyp des Großen Vaters ist symbolisch verknüpft mit der hierarchischen Struktur sozialer Entitäten (z.B. der Familie, der Dynastie, des Dorfes, des Staates), mit den Geistern der Ahnen und dem Taghimmel. Er manifestiert sich in numinosen Symbolen sozialer Ordnung wie der ummauerten Stadt auf dem Hügel, dem Gericht oder dem Ältestenrat – etwa dem Parlamentsausschuss, der die aufbegehrende Protagonistin in „Suffragette – Taten statt Worte" (UK 2015) vor Angst schlottern lässt. Anders als die auf Ewigkeit zielende Große Mutter ist die Väterinstanz wie auch die Kultur „*ihrem Wesen nach relativ*" und zeitlich: „*Sie ist zeit- und generationsbedingt und besitzt nicht den Absolutheitscharakter des Mütterlichen*" (E. Neumann).[835] In den archetypischen Vorstellungen von „Vater Staat", vom „Patriarchat" oder von der Herrschaft der „alten Männer" versinnbildlicht das kollektive Unbewusste die Dynamiken des Kampfes um Respekt und sozialen Status, wie sie unter Männern besonders stark ausgeprägt sind, und vermischt sie mit real beobachtbaren gesellschaftlichen Dominanztendenzen.[836]

Das ambivalente Verhältnis von Individuum und Kollektiv spiegelt sich in der syzygischen Struktur des Archetyps wider: Die Kultur gibt dem Individuum Sicherheit und Entwicklungsmöglichkeiten – sinnbildlich wird dieser Aspekt ausgedrückt in der Vorstellung vom „guten Hirten" oder vom „weisen König", der in sich Gerechtigkeit und Güte vereint. Gleichzeitig unterwirft sie es ihren Normen und nimmt ihm dadurch seine Selbstbestimmung – dieser Aspekt drückt sich mythisch im Bild des „Tyrannen" aus, der willkürlich und grausam handelt. In Erzählungen treten diese beiden Aspekte als dichotome Figuren in Erscheinung – etwa als Gottvater und als Höllenfürst – oder werden in einer mehrschichtigen Figur vereint, etwa, wenn Marc Aurel in „Gladiator" (UK/USA 2000) darüber sinniert, welche Aspekte des Vaterarchetyps er selbst verkörpert: „*Wenn ein Mann sein Ende nahen sieht, will er wissen, ob sein Leben einen Sinn gehabt hat. Wie wird die Welt von mir sprechen in der Zukunft? Werde ich als der Philosoph bekannt sein? Der Feldherr? Der Tyrann?*"

---

835 Neumann 1984, S. 134.

836 William Golding, Autor der Robinsonade „Herr der Fliegen" (1954), erklärte in einem Interview zur Geschlechtsspezifik seiner brutalen Parabel, eine isolierte Gruppe kleiner Jungen würde die Dynamik menschlicher Gesellschaften allgemein zutreffender abbilden als eine Mädchengruppe: „*If you land with a group of little boys, they are more like scaled-down society than a group of little girls would be. [...] one thing you cannot do with them is take a bunch of them and boil them down, so to speak, into a set of little girls who would then become a kind of image of civilization, of society.*" Undatiertes Interview, zitiert in: Victor, Daniel: In „Lord of the Flies" Remake, Girls Survive Instead, in: The New York Times, 31.8.2017.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

In diesem Konflikt finden sich HerrscherInnen häufig wieder, wenn sie ihre Außenwahrnehmung steuern wollen. Mustafa Kemal etwa ließ sich durchaus als Krieger in der Tradition historischer Eroberer wie Attila und Dschingis Khan verherrlichen, bei denen er die Wurzeln des Türkentums verortete. Gleichzeitig inszenierte er sich auch als ausgleichender, vermittelnder Staatenlenker und als „oberster Lehrer" seines Volkes, was dem positiven Vaterarchetyp entspricht. Sein umfängliches Ausfüllen des Archetyps mag zur nachhaltigen Verehrung als „Atatürk" (= „Vater der Türken") beigetragen haben. Recep Tayyip Erdoğan (türk. „*als Kämpfer Geborener*") hingegen befriedigt mit seinem konfrontativen Politikstil zwar durchaus das gegenwärtige türkische Bedürfnis nach dem „*maskulinen Mann, der alle Probleme löst und Sicherheit garantiert*" (M. Isik),[837] die Besetzung des positiven Vaterarchetyps misslingt jedoch weitgehend.[838]

Gleichermaßen bewegt sich auch die Bewertung von historisch signifikanten HerrscherInnen in der Erinnerungskultur zwischen den beiden entgegengesetzten Ausformungen des Archetyps. Während Stalin im Russland der Gegenwart einerseits als paranoider Gewaltherrscher und willkürlicher Tyrann verdammt wird, idealisieren gleichzeitig weite Bevölkerungsschichten den Retter von „Mütterchen Heimat" in Gestalt jener starken Vaterfigur, als welche ihn die Propaganda porträtierte – die kommunistische Partei Russlands bekennt sich zu ihm, in vielen Dörfern stehen noch heute seine Denkmäler, selbst die liberale russische Gesellschaft akzeptiert die Verklärung. In den Rang eines mythischen Gründungsvaters der Nation aufgestiegen, ist seine grundsätzliche historische Delegitimation nun nicht mehr möglich, ohne dass dabei auch die nationale Identität der russischen Gesellschaft angegriffen würde.[839] Das gilt für die personalen Väterinstanzen allgemein, die in Erinnerung und Identität einer Nation einen besonderen Platz eingenommen haben – etwa für jene kontroversen (nahezu ausschließlich männlichen) historischen Figuren, welche das populäre Geschichts-Strategiespiel „Civilization"

---

837 Isik, Murat: Die Türken lieben den starken Führer und maskulinen Mann, in: Der Tagesspiegel online, 25.7.2016, online auf: http://www.tagesspiegel.de/kultur/meine-tuerkei-in-der-tuerkei-gibt-es-kaum-raum-fuer-kritik-und-die-interessen-des-anderen/13918030-2.html.

838 Das spiegelte sich treffend in einer polemischen Fotomontage in Spiegel Daily 21.5.2017, in der der türkische Präsident als „Imperator" karikiert wurde, als jene Figur aus dem „Star Wars"-Universum, die den üblen Tyrannen symbolisiert.

839 Der Medwedew-Biograf Nikolai Swanidse erklärt sich die schwach ausgeprägte Kritik dadurch, dass „*Stalin in den Augen der Mehrheit ein Sieger ist. Und Sieger verurteilt man nicht*". Derselbe: Sieger verurteilt man nicht, Interview in: Spiegel online, 08.5.2010, online auf: http://www.spiegel.de/politik/ausland/stalin-kult-in-russland-sieger-verurteilt-man-nicht-a-693567.html.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

in seiner ersten Version (1991) den 15 Spielernationen als Ahnherren zugrunde legte.[840] So wird beispielsweise Dschingis Khan, dessen Eroberungszüge mutmaßlich 40 Millionen Menschen den Tod brachten, insbesondere in der chinesischen, westasiatischen und europäischen Geschichtsschreibung als genozidaler Schlächter bewertet – in der Mongolei dagegen wird er unverändert als Vater der Nation verehrt und als eine Verkörperung des väterlichen Himmelsgottes Tengri angesehen; auch der wichtigste Flughafen des Landes ist nach ihm benannt.

Beispiel: Wem gehört Alexander?

Kulturen verknüpfen ihre Anfänge nicht selten mit väterlichen Gründungsfiguren, was sich unter anderem in der Benennung von Städten und Staaten nach historisch signifikanten Persönlichkeiten (z.B. Bolivien, Kolumbien, Israel, Saudi-Arabien, Seattle, Washington D.C., St. Petersburg/Leningrad) oder mythischen Gründungshelden (z.B. Georgien, Rom, San Marino) niederschlägt. Historische Anführer wachsen dann zu Ahnvätern der Nation heran – etwa William Wallace in Schottland, Mohandas Gandhi in Indien, Skanderbeg in Albanien, Vercingetorix in Frankreich, Prinz Eugen in Österreich, Wilhelm Tell in der Schweiz, Simón Bolivar in vielen südamerikanischen Ländern oder Hermann der Cherusker in Deutschland.

Die frühere jugoslawische Republik Mazedonien (heute „Republik Nordmazedonien") 1991 unabhängig geworden, setzte sich auf der Suche nach einem Nationalhelden in die Tradition des antiken Reiches Mazedonien und reklamierte in ihrer Erinnerungspolitik Alexander den Großen als Ahnherren für sich. Der Flughafen in Skopje wurde nach dem antiken Eroberer benannt, Denkmäler in Prilep und Stip gebaut und 2011 auch ein kolossales, 23 Meter hohes Reiterstandbild mit den Zügen Alexanders auf dem „Mazedonien"-Platz in Skopje enthüllt. Überhaupt sei Skopje zu einer *„Art Park mit vulgären Denkmälern für ‚Nationalhelden' geworden"*, schrieb die liberale kroatische Morgenzeitung, die erläuterte, dass Denkmäler auf dem Balkan eine andere Funktion als im übrigen Europa hätten:

„Sie sollen die – realen oder eingebildeten – Lücken der Geschichte schließen. Das Gefallen der Nationalisten an der Geschichte basiert auf notorischen Lügen: Die Geschichte ihres Volkes reicht ihnen nie; sie müssen sich permanent eine alternative Geschichte herbei erfinden."[842] Der neue Alexanderkult und die zugehörige Identitätspolitik wurden in der Bevölkerung offenbar gut aufgenommen. *„Alexander der Große ist ein nationaler Held, er gehört uns und nicht den Griechen"*,[843] bekundete ein Mazedonier stellvertretend für viele dem Reporter einer ausländischen Tageszeitung. Der griechische Nachbar sah das indes anders. Athen protestierte gegen die mazedonischen „Provokationen" und wollte dem Nachbarstaat im Norden den Namen verbieten, nicht zuletzt da eine griechische Region ebenfalls Makedonien heißt. Mit Verweis darauf, dass das moderne (überwiegend slawisch besiedelte) Mazedonien nichts mit dem

840 Alexander der Große, Friedrich II., Dschingis Khan, Hammurabi, Julius Cäsar, Abraham Lincoln, Mao Tse Tung, Mohandas Gandhi, Montezuma, Napoleon, Rhamses, Shaka, Stalin, Elisabeth I. und Tokugawa.

841 O. A.: Ex-Jugoslawien: Balkan im Größenwahn, Übersetzung aus: Jutarnji List, 3.10.2011, online auf: http://www.voxeurop.eu/de/content/article/1017511-balkan-im-groessenwahn.

842 Zitiert nach: o.A.: Denkmalstreit um Alexander den Großen, in: Die Presse 16.6.2011, online auf: http://diepresse.com/home/kultur/kunst/670792/Denkmalstreit-um-Alexander-den-Grossen.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

historischen Königreich Alexanders zu tun habe, betrachtete Griechenland den Alexanderkult als *„Usurpation der griechischen Geschichte"*. Der Streit lastete auf den Beziehungen zwischen den beiden Staaten und führte 2019 zur Umbenennung Mazedoniens in „Nordmazedonien".

Mögliche Aufgabenstellungen:

- Die Alexander-Denkmäler bringen Nordmazedonien politische Nachteile. Analysiere die Gründe, aus denen die nordmazedonische Politik dennoch an der Alexander-Verehrung festhält.
- Auch für Griechenland ist der Konflikt unangenehm. Analysiere die Gründe, aus denen die griechische Politik dennoch an der Ablehnung der Alexander-Verehrung durch Nordmazedonien festhält.
- Nimm Stellung zur Frage, ob sich dieser Konflikt zum beidseitigen Vorteil auflösen lässt oder ob ein Nationalheld/eine Nationalheldin unteilbar ist.

Allgemein tendiert stark personalisierte männliche Herrschaft dazu, sich im Bild der Vaterschaft auszudrücken. Frankreich etwa wurde George Pompidou zufolge zur „Witwe", als Charles de Gaulle starb, und auch dessen Antagonist Marschall Pétain wurde als „Vater" verehrt. Die Elfenbeinküste wurde in den Worten des damaligen Premierministers Alassane Outtara zum „Waisenkind", als der erste Staatspräsident Félix Houphouët-Boigny starb. Afrikanische Kulturen kennen viele Vaterfiguren wie etwa Daniel arap Moi, Mobutu Sese Seko oder Jomo Kenyatta. In subsaharischen Staaten prägt die Vater-Kind-Metapher auch heute vielerorts das Herrschaftsverständnis: *„Die Beziehung zwischen Herrscher und StaatsbürgerInnen wird jener zwischen Vater und seinen Kindern gleichgesetzt. Der Vater muss seine Kinder lieben, fürsorglich ernähren und insbesondere in Krisenzeiten für sie da sein. Gleichzeitig erzieht der Vater aber seine Kinder: Er muss sie bestrafen, wenn die Disziplin im Haushalt nicht aufrechterhalten wird"* (D. Künzler).[843]

Am Beispiel der USA zeigt sich, wie Gründungsväter auch im modernen Westen eine Verehrung erlangen können, die an Vergöttlichung heranreichen kann. Zu Ehren von George Washington, dem zentralen Helden im US-Gründungsmythos und Namensgeber der US-Hauptstadt, wurde ebendort das „Washington Monument" errichtet, das höchste Steinbauwerk der Welt – ein 169

843 Künzler, Daniel: Fußball in Afrika: Hintergründe zu „Elefanten", „Leoparden" und „Löwen", Frankfurt/M. 2010, S. 123. In ähnlicher Weise schreibt Ulrike Ackermann über die westliche Moderne, dass auch hier *„die Vorstellung vom Staat als gütigem und zugleich strengem ‚Vater' immer noch sehr beliebt"* sei. *„Er soll für Wohlstand und Gesundheit ‚seiner Kinder' sorgen und am besten alle Güter gerecht unter ihnen verteilen. Im Gegenzug zu seiner Wohltätigkeit nehmen die Bürger dann auch seine erzieherische Strenge und seine* Wacht über die Tugend in Kauf." Dieselbe: Freiheit und Gleichheit, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 34–36/2013, S. 24–27.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Meter hoher Obelisk, mithin ein solares und betont maskulines Symbol. In der Kuppel des Kapitols, des Sitzes der US-Legislative, zeigt ein monumentales Fresco den sitzenden Gründungsvater in Herrscherpose, umringt von 13 jungen Frauen, welche die ursprünglichen US-Staaten repräsentieren, und von Allegorien der Freiheit, des Sieges und der Nation. 1865 inmitten des Bürgerkriegschaos fertiggestellt, zeigt das Bild die „Erhebung Washingtons zum Gott" (vgl. Abb. 3.27) und drückt den Wunsch nach Stabilität und neuer staatlicher Größe aus – ähnlich wie das christlichsoziale Wahlplakat der Zwischenkriegszeit, das den schützenden Geist des verblichenen Wiener Bürgermeisters beschwört (vgl. Abb. 3.28).

Abb. 3.27: The Apotheosis of Washington (Ausschnitt), Constantino Brumidi 1865.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Abb. 3.28: Wahlplakat der Christlichsozialen Partei Österreichs, Fritz Schönpflug 1923. Karl Lueger, von 1897 bis zu seinem Tod 1910 Wiener Bürgermeister, wurde von seinen ParteigängerInnen schon zu Lebzeiten der „Herrgott von Wien" genannt und mit einem persönlichen Glaubensbekenntnis sowie einem „Lueger-Vaterunser" geehrt. Mit seinem polternden Antisemitismus (Hitler bekannte später seine „unverhohlene Bewunderung" gegenüber dem „gewaltigsten deutschen Bürgermeister aller Zeiten")[844] inszenierte er sich als Schild gegenüber den vermeintlich kulturzersetzenden, chaotischen Kräften. Für die Christlichsoziale Partei blieb er damit eine Vaterfigur, inszeniert hier etwa auf einem Wahlplakat von 1923 als uranischer Vater im Himmel über Wien.

Einen ebenfalls hohen Rang im US-Pantheon nimmt Abraham Lincoln ein, welcher die USA durch ihre schwerste Krise geführt, sie zentralistisch wiedervereinigt, die schwarzen SklavInnen befreit, den Aufstieg der USA zur industriellen Großmacht bereitet und die republikanische Partei konsolidiert hatte, bevor er ermordet wurde und seine Geschichte damit – wie auch jene John F. Kennedys – einen heldenmythischen Abschluss fand. Lincoln ist bis heute eine der wichtigsten personalen Verdichtungen US-amerikanischer Staatlichkeit. Die ikonisch gewordene Lincoln-Statue im gleichnamigen Memorial in Washington präsentiert ihn aufrecht sitzend, beide Hände ruhend auf zwei Rutenbündeln, den Symbolen staatlicher Gewalt. Walt Whitman setzte Lincoln 1865 in eine symbolische Repräsentation des Vaterarchetyps, als er ihn in seinem Gedicht als toten Kapitän betrauerte: „*O Captain! my Captain! our fearful trip is done [...] Here Captain! dear father! This arm beneath your head! It is some dream that on the deck, You've fallen cold and dead. My Captain does not answer, his lips are pale and still, my father does not feel my arm, he has no pulse nor will*".[845]

---

844 Hitler 1938, S. 59.

845 In: Whitman, Walt: Leaves of Grass, 1865. Eine sinnreiche Hommage findet sich im Filmdrama „Der Club der toten Dichter" (USA 1989), in der der inspirierende Mentor mit „Oh Captain. My Captain" angesprochen werden will.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Auch weiteren nationalen Vaterfiguren wurde in den USA eine kultische Sakralisierung zuteil.[846] Am Mount Rushmore wurden bis 1941 vier markante Präsidenten in Stein gehauen – eine sinnreiche Zusammenkunft, wird doch der Vaterarchetyp stofflich mit harter Substanz wie Stein und Fels assoziiert. Das steinerne Denkmal entreißt den Menschen dem Vergessen und gibt ihm Größe durch Erinnerung: „*Man kann nicht groß in seiner eigenen Zeit sein – Größe appelliert immer an die Nachfahren, für die sie zur Vergangenheit wird*" (M. Bachtin).[847] Monumentale Grabmäler von den steinernen Königsgräbern und Pyramiden der Antike bis hin zu den Mausoleen moderner Potentaten wie Lenin, Mao Zedong, Ho-Chi-Min oder Kim-Il-Sung geben dieser Idee Gestalt.[848] In ihnen echot das mythologische Bergentrückungs-Motiv vom „schlafenden" König, der einst wiederauferstehen wird, wenn sein Volk in Not gerät (z.B. Arthus, Montezuma, Barbarossa, Dschingis Khan, Wilhelm Tell, Karl der Große). Insofern er den Vorbildcharakter der Ahnen würdigt, ist der Große Vater auch der Geist der Erinnerungskultur.

Wird eine bestehende soziale Ordnung als tyrannisch wahrgenommen, evoziert der Vaterarchetyp im revolutionären Moment umgekehrt den Wunsch nach Denkmalsturz, Ikonoklasmus, *damnatio memoriae* und der Austilgung von Geschichte. 2020 kam es etwa im Zuge der Black-lives-matter-Unruhen in den USA zu einem regelrechten Denkmalsturm, bei dem in Portland die Statuen von Washington, Jefferson, Roosevelt und selbst des SklavInnenbefreiers Lincoln gestürzt wurden – ein Triumph des kollektiven Unbewussten über das historische Bewusstsein. Nicht selten berufen sich Revolutionäre jedoch selbst wieder auf die Geister der (nicht korrumpierten) Ahnen. Marx etwa fiel auf, dass sich Revolutionäre gerne als „*Gestalten der Vergangenheit*" verkleideten: Sei es Martin Luther, der sich als Apostel Paulus darstellte, sei es Oliver Cromwell,

---

846 Haidt etwa schilderte einen regelrechten „*cult of Jefferson*" an der University of Virginia in Charlottesville: „*At UVA, a great deal of crypto-religious activity centers around Thomas Jefferson, our founder, whose home sits like a temple on a small mountaintop (Monticello) a few miles away. Jefferson wrote the holiest text of American history – the Declaration of Independence.*" Derselbe 2006, S. 194.

847 Bachtin, Michail: Formen der Zeit im Roman. Untersuchungen zur historischen Poetik, Frankfurt/M. 1989, S. 227.

848 Tyrannengräber sorgen in Gesellschaften, in denen die Wunden der Vergangenheit noch nicht verheilt sind, regelmäßig für den Wunsch nach symbolischer Entweihung. Berühmt ist etwa der Fall von Oliver Cromwell, der drei Jahre nach seiner Beerdigung exhumiert, symbolisch erhängt und geköpft wurde, wobei sein Schädel anschließend ausgestellt wurde. Auch in der spanischen Erinnerungspolitik kehrt der Wunsch beständig wieder, Francisco Franco aus seinem Heldenmausoleum, das von einem 155 Meter hohen Granitkreuz überragt wird, zu holen und bescheidener zu beerdigen.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

der sich in eine Reihe mit den Propheten des Alten Testaments stellte, sei es Napoleon Bonaparte, der sich in den berühmten Gemälden als römischer Kaiser inszenierte, seien es die Französischen RevolutionärInnen, die sich als BürgerInnen der altrömischen Republik drapierten oder die Revolutionäre von 1848, die sich als Revolutionäre von 1789 gerierten:

„Die Tradition aller toten Geschlechter lastet wie ein Alp auf dem Gehirne der Lebenden. Und wenn sie eben damit beschäftigt scheinen, sich und die Dinge umzuwälzen, noch nicht Dagewesenes zu schaffen, gerade in solchen Epochen revolutionärer Krise beschwören sie ängstlich die Geister der Vergangenheit zu ihrem Dienste herauf, entlehnen ihnen Namen, Schlachtparolen, Kostüm, um in dieser altehrwürdigen Verkleidung und mit dieser erborgten Sprache die neuen Weltgeschichtsszenen aufzuführen." [849]

Der Archetyp des Großen Vaters spielt in der Individuation des Menschen jedenfalls eine Schlüsselrolle – im Guten wie im Schlechten. Das Bewusstsein befindet sich während der Ich-Entwicklung unter seinem disziplinierenden Einfluss, *„verbunden mit den Eigenschaften von Willen, Entscheidung und Aktivität im Gegensatz zum Bestimmt- und Getriebensein eines vorbewussten und ichlosen Zustandes"* (E. Neumann).[850] Lebenskundige paternale Vorbilder, die das Individuum zur Höherentwicklung in Status und Fähigkeiten herausfordern, katalysieren in der Adoleszenz als Animusfiguren die Entwicklung. Campbell zufolge ist die Suche nach einer solcherart väterlichen Figur, die den biologischen Vater ersetzen soll – etwa in Form des Trainers, Mentors, Lehrmeisters, Doktorvaters – ein kritischer Entwicklungsschritt insbesondere bei jungen Männern. In der Analytischen Psychologie wird das Bild des weisen Mannes mit dem Begriff des *senex* assoziiert, der den enantiodromen Gegensatz zum *puer aeternus* bildet. Figuren, denen eine solche Mentorenfunktion zukommt, finden sich in der Populärkultur zuhauf: Der Zauberer Gandalf ist beim Publikum die beliebteste Figur in der Romantrilogie „Der Herr der Ringe",[851] der düstere Lehrer für Zaubertränke Severus Snape der beliebteste Charakter in „Harry Potter".[852]

---

849 Marx, Karl: Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte, 1852, in: Marx-Engels-Werke, Band 8 Berlin/DDR 1953, S. 115.

850 Neumann 1984, S. 108.

851 Nach einer Erhebung von Sven Jöckel; vgl. Derselbe: Der Herr der Ringe im Film: Event-Movie, postmoderne Ästhetik, aktive Rezeption, München 2005, S. 194.

852 Vgl. o. A.: Severus Snape ist beliebteste Harry-Potter-Figur, in: Die Presse, 1.9.2011, online auf: http://diepresse.com/home/kultur/literatur/689934/Severus-Snape-ist-beliebteste-HarryPotterFigur.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Dass der archetypische weise König zugleich ein Lehrer ist, schlägt sich nicht zuletzt im Feld der Wissenschaft nieder, wo Schulengründer und Pioniere häufig als „Väter" figurieren: Thales von Milet etwa als Vater der antiken Naturwissenschaften, Galileo Galilei als Vater ihrer modernen Form, Robert Oppenheimer als Vater der Atombombe oder Herodot als Vater der Geschichtsschreibung.[853] Auch Religionsstifter wie Jesus, Siddharta Gaudama oder Laotse werden als Lehrer memoriert, der christliche Klerus – mit seinen auch begrifflich als väterlich ausgewiesenen Hierarchieebenen[854] – verstand sich in der mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Ständegesellschaft als „Lehrstand". Und natürlich wird der monotheistische Gott selbst als himmlischer Vater imaginiert, dessen archetypische Aspekte in unterschiedlicher Betonung in Erscheinung treten können.[855]

Umgekehrt benötigt das Individuum in seiner heroischen Entwicklungsphase auch den nefasten Aspekt des Vaterarchetyps, und zwar als ideelle Angriffsfläche für seine Konfrontation mit der unterdrückerischen Kultur. Insbesondere die Pubertät steht dabei im Zeichen der Revolution, der notwendigen Erneuerung der morsch gewordenen sozialen Struktur. Ungerechte Hierarchien werden nun in Frage gestellt, das Gesetz soll vom souveränen Volk ausgehen

---

Dass auch der Druide Miraculix eine besonders überzeugende Vorbildfunktion ausübt, legt ein Meinungsbild nach eigenen Erhebungen unter gesamt 87 Studierenden (Universität Salzburg 2017/18) nahe. Dabei wurde in mehr als der Hälfte der Fälle auf die Frage „Welche Figur aus den Asterix-Comics möchten Sie selbst sein?" diese Option gewählt.

853 Reflektiert werden Väterinstanzen in Geschichtstheorie und -didaktik bisher allerdings kaum. Schulz-Hageleit vermutete dahinter die Abwehr einer *„peinliche[n]n Vorstellung"*, dass *„erwachsene Männer sich innerlich mit ihren Vätern auseinandersetzen müssten"*. Indes sei *„ohne die Thematisierung persönlicher Implikationen, aber mit eigenem Vokabular (z.B. Paradigmenwechsel, Wechsel der Generationen, neue Erklärungsmodelle usw.) […] der Vaterkomplex jedoch auch in der Geschichtswissenschaft ein Thema"*. Derselbe 2002.

854 Als Anrede für Ordenspriester ist bis heute „Pater" („Vater") gängig. Der „Abt" eines Klosters leitet sich von aramäisch „Abba" („Vater") ab, der Bischof (von gr. „ἐπίσκοπος", „*Hüter*") ist ebenso Vater wie seine Entsprechung in den orthodoxen und altorientalischen Kirchen, der „Patriarch" (von gr. „πατριάρχης", „*Urvater*"), und natürlich der „Papst" (von lat. „*Papa*", „*Vater*").

855 Für Freuds kritische Auseinandersetzung mit Juden- und Christentum war der Aspekt der Väterlichkeit Gottes und seiner Evolution vom jähzornigen Kriegsgott Jahwe zum gnädigen Gott (und aller daraus entstehenden psychischen Konsequenzen für den Gläubigen) zentral. Im Islam dagegen wird Allah nicht anthropomorph als Vaterfigur dargestellt, sondern noch stärker abstrahiert. In der psychoanalytischen Deutung Feti Benslamas wird Allah dadurch zu einem erbarmungslosen Über-Ich, zu einem „*inneren Feind*", der den Menschen permanent asymmetrisch konfrontiere; vgl. Derselbe 2017.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

und nicht länger „*von der von den Alten aufgezwungenen Tradition*“ (J. Piaget).[856] Der mythische Tyrannenkampf ist am Ende ein „*Kampf um das Herrschaftssystem*“ selbst (E. Neumann),[857] welcher der Kultur stets neues Leben einhaucht. Wir sehnen uns nach der Revolte der Jugend gegen die archetypische Herrschaft der „alten Männer“, weil wir Angst haben vor der Versteinerung unserer Ordnungen.

Um aber die Kultur erneuern zu können, braucht es HeldInnen.

3.2.3.5 Σωτὴρ τοῦ κόσμου: Wer rettet die Welt?

„Die Suche nach großen Menschen ist der Traum der Jugend und die ernsteste Aufgabe des Mannesalters.“
Ralph Waldo Emerson: Der Wert und die Bedeutung großer Menschen[858]

„Wir sehnten uns immer nach irgendwelchen Göttern, die uns beschützten. Und nachdem die Religion uns dann nicht so ganz das Richtige zu sein schien, haben wir Hitler zu Gott gemacht. Diesen kompletten Loser, der wirklich keinerlei Begabung und Vorzüge hatte. Danach konnte es keine Götter mehr geben.“
Margarete Mitscherlich: Land ohne Helden[859]

„Hitler war zweifellos [...] eine eher lächerliche Figur für Außenstehende, für die gespaltenen Persönlichkeiten seiner Anhänger jedoch die Repräsentation ihres Schattens, das Sprachrohr ihrer Massenregression, die sie sich selbst nicht auszuleben trauten. Die Faszination Hitlers lag vor allem darin, dass er es verstand, die Regression in ein Heilsversprechen umzuwandeln. Als Delegierter seiner schwer traumatisierten, krebskranken Mutter war er auch Delegierter und Heilsbringer der deutschen Nation – seiner unsterblichen Ersatzmutter [...].“
Walter Bühl: Das kollektive Unbewusste in der postmodernen Gesellschaft[860]

---

856 Piaget 2015, S. 87 ff.

857 Vgl. Neumann 1984, S. 145.

858 Emerson, Ralph Waldo: Der Wert und die Bedeutung großer Menschen, in: Derselbe: Repräsentationen der Menschheit (12 ausgewählte Essays), übersetzt von Karl Federn, o.O. 2016.

859 Mitscherlich, Margarete: Land ohne Helden, Interview in: Die Zeit, 22.2.2007.

860 Vgl. Bühl 2000, S. 154.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

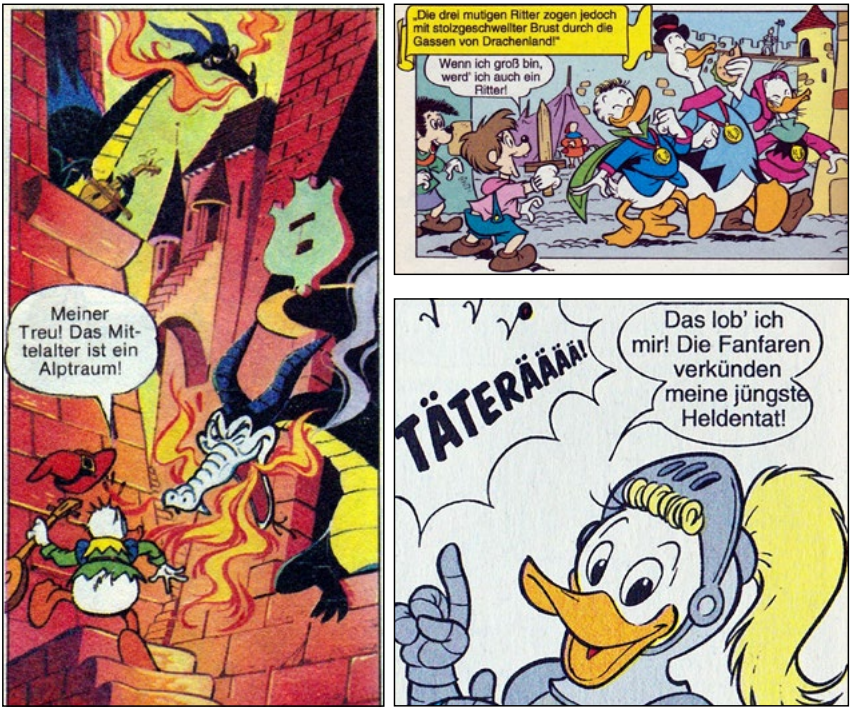

Abb. 3.29–Abb. 3.31: Auszüge aus: Carpi, Giovan (Story und Zeichnungen): Minnesängers Freud und Leid (I TL 1569-B), 1985 (© The Walt Disney Company), sowie aus: Mognato, Caterina (Story) und Dalla Santa, Giuseppe (Zeichnungen): Drachengold (I TL 1974-AP,) 1993 (© The Walt Disney Company). Der Held vollbringt große Taten, erlangt dadurch Ruhm und steigt so hierarchisch auf. Sein Weg an die Spitze der Kultur ist sinnbildlich von Drachen gesäumt.

Leben wir in einer „postheroischen" Gesellschaft? Münkler münzte diesen Begriff auf eine Kultur, die ihr Selbstverständnis auf die Ablehnung von Heldentum gründet – anders als eine „heroische" Gesellschaft, in der die Bereitschaft zum Selbstopfer sowie die damit verknüpfte „*Fähigkeit zur sinnhaft-symbolischen Aufladung des Todes*"[861] Teil der gemeinsamen Identität ist. Während eine heroische Gesellschaft den Staat organisch als geschichts- und werteverwurzeltes Kollektiv versteht und die vorbildhaften HeldInnen der Vergangenheit in ihrer Erinnerungskultur lebendig hält,[862] fasst ihn die postheroische Gesellschaft

---

861 Münkler 2015, S. 170.

862 So wurde beispielsweise in Wien der äußere Burgplatz 1878 in „Heldenplatz" umbenannt, da ihn die Reiterstatuen von Erzherzog Karl (siegreich gegen Napoleon) und Prinz Eugen (Oberbefehlshaber im großen Türkenkrieg) dominieren. Auf ebendiesem Platz verkündete Hitler 1938 den „Anschluss" Österreichs an das Deutsche Reich.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

nur noch technisch als unverbindliche Versorgungsinstitution auf. Und während heroische Erinnerungskulturen die Figur des opferbereiten Helden narrativ „verdoppeln",[863] entziehen ihr postheroische diese Anerkennung.

Westeuropäische Gesellschaften haben sich im letzten Jahrhundert erkennbar von heroischen zu postheroischen gewandelt. Angesichts der Verheerungen des militaristischen Nationalchauvinismus und des Faschismus, welcher kriegerischen Heroismus zur Norm erhoben hatte,[864] betrachteten die zusehends egozentrierten Demokratien der Nachkriegszeit „*die Idee des Opfers, bei dem einer sich hingibt, um das Ganze zu retten*"[865] als gründlich delegitimiert. Es schien obsolet in einer Gesellschaftsform, in der Konflikte durch Aushandlungen gelöst werden sollten und in der die öffentliche Verehrung von herausragenden Gestalten dem Prinzip bürgerlicher Gleichwertigkeit zuwiderlief. Sinkende Geburtenraten reduzierten das Risiko militärischer Konflikte und verringerten gleichzeitig die Bereitschaft, das Leben des (womöglich einzigen) Kind für die Gemeinschaft zu riskieren. Der Tod in Kriegshandlungen wurde zunehmend „*als Folge bloßen Abschlachtens*" aufgefasst, dem keinerlei Sinn beigemessen werden konnte.[866] Brechts Diktum folgend, dass ein Land unglücklich sei, wenn es Helden nötig habe, wurde Heldentum stattdessen fest mit pathologischen Herrschaftssystemen assoziiert: Mit der heuchlerischen „stolzen Trauer" des Nationalsozialismus um seine Gefallenen, mit der desparaten Anrufung der „Helden der Arbeit" im Kommunismus.

Münkler beobachtete jedoch, dass postheroische Gesellschaften desto stärker von einem Gefühl der Wehrlosigkeit heimgesucht würden, je weniger sie die sinnschöpfende Funktion des Opferethos verstünden. Der Bedrohung durch heroische (Sub-)Kulturen würden sie durch eine „*tiefsitzende Freikaufmentalität*"[867] begegnen, bei der man den Armen und Elenden immer mehr materielle Unterstützung zukommen ließe, um so etwa die vermeintlichen „Ursachen des Terrorismus" zu beseitigen. Weil sie sich ihrer Schutzlosigkeit bewusst ist, ist die postheroische Gesellschaft zutiefst verängstigt. Sie weiß, dass ihre Mitglieder nicht für sie einstehen werden, schließlich ergäbe es „*absolut keinen Sinn, Opfer für eine Gruppe zu bringen, die selbst nicht willens ist, etwas zu opfern*" (S.

---

863 Münkler, Herfried: Kriegssplitter. Die Evolution der Gewalt im 20. und 21. Jahrhundert, Berlin 2015, S. 170.

864 Vgl. Eco, Umberto: Der ewige Faschismus, München 2020, S. 36.

865 Münkler 2015, S. 169.

866 Münkler 2015, S. 170

867 Münkler 2007.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Junger).[868] Sie ist einerseits der Traum einer Gesellschaft, „*in der Zivilcourage, Solidarität, Pazifismus und die Kulturtechnik der Selbstironie zu äußerem Frieden und innerer Balance*“ führen, gleichzeitig aber auch der Alptraum „*einer Gesellschaft feiger Egoisten, ironischer Chamäleons, die nirgends Verantwortung übernehmen wollen und obendrein den Angriff anderer, heroischer Kulturen und Religionen geradezu herausfordern*“ (M. Metz/G. Seeßlen).[869]

Gleichzeitig entpuppt sich die postheroische Gesellschaft als zutiefst heldensehnsüchtig – nicht nur auf der Kinoleinwand, die seit beinahe zwei Jahrzehnten fest in der Hand von SuperheldInnenfilmen ist. Als sich etwa 2018 der Gendarm Arnauld Beltrame bei einer islamistischen Geiselnahme eintauschen ließ und dabei getötet wurde, rollte durch die europäischen Medien eine Welle der Verehrung für den „Helden von Trèbes“, der den „*nationalen Widerstandswillen*“ ähnlich verkörpere wie „*Volksretterinnen wie Jeanne d'Arc oder Résistance-Kämpfer wie Charles de Gaulle*“ (E. Macron).[870] Und als im gleichen Jahr John McCain starb, der als gefangener Kampfflieger jahrelang gefoltert worden war und anschließend den Aufstieg in die höchsten Ebenen der amerikanischen Politik geschafft hatte, trauerten auch europäische Zeitungen und Zeitschriften um den „*letzten Helden*“.[871] Aus der Sicht der Analytischen Psychologie begegnet man hier wieder dem Prinzip der Enantiodromie, der Steigerung unbewusster Sehnsüchte nach Dingen, die im individuellen und gesellschaftlichen Bewusstsein marginalisiert werden. Das Bedürfnis nach Heldensymbolen steigt demnach, „*wenn der bewusste Geist bei einer Aufgabe eine Hilfe benötigt, weil er sie nicht alleine oder ohne die Kraftquellen in seinem Unbewussten zu benutzen lösen kann*“ (J. Henderson).[872]

---

868 Junger 2017, S. 142. So sind beispielsweise die ÖsterreicherInnen einer repräsentativen Erhebung zufolge mehrheitlich nicht bereit, das Land im Fall eines militärischen Angriffs zu verteidigen. Und während sich fast drei Viertel wünschen, dass andere EU-Staaten Österreich im Kriegsfall beistehen, befanden nur 30 % der Befragten, dass Österreich umgekehrt selbst Beistand leisten sollte; vgl. Prinz, Wolfgang et al.: Trend-Radar 3/2020 – Covid-19, Sicherheits- und verteidigungspolitische Meinungsbilder in Zeiten der Pandemie, 1.10.2020, online auf: https://www.bundesheer.at/pdf_pool/publikationen/trend_radar_3_2020_web.pdf.

869 Metz/Seeßlen 2014.

870 Zitiert in: Brändle, Stefan: Macron: Polizist und ermordete Jüdin Opfer „islamistischer Hydra“, in: Der Standard, 28.3.2018

871 Pitzke, Marc: Der letzte Held, in: Spiegel online, 26.8.2018, online auf: http://www.spiegel.de/politik/ausland/john-mccain-us-senator-und-trump-gegner-verstorben-der-letzte-held-a-1224970.html.

872 Henderson 2015, S. 124.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

„Helden erscheinen, sagt man, wo die Gefahr am größten ist. Held ist der Mensch, der das Kind aus den Flammen rettet. Der gegen die ungerechte Herrschaft des Tyrannen aufsteht. Der in der Schlacht die wankende Linie wieder zum Angriff führt. Der in einer Welt der Lüge die Wahrheit verkündet. Der durch seinen Märtyrertod zum Vorbild und zur Verpflichtung wird. Symbolische Ordnungen brauchen Helden. Die Nation. Die Religion. Die Idee. Die Revolution. Die Bewegung. Alle diese symbolischen Ordnungen scheinen stets so gut oder so schlecht wie die Bereitschaft, sie heldenhaft zu verteidigen oder zu verbreiten" (M. Metz/G. Seeßlen).[873]

Auf politischer Ebene entspricht der Ruf nach dem Helden jenem nach dem „starken Mann" in schweren Zeiten. Als etwa in der Westbalkankonferenz 2016 die „Schließung der Balkanroute" für Asylsuchende vereinbart wurde, avancierte der junge österreichische Außenminister Sebastian Kurz (der in der Medienöffentlichkeit die Gegenposition zur offeneren deutschen Asylpolitik unter Merkel einzunehmen schien) zum Protagonisten einer „*Heldenerzählung*", ja eines „*Heldenmythos*" (W. Müller).[874] Die Geschichte hatte scheinbar alle Ingredienzien, die es für ein Heldenepos braucht: Den jugendlichen, kulturbewahrenden Helden; das Chaos in Gestalt der Migrationsbewegung (bzw. später der Bedrohung durch CoViD-19), gerne in das numinose Bild der „Flut" gekleidet;[875] schließlich die erstarrte Ordnung in Gestalt handlungsschwacher politischer Institutionen. Nicht zuletzt durch diese Heldenerzählung wurde Kurz zur politischen Zukunftshoffnung des bürgerlichen Lagers und bald darauf zum österreichischen Bundeskanzler, „*angebetet von den Seinen wie ein Sektenführer, bestaunt wie Jesus nach der Auferstehung*" (Chr. Nusser).[876] Selbst die Opposition konnte sich dem soteriologischen Metanarrativ nicht entziehen: Ein ironiegetränkter Zeitungsartikel über Kurz' Sommerurlaub enthielt neun Mal das Wort „Held";[877] nach seinem Sturz durch das Parlament prophezeiten selbst kritische JournalistInnen eine „*Wiederauferstehung*", spotteten über die zu erwartende „*Apotheose*"

---

873 Metz/Seeßlen 2014.

874 Vgl. Müller, Walter: „Geschlossene" Balkanroute: Der „Heldenmythos" Kurz, in: Der Standard, 10.8.2017, online auf: http://derstandard.at/2000062481762/Geschlossene-Balkanroute-Der-Heldenmythos-Kurz.

875 Auch seinen skandalbedingten Rücktritt begründete Sebastian Kurz primär damit, so „*Chaos zu verhindern und Stabilität zu gewährleisten*". Derselbe: Rücktrittsrede vom 9.10.2021.

876 Nusser, Christian: Betonösterreich, in: Heute, 8.3.2019.

877 Vgl. Wurmitzer, Michael: Wandern mit Sebastian Kurz: Eine Heldeninszenierung in drei Akten, in: Der Standard, 30.7.2018.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

des „*Erlösers*“, der „*politsakral*“ dem „*Messias-Prinzip in der österreichischen Politik*“ zum Durchbruch verholfen habe.[878]

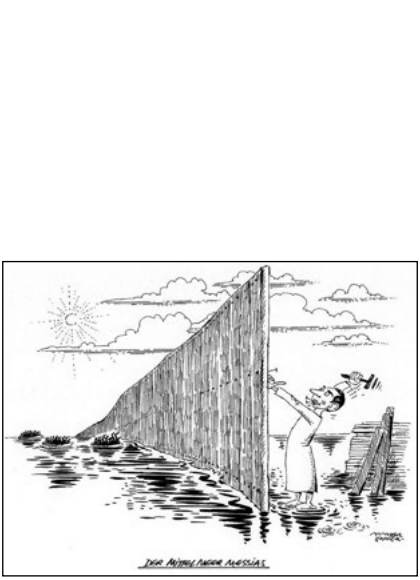

Abb. 3.32/Abb. 3.33: Der Mittelmeermessias, Karikatur von Gerald Mayerhofer in den Oberösterreichischen Nachrichten (13.6.2017, links); Erster Entwurf für eine Coronasäule, Karikatur von Gerhard Haderer in den Oberösterreichischen Nachrichten (16.5.2020, rechts). Die Apotheose des Ordnungsbewahrers in den Augen seiner AnhängerInnen wird von spöttischen medialen Blicken begleitet.

---

878 Vgl. Prantner, Michael: Sebastian Kurz und das Messias-Prinzip, in: Der Standard, 17.12.2917, online auf: https://www.derstandard.at/story/2000070446553/kurz-macron-obama-und-das-messias-prinzip; Rauscher, Hans: Kurz geht nicht ins Parlament, er startet seine Wiederauferstehung, in: Der Standard, 29.5.2019, online auf: www.derstandard.at/2000103988638/Kurz-geht-nicht-ins-Parlament-er-startet-seine-Wiederauferstehung; Traxler, Günter: Einer stiehlt sich davon, in: Der Standard online, 31.5.2019, online auf: https://derstandard.at/2000104097929/Einer-stiehlt-sich-davon. Auffällig oft wurde darüber hinaus in Kommentaren und sozialen Medien ein (ironischer) Bezug zu Jesus hergestellt. Auch der FPÖ-Politiker Heinz-Christian Strache wollte sich einige Jahre zuvor als Held stilisieren: In einem von der Partei als Wahlwerbung gestalteten Comic zur Wiener Türkenbelagerung von 1683 trat er im Ritterkostüm an der Seite Prinz Eugens von Savoyens in Erscheinung, um sich als Beschützer Wiens vor Immigration in der Gegenwart zu empfehlen. Weitere Geschichten des (medial mit Recht stark kritisierten) Heftes verknüpften die Politik mit archetypischen Bildern, etwa einem Chaos-Basilisken als Bildnis für Rot-Grün, einem Teufel als Personifikation der Sozialdemokraten oder einem heldenbegeisterten Donauweibchen als mutterarchetypische Allegorie der Heimat.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Wenn der Große Vater den Staat selbst symbolisiert, so steht der Heldenarchetyp für dessen Erneuerung.[879] Der mythische Held opfert die Annehmlichkeiten der Gegenwart für die bessere Zukunft, nimmt Leiden auf sich, tritt für die Schwachen ein und akzeptiert sein – mitunter tragisches – Schicksal. Er spricht die Wahrheit und hält dadurch seine Gedanken *in Ordnung*; er ist auf das Unbekannte vorbereitet, weil er wachsam ist. Er erscheint bevorzugt im Gewand des tapferen Kriegers, des mutigen Entdeckers, des sprühenden Genies, des charismatischen Anführers oder des feurigen Predigers, wobei Jung davon ausging, dass Heldenverehrung primär auf Animusprojektionen beruht.[880] Er ist bei Neumann der Inbegriff des „schöpferischen Einzelnen": Wenn der Mutterarchetyp die zeitlose Ewigkeit beherrscht und der Vaterarchetyp Vergangenheit und Gegenwart, steht er für die Zukunft.

„Der Held hat, wie es bei Barlach heißt, die Bilder der Zukunft, die aus der Nacht herauswollen und -müssen, zu erwecken, um der Welt ein neues, besseres Gesicht zu geben. Er ist der Feind des alten Herrschaftssystems, der alten Kulturwerte und des herrschenden Gewissens und tritt so notwendig in Gegensatz zu den Vätern und ihrem Repräsentanten, dem persönlichen Vater, der im Umkreis des Sohnes das herrschende Kultursystem verkörpert." [881]

Der Held ist „Idol", ist Vor-Bild. Menschen imitieren das Verhalten jener, die sie bewundern. Sie verhalten sich etwa verantwortungsvoller, wenn sie zuvor mit einem SuperheldInnen-Poster geprimet wurden.[882] Als Mohamed Salahs

---

879 Entsprechend haben sich auch seine symbolischen Repräsentationen im Drama mit dem Wandel gesellschaftlicher Machtverhältnisse demokratisiert: In der antiken Tragödie und bei Shakespeare etwa entstammt der Held noch dem Adel, im bürgerlichen Trauerspiel dem Bürgertum, während Büchners „Woyzeck" bereits Proletarier ist; vgl. Dürrenmatt, Friedrich: Theaterprobleme, in: Theater und Drama. Theoretische Konzepte von Corneille bis Dürrenmatt, Tübingen 1992, S. 169–192, hier S. 182 f.

880 Auch die Wissenschaft kennt heroische Charaktere, die sich für den Wissensfortschritt zu opfern bereit sind; so etwa Franz Reichelt, der sich 1912 mit einem selbstentwickelten Fallschirm vom Eifelturm in den Tod stürzte; Evan O'Neill Kane, der sich selbst den Blinddarm entfernte; oder Barry Marshall, der eine Brühe aus Heliobacter-Puylori-Bakterien trank, um deren Rolle für die Entstehung von Magen- und Darmgeschwüren zu belegen, und dafür 2005 den Nobelpreis erhielt.

881 Neumann 1984, S. 144.

882 Vgl. Tongeren, Daryl et al.: Heroic Helping: The Effects of Priming Superhero Images on Prosociality, in: Frontiers of Psychology, 23.11.2018, DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02243. Margarete Mitscherlich schrieb, dass Menschen als total hilflose Wesen

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

beim FC Liverpool verpflichtet wurde, sank die Zahl schwerwiegender Hassverbrechen in der Metropolregion um knapp ein Fünftel – SozialforscherInnen sprachen vom „*Mo-Salah-Effekt*" und nannten den charismatischen Fußballstar den „*vielleicht wichtigste[n] Ägypter der Geschichte*" (Z. Al Akli).[883] Viele Comic-SuperheldInnen entstanden als Identifikationsfiguren für bedrängte Gruppen: Superman hat starke jüdische Wurzeln, Wonder Woman diente Feministinnen als Selbstermächtigungssymbol, Black Panther sollte afroamerikanische Jugendliche inspirieren.[884] Für Karl Reinhardt feiert der Mensch in seinen HeldInnen alle Triumphe, Wünsche, Gefahren, Siege, Niederlagen, Ängste, Tapferkeiten, Überwindungen, Opfer und Schmerzen, also die gesamte Tragik und Größe menschlicher Existenz.[885]

In der Gegenwart von HeldInnen erleben Menschen Bedeutung; neben ihnen verblasst der triviale Alltag. Der junge Freud etwa war vom medizinischen Genie Jean-Martin Charcots so gefesselt, dass es ihn regelrecht überwältigte: „*Nach manchen Vorlesungen gehe ich fort wie aus Notre-Dame, mit neuen Empfindungen vom Vollkommenen. Aber er greift mich an; wenn ich von ihm weggehe, habe ich keine Lust mehr, meine eigenen dummen Sachen zu machen [...].*"[886] Auch Freud selbst sah sich nicht als nüchternen Wissenschaftler, sondern als „*Conquistadorentemperament, ein Abenteurer, mit der Neugierde, der Kühnheit und der Zähigkeit eines solchen.*"[887]

---

geboren würden, „*und deshalb brauchen wir Erwachsene, die mit der Welt zurechtkommen und an denen wir uns orientieren können. Außerdem brauchen wir Ideale, nach deren Verwirklichung wir streben können. Sonst sind wir einem Gefühl der Leere ausgesetzt.*" Dieselbe 2007.

883 Zitiert nach: Hagenauer, Andreas/Sommavilla, Fabian: InSalah: Warum Mo Salah der „wichtigste Ägypter der Geschichte" ist, in: Der Standard, 21.6.2019, online auf: https://derstandard.at/2000105177305/InSalah-Warum-Mo-Salah-der-wichtigste-Aegypter-der-Geschichte-ist.

884 Vgl. Goldstein, Rich: Superman Is Jewish: The Hebrew Roots of America's Greatest Superhero, in: The Daily Beast, 26.7.2017, online auf: https://www.thedailybeast.com/superman-is-jewish-the-hebrew-roots-of-americas-greatest-superhero?ref=scroll.

885 Vgl. Reinhardt, Karl: Die Krise des Helden, Beiträge zur Literatur und Geistesgeschichte, München 1962, S. 107.

886 Sigmund Freud im November 1885 in einem Brief an Martha Bernays, zitiert nach: Métraux, Alexandre: Metamorphosen der Hirnwissenschaft. Warum Sigmund Freuds „Entwurf einer Psychologie" aufgegeben wurde, in: Hagner, Michael (Hg.): Ecce Cortex. Beiträge zur Geschichte des modernen Gehirns, Göttingen 1999, S. 75–109, hier S. 81.

887 Sigmund Freud im Februar 1900 in einem Brief an Wilhelm Fließ, zitiert nach: Alt, Peter-André: Sigmund Freud: Der Arzt der Moderne, München 2016.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Als explorativer Abenteurer, Pionier und Schatzsucher ist der archetypische Held die natürliche Symbolfigur des Jugendalters; dies mag einen Teil des Reizes erklären, den das „Zeitalter der Entdeckungen" im Geschichtsunterricht auf Jugendliche ausübt.[888] Exploratives Heldentum bedeutet, in das unbekannte Territorium bzw. das Chaos hinauszugehen und Wertvolles in die Gemeinschaft zurückzubringen. Auch im klassischen Epos gehören die Protagonisten „*zwar zu gewissen Landschaften, Stämmen, Geschlechtern, aber zu Helden werden sie erst, indem sie deren Grenzen überschreiten*" (K. Reinhardt).[889] In heroischen Gesellschaften kann der explorative Aspekt des Heldenarchetyps eine geradezu massensuggestive Wirkung entfalten – etwa in der Sowjetunion, wo Weltraumpionier Juri Gagarin 1961 zu einem regelrechten Popstar wurde, oder in Österreich-Ungarn, wo die Entdecker des arktischen Franz-Josefs-Lands nach ihrer strapaziösen zweijährigen Rückkehr 1875 von Hunderttausenden öffentlich bejubelt wurden.[890] In den USA brachen 1897, als Nachrichten von Goldfunden am Klondike die Runde machten, gut 100.000 Glücksritter auf, um im unwegsamen Wüstland des Yukon als Prospektoren ihr Glück zu suchen. Die Seattle Times verlor an einem Tag die Hälfte ihrer MitarbeiterInnen; selbst der Bürgermeister von Seattle trat von seinem Amt zurück und folgte dem Ruf der Wildnis. Für kaum einen der AbenteurerInnen lohnte sich der strapaziöse und gefahrenvolle Weg finanziell, aber im „*heroischen[n] Zeitalter, in dem Erfolg und Scheitern gleichermaßen gefeiert wurden*"[891] (E. Brooke-Hitching), stand nicht der mögliche Gewinn selbst im Mittelpunkt: Jeder, der zum Klondike aufbrechen konnte und sich nicht von seinem Vorhaben abhalten ließ, „*was a hero. He was looked up to; he was envied by everybody; he was pointed out in the streets*" (J. Fraser).[892]

Die Gefahren, denen sich der explorative Held im Unbekannten stellen muss, machen ihn zum archetypischen Drachenkämpfer. Jung zufolge bezieht sich der universale Heldenmythos in dieser Hinsicht immer auf den Menschen, „*der das Böse in Gestalt von Drachen, Schlangen, Ungeheuern, Dämonen und so wei-*

---

888 Vgl. Barth, Jörg et al.: Warum fuhr Kolumbus nicht nach Afrika? „Geschichte und Politik" messen: Vorgehen, Ergebnisse, Folgerungen, Ebikon 2000, S. 59.

889 Reinhardt 1962, S. 108.

890 Das Schiff der Expedition war selbst nach einem Kriegshelden benannt, dem österreichischen Admiral Tegetthoff.

891 Brooke-Hitching, Edward: Der goldene Atlas. Die abenteuerlichen Reisen der großen Seefahrer, Entdecker und Forscher, München 2019, S. 246.

892 J. Fraser, zitiert nach: Berton, Pierre: Klondike: The Last Great Gold Rush 1896–1899, Toronto 1972.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ter besiegt und der sein Volk aus Zerstörung und Tod befreit."[893] Dieser Metaphorik entsprechen Jugendbewegungen wie die PfadfinderInnenbewegung, wenn sie Sankt Georg als ihren Schutzpatron führen (vgl. Abb. 3.34).[894]

Abb. 3.34: Briefmarke der Deutschen Bundespost mit Georg als Schutzpatron der PfadfinderInnen.

Abb. 3.35: Logo von Player's Navy Cut, einer Zigarettenmarke von Imperial Brands. Das Signet mit dem abenteuerlichen Seemann, der das Wort „Hero" auf seiner Mütze trug, wurde 1883 eingeführt und entsprach dem Geschmack einer heroischen Gesellschaft – zeitweilig waren zwei Drittel aller im Vereinigten Königreich verkauften Zigaretten „Player's".

---

893 Jung 2015, S. 79.

894 Ihr österreichischer Ableger weist die explorativ benannten männlichen Altersränge „Wölfling", „Späher", „Explorer" (Entdecker) und „Rover" (Vagabund) auf, während die weiblichen Altersränge ihren Bezeichnungen nach einen behütend-magischen Charakter aufweisen („Wichtel", „Guide", „Caravelle", „Ranger").

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Ist das Individuum im Drachenkampf erfolgreich, wird sich sein sozialer Status in der Kultur erheblich verbessern – analog zur Größe seiner Taten. Daher verlangt es den mythischen Helden „*um seines Heldseins willen, nach Belastung. [...] Ja, fast gilt die Proportion: Je größer der Held, je größer die Belastung*" (K. Reinhardt).[895] Der hierarchische Aufstieg wird symbolisch auch durch ritualisierte Initiationsakte ausgedrückt, bei denen sich NovizInnen einer festgelegten Prüfung stellen.[896] Victor Turner zufolge führt das Durchlaufen solcher Liminalitätsphasen zu starken Gemeinschaftsgefühlen und wirkt dadurch ordnungsstabilisierend.[897] Erzählerisch sind insbesondere symbolische Schwellenüberschreitungen, etwa die Flussdurchquerungen des Delaware durch Washington, des Rubikon durch Cäsar oder des Halys durch Krösus, Sinnbilder einer solchen Initiation.

Im Mythos stößt der Held aber auch auf den Widerstand der etablierten Herrschaft. Hier geht der Drachenkampf über in den Kampf gegen die versteinerte Ordnung und der Held wird zum „*Bringer des Neuen, [der] das Alte zu töten hat*" (E. Neumann).[898] Die Transformation der alten Ordnung beginnt mit dem bewussten Brechen von Regeln und „*wiederholt sich in jeder Revolution*"[899] – der, je nach Betrachtungsweise, „Lokomotive" (Karl Marx) oder „Notbremse" (Walter Benjamin) der Geschichte. Regelmäßig begleiten den revolutionären Helden Manifestationen des Chaos: etwa der Wald, aus dem heraus Robin Hood den Tyrannen herausfordert, oder der zerzauste Haarschopf, der den Kopf von Ernesto „Che" Guevara umspielt – auf jenem ikonischen Bild, welches bis heute mutmaßlich das meistvervielfältigte fotografische Abbild einer Person ist.

---

895 Reinhardt 1962, S. 114.

896 Jung beschrieb eine Reihe von Darstellungen jener Rituale, bei denen die kinderverschlingende Mutter konfrontiert wird; vgl. Derselbe: Symbole der Wandlung, in: Derselbe: Gesammelte Werke, Band 5. Freiburg 1973.

897 Turner unterstrich in seiner anthropologischen Ritualtheorie die sinnschöpfende Funktion der „Reise" zwischen Zeitpunkten, Lebensstationen, Orten und vor allem Statuspositionen, die stets mit einer kulturellen (z.B. religiösen) Interpretation einhergehen müsse; vgl. hierzu insbesondere Derselbe: The Forest of Symbols. Aspects of Ndembu Ritual, Ithaca 1967.

898 Neumann 1984, S. 145.

899 Neumann 1984, S. 144.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Beispiel: Heldenzeitreise

Die Pädagogik bedient sich gerne des Heldenmotives und seiner Aura, um das Engagement von Kindern und Jugendlichen für eine Sache zu motivieren. Bisweilen erscheinen solche Initiativen ein wenig abgeschmackt, wenn sie allzu klar sozial erwünschte Verhaltensweisen trainieren wollen, die keinerlei Opferbereitschaft oder gar Widerspruch erfordern.[901] Aber oft wird auch tatsächliches heroisches Verhalten, etwa bei der Thematisierung des Widerstands gegen den Nationalsozialismus, als vorbildhaft thematisiert.

2017 wurde in Oberösterreich ein regionales Filmprojekt mit dem Titel „Heldenzeitreise" zum Abschluss gebracht, aus dem ein Schulfilm sowie eine Geschichts-Unterrichtsmappe hervorgingen. Im Film wurde eine regionale Reise durch sechs Epochen von der Keltenzeit bis in die Zukunft unternommen. Dabei traten als Darsteller Jugendliche aus der Region auf, welche die lokale Geschichte in kreativer Weise aufarbeiten sollten, um den Bezug junger Menschen zur Heimatregion zu stärken. Hierzu sollten SchülerInnen historische Gegebenheiten der Region in fiktionale Geschichten rund um Liebe, Eifersucht, Verrat, Hass und Krieg einbetten, die mit einer „*Heldentat*" enden: „*Im Mittelpunkt einer jeden Story steht ein Tatmensch: Jemand, der sich aufgrund seiner religiösen, ethischen, moralischen oder persönlichen Überzeugung gegen die herrschende Meinung, gegen die dominierende Gesellschaft oder ein regierendes politisches System stellt – Rebellen, die aus ihren Reihen ausbrechen – kurz, Menschen mit gesunder und großer Zivilcourage.*" Das Zielpublikum sollte durch den Film angeregt werden, die vorhandenen gesellschaftlichen Zustände zu verändern, wenn es sie als einengend und ungerecht empfindet.

Fraglich ist, ob die Beschränkung des Heldenarchetyps auf den Tyrannenkämpfer hier nicht zwangsläufig zu einem einseitigen Verständnis der Vergangenheit führen muss. In dieser Perspektivierung werden die äußeren Umstände nicht überzeugend thematisierbar, auf die soziozentrische Gesellschaften mit sozialem Normierungs- und Kontrolldruck reagieren, und es entstehen allzu leicht Vorstellungen von historischer Agency, die weit außerhalb des historischen *Potentialis* liegen.

Mögliche Aufgabenstellungen:

- Analysiere die Vorstellung von Heldentum, die sich in diesem Film zeigt. Welche in unserer heutigen Gesellschaft vorhandenen Ideale von Heldentum drücken sich in den Erzählungen aus?
- Stelle Vermutungen an: Sind die im Film porträtierten HeldInnen plausible VertreterInnen ihrer jeweiligen Zeit? Sind ihre Handlungen für uns nachvollziehbar, wären sie auch für ihre Zeitgenossen nachvollziehbar? Wären die ProtagonistInnen auch in der jeweiligen Epoche als HeldInnen angesehen worden? Wie könnten wir all das herausfinden?

Im Geschichts- bzw. Politikmythos tritt der/die HeldIn als RetterIn bzw. BefreierIn des Volkes in Erscheinung. Die zugehörige Symbolik, etwa das Motiv der gesprengten Ketten, des Adlers oder der aufgehenden Sonne, wurde insbesondere von faschistischen Bewegungen gerne aufgegriffen (vgl. Abb. 3.36). Solare Sym-

900 Beispiele finden sich in einem breiten Spektrum vom „Umwelt-" bis zum „Mathehelden". Das vom österreichischen Unterrichtsministerium gesponserte Projekt „Mein Trinkpass" beinhaltete 2018 einen Wettbewerb mit dem Slogan „*Werde zur Wasserheldin oder zum Wasserhelden*": SchülerInnen sollten dabei Zeichnungen u.Ä. anfertigen, auf denen sie selbst im Superheldenkostüm stecken oder eine „Heldentat" vollbringen, beispielsweise das Säubern eines Flusses oder das Tränken von durstigen Tieren – keine heroischen, sondern einfach moralisch gebotene Taten. Auch bei der Bewerbung von Lehrstellen setzen gegenwärtig viele Firmen auf den „HeldInnen"-Begriff, ohne dabei aber die heroischen Aspekte des Tätigkeitsfelds näher zu erläutern.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

bole versinnbildlichten in diesem Zusammenhang das „erwachende" Bewusstsein der Nation,[901] wie auch in vielen religiös-mythischen Systemen die Bewusstwerdung durch Lichtsymbole wie den Nimbus bzw. Heiligenschein oder die goldene Krone angezeigt wird (vgl. Abb. 3.37). Neumann zufolge ist das Licht das mythologische „Kernsymbol der Heldenwirklichkeit", mythische Lichtträger (z.B. Prometheus, Lucifer, jede Form von Sonnengott) sind Urpersonifikationen des Heldenarchetyps:

Abb. 3.36: Rede Adolf Hitlers vor dem Reichstag aus Anlass der Kriegserklärung an die USA, Heinrich Hoffmann 11.12.1941. Der Nationalsozialismus setzte auf betont uranisch-solare Symbolik: Die Swastika wurde vom Sonnkreuz hergeleitet und sollte als „Symbol des Erwachens"[902] dienen, eine stark abstrahierte Adaption des Reichsadlers sollte die Schwingen des Raubvogels betonen.

---

901 Hier ist etwa auf das im Tenno-Faschismus populäre Symbol der japanischen Kriegsflagge, die aufgehende Sonne („Kyokujitsuki"), zu verweisen; in der NS-Propaganda wurden ähnliche solar-uranische Symbole eingesetzt, um den Geist der Bewegung auszudrücken; vgl. etwa beispielhaft das Plakat der NSDAP zur Reichstagwahl 1924 von M. Kiefer (online u.a. auf http://www.wahlplakate-archiv.de/parteien/nsdap/) oder die undatierte Postkarte „Es lebe Deutschland!" von Karl Stauber (online u.a. auf http://pressechronik1933.dpmu.de/ns-plakat-es-lebe-deutschland/.)

902 Schaefer 1936, S. 23.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

„Der Held ist immer der Lichtträger und der Repräsentant des Lichtes. Am tiefsten Punkt der Nachtmeerfahrt, auf der der Sonnenheld durch die Unterwelt fährt und den Kampf mit dem Drachen bestehen muß, wird um Mitternacht die neue Sonne entzündet, überwindet der Held das Dunkel. An diesem selben tiefsten Punkt des Jahres wird der Christus als Lichtheiland, als Licht des Jahres und der Welt geboren und mit dem Weihnachtsbaum zur Wintersonnenwende verehrt. Das neue Licht und der Sieg wird symbolisiert als Erleuchtung und Verklärung des Hauptes, als Krönung und als Glorienschein.“ [903]

Abb. 3.37: Anleitung zur Schlangenjagd im Kitāb al-diryāq (Buch der Gegengifte), einer der bedeutendsten islamischen Handschriften aus dem 13. Jahrhundert. Das die Herstellung von Theriak beschreibende Werk hinterlegt die Köpfe der menschlichen AkteurInnen sowie der Vögel mit Goldnimben, wohingegen solche bei den zur Giftgewinnung eingesetzten Puppen und Schlangen fehlen.

Toynbee unterschied verschiedene Typen von politischen Erlösungsfiguren, etwa den inkarnierten Gott (z.B. Jesus), den Philosophen in der Maske des Königs (z.B. Marc Aurel), den vergangene Zeiten beschwörenden „Erlöser mit der Zeitmaschine“ und den „Erlöser mit dem Schwert“, der dem drohenden Verfall der Kultur gewaltsam entgegentritt.[904] Sie alle greifen nach der Aureole des Heldenarchetyps oder werden von ParteigängerInnen heroisiert, denn die Wandlung des mythischen Helden im Drachenkampf ist nach Neumann *„eine Verklärung, Glorifizierung, ja sogar Vergottung“*,[905] ein Hinüberwachsen in den

---

903 Neumann 1984, S. 133.

904 Vgl. Toynbee, Arnold: Der Gang der Weltgeschichte, Band 2: Kulturen im Übergang, Zürich 1958.

905 Neumann 1984, S. 125.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Vaterarchetyp (vgl. Abb. 3.38) und damit auch Herrschaftslegitimation. Ikonisch geworden ist etwa die Darstellung Bonapartes (*„der letzte Held im alten Sinne"* – F. Dürrenmatt)[906] von Jaques-Louis David (1800), welche den Alleinherrscher in fünf Varianten bei der heroischen Alpenüberquerung hoch zu Ross zeigt und ihn mit Hannibal sowie Karl dem Großen junktiert.[907] Ludwig XIV. führte selbst Regie in seiner Heldenerzählung, ließ sich auf Gemälden von Herkules begleiten und trat als Sonnengott in Erscheinung. Luther gewann an identitätsstiftender Kraft durch einen heroischen Ausspruch, der ihm erst später in den Mund gelegt worden war: *„Hier stehe ich, ich kann nicht anders."*

Abb. 3.38: Werbetransparent auf der Münchner Theatinerkirche 2007. Aus dem archetypischen Helden wird der würdige Herrscher: Franck Ribéry, Fußballstar des FC Bayern, wurde hier (angelehnt an eine Abbildung von König Ludwig II.) in einer Werbe-Montage von Nike als neuer „König" Bayerns inthronisiert.

Hitler, der im Ersten Weltkrieg vor allem Meldegänger gewesen war und darob von Hindenburg als „Böhmischer Gefreiter" verspottet worden war, wurde von

---

906 Dürrenmatt 1992, S. 183.

907 Das heroische Gemälde hatte wohl den unmittelbaren politischen Zweck, den spanischen Nachbarn einzuschüchtern; vgl. Prendergast, Christopher: Napoleon and history painting. Antoine-Jean Gros's La bataille D'Eylau, Oxford 1997, S. 110.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

der NS-Propaganda mit großer Sorgfalt als verdienter Krieger inszeniert. Wie Mussolini legte Hitler ab 1938 einen feldgrauen Waffenrock an und bezeichnete sich selbst als „erster Soldat" Deutschlands, der seinem Volk vorangehe.[908] In den Trümmern der Reichskanzlei identifizierte er sich mit Friedrich II., dessen Opfergeist ihn faszinierte. Damit rückte er sich selbst in das archetypische Bild des Märtyrers, der für die Gruppe das Leid der Welt auf seine Schultern nimmt (wie Jesus das Kreuz oder Atlas das Himmelsgewölbe).[909] Auch in vielen seiner AnhängerInnen blieb dieses Bild verankert – so etwa bei Ezra Pound, der Hitler nach dem Krieg als „*Heiligen und Märtyrer*" pries und ihn mit Jeanne d'Arc gleichsetzte.

Charles Bukowski setzte dieselbe historische Figurengruppe später in ein treffenderes Bild: „*Für jede Jeanne d'Arc gibt es am anderen Ende der Schaukel einen Hitler als Gegengewicht.*"[910] Damit beschrieb er anschaulich das komplementäre Gegensatzpaar, das den Archetyp des/der Großen Einzelnen ausmacht. Jung zufolge steht der gefälligen *Persona*, die der Mensch anderen gegenüber aufsetzt, stets eine gleich starke Ansammlung sozial unerwünschter Eigenschaften gegenüber, den er vor der Gesellschaft und vor sich selbst verleugnet. Jung bezeichnete diese unterdrückte Seite der Psyche als *Schatten*. Dieser enthalte das Verdrängte im Menschen, „*alle die Teile der Persönlichkeit [...], die das Ich und das Bewusstsein als Un-Werte*" verurteile (E. Neumann).[911] Das seien nicht notwendigerweise destruktive Elemente, sondern durchaus auch „*normale Instinkte, zweckmäßige Reaktionen, wirklichkeitsgetreue Wahrnehmungen, schöpferische Impulse und anderes mehr*" (C. G. Jung),[912] das in der Kultur verschüttet werde, aber eben auch das Monströse, Grausame, Weltzerstörerische. Gerade

---

908 Vgl. Raichle, Christoph: Hitler als Symbolpolitiker, Stuttgart 2013.

909 In der griechischen Mythologie trägt der Titan den Himmel auf seinen Schultern, um zu verhindern, dass Gaia und Uranos sich wiedervereinen und die Welt untergeht. In der Gegenwartspolitik finden sich etliche Beispiele für die Attribuierung dieser Rolle an konkrete Personen, etwa an den türkischen Präsidenten Erdoğan, über den Ibrahim Karagül schrieb, er würde „*die ganze Bürde dieses Landes, dieser Nation, dieser Geschichte auf sich*" nehmen; Derselbe: Where are you? Why aren't you out in the squares? What kind of silence is this? In: Yeni Safak online, online auf: http://www.yenisafak.com/en/columns/ibrahimkaragul/where-are-you-why-arent-you-out-in-the-squares-what-kind-of-silence-is-this-2036814, deutsche Übersetzung durch den Autor.)

910 Bukowski, Charles: Factotum, München 1997, S. 130; vgl. Serrano, Miguel: Adolf Hitler – Der letzte Avatar, Santiago de Chile 1984, S. 11;

911 Neumann 1984, S. 281.

912 Jung, Carl Gustav: Aion. Beiträge zur Symbolik des Selbst, in: Derselbe: Gesammelte Werke, Band 9/2, Olten 1976a, §423.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

der sich entwickelnde Mensch entdeckt dieses Dunkle, Abgründige in sich mit Faszination und Schrecken: *„Je mehr er hinauf in die Höhe und Helle will, umso stärker streben seine Wurzeln erdwärts, abwärts, ins Dunkle, Tiefe – ins Böse"* (F. Nietzsche).[913] Gleichzeitig ist die Entdeckung des Schattens für die individuelle Reifung sehr bedeutsam – *„Kein Baum"*, schrieb Jung, wachse *„in den Himmel, es sei denn, dass seine Wurzeln die Hölle erreichten."*[914] Der Mensch muss sich nach Henderson *„mit den destruktiven Mächten einigen, wenn er furchterregend genug werden will, um den Drachen besiegen zu können"*,[915] er muss seinen Schatten konfrontieren und integrieren, d.h. sich des Abgründigen *in sich selbst bewusst* werden.[916]

Wird der eigene Schatten nicht angenommen, verbleiben seine Inhalte im Unbewussten und provozieren Pathologien – etwa paranoide Wahnvorstellungen, wie sie Stalin zugeschrieben wurden. Häufig wird ein nicht angenommener Schatten auf andere Menschen projiziert, denen so die eigene verdrängte Negativität zugeschrieben wird. Von Franz identifizierte solche Projektionen etwa bei Hitler, wenn er Winston Churchill als destruktiven Brandstifter bezeichnete, der in Europa *„auf der Suche nach etwas"* sei, *„das er in Brand setzen könnte"*.[917] Die massenhafte Projektion eines „kollektiven Schattens"[918] auf konkurrierende Gruppen oder Nationen schafft Feindbilder, die wiederum zu Gegen-Projektionen führen, *„sodass einer Feindschaft nur mit Feindschaft begegnet werden kann und der gegnerische Machtbereich schnell zum ‚Reich des Bösen' schlechthin stilisiert wird und mithin der Konflikt tödlich zu werden beginnt"* (W. Bühl)[919] – die atomare Überrüstung im Kalten Krieg, getrieben von der Vorstellung des bösen Anderen, bot hierfür ein anschauliches Beispiel.

Aber auch eine zu willfährige Integration des Schattens kann problematisch werden. Seine schöpferische, triebhafte Kraft wird dann selbst heroisiert und gegen den moralischen Referenzrahmen der Kultur in Stellung gebracht. Nietzsche idealisierte dies in der Idee vom „Übermenschen", dessen Schatten mit dem Ich-Bewusstsein verschmilzt *(„Des Übermenschen Schönheit kam zu*

---

913 Nietzsche 1954a, S. 307.
914 Jung 1976a, S. 71.
915 Henderson 2015, S. 121.
916 Im Ertragen des persönlich Bösen liegt nach Helmut Barz die eigentliche moralische Leistung des Einzelnen; vgl. Derselbe: Vom Wesen der Seele, Hamm 1998.
917 Franz 2015, S. 172
918 Vgl. Stevens, Anthony: Das Phänomen C. G. Jung, Solothurn 1993, S. 65.
919 Vgl. Bühl 2000, S. 143.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

mir als Schatten. Ach meine Brüder, was gehen mich noch die Götter an").[920] Der Übermensch trat für Nietzsche auf als willensstarker Machtmensch in Gestalt etwa Julius Cäsars, Cesare Borgias oder Napoleon Bonapartes (nach Goethe ein neuer „*Prometheus*", nach Hegel der „*Weltgeist zu Pferde*") – harte Herrscherfiguren und rücksichtslose Militärs, für die sich auch SchülerInnen im Jugendalter besonders stark interessieren.[921] Er ist ein schöpferischer Zerstörer, der die Moral (als Herrschaft der Kultur über die Triebe) überwindet und durch einen aktiven Nihilismus, die „Umwertung aller Werte", einen *„neuen Sinn in das sinnlos Gewordene"*[922] legt. Er nimmt diese Aufgabe als sein Schicksal an und rechtfertigt damit – wie der Held im antiken Mythos – seine Grausamkeiten. Der Nationalsozialismus nahm hier gerne Anleihen zur Heroisierung seiner Barbarei, etwa Himmler in seiner berüchtigten Posener Rede, in der er den Holocaust als Heldenerzählung aufsetzte: *„In einer fernen Zukunft gilt ja alles als heroisch, was wir heute tun. Alles Menschlich – allzu Menschliche ist dann vergessen. Alle Feiglinge sind inzwischen gestorben, und schließlich gilt jeder als heroisch."*[923]

Der Idee des Übermenschen adelt psychopathische Persönlichkeitstendenzen, wie sie vielen historischen Figuren zuweilen zugeschrieben werden – von Heinrich VIII. bis Mahatma Gandhi.[924] Als eine sozial akzeptierte Manifestation des Übermenschen könnte der Typus des durchsetzungsstarken, rücksichtslosen und narzisstischen Entrepreneurs gelten, wie ihn etwa Donald Trump verkörpert. Nach der libertären Schriftstellerin Ayn Rand *(„Civilization is the process of setting*

---

920 Nietzsche 1954a, S. 345.

921 Auch in der diese Schrift begleitenden Interviewstudie (vgl. Ammerer 2022) interessierte sich die überwiegende Mehrzahl der Befragten ab der Sekundarstufe für historische Eroberer- und Herrscherpersönlichkeiten, die diesem Typus zugeordnet werden können.

922 Nietzsche 1980, S. 113.

923 Das Heroische lag hier gerade in der leidvollen Überwindung des persönlichen Gewissens (als innerpsychische Instanz der moralischen Werte in der Kultur) und der Humanität: *„Von allen, die so reden, hat keiner zugesehen, keiner hat es durchgestanden. Von Euch werden die meisten wissen, was es heißt, wenn 100 Leichen beisammen liegen, wenn 500 daliegen oder wenn 1000 daliegen. Dies durchgehalten zu haben, und dabei – abgesehen von menschlichen Ausnahmeschwächen – anständig geblieben zu sein, das hat uns hart gemacht und ist ein niemals geschriebenes und niemals zu schreibendes Ruhmesblatt unserer Geschichte."* Himmler 1943.

924 Vgl. Knapton, Sarah: Donald Trump outscores Hitler on psychopathic traits test, claims University of Oxford researcher, in: The Telegraph: Science, 22.8.2016, online auf: http://www.telegraph.co.uk/science/2016/08/22/donald-trump-outscores-hitler-on-psychopathic-traits-test-claims/.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

man free from men")[925] wird der kreative Individualist, der sich durch Brutalität, Rationalität und radikalen Egoismus auszeichnet und sich gerade dadurch über die konformistische Masse erhebt, auch als „Rand-Archetyp" bezeichnet.[926]

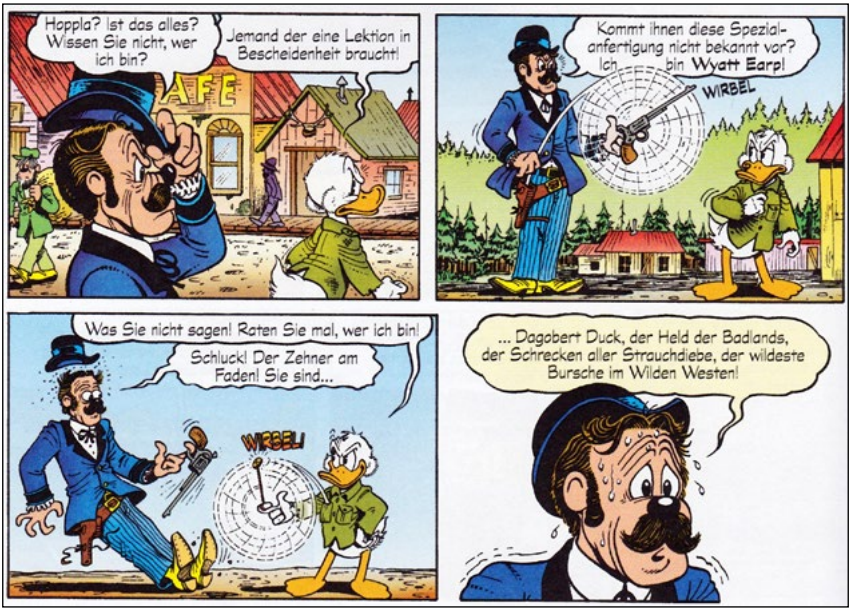

Abb. 3.39: Auszug aus: Don Rosa: Der Einsiedler am White Agony Creek, Kapitel 8 in: Derselbe: Onkel Dagobert – sein Leben, seine Milliarden, 2007 (© Disney Enterprises). Der Rand-Archetyp trifft hier in Gestalt von Dagobert Duck auf Wyatt Earp. Dagobert Duck, der *„schuftend, drängelnd, kaufend und verkaufend"* ein globales Finanzimperium aus dem Nichts schafft, ist der prototypische Entrepreneur und das Symbol des amerikanischen Traums: *„Mehr Unternehmertum oder mehr Amerikaner geht nicht"* (G. Blum).[927] Zudem ist der jugendliche Dagobert Duck natürlich Held in allen weiteren Facetten: Entdecker, Abenteurer und Krieger. Hier trifft er im gesetzlosen Skagway auf Wyatt Earp, realer und langlebiger Revolverheld des Wilden Westens, bevor er sich durch die eisige Wildnis an den Klondike durchschlägt.

---

925 Rand, Ayn: For the new intellectual, New York 1961, S. 84.

926 Vgl. Wheeler, Jack: Rand and Aristotle: A Comparison of Objectivist and Aristotelian Ethics, in: Den Uyl, Douglas/Rasmussen, Douglas: The Philosophic Thought of Ayn Rand, Chicago 1986. Man begegnet dieser Archetypisierung in der Geschichtskultur häufig, etwa bei der Darstellung des Minenunternehmers und Zeitungsmagnaten George Hearst (1820–1891) in der US-Serie „Deadwood" (2006), welcher beim Aufbau seines Unternehmens keinerlei Rücksichten nimmt.

927 Blum, Geoffrey: Neuland für alte Enten, in: Barks Library Band 5, Stuttgart 1995.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Beispiel: Das Mythologem der verfeindeten Brüder

Der Familienkonstellation kommt in Mythen meist eine besondere Bedeutung zu. So hat der mythische Held häufig zwei Elternpaare, welche auf seinen Aufstieg unterschiedlich einwirken: ein weltliches (defizitäres, personales) und ein himmlisches (förderndes, göttliches).[928] Jesus ist ebenso göttlich gezeugt wie Herakles, Superman wächst ebenso bei Pflegeeltern auf wie Moses, Ödipus, Harry Potter oder Tick, Trick und Track. Alexander der Große ließ sich auf dem Höhepunkt seines Ruhmes als Sohn des Gottes Amun verehren, chinesische Kaiser bezeichneten sich als „Söhne des Himmels", moderne SuperheldInnen sind regelmäßig Waisen.[929]

Auch der archetypische Schatten stammt nicht selten aus dem familiären Umfeld. In der Regel ist die Schattenfigur einer Erzählung gleichgeschlechtlich zum Protagonisten/zur Protagonistin angelegt, ist also beispielsweise im Märchen die böse Stiefmutter der jungen Frau oder der niederträchtige Konkurrent des brautwerbenden jungen Mannes – wie auch Menschen, von Franz zufolge, im Alltag vor allem dann über den (eigenen oder fremden) Schatten stolpern, wenn sie mit Menschen des eigenen Geschlechts zu tun haben.[930]

Eines der ältesten Erzählmotive, um den intrapersonalen Konflikt zwischen dem Ich-Bewusstsein und dem persönlichen Schatten auszudrücken, ist das Mythologem der verfeindeten Brüder. Es sitzt auf der historischen Problematik der Erbteilung in patrilinearen Gesellschaften sowie dem universellen Problem der Statuskonkurrenz in dynamischen Gesellschaften auf und verschmilzt in diesem Kontext mit dem archetypischen Motiv des Krieges, der als sozialer Transformator *„die einen [..] zu Göttern [macht], die anderen zu Menschen, die einen zu Sklaven, die anderen zu Freien"* (Heraklit).[931] Die biblische Mythologie setzt die Ermordung Abels durch Kain an den Beginn der (geborenen) Menschheit, die Tötung Remus' durch Romulus steht am sagenhaften Anfang Roms. Auch in der Geschichtsschreibung werden dynastische Erbfolgekämpfe oder Bürgerkriege oft als „Bruderkriege" tituliert (etwa der deutsche Krieg von 1866 oder die jugoslawischen Zerfallskriege).

Das Mythologem findet sich auch in populären geschichtskulturellen Erzählungen, etwa der Serie „Vikings" (CAN, IRL 2013–2020) oder dem Sandalenfilm „Gladiator" (UK/USA 2000). In Letzterem bevorzugt Marc Aurel als Verkörperung des archetypischen weisen Königs den (fiktiven) Heerführer Maximus, der sich durch Pflichtbewusstsein und Integrität auszeichnet, gegenüber seinem eigenen verschlagenen Sohn Commodus für die Nachfolge auf dem Kaiserthron. Commodus ermordet den Vater, verfolgt den (verhinderten) Adoptivbruder und steigt zum Tyrannen auf. Der Kampf zwischen Commodus und Maximus bestimmt die weitere Erzählung, die mit einem Showdown und dem Tod beider endet.

---

928 Neumann skizzierte hierzu ein typisches Verlaufsschema: „*Der böse König' oder die persönliche Vaterfigur als Vertreter des alten Herrschaftssystems schickt den Helden in den Kampf gegen die Ungeheuer [...], d.h. in den Kampf mit dem Drachen, von dem sie glauben, dass er der Untergang des Helden sei. Dieser Kampf ist der Kampf mit der uroborischen Großen Mutter [...]. Es gelingt aber dem Helden, mithilfe des Gott-Vaters das Ungeheuer zu überwinden. Seine höhere Natur und Herkunft siegt, und in seinem Sieg erweist sich diese höhere Natur und Herkunft.*" Derselbe 1984, S. 145.

929 Das gilt etwa für Batman, Spider-Man, Robin, The Flash, Captain Marvel, Captain America, Green Arrow oder auch James Bond. Ebenso sind viele Schurken Waisen, etwa Bane, Catwoman oder Magneto.

930 Vgl. Franz 2015, S. 168.

931 Heraklit: Fragmente, B 53, in: Nestle, Wilhelm: Die Vorsokratiker, Düsseldorf 1956.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Mögliche Aufgabenstellungen:

- Analysiere die Eigenschaften, mit denen Maximus und Commodus im Film belegt werden. Welche dieser Eigenschaften sind einander genau entgegengesetzt (z.B. mutig – feige)?
- Commodus ist eine historische Person, die tatsächlich gelebt hat. Marc Aurel erhob seinen Sohn früh zum Unterkaiser und Jahre vor seinem Tod zum Mitherrscher. Es gibt keine historischen Hinweise auf ein gespanntes Verhältnis zwischen den beiden, auch scheint Commodus beim Volk nicht unbeliebt gewesen zu sein. Stelle Vermutung an, weshalb im Film ein anderes Bild von Commodus gezeichnet wird, als aus den Quellen hervorgeht.

In Geschichten mit einfacheren Erzählungsmustern, wie sie sich vor allem an Kinder und Jugendliche richten, konzentriert sich der Schatten in einer antagonistischen Figur, etwa der des Schurken (z.B. als Joker oder Lex Luthor) oder des *bad cop*, der die Schwächen des *good cop* ausgleicht. Komplexere Erzählungen zeichnen sich dadurch aus, dass der Schattenaspekt in die HeldInnenfigur hineindiffundiert, sodass der/die ProtagonistIn selbst ebenso fragmentarisch-widersprüchlich wird wie sein/e bzw. ihr/e WidersacherIn. Das wird in Spaltungsphantasien und DoppelgängerInnenerzählungen wie Stevensons „Der seltsame Fall des Dr. Jekyll und Mr. Hyde" (1886) oder Palahniuks „Fight Club" (1996) deutlich, in denen Menschen zwischen ihrer harmlosen und ihrer abgründigen Seite oszillieren, den „zwei Seelen" in ihrer Brust. Ohne solche Widersprüche und Reifungsprozesse werden sowohl ProtagonistInnen als auch AntagonistInnen für ein anspruchsvolleres Publikum schnell reizlos. Am Publikumserfolg von „Schindlers Liste (USA 1993)[932] hatte die moralische Nuancierung der Hauptfigur und die Wechselwirkung mit dem psychopathischen Gegenspieler Amon Göth ihren Anteil, wohingegen am verrissenen Geschichtsthriller „Operation Walküre – Das Stauffenberg Attentat" (USA/D 2008)[933] nicht zuletzt die Eindimensionalität des Protagonisten kritisiert wurde. Das moralische Abflachen einer komplexen historischen Persönlichkeit war umso unnötiger, als das Heldenhafte der Tat Stauffenbergs heute als weitgehend unstrittig gilt – „*man möchte Vergleichbares von den politisch korrekten, relativ konformistischen Nachkommen der Nazis in einer postheroischen Gesellschaft gar nicht fordern*" (K. H. Bohrer).[934]

---

932 97 % Critics Consensus und 97 % Audience Score auf Rotten Tomatoes, https://www.rottentomatoes.com/m/schindlers_list, Stand 14.6.2019.

933 62 % Critics Consensus und 65 % Audience Score auf Rotten Tomatoes, https://www.rottentomatoes.com/m/valkyrie, Stand 14.6.2019.

934 Bohrer, Karl Heinz: Die Entlarvung des 20. Juli, in: Süddeutsche Zeitung, 17.5.2010, online auf: http://www.sueddeutsche.de/kultur/debatte-um-stauffenberg-die-entlarvung-des-juli-1.483411.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Abb. 3.40: Auszug aus: Missaglia, Ennio (Story) und Battista, Giovan (Zeichnungen): Micky und die Rebellion der Schatten (I TL 259-AP,) 1960 (© The Walt Disney Company). Die Armee der Schatten versucht die Burg (als Symbol des Ichs bzw. der Kultur) einzunehmen, in die sich die Helden zurückgezogen haben. Auch der Comic-Held Lucky Luke zeichnet sich durch die Fähigkeit aus, seinen Schatten im Duell zu besiegen. Zum Tiefgang dieser archetypischen Bilder trägt wohl bei, dass Kinder ihren physikalischen Schatten entwicklungslogisch zunächst als festes Attribut des Körpers begreifen und erst später als Effekt oder Kontrastphänomen von Licht.[935]

---

935 Vgl. Murmann, Lydia: Phänomene erschließen kann Physiklernen bedeuten. Perspektiven einer wissenschaftlichen Sachunterrichtdidaktik am Beispiel der Lernforschung zu Phänomenen der unbelebten Natur, in: www.widerstreit-sachunterricht.de 3/2013b, online auf: http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/didaktiker/murmann/schatten.pdf.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

4. Sinn und Geschichtsunterricht

„Es ist ein Drama … ich bin ein riesen Geschichtefan und habe auch ein paar Semester studiert. In der Schule allerdings war es – egal bei welchem Lehrer – eine unfassbar langweilige Sache. Ich habe einfach selbst das Buch gelesen und den/die da vorne reden lassen. Gerade Geschichte kann man unglaublich spannend machen. Einfach eine ‚Geschichte' erzählen. Die Fakten werden zum Ausschmücken verwendet, die Zusammenhänge kann man als Story erzählen. Jahreszahlen sind nicht wichtig, man sollte es höchstens grob einordnen können. Die Zusammenhänge und Hintergründe sind das Spannende. Aber hier scheitern leider sehr viele Lehrkräfte."
Höchstbewertetes User-Posting zum Artikel „Wie wird das Fach Geschichte unterrichtet?", Der Standard online 15.2.2018 [936]

Ein der Geschichtsdidaktik eigener Reiz sei, meinte Kurt Fina, dass sie in besonderem Maße „*die Sinnfragen*" pflege.[937] Tatsächlich ermöglicht wohl kein anderer Gegenstand einen vergleichbar tiefen Blick in die *conditio humana*, in die Muster menschliches Handelns, Erlebens und Leidens vor dem Hintergrund wechselnder historischer Bedingungen, und kann ähnlich erfahrungsgesättigt die zu ziehenden Lehren für ein gelingendes Leben auf individueller und kollektiver Ebene diskutieren.

Indes ergeben sich für das Fach gerade aus der Vielfalt an Möglichkeiten historischer Sinnbildung bei gleichzeitiger Allgegenwart historischer Sinnschöpfungspotenziale, die sich in ihrer narrativen Struktur verbergen, seit jeher Spannungsfelder: Einerseits ein besonders leidenschaftlicher normativer Diskurs über die Ziele und gesellschaftlichen Verantwortungen des Fachs, andererseits ein Konflikt zwischen den daraus resultierenden Bildungsansprüchen und den individuellen Interessen der Lernenden in der Befassung mit der Vergangenheit. In der Allgemeindidaktik, insbesondere ihren handlungsorientierten Strängen, wird in Bezug auf letzteren Konflikt gemeinhin zwischen subjektiven

---

936 Vgl. Handlbauer, Judith: Wie wird das Fach Geschichte unterrichtet? In: Der Standard online, 15.2.2018, online auf: https://derstandard.at/2000074247346/Wie-wird-das-Fach-Geschichte-unterrichtet?ref=rec.

937 Fina, Kurt, zitiert nach: Rohlfes, Joachim: Geschichte und ihre Didaktik, Göttingen 2005, S. 182.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

und objektiven Interessen (bzw. „Betroffenheit" oder „Bedeutsamkeit") unterschieden.[938] Subjektive Interessen bezeichnen demnach die situativen, unmittelbaren und individuellen Relevanzzuschreibungen der SchülerInnen gegenüber einem Unterrichtsinhalt; Alexei Leontjew setzte sie weitgehend mit der Sinnzuschreibung gleich, zumal ihre Befriedigung regelmäßig mit einem unmittelbaren Sinnerleben einhergeht. Objektive Interessen hingegen beziehen sich auf jene Lernziele, die aus gesellschaftlicher Sicht im Zukunftsinteresse aller SchülerInnen erreicht werden sollen und damit Gegenstand der präskriptiven Debatte sind. Hier exekutiert die Normative gesellschaftliche Ideale: In der optimistischen Offenheit der Sattelzeit ermunterte etwa der Geschichtsunterricht zum eigenständigen Denken, in ordnungssuchenden Restaurationszeiten leitete er zur Stabilisierung der Hierarchien an, in einer Ära nationalistischer Konflikte pochte er auf die Identifikation mit dem Volkskörper, in einer Epoche von Transnationalismus, subkultureller Pluralisierung und steigender medialer Komplexität fordert er nun eine eigenverantwortliche Welterschließung. Die jeweils geltenden didaktischen Maximen werden vom Nutzen bestimmt, den Heteronomie oder Autonomie des Individuums für die Kultur haben.

Steht Geschichtsunterricht vor der Frage nach dem Sinn, so muss diese vor allem über die Diskussion der an ihn gerichteten subjektiven und objektiven Ansprüche adressiert werden. Betrachten wir daher zunächst die SchülerInneninteressen mit ihren mutmaßlichen Entwicklungstendenzen und verfolgen anschließend den fachlichen Diskurs über objektive Interessen, um daraus Schlüsse über möglichen Eckpunkte eines stärker sinnzentrierten Unterrichts abstecken.

4.1 Subjektive Interessen

„Unser Denkvermögen – insbesondere [das intuitive] System 1 – scheint Geschichten über tatkräftige Akteure, die Persönlichkeiten, Gewohnheiten und Fähigkeiten besitzen, besonders gut konstruieren und interpretieren zu können."
Daniel Kahneman: Schnelles Denken, langsames Denken[939]

---

938 Vgl. Bönsch, Manfred: Allgemeine Didaktik: Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht, Stuttgart 2006.

939 Kahneman 2012, S. 44.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

„Ich wünsche folgendes zu hören: von den Griechen und was sie getan haben, von der Gründung alter Städte, von der Alb, von Heldensagen, von Jagden der Urmenschen, von tapferen Indianerstämmen, von Erfindern und Forschern, von Reichsstädten und Raubrittern, von Kriegen, von Dichtern und Komponisten […].“
Junge der vierten Klasse nach Heinrich Roth[940]

Versteht man Sinn als Teil des menschlichen Seeking-Systems, sind Sinnerleben und subjektives Interesse zwei Seiten derselben Medaille. Interesse ist dann jenes erhöhte Maß an (kostspieliger, mental ressourcenzehrender) Aufmerksamkeit, welches man freiwillig in das Aufspüren und Erschließen eines Sachverhalts investieren möchte, weil die Auseinandersetzung mit diesem Sachverhalt die Möglichkeiten künftiger Problemlösung erweitert. Es lenkt die Aufmerksamkeit auf jene Novitäten, die für die Orientierung und Navigation in der Welt mutmaßlich relevant sein werden. Leitend auf diesem Pfad wirkt ein Sinngefühl, evoziert durch das Verständnis des Sachverhalts selbst (epistemisch) oder seine Moral (phronetisch). Interessen gründen mithin auf vergangenen Sinnerlebnissen und sind auf künftig erhoffte Sinnerlebnisse gerichtet.

Zusammenhänge zwischen der Ausprägung fachbezogener Interessen und den erzielten Schulleistungen sind insbesondere in der Sekundarstufe II evident.[941] Interventionsstudien zum *conceptual change* legen nahe, dass das konzeptuelle Verständnis durch thematisches Interesse befördert wird: „*Like goals, interest seems to have the potential to direct attention toward the information to be learned, thereby bootstrapping the conceptual change process*“ (G. Sinatra/L. Mason).[942] Umgekehrt katalysieren erzielte Lernerfolge die Ausbildung thematischer Interessen. Fritz Kubli fasste auf Grundlage von 113 Interviews zusammen, wie sich subjektive Interessen für Lernende bemerkbar machen:

---

940 Roth, zitiert nach: Glöckel 1979, S. 106.

941 Als Metastudie vgl. Krapp, Andreas/Schiefele, Ulrich/Schreyer, Inge: Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 10/1993, Heft 2, S. 120–148; für den Geschichtsunterricht belegte Pohl 1996, S. 160 den Zusammenhang zwischen Interesse und Zeugnisnote.

942 Sinatra, Gale/Mason, Lucia: Beyond Knowledge: Learner Characteristics Influencing Conceptual Change, in: Vosniadou, Stella (Hg.): International handbook of research on Conceptual Change, New York 2017, S. 377–394, hier S. 384; vgl. zudem Mason, Lucia/Gava, Monica/Boldrin, Angela: On Warm Conceptual Change: The Interplay of Text, Epistemological Beliefs, and Topic Interest, in: Journal of Educational Psychology, 100/2008, S. 291–309.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

„Interesse besteht für ein Fach, wenn man sich davon angesprochen fühlt, man sich nicht anstrengen muss, um zuzuhören, es ungezwungene Aufmerksamkeit erzeugt, die Stunde schnell vorüber ist, man nach der Stunde mit Kollegen weiterdiskutiert, um z. B. festzustellen, ob man alles richtig verstanden hat, man Zeit für das Fach opfert, es zum Weiterdenken anregt, man in einem Fach lernen und verstehen kann, man die praktischen Zusammenhänge sieht, man die Fragen, die das Fach behandelt, sich auch schon selber gestellt hat, auch schon außerhalb der Schule (z.B. in aktuellen Zeitungsmeldungen) auf den Stoff hingewiesen wurde. "[943]

Ohne Interesse an einem Unterrichtsinhalt tritt unweigerlich Langeweile auf, sowohl in ihrer „gegenständlichen" (etwas langweilt mich) als auch in ihrer „zuständlichen" (ich langweile mich) Form.[944] Kölbl zufolge charakterisieren SchülerInnen Geschichtsunterricht häufig als langweilig, mithin sinnlos.[945]

Strittig ist nach wie vor, in welchem Maße subjektive Interessen dem Unterrichtsgegenstand vorausgehen oder seine Folge sind und ob sie dabei entwicklungspsychologisch eher präformiert oder nicht vielmehr die Ergebnisse von Sozialisationsprozessen sind. In ersterem Fall müsste man den Zuschnitt des Stoffangebots auf „*altersspezifische Fähigkeiten und Interessen*" (J. Rohlfes) als ein Kerngeschäft der Didaktik ansehen;[946] neigt man dagegen letzterer Überzeugung zu, wird man denselben bei der Auswahl der Inhalte wenig Bedeutung einräumen.[947] Die diesbezügliche Diskussion innerhalb der Geschichtsdidaktik folgte weitgehend dem parallel verlaufenden entwicklungspsychologischen Diskurs. Die endogenistische Reifungstheorie ging lange von der Altersabhängigkeit der Lernfähigkeit („readiness") und damit von einer Präformation von Interessen aus, die exogenistische Instruktionstheorie hernach von Erfahrungsabhängigkeit und damit Sozialisations- und Situationsbedingtheit.[948] Strukturgenetische Theorien führten diese Ansätze schließlich zusammen. Piaget

---

943 Kubli, Fritz: Interesse und Verstehen in Physik und Chemie, Köln 1987, S. 13 f.

944 Vgl. Ulich, Dieter/Mayring, Philipp: Psychologie der Emotionen, Stuttgart 1992.

945 Vgl. Kölbl 2013, S. 121.

946 Rohlfes 2005, S. 311.

947 Uffelmann, Uwe: Problemorientierter Geschichtsunterricht oder die Frage nach dem Zugang des Schülers zu historischem Denken, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 4/1978, S. 31–41, hier S. 31.

948 Erstere betrachtete Kinder und Historie in äußerster Konsequenz als nicht überbrückbare Gegensätze, Letztere setzte umgekehrt die behaviouristische Annahme fort, man könne jeden Menschen unabhängig von seiner Anlage und seinem Alter zu jeder Art von SpezialistIn formen.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

zufolge wird Interesse geweckt, wenn eine Erfahrung gemäßigt neu ist, also nicht zu vertraut und nicht so radikal neu, dass keine Assimilation gelingt. Die vorliegenden kognitiven Strukturen determinieren mithin das Interesse bis zu einem gewissen Grad, und die Entwicklung dieser Strukturen folgt beobachtbaren Gesetzmäßigkeiten. Demnach stehen auch situatives und stabiles Interesse in einer Wechselwirkung, auch wenn Ersteres primär durch eine anregende Lernumgebung gefördert wird und letzteres von Persönlichkeitsmerkmalen abhängig ist.

Subjektive Interessen gehören seit fast einem halben Jahrhundert zu den vergleichsweise gut beforschten Aspekten von Geschichtsbewusstsein. Die Annahmen der älteren Entwicklungspsychologie über Entwicklungstendenzen des Interesses wurden auch durch spätere Forschungen nicht grundsätzlich widerlegt. Auffallend ist, dass das bei Grundschulkindern noch sehr hohe Interesse an Geschichte im Laufe der Schulkarriere abfällt.[949] Von Borries zufolge ist dieser Abfall zwischen der sechsten und der neunten Schulstufe besonders dramatisch.[950] Zum Teil kann dieses Absinken mit der allgemeinen pubertären Interessendivergenz erklärt werden, welche sich aus der abnehmenden Plastizität des Gehirns und der Wirkung von Feedbackschleifen in dieser Myelisationsperiode ergibt: Der bei Sinnerlebnissen ausgeschüttete Motivationsagent Dopamin erhöht einerseits die Aufmerksamkeit, die man Sachverhalten zuwendet, und verstärkt andererseits jene Nervenfasern, welche im als sinnhaft erlebten Moment aktiviert sind.[951] Dem vor- und frühpubertären Wecken von Interesse an der Vergangenheit kommt demnach im Geschichtsunterricht eine wichtige Funktion zu. Haben Jugendliche zuvor wenig Sinn im Umgang mit Geschichte erlebt, richten sie ihre Aufmerksamkeit fortan wahrscheinlicher in andere Richtungen.

---

949 Hinweise hierauf bei Küppers 1966; Beilner, Hartmut: Empirische Erkundungen zum Geschichtsbewusstsein am Ende der Grundschule, in: Schreiber, Waltraud (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte: Grundlagen historischen Lernens, Band 1, S. 117–151, Neuried 1999, S. 129; Pohl, Kurt: Das Fach Geschichte im Denken von Schülerinnen und Schülern, in: Borries, Bodo von/Pandel, Hans-Jürgen: Zur Genese historischer Denkformen, Pfaffenweiler 1994, S. 147–171.

950 Vgl. Borries, Bodo von: Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Eine repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutung, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland, Weinheim 1995, S. 98.

951 Vgl. Salamone, John/Correa, Mercè: The Mysterious Motivational Functions of Mesolimbic Dopamine, in: Neuron 76/2012, Ausgabe 3, S. 470–485, DOI: https://doi.org/10.1016/j.neuron.2012.10.021.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Aber welche Faktoren sind es, die die Vergangenheit überhaupt für Kinder und Jugendliche interessant machen?

1. *Geschichte als Kontrastfolie zur bekannten Welt:* Je jünger das Lernalter, desto weiter in der Vergangenheit scheint tendenziell der thematische Interessenschwerpunkt zu liegen.[952] Für SchülerInnen im Grundschulalter bis zur Pubertät ist Geschichte offenbar vor allem dann interessant, wenn sie Exotik bietet und noch weit von ihrer eigenen Lebenswelt entfernt ist. Sie weisen eine „*Art urwüchsiges Interesse an Geschichte, das sich auf Andersartiges, Rätselhaftes und Abenteuerliches richtet*" (M. Sauer),[953] auf. Kinder der vierten Schulstufe begründen ihr Interesse am Vergangenen vornehmlich mit Andersartigkeit: „*Weil vieles ganz anders ist als das, was in unserer Zeit geschieht*", und weil man erfahren möchte, „*was Menschen überall in der Welt schon einmal getan haben*". Auch die Aussage „*Mich reizt Geheimnisvolles und Abenteuerliches aus der Vergangenheit*" findet große Zustimmung.[954] Das Unbekannte ist in diesem Alter besonders numinos, das Geschichtsbewusstsein von einem Verlangen nach Novität und Exploration des unbekannten Territoriums bestimmt. Das anhaltende Interesse für die älteren Epochen erklärte von Borries damit, dass diese „*als konkreter (gegenständlicher und personenbezogener), prächtiger (ästhetisch-farbiger), spannender (erregender und abenteuerlicher) und fremdartiger (geheimnisvoll-exotischer)*" gälten,[955] mithin mehr phroneti-

---

952 Während Kinder im Vorschulalter und in der ersten Schulstufe das Leben in der Prähistorie, insbesondere die Zeit der Dinosaurier, als besonders reizvoll und spannend betrachten (möglicherweise auch, weil sie diese Vorstellungswelt animistisch vermenschlichen können), wenden sich SchülerInnen der dritten und vierten Klassen der etwas näheren humanen Vergangenheit (z.B. Steinzeit, altes Ägypten, Mittelalter) zu. Im weiteren Entwicklungsverlauf konzentriert sich das Interesse auf die zeitlichen Extreme: Fünfzehnjährige halten sowohl das Altertum für besonders spannend als auch die jüngere Zeit ab 1800. Am Ende der Sekundarstufe und im jungen Erwachsenenalter finden sie ihren Interessenschwerpunkt dann in der Zeitgeschichte; vgl. hierzu Küppers 1966; Marienfeld, Wolfgang: Geschichtliches Interesse bei Kindern und Jugendlichen, in: Filser, Karl (Hg.): Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts, Bad Heilbrunn 1974, S. 126–151; Borries 1995; Beilner 1999; Barth et al. 2000; Pape, Monika: Geschichtsbewusstsein im Grundschulalter: Eine empirische Studie, in: Widerstreit Sachunterricht 11/2008, online auf: http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/historisch/bewusst.pdf.

953 Sauer, Michael: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, Seelze-Velber 2003, S. 28.

954 Beilner 1999, S. 117.

955 Vgl. Borries, Bodo von: Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht, Opladen 1999, S. 42.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

schen Sinn enthalten und gleichzeitig zur Exploration einladen. Dies trifft weniger auf die Darstellung der neueren Epochen zu, denen sich Lernende jedoch in der späteren Adoleszenz hinwenden. Mit der Pubertät verlagert sich die Aufmerksamkeit auf Gruppenidentitäten, Fünfzehnjährige zeigen zudem ein ausgeprägtes Interesse an Kriegen als existentieller Grenzerfahrung.[956] Historisches Interesse scheint nun zunehmend mit Interesse an Politik zu korrelieren und weist inhaltlich insofern einen signifikanten Geschlechtseffekt auf, als Mädchen stärker auf Menschen und den sozialen Alltag sowie auf moralisches Bewerten, Jungen hingegen stärker auf Krieg, Diktatur, Dinge, Wissen und Können fokussieren.[957] Geschlechtsspezifische Interessen sind aber bereits in der Primarstufe nachweisbar,[958] wo Mädchen sich stärker für Menschen interessieren und *„für die Lebensformen der verschiedenen historischen Epochen*" (G. Haller).[959]

2. *Geschichte als Handlungsraum des explorativen Helden:* Das von Roth für die fünfte und sechste Schulstufe postulierte „Robinson-" oder „Abenteuergeschichtsalter"[960] ließ sich in der Sekundarstufe I insbesondere für Jungen, aber auch Mädchen empirisch dingfest machen. Der Themenbereich „Entdeckungen und Eroberungen" zeitigt offenbar einen besonders günstigen Lernertrag und lässt mithin ein hohes Maß an Sinnempfinden

---

956 Vgl. Borries 1995.

957 Diese Diversion wird bereits bei Marienfeld sehr deutlich unterstrichen und wurde u.a. in der in „Youth and History"-Studie bestätigt: *„Die europaweiten Unterschiede [...] entsprechen exakt dem üblichen Geschlechterstereotyp von ‚Kommunikation' versus ‚Weltentdeckung', ‚Alltag' versus ‚Abenteuer'."* Bei den Fünfzehnjährigen zeigten sich hier einige Geschlechtsspezifika international stabil: Soziale Themata wie „Alltagsleben einfacher Leute", „Könige, Königinnen und andere berühmte Leute" und „die Geschichte der eigenen Familie" erwiesen sich als weiblich favorisiert, wohingegen technische und konfliktbezogene Themata männlich geprägt waren; vgl. Borries 1999b, S. 48 f. Damit entsprachen die Untersuchungsergebnisse auch weitgehend der persönlichkeitspsychologischen Evidenz im Hinblick auf die Entwicklung und Ausprägung geschlechtsspezifischer Interessen; vgl. Su, Rong/Rounds, James/Armstrong, Patrick: Men and things, women and people: A meta-analysis of sex differences in interests, in: Psychological Bulletin 6/2009, S. 859–884; Beltz, Adriene/Berenbaum, Sheri/Swanson, Jane: Gendered occupational interests: Prenatal androgen effects on psychological orientation to things versus people, in: Hormones and Behavior 60/2011, S. 313–317.

958 Vgl. Pape 2008; Kölbl, Carlos/Faber, Günther/Tiedemann, Joachim/Billmann-Mahecha, Elfriede: Wissen und Interesse im Verlauf der Grundschuljahre: die Domäne Geschichte. Zeitschrift für Grundschulforschung 5/2012, S. 63–75.

959 Vgl. Haller, Gudrun: Schüleraussagen als Grundlage einer Untersuchung, in: Klatt, Erwin (Hg.): Geschichtsunterricht in der Volksschule, Essen 1962, S. 7–52, hier S. 18.

960 Vgl. Roth 1955.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

vermuten.[961] Ein „*Hunger nach Tatsachen*", Fakten und Neuem begleitet nach Roth diese Phase: „*Einschneidende Ereignisse, Kriege und Revolutionen, bedeutende Erfinderpersönlichkeiten, große Tatmenschen, Heerführer und Könige stehen im Mittelpunkt des Interesses.*"[962] Noch Fünfzehnjährige interessieren sich (neben der eigenen Familiengeschichte) besonders für die Geschichte von AbenteurerInnen und großen EntdeckerInnen.[963] Hartwig Fliege zufolge fallen die bei SchülerInnen beliebtesten Persönlichkeiten in vier heroische Kategorien: Mutige EntdeckerInnen, zähe ForscherInnen, aufopfernde MenschenfreundInnen und politische AnführerInnen.[964] Glöckel nannte insbesondere KriegsheldInnen, EntdeckerInnen und ErfinderInnen.[965] Marienfeld erklärte das sehr hohe Interesse für die Geschichte der Erfindungen und Entdeckungen bei beiden Geschlechtern bis zur neunten Schulstufe mit dem „*Nachleben dramatischer Handlungsabläufe*" und dem „*wagemutigen[n] und abenteuerliche[n] Eindringen in geheimnisvolle fremde Welten*".[966] Die Thematik scheint einerseits für epistemische Sinnbildungsprozesse altersgemäß günstig angelegt zu sein (anschauliche und signifikante Veränderungen, einfach zu narrativierende Einzelgeschichten, leicht überschaubare Prozesse und Handlungsräume, vielfältige Materialien), andererseits jedoch auch viele phronetische Sinnschöpfungsoptionen in einem besonders explorativen Alter zu bieten (in Personen wie Cortez oder Atahualpa verdichtete Geschichte, Aufbruch und Entdeckung als altersgemäße Thematik, Konfrontation von unterschiedlich entwickelten Kulturen, leicht herzustellender Gegenwartsbezug).[967]

3. *Geschichte als Bühne für widerstreitende Persönlichkeiten:* Kinder im animistischen Vorschulalter statten die nicht-menschliche Welt mit Persönlichkei-

---

961 Vgl. Barth et al. 2000.

962 Zitiert nach: Fliege, Hartwig: Didaktik Geschichte, Schwann 1969, S. 103–107, hier S. 103.

963 Erst danach folgen nach „Youth and History" Mensch-Natur-Interaktionen (Natur-Kultur-Gegensatz) und die Entwicklung bestimmter Gegenstände (persönliches Interesse, „Hobbygeschichte"), Kriege (Betroffenheit) und weit entfernte fremde Kulturen (Exotik) vor Königen, Königinnen und anderen berühmten Leuten; vgl. Borries 1999b, S. 45 f. Dass die thematische Reihenfolge explorativer Interessen allerdings nicht festgelegt sein muss, zeigt der Vergleich von Erhebungen bei Küppers in den 1970er Jahren und bei Pohl zwanzig Jahre später, wobei bei Ersterer Entdeckungen bzw. Erfindungen noch das am meisten interessierende und bei Letzterem das am wenigsten interessierende Themengebiet darstellten, jedoch nun das Interesse an Kriegen auffallend groß war.

964 Vgl. Fliege 1969, S. 103–107.

965 Vgl. Glöckel 1979, S. 106.

966 Marienfeld 1974.

967 Erklärung ergänzt nach Barth 2000.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ten aus und lassen sie in Dramen miteinander interagieren, um Handlungsweisen, Persönlichkeitsaspekte und Situationen simulativ zu erproben. In der Grundschule konkretisieren sich diese Dramen insofern, als die abstrakten Erzählarchetypen (Prinzessin, Ritter, Räuber etc.) an konkrete historische Figuren geheftet werden. Motivationaler Bezugspunkt in der Grundschule ist die bedeutende, erfolgreiche (oder tragische) historische Person und es sind insbesondere die Taten großer historischer Persönlichkeiten, die für Interesse sorgen. Rekorde (z.B. der längste Krieg, der mächtigste König, das gefährlichste Raubtier) üben besondere Faszination aus, weil sie die Grenzen von relevanten Kategorien abstecken, wohingegen abstrakte und systematisierende Darstellungen kaum verfangen. Auch in der Anfangsphase des Geschichtsunterrichts registrierten Marienfeld, Roth und andere eine „*ausgesprochene Vorliebe für herausragende Gestalten*“[968] – Küppers zufolge steht die konkret-anschauliche geschichtliche Persönlichkeit erst im zwölften Schuljahr nicht mehr an der Spitze der Vorlieben. Über strukturgeschichtliche Zugänge scheinen SchülerInnen hingegen bis zum Ende der Sekundarstufe I motivational schwerer erreichbar zu sein.[969]

Auch historische Vorstellungen, etwa zu Agency, sind bis in die Pubertät personal geprägt, bevor sie sich strukturgeschichtlich wenden: Befragt nach den vermuteten AkteurInnen rund um die Entdeckung Amerikas, fokussierten SchülerInnen beider Sekundarstufen in einer spanischen Untersuchung auf einzelne Menschen als historische AkteurInnen, während erwachsene Geschichtsstudierende Gruppen und Institutionen als AkteurInnen ansahen. Zu den Motivlagen der AkteurInnen befragt, vermuteten SchülerInnen der Sekundarstufe I das persönliche Motiv „Entdeckerfreude“, während SchülerInnen der Sekundarstufe II und Geschichtestudierende strukturelle wirtschaftliche Motive vermuteten.[970]

---

968 Marienfeld 1974.

969 15-Jährige ließen zu klassischen strukturgeschichtlichen Themata wie Demokratieentwicklung oder Nationsbildung, aber auch zu Themata wie Eigentumsverteilung und Wirtschaftsordnung wenig Neigung erkennen; vgl. Borries 1999b, S. 45; Borries 1995; Marienfeld 1974.

970 Vgl. Jacott, Liliana/Lopez-Manjo, Asuncion/Carretero, Mario: Generating Explanations in History, in: Voss, James/Carretero, Mario (Hg.): Learning and Reasoning in History, Band 2, London 1998, S. 294–306. Hier liegt der Einwand nahe, dass die erhobenen Interessen und Vorstellungen der SchülerInnen womöglich eher die Lernergebnisse eines immer noch personenzentrierten Geschichtsunterrichts abbilden als Entwicklungsvoraussetzungen. Dem wäre allerdings zu entgegnen, dass Lehrpläne und Schulbücher seit der curricularen Wende zunehmend zu einer strukturgeschichtlichen Sichtweise neigen.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Achtjährige nannten bei Peter Lee, Alaric Dickinson und Rosalyn Ashby auf die Frage, weshalb Claudius Britannien erobern wollte, noch vorwiegend die persönlichen Wünsche und Ambitionen des Kaisers, während Vierzehnjährige bereits eine Reihe von darüber hinausgehenden Gründen anführten.[971] Allgemein haben SchülerInnen ein intentionales Verständnis von Geschichte, begreifen Veränderung also vorwiegend als durch menschlichen Willen ausgelöst.[972] Auch Halldéns Untersuchung an schwedischen GymnasiastInnen zeigte, dass die Befragten eine personifizierte und personalisierte Sichtweise auf die Vergangenheit einnehmen und gerade dadurch versuchen, ein kohärentes Bild zu gewinnen. Missverständnisse und Frustrationen können nicht ausbleiben, wo Lehrkräfte mit Unterrichtsmaterialien eine strukturelle Perspektive einnehmen wollen, die Lernenden jedoch bei ihrer personalisierenden Sichtweise bleiben.[973]

Der Entwicklungspfad der Interessen scheint also vom Personalen hin zum Strukturellen, vom Sensationellen zum Typischen, vom Fernen zum Nahen, vom Konkreten hin zum Abstrakten, von der Exploration hin zur Konsolidierung zu führen. Mit von Borries vollzieht sich der Reifungsprozess „*vom Mythos zum Logos, vom Fiktionalen zum Faktischen, vom Exotischen zum Vertrauten, vom Disparaten zum Integrierten, vom Eindimensionalen zum Komplexen, vom Bildhaften zum Analytischen, von der Personalisierung zur Struktureinsicht, von der Identifikation (Begeisterung) zur Identitätserweiterung (Balance)*."[974] Konkret-Anschauliches wie Personen, Gegenstände, Handlungen und Mythisches sind nach der strukturierten Beobachtung Küppers' mental leicht zugänglich („affin") und damit in jedem Lernalter interessant, Abstrakt-Unstoffliches wie überindividuelle Beziehungen, große Ideen und politische Ordnungen mental voraussetzungsvoll und daher erst in höheren Lernaltern – wenn überhaupt je – von Interesse („diffug").[975] Selbst innerhalb der Personalisierung ist eine zunehmende Abstrahierung bemerkbar: Glöckel zufolge achten Zehn- bis Zwölfjährige vor allem auf die *Taten* einer historischen Person (z.B. die Erfolge eines Feldherrn), Dreizehn- bis Sechzehnjährige vor allem auf ihre *Eigenschaften*, die diese Ta-

---

971 Vgl. Lee, Peter/Dickinson, Alaric/Ashby, Rosalyn: „Just Another Emperor". Understanding Action in the Past, in: International Journal of Educational Research 27/1997, S. 233–244.

972 Vgl. Günther-Arndt, Hilke: Conceptual-Change-Forschung: Aufgabe für die Geschichtsdidaktik? In: Günther-Arndt, Hilke/Sauer, Michael (Hg.): Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen, Berlin 2006b, S. 251–278, hier S. 62.

973 Vgl. Halldén, Ola: Learning History, in: Oxford Review of Education 12/1986, S. 53–66.

974 Vgl. Borries 1988, S. 137.

975 Vgl. Küppers 1966, S. 114.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ten möglich machen (z.B. die Tugenden eines Entdeckers) und Siebzehn- bis Zwanzigjährige auf den *allgemeinen Sinngehalt*, den die Person symbolisch ausdrückt (z.B. die Verantwortungslast eines Politikers).[976]

In den Annahmen der an Piaget angelehnten kognitiv-genetischen Entwicklungsmodelle folgt dieser Verlauf auch den kognitiven Rezeptionsmöglichkeiten der SchülerInnen. So stellte Franz Weinert fest, dass Sätze mit abstrakt-formalem Inhalt für Achtzehnjährige doppelt so viele Wiederholungen zum Erlernen benötigen wie solche mit anschaulichem Inhalt, für Zehnjährige jedoch gleich fünfmal so viele.[977] Erst mit der Reifung des Gehirns erlangt der Jugendliche die Fähigkeit zu komplexen abstrakten Verschachtelungs- und Kartierungsoperationen, die auf Rekursion beruhen, und damit zu triftigem strukturgeschichtlichen Denken. Damit erwacht auch Interesse für die strukturellen Hintergründe der konkreten Phänomene. Beispielsweise steht dann „*nicht so sehr der Krieg als höchste dramatische Zuspitzung des geschichtlichen Lebens, sondern seine Entstehung, die ihn auslösende politische Verwicklung [...] im Mittelpunkt des Interesses*“ (W. Marienfeld).[978] In Nützlichkeitskategorien gedacht, richten SchülerInnen der Primarstufe und frühen Sekundarstufe I ihre Aufmerksamkeit zunächst auf die menschliche Handlungsebene – gerne kontrastiert gegenüber der bereits bekannten Gegenwart und daher weit in der Zeit zurückliegend – und ziehen daraus vor allem phronetischen Sinn für ihre Sozialisation und Individuation. Im höheren Lernalter, wenn Verantwortung übernommen werden muss, erweist sich hingegen das Denken in strukturalen Zusammenhängen als nützlicher und der Fokus wird auf die jüngere Vergangenheit verlagert, die relevanter für die Genese der Gegenwart ist. Dann allerdings schlägt gleichzeitig die Interessendiversion nach individuellen Persönlichkeitsmerkmalen durch, sodass Geschichte – wie jeder andere Gegenstand – auf der epistemischen Sinnebene der Strukturgeschichte nur noch jene Minderheit besonders anspricht, die sich von der Beschäftigung mit ihr – bewusst oder unbewusst – besondere Vorteile für das zukünftige Agieren in der Welt verspricht.

---

976 Vgl. Glöckel 1979, S. 99 f.

977 Zitiert nach: Nickel, Horst: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, Bern 1975, S. 202.

978 Marienfeld erklärte den ruckartigen Anstieg des politischen Interesses ab der neunten Klasse mit dem Fokuswechsel von der persönlichen auf die gesellschaftliche Ebene: „*Es genügt den Schülern offenbar nicht mehr, die geschichtliche Welt in ihrer konkreten Dinglichkeit, geheimnisvollen Fremdartigkeit, handlungsreichen Dynamik und Dramatik in das Bewußtsein aufzunehmen, wenn diese Lebensvollzüge nicht eingebettet sind in die größeren, sie bedingenden politischen Zusammenhänge.*“ Derselbe 1974, S. 132.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Welche Schlüsse sollte ein sinnzentrierter Geschichtsunterricht aus diesen Überlegungen ziehen, um das Interesse am Unterricht aufrechtzuerhalten und für das Historische Lernen zu nutzen? Allgemein verspricht natürlich zunächst der Ansatz der genetischen Epistemologie Erfolg, den Lernpfad in der gesamten Sekundarstufe entdeckend, spielerisch und problemorientiert, die Themenwahl exemplarisch und die Unterrichtsmethodik sokratisch anzulegen. Auch handlungsorientierte Zugänge setzen sich explizit zum Ziel, SchülerInneninteressen und Fachinteressen im Geschichtsunterricht zu verknüpfen.[979] Die Einwurzelung des Wissens und das Wecken von Interesse gelingen demnach vor allem durch die handelnde Verknüpfung des Gelernten mit der erlebten Wirklichkeit bzw. der Alltagswelt des Lernenden, in einer stärker strukturgeschichtlich angelegten Geschichte durch Gegenwartsbezug, Selbstbezug und diachronen Vergleich.

Zudem scheint es zwingend, gerade bei jüngeren Lernaltern die personale Komponente handelnder historischer AkteurInnen nicht zu vernachlässigen, sodass der Gegenstand mit ausreichend phronetischem Sinn aufgeladen wird. Die populäre Geschichtskultur, etwa historisierende Kinderbuchreihen wie Mary Osbornes „Das magische Baumhaus", beherzigt dieses Prinzip mit Erfolg. Es entspricht dem elementarisierenden Ansatz Roths, historisches Geschehen gerade in den früheren Lernaltern auf seine sozialen und psychologischen Momente zu reduzieren:

„Am Ende war es immer ein bestimmter Mensch in einer bestimmten Lage, der in einer bestimmten Weise gehandelt hat. Diese Art von Reduzierung, Vereinfachung und Elementarisierung ist der Geschichte nicht wesensfremd, sondern trifft gerade ihren eigentlichen menschlichen Kern. Jede Geschichtsschreibung ist ihrem Wesen nach Vereinfachung, Weglassen, Konzentrieren. [...] Der Geschichtsunterricht ist in diesem Zusammenhang nichts anderes als der Versuch, den fortschreitenden Prozess der Abstraktion in der Geschichtsbetrachtung sorgfältig und schrittweise vom konkreten Erleben her aufzubauen."[980]

Dass SchülerInnen einen leichteren Zugang zur Geschichte durch historische Persönlichkeiten gewinnen, die das Geschehen individuell nachvollziehbarer machen, galt bis Mitte der 1960er Jahre in der Geschichtsdidaktik als unbe-

---

979 Vgl. Völkel, Bärbel: Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2008, S. 8.

980 Roth 1955, S. 110 f.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

stritten.[981] Küppers beobachtete dies jedenfalls bis zum zehnten Schuljahr; sie empfahl daher im Sinne der Phasengerechtheit, „*wo immer es möglich ist*", geschichtliche Fakten in Handlungen umzusetzen oder an menschliche Gestalten anzulehnen.[982] Mit der starken personalen Konkretisierung begegnete man auch dem fachspezifischen Problem der Geschichte, die als Domäne nach Sauer ja „*kognitionspsychologisch gesprochen [...] schlecht strukturiert*" sei und, anders als andere Fächer, keine logische Progression hin zur Abstraktion vorsähe.[983] Mit dem Einzug der Lerntheorie wurde indes Kritik an einer zu starken Personalisierung von Geschichtsunterricht laut: Vor Übersimplifizierung, Dekontextualisierung, Ignoranz gegenüber Entwicklungen, Dominanz der LehrerInnenerzählung und der Gefahr der Reduktion von Geschichte auf jene der „großen Männer" wurde (mit Recht) gewarnt.[984] Der von Klaus Bergmann vorgeschlagene alternative Weg der „Personifizierung", der fiktive Individuen als VertreterInnen historischer Gruppen vorstellt, bot indes keinen überzeugenden Ausweg aus dem Spannungsfeld zwischen SchülerInnenbedürfnis und didaktischer Normative.[985]

Ein Geschichtsunterricht, dem nicht nur an Sinnbildung, sondern auch an Sinnschöpfung gelegen ist, sollte sich gerade in der Sekundarstufe I nicht scheuen, historische Inhalte auch exemplarisch in herausragenden Persönlichkeiten zu verdichten. Gleichzeitig gerät er damit freilich in die Pflicht, diese Personalisierung im Unterricht kritisch zu reflektieren. Das geschieht etwa, indem die Verklärung bzw. Dämonisierung historisch Handelnder in der Geschichtskultur de-konstruiert wird oder indem metareflexiv die archetypische

---

981 Vgl. Niemetz, Gerold: Personalisierung, Personifizierung, in: Derselbe (Hg.): Lexikon für den Geschichtsunterricht, Freiburg 1984, S. 135–137. Wie Meinhard Jacobs zeigte, hielt sich der personalisierende Zugang unterrichtspraktisch auch danach insbesondere bei den älteren LehrerInnen; vgl. Derselbe: Die Inhaltsauswahl von Geschichtslehrern – Untersuchungen zur Genese historischer Entscheidungen, in: Schneider, Gerhard (Hg.): Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen, Pfaffenweiler 1988, S. 113–126.

982 Küppers 1966, S. 127.

983 Sauer 2008, S. 34.

984 Vgl. zur didaktischen und methodischen Kritik etwa Lucas 1970.

985 Vgl. hierzu u.a. Rox-Helmer, Monika: Jugendbücher im Geschichtsunterricht. Methoden Historischen Lernens, Schwalbach/Ts. 2006; Borries 1999b, S. 45.
Weil diese „Namenlosen" eben gerade Durchschnittstypen abbilden, haben sie für die Lernenden vergleichsweise wenig Reiz – am Alltagsleben einfacher, nicht hervorstechender Leute, selbst von Kindern und Jugendlichen, haben SchülerInnen eher wenig Interesse. Mit phronetischem Sinn würden die Figuren erst aufgeladen, wenn man sie mit einer markanten Persönlichkeit oder einem dramatischen Schicksal versieht – dann aber sind sie nicht mehr typisch.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Funktion einzelner AkteurInnen innerhalb von historischen Erzählungen offengelegt wird, sodass die *Historische Dramaturgie* von Erzählungen zum Forschungsgegenstand wird. Das Konzept *Agency* bietet zudem Anlässe, über die Wechselwirkung von beispielhaften Individuen, Gruppen, Strukturen und historischen Zeitumständen nachzudenken und so die Bedingungen ihrer Handlungsfähigkeit einzuordnen.

Das Interesse, das SchülerInnen an historischer Sinnbildung entwickeln, hängt vom Nutzen ab, den sie der historischen Orientierung per se beimessen. Macht Geschichtsunterricht einen solchen Nutzen deutlich, darf er auch auf Anteilnahme bei strukturellen und abstrakten Stoffen hoffen. Stellt er etwa ein geschichtskulturell anschlussfähiges Orientierungswissen zur Verfügung, deckt gegenwartserklärende Kausalbeziehungen auf und stellt auf Überzeitlichkeit ausgerichtete Sinnbeziehungen her, macht ihn das epistemisch nützlich. So kommt er der adoleszenten Suche nach überdauernden Strukturen und Gegenwartserklärungen nach, die Christian Noack den letzten Stufen der jugendlichen Geschichtsbewusstseinsentwicklung zuordnete.[986] Interdisziplinäre Blicke auf historische Phänomene unterstützen zudem gerade in der Sekundarstufe II dabei, die dispers gewordenen SchülerInneninteressen zu nutzen und die biologischen, psychologischen, künstlerischen, ökologischen etc. Aspekte von historischen Phänomenen anzusprechen, sodass ihr potentieller Sinnumfang für die SchülerInnen ausgedehnt wird.

Am Ende hängt das Interesse am Geschichtsunterricht vom individuellen Sinnerleben ab; die Frage, wie dieses gesteigert werden kann, wird uns in Kapitel 4.3 beschäftigen. Zuvor gilt es noch, den sich im Zeitverlauf wandelnden Blick der geschichtsdidaktischen Normative auf den Sinnkomplex und die objektiven Interessen der Lernenden nachzuvollziehen.

---

986 Vgl. Noack, Christian: Stufen der Ich-Entwicklung und Geschichtsbewußtsein, in: Borries, Bodo von/Pandel, Hans-Jürgen: Zur Genese historischer Denkformen, Pfaffenweiler 1994, S. 9–46.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

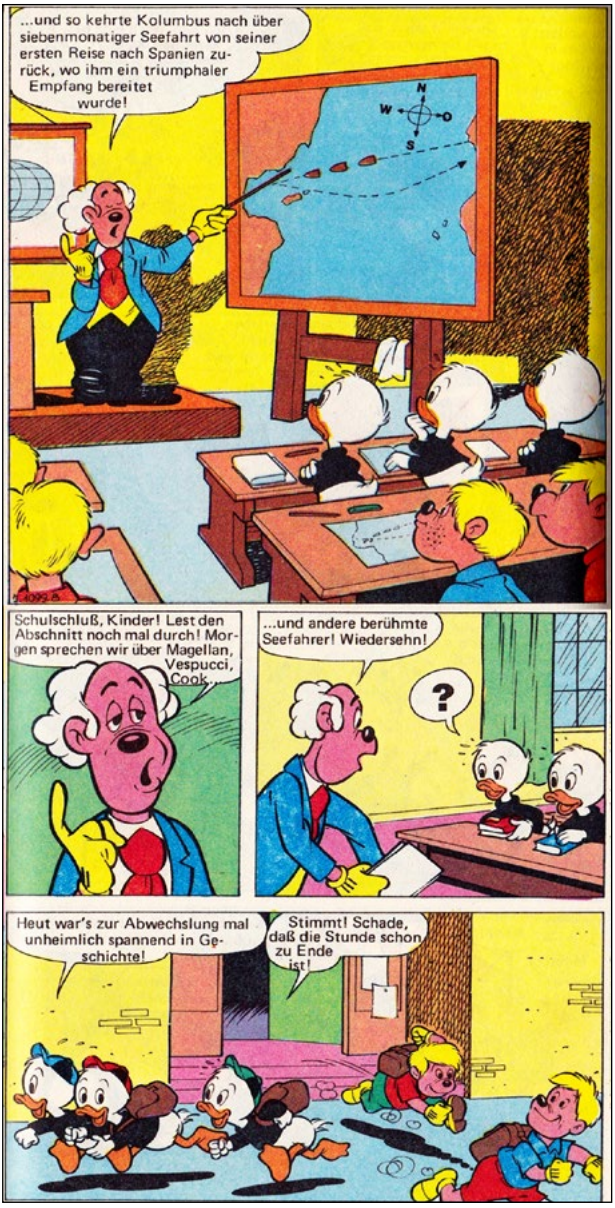

Abb. 4.1: Auszug aus: Gazzarri, Michele (Story) und Bordini, Giorgio (Zeichnungen): Expedition ins Glitzersteintal (I TL 1099-B), 1976 (© The Walt Disney Company). Auch im Comicuniversum gilt: Subjektiv interessierende Inhalte, etwa explorative Heldenerzählungen, erhalten im Geschichtsunterricht Aufmerksamkeit – selbst bei drögen Methoden.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

4.2 Objektive Interessen

4.2.1 Geschichtsunterricht vor der curricularen Wende

„Die Lehre der Kulturgeschichte mit ihren Wundern, Abenteuern, Fortschritten und Rückschritten soll vor jeder verderblichen Hybris warnen, aber edlen Stolz einpflanzen, Stolz auf die Stammtafeln, die der Kulturmenschheit gemeinsam angehören; auf unser aller mystischen Ahnherrn und Stammvater. Sie lehrt, was nie auszulernen ist, welch verschlungene Wege begangen wurden, welch heroischer Aufstieg geschah, um vorzudringen bis zur ***Menschenwürde.*** *"*

Alexander von Gleichen-Russwurm:
Das Kulturbild des neunzehnten Jahrhunderts[987]

„We ought always to keep in mind, that history is philosophy teaching by examples how to conduct ourselves in all the situations of private and public life; that therefore we must apply ourselves to it in a philosophical spirit and manner; that we must rise from particular to general knowledge, and that we must fit ourselves for the society and business of mankind by accustoming our minds to reflect and meditate, on the characters we find described, and the course of events we find related there."

Henry St. John: Letters on the study and use of history[988]

Im deutschsprachigen Raum begann Geschichtsunterricht Anfang des 18. Jahrhunderts an weiterbildenden Schulen Einzug zu halten.[989] Insofern die Bil-

---

987 Gleichen-Russwurm 1929, S. 542 f., Fettung im Original hervorgehoben.

988 St. John, Henry: Letters on the study and use of history, London 1752, S. 57 f.

989 In der ersten Jahrhunderthälfte stieg er in vielen protestantischen Ländern bereits in den Rang eines Nebenfaches auf, während er im katholischen Einflussgebiet noch längere Zeit eher kursorisch betrieben wurde, etwa als Satellitenmaterie des Lateinunterrichts oder als Teil einer allgemeinen Realienkunde. Zumeist kam er anfänglich über den Status einer theologischen, philosophischen oder altphilologischen Hilfslehre nicht hinaus: Am Jesuitengymnasium zu Bamberg wurde Geschichte beispielsweise ab 1742/43 als Biblische Geschichte, Münzkunde, Kaisergeschichte, Heraldik, Papstgeschichte und Paläographie unterrichtet; vgl. Rohlfes, Joachim: Geschichtsunterricht in Deutschland von der frühen Neuzeit bis zum Ende der Aufklärung, in: Bergmann, Klaus/Schneider, Gerhard: Gesellschaft – Staat – Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500–1980, Düsseldorf 1982, S. 11–43, hier S. 35; Krammer, Reinhard: Intention und Prozess im Geschichtsunterricht. Der Einfluss externer Faktoren auf die Praxis an den deutschsprachigen Mittelschulen Österreichs 1849–1914, Innsbruck 2008, S. 95.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

dungseinrichtungen noch vorwiegend kirchlich getragen waren, stand der initiale Geschichtsunterricht vor allem im Zeichen einer religiösen und charakterlichen Bildung: Die Historie bot ihm eine moralische Beispielsammlung für wünschens- und tadelnswerte Verhaltensweisen, deren Anschauung, etwa im Schulbuch, die Eleven „*zu einer dem menschlichen Leben so nöthigen Klugheit*" (H. Curas) führen sollte.[990] Der Benediktinerpater Anselm Desing beispielsweise, quellenorientierter Historiker und Professor für Geographie und Geschichte an der Benediktineruniversität Salzburg, schrieb 1735 für seine Hörer sowie für die Edukanden am Freisinger Lyzeum ein Lehrbuch der Geschichte, in dem er drei hauptsächliche Erkenntnisziele der Geschichte listete: *„1. Den Glauben und Erkantnuß Gottes, 2. Die Klugheit in denen Verrichtungen, 3. Die Manier, gut zu leben und das Böse zu fliehen."* Historische Bildung verstand Desing allerdings auch bereits – ganz im Sinne der Aufklärungspädagogik – als Stütze der Mündigkeit, insofern sie den Menschen aus der Beschränktheit seiner Lebensspanne befreit und die Vergangenheit als erweiterte Gegenwart erlebbar macht: *„Wer die Historie nit weiß, der ist allzeit wie ein Kind; dann ein Kind sihet zwar, was gegenwärtig bey ihm geschiehet, weiß aber nichts von dem, was vor seiner in der Welt geschehen ist."*[991] Im weiteren Verlauf des 18. Jahrhunderts begann sich auch die weltliche Obrigkeit verstärkt für den Geschichtsunterricht zu interessieren. Mit dem Schwinden der Dominanz der Schulorden zugunsten eines staatlichen Schulwesens wurde sein Wert zusehends daran gemessen, wie viel er zur vaterländischen Gesinnung und zur Förderung der *„gesellschaftlich notwendigen und erwünschten Tugenden"* (R. Krammer)[992] beitragen konnte. Kirchliche wie

---

990 Curas, Hilmar: Einleitung Zur Universal-Historie, Worinnen die Merkwürdigste Begebenheiten von Anfang der Welt bis auf diese zeit In Fragen und Antwort kurz vorgetragen werden [...], Berlin 1723, Widmung, zitiert in: Schönemann, Bernd/Thünemann, Holger: Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis, Schwalbach/Ts. 2010, S. 53.

991 Desing verwendete im Unterricht, ganz im Geiste Commenius', bereits veranschaulichende Hilfsmittel wie Geschichtskarten und Glasbilder, die er mit einer Camera magica projizierte. Methodisch setzte er hauptsächlich auf das reine Memorieren singulärer Fakten, bot jedoch auch chronologische und geographische Strukturierungshilfen an und forderte, dass die Jugend *„die Ursachen, den Zusammenhang deren Geschichten, die folgen und anderes, was zu einem Verstande der Geschichten von nöthen ist"*, genau innehabe; vgl. Derselbe: Kürziste Universal-Historie Nach der Geographia Auf der Land-Karte Zu erlernen Von der studierenden Jugend des Bischöfflichen Lycei zu Freysing, Geschriben von P. Annselmo Desing, Ord. S. Bened. Enssdorf, München 1735; zitiert nach: Trampler 1904.

992 Krammer 2008, S. 96; vgl. auch Winter, Eduard: Der Josefinismus und seine Geschichte, Brünn 1943, S. 150 f.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

auch weltliche Bildungsakteure ließen sich durch dieses Instrument die sittliche Erziehung der künftigen BürgerInnen hin zu Tugenden wie Rechtschaffenheit, Tüchtigkeit und Ehrlichkeit gleichermaßen angelegen sein.

War der Geschichtsunterricht der Aufklärung noch Abbild einer rudimentären Geschichtswissenschaft, die schwankte zwischen „hofhistorischer" Herrschaftslegitimation und Herrschaftskritik mit regelrecht „*destruktiver*" (A. Kuhn)[993] Attitüde, so stand ihm im 19. Jahrhundert eine selbstbewusste Disziplin im Rücken, die Geschichte vorgeblich um ihrer selbst willen betrieb. Geschichtsunterricht wurde nun vor allem ordnungsaffirmativ betrieben und im weiteren Verlauf des Jahrhunderts unter das Banner der nationalen Bewusstseinsbildung gestellt. Die Restauration profitierte von der Mystifizierung des Mittelalters mit seiner monarchischen Kontinuität; dem nationalistischen und imperialistischen Geist kamen die Rückgriffe auf Germanentum und imperiale Antike zugute. Die geschichtsphilosophische „*Mythisierung der Geschichte entweder als Weltgeist, als Willen Gottes, als Stimme des Volkes oder als wissenschaftlich-objektive Tatsachenwelt*" (A. Kuhn)[994] brachte eine neue Selbsterzählung der bürgerlichen Welt und band das Individuum zusehends an eine nationale Schicksalsgemeinschaft. Zur Evokation patriotischer Haltungen im Unterricht wurde sowohl die Einnahme einer universalgeschichtlichen als auch die einer vaterlandsgeschichtlichen Perspektive auf die Vergangenheit empfohlen.

Friedrich Kohlrausch, einer der ersten systematisierenden deutschen GeschichtsdidaktikerInnen, definierte die Funktion des Faches 1818 folgendermaßen: „*Die leitenden Ideen, welche in der nächsten Zeit das Haus und den Staat, den Mann wie das Volk ordnen müssen, soll der Jüngling in ihren Umrissen mit sich aus der Schule nehmen, auf dass er gleichsam den Grundton habe, zu welchem sein ganzes bürgerliches Leben von nun an in Harmonie sein soll.*"[995] Kohlrausch begründete eine bis ins 20. Jahrhundert reichende Tradition einer neuhumanistischen historisch-völkischen Erziehung, bei der nicht intellektuelle, sondern sittliche Lernziele maßgeblich waren. Geschichtsunterricht sollte demnach zunächst über einen biographischen, sodann über einen ethnographischen Zugang erfolgen und schließlich die „*Grundgedanken der bürgerlichen Ordnung*"

---

993 Vgl. Kuhn, Annette: Einführung in die Didaktik der Geschichte, München 1974, S. 37. Die historische Kritik der Aufklärung stand im Geist des „Räsonnierens" der PhilantropInnen, das zur Mündigkeit führen sollte.

994 Kuhn 1974, S. 38.

995 Kohlrausch, Friedrich: Handbuch für Lehrer höherer Stände und Schulen, Halle 1818, S. 65.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

vermitteln;[996] im Schicksal von Einzelpersönlichkeiten und ganzer Völker sollte das göttliche Walten erkennbar werden. Der Fokus auf Einzelpersonen mit bedeutender historischer Agency blieb auch im späteren 19. Jahrhundert durch das Engagement von Didaktikern wie Johann Campe bestimmend.[997] Mit der bürgerlichen Erinnerungspolitik und der Musealisierung der Nation durch Denkmäler, die dem „*neuen erweiterten Sippengefühl des Nationalen*" (A. v. Gleichen-Russwurm) Ausdruck geben sollten,[998] gerieten die historiographischen Manifestationen des Vater- und des Heldenarchetyps in Form der „großen Männer der Vergangenheit" in den Fokus. Schulbücher ernteten RezensentInnenlob, wenn sie „*die Heldengestalten der deutschen Kaiser anschaulich hervortreten*" (M. Hoffmann) ließen.[999] Das Schülerbuch eines deutschen Lehrerkollektivs von 1876 ergänzte etwa die Kurzbiographien militärischer und politischer AkteurInnen in einzelnen Kapiteln um weitere „*berühmte Männer, Gelehrte und Dichter*" und erinnerte die KollegInnen im Vorwort, stets an passender Stelle „*hervorragende Persönlichkeiten anzuführen, ihre Charaktereigenschaften zu schildern und so das Interesse der Schüler für den Unterricht zu erwecken und zu erhalten*".[1000] Oskar Jäger schrieb um 1898 in seiner didaktischen Einführung, dass Geschichtsunterricht nur Begeisterung wecken könne, wenn er reale, aber große „*Thaten schlichten Heldentums*" präsentiere.[1001] Noch weit über

---

996 Kohlrausch, Friedrich: Bemerkungen über die Stufenfolge des Geschichtsunterrichts in den höheren Schulen, Halle 1818, S. 6 f.; vgl. zu Kohlrauschs Stufenmodell u. a. Jeismann, Karl-Ernst: Friedrich Kohlrausch (1780–1867), in: Quandt, Siegfried (Hg.): Deutsche Geschichtsdidaktiker des 19. und 20. Jahrhunderts. Wege, Konzeptionen, Wirkungen, Paderborn 1978, S. 41–83.

997 So wurde etwa im österreichischen Lehrplan 1870 festgelegt, dass der Geschichtsunterricht insbesondere in der mittleren Stufe „*vorzugsweise in biographischer Form*" erfolgen solle; vgl. Reichsgesetzblatt für die im Reichsrathe vertretenen Königreiche und Länder, XLII. Stück, 21.8.1870, Verordnung des Ministers für Cultus und Unterricht vom 20. August 1870, womit eine Schul- und Unterrichtsordnung für die allgemeinen Volksschulen erlassen wird, § 58, S. 230.

998 Gleichen-Russwurm 1929, S. 539.

999 Hoffmann, Max: Rezensionen zu Abicht (Alte Geschichte, 1888), Dittmar (Deutsche Geschichte, 1888), Meyer (Lehrbuch der Geschichte, 1888) und Blasendorff (Gebhard Leberecht v. Blücher, 1887), in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 43. Jahrgang, Berlin 1889, S. 36 ff.

1000 O. A.: Schülerbuch für den Unterricht in der Geschichte für die oberen Klassen der Volksschulen und für Fortbildungsschulen, München 1876, S. 4.

1001 Jäger, Oskar: Geschichte, in: Baumeister, August (Hg.): Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen, 3. Band: Didaktik und Methodik der einzelnen Fächer, München 1898, Kapitel VIII, S. 5.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

die Jahrhundertwende hinaus wurde die Aufgabe des Geschichtsunterrichts, den Lernenden beispielhaft „*wahres Heldentum*“ und „*geniale Naturen*“ vorzuführen, von keiner Seite ernsthaft in Zweifel gezogen.[1002]

Der personalisierte Zugriff auf die Vergangenheit fand bei den Lehrenden auch deshalb Anklang, weil er den Interessen der SchülerInnen augenscheinlich entgegenkam. Das galt nicht nur für Mitteleuropa. Lawton Evans, Superintendant of Schools in Georgia, erinnerte sich 1918 beispielsweise daran, welchen „magischen“ Eindruck die Bürgerkriegserlebnisse seines eigenen Geschichtslehrers auf ihn als Schüler gemacht hatten. In dieser Form dargebracht, hätten er und seine MitschülerInnen Geschichte mit aufgerissenen Augen regelrecht „getrunken“. Evans schloss daraus, dass das Erzählen von personalisierten, universellen, sinnschöpfenden Geschichten, in denen eine menschliche Tugendentwicklung *(„such as courage, endurance, honesty, fair dealing etc.“)* im Mittelpunkt stehe, der Schlüssel zum Interesse der SchülerInnen an der Vergangenheit sei. Geschichtsunterricht solle folglich „*about the men themselves, their lives and impulses, their characters and surroundings, and the conditions of men's affairs at all times*“ erzählen, sodass

„the student may feel history as well as know history, and may love and admire great characters as he loves and admires his own friends and relations. [...] Take any child of ten or twelve years of age and the first thing he will demand is: ‚Tell me a story'. At this age he does not want a fairy story, nor a ghost story, but rather a story of adventure and daring. It is his nature to admire and be influenced by deeds of prowess and high moral purpose. He wants plenty of battles, bloodshed and conquests. This then opens the avenue of history teaching in the middle grades of school life. Teach a child in the way he wishes to learn, and when he is old he will not forget it. “[1003]

Selbst in der pazifistischen Bewegung erwärmte man sich für den personalisierten Zugang, weil er der notorischen „*Verherrlichung des Krieges*“ im Geschichtsunterricht entgegenwirken konnte – so etwa Marie Mellien, die forderte, dass Geschichtsunterricht „*mehr ein biographischer als ein kriegerischer sein soll*“; zitiert in: o. A.: Verein „Frauenwohl“. Vortrag des Fräulein Mellien über „Bertha von Suttner und die Friedensbestrebungen“, in: Die Waffen nieder! Monatsschrift zur Förderung der Friedens-Idee, Berlin/Wien 1.2.1892, S. 28.

1002 Instructionen für den Unterricht an den Realschulen in Österreich, Wien 1905, zitiert nach: Krammer 2008, S. 156.

1003 Evans, Lawton: History, in: The Methods Company (Hg.): Public School Methods, Band 5, Chicago 1918, S. 131–195, hier S. 131 f. und 184.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

In ähnlicher Weise idealisierte später der Göttinger Althistoriker Alfred Heuß den erzählungsbetonten, eskapistischen und fast märchenhaften Geschichtsunterricht des 19. und frühen 20. Jahrhunderts, dessen Kernstück die raunende, museale Beschwörung der exotischen Vergangenheit durch die alten Schulmeister gewesen sei:

„Sie waren vielleicht davon überzeugt, daß man gewisse Fertigkeiten in die Kinder hineinprügeln muß, weil die menschliche Natur dies nun mal erfordert, aber die Geschichte haben sie in der Regel nicht dazu gezählt. Daß Kinder sich etwas erzählen lassen, bedarf keiner lehrerhaften Anstrengung. Geschichte war früher ein Fach, in dem sich die Kinder von anderen Anspannungen erholten. Auch der Lehrer machte dann in den Augen der Kinder eine Metamorphose durch. Er forderte nichts, sondern er brachte etwas. "[1004]

Nach 1848 kam der herrschaftslegitimierenden und gemeinschaftsstiftenden Funktion von Geschichtsunterricht und seinen Meistererzählungen eine gesteigerte Bedeutung zu. Selbst skeptische Intellektuelle wie Schopenhauer, der die Geschichtsschreibung als unwissenschaftlich verachtete, anerkannten ihren Wert für die kollektive Bewusstseinsbildung.[1005] Neben der Sprach- blieb auch die Glaubensgemeinschaft ein definitorisches Element der nationalen Bezugsgruppe. In Bayern, wo der Geschichtsunterricht zwischen 1840 und 1875 konfessionell getrennt stattfand, meinten die Verfasser der „Historisch-Politischen Blätter für das katholische Deutschland" 1851, Geschichte sei „*nicht bloß Sache des Kopfes, sondern auch des Herzens, nicht bloß des Verstandes, sondern auch des Glaubens*". Deshalb sei es eine wesentliche Bedingung für einen guten Ge-

---

1004 Heuß, Alfred: Gedanken zur Didaktik der Geschichte, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 9/1971, S. 530.

1005 Ein Volk ohne Bewusstsein seiner Geschichtlichkeit sei nach Schopenhauer an die Gegenwart gefesselt und erhebe sich damit nicht über das Tier. Die Geschichte erweitere den Blick über die Gegenwart hinaus in Vergangenheit und Zukunft und ermögliche erst dadurch „*ein bewusstes, besonnenes, zusammenhängendes Leben*". Ein Volk, das seine Geschichte nicht kenne, verstünde sich selbst nicht und könne die Zukunft nicht antizipieren. „*In diesem Sinne ist die Geschichte anzusehen als die Vernunft oder das besonnene Bewusstsein des menschlichen Geschlechts und vertritt die Stelle eines der ganzen Geschichte unmittelbar gemeinsamen Selbstbewusstseins, sodass erst vermöge ihrer dasselbe zu einem Ganzen, zu einer Menschheit wird. Dies ist der wahre Wert der Geschichte, und demgemäß beruht das allgemeine und überwiegende Interesse an ihr hauptsächlich darauf, dass sie eine persönliche Angelegenheit des Menschengeschlechts ist.*" Derselbe: Die Welt als Wille und Vorstellung, Zweiter Band, Leipzig 1859, S. 507.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

schichtsunterricht, *„der eben durchaus der Wahrheit entsprechen soll, dass derselbe ein katholischer sei“*, denn: *„Eine katholische Mathematik gibt es nicht, aber die Geschichte muss katholisch seyn.“*[1006]

Nur wenige humanistische Geschichtsdidaktiker wie Jäger opponierten gegen die *„nationalgeschichtlich verengende Instrumentalisierung des Geschichtsunterrichts zu Staatszwecken“*.[1007] Im wilhelminischen Deutschland forderte der Kaiser höchstselbst, in den Schulen *„nationale junge Deutsche“* heranzuziehen, während im von Zentrifugalkräften geplagten habsburgischen Vielvölkerstaat an der Schaffung einer transnationalen, auf die Herrscherdynastie eingeschworenen „österreichischen“ Identität gearbeitet wurde – unter anderem mit der Einführung einer „österreichischen Geschichte“. Hinzu kam ein konservativer politischer Normierungsanspruch. In seiner berüchtigten „Allerhöchsten Ordre“ vom 1.5.1889 zeichnete Wilhelm II. den Auftrag an die Schulen, die EdukandInnen gegen unliebsame emanzipatorische Bewegungen zu immunisieren:

„Schon länger hat mich der Gedanke beschäftigt, die Schule in ihren einzelnen Abstufungen nutzbar zu machen, um der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen entgegenzuwirken. In erster Linie wird die Schule durch Pflege der Gottesfurcht und der Liebe zum Vaterlande die Grundlage für eine gesunde Auffassung auch der staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse zu legen haben.“[1008]

Neben der Aufgabe zunächst religiöser und sittlicher, dann auch nationalistischer Bewusstseinsbildung kam dem Geschichtsunterricht im bürgerlichen Zeitalter auch die Funktion zu, ein kanonisches historisches Weltwissen zu vermitteln. Der humanistische Bildungskanon verschaffte seinen PartizipientInnen eine distinguierende Weltgewandtheit, die sie als Mitglieder der „gebildeten“ Schichten auswies und ihnen die Tore zu hochrangigen Familien, Geschäftsbeziehungen und beruflichen Ämtern öffnete. Mit steigendem Einfluss des Bildungsbürgertums auf Gesellschaft, Wirtschaft und Verwaltung lohnte sich der mühsame Erwerb einer Bildung, die nun auch ökonomisches Potential versprach, für den hierarchischen Aufstieg. Da der historische Bildungskanon,

---

1006 O. A.: Historisch-politische Blätter für das katholische Deutschland, 28/1851, S. 4.

1007 Zitiert nach Krammer 2008, S. 125.

1008 Ordre an das preußische Staatsministerium, zitiert nach: Günther-Arndt, Hilke: Monarchische Präventivbelehrung oder curriculare Reform? Zur Wirkung des Kaiser-Erlasses vom 1. Mai 1889 auf den Geschichtsunterricht, in: Jeismann, Karl-Ernst (Hg.): Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert, S. 256–275.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

bestehend aus den geschichtlichen Hauptdaten und der Kenntnis der klassischen AutorInnen, übergenerational anschlussfähig sein musste, änderte er sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts nur wenig. Anders als die „Ausbildung", welche die „realen" Fächer übernehmen sollten, war den „Bildungs"-Fächern an Tradition und Berechenbarkeit gelegen.[1009] Das zugehörige Stoffpensum erforderte umfassende Memorierfähigkeiten, eine Begründung der einzelnen Inhalte blieb gerade in der politischen Geschichte in der Regel aus. Die Lehrbücher listeten unbewältigbare Mengen an Fakten auf und gingen von ihrer Gewichtung und Selektion durch die Lehrenden aus. Christian Mayer etwa stellte seinem voluminösen „Leitfaden" die Erklärung voran, dass er sich *„den richtigen Gebrauch des Büchleins nicht so vorstelle, dass etwa der ganze Inhalt von der ersten bis zur letzten Seite mit allen ‚Ergänzungen' gleichmäßig durchgenommen und eingetrichtert"* werde. Vielmehr hätten die Lehrenden die Pflicht, die Stofffülle an die Leistungsfähigkeit der Lernenden anzupassen und insbesondere *„in der Betrachtung der Kriege weise zu beschränken"*.[1010] Da ein solcher Unterricht eine sehr komprimierte Form jenes Wissens vermittelte, welches HistorikerInnen an den Universitäten lehrten, und auch die universitären Darstellungsformen (insbesondere den Vortrag) imitierte, wurde auf ihn das Schlagwort der „Abbilddidaktik" gemünzt. KritikerInnen argwöhnten, dass die schiere Menge der politikhistorischen Fakten ihrer dauerhaften Verankerung in den SchülerInnengehirnen im Wege stünde, und im Verlauf des 19. Jahrhunderts wurden diese Zweifel immer eindrücklicher geäußert. Ein 1888 in zweiter Auflage erschienener 55-seitiger „Kanon der zu memorierenden Geschichtszahlen für Gymnasium, Realgymnasium, Realschulen und höhere Bürgerschulen" verursachte dem Rezensenten der Zeitschrift für das Gymnasialwesen *„nur aufs neue die schmerzliche Empfindung [...], wie weit doch gerade im Schulleben auseinander liegen – Theorie und Praxis"*.[1011]

1009 Vgl. Krammer 2008, S. 268.

1010 Mayer, Christian: Leitfaden für den ersten geschichtlichen Unterricht an Mittelschulen, München, Achte Auflage ca. 1890, Vorwort zur ersten Auflage. Unter diesem Vorbehalt empfahlen DidaktikerInnen und LehrbuchrezensentInnen im Zweifel den Griff zum dickeren Schulbuch: *„Ein Lehrer, der die Fähigkeiten seiner Schüler richtig beurteilt und nicht alles, was das Buch enthält, in gleicher Weise lernen lässt, wird jedenfalls das stoffreichere Buch vorziehen; er kann manches besprechen, wofür das andere Buch gar keinen Anhalt bietet; seine Schüler werden am Schlusse des Kursus ohne große Mühe kenntnisreicher sein als diejenigen, welche ängstlich vor dem Zuviel behütet worden sind."* Hoffmann 1889, S. 36 ff.

1011 Begemann, Heinrich: Rezension zu Naumann (Kanon der zu memorierenden Geschichtszahlen für Gymnasium, Realgymnasium, Realschulen und höhere Bürgerschulen, 1888), in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 43. Jahrgang, Berlin 1889, S. 153–157, hier 157.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Unter dem Eindruck des Historismus konnte der Geschichtsunterricht seinen Anspruch, aus der Vergangenheitsbetrachtung universelle Regeln und Betrachtungsweisen abzuleiten, immer weniger erfüllen und geriet dadurch zum Ende des 19. Jahrhunderts in eine „*beunruhigende Sinnkrise*" (R. Krammer).[1012] In Reaktion darauf wurde vielerorts gefordert, den Unterricht neu am Ziel des „historischen Sinnes" auszurichten – wobei jedoch noch keineswegs Einigkeit darüber bestand, was darunter zu verstehen sei.[1013] Adolf Heinrich sah im historischen Sinn etwa bereits die reflexive Fähigkeit, „*zeitlich und ethnisch ganz fremde Verhältnisse nicht mit dem Maßstabe der eigenen Zeit, des eigenen Volkes zu messen*", Anton Nagele hingegen verstand darunter lediglich die „*dankbare*" Verehrung von Vergangenheit und Ahnen in der Erinnerungskultur.[1014] Friedrich Neubauer wiederum *rückte den historischen Sinn* geschichtsphilosophisch in die Nähe der religiösen Weltbetrachtung, denn: „*Wer sich gewöhnt hat, die Dinge in ihrem ewigen Zusammenhang aufzufassen, ahnt das Wirken der göttlichen Macht in der Geschichte.*"[1015] Demgegenüber blieben viele DidaktikerInnen (und vermutlich das Gros der Lehrkräfte) dem sittlichen Begründungszusammenhang von Geschichtsunterricht verhaftet, wo durch exemplarisches „Lernen aus der Geschichte" allgemeingültige Regeln für gegenwärtiges Handeln geschöpft werden sollten. Richard Kabisch etwa sprach sich dagegen aus, schon im Geschichtsunterricht für die Volksschule einen gelehrten „Geschichtssinn" anzustreben, der vielleicht akademischen Historikern gut stünde; stattdessen sollte im Unterricht lediglich dasjenige stofflich wiederbelebt werden, das „*aus der Vergangenheit auf seine eigene Gegenwart belebend zu wirken*" vermöge.[1016] Gerne zitiert wurde der Historismus-Verächter Nietzsche mit seiner Kritik an der Lebensfeindlichkeit des Schulbuchwissens:

1012 Vgl. Krammer 2008, S. 109.

1013 Diese Frage sowie die Beziehung zwischen historischem Sinn, politischem Sinn, Wissen und patriotischem Staatsbewusstein beschäftigte auch die Vortragenden der Historiker-Versammlung 1893, deren unterrichtsbezogene Thesen in mehreren Tageszeitungen referiert wurden; vgl. etwa o. A.: Die Münchener Historiker-Versammlung, in: Die Presse, Wien 31.3.1893.

1014 Heinrich, Adolf: Methodik des Geschichtsunterrichtes, Wien 1909, S. 6; Nagele, Anton: Zur Methodik der Geschichte, in: Zeitschrift für das Realschulwesen, Wien 1909, S. 467–473, hier S. 470.

1015 Neubauer, Friedrich: Der Geschichtsunterricht auf höheren Schulen, Langensalza 1896, S. 14.

1016 Zitiert bei: Schlegel, Wolfgang: Geschichtserzählung oder Geschichtsquelle? In: Schneider, Gerhard/ Schlegel, Wolfgang (Hg.): Die Quelle im Geschichtsunterricht. Beiträge aus Theorie und Praxis, Donauwört 1975, S. 115–137, hier S. 122.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

„Gewiss, wir brauchen die Historie, aber wir brauchen sie anders, als sie der verwöhnte Müssiggänger im Garten des Wissens braucht, mag derselbe auch vornehm auf unsere derben und anmuthlosen Bedürfnisse und Nöthe herabsehen. Das heisst, wir brauchen sie zum Leben und zur That, nicht zur bequemen Abkehr vom Leben und von der That oder gar zur Beschönigung des selbstsüchtigen Lebens und der feigen und schlechten That. Nur soweit die Historie dem Leben dient, wollen wir ihr dienen."[1017]

Ab der Jahrhundertwende war die Reformpädagogik mit ihrem lauten Ruf nach Nützlichkeit und Altersgemäßheit maßgeblich dafür verantwortlich, dass die Kultusbehörden im deutschsprachigen Raum für das Problem der kognitiven „Überbürdung" der SchülerInnen empfänglich wurden, sodass sie die historischen Lehrpläne strafften sowie verjüngten. Auch wurde der Grund gelegt für einen stärker sozialgeschichtlich orientierten Geschichtsunterricht, der sich in der Weimarer Republik entfaltete.[1018] Eine eigenständige Geschichtsdidaktik, die sich nicht mehr als Abbilddidaktik der Geschichtswissenschaft verstand, etablierte sich allerdings erst in der Zwischenkriegszeit. Bernd Mütter sah ihren Startpunkt in der Habilitationsschrift des Historikers Erich Weniger,[1019] welcher bei der Gestaltung von Geschichtsunterricht dem Bildungsgehalt, der Allgemeinen Didaktik, der Geschichtspsychologie und dem institutionellen Rahmen erstmals größere Aufmerksamkeit zukommen ließ als der Geschichtswissenschaft. Methodisch blieb das Feld indes unübersichtlich, eine Vielzahl von inner- und außerschulischen AkteurInnen wirkte auf den Markt ein.[1020]

Eine Sinn-Zäsur für den Geschichtsunterricht stellte zweifellos die epochale Katastrophe des Ersten Weltkriegs dar. Für Theodor Litt offenbarte der Krieg die „*Entartung des bisherigen historischen Denkens*", Theodor Lessing inspirierten die chaotischen Verhältnisse zu seinen Reflexionen über Geschichte

---

1017 Nietzsche 1999, S. 245.

1018 Vgl. zu Letzterem Völkel, Bärbel: Soziologisch oder sozialistisch? Wie sollte der neue Geschichtsunterricht in der Weimarer Republik aussehen? In: Hasberg, Wolfgang/Seidenfuß, Wolfgang (Hg.): Geschichtsdidaktik(er) im Griff des Nationalsozialismus? Münster 2005, S. 57–70.

1019 Vgl. Weniger, Erich: Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Untersuchungen zur geisteswissenschaftlichen Didaktik, Leipzig 1926.

1020 Vgl. Hasberg, Wolfgang: Geschichtsdidaktik(er) in der Weimarer Republik, in: Hasberg, Wolfgang/Seidenfuß, Wolfgang (Hg.): Geschichtsdidaktik(er) im Griff des Nationalsozialismus? Münster 2005, S. 21–32, hier S. 24. Klaus Schmitz sah Weniger als bedeutendsten deutschen Geschichtsdidaktiker an; vgl. Derselbe: Geschichtslogik und Geschichtsdidaktik, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 25/1974, S. 522.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

als „*Sinngebung des Sinnlosen*“.[1021] Der im Krieg nationalchauvinistisch hochgejazzte Geschichtsunterricht konnte in den Sinnbildungs-Trümmern der Stunde Null keinen Halt finden und die desolate Gegenwart nicht in Beziehung zu den Fehlern der Vergangenheit setzen. So schloss das „Geschichtsbuch für die deutsche Jugend“ 1924 seine bittere Zusammenfassung der Pariser Vorortverträge mit einem Appell an weiteren Kampfgeist:

„Ein unerbittlicher Feind steht, bis an die Zähne bewaffnet, an den Stätten deutschen Schaffens und hält Deutschland am Boden. Ferner denn je ist ein wahrer, gerechter Völkerbund. Sollen wir da nicht an Vaterland und Welt verzweifeln? Nimmermehr! Liebe um so inbrünstiger das geknechtete Deutschland, deutscher Junge, weil es dein Vaterland ist. Rüste dich, um einst einträchtig mit deinen Volksgenossen am Wiederaufbau des Vaterlandes und an der Befreiung vom Versailler Diktat zu arbeiten und zu wirken […].“[1022]

In die Sinnkrise drängte eine völkisch-kollektivistisch orientierte, bald auch an den Idealen des NS-Staats ausgerichtete Geschichtsdidaktik. Max Wundt sah den Sinn in der Geschichte in den Leistungen, die ein rassisch determiniertes Volk erbrächte, um so dem offenbar „*wirren, zufälligen*“ Geschehen Sinn zu geben.[1023] Ernst Krieck erkannte den „*einwohnenden[n] Sinn der Geschichte*“ darin, dass im Kampf der Kräfte die „*rassisch-naturhafte Anlage der Menschheit durch die Völker zu ihrer Selbstverwirklichung*“ käme.[1024] Indem er zu Staat und Volk hin erziehe, diente Geschichtsunterricht nach Philipp Hördt „*der geistigen Fortpflanzung der Gemeinschaft*“.[1025] Die Annahme, dass das menschliche Geschichtsbewusstsein Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sinnbildend verknüpfe, wurde von den einflussreicheren GeschichtsdidaktikerInnen der nun folgenden Zeit weitgehend geteilt.[1026] Krieck skizzierte Geschichte als „erweiterte“ Gegenwart, welche entlang von „Sinnlinien“ identitätsstiftend die (deplo-

---

1021 Litt, Theodor: Geschichte und Leben. Von den Bildungsaufgaben geschichtlichen und sprachlichen Unterrichts, Leipzig 1918, S. 3 f.; Lessing 1919.

1022 Kumsteller, Bernhard: Geschichtsbuch für die deutsche Jugend, Mittelstufe, Erster Band, Leipzig 1924.

1023 Vgl. Wundt, Max: Aufstieg und Niedergang der Völker. Gedanken über Weltgeschichte auf rassischer Grundlage, Berlin 1940, S. 72.

1024 Krieck, Ernst: Der Mensch in der Geschichte. Geschichtsdeutungen aus Zeit und Schicksal, Leipzig 1940, S. 309, zitiert nach: Van Norden 2018, S. 33.

1025 Hördt, Philipp: Geschichte und Geschichtsunterricht, Langensalza 1936, S. 71.

1026 Vgl. Van Norden 2018, S. 59.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

rable) Gegenwart mit mythischer Erinnerung und in die Zukunft geworfenen Zielbildern ausdehne:

„Unser Leben vollzieht sich in einer Spanne zwischen vorgefundener Lage mit ihrer Not und der Not überwindenden Aufgabe des Volksganzen. Von daher erhält jeder eine Einstellung zum Vergangenen und zum Künftigen, ist jedem die Art seiner Fragestellung an Vergangenheit und Zukunft aufgenötigt, und daraus ergibt sich nach beiden Richtungen die Sicht, Zusammenhang und Sinnlinie der begegnenden oder aufgefundenen Einzeltatsachen, Ereignisse, Persönlichkeiten, Handlungen und Forderungen.“[1027]

Der „*einwohnende Sinn der Geschichte*“ läge nach Krieck in der Selbstverwirklichung der „*rassisch-naturhafte[n] Anlage der Menschheit durch die Völker*“.[1028] Als Einflussfaktoren des Weltenlaufs nannte er neben Rasse, Schicksal und Situation auch den Willen des heroischen, den Kairos nutzenden Individuums. Höheres Menschentum zeichnete sich demnach aus als „*schicksalträchtiges und siegesgewisses Heldentum*“.[1029] In diesem Geist kaprizierte sich die nationalsozialistische Bildungspolitik zur Lösung der ewigen Auswahlproblematik auf die „großen“ Taten der Vergangenheit, die „*Geschichte als den schicksalhaften Daseinskampf der Völker*“ verständlich machen sollten:

„Die Geschichte soll in ihrem Ablauf unserer Jugend nicht als eine Chronik erscheinen, die unterschiedslos alle Ereignisse aneinanderreiht, sondern wie in einem Drama soll nur das Bedeutende und in seiner Wirkung Lebensmächtige im Geschichtsunterricht dargestellt werden. Bedeutend und lebensmächtig sind nicht nur die erfolgreichen, sondern auch die tragischen Gestalten und Zeitabschnitte, nicht allein die Siege, auch die Niederlagen. Immer aber muß er das Große zeigen, da in ihm, auch wo es abschreckend wirkt, das ewige Gesetz sichtbar wird. Nur wo große Taten empfunden und verstanden werden, ist die Voraussetzung für das Auffassen geschichtlicher Zusammenhänge gegeben, das Ohnmächtige und Kleine hat keine Geschichte.“[1030]

1027 Krieck 1940, S. 347, zitiert nach: Van Norden 2018, S. 31.

1028 Krieck 1940, S. 307, zitiert nach: Van Norden 2018, 33.

1029 Krieck 1940, S. 7, zitiert nach: Van Norden 2018, S. 30.

1030 Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung, und Volksbildung: Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule. Amtliche Ausgabe des Reichs- und Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung, und Volksbildung, Berlin 1938, S. 69–70; zitiert nach: Flessau, Kurt: Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher im Nationalsozialismus, Frankfurt/M. 1982.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

4.2.2 „Der Glaube an einen sinnvollen Zusammenhang im historischen Geschehen soll im Schüler geweckt werden"

„Gegen den Terror der Geschichte gibt es nur zwei Möglichkeiten des Schutzes: Aktion oder Kontemplation."
Mircea Eliade: Der verbotene Wald[1031]

„In allen Erklärungen bleibt etwas offen: Es ist das Irrationale in der Geschichte."
Hans Glöckel: Geschichtsunterricht[1032]

Die im obigen Titel wiedergegebene Aufforderung findet sich im österreichischen AHS-Lehrplan für die Sekundarstufe II von 1955.[1033] Sie spricht den großen Zweifel der Nachkriegszeit an, ob man den Weltenlauf nach der erneuten Katastrophe überhaupt noch sinnvoll und kohärent ausdeuten könnte – ein Echo von Adornos bitterer Wendung, nach Auschwitz sei alle Kultur Müll.[1034] HistorikerInnen taten sich schwer damit, den NS-Zivilisationsbruch in die linearen fortschrittsoptimistischen Verlaufsmodelle einordnen. Ratlos warf Hans Maier 1970 in der Zeitschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands die Frage auf, warum es in der Geschichte *„so ganz und gar nicht planhaft"* zugehe: *„Warum klappt und funktioniert es nicht, wie man sich's wünschte, warum ist die Geschichte nicht ein Zeugnis für die Pfiffigkeit, sondern für die Pathologie des Menschen?"*[1035]

Von einer geschichtsphilosophisch unterfütterten Selbstgewissheit, den Weltenlauf „geschichtsbewusst" durchschaut zu haben, war in den verzagten Nachkriegsjahren nichts mehr zu bemerken. Manche schoben die Klärung der Sinnfrage nun wieder der Religion zu: Gerhard Ritter schrieb etwa 1946, daß Gott allein den Sinn der Geschichte kenne.[1036] Der Geschichtelehrer Martin Specht erinnerte sich an die Verunsicherung, die er im Unterricht gewahrte, wo man

---

1031 Eliade, Mircea: Der verbotene Wald, Frankfurt/M. 1993.

1032 Glöckel 1979, S. 80.

1033 Lehrplan Geschichte an Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen, Oberstufe, Erlass vom 12.9.1955: Neuverlautbarung der provisorischen Lehrpläne für die Mittelschulen, Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Bundesministeriums für Unterricht, Wien 15.10.1955.

1034 Theodor Adorno, zitiert nach: Kiedaisch, Petra (Hg.): Lyrik nach Auschwitz. Adorno und die Dichter, Stuttgart 1995, S. 61 f.

1035 Maier, Hans: Die Abwesenheit der Geschichte, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 5/1970, S. 266.

1036 Vgl. Van Norden 2018, S. 133.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

„bei allem höheren Sinn, den man der Geschichte zu geben versuchte, sich doch nicht festlegen lassen wollte. Andere Betrachtungsweisen wurden nicht grundsätzlich verworfen, nein, sie flossen bisweilen ineinander, gaben an, sich zu ergänzen und schlossen in aller Bescheidenheit sämtliche Gemeingültigkeit aus. Verschiedene Theorien wurden so miteinander verquickt, daß scheinbar alles erklärbar wurde, sich aber dennoch keine Rückschlüsse daraus ableiten ließen, etwa Gesetzmäßigkeiten, die der Geschichte zugrunde liegen und die die Geschichte dann einer wissenschaftlichen Betrachtung zugänglich machen konnten."[1037]

Die Verdrängung der NS-Verbrechen im deutschen und österreichischen Unterricht der Nachkriegszeit löste das fundamentale Orientierungsproblem nicht. Um 1970 wurde die Sinnkrise des Geschichtsunterrichts, eine *„säkulare Krise, der Seßhaftwerdung des Menschen vor 7000 Jahren vergleichbar*" (F. Lucas),[1038] offen diskutiert. Titel wie „Geschichtsunterricht ohne Zukunft?" von Hans Süssmuth, „Wozu noch Geschichte?" von Willi Oelmüller bzw. Kocka oder „Anspruch und Fragwürdigkeit der Geschichte" von Reinhard Wittram legten die Zweifel an der Zukunftsfähigkeit der eigenen Disziplin offen, Schulz-Hageleit untertitelte sein Lehrbuch mit „*Vorschläge und Materialien für ein umstrittenes Fach*".[1039]

Die Krise wurde in der Didaktik auf verschiedene Ursachen zurückgeführt. Jeismann sah ihren Ursprung im Verschwinden des Nationalstaats in Europa: Solange Geschichtsbewusstsein und Nationalbewusstsein identisch gewesen seien und zur Aufrechterhaltung nationaler Identität dienen konnten, war Geschichtsunterricht noch eine legitime Investition in die Staatsloyalität der Bür-

---

1037 Specht, Martin: Erinnerung an den Geschichtsunterricht, in: Hoffacker, Helmut/Hildebrandt, Klaus: Bestandsaufnahme Geschichtsunterricht. Programmatik, Materialien, Perspektiven, Stuttgart 1973, S. 195.

1038 Lucas, Friedrich: Drei akute Fragen zum Geschichtsunterricht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Stuttgart 1970, S. 392–395, hier S. 393.

1039 Vgl. Süssmuth, Hans (Hg.): Geschichtsunterricht ohne Zukunft? Stuttgart 1972; Oelmüller, Willi (Hg.): Wozu noch Geschichte? München 1977; Wittram, Reinhard: Anspruch und Fragwürdigkeit der Geschichte. Sechs Vorlesungen zur Methodik der Geschichtswissenschaft und zur Ortsbestimmung der Historie, Göttingen 1969; Schulz-Hageleit, Peter: Wie lehrt man Geschichte heute, Heidelberg 1977.
Prominente VertreterInnen des Fachs wie Reinhard Koselleck riefen zur grundsätzlichen Neubewertung der ganzen Disziplin auf: „*Wir müssen uns ständig fragen, was für uns heute Geschichte ist, sein kann und sein soll, in der Universität, in der Schule, in der Öffentlichkeit.*" Derselbe: Über die Theoriebedürftigkeit der Geschichtswissenschaft, in: Conze, Werner (Hg.): Theorie der Geschichtswissenschaft und Praxis der Geschichtswissenschaft und Praxis des Geschichtsunterrichts, Stuttgart 1972, S. 25.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

gerInnen gewesen; die Krise des Nationalstaats habe jedoch „*auch eine Krise des Geschichtsbewusstseins mit sich gebracht*“.[1040] Für Annette Kuhn war die Krise ein paradoxes Produkt des Erfolgs der Geschichtswissenschaft, da in der „historisierten“ Gesellschaft kein Bedarf mehr an einer oberflächlichen Allgemeingeschichte bestünde.[1041] Auch erlebten der bürgerliche Bildungskanon und die historistische Geschichtsschreibung eine Abwertung,[1042] die dem schleichenden Bedeutungsverlust des Bildungsbürgertums in der Gesellschaft entsprach – somit wurde der Anspruch auf soziale Sonderschätzung, der mit dem Erwerb eines historischen Weltwissens einherging, zusehends weniger einlösbar. Mit Beginn der Bildungsexpansion ab 1960 öffneten sich die höheren Lehranstalten für breitere Bevölkerungsschichten, sodass den vergangenen und aktuellen Problemlagen der bislang vernachlässigten sozialen Gruppen stärkere Aufmerk-

---

1040 Jeismann, Karl-Ernst: Geschichtsbewusstsein, in: Bergmann, Klaus et al. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1992, S. 41.
Zwar hatte auch nach 1945 die Mehrzahl der fachdidaktischen Publikationen in Westdeutschland weiterhin die Herausbildung eines nationalpolitischen Geschichtsbewusstseins durch die „*Sicherung des überzeitlichen Gedächtnisses*“ (F. Messerschmid) und den „*Aufbau einer Erinnerung an Schicksale und Taten der Vorzeit unseres Volkes und unserer Gesittung*“ (W. Flitner) als Kernaufgabe des Geschichtsunterrichts angesehen, das Verschwinden des kulturell und ethnisch homogenen Nationalstaats als politisches Ideal in Europa delegitimierte jedoch ein solches Anliegen; beide zitiert nach: Schulz-Hageleit 1977, S. 32.

1041 Wo Rechtsgeschichte, Sozialgeschichte, Wirtschaftsgeschichte oder Kulturgeschichte passgenaue Blickwinkel auf die Vergangenheit würfen, habe „die“ Allgemeingeschichte keinen bedeutenden Gegenstand mehr und stoße auf Desinteresse. Geschichtsunterricht brauche daher ein völlig neues Ziel- und Aufgabengebiet; vgl. Kuhn 1974, S. 37 f.
Kurt Fina sah in der Volatilität der Geschichtswissenschaft, in ihrer „*Ausweitung zur universalen Geistesgeschichte*“, in ihrer „*Verkürzung zur Kulturgeschichte*“ Gründe für die Unzufriedenheit mit einer allzu beliebig gewordenen Geschichtslehre und warnte vor der weiteren Flucht der Gesellschaft aus der Geschichte – und damit vor einer „*Flucht vor oder aus der Verantwortung*“; vgl. Derselbe: Geschichtsdidaktik und Auswahlproblematik, München 1969, S. 164–171, S. 164.

1042 Schulz-Hageleit betrachtete den Niedergang des Geschichtsunterrichts als eng mit der normativen Sinnkrise der Geschichtswissenschaft verknüpft, welche den LehrerInnen – anders als früher – im Wettstreit der Geschichtsinterpretationen keine verbindlichen Geschichtsauffassungen und keine abgeschlossenen geschichtsphilosophischen Modelle mehr anbieten konnte, sondern nur noch „*pluralistische Unverbindlichkeiten*“ voller „*Zusammenhanglosigkeit und Machtlosigkeit*“. Die Menschen hätten zusehends das Interesse an der Vergangenheit verloren und begonnen, „*ohne Geschichtsbewußtsein zu leben*“. Derselbe 1977, S. 5–7.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

samkeit zukam.[1043] Damit einher gingen auch Emanzipations- und Verteilungsfragen, auf die der traditionelle Geschichtsunterricht keine Antwort wusste.[1044]

Orientierung für eine Umbruchsgesellschaft versprachen stattdessen andere sozialkundliche Domänen – und forderten Ressourcen des Geschichtsunterrichts ein. Soziologie, Politik, Wirtschaft und Recht drängten in die ab 1960 entstehenden Kombinationsfächer.[1045] Mit der Demokratisierung der Gesellschaft wandelte sich die Rolle des Individuums, das nun nicht mehr nur Untertan, sondern auch gestaltender Souverän sein sollte. Die Bildungspolitik entsprach diesen sich wandelnden Erfordernissen, indem sie das soziozentrierte Ideal des in der Kollektividentität verankerten Individuums durch das egozentrierte Ideal des/der mündigen, partizipationsbereiten StaatsbürgerIn ersetzte. Für die Lehrpläne der BRD und Österreichs bedeutete dies einen Schwenk vom Bildungsziel der nationalen Bewusstseinsbildung hin zur demokratischen Partizipationsbefähigung.[1046]

1043 Vgl. etwa zur Bildungsexpansion in Österreich Kast, Fritz: „Denn wer hat, dem wird (dazu) gegeben, und er wird im Überfluss haben ..." – Bildungsschicht- und regionsspezifische Besuchsquoten des Gymnasiums (Sekundäranalyse der Volkszählungsdaten), in: Erziehung und Unterricht 3–4/2006.

1044 Auch das Verhältnis des Individuums zum Kollektiv sowie von Industrie- zu Entwicklungsstaaten musste im Zuge der gesellschaftlichen Transformation problematisiert werden. Ein österreichisches Schulbuch von 1965 gab hierzu zu bedenken: „*Unser Wissen erfasst in ganz anderem Maße als früher die Erscheinungen der Welt. Ein viel größerer Teil der Menschen als je zuvor will an diesem Wissen teilnehmen. Auf Grund von Wissen und Denken strebt man danach, planmäßig die Lebensverhältnisse zu verbessern. Mit der Forderung nach einer planmäßigen Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens taucht die Frage auf, inwieweit damit die Freiheit des einzelnen Menschen vereinbar ist.*" Heilsberg, Franz/Korger, Friedrich: Allgemeine Geschichte der Neuzeit, Vierter Band: Von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart, Wien 1965.

1045 Während man in den Studien- und Prüfungsordnungen der universitären Lehramtsausbildung noch alte, mittlere und neuere Geschichte quantitativ gleichermaßen gewichtete, wurde im westdeutschen gymnasialen Geschichtsunterricht der 1960er Jahren der Schwerpunkt bereits auf die neue und neueste Zeit gelegt und durch den Sozialkundeunterricht sowie den Gemeinschaftsunterricht auf die historische Erörterung von Gegenwartsfragen verpflichtet.

1046 War etwa im Hessischen Lehrplan für die Mittelschulen (1958) noch festgelegt, dass der Geschichtsunterricht es dem Schüler ermöglichen solle, „*am Schicksal seines Volkes und seiner Zeit bewusst teilzunehmen*" (Geschichte in der Mittelschule, Schulr. Hessen Erg.-Lfg. 20 vom 22.2.1958, III B II), verfügte der Lehrplan für die Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen vier Jahre später, dass das Fach Geschichte-Politik dem Heranwachsenden die „*Grundlagen dafür geben*" solle, „*daß er später verantwortlich am öffentlichen Leben teilnehmen*" könne. Lehrplan für das Fach Geschichte-Politik, Hauptschulen – Nordrhein-Westfalen, Schulr. NW. Erg.-Lfg. 182 vom 21.10.1968, 31 B.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Dass ein historistischer Geschichtsunterricht, welcher sich „*an Ranke, nicht an Hegel, Marx und Max Weber orientiert[e]*" und den „*Brückenschlag zur Gegenwart [...] als unhistorisch*" (F. Fischer)[1047] betrachtete, hier überfordert war, schien klar. Der junge Sozialhistoriker Kocka konstatierte 1972 folgerichtig, dass die Geschichtswissenschaft der breiten Öffentlichkeit „*relativ gleichgültig*"[1048] geworden war. Sie habe ihre Orientierungsfunktion an die Soziologie abgegeben und erschiene in ihrer Fixierung auf die Vormoderne jenen nutzlos, die auf gesellschaftliche Veränderung und Reform drängten. Heinz Aulfes und Paul Goosmann forderten im gleichen Jahr rundheraus, alle historischen Wissensstoffe, die „*Ballast für die politische Bildung*" seien, aus den Lehrplänen zu entfernen, und Geschichtsunterricht gewissermaßen als Hilfslehre der Politischen Bildung zu begreifen – angetan bloß noch, „*den Prozesscharakter der Geschichte als politisches Geschehen zu verdeutlichen*".[1049] Im dabei wehenden konfliktpädagogischen Geist stand auch die zeitgleich konzipierte Neufassung der Hessischen Rahmenrichtlinien, derzufolge Geschichtsunterricht zusammen mit Sozial- und Erdkunde im Fach Gesellschaftskunde aufgehen sollte, was heftigen Widerstand nicht zuletzt innerhalb der Geschichtswissenschaft provozierte.[1050]

Eine engere Bindung an die Politische Bildung versprach dem Geschichtsunterricht immerhin die Rettung vor der Bedeutungslosigkeit, schließlich konnte nur er die *res gestae* systematisch zur Verfügung stellen, die für die Diskussion

---

Fritz Fischer sah vor allem hinter dem gemeinschaftskundlichen Unterricht den Auftrag, „*den verantwortlich mitdenkenden und mittätigen Staatsbürger' zu formen, der zugleich sich in die moderne Industrie- und Leistungsgesellschaft hineinfinden soll*". Derselbe: Lohnt es sich noch, Geschichte zu studieren? In: Die Zeit, 6.10.1967.

1047 Fischer 1967.

1048 Vgl. Kocka, Jürgen: Wozu noch Geschichte? Die sozialen Funktionen der historischen Wissenschaften, in: Die Zeit, 3.3.1972.

1049 Aulfes, Heinz/Goosmann, Paul: Deutsche Geschichte – Ballast für die politische Bildung? Bremen 1972, S. 174. Ein deutscher Kultusminister ließ HistorikerInnen mit der Feststellung aufhorchen, Geschichte als Bildungsfach gehöre dem 19. Jahrhundert an, was nun jedoch gebraucht würde, sei Geschichte als politisches Fach. Eingefordert, etwa von Jürgen Heinemann, wurde zudem eine ideologiekritische Prüfung der Schulmaterialien als Instrumente „*politischer Herrschaftsausübung*" und als „*Ausdruck des jeweils herrschenden politischen Bewusstseins der am staatlichen Meinungsbildungsprozeß Beteiligten [...]. Kritik an Schulgeschichtsbüchern darf sich nicht im fachwissenschaftlichen Bereich erschöpfen, sondern muss sich politisch verstehen.*" Derselbe: Schulgeschichtsbücher und Geschichtsbuchkritik in der BRD 1949–1970, in: Schule und Gesellschaft 13/1972, S. 80 ff.

1050 Zur Aufarbeitung vgl. Schreiber, Waltraud: Schulreform in Hessen zwischen 1967 und 1982. Die curriculare Reform der Sekundarstufe I, Schwerpunkt: Geschichte in der Gesellschaftslehre, Neuried 2005.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

der *res gerendae* notwendig waren.[1051] Helmut Hoffacker forderte daher 1973 die Verbindung von Geschichte und Politischer Bildung in der gesamten Sekundarstufe I, also bereits ab der fünften Schulstufe. Zu diesem Zweck müsse das chronologisch-genetische Verfahren der Geschichtswissenschaft mit dem thematisch-strukturellen Verfahren der Politischen Bildung verbunden werden, etwa durch die verstärkte Einbindung von Längsschnittthemen wie Familiengeschichte, Technikgeschichte, Demokratiegeschichte, Wirtschaftsgeschichte oder Ideologiegeschichte. All jene Momente (bzw. Kategorien) müssten im Geschichtsunterricht prominent behandelt werden, welche die gegenwärtige Gesellschaftsformation ausmachten: Wissenschaft, Religion, Ideologie, Staats- und Rechtsformen. Politisches Lernen müsse immer historisches Lernen einschließen, die Gewordenheit und Antezedenz der gegenwärtigen Bedingungen Element ihrer Analyse sein. „Über Themen der Politischen Bildung wie Wirtschaft, Politik, *Recht usw. zu sprechen hat erst Sinn, wenn eine entsprechende historische Dimension eröffnet ist, die Gegebenes historisch-dialektisch relativiert.*"[1052]

Die tiefe Sinnkrise erzwang um 1970 einen Paradigmenwechsel hin zu einer „Neuen Geschichtsdidaktik", die sich sozialkundlich und systemkritisch aufstellte, Anspruch auf geschichtstheoretische Fundierung erhob und auf „*Sinn-*

1051 Schon Erich Weniger hatte den notwendigen Zusammenhang zwischen historischer und politischer Bildung betont. Geschichtsunterricht sollte den Rahmen für politische Erziehung und Staatsbürgerkunde bilden, er diene zum Verständnis *„der Grundstrukturen des politischen Daseins und zur Aufhellung des geschichtlichen Horizonts unserer politischen Verantwortung"*. Derselbe: Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung, Würzburg 1954, S. 29.

1052 Hoffacker, Helmut: Die zukünftige Entwicklung des Fachs Geschichte, in: Hoffacker, Helmut/Hildebrandt, Klaus: Bestandsaufnahme Geschichtsunterricht. Programmatik, Materialien, Perspektiven, Stuttgart 1973, S. 214 f.
Ob diese historisch-politische Bildung weiterhin am identitätsstiftenden Leitbild der Nation orientiert sein sollte, wozu konservative Didaktiker wie Eugen Lemberg oder Klaus Hornung tendierten, oder im Sinne einer dialektisch-marxistischen Geschichtsauffassung Selbstermächtigung und Klassenbewusstseinsbildung propagieren sollte, blieb eine unentschiedene Frage. Gerade jene Lehrenden, die in Opposition zur emanzipatorischen Strömung standen, trieb offenbar die Sorge um, dass der Verlust der nationalstaatlichen Orientierung die Menschen hilflos mache *„bei dem Bemühen, irgendwo Anlehnungspunkte für die eigene Identifikation zu finden*". Wilhelm, Theodor: Jenseits der Emanzipation. Pädagogische Alternative zu einem magischen Freiheitsbegriff, Stuttgart 1975, S. 69–74., hier S. 72. Pragmatisch mahnte Joachim Rohlfes, dass ein „*waches Geschichtsbewusstsein*" von *„kritischer Offenheit geprägt*" sein müsse, *„wenn es politisch fruchtbar sein soll*". Derselbe: Volk, Nation, Vaterland und politische Bildung, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 11–12, 1969, S. 748.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

pluralismus" (F. Lucas) setzte.[1053] Hubert Glaser zufolge ging es in der ganzen Befassung mit der Geschichte, verstanden als Reservoir menschlicher Lebensformen, letztlich um das „*Auffinden von Sinn*".[1054] Eine entsprechende Didaktik sollte ihren Ausgang in den historischen Orientierungsbedürfnissen der SchülerInnen nehmen. Im Vorwort zum Schulbuch „Menschen in ihrer Zeit" wurde diesbezüglich 1966 programmatisch festgehalten: „*Wenn wir uns überhaupt der Geschichte zuwenden, so tun wir es, weil wir Fragen haben, die unser eigenes Leben verständlicher und unser eigenes Handeln klarmachen sollen*."[1055]

Dies bedeutete einen Übergang von der *Objekt-* zur *Subjektorientierung*. Die herkömmliche Abbilddidaktik hatte der Lehrkraft die Aufgabe zugewiesen, die Bildungsgüter selbst in das Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken und diese von den SchülerInnen lediglich akkumulieren zu lassen. Der Erfolg der Lehrkraft bemaß sich daran, inwieweit es ihr gelang, möglichst vielen SchülerInnen in möglichst großem Ausmaß einen möglichst umfassenden Anteil am Objekt – dem definierten Bildungskanon – zu verschaffen. Die historisch-völkische Erziehung wiederum hatte auf ähnliche Weise zwischen dem ideellen Körper der Nation und seinen Zellen vermittelt. Nun jedoch sollte der Unterricht das lernende Subjekt mit seinen je individuellen Interessen und Bedürfnissen nach historischer Orientierung, Freiheit, Erkenntnis, Selbstverwirklichung und Weltverstehen in den Mittelpunkt stellen. Ein solcher Geschichtsunterricht sollte

---

1053 Vgl. Bergmann, Klaus: Geschichtsdidaktik als Sozialwissenschaft, in: Süssmuth, Hans (Hg.): Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung, Paderborn 1980, S. 17–47; John, Anke: Disziplin am Scheideweg. Die Konstituierung einer universitären Geschichtsdidaktik in den 1970er Jahren, in: Barricelli, Michele/Becker, Axel/Heuer, Christian: Jede Gegenwart hat ihre Gründe. Geschichtsbewusstsein, historische Lebenswelten und Zukunftserwartung im 21. Jahrhundert. Hans-Jürgen Pandel zum Geburtstag, Schwalbach/Ts. 2011, S. 192–213; Lucas, Friedrich: Der Bildungssinn von Geschichte und Zeitgeschichte in Schule und Erwachsenenbildung, in: Becher, Ursula/Bergmann, Klaus/Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Petzinger, Walter: Friedrich J. Lucas. Geschichte als engagierte Wissenschaft, Stuttgart 1985, S. 39–56, hier S. 41.

1054 Glaser beschrieb als wesentliches Lernziel das Wissen um den Sinn und die überzeitlichen Grundgegebenheiten geschichtlichen Lebens, „*die in den Trieben und im Streben des Menschen*" lägen; vgl. Derselbe: Geschichte als Schulfach im Zeitalter der Systemkritik, in: Engel-Janosi, Friedrich/Klingenstein, Grete/Lutz, Heinrich (Hg.): Denken über Geschichte. Aufsätze zur heutigen Situation des geschichtlichen Bewußtseins und der Geschichtswissenschaft, München 1974, S. 170–206, hier S. 174.

1055 Zitiert nach: Becher, Ursula: Schulbuch, in: Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2011, S. 45–68, hier S. 51.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

nicht länger primär den Interessen des Staates, sondern jenen der Lernenden dienen.[1056] Von einem „*Fach, in dem Fleiß und ein gutes Gedächtnis die wichtigsten Tugenden sind*" (J. Rohlfes)[1057] sollte er sich hin zu einem „Denkfach" (H. Schmidt)[1058] entwickeln, das Methoden- und Problembewusstsein honoriert und sich das Ziel einer kritischen Mündigkeit im Umgang mit der Vergangenheit setzt. Damit mussten freilich radikale Umbrüche im mathetischen und methodischen Bereich, bei den Darstellungs- und Sozialformen sowie in den lern- und entwicklungspsychologischen Grundannahmen einhergehen.

Über die Umsetzung dieser Imperative bestand in der Geschichtsdidaktik allerdings keineswegs Einigkeit. Konservativere und liberalere AkteurInnen wandten sich gegen die fundamentale Infragestellung der Gesellschaftsordnung und wollten die Deutungshoheit der Geschichtswissenschaft nicht grundsätzlich aufgeben, progressivere die fundamentale Systemkritik nicht zu kurz kommen lassen. Vier Hauptströmungen[1059] mit unterschiedlichen Sinn- und Zielauffassungen von Geschichtsunterricht traten in Konkurrenz zueinander:

1. Die „emanzipatorische" Denkschule, für die insbesondere Kuhn stand,[1060] folgte dem Vorwurf der Frankfurter Schule, dass der herkömmliche Geschichtsunterricht SchülerInnen von Mündigkeit und Selbstermächtigung abhalte und bloß systemreproduzierend arbeite. Da alle Menschen ein emanzipatorisches Erkenntnisinteresse hätten, sollte Geschichtsunterricht

---

1056 Vgl. Bergmann 2008, S. 22.

1057 Rohlfes, Joachim: Umrisse einer Didaktik der Geschichte, Göttingen 1971, S. 28.

1058 Vgl. Schmid, Heinz Dieter: Entdeckendes Lernen im Geschichtsunterricht, in: Süssmuth, Hans (Hg.): Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung, Paderborn 1980, S. 283–314, hier S. 285.
Die aufklärerische Figur des „Denkfachs" selbst findet sich im Fachdiskurs bereits in der Opposition gegen die konservative Wende der 1880er und 1890er Jahre. So berichtete etwa die Wiener Arbeiter-Zeitung 1896 über einen Vortrag von Sofie Wermann, in dem diese forderte, Geschichtsunterricht solle „*ein Denkunterricht sein*" und „*die Kinder zu selbständig denkenden, vernünftigen Menschen erziehen*"; vgl. o. A.: Ueber die Reform des Geschichtsunterrichts, in: Arbeiter-Zeitung, Wien 7.12.1896, S. 2.

1059 Eine Kategorisierung Bodo von Borries` aufgreifend; vgl. Derselbe: Historisch denken lernen – Welterschliessung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe. Opladen 2008, S. 22.

1060 Der kritisch-feministischen Fortführung des Projekts können u.a. die Frauenhistorikerin Valentine Rothe und der Sozialpsychologe Friedhelm Streiffele zugeordnet werden; vgl. zur Selbstreflexion Kuhn, Annette: Geschichtsdidaktik in emanzipatorischer Absicht. Versuch einer kritischen Überprüfung, in: Süssmuth, Hans (Hg.): Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung, Paderborn 1980, S. 17–47.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

system- und ideologiekritisch eingestellt sein, friedenspädagogisch agieren und an der Überwindung autoritärer Gesellschaftsstrukturen mitarbeiten.[1061] Kuhn forderte scharfe Systemkritik und eine Auseinandersetzung mit historischen Unterdrückungsmechanismen. Geschichte sollte verstanden werden als „*Rekonstruktion der historischen Bedingungen der Unterdrückung in der Absicht, ihre Überwindung zu ermöglichen*"; SchülerInnen sollten zu historisch-politischen „*Einsichten*" gelangen wie etwa jener, „*dass erfolgreiche gesellschaftliche Reformen nur durch den Verzicht der herrschenden Gruppen auf ihre Vorrechte möglich*" seien oder „*dass Krieg und Terror im Widerspruch zur demokratischen Zielsetzung einer Revolution*" stünden.[1062] Von den Lehrkräften wurde nicht Neutralität, sondern gerade Parteilichkeit eingefordert: „*Bei einer auf Emanzipation gerichtete Didaktik stehen der Didaktiker und der Geschichtslehrer auf der Seite der Nicht-Emanzipierten; diese Parteinahme ist auf die Überwindung der bestehenden Klassengesellschaft gerichtet*."[1063] Dies bot der konservativen und liberalen Gegnerschaft naturgemäß eine große Angriffsfläche. Vorwürfe von Revolutionsromantik, Dogmatik und Indoktrination waren ebenso schnell zur Hand wie jener, dass die emanzipatorische Didaktik bloß ein bestehendes präskriptives Geschichtsbewusstsein (traditionalistisch-staatserhaltend) durch ein anderes präskriptives Geschichtsbewusstsein (kritisch-antiautoritär) ersetzen wolle. Hornung warnte vor der Emanzipationsdidaktik als einer „*Wiederkehr einer normativen Überzeugungs- und Gesinnungsdidaktik*", welche eine erneute Verpflichtung der Heranwachsenden auf ein vorinterpretiertes Geschichtsbild mit sich brächte.[1064] Durch die theoretische Nähe zu Marcuse, der im radikalen rückstandslosen Bruch mit der Vergangenheit die Voraussetzung für den Sprung in das von Marx postulierte „Reich der Freiheit" ansah, und den Fokus auf die aktuellen Emanzipationsbedürfnisse der SchülerInnen

---

1061 Vgl. Kuhn 1974, S. 27.

1062 Kuhn, Annette: Die Französische Revolution, München: Kösel 1975, S. 15 f. Bereits die Inanspruchnahme eines „*vernünftigen und emanzipatorischen Interesses am Abbau falscher historischer Autoritäten und irrationaler Gewalten*" durch Kuhn hatte einen dogmatischen Charakter, insofern die Legitimität von Autoritäten und die Rationalität oder Irrationalität von Handlungen als objektivierbar angenommen wurden; Kuhn 1974, S. 36.

1063 Kuhn 1974, S. 36.

1064 Hornung, Klaus: Zwischen offener Gesellschaft und ideologischem Dogmatismus, in: Gutjahr-Löser, Peter/Knüffer, Helmut (Hg.): Der Streit um die politische Bildung. Was man von Staat und Gesellschaft wissen und verstehen sollte, München 1975, S. 37–42, S. 37.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

zulasten der Geschichtsbetrachtung habe die Emanzipationspädagogik zudem eine Tendenz, sich aus der Geschichte „*auszuklinken*", warnte Theodor Wilhelm (alias Friedrich Oetinger).[1065]

2. Eine ganz andere Konsequenz aus der Kritik Adornos, Habermanns und Teschners am Geschichtsunterricht zog die konservativere Denkschule um Joachim Rohlfes und Wolfgang Hug mit ihrer Forderung nach einem „*kritischen Problembewusstsein*". Ein demokratischer Geschichtsunterricht solle weder auf eine nationale Identität noch auf eine politische Gesinnung verpflichten, sondern müsse Aufgeschlossenheit für die Vielfältigkeit historischer Deutungsversuche demonstrieren. „*Solange es eine Mehrzahl möglicher Perspektiven gibt*", konnte man nach Rohlfes „*das eine, das verbindliche Geschichtsbild nicht guten Gewissens anstreben*", weil ein geschlossenes Geschichtsbild im Widerspruch zum diskursiven Streit in der Geschichtswissenschaft stünde.[1066] Die Lehrkräfte sollten ein fragend-forschendes Lernen ermöglichen, welches ein „*waches Geschichtsbewusstsein*"[1067] bewirke. Im Unterricht müssten alle Haltungen und Einstellungen stets begründet werden, um dem Gebot der selbständigen Urteilsbildung nachzukommen.[1068]

1065 „*Anarchistische Anthropologien sind immer geschichtslos. Der Mensch wird gleichsam auf den Nullpunkt gesetzt. Man will ihn ohne Gewohnheiten haben. Die Geschichtlichkeit steht der Kreativität im Wege. Alle Hinweise auf die positiven Möglichkeiten, die in der Geschichtlichkeit des Menschen beschlossen liegen, werden als bürgerliche Bevormundung des Bewusstseins abqualifiziert.*" Wilhelm 1975, S. 70.

1066 Rohlfes 1974, S. 102.

1067 Rohlfes 1969, S. 748. Ein solches mache „*besonnen und vorsichtig, verhilft zum Augenmaß, warnt vor Konstruktionen, die allein aus der Logik entwickelt werden, hält dem Pro das zugehörige Contra entgegen, macht sensibel für die Spannung zwischen Utopie und Realität, ohne dogmatisch für die eine oder andere Seite Partei zu ergreifen, rückt alles Doktrinäre ins Zwielicht und verteidigt das ‚offene' gegen das geschlossene System. Es hilft, den engen Horizont des eigenen Erfahrungsraumes und des gegenwartsverhafteten Zeitbewusstseins zu überschreiten, die Jeweiligkeit der eigenen Position im Anblick vieler anderer Positionen zu verdeutlichen, die naive Verallgemeinerung des eigenen Beobachtungsausschnittes zu vermeiden.*" Rohlfes 1974, S. 139 f.

1068 Hinsichtlich der didaktischen Prinzipien wurde der Begriff der Problemorientierung zentral gesetzt, der nun neben den Wissenserwerb trat: Problemziele sollten Bildungsziele ersetzen, „*verstehendes Verarbeiten*", „*forschend-fragendes Lernen*" und das Anwenden verschiedener Kategorien des Urteilens zur „*Gewinnung von geschichtlichen Einsichten*" führen. Auch die „*kritische Reflexion der Fachwissenschaft und ihrer Rolle im Unterricht*" sowie die Übertragung fachwissenschaftlicher Methodik in den Unterricht sollten gewährleistet sein; Schmid, Heinz Dieter: Entwurf einer Geschichtsdidaktik der Mittelstufe, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 6/1970, S. 212 ff.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Bei aller Ergebnisoffenheit blieb für diese Denkschule die normative Frage ungelöst, ob Geschichtsunterricht durch die Privilegierung von Werten und Erzählungen eine identitätsstiftende und charakterbildende Funktion wahrnehmen solle. Fina plädierte dafür, sich die historisch-politische Charakterbildung und die Erziehung zur menschlichen Verantwortlichkeit nicht entreißen zu lassen.[1069] Gerade das historische Beispiel lasse Menschen die Richtigkeit oder Falschheit von Handlungen erkennen; SchülerInnen sollten „*um die Wahrheit wissen*" oder doch zumindest „*die Sehnsucht nach ihr [...] verspüren*".[1070] Folgerichtig müsse der Geschichtsunterricht zu Einsichten, Verständnis und Urteilen führen, die sowohl zu einer kritischen als auch zu einer gesellschaftsaffirmativen Haltung gegenüber dem Status quo führen könnten. „*Richtiger Geschichtsunterricht vermittelt Einsichten und Erfahrungen. [...] Er weckt und festigt Erinnerung, ohne die ein Vollsinniger weder Persönlichkeit werden noch bleiben kann.*"[1071] Rohlfes, der die Mobilisierung von Gefühlen sowie die Etablierung von Haltungen und dauerhaften Gesinnungen im Geschichtsunterricht als „*schlechthin unerträglich*"[1072] ablehnte, schlug vorsichtiger vor, als Kriterien historischer Beurteilung gewisse politische Mindestnormen der Gegenwart zu etablieren, etwa die Toleranz gegenüber Andersdenkenden und den Schutz von Minderheiten.[1073]

3. Die psychoanalytische Denkschule, die vor allem von Peter Schulz-Hageleit sowie Volkhard Knigge und Peter Knoch vorangetrieben wurde, setzte zur Emanzipation der SchülerInnen auf die Einbeziehung der Tiefenpsychologie. Das Fach sollte demnach u.a. Fragen der Subjektwerdung des Menschen und seiner historischen Bedingungen nachgehen, die Kohärenz von Selbstbildern erforschen, universeller und überzeitlicher Symbolik nachspüren, unbewusste Selbstprojektionen in die Vergangenheit aufdecken, das Verhalten historischer AkteurInnen begreifbarer machen, den Einfluss von Ängsten und Traumatisierungen auf das historisch-politische Bewusstsein ansprechen und die SchülerInnen zur Selbstreflexion anleiten. Schulz-Hageleit sah innerhalb des Geschichtsbewusstseins unzählige Momente, „*die im Nicht-Be-*

1069 Vgl. Fina 1969, S. 164.
1070 Fina 1969, S. 165.
1071 Fina 1969, S. 170.
1072 Rohlfes 1971, S. 18.
1073 Vgl. Rohlfes 1974, S. 102.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

wussten wurzeln“[1074] und die ans bewusste Tageslicht zu bringen sich lohnte. Lehrkräfte und SchülerInnen sollten in der Befassung mit der Historie „*Brücken[n] zu den eigenen Psychoerfahrungen*“ bauen und erkennen, ohne in den Sog bloßer Selbstbespiegelung zu geraten.[1075] Die großen Themen und Konzeptionen der Psychoanalyse sollten auch in der Psychohistorie, der „*Geschichte des Seelischen*“,[1076] aufgegriffen werden: Ängste und Kindheitstraumata, Narzissmus und Urvertrauen, Verdrängungen und Sublimierungsstrategien, Sinnbilder und Symbole, Komplexe und ödipale Machtkämpfe, Libido und Todestrieb. Schulz-Hageleit positionierte sich modernistisch und kritisch gegenüber den „*meisten Ausführungen über ‚Sinn‘ in Geschichte und Geschichtsunterricht*“ und sah in der „*Anrufung des Sinns*“ lediglich eine Verzweiflungstat, welche die Sinnlosigkeit des Post-NS-Unterrichts übertünchen sollte.[1077] Als Materialist zwischen Freud und Marx stellte er sich auf einen optimistischen Standpunkt, in dem Fortschritt als „*allmähliche Bewusstseinsevolution zu denken*“ sei.[1078] „*Der Sinn persönlichen Lebens und der Sinn von Geschichte*“ seien „*ohne psychisch-soziale Einbindungen in eine weitreichende Fortschrittsbewegung nicht zu benennen*.“[1079] Obwohl in ihrer Breitenwirkung beschränkt, wurde der psychoanalytischen Denkschule das Verdienst zugesprochen, die historische Selbstreflexivität als didaktisches Ziel zu verankern.

1074 Schulz-Hageleit 2012, Begleittext. Geschichtsbewusstsein definierte er durchaus normativ, später etwa als „*lebensgeschichtlich fundiertes Krisen- und Konfliktwissen, das sich in einer kritischen Einstellung zur Geschichte artikuliert, die wir nicht als Bestätigung unserer Vorliebe für Siege, Wachstum und sogenannte Marktgesetze instrumentalisieren, sondern als Reservoir uneingelöster emanzipatorischer Ansätze nutzen.*“ Schulz-Hageleit, Peter: Alternativen in der historisch-politischen Bildung. Mainstream der Geschichte: Erkundungen – Kritik – Unterricht, Schwalbach/Ts. 2014, S. 119.

1075 Schulz-Hageleit, Peter: Subjektorientierung? Ja, aber auch für Lehrer/-innen und Lehrer! Ein Beitrag zur Historisch-politischen Bildung, in: Ammerer, Heinrich/Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2015, S. 195–216, hier S. 211.

1076 Schulz-Hageleit 2012, S. 318.

1077 Schulz-Hageleit 2002, S. 150. Die skeptische Distanz zum Sinn mochte dem Einfluss Freuds geschuldet sein, welcher der Sinnfrage selbst betont reserviert gegenübergestanden hatte, da er sie als religiöses Thema betrachtet hatte. Häufig zitiert wird in diesem Zusammenhang folgende Passage: „*Im Moment, da man nach Sinn und Wert des Lebens fragt, ist man krank, denn beides gibt es in objektiver Weise nicht; man hat nur eingestanden, dass man einen Vorrat an unbefriedigter Libido hat.*“ Freud, Sigmund: Brief an Maria Bonaparte, 13.8.1937, in: Freud, Sigmund: Briefe 1873–1939, Frankfurt/M. 1960, S. 429.

1078 Schulz-Hageleit 2014, S. 137.

1079 Schulz-Hageleit 1979, S. 170.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

4. Wissenschaftsnähe stand im Zentrum jener konstruktivistisch angelegten Denkschule, die auf ein reflektiertes „Geschichtsbewusstsein" abzielte. Sie idealisierte sowohl das Bildungsziel der Mündigkeit als auch einen pluralistischen Geschichtsunterricht ohne Meistererzählungen, interessierte sich aber vor allem auch für Wege, SchülerInnen die Logik des Fachs, den Konstruktionscharakter von Geschichte und das Wesen des Historischen Denkens per se nahezubringen. Das weitgefasste Konzept des menschlichen Geschichtsbewusstseins sollte zu einem Forschungsgegenstand auf allen Ebenen der Theorie, Empirie, Normative und Pragmatik erhoben werden, sodass ein wissenschaftlich informierter Geschichtsunterricht das Geschichtsbewusstsein der SchülerInnen kontrolliert zu einem reflektierten Idealzustand hinführen könnte. Das Grundaxiom der „Aufklärung von Geschichtsbewusstsein" wurde in den 1970er Jahren durch eine Reihe von AutorInnen aufgegriffen und befördert, u. a. von Rolf Schörken, Hans-Jürgen Pandel und Erich Kosthorst.[1080] Popularisiert wurde es durch Jeismann, der im Schulterschluss mit Rüsen „Geschichtsbewusstsein" 1976 zum Gegenstand der Geschichtsdidaktik und später überhaupt zu ihrer zentralen Kategorie erklärte.[1081] Unterrichtspragmatisch zielte die Denkschule einerseits auf das reflektierende Verstehen der Mechanismen historischer Erkenntnis- und Verarbeitungsprozesse ab, andererseits sollte der Unterricht auch selbstreflexiv zum Hinterfragen der Entstehungsbedingungen des eigenen Geschichtsbewusstseins anleiten. SchülerInnen sollten auch ihre eigenen Sozialisationserfahrungen und ihre historische Identität zum Lern- und Reflexionsgegenstand machen. Gerade ein multiperspektivischer Zugriff auf die Geschichte würde SchülerInnen statt einer verordneten nationalen oder sozialen Identität viele verschiedene Identifikationsangebote bereitstellen, die sie kritisch durchleuchten könnten.[1082]

1080 Vgl. Schörken, Rolf: Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewußtsein, in: Süssmuth, Hans (Hg.): Geschichtsunterricht ohne Zukunft, Stuttgart 1972; Bergmann, Klaus/Pandel, Hans-Jürgen: Geschichte und Zukunft. Didaktische Reflexion über veröffentlichtes Geschichtsbewußtsein, Frankfurt/M. 1975a; Kosthorst, Erich: Geschichtswissenschaft: Didaktik – Forschung – Theorie, Göttingen 1977; Behrmann, Günther/Jeismann, Karl-Ernst/Süssmuth, Hans: Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts, Paderborn 1978.

1081 Vgl. Jeismann 1988; Schönemann, Bernd: Geschichtsbewusstsein – Theorie, in: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Schwalbach/Ts. 2012, S. 98–111, hier S. 101.

1082 Vgl. Bergmann, Klaus: Geschichtsunterricht und Identität, in: Politik und Zeitgeschichte 39/1975b, Beilage „Parlament", S. 22–25, S. 23 ff.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Auf dem richtungsweisenden Mannheimer Historikertag 1976 zeigten sich die Differenzen zwischen dem emanzipatorischen Lager und jenem des kritischen Problembewusstseins als unüberwindbar; als mehrheitsfähig offenbarte sich jedoch der pragmatische Ansatz des „Geschichtsbewusstseins“,[1083] der die Mündigkeitsideale beider Lager teilte und gleichzeitig der Geschichtswissenschaft und dem Geschichtsunterricht strukturelle Kontinuität versprach; er soll nachfolgend noch ein wenig näher beleuchtet werden.

Theodor Schieder hatte 1974 Geschichtsbewusstsein noch weitgehend auf das Historizitätsbewusstsein beschränkt und über *„die ständige Gegenwart des Wissens“* definiert, *„daß der Mensch und alle von ihm geschaffenen Einrichtungen und Formen seines Zusammenlebens in der Zeit existieren, also eine Herkunft und eine Zukunft haben, daß sie nichts darstellen, was stabil, unveränderlich und ohne Voraussetzungen ist“*.[1084] Jeismann ging darüber hinaus und verstand das *„Bewusstseinskonstrukt“*[1085] Geschichtsbewusstsein als junktierende Beziehung des Menschen zu Vergangenheit(-sdeutung), Gegenwart(-serklärung) und Zukunft(-serwartung) mit dem Zweck einer umfassenden Welterklärung. In der anfänglich sehr offen angelegten Konzeption[1086] war es einerseits *Inhalt*, also die Summe aller Geschichtsbilder (Jeismann zufolge die *„Stützen für die Sinnwelten“*),[1087] Deutungen, Verknüpfungen, Bewertungen und Einstellungen zur Vergangenheit, andererseits auch *Operation*, insofern es die Inhalte nach gewissen Logiken zu Sinn-

---

1083 Vgl. Sandkühler, Thomas: Einleitung. Biographie und/als historisches Lernen. Generationen, Konflikte und Deutungsmuster in der Geschichtsdidaktik der Siebzigerjahre, in: Derselbe (Hg.): Historisches Lernen denken: Gespräche mit Geschichtsdidaktikern der Jahrgänge 1928–1947. Mit einer Dokumentation zum Historikertag 1976, Göttingen 2014, S. 10.

1084 Schieder, Theodor: Geschichtsinteresse und Geschichtsbewußtsein heute, in: Burckhardt, Carl J. et al. (Hg.): Geschichte zwischen Gestern und Morgen, München 1974, S. 78 f.

1085 Jeismann 1992, S. 42; Dabei bezog er sich u.a. auf den Geschichtsphilosophen Raymond Aron, der die Geschichte als „Rekonstruktion“ des Lebens der Verstorbenen durch (und für) die Lebenden verstand; vgl. Derselbe: Dimensions de la conscience historique, Paris 1961, S. 17.

1086 In einer späteren konzeptuellen Einengung unterschied Jeismann explizit das tatsächliche Geschichtsbewusstsein im Sinne einer „Geschichtsbewusstheit“ von allen Vorformen, bei denen noch keine Selbstreflexivität ihres Trägers bzw. ihrer Trägerin vorhanden ist und man sich zwar mit dem Früheren befasst, das Ergebnis jedoch bloß in Form eines „Geschichtsbildes“ allgemein geläufige Vorstellungen über die Vergangenheit zusammenfasst, ohne sich selbst in eine bewusste Beziehung zu den drei Zeitebenen zu setzen. Selbst das historische Verstehen, das sich einer „wissenschaftlichen Erkenntnismethode“ befleißigt, war für den späten Jeismann noch kein wirkliches Geschichtsbewusstsein, wenn ihm die selbstreflexive Komponente fehlte; vgl. Derselbe 1988, S. 10 ff.

1087 Jeismann 1988, S. 12 f.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

bildungen verknüpfte und zur historischen Orientierung nutzte, und schließlich auch die bewusste persönliche *Beziehung*, welche das sinnbildende Subjekt zu den Zeitebenen aufbaut und sich damit selbst historisch verortet. Das Geschichtsbewusstsein nimmt im Früheren somit nur seinen Ausgangspunkt, um in der lebendigen Gegenwart und der Zukunft nützlich werden zu können.[1088]

Geschichtsunterricht sollte an der Ausbildung eines „*reflektierten*", also methodisch und diskursiv argumentierfähigen Geschichtsbewusstseins arbeiten, das die Mangelhaftigkeit jeglicher Rekonstruktion von Vergangenheit stets in Rechnung stellt. Gleichzeitig sollte das Individuum die Bedingungen bespiegeln, unter denen seine eigenen Geschichtsbilder entstehen. Um diesen hohen Anforderungen nachkommen zu können, brauchte es neue Unterrichtsmodelle abseits der herkömmlichen „*scheinobjektiven*" (K.-E. Jeismann) Didaktik.[1089] Der Unterricht müsste es sich zur Aufgabe machen, bei SchülerInnen das zu leisten, was Hermann Lübbe „historische Aufklärung"[1090] nannte: begreiflich zu machen, wie historische Vorstellungen entstehen und was aus ihnen an Einstellungen folgen kann. Verfahrensweisen sollten eingeübt werden, mit denen Aussagen über die Vergangenheit einer Analyse, Beurteilung und Bewertung (Jeismann unterschied hier die Ebenen der beschreibenden Sachanalyse, des verknüpfenden Sachurteils und der gegenwartsbeziehenden Wertung, die auch im Unterricht unterschieden werden sollten) unterzogen werden können. Identifikations- und Legitimationsstrategien von Geschichtsschreibung sollten bloßgelegt werden, Voreinstellungen und Interessen herausgearbeitet werden. Die legitime Vielgestaltigkeit historischer Erinnerung im Diskurs sollte genutzt werden, um konträre Deutungsmöglichkeiten wechselseitig zu korrigieren. Und letztendlich sollten die SchülerInnen in die Lage versetzt werden, eigene Positionen zum vielfältigen Angebot an historischen Deutungen zu beziehen und zu begründen. Die Ansprüche, die ein solcher Unterricht an die LehrerInnen stellte, waren erheblich[1091] – und damit

---

1088 Vgl. Jeismann 1977, S. 14; ähnlich: Schulin, Ernst: Die Frage nach der Zukunft, in: Schulz, Gerhard (Hg.): Geschichte heute. Positionen, Tendenzen, Probleme, Göttingen 1973; Carr, Edward: Was ist Geschichte? Stuttgart 1963; Bergmann/Pandel 1975a.

1089 Vgl. Jeismann 1992, S. 43.

1090 Vgl. Lübbe, Hermann: Wer kann sich historische Aufklärung leisten? In: Oelmüller, Willi (Hg.): Wozu noch Geschichte? München 1972.

1091 Die reflektierende Beschäftigung mit Geschichte sollte daher nach Jeismann auch nur „*in Grundzügen*" in den Unterricht einfließen. Durch die Vermittlung von Wissensbeständen würde weiterhin ein historisches Orientierungsangebot gemacht, das es freilich durch das Gegenüberstellen alternativer Sichtweisen und das Aufdecken ihrer Entstehungsmechanismen zu relativieren gelte; vgl. derselbe 1992, S. 43.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

auch die Aufgaben, welche die Geschichtsdidaktik zu lösen hatte. Um die außerschulischen Einflussfaktoren auf das Geschichtsbewusstsein besser zu verstehen, musste sie ihren Blick auch vom Klassenzimmer hinaus über die Kultur schweifen lassen. Jeismann schlug 1977 vor, Geschichtsdidaktik – weit über eine bloße Unterrichtslehre hinaus – als „*Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart*“[1092] anzusehen. Das Geschichtsbewusstsein auf allen Ebenen der Gesellschaft wurde so zum Fokalpunkt des jüngsten geschichtsdidaktischen Paradigmas; darauf zurückweisende Prinzipien wie Konstruktivismus, Ergebnisoffenheit oder Erfahrungswissenschaftlichkeit gelten in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik bis heute als „*Grundkonsens*“ (B. Schönemann).[1093] Und aus einem Fach, das um geschichtsphilosophische Sinnzusammenhänge nie verlegen war, sollte – so die Hoffnung – nun eines werden, das „*die Sinnlosigkeit aushält*“ (J. van Norden).[1094]

4.2.3 Im Historikergehirn: Metahistorie und Geschichtsunterricht

„Diese historischen Menschen glauben, daß der Sinn des Daseins im Verlaufe seines Prozesses immer mehr ans Licht kommen werde, sie schauen nur deshalb rückwärts, um an der Betrachtung des bisherigen Prozesses die Gegenwart zu verstehen und die Zukunft heftiger begehren zu lernen; sie wissen gar nicht, wie unhistorisch sie trotz aller ihrer Historie denken und handeln, und wie auch ihre Beschäftigung mit der Geschichte nicht im Dienste der reinen Erkenntnis, sondern des Lebens steht.“
Friedrich Nietzsche: Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben[1095]

„Die meisten Menschen wollen nicht eher schwimmen, als bis sie es können. Ist das nicht witzig? Natürlich wollen sie nicht schwimmen! Sie sind ja für den Boden geboren, nicht fürs Wasser. Und natürlich wollen sie nicht denken; sie sind ja fürs Leben geschaffen, nicht fürs Denken! Ja, und wer denkt, wer das Denken zur Hauptsache macht, der kann es darin zwar weit bringen, aber er hat doch eben den Boden mit dem Wasser vertauscht, und einmal wird er ersaufen.“
Hermann Hesse: Der Steppenwolf[1096]

1092 Jeismann 1977.
1093 Vgl. Schönemann 2012, S. 102.
1094 Van Norden 2018, S. 128.
1095 Nietzsche 1999.
1096 Hesse, Hermann: Der Steppenwolf, Frankfurt/M. 1974b, S. 23 f.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Die Hinwendung zum „Geschichtsbewusstsein" geschah im Windschatten einer allgemeinen paradigmatischen Wende hin zu einer liberalen Pädagogik. Darin gewann der Gedanke an Reiz, den Blick von der Konsumation von Forschungsergebnissen auf die Sphäre ihrer Entstehung zu lenken: Würden SchülerInnen wissenschaftspropädeutisch stärker mit den grundlegenden Fragestellungen, Methodenproblemen, Möglichkeiten und Grenzen einer Disziplin konfrontiert, wären sie einerseits im späteren Leben wissenschaftlichen Autoritäten weniger ausgeliefert und könnten andererseits ihr Wissen besser in einer innerfachlich sachlogischen Struktur verankern. 1960 brachte Jerome Bruner hierzu den Begriff der „fundamentalen Ideen" in die didaktische Diskussion ein, den Paul Hirst in der Folge mit philosophischen Überlegungen zu einem Wissenskonzept in einer liberalen Didaktik anreicherte.[1097] Fundamentale Ideen sollten die zentralen Denkkategorien und Probleme eines Faches beschreiben und die SchülerInnen erkennen lassen, welche Rolle ein neuer Lerninhalt im großen Gefüge der Fachstruktur spielen würde. Im Vorwort zur deutschen Übersetzung erklärte Werner Loch, das entscheidende Unterrichtsprinzip in jedem Fach oder jeder Fächergruppe sei die Vermittlung der Struktur der jeweils zugrundeliegenden Wissenschaften „*und die entsprechende Wiederholung der Einstellung des Forschers durch den Lernenden, dessen Bemühungen, wie bescheiden sie auch sein mögen, sich nicht der Art, sondern nur dem Niveau nach von der in einer bestimmten Wissenschaft geforderten Forschungshaltung unterscheiden*".[1098] Bruner selbst stellte klar, dass „*die Grundlagen eines jeden Faches jedem Menschen in jedem Alter in irgendeiner Form beigebracht werden*" könnten.[1099] Sie könnten in mehreren Dimensionen erscheinen, etwa als Wiederkehr der Idee einer historischen Entwicklung des Faches (zeitliche Dimension), als Wiederkehr der Idee in verschiedenen Bereichen des Faches (horizontale Dimension), als Wiederkehr der Idee auf verschiedenen Ebenen des Faches (vertikale Dimension) und als Verankerung der Idee im täglichen Leben (menschliche Dimension).[1100] Die fundamentalen Ideen figurierten als Orientierungskategorien innerhalb der Disziplin: Der durch sie konstituierte epistemische Sinn sollte die kritische Betrachtung der fachlichen Landkarte erlauben und den „*Kompass für eine klarere*

1097 Vgl. Bruner, Jerome: The Process of Education, Cambridge 1960; Hirst, Paul: Liberal education and the nature of knowledge, in: Philosophical analysis and education 2/1965, S. 113–140.

1098 Loch, Werner: Vorwort, in: Bruner, Jerome: Der Prozess der Erziehung, Berlin 1970, S. 14.

1099 Bruner, Jerome: Der Prozess der Erziehung, Berlin 1970, S. 26.

1100 Vgl. Schweiger, Fritz: Fundamental ideas. A bridge between mathematics and mathematics education, in: Maaß, Jürgen/Schlögelmann, Wolfgang (Hg.): New Mathematics Education Research and Practice, Rotterdam 2006, S. 63–73.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Positionsbestimmung im größeren Zusammenhang der fachlichen Konzepte und bei der Navigation durch das Fach" liefern.[1101] Durch das Einüben einer disziplinären Betrachtungsweise sollte Unbekanntes in Bekanntes besser eingegliedert werden, Neues in einen größeren Zusammenhang gestellt werden, das Erkennen von Voraussetzungen, Implikationen und Konsequenzen eines Inhalts erleichtert werden. Dies würde freilich nicht zwangsläufig bedeuten, dass die von den SchülerInnen hergestellten Verknüpfungen auch tatsächlich stets der Logik des Faches entsprechen: Da die Zusammenhänge subjektiv sinnhaft würden, könnten Fehlkonzepte nicht immer vermieden werden. Bruner exemplifizierte die „fundamentalen Ideen" am Beispiel der Mathematikdidaktik, wo dieser Ansatz in der Folge rege aufgegriffen wurde, stellte jedoch klar, dass jede Fachdisziplin selbst ihre fundamentalen Ideen beschreiben könne und solle.

In der Geschichtsdidaktik wurde diesem Imperativ alsbald nachgekommen, indem die Wissenschaftsorientierung im Geschichtsbewusstseins-Paradigma in den Rang eines zentralen fachdidaktischen Prinzips erhoben wurde: SchülerInnen sollten verstärkt lernen, historiographische Arbeitsweisen nachzuvollziehen und sich so mit den Grundsätzen der Historik auseinandersetzen. Wenn sie die Logiken der Geschichtswissenschaft nachvollzögen, so die Hoffnung, würden sie sich der Möglichkeiten und Grenzen von Geschichtsschreibung stärker bewusst werden, könnten *„wissenschaftliche von nicht-wissenschaftlichen Erzählungen*" (N. Brauch)[1102] besser unterscheiden und Quellen bzw. Darstellungen letztlich wie HistorikerInnen betrachten;[1103] sie würden ihre naive, unmündige Wissenschaftsgläubigkeit hinter sich lassen und in die Lage versetzt, *„in den Zusammenhängen des Lebens eigenständig historisch zu denken*" (K. Bergmann).[1104] So könnten sie sich der um sie brandenden Geschichtskultur besser erwehren

---

1101 Birkmeyer et al. 2015, S. 22 f.

1102 Brauch, Nicola: Geschichtsdidaktik, Berlin 2015, S. 16.

1103 „Reading like a Historian" nannte die Stanford History Education Group ihr digitales Curriculum programmatisch, vgl. https://sheg.stanford.edu/history-lessons; vgl. auch Wineburg, Sam/Martin, Daisy/Monte-Sano, Chauncey: Reading like a historian: Teaching literacy in middle and high school history classroom, New York 2012.

1104 Bergmann 2008, S. 23 und 41. Dahinter stand auch die Überlegung, dass mündige BürgerInnen die Last der demokratischen Konfliktlösung und der Wahrheitssuche leichter tragen könnten, wenn man sie dazu anleitet, exakter und wissenschaftlicher zu denken. Dies gilt nach Wineburg im digitalen Zeitalter nunmehr noch verstärkt: *„What once fell on the shoulders of editors, fact-checkers, and subject matter experts now falls on the shoulders of each and every one of us.*" Derselbe: Why Historical Thinking is not about History, Keynote adaption/AASLH annual meeting, Louisville 2015, online auf: https://purl.stanford.edu/yy383km0067.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

und gleichzeitig in einer Weise „Historisch Denken" lernen, die das „*den Rahmen des in der jeweiligen Gesellschaft Üblichen nicht verletzt, so daß die einzelnen Orientierungsformen für die Mitmenschen erwart- und verhandelbar bleiben*" (A. Körber).[1105]

Auch wenn seither in den unterschiedlichen normativen Entwicklungssträngen die Begriffe, Konzeptionen und Schwerpunkte variierten, wenn da von „reflektiertem Geschichtsbewusstsein" und hier von „Historical Reasoning"[1106] gesprochen wurde, von „Historical Literacy"[1107] oder „Historical Understanding",[1108] von Kompetenzen oder von „Historical Thinking Skills",[1109] stellte sich in den zunehmend vernetzten mittel- bzw. nordeuropäischen und angelsächsischen Geschichtsdidaktiken doch der Konsens ein, dass

---

1105 Körber, Andreas: Geschichtsbewusstsein interkulturell – oder: Plädoyer für einen interkulturell inkludierenden Begriffsgebrauch, in: Handlung, Kultur, Interpretation. Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften, 14/2005, S. 212–227, hier S. 224. Vgl. hierzu auch Körber, Andreas/Borries, Bodo von: Historisches Denken – zur Bestimmung allgemeiner und domänenspezifischer Kompetenzen und Standards, in: Meyer, Meinert/Prenzel, Manfred/Hellekamps, Stephanie (Hg.): Perspektiven der Didaktik. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9/2008, S. 293–311, hier S. 300 f.

1106 Etwa als Teil der AP History Exams; als Ergebnis von argumentativen Schreibaufgaben bei Monte-Sano, Chauncey und De La Paz, Susan: Using Writing Tasks to Elicit Adolescents' Historical Reasoning, in: Journal of Literacy Research 44/2012, S. 273–299; ebenfalls dominant im niederländischen Zugang bei Van Boxtel und Van Drie, die den deutschen und den angelsächsischen Zugang weitgehend integrierten: Dieselben: Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past, in: Educational Psychology Review 20/2008, S. 87–110.

1107 „*To be historically literate, students must become fluent in the academic language of history, which is not the same as the language of the home or of the playground*." Downey, Matthew/Long, Kelly: Teaching for Historical Literacy: Building Knowledge in the History Classroom, New York 2016.

1108 Vgl. etwa Monte-Sano/Reismann 2016.

1109 Etwa die Fähigkeiten, die im Advanced Placement United States History getestet werden (Historical Causation, Patterns of Continuity and Change Over Time, Periodization, Comparison, Contextualization, Historical Argumentation, Appropriate Use of Relevant Historical Evidence, Interpretation, Synthesis). Andere (Chronological Thinking, Historical Comprehension, Historical Analysis and Interpretation, Historical Research Skills, Historical Issues: Analysis and Decision-Making) etwa in American Historical Association: Historical Thinking Skills, o. J., online auf: https://www.historians.org/teaching-and-learning/teaching-resources-for-historians/teaching-and-learning-in-the-digital-age/the-history-of-the-americas/the-conquest-of-mexico/for-teachers/setting-up-the-project/historical-thinking-skills.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

„Metahistorical Thinking" (A. Chapman)[1110] das normative Zielprinzip von Geschichtsunterricht sein sollte. Fokussiert der deutschsprachige Raum heute auf Kompetenzen zur Vermittlung der „fundamentalen Ideen",[1111] so haben sich im angelsächsischen Raum in gleicher Weise Konzepte historischen Denkens als Unterrichtsgrundlage durchgesetzt. Beide Ansätze beruhen auf derselben Axiomatik von geschichtsbewusstem Historischen Denken als spezifisch wissenschaftlichem Denkmodus, der freilich so „unnatürlich" (S. Wineburg)[1112] in seiner starken Fokussierung auf epistemischen Sinn ist, dass er durch einen elaborierten, wissenschaftspropädeutisch angelegten Unterricht eingeübt werden muss. Zugang zu diesem privilegierten Denkmodus zu erlangen, steht zweifellos – und in unveränderter Jeismann'scher Argumentation – im zentralen objektiven Interesse von Lernenden in einer auf wissenschaftlichem Diskurs aufgebauten Gesellschaft. Gleichzeitig gilt: Auch wenn Menschen darüber verfügen, so wird er in ihrem Alltag wohl nur untergeordnete Bedeutung haben – überwiegend wird Geschichte nicht in jenen zielgerichteten und bewussten Operationen mental angeeignet, die in den Prozessmodellen der narrativistischen Geschichtstheorie beschrieben werden,[1113] sondern indem sie Menschen beiläufig

---

1110 Vgl. Chapman, Arthur: Developing historical and metahistorical thinking in history classrooms: Reflections on research and practice in England, in: Diálogos 19/2015, S. 29–55; Lévesque, Stéphane: Thinking historically: Educating students in the 21st century, Toronto 2008.

1111 Die zugehörigen Kompetenzmodelle fußen mehrheitlich auf der narrativistischen Erkenntnistheorie sensu Jeismann bzw. Rüsen und sehen „Narrativität" als Besonderheit des historischen Denkens. Das gilt insbesondere auch für die „frühen" Modelle der FUER-Gruppe, von Hans-Jürgen Pandel, Michael Sauer und Peter Gautschi et al.

1112 Vgl. Wineburg, Sam: Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past, Philadelphia 2001.
Haidt dehnte diesen Grundgedanken auf die gesamte Wissenschaft aus: „*Scientific thinking is not natural thinking. Religious thinking is natural thinking.*" In: Derselbe/Peterson, Jordan: The Perilous State of the University, New York University, 16.1.2017, online auf: https://www.youtube.com/watch?v=4IBegL_V6AA.

1113 Hier ist neben Rüsen (1990, 1996 und 2006b) insbesondere auf das Prozessmodell von Hasberg und Körber zu verweisen, das dem FUER-Kompetenzmodell zugrunde liegt. Darin geht historisches Denken (ähnlich wie im hermeneutischen Zirkel) von einer/m situativen Irritation/Verunsicherung/Faszination/Interesse aus, wandert von der Wahrnehmung eines Orientierungsproblems hin zur Forschungsfrage, beantwortet diese durch Re- und De-Konstruktionsoperationen und gelangt so zu einer verbesserten historischen Orientierung, die weitere Forschungen motiviert; vgl. Dieselben: Geschichtsbewusstsein dynamisch, in: Körber, Andreas (Hg.): Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag, Schwalbach/Ts. 2003, S. 177–200). Das Modell beschreibt damit weniger eine alltägliche Praxis von Geschichtserfahrung als vielmehr die idealtypische Arbeitsweise von HistorikerInnen.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

widerfährt: Eine reichhaltige Geschichtskultur überschwemmt uns Tag für Tag mit Bildern, Symbolen und Erzählungen, die wir nahezu osmotisch übernehmen und in denen phronetischer Sinn regiert. Auf dem Weg zu wirklicher Geschichtsbewusstheit kommt daher niemand umhin, die vielfältigen unbewussten Einflussfaktoren auf das eigene Geschichtsverständnis metareflexiv bewusst zu machen und die alltägliche Funktionsweise von Geschichts(unter)bewusstsein zu reflektieren, die Platz greift, wenn gerade keine HistorikerInnen im Raum sind. Unter diesen Vorzeichen wollen wir uns abschließend den Optionen eines sinnzentrierten Geschichtsunterrichts zuwenden.

4.3 Eckpunkte eines sinnzentrierten Geschichtsunterrichts

„Das Erlebnis des Vorbildes, das Erlebnis der Aktion, das Erlebnis der Veränderung und das Erlebnis des Mythischen und Religiösen können in diesem Sinne als auslösende Faktoren für den Zugang zum Geschichtlichen angesehen werden. Sie sind letztlich die Wurzeln geschichtlichen Verstehens beim Menschen."
Waltraud Küppers: Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts[1114]

„Die Sphäre rollt, und nie wird ausgemacht werden, wo eine Geschichte ursprünglich zu Hause ist: am Himmel oder auf Erden. Der Wahrheit dient, wer erklärt, daß alle entsprechungsweise und zugleich hier und dort sich abspielen und nur unserm Auge es so erscheint, als ob sie herunterkämen und wieder emporstiegen."
Thomas Mann: Joseph und seine Brüder[1115]

Erhebungen am Anfang des 20. Jahrhunderts wiesen Geschichtsunterricht einen klaren Spitzenplatz in der Beliebtheit bei SchülerInnen zu.[1116] Kurt Sonntags Untersuchungen in den 1930er Jahren deuteten bereits ein Schwinden dieser Fachakzeptanz an, in den 1960er und 1970er Jahren war der Bedeutungsverlust unübersehbar: Im deutschsprachigen Raum erlangte das Fach nur noch einen „*Mittelfeldplatz*", den es in der Folgezeit beibehielt,[1117] amerikanische und englische SchülerInnen betrachteten Geschichte 1968 sogar als „*the most irrelevant sub-*

1114 Küppers, Waltraud: Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts. Eine Untersuchung über Geschichtswissen und Geschichtsverständnis bei Schülern, Bern 1966, S. 120.
1115 Mann, Thomas: Joseph und seine Brüder, Frankfurt/M. 2015, S. 308.
1116 Vgl. Glöckel 1979, S. 117; Pohl 1996, S. 160 und 165.
1117 Vgl. Pohl 1996, S. 160.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ject" ihres Stundenplans.[1118] Bis heute gilt als „*zentraler*" empirischer Befund „*die Unbeliebtheit des Faches Geschichte, die bei den Schülern und Schülerinnen offenbar zu einem generellen Desinteresse an historischen Sachverhalten führt. Diese Ablehnung setzt allerdings erst im Verlauf der Sekundarstufe (Sek I) ein, davor sind die Kinder offenbar eher geschichtsbegeistert*" (K. Litten).[1119] Tatsächlich stimmte es bereits in den 1970er Jahren nachdenklich, dass das Fach laut mehreren unabhängigen Studien desto mehr an Gunst verlor, je länger es besucht wurde: Vom vierten Platz der beliebtesten Fächer im sechsten bis achten Schuljahr fiel es in der BRD in der zwölften Schulstufe auf den kläglichen letzten Platz. Das mochte zunächst auf das beschriebene Versagen des herkömmlichen Unterrichts zurückgeführt werden, der keine Antworten auf die Fragen einer zunehmend politisierten und systemkritischen Jugend bot. Aber auch mit der neuen Paradigmatik verschwand die Unbeliebtheit des Faches nicht. Auf der Suche nach einer Erklärung für die deutliche Abwendung der Jugendlichen mutmaßte Glöckel 1979, „*dass Geschichtsunterricht heute weniger beliebt ist, weil er* ***besser*** *geworden ist. Wie leicht konnte er damals in seiner ‚monumentalischen' Sicht des eigenen Volkes und seiner Helden, in seiner Bevorzugung der ‚affinen' Personen und Ereignisse die Kinder begeistern, und wie schwer fällt ihm das heute in der Auseinandersetzung mit Versagen, Sinnlosigkeit und Schuld [...]*".[1120]

Diese bemerkenswerte Analyse deutet bereits an, dass sich die Begründungszusammenhänge von Geschichtsunterricht bei GeschichtsdidaktikerInnen und SchülerInnen auseinanderzuentwickeln begannen. Eine auf Rationalität, Relativität und kritische Mündigkeit gebürstete Didaktik setzte sich nun zusehends das Ziel, SchülerInnen einen ähnlich nüchternen Blick auf die Vergangenheit angedeihen zu lassen, wie er sich in der sozialwissenschaftlich ausgerichteten Geschichtswissenschaft durchgesetzt hatte. Geschichte sollte nicht länger als großer, spannender Grabbeltisch menschlicher Erfahrungen erscheinen, aus dem nützliche phronetische Sinnmuster und Weltdeutungen hervorgehen konnten, sondern vielmehr als epistemologischer Problemfall begriffen werden. Gleichzeitig geriet das etablierte Ideal der Altersangemessenheit von Inhalten und Erzählweisen durch den pädagogischen Optimismus der Lerntheorie, die Ende der 1960er Jahre die ältere Entwicklungspsychologie mit ihrer starren

---

1118 Zitiert nach Glöckel 1979, S. 117. Dagegen hält Hasberg den Befund einer sinkenden Beliebtheit des Geschichtsunterrichts aufgrund der fehlenden Methodenvergleichbarkeit im Hinblick auf die Erhebungen für nicht haltbar; vgl. Derselbe 2013, S. 55.

1119 Litten, Katharina: Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht? Eine empirische Untersuchung der Unterrichtsvorbereitung von Geschichtslehrpersonen an Gymnasien und Hauptschulen, Göttingen 2017, S. 69 f.

1120 Glöckel 1979, S. 117, Fettung im Original kursiv.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Phasenlehre „*ruckartig abgeschafft*“ (D. Klose)[1121] hatte, unter Druck. Hatte die deutsche Kultusministerkonferenz 1953 noch im Sinne reifungstheoretischer Orthodoxie festgelegt, dass die historische Wahrnehmungsfähigkeit zuerst mit Mythen und Märchen zu entwickeln und das „*historische Denken*“ altersgemäß durch „*Anschaulichkeit und emotionales Erleben*“[1122] aufzubauen sei, galt die Vorstellung von Entwicklungsphasen schon 1970 als „*grandiose Generalisation*“ (F. Lucas)[1123] einer dürftigen Empirie und über Nacht das radikal entgegengesetzte Credo, dass sich Interessen und Verständnishorizonte ohnehin nur aus Sozialisation und Erfahrung ergäben und jeder Stoff auf jeder Entwicklungsstufe intellektuell redlich behandelbar sei, der didaktische Handlungsspielraum folglich weit und die Ziele schon früh kognitiv hoch zu stecken seien.

Die Tendenz zur Wissenschaftspropädeutik, zu Theoretisierung und Abstrahierung, zur Ablehnung kanonischer Wissensbestände und zur Geringschätzung des Bildungsgehalts von Geschichtsunterricht – verstärkt noch einmal durch die „kopernikanische Wende“ hin zur Outcomeorientierung – entfremdete in den Folgejahrzehnten auch weite Teile der Lehrerschaft von der akademisierten Geschichtsdidaktik.[1124] Deile bestätigte 2014 die Erfahrungen vieler in der Weiterbildung Tätiger, dass die Kommunikation zwischen universitärer Geschichtsdidaktik und schulischer Unterrichtspraxis zuletzt „*nachhaltig gestört und von gegenseitiger Missachtung geprägt*“ ist.[1125] Dass unter diesen Umständen der Transfer anspruchsvoller akademischer Denkgebäude in das Klassenzimmer nicht gelingen kann, zeigt eine ernüchternde Empirie. Von Borries konstatierte 2007, dass „*die narrativistische und konstruktivistische Theorie der Historie den Lernenden meist völlig fremd geblieben*“ sei.[1126]

1121 Klose 1994, S. 56.

1122 Zitiert nach: Pohl 1996, S. 16.

1123 Lucas 1970, S. 392.

1124 Exemplarisch hierzu sei auf die öffentlichen Auseinandersetzungen zwischen akademischer Fachdidaktik und LehrerInnen rund um die Rahmenlehrpläne für Geschichte in Berlin 2015 verwiesen, wo in den Klassen sieben und acht der chronologische Unterricht vollständig durch thematische Längsschnitte abgelöst werden sollte; vgl. Vogt, Sylvia/Vieth-Entus, Susanne: 300 wütende Geschichtslehrer lassen Dampf ab, in: Tagesspiegel, 3.3.2015, online auf: https://www.tagesspiegel.de/berlin/schule/neue-rahmenplaene-300-wuetende-geschichtslehrer-lassen-dampf-ab/11446914.html.

1125 Deile 2014.

1126 Borries, Bodo von: Empirie. Ergebnisse messen (Lerndiagnose im Fach Geschichte), in: Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007a, S. 653–673, hier S. 660 f.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Hat sich die Geschichtsdidaktik zu stark auf die Sinnbildung verlegt und Sinnschöpfungsaspekte vernachlässigt? Betont sie zu sehr die (potentielle) Nutzanwendung einer eingeübten historischen Methodik zur Erlangung historischer Mündigkeit, vernachlässigt aber das Bedürfnis nach gemeinschaftsstiftenden Erzählungen und großen Deutungslinien, nach der Vorbildsuche anhand von dramatisierter Personengeschichte und nach ästhetisch-narrativ ansprechenden Darstellungsformen, die früheren SchülerInnengenerationen ein „*emotionales Anmutungserlebnis*" (W. Hasberg) im Unterricht bescherten?[1127] Folgt man den Analysen von Marienfeld, Osterwald, Ebeling, Rohlfes, Lose und Gies, sind es insbesondere Sinnschöpfungsfaktoren, die Geschichtsunterricht für Lernende relevant machen. Nur eine der sieben von Gies aufgezählten „*Triebkräfte des Interesses an Geschichte*", das Verstehen des Gewordenen als Wirkungs- und Sinnzusammenhang, zielt auf epistemischen Sinn, die anderen auf phronetischen: Die Suche nach Lebensorientierung in Leitbildern und Vorbildern, das Nacherleben abenteuerlich-dramatischer Handlungsabläufe, die Eingliederung in die „*Gliederkette von Generationen*" (H. Ebeling), die Einsicht in die menschliche Natur, die Suche nach dem „guten Leben" und das Erkennen von Handlungsmustern sowie Entscheidungsbegründungen. Der Mensch sucht demnach im Geschichtsunterricht vor allem „*Lebenserfahrung aus zweiter Hand. Er will wissen, wie und unter welchen Bedingungen andere vor ihm mit der Aufgabe der Lebensbewältigung fertig geworden sind*" (H. Gies).[1128] Das gilt natürlich nicht nur für die Geschichte. Heinz Muckenfuß, der empirisch den Ursachen des Scheiterns naturwissenschaftlichen Unterrichts nachspürte und die stärkere Berücksichtigung des Sinnhorizonts von SchülerInnen einforderte, sah nicht etwa Alltagserfahrung, Gemüthaftigkeit, Sinnlichkeit oder praktische Anwendbarkeit als zentrale Bedingungen sinnhaften Unterrichts, „*auch wenn solche Faktoren immer mit im Spiel sind. Das tiefere und allgemeinere Anliegen [...] betrifft das Bedürfnis,* ***die Menschen, die Bedingungen ihrer Existenz und ihr Handeln zu verstehen!***"[1129] Wird einem solchen Anliegen im Geschichtsunterricht nicht länger nachgekommen?

Zunächst ist von der trivialen Feststellung auszugehen, dass SchülerInnen in ihren Ansprüchen an Geschichtsunterricht keineswegs einheitlich sind. Kurt

---

1127 Vgl. Hasberg 2013, S. 55.

1128 In der Zusammenstellung bei Gies, Horst: Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung, Köln 2004, S. 62 f.

1129 Muckenfuß 1995, S. 65, Fettung im Original kursiv. Dieses Bedürfnis kondensiert philosophisch u. a. in den vier Kantischen Fragen, „*die der Mensch sich tausendmal im Laufe seines Lebens vorzulegen hat*". Plessner, Hellmuth: Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie, Berlin 1928, S. 309.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Pohl unterschied hierzu empirisch drei Motivationstypen: Der erste offenbare ein historisches Orientierungsbedürfnis – Gegenwärtiges solle durch die Befragung der Vergangenheit erklärt werden. Hier zeigt sich Geschichtsbewusstsein als Bedürfnis nach historischer Sinnbildung. Ein zweiter Typus hingegen fasse Geschichte vorwiegend als Bildungsfach auf und bekunde allgemeine Interessiertheit an möglichst vielen Stoffen. Hier stehen mutmaßlich die Teilhabe an den gemeinsamen Erzählungen der Kultur und der instrumentelle Wert von Bildung zum späteren sozialen Aufstieg im Mittelpunkt. Am deutlichsten als Grund für Interessiertheit formuliert wurde in Pohls Untersuchung aber die Spannung des Stoffes, wie sie sich aus dramatischen Geschichten ergibt. Sinnschöpfung steht also hier im Zentrum: „*Ihre Stoffwünsche und Vorlieben bestimmen die Gruppierung, nämlich spannend, exotisch, fremd. Von Geschichtsbewusstsein im allgemein intendierten Sinne kann hier nicht die Rede sein*."[1130]

Typologien dieser Art[1131] legen einerseits den Imperativ nahe, unterschiedlichen SchülerInnenbedürfnissen soweit möglich entgegenzukommen. Auch aus diesem Grund beharrte Hug darauf, dass Geschichtsunterricht nie von einem einzelnen Globalziel ausgehen dürfe, sondern analog zur Vielfalt an Bedürfnissen eine Vielfalt an Funktionen ausüben solle: „*Geschichtliches Denken lässt sich nicht monofunktional begründen. Der Geschichtsunterricht impliziert ein ganzes*

1130 Pohl 1996, S. 166.

1131 Isabella Nientied gelangte in einer Erhebung unter 15/16-jährigen GymnasiastInnen zu einer fünfgliedrigen Typologie, die der von Pohl nicht unähnlich ist. Dabei unterschied sie erlebnisorientierte SchülerInnen, die den Unterhaltungswert von Geschichte besonders schätzen, also an phronetischem Sinn interessiert sind; diskussionsaffine, die in erster Linie ihre persönliche Werthaltung ausdrücken und mithin ebenfalls auf soziale Orientierung abzielen, dabei aber auch Dominanz ausüben wollen; pragmatische, die sich einfach nur effiziente Stoffvermittlung wünschen und Geschichte vor allem als Bildungsfach ansehen, mithin teleologisch orientiert sind; forschungsorientierte, die Unterricht als Werkstatt betreiben wollen und damit dem Idealbild der Geschichtsdidaktik wohl am nächsten kommen; und eine Gruppe ohne jegliche fachliche Ansprüche. Der Erwerb historischen Überblickswissens wurde über Typengrenzen hinaus als hoher Wert angesehen, indes nahmen die SchülerInnen die fachliche Logik anspruchsvollerer Aufgaben kaum wahr und erkannten den Sinn solcher Aufgaben nicht. Allen gemein war zudem die Wertschätzung überfachlicher Unterrichtsqualität (Effizienz, Lernklima etc.); vgl. Dieselbe: „Ich glaube, was mir das wichtigste am Geschichtsunterricht wäre, dass zwischendurch einmal die Schüler gefragt werden, worauf hättet ihr denn Lust?" Schülerkonzepte von „gutem Geschichtsunterricht" und ihre Konsequenzen für subjektorientiertes historisches Lehren und Lernen, Vortrag am 8. internationalen Symposium der Gesellschaft für Geschichtsdidaktik Österreich, 21./22.9.2018.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Bündel von Zielen mit wechselnder Priorität."[1132] Zum anderen unterstreichen sie auch die stete Koexistenz von Sinnschöpfungs- und Sinnbildungsbedürfnissen innerhalb der Klasse. Ein Unterricht, der die Balance zwischen phronetischem und epistemischem Sinn bzw. zwischen Subjekt- und Objektebene nicht findet, zielt daher fast zwangsläufig an den Bedürfnissen eines großen Teils der SchülerInnen vorbei.

Ähnlich argumentierte Scherb, als er die „Sinnorientierung" von Unterricht als übergeordnetes Bildungsprinzip für die Politische Bildung einforderte. Ein „sinnentfremdetes" Lernen entstünde durch fehlende Ausgewogenheit, wenn das didaktische Pendel einseitig ausschlage: Im objektbezogenen Unterricht stünde „die Sache" zu sehr im Vordergrund, sodass kein „*sinnstiftender Zusammenhang zwischen dem, was Schülerinnen und Schüler in der Schule lernen, und dem, was sie irgendwann später möglicherweise als sinnvoll einsehen können*"[1133] entstehe, im subjektbezogenen hingegen lauere umgekehrt die Gefahr der Trivialisierung und der zu starken didaktischen Reduktion. Scherb propagierte sinnorientiertes Lernen als Verbindung von lebensweltlichem Wissen und Schulwissen; dabei verwies er darauf, dass gerade die Politische Bildung schon lange einen impliziten Bezug zum philosophischen Pragmatismus in der Tradition von John Dewey und Charles Peirce pflege. In seiner pädagogischen Form beschreibt dieser Pragmatismus Problemlösungsprozesse in ähnlicher Weise, wie dies Prozessmodelle Historischen Denkens tun (Irritation, Problempräzisierung, Lösungssuche, Lösungsentwicklung, praktische Anwendung).[1134] Unterrichtsinhalte sollen demnach keine bloßen „*Turngerät[e] des Geistes*" sein, sondern „*Mittel zur Erreichung von Zielen*" (J. Dewey),[1135] um als sinnvoll erlebt zu werden. Für das notwendige Substrat an schulischem Wissen, das nicht unmittelbar instrumentellen Charakter hat, sondern zur langfristigen Problemlösekompetenz beiträgt, bedeutet dies, dass seine Bedeutung den Lernenden gegenüber permanent legitimiert und offengelegt werden muss, um sinnvoll zu bleiben.

Der Pragmatismus überbrückt konstruktivistische und realistische epistemologische Ansätze mit einem Nützlichkeitskriterium: Annahmen über die (auch historische) Welt können demnach als graduell wahrer gelten, wenn die

---

1132 Hug, Wolfgang, zitiert nach: Rohlfes 2005, S. 182.

1133 Scherb 2014, S. 128. Sinnentfremdung manifestiere sich in Überforderung oder Trivialisierung und zeige sich in Inhalten, die SchülerInnen nicht interessierten, in Verfahren, an denen sie nicht beteiligt seien und in Ergebnissen, die für sie keine Bedeutung hätten.

1134 Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, Weinheim 1993, S. 218.

1135 Vgl. Dewey 1993, S. 178.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Handlungen, welche Individuen aufgrund dieser Annahmen setzen, eher zu den von ihnen beabsichtigten Folgen führen – eine korrekte Karte erhöht die Wahrscheinlichkeit, das Ziel zu erreichen.[1136] Dabei setzt Pragmatismus auf kommunikative Wahrheitsaushandlung und stellt alle Aussagen unter den prüfenden Vorbehalt der „*potentiell besseren Wahrheit*" (W. James).[1137] Auf Geschichte umgelegt, steigert sich die graduelle Wahrheit historischer Vorstellungen demnach mit ihrer Triftigkeit, ihrer Erklärungskraft für die vorhandene Evidenz und deutungsbedürftiger Phänomene sowie ihrer funktionalen Bedeutung für das eigene Handeln, soweit es auf historischen Werturteilen ruht.

An welchen Fluchtpunkten sollte sich nun ein sinnzentrierter Geschichtsunterricht ausrichten? Sinn identifiziert, wie wir festgestellt haben, innerhalb der Komplexität menschlicher Erfahrung jene Phänomene, die eine Progression hin zur Erreichung wertvoller (Lebens-)Ziele fördern oder hemmen. Er belegt Unterrichtsinhalte mit Bedeutung, die dem Aufbau von nützlichen konzeptuellen Weltvorstellungen (Sinnbildung) sowie dem erfolgreichen Handeln innerhalb der Kultur (Sinnschöpfung) dienen. Ein sinnzentrierter Geschichtsunterricht lässt sich damit auf eine einfache Formel bringen: Er stellt *schlüssige* Vorstellungen über die Vergangenheit zur Verfügung, die für die Lernenden *nützlich* und *relevant* sind. Schlüssig sind Vorstellungen, wenn sie die eigene Theorie über die Welt verbessern, dabei nicht fundamental mit anderen Schemata konfligieren, belegbar, exemplifizierbar und wahr sind. Wahr können sie auf der Ebene der Sinnschöpfung sein, wenn sie (langfristig) erfolgreiches soziales Handeln instruieren, und auf der Ebene der Sinnbildung, wenn sie konventionellen Trif-

---

1136 Vgl. Menand, Louis: The Metaphysical Club: A Story of Ideas in America, New York 2002; James, William: Pragmatism and The Meaning of Truth, Cambridge 1975.
Auch Nietzsche hat die Wahrheit von Ausdeutungen danach beurteilt, ob sie die individuellen Handlungsmöglichkeiten erweitern oder verringern, ob sie sich für das Individuum als „*ein Symptom des Wachsthums oder des Untergehens*" zeigten. Derselbe: Aus dem Nachlass der Achtzigerjahre, in: Derselbe: Werke in drei Bänden, hgg. von Karl Schlechta, Band 3, München 1954b, S. 478–507, Aphorismus 600.

1137 Vgl. Hingst, Kai-Michael: Zur sechsten Vorlesung: James' pragmatistische Deutung der Korrespondenztheorie der Wahrheit, in: Oehler, Klaus (Hg.): Pragmatismus. Ein neuer Name für einige alte Wege des Denkens, Berlin 2000, S. 131–164, hier S. 149.
Mit dem Problem der Wahrheit des Vergangenen, das sich nicht direkt verifizieren, sondern nur über seine Wirkungen erfassen lässt, befasste er sich insbesondere in James, William: The Existence of Julius Caesar, in: Derselbe: The Meaning of Truth, New York 1911, S. 221–225. Soweit Veränderungen von kindlichen Denkschemata als Folgen einer handelnden Auseinandersetzung mit der Welt verstanden werden können, lässt sich auch Piagets Entwicklungstheorie dem Pragmatismus zuordnen.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

tigkeitskriterien genügen. Nützlich sind sie, wenn sie zur Orientierung in der sozialen und in der dinglichen Welt beitragen und so Lebensziele wie hierarchischen Aufstieg, Generativität und Verantwortungsübernahme erreichen lassen. Relevanz ist das Kriterium, das der Beschäftigung mit Sachverhalten situativ Nützlichkeitsgrade zuweist; sie ist abhängig von persönlichen Dispositionen und Entwicklungsständen, weshalb man Sinn „*nicht oktroyieren*" kann und „*die Sinnhaftigkeit historischen Lernens*" am Ende „*immer individuell geprägt*" (D. Klose) ist.[1138]

Wenn Sinn als Detektor von Schlüssigkeit, Nützlichkeit und Relevanz verstanden wird, ist ein sinnzentrierter Geschichtsunterricht pragmatistisch angelegt. Dabei übt er einen wissenschaftsorientierten Umgang mit historischer Sinnbildung ein, muss dabei aber metareflexiv über das hinausgehen, was derzeit unter dem Schlagwort „Historisches Denken" rubriziert wird, um auch den Einfluss des Vor- und Unbewussten sichtbar zu machen. Und er muss gerade in Hinsicht auf Sinnschöpfungsaspekte wieder zurückschreiten und Aspekte aufgreifen, denen zuvor mehr Bedeutung zugesprochen wurde: SchülerInneninteressen, die Reifungsabhängigkeit historischer Vorstellungen, personale Geschichten über AkteurInnen mit großer Agency, identitätsstiftende Erzählungen. Methodisch helfen *Gamification*-Elemente dabei, Langeweile zu vermeiden, die „*größte Sünde des Unterrichts*" (J. F. Herbart).[1139] Ein Unterricht, der seinen Ausgang in den umfänglichen Orientierungsbedürfnissen der SchülerInnen erkennt, wird für sie bedeutsam und sinnvoll durch jene mentalen Werkzeuge, die er ihnen zur Lebensbewältigung in die Hand gibt. Die nachfolgenden Überlegungen können Geschichtsunterricht auf diesem Weg unterstützen.

a) Interessen in die Mitte nehmen

Subjektive Interessen sind ohne jeden Zweifel „*wesentliche Determinanten des Geschichtsunterrichts*" (J. Rüsen).[1140] Sie lenken Motivation und Aufmerksamkeit auf Sachverhalte, deren tieferes Verständnis für die eigene Entwicklung besonders nützlich sein könnte, und verweisen auf schlummernde Orientierungsbedürfnisse. Durch seine enorme thematische Breite ist der Geschichtsunterricht in der privilegierten Lage, den je unterschiedlichen epistemischen Vorlieben der Lernenden entgegenzukommen, und entspricht durch seine narrative Anlage

---

1138 Klose 1994, S. 59.

1139 Herbart, Johann Friedrich: Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet, in: Derselbe: Sämtliche Werke, Band 2, Aalen 1964, S. 48.

1140 Rüsen 1994b, S. 3.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

gleichzeitig jugendlichen Sinnschöpfungsbedürfnissen – besonders in einem Unterricht, in dem „*der Freude an aktionsvollem, dynamischem, spannendem Geschehen Rechnung*“ getragen wird (W. Marienfeld).[1141]

Ein sinnzentrierter Geschichtsunterricht kann nicht nur jene Interessen im Blick haben, die SchülerInnen „*nach dem Urteil anderer, die es aufgrund gesellschaftspolitischer Theorien ‚objektiv‘ zu wissen meinen, eigentlich haben sollten*“ (H. Glöckel),[1142] sondern schätzt gleichermaßen deren subjektive Interessen. Er identifiziert besonders interessierende Stoffe und gibt ihnen Raum, während er umgekehrt den „diffugen“ mit Sorgfalt im Hinblick auf ihre lernaltersgemäße Elementarisierung und beispielhafte Konkretisierung begegnet. Und er beteiligt die Lernenden an der Unterrichtsplanung ebenso, wie er empirische Erkenntnisse über die typische Entwicklung von SchülerInneninteressen für die Anlage und Kuratierung von Unterrichtsinhalten nutzt.

b) Geschichte in Geschichten erzählen

Geschichten sind mächtige Werkzeuge. Sie erlauben eine imaginative Rollenerprobung, sozialisieren junge Menschen, zeigen ihnen erfolgreiche und scheiternde Vorbilder, verschaffen ihnen Lebenserfahrung aus zweiter Hand und vermitteln innerkulturell nützliche Werthaltungen.[1143] Sie konkretisieren Abstraktes und zwingen zur temporalen, kausalen und relationalen Strukturierung von Phänomenen. Sie bewirken eine osmotische Übernahme von Informationen und geben dem/der Erzählenden *in actu* Feedback über das Sinnerleben des Publikums. Sie bringen epistemischen und phronetischen Sinn zusammen, indem sie komplexe Sachzusammenhänge um „*considerations of moral quandaries*“ (S. Gudmundsdottir) erweitern[1144] – auch und gerade in der Historie. Mit Seixas dürfen wir eine Geschichtsschreibung als nutzlos betrachten, welche sich nicht mit den Folgen

---

1141 Marienfeld 1974, S. 132.

1142 Glöckel 1979, S. 105 f.

1143 Zum Bildungsvorsprung gegenüber sozial deprivierten SchülerInnen tragen, wie Grant Bage argumentiert, wohl auch die mutmaßlich tausenden Geschichten bei, welche gebildete Eltern ihren Kindern erzählen – hier ist die Schule auch als sozial ausgleichende Instanz gefragt; vgl. Derselbe: Narrative Matters. Teaching and Learning History through Story, London 1999, S. 24.

1144 Gutmundsdottir, Sigrun: Story-maker, story-teller: Narrative structures in curriculum, in: Journal of Curriculum Studies 23/1991, S. 207–218, hier S. 216.
Jede Erzählung enthält nach White ein (implizites) moralisierendes Ende; vgl. Derselbe: The value of narrativity, in: Mitchill, William (Hg.): On Narrative, Chicago 1981, S. 1–28, hier S. 22.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

individuellen Verhaltens auseinandersetzt: „*Warum sonst würden wir das historische Projekt auf uns nehmen, wenn nicht, um uns selbst moralisch zu orientieren*?“[1145]

Für einen sinnzentrierten Geschichtsunterricht impliziert dies, dass er insbesondere in jungen Lernaltern die personale Geschichtserzählung nicht aus den Augen verlieren darf. Empirisch ist ohnedies evident, dass eine anschauliche Narrativierung (etwa durch das Nacherzählen in eigenen Worten) das Verstehen und Behalten von Unterrichtsinhalten deutlich unterstützt.[1146] Dieser Umstand wird im deutschsprachigen Raum gegenwärtig in Theorien zur narrativen Kompetenz betont; im angelsächsischen Raum wird er bereits seit den 1980er Jahren didaktisch beachtet, sodass ein ergänzender Blick auf dort entstandene Erzählmodelle lohnen kann.[1147] Kieran Egan versuchte etwa, die Lehrperson als „Storyteller“ zu rehabilitieren; ähnlich wie Neumann beschrieb er die Entwicklung des kindlichen Denkens in Analogie zur Menschheitsentwicklung, wobei die zunehmend komplexere Verwendung von Sprache vier Verstehensphasen unterscheidbar mache, in denen je spezifische *cognitive tools* beim Geschichtenerzählen besonders hilfreich seien.[1148] Egans Ansatz zielte dezidiert darauf ab, Unter-

---

1145 Seixas 1998, S. 240.

1146 Zur Bedeutung des Narrativierens für das Lernen aus angelsächsischer Perspektive vgl. u.a. Egan, Kieran: Layers of Historical Understanding, in: Theory and Research in Social Education, 17/1989, S. 280–294; Barton, Keith/Levstik, Linda: Teaching History for the Common Good, Mahwah 2004; Haydn, Terry et al. (Hg.): Learning to Teach History in the Secondary School: A Companion to School Experience, New York 2008; Voss, James/Wiley, Jennifer: A Case Study of Developing Understanding Via Instruction, in: Stearns, Peter/Seixas, Peter/Wineburg, Sam: Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives, New York 2000, S. 375–389; Lévesque, Stéphane/Zanazanian, Paul: Developing Historical Consciousness and a Community of History Practitioners: A Survey of Prospective History Teachers Across Canada, in: McGill Journal of Education 50/2015, S. 389–412.
In Richard Paxtons Untersuchung bevorzugten fünf von sechs SchülerInnen einen „sichtbaren“ Erzähler in Schulbüchern; vgl. Derselbe: Someone with like a life wrote it: The effects of a visible author on High School history students, in: Journal of Educational Psychology 89/1997, S. 235–50, hier S. 246.

1147 Vgl. beispielsweise Applebee, Arthur: The Child's Concept of Story: Ages Two to Seventeen, Chicago 1978; Fines, John: Making sense out of the content of history curriculum, in: Portal, Christopher (Hg.): The history Curriculum for Teachers, Lewes 1987; Gutmundsdottir 1991; McEwan, Hunter/Egan, Kieran (Hg.): Narrative in Teaching, Learning and Research, New York 1995.

1148 In der Grundschule würde Verstehen gefördert durch weitläufige Metaphern (um Unverstandenes über bereits Verstandenes zu erschließen), binäre Gegensatzpaarungen (um sinnhafte Kategorien zu nutzen), lebendige Sinnbilder, Rhythmen, Mysteriöses, Humor

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

richt für die SchülerInnen sinnerfüllter zu gestalten. „*It is an organic approach that puts **meaning** centre stage [...] a model primarily concerned with providing children with access to and engagement with rich meaning.*“[1149] Grant Bage fokussierte in seinem Zugang stärker auf die Erzählungen der Lernenden. Er beschrieb neben einer Fülle nützlicher Methoden und Sozialformen auch Planungsschemata, die sowohl für die Schaffung von Geschichte aus „Storyseeds“ als auch für die De-Konstruktion vorhandener Erzählungen genützt werden können.[1150] Wissenschaftsnah würde ein solcher Unterricht durch Triftigkeitskriterien und das Verfolgen zweier Leitfragen: „*How well can this child tell historical stories based upon evidence?*“ und „*How well can this child criticize the historical stories of others?*“[1151] Eine am Historischen Lernen ausgerichtete Didaktik kann keine prinzipiellen Anfechtungen gegen einen solchen Ansatz vorbringen, spricht er doch narrative, methodische und orientierende Kompetenzen gleichermaßen an und verstärkt zudem noch Sinnerlebnisse.

c) Konzepte des Historischen Denkens entfalten

Geschichten verknüpfen die beiden grundlegenden Arten, die Welt zu verstehen. Sie verweben einzelne Fakten (z.B. Ereignisse oder Gegebenheiten) kausal und kategorial zu Sinnbildungen (z.B. Entwicklungsvorstellungen) und erklären menschliche Handlungen sinnschöpfend durch die sie motivierenden Ziele und Werte. Diese Dimensionsbereiche greifen desto schlüssiger ineinander, je

---

und Dramen. In der Sekundarstufe I kämen Werkzeuge wie die Assoziation mit dem Heroischen, der Kontextwechsel, die lebensweltliche Anbindung, extreme Erfahrungen, Revolte und Idealismus hinzu. Agency, Narrative, Wahrheits- und Autoritätssuche und allgemeine Ideen seien nützliche Denkrahmungen für die Sekundarstufe II.
In Egans frühem „Story Form Model“ sollten Lehrkräfte zunächst die Bedeutung eines Themas und seinen affektiven Gehalt reflektieren, dann sinnvolle Gegensatzpaarungen identifizieren (z.B. „Zivilisation vs. Barbarei“ bei einer Sequenz über die Wikingereinfälle in England), das Gegensatzpaar in einer Geschichte entwickeln und mit den SchülerInnen über eine Auflösung und Integration der beiden Gegensätze beraten (z.B. verwüsteten die Wikinger kurzfristig England, jedoch eroberte die englische Zivilisation mittelfristig die Wikinger – langfristig profitierten beide Seiten voneinander); vgl. Derselbe: Teaching as story telling. An Alternative Approach to Teaching and Curriculum in the Elementary School, London 1986, S. 41–61 sowie die Materialien der von Egan gegründeten *Imaginative Education Research Group* (2001–2015), online auf: www.ierg.ca/.

1149 Egan 1986, S. 2, Fettung im Original kursiv.

1150 Bage, Grant : Thinking History 4–14: Teaching, Learning, Curricula and Communities, London 2000, S. 73.

1151 Bage 1999, S. 13.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

komplexer, differenzierter und ambivalenter die sie strukturierenden konzeptuellen Vorstellungen der Lernenden sind. Einem sinnorientierten Geschichtsunterricht sollte mithin daran gelegen sein, die konzeptuellen Vorstellungen der Lernenden zu erfassen und qualitativ weiterzuentwickeln.

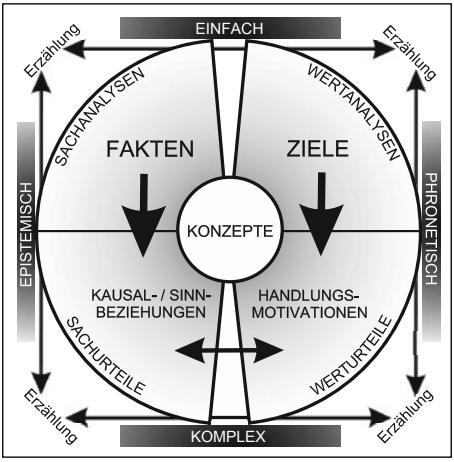

Abb. 4.2: Die zwei Arten, die Welt zu verstehen, verbunden durch Konzepte und strukturiert durch zwei Komplexitätsgrade.

Konzepte erster Ordnung helfen dabei, das Überzeitliche in den Zeitläuften ausfindig zu machen: Muster, Konstanten und Prinzipien, entlang derer Sinnbeziehungen herstellbar werden. Hier offeriert die Historie Einsichten „*valid beyond time and place into human emotions, motivations, and in their relations to which generations of comment offer a guide*" (O. Handlin).[1152] Ein über solche Konzepte strukturierter Unterricht steht nicht in Konkurrenz zum chronologischen Zugriff, sondern ergänzt ihn durch längsschnittliche Perspektiven. Dadurch nimmt er unserem linearen Denken etwas von jener Arroganz, die uns frühere Menschen allzu oft als „*Deppen der Geschichte*" (K. Bergmann)[1153] erscheinen lässt.

Konzepte zweiter Ordnung erlauben darüber hinaus, die impliziten Fachlogiken bewusst nachzuvollziehen und dabei Sinnbildungsfragen der Auswahl, Hierarchisierung und Verknüpfung von Informationen ebenso zu reflektieren wie Bedeutungs-, Kausalitäts- oder Wertzuweisungen. Und schließlich lassen

---

1152 Handlin, Oscar: Truth in History, Cambridge 1979, S. 288.

1153 Vgl. Bergmann, Klaus: Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2012, S. 47.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

sich Konzepte auch in metareflexiver Form konzipieren, sodass sie zur Bewusstmachung von unbewussten Aspekten historischer Sinnschöpfung dienen können.[1154] Insbesondere jene Konzepte, die als Gegensatzpaarungen in Erscheinung treten (nach Lévi-Strauss der grundlegendste Modus der Kategorisierung), sind der syzygischen Struktur von Archetypen verwandt und dadurch intuitiv fassbar. Bewusst oder unbewusst strukturieren Lernende und Lehrende durch sie viele Unterrichtsinhalte.[1155]

d) Das Unbewusste zu Wort kommen lassen

Eine der Geschichtsbewusstheit verpflichtete Didaktik anerkennt, dass alle historischen Vorstellungen ihren Ursprung im Unbewussten haben. Sie akzeptiert, dass imaginative, intuitive und emotionale Formen der Welterschließung *nützlich* in ihrem eigenen Recht sind. Sie moderiert rationalisierend zwischen bewussten und unbewussten Denkebenen und geht davon aus, dass es weder eine „*völlig rationale, sich selbst durchsichtige und reflexiv kontrollierte Geschichtskonstruktion*" gibt noch eine völlig latente Sinnstruktur, die sich im „*Denken, Fühlen und Handeln der Subjekte vollständig und unweigerlich ‚hinter deren Rücken' durchsetzt*" (J. Straub).[1156] Sie ist aufgeschlossen gegenüber den Postulaten, dass Informationsverarbeitung in dualen Prozesskanälen erfolgt und dass Menschen für ihr Handeln wie auch zum Weltverstehen angeborene interpretative Prozessoren benötigen, die auf Werten beruhen – weshalb phronetischer Sinn epistemischem übergeordnet ist.[1157] Und sie sieht eine „*Hauptaufgabe historischer Lernprozesse*" darin, „*auf der Ebene des metakognitiven Wissens emotionale Prämissen des eigenen und des Denkens anderer zu reflektieren und gleichzeitig auf deklarative, prozedurale und konzeptuelle Wissensbestände zu beziehen*" (S. Bracke/C. Flaving).[1158]

Dies geschieht im Unterricht bereits niederschwellig, wenn zu einem beliebigen Betrachtungsgegenstand vor der rationalen Analyse und Beurteilung eine

---

1154 Vgl. für einen Vorschlag eines diesbezüglichen Modells Ammerer 2022.

1155 Kristina Lange fand etwa dichotome Paarungen wie „arm vs. reich" oder „oben vs. unten" im Denken von SchülerInnen, wenn sie mit Bildquellen arbeiten. Vgl. Dieselbe: Historisches Bildverstehen oder Wie lernen Schüler mit Bildquellen? Ein Beitrag zur geschichtsdidaktischen Lehr-Lern-Forschung, Berlin 2011.

1156 Straub 1998, S. 167.

1157 Dass die Regelhaftigkeit mentaler Prozesse biologisch evoluiert ist, kann heute als soziobiologisches Axiom gelten; vgl. u. a. Voland, Eckart: Das Regelwerk des Geistes ist im Genom eingeschrieben, Interview in: 19.8.2016, online auf: https://www.dasgehirn.info/evolution/denken/das-soziale-gehirn/das-regelwerk-des-geistes-ist-im-genom-eingeschrieben.

1158 Bracke/Flaving 2018, S. 142.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

möglichst spontan geäußerte intuitive Bewertung vorgenommen wird: Welchen Eindruck hinterlässt diese Quelle bzw. Darstellung bei mir, welche Gefühle evoziert dieses Thema in mir, mit welchen Adjektiven versehe ich ohne Nachzudenken jene historische Figur, welche Vorstellungen habe ich zu diesem neuen Gegenstand – und warum ist dies der Fall? Kreative und assoziative Ausdrucksformen[1159] machen Latentes manifest, während umgekehrt Sinnschöpfungsschablonen wie die Heldenreise oder die Riege narrativer Erzählarchetypen zur De-Konstruktion vorhandener Erzählungen genutzt werden können. Inhalte des kollektiven Unbewussten werden so in die Mitte des Klassenzimmers gerückt und als metareflexive Forschungsgegenstände in das (Geschichts-)Bewusstsein überführt.

e) Orientierung in der Zeit ermöglichen

Historisches Denken benötigt neben konzeptuellen, prozeduralen und metakognitiven auch deklarative Wissensbestände. Zu Letzteren zählt ein strukturierendes Epochen- und Ereigniswissen, über das Lernende verfügen müssen, wenn sie Untersuchungsgegenstände chronologisch einordnen, historisch kontextualisieren und in plausible Kausalzusammenhänge einbetten wollen. Blieben ihre zeitlichen Ordnungsvorstellungen fragmentiert, reihten sie Ereignisse lediglich episodenhaft, anachronistisch und zusammenhangslos aneinander, wodurch kein genetischer Bezug zur Gegenwart erkennbar würde und die Bedeutung von Geschichte für das eigene Leben schwände. Ebenso wenig erschiene sie als Wirklichkeitsordnung, in der permanent auch mit Veränderung gerechnet werden muss und daher ein „*Möglichkeitssinn*“[1160] zu entwickeln ist.

Jegliche Orientierung, auch die historische, verlangt nach Wissen um die Welt, in der man sich zurechtfinden muss, und der Fähigkeit zur Positionsbestimmung. Chronologisches Überblickswissen bildet die Karte, die Geschichtsunterricht zur Verfügung stellen soll.[1161] Diese Karte trifft auf ein natürliches

---

1159 Immer noch beispielhaft ist hier auf jene von Birgit Wenzel gesammelten Methoden (wie Bildkartei, Mitbringsel oder Stummfilmvertonung) zu verweisen, die geeignet sind, Emotionales anzusprechen und freizulegen; vgl. Dieselbe: Kreative und innovative Methoden. Geschichtsunterricht einmal anders, Schwalbach/Ts. 2011.

1160 Straub 1998, S. 151.

1161 Treffend spricht Nicola Brauch daher von der „Kartierung“ raum-zeitlicher Zusammenhänge, wie sie etwa durch Verzeitlichungsübungen trainiert wird; vgl. Dieselbe: Vom Umgang mit der Zeit im historischen Erzählen. Auf dem Weg zu Übungsaufgaben, in: Schreiber, Waltraud/Ziegler, Béatrice/Kühberger, Christoph: Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung „Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte in Eichstätt vom November 2017, Münster 2019, S. 186–193, hier S. 192.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Bedürfnis nach chronologischer Struktur, wie es Glöckel zufolge 13-Jährige regelmäßig an den Tag legen.[1162] Indes ist keineswegs evident, ob die Geschichtsdidaktik dem Aufbau von Orientierungswissen noch ausreichende Aufmerksamkeit widmet, hat sie es doch mittlerweile weitgehend „*aus dem Wissensbegriff ausgegliedert*" (T. Hellmuth).[1163] Beunruhigen sollte jedenfalls der Befund von Borries' aus 2008, wonach SchülerInnen „*zwar den methodensicheren Umgang mit einzelnen Quellen und Ereignissen lernen, nicht aber die Fähigkeit, sinnvoll Geschichten über größere Zusammenhänge aufzunehmen, zu verarbeiten und selbst zu produzieren*".[1164] Martin Schulze-Wessel, Vorsitzender des Deutschen Historikerverbandes, warnte gar davor, dass im kompetenzorientierten Unterricht „*die Zeit aus der Geschichte verschwindet*".[1165]

Nützliche Impulse für den Einbezug temporaler Strukturierungsnormen könnten erneut die britische und die kanadische Geschichtsdidaktiken bieten, wo die Vermittlung eines chronologischen Ordnungsrahmens lebhaft diskutiert wird (etwa in Form von „frameworks", „big pictures", „Karten der Vergangenheit" etc.).[1166] Entlang weitläufiger zeitlicher und räumlicher Skalen soll dabei ein provisorisches Faktengerüst zur historischen Orientierung aufgebaut werden, an das anschließend in de-konstruierender Weise fachspezifische Konzepte angelegt werden. SchülerInnen sollen einen solchen Ordnungsrahmen zur

---

1162 Vgl. Glöckel 1979, S. 111.

1163 Hellmuth, Thomas: Wider das „normative Geschichtsbewusstsein". Geschichtsdidaktik als historisch-analytische Sinnbildung, in: Krammer, Reinhard/Kühberger, Christoph/Schausberger, Franz (Hg.): Der forschende Blick. Beiträge zur Geschichte Österreichs im 20. Jahrhundert. Festschrift für Ernst Hanisch zum 70. Geburtstag, Wien 2010, S. 461–486, hier S. 470.

1164 Borries, Bodo von: Historisch denken lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe, Opladen 2008, S. 73.

1165 Schulze Wessel, Martin: Wie die Zeit aus der Geschichte verschwindet, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 25.9.2016, online auf: https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/geschichtsunterricht-wie-die-zeit-aus-der-geschichte-verschwindet-14432809-p2.html.

1166 Vgl. Rogers, Rick: Raising the bar: Developing meaningful historical consciousness at Key Stage 3, in: Teaching History 133/2008, S. 24–30; Blow, Frances: „Everything flows and nothing stays": How students make sense of the historical concepts of change, continuity and development, in: Teaching History 145/2011, S. 47–55; Blow, Frances/Lee, Peter/Shemilt, Denis: Time and chronology: Conjoined twins or distant cousins? In: Teaching History 147/2012, S. 26–35; Howson, Jonathan: Potential and pitfalls in teaching „big pictures" of the past, in: Teaching History 136/2009, S. 24–33; Butler, Simon: Chronological understanding, in: Davis, Ian (Hg.): Debates in History Teaching, New York 2017, S. 155–166.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

zeitlichen Verortung nutzen, ihn jedoch auch gleichzeitig hinterfragen und erweitern. Vorläufige Evaluierungen solcher Strukturierungshilfen zeichnen ein ermutigendes Bild.[1167] Insbesondere multiple Chronologien, die sowohl langfristig als auch kurzfristig angelegt sind, bilden nach Christine Counsell ein „*usable framework of knowledge*", das sich idealerweise aus Betrachtungen in hoher (z.B. Jahre), mittlerer (Jahrzehnte) und niedriger (Jahrhunderte) „Auflösung" speisen kann.[1168]

f) Verbindende Identitäten stärken

Sozialpsychologisch ist gut belegt, dass Gruppen eine desto stärkere Kohäsion und Produktivität erreichen, je besser es ihnen gelingt, die Ähnlichkeiten (anstelle der Unterschiede) zwischen ihren Mitgliedern herauszustreichen.[1169] Erzählungen, die Gemeinsamkeiten betonten, unterstützen die Herausbildung einer „*common-humanity identity*" (G. Lukianoff/J. Haidt)[1170] und kanalisieren die menschlichen Sinnbedürfnisse nach tribaler Zugehörigkeit und Generativität in einer Weise, die dem Individuum sowie dem Gemeinwesen gleichermaßen zuträglich ist. Das ist auf nationalstaatlicher Ebene vor allem für heterogene Einwanderungsgesellschaften relevant. Bieten sie ImmigrantInnen keine attraktive nationale Selbsterzählung, in die selbige sich einschreiben können, zwingen sie sie dazu, in den Selbsterzählungen ihrer Herkunftskulturen zu verweilen – eine implizite Aufforderung zum Tribalismus, der keine übertribale Solidarität kennt.

Geschichtsunterricht leistet hier einen Beitrag, indem er die (reflektierte und selbstreflexive) Teilhabe an jener nationalen Selbsterzählung ermöglicht,

---

1167 So zeigte etwa James Carroll am Beispiel der Sklaverei empirisch, dass ein tausendjähriger Überblicksrahmen das Verständnis von historischer Signifikanz und von Entwicklungsbewertung deutlich erleichtert; vgl. Derselbe: Exploring historical „frameworks" as a curriculum goal: a case study examining students' notions of historical significance when using millennia-wide time scales, in: Curriculum Journal 27/2016, S. 454–478.
Frances Blow zog aus einer Vorstellungsstudie zum historischen Wandel die Empfehlung, dass LehrerInnen im Unterricht lange Zeiträume einbeziehen sollten; SchülerInnen sollten thematische Einzelgeschichten regelmäßig strukturierend in längere Erzählungen einflechten, um zu einem hinreichend tiefen Verständnis zu gelangen; vgl. Dieselbe 2011, S. 52.

1168 Vgl. Counsell, Christine: The fertility of substantive knowledge: In search of its hidden, generative power, in: Davis, Ian (Hg.): Debates in History Teaching, New York 2017, S. 80–99.

1169 Vgl. Haidt 2012, S. 277.

1170 Vgl. Lukianoff, Greg/Haidt, Jonathan: The Coddling of the American mind. How good intentions and bad ideas are setting up a generation for failure, New York 2019, S. 260–262.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

aus der heraus sich eine Gesellschaft ihre Genese und Werthaltungen erklärt.[1171] Das impliziert zum einen, dass er auf gemeinschaftsumspannende Meistererzählungen nicht vollends verzichten kann, ohne die nach Rüsen ohnedies „*keine kulturelle Identität*" zu haben ist;[1172] und zum anderen, dass er sein Bildungsziel der historischen Orientierungsfähigkeit nicht losgelöst von der Vermittlung kanonischer Wissensbestände erreichen kann. Da sich der Mensch in einer spezifischen Geschichtskultur befindet und sich aus ihr heraus historisch orientiert, muss er sich stets auch auf „*die bereits vorhandenen Sinnproduktionen*" (A. Körber) beziehen – und diese kennen.[1173] Straub zufolge schaffen historische Erzählungen eine „***gemeinsame** Welt*" und legen so „*die Basis für übereinstimmende Urteile und koordinierte, kooperative Handlungen*".[1174] Tiefenpsychologisch gewendet, hat das Individuum erst auf dieser Grundlage die Möglichkeit, die eigene Biographie als Rebellion gegen die Normen des Kollektivs zu gestalten: „*Es ist unser Gefühl, dieser kanonisierten Vergangenheit anzugehören, das es uns erlaubt, unsere Selbstdarstellungen so zu entwerfen, als wären sie getrieben von einer Abweichung von dem, was von uns erwartet wird, während sie gleichwohl ihre Mittäterschaft am Kanon weiter aufrechterhalten*" (J. Bruner).[1175]

Würde Geschichtsunterricht in Ablehnung historischer Großdeutungen die Lernenden nur noch mit der „*jeweils für sie relevante[n] Vergangenheit*"[1176] (M. Lücke) beschäftigen, machte er historische Einsiedelei zum Ideal und damit die Tore weit für pathologische Sinnbildungsangebote, welche das Bedürfnis nach Gruppenidentität gerne befriedigen. Die eigene Autobiographie ist nach Alasdair MacIntyre „*always embedded in the story of those communities from whom I derive my identity. [...] To try to cut myself off from that past, in the individualist*

1171 Auch steht er zunehmend in der Pflicht, Brücken in die Selbsterzählungen der Herkunftsländer zu schlagen.

1172 Rüsen 2006c, S. 8.

1173 Vgl. Körber, Andreas: Kompetenzen Historischen Denkens revisited. Das FUER-Modell historischer Kompetenzen vor dem Hintergrund von zehn Jahren Kompetenzdebatte in der Geschichtsdidaktik. Überarbeitete und ergänzte Fassung des Keynote-Vortrags auf der Tagung „gdt – geschichtsdidaktik-Tagung Eichstätt „Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte" am 16.11.2017, S. 7, online auf: https://www.gdt-eichstaett.de/wp-content/uploads/2017/12/K%C3%B6rber _Keynote_2017.12.5.pdf.

1174 Straub 1998, S. 129 und 132, Fettung im Original kursiv.

1175 Bruner 1998, S. 79.

1176 Lücke, Martin: Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik, in: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Band 1, Schwalbach/Ts. 2012, S. 136–146, hier S. 146.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

mode, is to deform my present relationships".[1177] Man will zwar mit Sympathie auf Forderungen nach einer verstärkten „*radikale[n] Subjektzentrierung historischer Sinnkonstruktion*" blicken, bei der die „*Selbstreferenzialität des historischen Verstehens*" (M. Daumüller)[1178] und die ontologischen Bedeutungszuschreibungen der Lernenden klar im Mittelpunkt stehen, vermisst bei solchen Individualisierungstendenzen aber die notwendigen kollektiven Ankerpunkte: Welche Geltung und Wirksamkeit können individuell bedeutsame historische Selbsterzählungen erlangen, wenn sie losgelöst vom allgemein anerkannten Sinnbildungshintergrund sind? Wer die Regeln ignoriert, nach denen innerhalb einer Kultur Geschichtserzählungen Anerkennung finden, „*wird oder bleibt dadurch einsam, abgeschnitten von jenen Erfahrungen und Erwartungen, welche soziokulturelle Wirklichkeiten, eine gemeinsame Praxis von Menschen, erst konstituieren*" (J. Straub).[1179]

g) Komplexität konfrontieren lernen

Geschichtswissenschaft fordert Genauigkeit und Ehrlichkeit ein, ein *Streben nach Wahrheit* im Sinne des Konzepts „Truthfulness", d.h. „*making an honest attempt to provide the most accurate explanation possible from the evidence available*" (T. Haydn).[1180] Auf der Ebene der *Fakten* (als Relata von Beziehungen) lässt sich intersubjektiv leicht überprüfen, ob diesen Ansprüchen genüge getan wird: „*Echtheitsfragen der Urkunden, Datierungen von Dokumenten, Zahlenangaben von Statistiken, Lesarten und Varianten von Texten, deren Herkunft oder Ableitung: all das läßt sich mit gleichsam naturwissenschaftlicher Exaktheit soweit bestimmen, dass die Ergebnisse unbeschadet des Standorts eines Historikers universal kommunikabel und kontrollierbar sind*" (R. Koselleck).[1181] Sobald Fakten jedoch sinnbildend zueinander in Relation gesetzt werden, entsteht eine Vielzahl legitimer Deutungsmöglichkeiten – abhängig etwa von eingenommenen Blickwinkeln, Gewich-

---

1177 MacIntyre, Alasdair: After Virtue, London 1981, S. 205.

1178 Daumüller, Markus/Seidenfuß, Manfred: Endstation Geschichtsunterricht: Die Sicht von Schulabgängerinnen und Schulabgängern auf ihren Geschichtsunterricht, Münster 2017, S. 22 f.

1179 Vgl. Straub 1998, S. 160 f.

1180 Haydn, Terry: Truth in history education, in: Davies, Ian (Hg.): Debates in History Teaching, Second Edition, London 2017, S. 169–197, hier S. 171.

1181 Koselleck, Reinhart: Standortbildung und Zeitlichkeit. Ein Beitrag zur historiographischen Erschließung der geschichtlichen Welt, in: Derselbe (Hg.): Vergangene Zukunft, Frankfurt/M. 1979, S. 165–207, hier S. 204.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

tungen oder Fokussierungen.[1182] Ihr Gültigkeitsanspruch kann dann lediglich anhand der an sie angelegten Gütekriterien (z.B. Quellennähe, Widerspruchsfreiheit, Schlusslogiken, methodische Reflektiertheit, normative Anschlussfähigkeit) eingeschätzt werden. Wird schließlich dem historischen Geschehen auch eine moralische Lektion in Form eines Werturteils zugeschrieben, damit es Bedeutung für das Handeln in der Gegenwart erhält, vervielfältigen sich die Interpretationsmöglichkeiten in Abhängigkeit von den angewandten normativen Referenzrahmungen noch einmal zusätzlich. Zudem verändern sich mit den Re-konstruierenden Werthaltungen und Orientierungsbedürfnisse – „*selbst wenn die Tatsachen unauslöschlich sind*" schrieb Ricoeur daher, „*so ist doch der Sinn dessen, was geschehen ist, keineswegs ein für allemal festgefügt.*"[1183]

Akzeptieren zu können, dass soziale Realität hochkomplex und der bevorzugte Aufenthaltsort der Wirklichkeit die Grauzone ist, ist für SchülerInnen ein wesentlicher Entwicklungsfortschritt. Nach Keith Joseph hilft gerade die kritische Quellenarbeit im Unterricht dabei, das weite Feld an politischen, ökonomischen, sozialen oder kulturellen Fragen zu verstehen, „*on which there is no single right answer, where opinions have to be tolerated but need to be subjected to the test of evidence and argument. [...] And it should equally awaken a recognicion of the possible legitimacy of other points of view.*"[1184] Nach Wahrheit zu streben bedeutet demnach, epistemische und phronetische Komplexität ernst zu nehmen. Je besser das Sensorium für den Grad an Nuance, für die Berücksichtigung unterschiedlicher Sichtweisen und für das Maß an Ambivalenz in historischen Bewertungen entwickelt ist, desto eher werden aus historischen Rekonstruktionen schlüssige, relevante und nützliche (und mithin sinnvolle) Orientierungshilfen hervorgehen. Verfeinern lässt sich dieses Sensorium durch Kritik an historischen Darstellun-

---

1182 Schon Nietzsche konnte „*die Möglichkeit nicht abweisen*", dass eine aus Subjekten zusammengesetzte Welt „*unendliche Interpretationen in sich*" schließe – die Zahl möglicher Phänomendeutungen ist ja potentiell unbegrenzt. Derselbe 1954c, S. 249.

1183 Ricoeur, Paul, zitiert nach: Paravicini, Werner: Die Wahrheit der Historiker, München 2010, S. 16.

1184 Joseph, Keith: Why teach history in school, in: The Historian 2/1984, S. 10–12. Die Einsicht in die Beschränktheit der eigenen Perspektiven ist dabei unumgänglich: „*[...] recognizing the inadequacy of one's own conceptional apparatus, is essential in teaching people how to understand others different from themselves. If we never recognize that our individual experience is limited, what hope is there for understanding people whose logic defies our own, whose choices and beliefs seem inscrutable when judged against ourselves?*" Wineburg, Sam/Fournier, Janice: Contextualized thinking in history, in: Carratero, Maria/Voss, James (Hg.): Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences, Hillsdale 1994, S. 285–308, hier S. 305 f.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

gen, die ohnedies selten so ausbalanciert sind, dass sie als triftig, perspektivisch divers und normativ ausgewogen (d.h. an alle relevanten moralischen Referenzrahmungen gelegt) erachtet werden können. Leichter als „gute" Geschichtsschreibung ist dabei „schlechte", d.h. unterkomplexe und monoperspektivische, zu identifizieren: „*Bad history tells only part of complex stories [...] Bad history also makes sweeping generalizations for which there is not adequate evidence and ignores akward facts that do not fit [...] Bad history ignores such nuances in favour of telling tales that belong to morality plays but do not help us to consider that past in all its complexity*" (M. Macmillan).[1185] Schlechte Geschichtsschreibung befriedigt mit einseitigen und verallgemeinernden Darstellungen unserer tiefes Bedürfnis nach Komplexitätsreduktion. Ihr wird begegnet, indem die Lernenden selbst jene Fragestellungen, Betrachtungsweisen, Bewertungen und Perspektiven ergänzen, die in einer Erzählung fehlen – dem Nietzsche-Wort folgend, dass einer alleine immer Unrecht habe, mit Zweien aber die Wahrheit beginne.[1186]

Beispiel: Die unerschrockene Kaiserin

Schlechte Geschichtsschreibung findet sich auch in geschichtskulturellen Produkten, die auf einseitigen, archetypisch nicht ausbalancierten Metanarrativen beruhen – etwa wenn in einer Erzählung ein nur positiv gesetzter Mutterarchetyp auf einen nur negativ gesetzten Vaterarchetyp trifft. So zeichnete Pénélope Bagieu in ihrem Geschichtscomic „Unerschrocken" die Biographien inspirierender, jedoch (noch) wenig bekannter historischer Frauen, die *„den gesellschaftlichen Zwängen ihrer Zeit trotzten, um das Leben ihrer Wahl zu führen"*.[1188] Auch vom Leben der chinesischen Kaiserin Wu Zetian wurde erzählt, und zwar in Form einer Geschichte über eine junge, attraktive Frau, die sich gegen den erbitterten Widerstand des korrupten männlichen Establishments *(„jedes hohe Tier im Land hasst sie")* durchsetzt. Die Protagonistin bringt in ihrer segensreichen Amtszeit dem Land Frieden und Hochkultur, den Armen ein besseres Leben und dem Staatsapparat mehr Vielfalt *(„da sie überzeugt ist, dass diese Meritokratie von Diversität profitiert")*. Freilich ist dies eine sehr einseitige Interpretation einer problematischen Quellenlage, die mehr über den Entstehungskontext aussagt als über die beschriebene historische Figur. Die Comiczeichnerin selbst machte in Interviews keinen Hehl daraus, dass ihr die pädagogische Geste wichtiger war als das Bemühen um Ausgewogenheit oder Triftigkeit: *„Also, was mich am meisten interessiert, ist einfach, eine Geschichte zu erzählen. Es geht nicht unbedingt darum, sich nur auf das Wahre zu konzentrieren, darauf zu fokussieren. Ich nehme mir durchaus Freiheiten als Autorin, auch als Zeichnerin. Es soll eine gute, glaubwürdige Geschichte sein, denn es geht ja nicht darum, etwas aus ihr zu lernen."*[1189]

1185 Macmillian, Margaret: The Uses and Abuses of History, Basingstoke 2009, S. 36 f.

1186 Vgl. Nietzsche 1954c, S. 158.

1187 Verlagsbeschreibung zu Bagieu, Pénélope: Unerschrocken, Berlin 2017, online auf: http://www.reprodukt.com/produkt/comics/unerschrocken-funfzehn-portrats-ausergewohnlicher-frauen/.

1188 Bagieu, Pénélope, Interview in: Deutschlandfunk Kultur, 29.9.2017, online auf: http://www.deutschlandfunkkultur.de/comic-von-penelope-bagieu-man-muss-nicht-als-heldin-geboren.1270.de.html?dram:article_id=397084.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Mögliche Aufgabenstellungen:

- Wie werden die dargestellten historischen Personen und ihre Handlungen bewertet? Kommen HistorikerInnen zu einer ähnlichen Bewertung? Wie lassen sich Unterschiede erklären?
- Welche archetypischen Motive – etwa der/die kulturerneuernde HeldIn, der/die chaosbekämpfende HeldIn, der weise König, die tyrannische Väterherrschaft, die schlangenzüngelnde Hexe, die gute Mutter u. a. – werden in der Erzählung eingesetzt und wie werden sie erzählerisch kombiniert?
- Wie müsste ein Comic aussehen, der die Geschichte aus der Perspektive eines Widersachers Wu Zitans erzählt?

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

5. Schluss

„Aber auch für dieses Konzept gilt letztlich, daß es mit viel Mühe möglicherweise nur den nächsten Irrtum vorbereitet hat."
Klaus Bergmann: Geschichtsunterricht und Identität[1189]

Geschichte ist nicht das Dokumentieren des Vergangenen, sondern die Nutzung früherer Erfahrungen zur Bewältigung der Herausforderungen der Zukunft. Die Welt ist viel zu komplex, um sie zu verstehen, und so ist es der in ihr zu findende Sinn, der uns durch das Leben führt und die vergangenen Erfahrungen nutzbar macht. Aber was ist dieser Sinn und welche Rolle spielt er für das Historische Lernen?

Bei der Beantwortung dieser Fragen stand dieser Band unter der leitenden Idee, dass in den geschichtsdidaktisch etablierten, vor allem aus der Historik kommenden Konzeptionen von „Geschichtsbewusstsein" und „Historischer Sinnbildung" sensu Jeismann, Rüsen u.a. die unbewussten Momente vernachlässigt würden. Diese Momente, so wurde argumentiert, weisen historischen Vorstellungen und Erzählungen nicht nur die nötige Relevanz zu (und stellen damit das vordringliche *movens* für die Beschäftigung mit der Vergangenheit dar), sondern determinieren zugleich über weite Strecken ihre Form. Sie gestalten die ästhetische Dimension der „Schönheit" von Erzählungen, welche Menschen bei ihrer Auseinandersetzung mit Geschichte affektiv besonders stark beeinflusst. Gerade bei geschichtskulturell erfolgreichen Produkten darf vermutet werden, dass dem Publikum die erzählerische Stimmigkeit in der ästhetischen Dimension durchaus wichtiger ist als die Schlüssigkeit in der kognitiven oder der politischen – und der eingelöste Wahrheitsanspruch in dieser Dimension auch die Stimmigkeitswahrnehmung in den beiden anderen beeinflusst. Teil der Erlangung eines mündigen, reflektierten und selbstreflexiven Umgangs mit Geschichte sollte mithin auch die Bewusstmachung der überwiegend unbewussten Motive und Erzählweisen sein, mit denen wir unsere Geschichtsbilder gestalten. Nicht nur die Spitze, auch der gewaltige Kiel des Eisbergs sollte den Geschichtsunterricht beschäftigen. Das gilt heute, wo sich SchülerInnen einer unglaublich reichhaltigen Geschichtskultur – mit vielfach problematischen

1189 Bergmann 1975b, S. 25.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Geschichtsbildern und sublimen historisch-politischen Bewertungen – erwehren müssen, mehr denn je.

Um hier einen konzeptionellen Hebel zu finden, wurde eine Unterscheidung von zwei fundamental unterschiedlichen Arten vorgeschlagen, die Welt zu begreifen: An faktischer Realität ausgerichtete epistemische *Sinnbildung* und an zu setzenden Handlungen ausgerichtete phronetische *Sinnschöpfung*. Diese Unterscheidung ließ sich aus der Zusammenschau epistemologischer, sinn-, moral-, religions-, entwicklungs-, tiefen- und narrationspsychologischer Zugriffe auf den „Sinn"-Komplex begründen. Zur Modellierung der unbewussten Aspekte phronetischer Sinnschöpfung wurde die Tiefenpsychologie als Referenzdisziplin herangezogen – allerdings nicht der psychoanalytische Zugriff, der zur Ergründung des *individuellen* Unbewussten und seiner biographischen Verstrickungen (sowohl bei historisch Handelnden als auch bei gegenwärtig Re-Konstruierenden) zweifellos nützlich ist, sondern die Konzeption des *kollektiven* Unbewussten nach Jung und Neumann. In der Jung'schen Archetypentheorie, die als ein zentraler theoretischer Bezug gewählt wurde, stehen die primordialen, fest verankerten, gleichwohl überwiegend unbewussten Erzählmotive im Mittelpunkt, die unsere Vorstellungen von der (auch historischen) sozialen Welt narrativ strukturieren und den Sinngehalt von dramatischen Erzählungen, aber auch Metanarrativen, determinieren.

Der erste Abschnitt packte das Sinnproblem noch auf einer allgemeinen gesellschaftlichen und psychologischen Ebene. Die Relevanz von Sinn in der Kultur, in Politik und Wissenschaft wurde hier aufgerollt sowie Pathologien von Sinnbildung beschrieben, welche unter anderem die Politische Bildung beschäftigen. Es wurde das Sinnproblem in der Pädagogik und in den Fachdidaktiken angesprochen und in Jungs Konzeption des kollektiven Unbewussten eingeführt. Der zweite Abschnitt transferierte die Unterscheidung von epistemischer Sinnbildung und phronetischer Sinnschöpfung auf die geschichtsdidaktische Theorie. Zunächst wurden hier noch die bequem ausgetretenen Pfade zur historischen Sinnbildung im narrativistisch-konstruktivistischen Paradigma beschritten, dann jedoch Neuland erkundet, indem die Archetypentheorie adaptiert und auf (historische) Narrative, Narrationen und geschichtskulturelle Manifestationen angewandt wurde. An diesem Punkt verließ die Studie – um noch ein letztes Mal in mythopoetischen Bildern zu sprechen – die Welt des hellen Tages und tauchte in das Nachtmeer ein, wagte sich in den finsteren Wald, beschritt das knackende Eis. Dass solcherart explorative *Spekulation* notwendig ist, um wirklich Neues zu finden, ist von nahezu trivialer Klarheit. „*Wirkliches Neuland*", schrieb Werner Heisenberg, könne „*nur gewonnen werden, wenn man*

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

an einer entscheidenden Stelle bereit ist, den Grund zu verlassen, auf dem die bisherige Wissenschaft ruht, und gewissermaßen ins Leere zu springen."[1190]

Die hier vorgeschlagenen archetypischen Konstellationen (sowie die gewählten historischen Exempel mit ihren mutmaßlich erheblichen Bestätigungsverzerrungen) stehen naturgemäß unter dem Vorbehalt der empirischen Überprüfung ihrer Tragfähigkeit. Hierfür müsste im Weiteren mit ebenso unkonventionellen Erhebungs- und Auswertungsverfahren experimentiert werden. Zur Erkundung von Archetypen in den Geschichtsbildern von SchülerInnen könnte etwa mit Variationen der Jung'schen Assoziationsmethode operiert werden, bei denen historische Persönlichkeiten und Begriffe als Reizwörter dienen – analog zur therapeutischen Identifikation von Komplexen; mit der Darbietung zweier Varianten von historischen Darstellungen, eine archetypisch angelegt, eine weitgehend ohne archetypische Strukturierung, und der vergleichenden Überprüfung des Behaltens der Inhalte im Abstand einiger Wochen bzw. Monate; mit der (begründeten) Wahl präferierter Erzählungsschlüsse zu einer dramatischen historischen Darstellung aus einem mehrgestaltigen Angebot durch die ForschungspartnerInnen; mit der Analyse der archetypischen Konstellationen in jenen Erzählungen, welche SchülerInnen als besonders sinnschöpfend angeben; oder der Analyse von fiktionalen Geschichten, welche die ForschungspartnerInnen zu einer präferierten historischen Persönlichkeit erzählen sollten. Soweit der Grad an metakognitiver Bewusstheit erfasst werden soll, den SchülerInnen im Umgang mit archetypischen Erzählweisen bereits an den Tag legen, böte sich etwa die Identifikation bekannter Mythologeme durch die ForschungspartnerInnen in vorhandenen historischen Narrationen an; die Rückbindung der in Erzählungen dargestellten Sinnschöpfungsmuster auf eigene biographische Erfahrungen; oder auch das Erkennen der syzygischen Strukturen in Metanarrativen und der diachrone oder synchrone Vergleich der an sie geknüpften historisch-politischen Bewertungen.

Im letzten Abschnitt wurde schließlich versucht, die allgemeinen Sinnstrukturen des Geschichtsunterrichts zu erfassen – seine normativen Ziele und die ihn begleitenden Motivlagen der SchülerInnen unter wechselnden historischen Bedingungen. Aus der beschreibenden Zusammenschau wurden Überlegungen zu einem sinnzentrierten Geschichtsunterricht artikuliert, die aus fachdidaktischer Sicht wenig Revolutionäres fordern – naturgemäß, möchte man anmerken, findet sich doch der Sinn nicht an den extremen Rändern, sondern in

---

1190 Heisenberg, Werner: Der Teil und das Ganze. Gespräche im Umkreis der Atomphysik, München 1969, S. 101.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

der balancierten Mitte. Hier wurden, basierend auf den zuvor angestellten Überlegungen, die kategorialen Felder aufgeführt, in denen eine Balance herzustellen für den Geschichtsunterricht besonders nützlich wäre.

Es bleibt abschließend, mich bei den vielen Menschen zu bedanken, die am Entstehen dieser Studie ihren Anteil hatten. Unter den FachkollegInnen, mit denen ich inspirierende Gespräche zu Sinn und Geschichts(unter)bewusstsein führen durfte, möchte ich insbesondere Reinhard Krammer (†), Christoph Kühberger, Peter Seixas und Bodo von Borries hervorheben. Der größte Dank gilt freilich meiner Frau Alexandra, die das aufwändige Unterfangen eines Korrektorats unternommen hat, sowie meinen Kindern, die mit mir im Laufe der letzten beiden Jahre zahllose Gespräche über Drachen, Heldenreisen, Monster, Harry Potter, Schatzsuchen, SuperheldInnen und Prinzessinnen führen mussten.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Literaturverzeichnis

„Wenn das Buch, das wir lesen, uns nicht mit einem Faustschlag auf den Schädel weckt, wozu lesen wir dann das Buch?"
Franz Kafka: Brief an Oskar Pollak[1191]

Alle online-Ressourcen, wurden – sofern nicht anders angegeben – zuletzt abgerufen am 17.11.2020

Monographien sowie Artikel in Sammelbänden und Fachzeitschriften

Abdel-Samad, Hamed: Der Untergang der islamischen Welt: Eine Prognose, München 2010.

Absolu, Forence: Politikerinnen in der Presse. Mytheme, Biographeme und Archetyp. Die genderbetonte Darstellung von Angela Merkel und Ségolène Royal in den deutschen und französischen Printmedien während ihrer Wahlkampagnen, Würzburg 2014.

Acemoglu, Daron/Robinson, James: Warum Nationen scheitern. Die Ursprünge von Macht, Wohlstand und Armut, Frankfurt/M. 2014.

Ackermann, Ulrike: Freiheit und Gleichheit, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 34–36/2013, S. 24–27.

Adler, Alfred: Praxis und Theorie der Individualpsychologie. Vorträge zur Einführung in die Psychotherapie für Ärzte, Psychologen und Lehrer, Frankfurt/M. 2014.

Aghili, Mojtaba/Venkatesh Kumar, Gopalaiah: Relationship between Religious Attitude and Happiness among Professional Employees, in: Journal of the Indian Academy of Applied Psychology 34/2008, S. 66–69.

Alt, Peter-André: Sigmund Freud: Der Arzt der Moderne, München 2016.

Alter, Adam/Oppenheimer, Daniel: Uniting the Tribes of Fluency to Form a Metacognitive Nation, in: Personality and Social Psychology Review. 13 (3), 2009, S. 219–235. DOI: 10.1177/1088868309341564.

Altrichter, Helmut/Herbers, Klaus/Neuhaus, Helmut (Hg.): Mythen in der Geschichte, Freiburg/Breisgau 2004.

Amelang, Manfred/Bartussek, Dieter: Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung, Stuttgart 1990.

Ammerer, Heinrich: Homophobie, in: Ammerer, Heinrich/Buchberger, Wolfgang/Brzobohaty, Hannes (Hg.): Geschichte nutzen. Unterrichtsbeispiele zur Förderung von historischer Orientierungskompetenz, Wien 2015, 68–72.

1191 Kafka, Franz: Brief an Oskar Pollak, in: Derselbe: Briefe 1902–1924, Berlin 1998, Seite 27 f.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Ammerer, Heinrich: „Hunger" als politisches und historisches Teilkonzept. Ein unterrichtspraktischer Rundgang durch die Kompetenzmodelle, in: Historische Sozialkunde 1/2014, S. 39–47.

Ammerer, Heinrich: Konzepte historischen Denkens und ihre Entwicklungslogik. Eine Studie zur Genese historischer Verständnishorizonte, Frankfurt/M. 2022.

Ammerer, Heinrich: Warum denke ich, was ich denke? Politische Teilurteile sichtbar machen und bewerten, in: Informationen zur Politischen Bildung 29, Wien 2008, S. 15–19.

Ammerer, Heinrich: Zwischen Pest und Cholera: Dilemmasituationen in der Umweltpolitik, in: Informationen zur politischen Bildung 34, Wien 2011, S. 61–67.

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

Anderson, Lorin/Krathwohl, David/Airasian, Peter: A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, New York 2001.

Angvik, Magne/Borries, Bodo von (Hg.): Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents. Volume A: Description; Volume B: Documentation, Hamburg 1997.

Applebee, Arthur: The Child's Concept of Story: Ages Two to Seventeen, Chicago 1978.

Arendt, Hannah: Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft, Frankfurt/M. 1955.

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.

Aristoteles: Die Nikomachische Ethik, übersetzt und hgg. von Olof Gigon, München 1995.

Aristoteles: Metaphysik, Erstes Buch, übersetzt und hgg. von Hans Zekl, Würzburg 2003.

Aristoteles: Poetik, übersetzt und hgg. von Manfred Fuhrmann, Stuttgart 1994.

Aron, Raymond: Dimensions de la conscience historique, Paris 1961.

Assmann, Aleida: Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses, München 2006.

Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis, in: Derselbe (Hg.): Thomas Mann und Ägypten. Mythos und Monotheismus in den Josephsromanen, München 2006, S. 67–75.

Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, München 2005.

Aulfes, Heinz/Goosmann, Paul: Deutsche Geschichte – Ballast für die politische Bildung? Bremen 1972.

Bachtin, Michail: Formen der Zeit im Roman. Untersuchungen zur historischen Poetik, Frankfurt/M. 1989.

Backes, Uwe: Politischer Extremismus in demokratischen Verfassungsstaaten. Elemente einer normativen Rahmentheorie, Opladen 1989.

Bage, Grant: Narrative Matters. Teaching and Learning History through Story, London 1999.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Bage, Grant: Thinking History 4–14: Teaching, Learning, Curricula and Communities, London 2000.

Banks, James/McGee Banks, Cherry: Multicultural education, Needham Heights, 1989.

Bargh, John/Chen, Mark/Burrows, Lara: Automaticity of social behavior: Direct effects of trait construct and stereotype activation on action, in: Journal of Personality and Social Psychology 71/1996, S. 230–244.

Barricelli, Michele et al.: Historisches Wissen ist narratives Wissen. Aufgabenformate für den Geschichtsunterricht in den Sekundarstufen I und II, Potsdam/Berlin 2008.

Barricelli, Michele: Narrativität, in: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Schwalbach/Ts. 2012, S. 255–280.

Barricelli, Michele: Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2005.

Barrós-Loscertales, Alfonso et al.: Reading salt activates gustatory brain regions, in: Cerebral Cortex 22/2012, S. 2254–2563.

Barsalou, Lawrence: Grounded Cognition, in: Annual Review of Psychology 2008, S. 617–645.

Barthes, Roland: Das semiologische Abenteuer, Frankfurt/M. 1991.

Barthes, Roland: Mythen des Alltags, Berlin 2010.

Barton, Keith/Levstik, Linda: Teaching History for the Common Good, Mahwah 2004.

Barz, Helmut: Vom Wesen der Seele, Hamm 1998.

Bassham, Gregory/Bronson, Eric: Vorwort. Die Weisheit von Mittelerde, in: Dieselben (Hg.): Der Herr der Ringe und die Philosophie. Klüger werden mit dem berühmtesten Buch der Welt, Stuttgart 2009, S. 9–12.

Bauer, Yehuda: NS-Antisemitismus und der Holocaust, in: Bankier, David (Hg.): Fragen zum Holocaust. Interviews mit prominenten Forschern und Denkern, Göttingen 2006.

Bauman, Zygmunt: Retrotopia, Berlin 2017.

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

Baumgartner, Hans Michael: Kontinuität und Geschichte. Zur Kritik und Metakritik der historischen Vernunft, Frankfurt/M. 1972.

Baumgartner, Hans Michael: Narrativität, in: Bergmann, Klaus et al. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Düsseldorf 1985, S. 146–149.

Beauvoir, Simone de: Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau, Reinbek bei Hamburg 1992.

Becher, Ursula: Schulbuch, in: Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 20211, S. 45–68.

Beck, Dorothee: Mutti ist die beste. Die Mutter-Metapher als politische Kategorie in den Medien, in: Dolderer, Maya et al. (Hg.): O mother, where art thou? – (Queer-)Feministische Perspektiven auf Mutterschaft und Mütterlichkeit, Münster 2016.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Becker, Axel/Heuer, Christian: Erkenntnistheoretische Grundlagen historischen Lehrens und Lernens, in: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Schwalbach/Ts. 2012, S. 77–88.

Becker, Franziska: J. K. Rowling's Harry Potter: A revival of the Arthurian Legend? In: Gymnich, Marion/Birk, Hanne/Burkhard, Denise (Hg.): „Harry – yer a wizard". Exploring J. K. Rowling's Harry Potter Universe, Marburg 2017, S. 41–50.

Behringer, Wolfgang: Hexen. Glauben – Verfolgung – Vermarktung, München 2008.

Behrmann, Günther/Jeismann, Karl-Ernst/Süssmuth, Hans: Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts, Paderborn 1978.

Bein, Alexander: Der jüdische Parasit. Bemerkungen zur Semantik der Judenfrage, in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 2/1965, S. 121–149.

Beltz, Adriene/Berenbaum, Sheri/Swanson, Jane: Gendered occupational interests: Prenatal androgen effects on psychological orientation to things versus people, in: Hormones and Behavior 60/2011, S. 313–317.

Bem, Sandra: Gender schema theory: A cognitive account of sex typing, in: Psychological Review 88/1981, S. 354–364.

Bennett, Lance: Myth, Ritual and Political Control, in: Journal of Communication 20/1980, S. 166–179.

Benslama, Fethi: Der Übermuslim: Was junge Menschen zur Radikalisierung treibt, Berlin 2017.

Bergdolt, Klaus: Deutsche in Venedig. Von den Kaisern des Mittelalters bis zu Thomas Mann, Darmstadt 2011.

Bergmann, Klaus/Pandel, Hans-Jürgen: Geschichte und Zukunft. Didaktische Reflexionen über veröffentlichtes Geschichtsbewußtsein, Frankfurt/M. 1975a.

Bergmann, Klaus: Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2012.

Bergmann, Klaus: Geschichte als Steinbruch? Anmerkungen zum Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht, in: Schönemann, Bernd/Schreiber, Waltraud/Voit, Hartmut (Hg.): Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Jahresband 2002, Schwalbach/Ts. 2002, S. 138–150.

Bergmann, Klaus: Geschichtsdiaktik als Sozialwissenschaft, in: Süssmuth, Hans (Hg.): Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung, Paderborn 1980, S. 17–47.

Bergmann, Klaus: Geschichtsunterricht und Identität, in: Politik und Zeitgeschichte 39/1975b, Beilage „Parlament", S. 22–25.

Bergmann, Klaus: Multiperspektivität: Geschichte selber denken, Schwalbach/Ts. 2008.

Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Meyer-Hamme, Johannes: Was ist ein historischer Mythos? Versuch einer Definition aus kulturwissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Perspektive, in: Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Kühberger, Christoph (Hg.): Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern, Göttingen 2017, S. 11–33.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Bernhard, Roland/Hinz, Felix: Sinnbildung statt Sinnstiftung durch historisches Denken, in: Bernhard, Roland/Hinz, Felix/Maier, Robert (Hg.): Luther und die Reformation in internationalen Geschichtskulturen. Perspektiven für den Geschichtsunterricht, Göttingen 2017, S. 371–400.

Berton, Pierre: Klondike: The Last Great Gold Rush 1896–1899, Toronto 1972.

Bettelheim, Bruno: Kinder brauchen Märchen, München 1980 und 1983.

Beuchert, Marianne: Die Gärten Chinas, in: Sarkowicz, Hans (Hg.): Die Geschichte der Gärten und Parks, Frankfurt/M. 2001.

Biener, Hansjörg: Mythos erster Kreuzzug, in: Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Kühberger, Christoph (Hg.): Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern, Göttingen 2017, S. 137–158.

Biller, Karlheinz: Habe Sinn und wisse Sinn zu wecken! Sinntheoretische Grundlagen der Pädagogik, Hohengehren 1991.

Binswanger, Ludwig: Ausgewählte Vorträge und Aufsätze, Band 1, Bern 1947.

Bioglio, Livio/Pensa, Ruggero: Identification of key films and personalities in the history of cinema from a Western perspective, in: Applied Network Science 30.11.2018, https://doi.org/10.1007/s41109-018-010#5–0.

Bird, Elizabeth/Dardenne, Robert: Myth, Chronicle and Story: Exploring the Narrative Quality of News, in: Carey, James (Hg.): Media, News and Narratives, Newbury Park 1988, S. 68–86.

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.

Bizeul, Yves: Politische Mythen, in: Hein-Kircher, Heidi/Hahn, Hans (Hg.): Politische Mythen im 19. und 20. Jahrhundert in Mittel- und Osteuropa, Marburg 2006, S. 3–14.

Bizeul, Yves: Theorien der politischen Mythen und Rituale, in: Bizeul, Yves (Hg.): Politische Mythen und Rituale in Deutschland, Frankreich und Polen, Berlin 2000.

Blazer, Dan: Maps of meaning. The architecture of belief, American Journal of Psychiatry 157/2000, S. 299–300.

Blow, Frances/Lee, Peter/Shemilt, Denis: Time and chronology: Conjoined twins or distant cousins? In: Teaching History 147/2012, S. 26–35.

Blow, Frances: „Everything flows and nothing stays": How students make sense of the historical concepts of change, continuity and development, in: Teaching History 145/2011, S. 47–55.

Blumenberg, Hans: Die Lesbarkeit der Welt, Frankfurt/M. 1999.

Bönsch, Manfred: Allgemeine Didaktik: Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht, Stuttgart 2006.

Boothe, Brigitte: Die Alltagserzählung in der Psychotherapie, in: Berichte aus der Abteilung Klinische Psychologie 29/1992.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Bornemann, Ernest: Lexikon der Liebe, Himberg bei Wien 1978.

Borries, Bodo von: Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Eine repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutung, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland, Weinheim 1995.

Borries, Bodo von: Empirie. Ergebnisse messen (Lerndiagnose im Fach Geschichte), in: Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007a, S. 653–673.

Borries, Bodo von: 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.

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.

Borries, Bodo von: Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie, Stuttgart 1988.

Borries, Bodo von: Historisch Denken Lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe, Opladen 2008.

Borries, Bodo von: Imaginierte Geschichte. Die biografische Bedeutung historischer Fiktion und Phantasien, Köln 1996a.

Borries, Bodo von: Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht, Opladen 1999b.

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.

Borries, Bodo von: Rückblick und Ausblick, in: Hodel, Jan/Ziegler, Béatrice (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 07", Bern 2009, S. 305–320.

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.

Bouzereau, Laurent: Star Wars: The Annotated Screenplays, New York 1997.

Bovenschen, Silvia: Die aktuelle Hexe, die historische Hexe und der Hexenmythos. Die Hexe – Subjekt der Naturaneignung und Objekt der Naturbeherrschung, in: Becker, Gabriele et al. (Hg.): Aus der Zeit der Verzweiflung. Zur Genese und Aktualität des Hexenbildes, Frankfurt/M. 1995.

Bracke, Sebastian et al.: Theorie des Geschichtsunterrichts, Frankfurt/M. 2018.

Brauch, Nicola: Geschichtsdidaktik, Berlin 2015.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Brauch, Nicola: Vom Umgang mit der Zeit im historischen Erzählen. Auf dem Weg zu Übungsaufgaben, in: Schreiber, Waltraud/Ziegler, Béatrice/Kühberger, Christoph: Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung „Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte in Eichstätt vom November 2017, Münster 2019.

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.

Breen, Myels/Corcoran, Farrel: Myth in Television Discourse, in: Communication Monographs 49/192, S. 127–136.

Breiner, Tobias: Psychologie des Geschichtenerzählens, Berlin 2019.

Broch, Hermann: Die Schlafwandler, in: Derselbe: Gesammelte Werke, Band 7, Zürich 1961.

Broch, Hermann: Mythos und Altersstil, in: Derselbe: Geist und Zeitgeist, Frankfurt/M. 1997, S. 94–113.

Broeckers, Mathias/Liggenstorfer, Roger: Albert Hofmann und die Entdeckung des LSD. Auf dem Weg nach Eleusis, Baden 2006.

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

Brown, Dee: Begrabt mein Herz an der Biegung des Flusses, Köln 2012.

Browning, Christopher: Ganz normale Männer. Das Reserve-Polizeibataillon 101 und die „Endlösung“ in Polen, Reinbek 1999.

Bruner, Jerome: Acts of meaning, Cambridge 1990.

Bruner, Jerome: Sinn, Kultur und Ich-Identität. Zur Kulturpsychologie des Sinns, Heidelberg 1997.

Bruner, Jerome: The Process of Education, Cambridge 1960/Der Prozess der Erziehung, Berlin 1970.

Bruner, Jerome: Vergangenheit und Gegenwart als narrative Konstruktionen. Was ist gewonnen und was verloren, wenn Menschen auf narrative Weise Sinn bilden? In: Straub, Jürgen (Hg.): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte, Frankfurt/M. 1998, S. 46–80.

Brüning, Barbara: Philosophieren in der Grundschule: Grundlagen, Methoden, Anregungen, Berlin 2001.

Bucharin, Nikolai: Letztes Wort des Angeklagten Bucharin, in: Bucharin, Nikolai/Deborin, Abraham: Kontroversen über dialektischen und mechanistischen Materialismus, hgg. von Oskar Negt, Frankfurt/M. 1974, S. 264–282.

Bühl, Walter (Hg.): Verstehende Soziologie. Grundzüge und Entwicklungstendenzen, München 1972.

Bühl, Walter: Das kollektive Unbewusste in der postmodernen Gesellschaft, Konstanz 2000.

Bühl, Walter: Musiksoziologie, Bern 2004.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Bukowski, Charles: Factotum, München 1997.

Burda, Hynek/Zrzavý, Jan/Bayer, Peter: Humanbiologie, Stuttgart 2014.

Burkert, Walter: Structure and History in Greek Mythology and Ritual, Los Angeles 1979.

Butler, Simon: Chronological understanding, in: Davis, Ian (Hg.): Debates in History Teaching, New York 2017, S. 155–166.

Campbell, Anne: A mind of her own: The evolutionary psychology of women, Oxford 2013.

Campbell, Christopher: Race, Myth and the News, Thousand Oaks 1995.

Campbell, Joseph: Der Heros in tausend Gestalten, Frankfurt/M. 1999.

Campbell, Joseph: Die Kraft der Mythen, Düsseldorf 2007.

Campbell, Joseph: The Hero with a Thousand Faces, Novate 2008.

Campbell, Joseph: The Power of myth (with Bill Moyers), New York 1991.

Campbell, Richard: „60 Minutes" and the News: A Mythology for Middle America, Urbana 1991.

Camus, Albert: Der Mythos von Sisyphos. Ein Versuch über das Absurde, Hamburg 1956.

Canetti, Elias: Masse und Macht, in: Derselbe: Gesammelte Werke, Band 3, München 2015.

Carney, Dana/Jost, John/Gosling, Samuel/Potter, Jeff: The Secret Lives of Liberals and Conservatives: Personality Profiles, Interaction Styles, and the Things They Leave Behind, in: Political Psychology 6/2008.

Carroll, James: Exploring historical „frameworks" as a curriculum goal: a case study examining students' notions of historical significance when using millennia-wide time scales, in: Curriculum Journal 27/2016, S. 454–478.

Cassirer, Ernst: Philosophie der symbolischen Formen, Band II: Das Mythische Denken, Darmstadt 1964.

Cassirer, Ernst: Vom Mythos des Staates, übersetzt von Franz Stössel, Zürich 1949.

Cesana, Andreas: Geschichte als Entwicklung? Zur Kritik des geschichtsphilosophischen Entwicklungsdenkens, Berlin 1988.

Chaplin, Charlie: My Autobiography, New York 1964.

Chapman, Arthur: Developing historical and metahistorical thinking in history classrooms: Reflections on research and practice in England, in: Diálogos 19/2015, S. 29–55.

Chatman, Seymour: Coming to terms: The rhetoric of narrative in fiction and film, Ithaca 1990.

Cicero: Tusculanae disputationes, Teil IV, übersetzt und hgg. von Ernst Kirfel, Stuttgart 2008.

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.

Clark, Christopher: Von Zeit und Macht, München 2018.

Combe, Arno: Brauchen wir eine Bildungsgangforschung? Grundbegriffliche Klärungen, in: Trautmann, Matthias (Hg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang, Wiesbaden 2004, S. 48–63.

Counsell, Christine: The fertility of substantive knowledge: In search of its hidden, generative power, in: Davis, Ian (Hg.): Debates in History Teaching, New York 2017, S. 80–99.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Cramer, Friedrich: Gratwanderungen. Das Chaos der Künste und die Ordnung der Zeit, Frankfurt/M. 1995.

Creuzer, Friedrich: Symbolik und Mythologie der alten Völker, Leipzig 1841.

Cronon, William: A place for stories: Nature, history, and narrative, in: The Journal of American History 78/1992, S. 1347–1376.

Curry, Oliver: Morality as cooperation: A problem-centred approach, in: Shackelford, Todd/Hansen, Ranald (Hg.): Evolutionary psychology. The evolution of morality, New York 2016, S. 27–51.

Da Silva, Sara/Tehrani, Jamshid: Comparative phylogenetic analyses uncover the ancient roots of Indo-European folktales, in: Royal Society Open science, 20.1.2016, DOI: 10.1098/rsos.150645.

Damasio, Antonio: Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain, New York 1994.

Danto, Arthur: Analytische Philosophie der Geschichte, Frankfurt/M. 1980.

Daumüller, Markus/Seidenfuß, Manfred: Endstation Geschichtsunterricht: Die Sicht von Schulabgängerinnen und Schulabgängern auf ihren Geschichtsunterricht, Münster 2017.

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.

Delanoy, Werner: Verstehen und Widerstehen im (fremdsprachlichen) Literaturunterricht, in: Delanoy, Werner/Rabenstein, Helga/Wintersteiner, Werner (Hg.): Lesarten. Literaturdidaktik im interdisziplinären Vergleich. Innsbruck 1996, S. 52–71.

Demandt, Alexander: Zeit und Unzeit: Geschichtsphilosophische Essays, Köln 2002.

DeMause, Lloyd: Grundlagen der Psychohistorie. Psychohistorische Schriften, Frankfurt/M. 1989.

Demetriou, Andreas/Spanoudis, George/Mouyi, Antigoni: Educating the Developing Mind: Towards an Overarching Paradigm, in: Educational Psychology Review 23/2011, S. 601–663.

Denzin, Norman: The Research Act in Sociology: A Theoretical Introduction to Sociological Methods, London 1970.

Desai, Rutvik/Binder, Jeffrey/Seidenberg, Mark: Activation of Sensory-Motor Areas in Sentence Comprehension, in: Cerebral Cortex 29/2010, S. 468–478.

Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, Weinheim 1993.

DeYoung, Colin: The neuromodulator of exploration: A unifying theory of the role of dopamine in personality, in: Frontiers of Human Neuroscience 7/2013, S. 762–788.

Diamond, Jared: Arm und Reich. Die Schicksale menschlicher Gesellschaften, Frankfurt/M. 1998.

Dilthey, Wilhelm: Die Entstehung der Hermeneutik, in: Strübing, Jörg/Schnettler, Bernt (Hg.): Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte, Konstanz 2004, S. 19–42.

Dilthey, Wilhelm: Gesammelte Schriften, Band 1, Stuttgart 1958.

Dilthey, Wilhem: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften, in: Groethuysen, Bernhard (Hg.): Wilhelm Dilthey. Gesammelte Werke, Band 7, Göttingen 1992.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Dinzelbacher, Peter: Heilige oder Hexen? Schicksale auffälliger Frauen in Mittelalter und Frühneuzeit, Zürich 1995.

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

Dotterweich, Jürgen (Hg.): Mythen und Legenden in der Geschichte, München 2004.

Downey, Matthew/Long, Kelly: Teaching for Historical Literacy: Building Knowledge in the History Classroom, New York 2016.

Drewermann, Eugen: Grimms Märchen tiefenpsychologisch gedeutet, 4 Bände, Ostfildern 2015.

Drewermann, Eugen: Tiefenpsychologie und Exegese, Band I: Die Wahrheit der Formen. Traum, Mythos, Märchen, Sage und Legende, Olten 1984.

Droysen, Johann Gustav: Vorlesung über das Zeitalter der Freiheitskriege, Band 1, Gotha 1886.

Droysen, Johann, Gustav: Die Erhebung der Geschichte zum Rang einer Wissenschaft, in: Derselbe: Grundriss der Historik: Vorlesungen zur Geschichtswissenschaft und Methodik, Hamburg 2011.

Durkheim, Emile: Der Selbstmord, übersetzt von Sebastian und Hanne Herkommer, Neuwied 1973.

Dürrenmatt, Friedrich: Theaterprobleme, in: Theater und Drama. Theoretische Konzepte von Corneille bis Dürrenmatt, Tübingen 1992, S. 169–192.

Duval, Patrick: Die undefinierbare Nation: Themen und Perspektiven, in: Kronberger, Silvia/Kühberger, Christoph/Oberlechner. Manfred (Hg.): Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung. Ein Handbuch, Innsbruck 2016.

Ebert, Theodor: Phronêsis. Anmerkungen zu einem Begriff in der Nikomachischen Ethik (VI 5, 8–13), in: Höffe, Otfried (Hg.): Aristoteles. Nikomachische Ethik, Berlin 2006, S. 165–186.

Ebertz, Michael/Schützeichel, Rainer: Sinnstiftung als Beruf: Einleitende Bemerkungen, in: Ebertz, Michael/Schützeichel, Rainer: Sinnstiftung als Beruf, Wiesbaden 2010, S. 7–9.

Eco, Umberto (Hg.): Die Geschichte der Schönheit, München 2004.

Eco, Umberto: Das Foucaultsche Pendel, München 1989.

Eco, Umberto: Der ewige Faschismus, München 2020.

Eco, Umberto: Die erzählerischen Strukturen im Werk Ian Flemings, in: Eco, Umberto (Hg.): Apokalyptiker und Integrierte, Frankfurt/M. 1992, S. 273–312.

Egan, Kieran: Layers of Historical Understanding, in: Theory and Research in Social Education, 17/1989, S. 280–294.

Egan, Kieran: Teaching as story telling. An Alternative Approach to Teaching and Curriculum in the Elementary School, London 1986/1989.

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

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

Ekman, Paul: Are there basic emotions? In: Psychological Review 99/1992, S. 550–53.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

El Darwich, Renate: Zur Genese von Kategorien des Geschichtsbewusstseins bei Kindern im Alter von 5 bis 14 Jahren, in: Borries, Bodo von/Pandel, Hans-Jürgen/Rüsen, Jörn (Hg.): Geschichtsbewusstsein empirisch, Pfaffenweiler 1991, S. 24–52.

Eliade, Mircea: Myth and Reality, Long Grove 1998.

Eliade, Mircea: Mythos und Wirklichkeit, Frankfurt/M. 1988.

Eliade, Mircea: Myths, Dreams and Mysteries, New York 1960.

Eliade, Mircea: Patterns in Comparative Religion, New York 1958.

Eliade, Mircea: The sacred and the profane: The nature of religion, San Diego 1959.

Ellenberger, Henry: Die Entdeckung des Unbewussten. Geschichte und Entwicklung der dynamischen Psychiatrie von den Anfängen bis zu Janet, Freud, Adler und Jung, Bern 1996.

Ellsworth, Phoebe/Smith, Craig: Patterns of Cognitive Appraisal in Emotion, in: Journal of Personality and Social Psychology 48/1985, S. 813–38.

Emerson, Ralph Waldo: Der Wert und die Bedeutung großer Menschen, in: Derselbe: Repräsentationen der Menschheit (12 ausgewählte Essays), übersetzt von Karl Federn, o.O. 2016.

Engels, David: Biologistische und zyklische Geschichtsphilosophie. Ein struktureller Annäherungsversuch, in: Derselbe (Hg.): Von Platon bis Fukuyama. Biologistische und zyklische Konzepte in der Geschichtsphilosophie der Antike und des Abendlandes, Brüssel 2015.

Engels, Friedrich: Herrn Eugen Dührings Umwälzung der Wissenschaft, in: Marx-Engels-Werke, Band 20, Berlin/DDR 1962.

Erikson, Erik: Childhood and Society, New York 1993.

Erikson, Erik: Identität und Lebenszyklus, Frankfurt/M. 1966.

Evans, Jonathan/Frankish, Keith (Hg.): In two minds: Dual Processes and Beyond, New York 2009.

Evans, Jonathan: Dual-Processing Accounts of Reasoning, Judgement, and Social Cognition, in: Annual Review of Psychology 59/2008, S. 255–278.

Evans, Lawton: History, in: The Methods Company (Hg.): Public School Methods, Band 5, Chicago 1918, S. 131–195.

Fadiga, Luciano/Buccino, Giovanni/Craighero, Laila/Rizzolatti, Giacomo: Speech listening specifically modulates the excitability of tongue muscles. A TMS study, in: European Journal of Neuroscience 15, 2002, S. 399–402.

Fenschkowski, Marco: Die Hexen. Eine kulturgeschichtliche Analyse, Wiesbaden 2012.

Ferguson, Niall: Der Westen und der Rest der Welt. Die Geschichte vom Wettstreit der Kulturen, Berlin 2011.

Filser, Karl: Wenn die Vergangenheit sich nicht fügt ... Nationale Mythen im Geschichtsunterricht? In: Dotterweich, Volker (Hg.): Mythen und Legenden in der Geschichte, München 2004, S. 267–289.

Fina, Kurt: Geschichtsdidaktik und Auswahlproblematik, München 1969, S. 164–171.

Fincher, Corey/Thornhill, Randy/Murray, Damian/Schaller, Mark: Pathogen prevalence predicts human cross-cultural variability in individualism/collectivism, in: Proceedings of

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

the Royal Society B: Biological Sciences 275(1640)/2008, S. 1279–85, DOI: 10.1098/rspb.2008.0094.

Fines, John: Making sense out of the content of history curriculum, in: Portal, Christopher (Hg.): The history Curriculum for Teachers, Lewes 1987.

Flessau, Kurt: Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher im Nationalsozialismus, Frankfurt/M. 1982.

Fliege, Hartwig: Didaktik Geschichte, Schwann 1969, S. 103–107.

Forke, Alfred: Die Gedankenwelt des chinesischen Kulturkreises, München 1927.

Framke, Gisela: Im Kampf um Südtirol. Ettore Tolomei (1865–1952) und das „Archivio per l'Alto Adige", Tübingen 1987.

Frank, Niklas: Der Vater. Eine Abrechnung, München 2005.

Frankl, Viktor: Das Unbewußte, in: Derselbe: Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn, München 2015c, S. 65–72.

Frankl, Viktor: Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn, in: Derselbe: Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn, München 2015d, S. 141–161.

Frankl, Viktor: Der Pluralismus der Wissenschaften und die Einheit des Menschen, in: Derselbe: der Mensch vor der Frage nach dem Sinn, München 2015, S. 20–29.

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

Franz, Marie-Louise von: Archetypische Dimensionen der Seele, Zürich 1994.

Franz, Marie-Louise von: Der Individuationsprozess, in: Jung, Carl Gustav et al.: Der Mensch und seine Symbole, Mannheim 2003, S. 158–229.

Frese, Jürgen: Sprechen als Metapher für Handeln, in: Gadamer, Hans-Georg (Hg.): Das Problem der Sprache, München 1966.

Freud, Sigmund: Briefe 1873–1939, Frankfurt/M. 1960.

Freud, Sigmund: Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse, in: Derselbe: Studienausgabe in 10 Bänden, Band 1, Frankfurt/M. 1977.

Freud, Sigmund: Zur Psychopathologie des Alltagslebens, in: Derselbe: Gesammelte Werke, Band 4, Frankfurt/M. 1961.

Frevert, Ute/Schmidt, Anne: Geschichte, Emotionen und die Macht der Bilder, in: Geschichte und Gesellschaft 1/2011, S. 5–25.

Frey, James: Wie man einen verdammt guten Roman schreibt, Köln 1998.

Frick, Eckhard/Remmler, Helmut: Der Priester und die Anima, in: Frick, Eckhard/Huber, Roland: Die Weise von Liebe und Tod: Psychoanalytische Betrachtungen zu Kreativität, Bindung und Abschied, Göttingen 1998, S. 49–63.

Friedman, George: Flashpoints: The Emerging Crisis in Europe, New York 2015.

Friedmann, Joachim: Transmediales Erzählen. Narrative Gestaltung in Literatur, Film, Graphic Novel und Game, Köln 2017.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Fritz-Schubert, Ernst: Schulfach Glück: Wie ein neues Fach die Schule verändert, Freiburg/Breisgau 2008.

Fromm, Erich: Anatomie der menschlichen Destruktivität, Reinbek bei Hamburg 1973.

Frye, Northrop: Analyse der Literaturkritik, Stuttgart 1964.

Frye, Northrop: The great code. The Bible and Literature, Toronto 1982.

Fukuyama, Francis: The End of History and the Last Man, London 1992.

Füssel, Stephan (Hg.): Schedel'sche Weltchronik, Köln 2001.

Gagel, Walter: Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts, Opladen 2000.

Galantière, Lewis: Amerika Heute, Wien 1952.

Gautschi, Peter/Bernhard, Markus/Mayer, Ulrich: Guter Geschichtsunterricht – Prinzipien, in: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Schwalbach/Ts. 2012, S. 326–349.

Gebhart, Ulrich: Die Sinndimension im schulischen Lernen: Die Lesbarkeit der Welt – Grundsätzliche Überlegungen zum Lernen und Lehren im Anschluss an PISA, in: Moschner, Barbara/Kiper, Hanna/Kattmann, Ulrich (Hg.): PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen, Hohengehren 2003, S. 205–223.

Gentner, Dedre: Psychology of Mental Models, in: Smelser, Neil/Bates, Paul (Hg.): International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences, Amsterdam 2002, S. 9683–9687.

Gergen, Kenneth/Gergen, Mary: Narrative and the self as relationship, in: Berkowitz, Leonard (Hg.): Advances in experimental social psychology, New York 1988, S. 17–56.

Gergen, Kenneth: Erzählung, moralische Identität und historisches Bewusstsein. Eine sozialkonstruktionistische Darstellung, in: Straub, Jürgen (Hg.): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte, Frankfurt/M. 1998, S. 170–202.

Gewecke, Fraucke: Mythen als Begründungs- und Beglaubigungsrede: Das Beispiel der kubanischen Revolution, in: Iberomericana Nr.40/41/1990, S. 74–95.

Gibson, James: The Ecological Approach to Visual Perception, New York 2015.

Gies, Horst: Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung, Köln 2004.

Girkinger, Michael: Einmal Glück und Erfolg, bitte! Über das Glück und seine Vermarktung in der Persönlichkeitsbildung, Marburg 2012.

Glaser, Hubert: Geschichte als Schulfach im Zeitalter der Systemkritik, in: Engel-Janosi, Friedrich/Klingenstein, Grete/Lutz, Heinrich (Hg.): Denken über Geschichte. Aufsätze zur heutigen Situation des geschichtlichen Bewußtseins und der Geschichtswissenschaft, München 1974, S. 170–206.

Gleichen-Russwurm, Alexander von: Das Kulturbild des neunzehnten Jahrhunderts. Die gesellschaftliche Struktur, in: Kultur- und Sittengeschichte aller Zeiten und Völker, Band 24, Wien 1929.

Glöckel, Hans: Geschichtsunterricht, Bad Heilbrunn 1979.

Glück, Helmut/Rödel, Michael (Hg.): Metzler Lexikon Sprache, Stuttgart 2016.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Glucksmann, André: Hass. Die Rückkehr einer elementaren Gewalt, München 2005.

Goehl, Konrad/Mayer, Johannes/Staub, Kurt: Was tun, wenn die Pest kommt: Göttern lästern oder Juden brennen? In: Editionen und Studien zur lateinischen und deutschen Fachprosa des Mittelalters. Festgabe für Gundolf Keil, Würzburg 2000.

Goethe, Johann Wolfgang von: Dichtung und Wahrheit, 3. Teil in: Goethes Werke. Vollständige Ausgabe letzter Hand, Band 25, Stuttgart 1829.

Goethe, Johann Wolfgang von: Faust. Der Tragödie erster Teil, Stuttgart 1986.

Gonzalez, Julio/Barrós-Loscertales, Alfonso/Meseguer, Vanessa/Pulvermüller, Friedemann: Reading cinnamon activates olfactory brain regions, in: Neuroimage 32/2006, S. 906–912.

Göttner-Abendroth, Heide: Definition der Gesellschaftsform, in: Göttner-Abendroth (Hg.): Gesellschaft in Balance, Stuttgart 2006.

Graf, Fritz: Mythos, in: Der neue Pauly. Enzyklopädie der Antike, Band 8, Stuttgart 2012.

Gray, John: Black Mass: Apocalyptic Religion and the Death of Utopia, London 2007.

Greene, Joshua: Moral Tribes. Emotion, Reason, and the Gap Between Us and Them, New York 2013.

Grimm, Jacob: Deutsche Mythologie, Göttingen 1835.

Grote, Johnny: Who's who in Entenhausen, Stuttgart 1997.

Grummes, Ulrich: Die Bedeutung des Märchens für die Psychoanalyse, in: Eicke, Dieter (Hg.): Kindlers Psychologie des 20. Jahrhunderts. Tiefenpsychologie, Band 1, Weinheim 1982.

Grupe, Ommo: Vom Sinn des Sports: Kulturelle, pädagogische und ethische Aspekte, Schorndorf 2000.

Günther-Arndt, Hilke: Conceptual-Change-Forschung: Aufgabe für die Geschichtsdidaktik? In: Günther-Arndt, Hilke/Sauer, Michael (Hg.): Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen, Berlin 2006b, S. 251–278.

Günther-Arndt, Hilke: Monarchische Präventivbelehrung oder curriculare Reform? Zur Wirkung des Kaiser-Erlasses vom 1. Mai 1889 auf den Geschichtsunterricht, in: Jeismann, Karl-Ernst (Hg.): Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert, Stuttgart 1989, S. 256–275.

Gutmundsdottir, Sigrun: Story-maker, Story-teller: Narrative structures in curriculum, in: Journal of Curriculum Studies 23/1991, S. 207–218.

Habermas, Jürgen: Stichworte zur Theorie der Sozialisation, in: Habermas, Jürgen (Hg.): Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze, Frankfurt/M. 1973, S. 195–231.

Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns, Band I: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung, Frankfurt/M. 1981.

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

Haidt, Jonathan: The Righteous Mind. Why good people are divided by politics and religion, London 2012.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Halbwachs, Maurice: La mémoire collective, Paris 1950.

Halldén, Ola: Learning History, in: Oxford Review of Education 12/1986.

Haller, Gudrun: Schüleraussagen als Grundlage einer Untersuchung, in: Klatt, Erwin (Hg.): Geschichtsunterricht in der Volksschule, Essen 1962.

Hammann, Joachim: Die Heldenreise im Film, Norderstedt 2015.

Handlin, Oscar: Truth in History, Cambridge 1979.

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

Haring, Sabine: Die Konstruktion eines „Neuen Menschen" im Sowjetkommunismus. Vom zaristischen zum stalinistischen Habitus in Design und Wirklichkeit, in: Lithes. Zeitschrift für Literatur- und Theatersoziologie 5/2010, hgg. von Beatrix Müller-Kampel und Helmut Kuzmics, S. 43–70.

Hartley, Leslie Poles: The Go-Between, London 1953.

Hartmann, Laura: The Black Dog and the Boggart: Fantastic Beasts in Joanne K. Rowling's Harry Potter and the Prisoner of Azkaban and Where to Find Them in Mythology and Traditional Folklore, in: Gymnich, Marion/Birk, Hanne/Burkhard, Denise (Hg.): „Harry – yer a wizard". Exploring J. K. Rowling's Harry Potter Universe, Marburg 2017, S. 41–50.

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.

Hasberg, Wolfgang: Geschichtsdidaktik(er) in der Weimarer Republik, in: Hasberg, Wolfgang/Seidenfuß, Wolfgang (Hg.): Geschichtsdidaktik(er) im Griff des Nationalsozialismus? Münster 2005, S. 21–32.

Hasler, Felix: Neuromythologie: Eine Streitschrift gegen die Deutungsmacht der Hirnforschung, Bielefeld 2012.

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

Haule, John: Jung in the 21st Century: Evolution and Archetype, Band 1, New York 2010.

Hawkins, Stephen/Yudkin, Daniel/Juan-Torres, Míriam/Dixon, Tim: Hidden tribes: A Study of America's Polarized Landscape, Endbericht 2018, online auf: https://hiddentribes.us/pdf/hidden_tribes_report.pdf.

Haydn, Terry et al. (Hg.): Learning to Teach History in the Secondary School: A Companion to School Experience, New York 2008.

Haydn, Terry: Truth in history education, in: Davies, Ian (Hg.): Debates in History. Teaching, Second Edition, London 2017, S. 169–197.

Haye, Thomas: Die Periodisierung der lateinischen Literatur des Mittelalters – literaturwissenschaftliche Meistererzählungen als axiomatische und narrative Muster der Objektkonstitution

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

und Strukturbildung, in: Rexroth, Frank (Hg.): Meistererzählungen vom Mittelalter. Epochenimaginationen und Verlaufsmuster in der Praxis mediävistischer Disziplinen, München 2007, S. 43–55.

Hedges, Larry/Nowell, April: Sex differences in mental test scores, variability, and numbers of high-scoring individuals, in: Science 269/1995, S. 41–45, online auf: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7604277.

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.

Heidegger, Martin: Die Frage nach dem Ding. Zu Kants Lehre von den transzendentalen Grundsätzen, Tübingen 1987.

Heidenreich, Marianne: Christian Gottlob Heyne und die Alte Geschichte, Leipzig 2006.

Heilsberg, Franz/Korger, Friedrich: Allgemeine Geschichte der Neuzeit, Vierter Band: Von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart, Wien 1965.

Heine, Heinrich: Shakespeares Mädchen und Frauen, Hamburg/Berlin 1839.

Heinemann, Jürgen: Schulgeschichtsbücher und Geschichtsbuchkritik in der BRD 1949–1970, in: Schule und Gesellschaft 13/1972.

Hein-Kircher, Heidi: Zur Definition, Vermittlung und Funktion von politischen Mythen, in: Landesverband Lippe (Hg.): 2000 Jahre Varusschlacht. Mythos, Stuttgart 2009, S. 149–154.

Hein-Kirchner, Heidi: Überlegungen zu einer Typologie von politischen Mythen aus historiographischer Sicht – ein Versuch, in: Hein-Kirchner, Heidi/Hahn, Hans (Hg.): Politische Mythen im 19. und 20. Jahrhundert in Mittel- und Osteuropa, Marburg 2006, S. 407–424.

Heinrich, Adolf: Methodik des Geschichtsunterrichtes, Wien 1909.

Heinsohn, Gunnar: Söhne und Weltmacht. Terror im Aufstieg und Fall der Nationen, München 2008.

Heisenberg, Werner: Der Teil und das Ganze. Gespräche im Umkreis der Atomphysik, München 1969.

Hellmuth, Thomas/Klepp, Cornelia: Politische Bildung. Geschichte – Modelle – Praxisbeispiele, Wien 2010.

Hellmuth, Thomas: Das „selbstreflexive Ich": Politische Bildung und kognitive Struktur, in: Hellmuth, Thomas (Hg.): Das „selbstreflexive Ich". Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung, Innsbruck 2009.

Hellmuth, Thomas: Politische Bildung als historisch-politische Sinnstiftung: Überlegungen zu einem historisch-politischen Kompetenzmodell, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaften 4/2009, S. 483–496.

Hellmuth, Thomas: Wider das „normative Geschichtsbewusstsein". Geschichtsdidaktik als historisch-analytische Sinnbildung, in: Krammer, Reinhard/Kühberger, Christoph/Schausberger,

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Franz (Hg.): Der forschende Blick. Beiträge zur Geschichte Österreichs im 20. Jahrhundert. Festschrift für Ernst Hanisch zum 70. Geburtstag, Wien 2010, S. 461–486.

Henderson, Joseph: Der moderne Mensch und die Mythen, in: Jung, Carl Gustav/Franz, Marie-Louise von/Henderson, Joseph/Jacobi, Jolande/Jaffé, Aniela: Der Mensch und seine Symbole, Ostfildern 2015, S. 106–159.

Hennig, Joachim Hans: Halbblüter und Zwischenwesen: Rassismus in Harry Potter, in: Kurwinkel, Tobias/Schmerheim, Philipp/Kurwinkel, Annika (Hg.): Harry Potter Intermedial: Untersuchungen zu den (Film-)Welten von Joanne K. Rowling, Würzburg 2014, S. 211–224.

Hentig, Hartmut von: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft, München 1993.

Herbart, Johann Friedrich: Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet, in: Derselbe: Sämtliche Werke, Band 2, Aalen 1964.

Hess, Ewa/Jokeit, Hennric: Neurokapitalismus, in: Merkur 6/2009.

Hess, Sarah: 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.

Hesse, Hermann: Demian. Die Geschichte von Emil Sinclairs Jugend, Frankfurt/M. 1974a.

Hesse, Hermann: Der Steppenwolf, Frankfurt/M. 1974b.

Heuer, Andreas: Geschichtsbewusstsein. Entstehung und Auflösung zentraler Annahmen westlichen Geschichtsdenkens, Schwalbach/Ts. 2011.

Heuß, Alfred: Gedanken zur Didaktik der Geschichte, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 9/1971.

Heyer, Paul: Titanic Legacy: Disaster as Media Event and Myth, Westport 1995.

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.

Hingst, Kai-Michael: Zur sechsten Vorlesung: James' pragmatistische Deutung der Korrespondenztheorie der Wahrheit, in: Oehler, Klaus (Hg.): Pragmatismus. Ein neuer Name für einige alte Wege des Denkens, Berlin 2000, S. 131–164.

Hirst, Paul: Liberal education and the nature of knowledge, in: Philosophical analysis and education 2/1965, S. 113–140.

Hitler, Adolf: Mein Kampf, München 1938.

Hoegen, Jesko von: Der Held von Tannenberg. Genese und Funktion des Hindenburg-Mythos, Wien 2007.

Hoffacker, Helmut: Die zukünftige Entwicklung des Fachs Geschichte, in: Hoffacker, Helmut/Hildebrandt, Klaus: Bestandsaufnahme Geschichtsunterricht. Programmatik, Materialien, Perspektiven, Stuttgart 1973.

Holm-Hadulla, Rainer: Kreativität zwischen Schöpfung und Zerstörung: Konzepte aus Kulturwissenschaften, Psychologie, Neurobiologie und ihre praktischen Anwendungen, Göttingen 2011.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Holtz, Martin: American Cinema in Transition. The Western in New Hollywood and Hollywood Now, Frankfurt/M. 2011.

Holzapfel, Otto: Lexikon der abendländischen Mythologie, Köln 2010.

Hood, Ralph/Hill, Peter/Spilka, Bernard: The Psychology of Religion: An Empirical Approach, New York 2009.

Hördt, Philipp: Geschichte und Geschichtsunterricht, Langensalza 1936.

Horn, John/Catell, Raymond: Refinement and test of the theory of fluid and crystallized intelligence, in: Journal of Educational Psychology 57/1966, S. 253–270.

Hornung, Klaus: Zwischen offener Gesellschaft und ideologischem Dogmatismus, in: Gutjahr-Löser, Peter/Knüffer, Helmut (Hg.): Der Streit um die politische Bildung. Was man von Staat und Gesellschaft wissen und verstehen sollte, München 1975, S. 37–42.

Howe, Irving: The American Newness. Culture and Politics in the Age of Emerson, Cambridge/Boston 1986.

Howson, Jonathan: Potential and pitfalls in teaching „big pictures" of the past, in: Teaching History 136/2009, S. 24–33.

Hugo, Victor: 1793: Das Jahr des Schreckens, Berlin 2015.

Hume, David: A Treatise of Human Nature, London 1969.

Hume, David: An Enquiry Concerning Human Understanding, London 1748.

Huntington, Samuel: The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order, New York 1996.

Hurrelmann, Klaus: Einführung in die Sozialisationstheorie, Weinheim 2015.

Husserl, Edmund: Die Krisis der Europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie, Den Haag 1954.

Husserl, Edmund: Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie, Halle/Saale 1913.

Husserl, Edmund: Zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins, Den Haag 1966.

Huth, Manfred/Schröder, Christoph-Joachim: Was sollen SchülerInnen lernen? Ergebnisse der AOL-Umfrage, in: Büttner, Manfred (Hg.): Neue Lerninhalte für eine neue Schule. Neuwied/Berlin 1992, S. 90–107.

Huxley, Aldous: Brief an Dr. Humphrey Osmond, 1.6.1957, in: Derselbe: Moksha. Auf der Suche nach der Wunderdroge.

Huxley, Aldous: Die Pforten der Wahrnehmung, München 1998.

Huxley, Aldous: Schöne neue Welt, Frankfurt/M. 1997.

Inbar, Yoel/Haidt, Jonathan/Iyer, Ravi/Pizarro, David: Disgust Sensitivity, Political Conservatism, and Voting, in: Social Psychological and Personality Science 5/2012.

Irsigler, Franz: Hebammen, Heilerinnen und Hexen, in: Hexenwahn. Ängste der Neuzeit, Ausstellungskatalog, 2002, online auf: http://www.dhm.de/archiv/ausstellungen/hexenwahn/aufsaetze/10.htm

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Jacobi, Jolande: Complex, Archetype, Symbol, London 1959.

Jacobs, Meinhard: Die Inhaltsauswahl von Geschichtslehrern – Untersuchungen zur Genese historischer Entscheidungen, in: Schneider, Gerhard (Hg.): Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen, Pfaffenweiler 1988, S. 113–126.

Jacott, Liliana/Lopez-Manjo, Asuncion/Carretero, Mario: Generating Explanations in History, in: Voss, James/Carretero, Mario (Hg.): Learning and Reasoning in History, Band 2, London 1998, S. 294–306.

Jaffé, Aniela: Aus Leben und Werkstatt von C. G. Jung. Parapsychologie, Alchemie, Nationalsozialismus, Erinnerungen aus den letzten Jahrzehnten, Zürich 1968.

Jäger, Oskar: Geschichte, in: Baumeister, August (Hg.): Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen, 3. Band: Didaktik und Methodik der einzelnen Fächer, München 1898.

Jahnke-Klein, Sylvia: Sinnstiftender Mathematikunterricht für Mädchen und Jungen, Baltmannsweiler 2001.

James, William: Pragmatism and The Meaning of Truth, Cambridge 1975.

James, William: The Existence of Julius Caesar, in: Derselbe: The Meaning of Truth, New York 1911, S. 221–225.

James, William: The Moral Equivalent of War. Essays in Religion and Morality, Cambridge 1982.

Jamme, Christoph: Mythos, in: Reinalter, Helmut/Brenner, Peter (Hg.): Lexikon der Geisteswissenschaften. Sachbegriffe – Disziplinen – Personen, Wien 2011, S. 571–577.

Jarausch, Konrad/Sabrow, Martin: „Meistererzählung" – Zur Karriere eines Begriffs, in: Dieselben (Hg.): Die historische Meistererzählung. Deutungslinien der deutschen Nationalgeschichte nach 1945, Göttingen 2002, S. 9–31.

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.

Jeismann, Karl-Ernst: „Geschichtsbewußtsein" als zentrale Kategorie der Didaktik der Geschichtsdidaktik, in: Schneider, Gerhard (Hg.): Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen, Pfaffenweiler 1988, S. 1–24.

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.

Jeismann, Karl-Ernst: Friedrich Kohlrausch (1780–1867), in: Quandt, Siegfried (Hg.): Deutsche Geschichtsdidaktiker des 19. und 20. Jahrhunderts. Wege, Konzeptionen, Wirkungen, Paderborn 1978, S. 41–83.

Jeismann, Karl-Ernst: Geschichtsbewusstsein, in: Bergmann, Klaus et al. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1992.

Jöckel, Sven: Der Herr der Ringe im Film: Event-Movie, postmoderne Ästhetik, aktive Rezeption, München 2005.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

John, Anke: Disziplin am Scheideweg. Die Konstituierung einer universitären Geschichtsdidaktik in den 1970er Jahren, in: Barricelli, Michele/Becker, Axel/Heuer, Christian: Jede Gegenwart hat ihre Gründe. Geschichtsbewusstsein, historische Lebenswelten und Zukunftserwartung im 21. Jahrhundert. Hans-Jürgen Pandel zum Geburtstag, Schwalbach/Ts. 2011, S. 192–213.

Jonte-Pace, Diane: 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.

Joseph, Keith: Why teach history in school, in: The Historian 2/1984, S. 10–12.

Joyce, James: Ulysses, Zürich 1956.

Jung, Carl Gustav: Aion. Beiträge zur Symbolik des Selbst, in: Derselbe: Gesammelte Werke, Band 9/2, Olten 1976a.

Jung, Carl Gustav: Archetypen des kollektiven Unbewussten, in: Derselbe: Gesammelte Werke, Band 9, Olten 1980.

Jung, Carl Gustav: Archetypen, hgg. von Lorenz Jung, München 2008.

Jung, Carl Gustav: Briefe II, 1946–1955, hgg. von Aniela Jaffé, Olten 1972.

Jung, Carl Gustav: Das Unbewußte im normalen und kranken Seelenleben, Zürich 1926.

Jung, Carl Gustav: Die Beziehungen der Psychotherapie zur Seelsorge, Zürich 1932.

Jung, Carl Gustav: Die Beziehungen zwischen dem Ich und dem Unbewussten, in: Derselbe: Gesammelte Werke 7, Düsseldorf 1995.

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

Jung, Carl Gustav: Psychologische Typen, Zürich 1921.

Jung, Carl Gustav: Symbole der Wandlung, in: Derselbe: Gesammelte Werke, Band 5, Freiburg 1973.

Jung, Carl Gustav: Symbole und Traumdeutung, in: Derselbe: Gesammelte Werke, Band 18, Olten 1993.

Jung, Carl Gustav: Über den Archetypus mit besonderer Berücksichtigung des Animabegriffes, in: Derselbe: Gesammelte Werke, Band 9, Olten 1976c.

Jung, Carl Gustav: Vorwort zu Jolande Jacobi: Komplex, Archetypus, Symbol in der Psychologie C. G. Jungs, in: Derselbe, Gesammelte Werke, Band 18/2, Olten 1995.

Jung, Carl Gustav: Wandlungen und Symbole der Libido, Leipzig 1912.

Jung, Carl Gustav: Wotan, in: Neue Schweizer Rundschau, 3/1935–1936, S. 657–669.

Jung, Carl Gustav: Zugang zum Unbewussten, in: Jung, Carl Gustav/Franz, Marie-Louise von/Henderson, Joseph/Jacobi, Jolande/Jaffé, Aniela: Der Mensch und seine Symbole, Ostfildern 2015, S. 20–105.

Jung, Carl Gustav: Zur Psychologie der Trickster-Figur, in: Derselbe: Gesammelte Werke, Band 9, Olten 1976d.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Jung, Carl Gustav: Zur Psychologie des Kindarchetypus, in: Derselbe: Gesammelte Werke, Band 9, Olten 1976e.

Junger, Sebastian: Tribe. Das verlorene Wissen um Gemeinschaft und Menschlichkeit, München 2017.

Jüttemann, Gerd: Geschichtsphilosophie und Geschichtspsychologie, in: Angehrn, Emil/Jüttemann, Gerd (Hg.): Identität und Geschichte, Göttingen 2018, S. 123–137.

Kafka, Franz: Briefe 1902–1924, Berlin 1998.

Kahl, Joachim „Die Partei, die Partei, die hat immer recht ...". Kritik der marxistisch-leninistischen Partei. Eine ideologiekritische Analyse des Louis Fürnbergschen „Liedes von der Partei", in: Aufklärung und Kritik, Sonderheft 10/2005.

Kahneman, Daniel. Schnelles Denken, langsames Denken, München 2012.

Kammerl, Mira: Positive Wirkung von Meditation: Eine Studie zu Spiritualität, Achtsamkeit, Glück, Lebenszufriedenheit, Ängstlichkeit, Persönlichkeit und Meditationstiefe, München 2010.

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

Kant, Immanuel: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Der Anthropologie Zweiter Teil – Die Anthropologische Charakteristik, Hamburg 1798.

Kant, Immanuel: Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht, in: Berlinische Monatsschrift, November 1784.

Kant, Immanuel: Logik, Königsberg 1800.

Kant, Immanuel: Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf, Königsberg 1795.

Kaspar, Heidi: Erlebnis Stadtpark: Nutzung und Wahrnehmung urbaner Grünräume, Wiesbaden 2012.

Kast, Fritz: „Denn wer hat, dem wird (dazu) gegeben, und er wird im Überfluss haben ..." – Bildungsschicht- und regionsspezifische Besuchsquoten des Gymnasiums (Sekundäranalyse der Volkszählungsdaten), in: Erziehung und Unterricht 3–4/2006.

Kast, Verena: Anima/animus, in: Papadopoulos, Renos (Hg.): The Handbook of Jungian Psychology: Theory, Practice and Applications, New York 2006, S. 113–129.

Kast, Verena: Die Analytische Psychologie in der Therapielandschaft, in: Mattanza, Guido/Meier, Isabelle/Schlegel, Mario (Hg.): Seele und Forschung. Ein Brückenschlag in der Psychotherapie, Basel 2006, S. 26–37.

Kast, Verena: Wege aus Angst und Symbiose, Freiburg 1982.

Katz, Steven: The Holocaust in Historical Context, erster Band, New York 1994.

Kaube, Jürgen: Die Anfänge von allem, Berlin 2017.

Kaufman, Scott/Grazioplene, Rachael/Hirsh, Jacob/Quilty, Lena: Openness to Experience and Intellect differentially predict creative achievement in the arts and sciences, in: Journal of Personality 84/2016, S. 248–258 DOI: 10.1111/jopy.12156.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Kawerau, Siegfried: Die psychologischen Voraussetzungen geschichtlichen und politischen Verständnisses, in: Schulreform 6/1927, S. 209–218.

Kennedy, Paul: Aufstieg und Fall der großen Mächte. Ökonomischer Wandel und militärischer Konflikt von 1500 bis 2000, Frankfurt/M. 2000.

Kiedaisch, Petra (Hg.): Lyrik nach Auschwitz. Adorno und die Dichter, Stuttgart 1995.

Kippenberg, Hans: Mircea Eliade, in: Christophersen, Alf/Voigt, Friedemann (Hg.): Religionsstifter der Moderne, München 2009, S. 245–256.

Kirk, Geoffrey: Myth: Its Meaning and Functions in Ancient and Other Cultures, Cambridge 1970.

Kirsch, Jean: Reading Jung with Susan Rowland, in: Jung Journal: Culture & Psyche 1/2007a, S. 13–47.

Kirsch, Thomas: C. G. Jung und seine Nachfolger. Die internationale Entwicklung der Analytischen Psychologie, Gießen 2007b.

Kittstein, Ulrich: „Mit Geschichte will man etwas“: Historisches Erzählen in der Weimarer Republik und im Exil (1918–1945), Würzburg 2006.

Klose, Dagmar: Die Entwicklung von Sinnbildungsniveaus historischen Bewußtseins 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. 47–97.

Knigge, Volkhard: „Triviales“ Geschichtsbewußtsein und verstehender Geschichtsunterricht, Pfaffenweiler 1988.

Knigge, Volkhard: Vom Reden und Schweigen der Steine. Zu Denkmalen auf dem Gelände ehemaliger Konzentrations- und Vernichtungslager, in: Weigel, Sigrid/Erdle, Birgit (Hg.): Fünfzig Jahre danach. Zur Nachkriegsgeschichte des Nationalsozialismus, Zürich 1996, S. 193–234.

Knight, Graham/Dean, Tony: Myth and the Structure of News, in: Journal of Communication 32/1982, S. 144–158.

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.

Kocka, Jürgen: Geschichte als Aufklärung, in: Rüsen, Jörn/Lämmert, Eberhard/Glotz, Peter (Hg.): Die Zukunft der Aufklärung, Frankfurt/M. 1988, S. 91–98.

Koebner, Richard: Vom Begriff des historischen Ganzen, in: Institut für Deutsche Geschichte der Universität Tel Aviv (Hg.): Richard Koebner. Geschichte, Geschichtsbewußtsein und Zeitwende. Vorträge und Schriften aus dem Nachlaß, Gerlingen 1990, S. 49–128.

Koestler, Arthur: Sonnenfinsternis, Wien 1978.

Koffka, Kurt: Principles of Gestalt Psychology, London 1935, Chapter 1, übersetzt von Beate Weitkemper in: Gestalt Theory 4/2000.

Kohlberg, Lawrence/Levine, Charles/Hewer, Alexandra: Moral stages: A current formulation and response to critics, Basel 1983.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Kohler, Richard: Jean Piaget, London 2008.

Kohlhammer, Siegfried: Die Vergangenheit gebrauchen zum Nutzen der Gegenwart! Das Nanking-Massaker und die chinesische Geschichtspolitik, in: Merkur Heft 7/2007.

Köhlmeier, Michael/Liessmann, Konrad Paul: Wer hat dir gesagt, dass du nackt bist, Adam? Mythologisch-philosophische Verführungen, München 2016.

Kohlrausch, Friedrich: Bemerkungen über die Stufenfolge des Geschichtsunterrichts in den höheren Schulen, Halle 1818.

Kohlrausch, Friedrich: Handbuch für Lehrer höherer Stände und Schulen, Halle 1818.

Kölbl, Carlos/Faber, Günter/Tiedemann, Joachim/Billmann-Mahecha, Elfriede: Wissen und Interesse im Verlauf der Grundschuljahre: Zur Bedeutung der Domäne Geschichte, in: Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich 1/2012, S. 63–75.

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.

Körber, Andreas: Geschichtsbewusstsein interkulturell – oder: Plädoyer für einen interkulturell inkludierenden Begriffsgebrauch, in: Handlung, Kultur, Interpretation. Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften, 14/2005, S. 212–227.

Körber, Andreas: Historische Sinnbildungstypen: Weitere Differenzierung, o.O. 2013, online auf: http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7264/pdf/Koerber_2013_Sinnbildungen_Differenzierung.pdf.

Körber, Andreas: Theoretische Dimensionen des interkulturellen Geschichtslernens, in: Ventzke, Marcus/Mebus, Sylvia/Schreiber, Waltraud (Hg.): Geschichte denken statt pauken in der Sekundarstufe II.: 20Jahre nach der friedlichen Revolution: Deutsche und europäische Perspektiven im gymnasialen Geschichtsunterricht, Radebeul 2010, S. 25–48.

Koselleck, Reinhart: Standortbildung und Zeitlichkeit. Ein Beitrag zur historiographischen Erschließung der geschichtlichen Welt, in: Derselbe (Hg.): Vergangene Zukunft, Frankfurt/M. 1979, S. 165–207.

Koselleck, Reinhart: Über die Theoriebedürftigkeit der Geschichtswissenschaft, in: Conze, Werner (Hg.): Theorie der Geschichtswissenschaft und Praxis der Geschichtswissenschaft und Praxis des Geschichtsunterrichts, Stuttgart 1972.

Kosthorst, Erich: Geschichtswissenschaft: Didaktik – Forschung – Theorie, Göttingen 1977.

Kotte, Eugen: Geschichtswissenschaftliche und geschichtsdidaktische Mythosforschung, in: Joachimsthaler, Jürgen/Kotte, Eugen (Hg.): Kulturwissenschaften. Konzepte verschiedener Disziplinen, München 2010, S. 103–125.

Krammer, Reinhard: Intention und Prozess im Geschichtsunterricht. Der Einfluss externer Faktoren auf die Praxis an den deutschsprachigen Mittelschulen Österreichs 1849–1914, Innsbruck 2008.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Krapp, Andreas/Schiefele, Ulrich/Schreyer, Inge: Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 10/1993, Heft 2, S. 120–148.

Kraus, Joe: Tolkien, die Moderne und die Rolle der Tradition, in: Bassham, Gregory/Bronson, Eric (Hg.): Der Herr der Ringe und die Philosophie. Klüger werden mit dem berühmtesten Buch der Welt, Stuttgart 2009, S. 195–215.

Kraus, Karl: Sprüche und Widersprüche, Wien 1909.

Kraus, Wolfgang: 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.

Krieck, Ernst: Der Mensch in der Geschichte. Geschichtsdeutungen aus Zeit und Schicksal, Leipzig 1940.

Kroeber, Alfred/Kluckhohn, Clyde: Culture: A critical review of concepts and definitions, Cambridge 1952.

Krüger, Peter: Etzels Halle und Stalingrad. Die Rede Görings vom 30.1.1943, in: Heinzle, Joachim/Waldschmidt, Anneliese (Hg.): Die Nibelungen. Ein deutscher Wahn, ein deutscher Alptraum, Frankfurt/M. 1991, S. 151–190.

Krumpel, Heinz: Mythos und Philosophie im alten Amerika. Eine Untersuchung zur ideengeschichtlichen und aktuellen Bedeutung des mythologischen und philosophischen Denkens im mesoamerikanischen und andinen Kulturraum, Frankfurt/M. 2010.

Kubli, Fritz: Interesse und Verstehen in Physik und Chemie, Köln 1987.

Kühberger, Christoph/Neureiter, Herbert: Zum Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur. Eine quantitative Untersuchung bei Lernenden und Lehrenden an Salzburger Schulen aus geschichtsdidaktischer Perspektive, Schwalbach/Ts. 2017.

Kühberger, Christoph: Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage des historischen Lernens, in: Kühberger, Christoph (Hg.): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen, Schwalbach/Ts. 2012, S. 33–75.

Kuhn, Annette: Die Französische Revolution, München: Kösel 1975.

Kuhn, Annette: Einführung in die Didaktik der Geschichte, München 1974.

Kuhn, Annette: Geschichtsdidaktik in emanzipatorischer Absicht. Versuch einer kritischen Überprüfung, in: Süssmuth, Hans (Hg.): Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung, Paderborn 1980, S. 17–47.

Kuhn, Thomas: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt/M. 1973.

Künzler, Daniel: Fußball in Afrika: Hintergründe zu „Elefanten", „Leoparden" und „Löwen", Frankfurt/M. 2010.

Küppers, Waltraud: Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts. Eine Untersuchung über Geschichtswissen und Geschichtsverständnis bei Schülern, Bern 1966.

Kurz, Dieterich: Elemente des Schulsports: Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik, Schorndorf 1977.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Kurz, Dieterich: Vom Sinn des Sports, in: DSB (Hg.) Die Zukunft des Sports, Schorndorf 1986, S. 44–69, online auf: https://pub.uni-bielefeld.de/download/1779221/2312596.

Labouvie, Eva: Zauberei und Hexenwerk. Ländlicher Hexenglauben in der frühen Neuzeit, Frankfurt/M. 1991.

Lakoff, George/Johnson, Mark: Philosophy in the Flesh. The embodied mind and its challenge to Western thought, New York 1999.

Lange, Kristina: Historisches Bildverstehen oder Wie lernen Schüler mit Bildquellen? Ein Beitrag zur geschichtsdidaktischen Lehr-Lern-Forschung, Münster 2011.

Lawrence, John/Timberg, Bernard: News and Mythic Selectivity, in: Journal of American Culture 2/1979, S. 321–330.

Lee, Peter/Dickinson, Alaric/Ashby, Rosalyn: „Just Another Emperor". Understanding Action in the Past, in: International Journal of Educational Research 27/1997, S. 233–244.

Lee, Peter: Understanding History, in: Seixas, Peter (Hg.): Theorizing historical consciousness, Toronto 2004, S. 129–164.

Lequil, Clotilde: Befreiung vom Übervater: „Star Wars" mit Lacan, in: Newmark, Catherine (Hg.): Viel zu lernen du noch hast: Star Wars und die Philosophie, Reinbek bei Hamburg 2016.

Lessing, Gotthold Ephraim: Die Erziehung des Menschengeschlechts, in: Derselbe: Werke, hgg. von Herbert Göpfert, Band 8, Darmstadt 1996.

Lessing, Theodor: Geschichte als Sinngebung des Sinnlosen, München 1919.

Leßmann, Heinrich: Aufgaben und Ziele der vergleichenden Mythenforschung, 1. Band, Heft 4 der mythologischen Bibliothek, Leipzig 1908.

Lévesque, Stéphane/Zanazanian, Paul: Developing Historical Consciousness and a Community of History Practitioners: A Survey of Prospective History Teachers Across Canada, in: McGill Journal of Education 50/2015, S. 389–412.

Lévesque, Stéphane: Thinking historically: Educating students in the 21st century, Toronto 2008.

Levinson, Nathan: Der Messias, Stuttgart 1995.

Lévi-Strauss, Claude: Das wilde Denken, Frankfurt/M. 1968.

Lévi-Strauss, Claude: Die Struktur der Mythen, in: Blumensath, Heinz (Hg.): Strukturalismus in der Literaturwissenschaft, Köln 1972 sowie in Barner, Wilfried/Detken, Anke/Wesche, Jörg (Hg.): Texte zur modernen Mythentheorie, Stuttgart 2012.

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

Liebscher, Martin: C. G. Jung und Erich Neumann: Die Briefe 1933–1959. Analytische Psychologie im Exil, Osterfildern 2015.

Lim, Jie-Hyun: Victimhood Nationalism in Contested Memories: National Mourning and Global Accountability, in: Assmann, Aleida/Conrad, Sebastian (Hg.): Memory in a Global Age: Discourses, Practices and Trajectories, Basingstoke 2010.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

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

Lindenfeld, David: Jungian archetypes and the discourse of History, in: Rethinking History 2/2009, S. 217–234.

Linzer, Claudia: „Mudbloods"und „Half-Breeds": Rassismus und Identitätszuschreibung in den Harry-Potter-Romanen, Marburg 2009.

Link, Jürgen/Wülfing, Wulf (Hg.): Nationale Mythen und Symbole in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Strukturen und Funktionen von Konzepten nationaler Identität, Stuttgart 1991.

Litt, Theodor: Geschichte und Leben. Von den Bildungsaufgaben geschichtlichen und sprachlichen Unterrichts, Leipzig 1918.

Litten, Katharina: Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht? Eine empirische Untersuchung der Unterrichtsvorbereitung von Geschichtslehrpersonen an Gymnasien und Hauptschulen, Göttingen 2017.

Lomas, Tim: Teaching and assessing historical understanding, London 1990.

Lotman, Juri: Die Struktur des künstlerischen Textes, München 1973.

Low, Bobbi: Why Sex matters: A Darwinian look at human behaviour, Princeton 2000.

Lübbe, Hermann: Wer kann sich historische Aufklärung leisten? In: Oelmüller, Willi (Hg.): Wozu noch Geschichte? München 1972.

Lucas, Friedrich: Der Bildungssinn von Geschichte und Zeitgeschichte in Schule und Erwachsenenbildung, in: Becher, Ursula/Bergmann, Klaus/Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Petzinger, Walter: Friedrich J. Lucas. Geschichte als engagierte Wissenschaft, Stuttgart 1985, S. 39–56.

Lucas, Friedrich: Drei akute Fragen zum Geschichtsunterricht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Stuttgart 1970, S. 392–395.

Lücke, Martin: Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik, in: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Band 1, Schwalbach/Ts. 2012, S. 136–146.

Luhmann, Niklas: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie, Frankfurt/M. 1984.

Lukianoff, Greg/Haidt, John: The Coddling of the American mind. How good intentions and bad ideas are setting up a generation for failure, New York 2019, S. 260–262.

Lule, Jack: Daily News, Eternal Stories. The Mythological Role of Journalism, New York 2001.

Lundt, Bea: Die Grenzen des Heros. Vielfältige Männlichkeiten in Mittelalter und Früher Neuzeit, in: Lücke, Martin (Hg.): Helden in der Krise. Didaktische Blicke auf die Geschichte der Männlichkeiten, Berlin 2013, S. 67–102.

Lyotard, Jean-François: Das Erhabene und die Avantgarde, in: Le Rider, Jaques/Raulet, Gérard (Hg.): Verabschiedung der (Post-)Moderne? Eine interdisziplinäre Debatte, Tübingen 1987, S. 251–269.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Lyotard, Jean-François: Das postmoderne Wissen, Graz 1986.

MacIntyre, Alasdair: After Virtue, London 1981.

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

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.

Macmillian, Margaret: The Uses and Abuses of History, Basingstoke 2009.

Maier, Hans: Die Abwesenheit der Geschichte, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 5/1970.

Mann, Charles C.: Amerika vor Columbus. Die Geschichte eines unentdeckten Kontinents, Reinbek bei Hamburg 2016.

Mann, Klaus: Der Wendepunkt. Ein Lebensbericht, Reinbek bei Hamburg 2006.

Mann, Thomas: Buddenbrooks. Verfall einer Familie, Frankfurt/M. 2008.

Mann, Thomas: Freud und die Zukunft, in: Derselbe: Gesammelte Werke, Band 9, Frankfurt/M. 1974.

Mann, Thomas: Joseph und seine Brüder, Frankfurt/M. 2015.

Mannheim, Karl: Strukturen des Denkens, Frankfurt/M. 1980.

Marcia, James: Ego-Identity Status, in: Argyle, Michael (Hg.): Sozial Encounters, Harmondsworth 1973.

Marcia, James: The Ego Identity Status Approach to Ego Identity, in: Marcia, James et al. (Hg.): Ego Identity, New York 1993.

Marcus, Gary: The Birth of the Mind: How a tiny Number of Genes creates the Complexities of Human Thought, New York 2004.

Marienfeld, Wolfgang: Geschichtliches Interesse bei Kindern und Jugendlichen, in: Filser, Karl (Hg.): Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts, Bad Heilbrunn 1974, S. 126–151.

Marks, Stephan: Warum folgten sie Hitler? Die Psychologie des Nationalsozialismus, Düsseldorf 2007.

Marquard, Odo: Lob des Polytheismus. Über Monomythie und Polymythie, in: Marquard, Odo (Hg.): Abschied vom Prinzipiellen, Stuttgart 1981, S. 91–116.

Martens, Ekkehard: Philosophieren mit Kindern, Ditzingen 1999.

Marx, Karl: Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte, 1852, in: Marx-Engels-Werke, Band 8 Berlin/DDR 1953.

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.

Mason, Lucia/Gava, Monica/Boldrin, Angela: On Warm Conceptual Change: The Interplay of Text,

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Epistemological Beliefs, and Topic Interest, in: Journal of Educational Psychology, 100/2008, S. 291–309.

May, Rollo: Love and Will, New York 1969.

May, Rollo: Psychology and the human dilemma, New York 1967.

Mayer, Christian: Leitfaden für den ersten geschichtlichen Unterricht an Mittelschulen, München, Achte Auflage ca. 1890.

Mayr, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard/Schönemann, Bernd (Hg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2006 und 2009.

McAdams, Dan: The stories we live by. Personal myths and the making of the self, New York 1993.

McCarthy, Cormac: Kein Land für alte Männer, Reinbek bei Hamburg 2009.

McEwan, Hunter/Egan, Kieran (Hg.): Narrative in Teaching, Learning and Research, New York 1995.

McGilchrist, Iain: The master and his emissary. The Divided Brain and the Making of the Western World, New Haven 2009.

McLuhan, Marshall: Myth and Mass Media, in: Murray, Henry (Hg.): Myth and Mythmaking, New York 1960, S. 288–299.

McNeill, William: Keeping together in time: Dance and Drill in Human History, Cambridge 1995.

Megill, Allan: Jörn Rüsens's Theory of Historiography: Between Modernism and Rhetoric of Inquiry, in: History and Theory 31/1994, S. 39–60.

Meier, Jasmin/Thurn, Anabelle: „Römische Haus-Frauen und Geschäftsmänner?" Gender in deutschen und türkischen Schulbuchdarstellungen zum antiken Rom, in: Cheauré, Elisabeth/Paletschek, Sylvia/Reusch, Nina (Hg.): Geschlecht und Geschichte in populären Medien, Bielefeld 2013, S. 59–82.

Menand, Louis: The Metaphysical Club: A Story of Ideas in America, New York 2002.

Menzer, Paul: Kants Lehre von der Entwicklung in Natur und Geschichte, Berlin 1911.

Merleau-Ponty, Maurice: Phänomenologie der Wahrnehmung, Berlin 1966.

Merten, Klaus: Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis, Opladen 1995.

Métraux, Alexandre: Metamorphosen der Hirnwissenschaft. Warum Sigmund Freuds „Entwurf einer Psychologie" aufgegeben wurde, in: Hagner, Michael (Hg.): Ecce Cortex. Beiträge zur Geschichte des modernen Gehirns, Göttingen 1999, S. 75–109.

Metzinger, Thomas: Der Ego-Tunnel: Eine neue Philosophie des Selbst. Von der Hirnforschung zur Bewusstseinsethik, Berlin 2014.

Middell, Matthias/Gibas, Monika/Hadler, Frank: Sinnstiftung und Systemlegitimation durch historisches Erzählen: Überlegungen zu Funktionsmechanismen von Repräsentationen des Vergangenen, in: Dieselben (Hg.): Zugänge zu historischen Meistererzählungen, in: Comparativ 10/2000, S. 7–35.

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.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Miles, Lyndon/Nind, Louise/Macrae, C. Neil: Moving through time, in: Psychological Science 21/2010, S. 222–223.

Mill, John Stuart: On Liberty, New Haven 2003.

Mingels, Guido: Früher war alles schlechter, München 2017.

Minkmar, Nils: Mit dem Kopf durch die Welt. Ganz persönliche Geschichten aus der Normalität, Frankfurt/M. 2009.

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

Monte-Sano, Chauncey/De La Paz, Susan: Using Writing Tasks to Elicit Adolescents' Historical Reasoning, in: Journal of Literacy Research 44/2012, S. 273–299.

Monte-Sano, Chauncey/Reisman, Abby: Studying Historical Understanding, in: Corno, Lyn/Anderman, Eric (Hg.): Handbook of educational psychology, New York 2016, S. 281–294.

Moore, Robert/Gilette, Douglas: König, Krieger, Magier, Liebhaber. Initiation in das wahre männliche Selbst durch kraftvolle Archetypen, Hamburg 2017.

Muckenfuß, Heinz: Lernen im sinnstiftenden Kontext: Entwurf einer zeitgemäßen Didaktik des Physikunterrichts, Berlin 1995.

Müller, Heiner: Wolokolamsker Chaussee IV, in: Derselbe: Werke, hgg. von Frank Hörnigk, Band 5, Frankfurt/M. 2002.

Müller, Jan-Dirk: Die Freiheit der Fiktion, in: Schütte, Merle/Kristina, Rzehak/Lizius, Daniel (Hg.): Zwischen Fakten und Fiktionen. Literatur und Geschichtsschreibung in der Vormoderne, Würzburg 2014, S. 211–232.

Münkler, Herfried: Die Deutschen und ihre Mythen, Berlin 2009.

Münkler, Herfried: Heroische und postheroische Gesellschaften, in: Merkur 8/9/2007.

Münkler, Herfried: Kriegssplitter. Die Evolution der Gewalt im 20. und 21. Jahrhundert, Berlin 2015.

Murmann, Lydia: Phänomene erschließen kann Physiklernen bedeuten. Perspektiven einer wissenschaftlichen Sachunterrichtdidaktik am Beispiel der Lernforschung zu Phänomenen der unbelebten Natur, in: www.widerstreit-sachunterricht.de 3/2013b, online auf: http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/didaktiker/murmann/schatten.pdf.

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.

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.

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

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Nagele, Anton: Zur Methodik der Geschichte, in: Zeitschrift für das Realschulwesen, Wien 1909, S. 467–473.

Nestle, Wilhelm: Die Vorsokratiker, Düsseldorf 1956.

Neubauer, Friedrich: Der Geschichtsunterricht auf höheren Schulen, Langensalza 1896.

Neumann, Erich: Die Große Mutter. Eine Phänomenologie der weiblichen Gestaltungen des Unbewussten, Zürich 1997.

Neumann, Erich: Die mythische Welt und der Einzelne, in: Derselbe: Kulturentwicklung und Religion, Rütte 2007; zudem online hgg. von Lutz Müller und Gerhard Walch, www.opus-magnum.de/neumann 2005.

Neumann, Erich: Kunst und schöpferisches Unbewusstes, Einsiedeln 2004.

Neumann, Erich: Mensch und Sinn, online hgg. von Lutz Müller und Gerhard Walch, www.opus-magnum.de/neumann 2005.

Neumann, Erich: Ursprungsgeschichte des Bewußtseins, Frankfurt/M. 1984.

Nickel, Horst: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, Bern 1975.

Niedenthal, Paula/Barsalou, Lawrence/Winkilman, Piotr/Krauth-Gruber, Silvia: Embodiment in attitudes, social perception, and emotion, in: Personality and Social Psychology Review, 9/2005, S. 184–211.

Niemetz, Gerold: Personalisierung, Personifizierung, in: Derselbe (Hg.): Lexikon für den Geschichtsunterricht, Freiburg 1984, S. 135–137.

Nietzsche, Friedrich: Also sprach Zarathustra, in: Derselbe: Werke in drei Bänden, hgg. von Karl Schlechta, Band 2, München 1954a.

Nietzsche, Friedrich: Aus dem Nachlass der Achtzigerjahre, in: Derselbe: Werke in drei Bänden, hgg. von Karl Schlechta, Band 3, München 1954b.

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

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

Nietzsche, Friedrich: Jenseits von Gut und Böse, Leipzig 1886.

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

Nietzsche, Friedrich: Unzeitgemäße Betrachtungen. Zweites Stück: Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben, in: Derselbe: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe, hgg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari, Band 1, München 1999.

Nietzsche, Friedrich: Zur Genealogie der Moral, in: Nietzsche, Friedrich: Das Hauptwerk, Band 4, München 1990b.

Nipperdey, Thomas: Über Relevanz, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 23/1972, S. 577–596.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Noack, Christian: Stufen der Ich-Entwicklung und Geschichtsbewußtsein, in: Borries, Bodo von/Pandel, Hans-Jürgen (Hg.): Zur Genese historischer Denkformen, Pfaffenweiler 1994, S. 9–46.

Norretranders, Tor: The user illusion. Cutting consciousness down to size, New York 1999.

North, Douglass: Institutions, Institutional Change, and Economic Performance, Cambridge 1990.

Novalis: Heinrich von Ofterdingen, Paderborn 2012.

Nünning, Ansgar: Krise als Erzählung und Metapher. Literaturwissenschaftliche Bausteine für eine Metaphorologie und Narratologie von Krisen, in: Meyer, Carla/Patzel-Mattern, Katja/Schenk, Gerrit (Hg.): Krisengeschichte(n). „Krise" als Leitbegriff und Erzählmuster in kulturwissenschaftlicher Perspektive. Stuttgart 2013, S. 117–144.

Oelmüller, Willi (Hg.): Wozu noch Geschichte? München 1977.

Olatunji, Bunmi: Disgust, scrupulosity and conservative attitudes about sex: Evidence for a mediational model of homophobia, in: Journal of Research in Personality 42/2008, S. 1364–1369, DOI: 10.1016/j.jrp.2008.4.001.

Opitz-Belakhal, Claudia: Frauen- und geschlechtergeschichtliche Perspektiven der Hexenforschung, auf: Historicum.net, 24.1.2007, online auf: https://www.historicum.net/themen/hexenforschung/lexikon/alphabetisch/a-g/artikel/frauen-und-ges/.

Orwell, George: Inside the Whale, in: Derselbe: Inside the Whale and Other Essays, London 1960, S. 9–50.

Orwell, George: Nineteen eighty-four, London 1990.

Oswalt, Vadim/Pandel, Hans-Jürgen (Hg.): Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart, Schwalbach/Ts. 2009.

Oswalt, Vadim: Imagination im historischen Lernen, in: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Planung und Praxis des Geschichtsunterrichts, Band 1, Schwalbach/Ts. 2012, S. 121–135.

Otto, Rudolf: Das Heilige, Breslau 1917.

Pachnicke, Peter/Vetter-Liebenow, Gisela: Gottfried Helnwein: Beautiful Children, Oberhausen 2005.

Pandel, Hans-Jürgen: Erzählen und Erzählakte. Neuere Entwicklungen in der didaktischen Erzähltheorie, in: Demantowsky, Marco/Schönemann, Bernd (Hg.): Neuere geschichtsdidaktische Positionen, Bochum 2002, S. 39–56.

Pandel, Hans-Jürgen: Bildinterpretation. Die Bildquelle im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2015.

Pandel, Hans-Jürgen: Erzählen, in: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Forum Historisches Lernen, Schwalbach/Ts. 2004.

Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtskultur als Aufgabe der Geschichtsdidaktik: Viel zu wissen ist zu wenig, in: Oswalt, Vadim/Pandel, Hans-Jürgen (Hg.): Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart, Schwalbach/Ts. 2009, S. 19–33.

Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula, Schwalbach/Ts. 2006b.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Pandel, Hans-Jürgen: Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts., 2010.

Pandel, Hans-Jürgen: Legenden-Mythen-Lügen. Wieviel Fiktion verträgt unser Geschichtsbewusstsein, in: Geschichte lernen 52/1996, S. 15–19.

Pandel, Hans-Jürgen: Wahrheit und Fiktion. Der Holocaust im Comic und Jugendbuch, in: Jasper, Bernd (Hg.): Hofgeismarer Protokolle Nr. 298: Wahrheit und Geschichte. Vom Umgang mit deutscher Vergangenheit, Hofgeismar 1993, S. 95–113.

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/.

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

Pape, Monika: Geschichtsbewusstsein im Grundschulalter: Eine empirische Studie, in: Widerstreit Sachunterricht 11/2008, online auf: http://www.widerstreitsachunterricht.de/ebeneI/superworte/historisch/bewusst.pdf.

Paravicini, Werner: Die Wahrheit der Historiker, München 2010.

Pasternak, Boris: Doktor Schiwago, Frankfurt/M. 1992.

Paxton, Richard: Someone with like a life wrote it: The effects of a visible author on High School history students, in: Journal of Educational Psychology 89/1997.

Peipp, Matthias/Springer, Bernhard: Edle Wilde – Rote Teufel. Indianer im Film, München 1997.

Pennebaker, James: Opening up: The healing power of expressing emotions, New York 1997.

Peters, Richard: Der Aufbau der Weltgeschichte bei Giambattista Vico, Stuttgart 1929.

Peterson, Chris/Seligman, Martin: Character strengths and virtues: A handbook and classification, Washington 2004.

Peterson, Jordan: 12 Rules For Life: An Antidote to Chaos, New York 2018.

Peterson, Jordan: Beyond Order: 12 more Rules for life, New York 2021.

Peterson, Jordan: Maps of Meaning: The architecture of belief, New York 1999.

Peterson, Jordan: The Meaning of Meaning, in: Wong, Paulet/Wong, Lilian/McDonald, Marvin (Hg.): The Positive Psychology of Meaning and Spirituality, Vancouver 2008.

Peterson, Jordan: Three Forms of Meaning and the Management of Complexity, in: Markman, Keith/Proulx, Travis/Linberg, Matthew (Hg.): The Psychology of meaning, Washington 2013.

Petrik, Andreas: Das Politische als soziokulturelles Phänomen. Zur Notwendigkeit einer wertebezogenen, soziologischen und lernpsychologischen Modellierung politischer Basiskonzepte am Beispiel „politische Grundorientierungen", in: Autorengruppe Fachdidaktik (Hg.): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift, Schwalbach/Ts. 2011, S. 69–93.

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

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Phillips, Adam: Missing Out: In Praise of the Unlived Life, New York 2013.

Phillips, Angela: Good writing for Journalists, London 2007.

Piaget, Jean: Das moralische Urteil des Kindes. Schlüsseltexte Band 3, Stuttgart 2015.

Piaget, Jean: Nachahmung, Spiel und Traum: die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde, Stuttgart 2009.

Piaget, Jean: Studies in reflecting abstraction, Hove 2000.

Pinker, Steven: The Better Angels of Our Nature: Why Violence Has Declined, New York 2011.

Plassmann, Alheydis: Origo gentis. Identitäts- und Legitimitätsstiftung in früh- und hochmittelalterlichen Herkunftserzählungen, Berlin 2006.

Platon: Timaios, Stuttgart 2003.

Plessner, Hellmuth: Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie, Berlin 1928.

Pohl, Kurt: Bildungsreform und Geschichtsbewußtsein: Empirische Befunde zu Wirkungen der Bildungsreform im Bereich des Geschichtsunterrichts, Pfaffenweiler 1996.

Pohl, Kurt: Das Fach Geschichte im Denken von Schülerinnen und Schülern, in: Borries, Bodo von/Pandel, Hans-Jürgen: Zur Genese historischer Denkformen, Pfaffenweiler 1994, S. 147–171.

Polkinghorne, Donald: Narrative Psychologie und Geschichtsbewußstein. 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.

Popper, Karl: Conjectures and Refutations, London 1969.

Pöschko, Hans: Psychologische und soziologische Aspekte des Verstehens, in: Pandel, Hans-Jürgen: Verstehen und Verständigen, Pfaffenweiler 1990, S. 25–37.

Prendergast, Christopher: Napoleon and history painting. Antoine-Jean Gros's La bataille D'Eylau, Oxford 1997.

Preyer, Gerhard: Rolle, Status, Erwartungen und soziale Gruppe: Mitgliedschaftstheoretische Reinterpretationen, Frankfurt/M. 2012.

Puchner, Walter: Die Folklore Südosteuropas: Eine komparative Übersicht, Wien 2016.

Raichle, Christoph: Hitler als Symbolpolitiker, Stuttgart 2013.

Rand, Ayn: For the new intellectual, New York 1961.

Rank, Otto: Der Mythos von der Geburt des Helden. Versuch einer psychologischen Mythendeutung, Leipzig 1909 und 1922.

Ranke, Leopold: Über historische Darstellung, in: Künzel, Heinrich (Hg.): Drei Bücher deutscher Prosa in Sprach- und Stylproben, Band 3, Frankfurt/M. 1838, S. 405–410.

Rappold, Johann: Sagen aus Kärnten, Graz 1887.

Reber, Rolf/Brun, Morten/Mitterndorfer, Karoline: The use of heuristics in intuitive mathematical judgment, in: Psychonomic Bulletin & Review 15/2008, S. 1174–1178.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Reinhardt, Karl: Die Krise des Helden, Beiträge zur Literatur und Geistesgeschichte, München 1962.

Reisman, Avishag: Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools, in: Cognition and Instruction 30/2012, S. 86–112.

Reutskaja, Elena et al.: Choice overload reduces neural signatures of choice set value in dorsal striatum and anterior cingulate cortex, in: Nature Human Behaviour 2/2018, S. 925–935.

Ricoeur, Paul: Zeit und Erzählung, München 1988.

Roesler, Christian: Analytische Psychologie heute. Der aktuelle Stand der Forschung zur Psychologie C. G. Jungs, Freiburg 2010.

Roesler, Christian: Das Archetypenkonzept C. G. Jungs: Theorie, Forschung und Anwendung, Stuttgart 2016.

Rogers, Rick: Raising the bar: Developing meaningful historical consciousness at Key Stage 3, in: Teaching History 133/2008, S. 24–30.

Rohbeck, Johannes: Handlungssinn und Deutungssinn in der Geschichtsphilosophie, in: Schmidt, Sarah/Karydas, Dimitris/Zovko, Jure: Begriff und Interpretation im Zeichen der Moderne, Berlin 2015, S. 313–322.

Rohlfes, Joachim: Geschichte und ihre Didaktik, Göttingen 2005.

Rohlfes, Joachim: Geschichtsunterricht in Deutschland von der frühen Neuzeit bis zum Ende der Aufklärung, in: Bergmann, Klaus/Schneider, Gerhard: Gesellschaft – Staat –Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500–1980, Düsseldorf 1982, S. 11–43.

Rohlfes, Joachim: Umrisse einer Didaktik der Geschichte, Göttingen 1971 und 1974.

Rohlfes, Joachim: Volk, Nation, Vaterland und politische Bildung, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 11–12/1969.

Rosling, Hans/Rosling Rönnlund, Anna/Rosling, Ola: Factfulness: Wie wir lernen, die Welt so zu sehen, wie sie wirklich ist, München 2018.

Roth, Heinrich: Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule, München 1955.

Rowland, Susan: Jung as a Writer, New York 2005.

Rowland, Susan: Jung: A Feminist Revision, Malden 2002.

Rox-Helmer, Monika: Jugendbücher im Geschichtsunterricht. Methoden Historischen Lernens, Schwalbach/Ts. 2006.

Rudgley, Richard: Lexikon der psychoaktiven Substanzen, München 1999.

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.

Rüsen, Jörn/Straub, Jürgen (Hg.): Die dunkle Spur der Vergangenheit. Psychoanalytische Zugänge zum Geschichtsbewusstsein, Frankfurt/M. 1998.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

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.

Rüsen, 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.

Rüsen, Jörn: Die vier Typen des historischen Erzählens, in: Koselleck, Reinhart/Lutz, Heinrich/Rüsen, Jörn (Hg.): Formen der Geschichtsschreibung, München 1982, S. 514–605.

Rüsen, Jörn: Geschichtskultur, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 46/1995, S. 509–521.

Rüsen, Jörn: Historik und Didaktik. Ort und Funktion der Geschichtstheorie im Zusammenhang von Geschichtsforschung und historischer Bildung, in: Kosthorst, Erich (Hg.): Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie, Göttingen 1977, S. 68–64.

Rüsen, Jörn: Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft, Köln 2013.

Rüsen, Jörn: Historische Methode und religiöser Sinn – Vorüberlegungen zu einer Dialektik der Rationalisierung des historischen Denkens in der Moderne, in: Küttler, Wolfgang/Rüsen, Jörn/Schulin, Ernst (Hg.): Geschichtsdiskurs, Band 2: Anfänge modernen historischen Denkens, Frankfurt/M. 1994a.

Rüsen, Jörn: Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden, Köln 1994b.

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

Rüsen, Jörn: Historische Sinnbildung durch Erzählen. Eine Argumentationsskizze zum narrativistischen Paradigma der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsdidaktik im Blick auf nichtnarrative Faktoren, in: Internationale Schulbuchforschung 18/1996, S. 501–544.

Rüsen, Jörn: Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft, Göttingen 1983.

Rüsen, Jörn: Historisches Erzählen, in: Bergmann, Klaus et al. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1997a, S. 57–64.

Rüsen, Jörn: Kant folgen: Europäische Ideen einer allgemeinen Geschichte in interkultureller Absicht, in: Derselbe: Kultur macht Sinn. Orientierung zwischen Gestern und Morgen, Köln 2006c, S. 7–20.

Rüsen, Jörn: Über einige Bewegungen in der Geschichtskultur – Moral, Trauer, Verzeihung, in: Kurbacher/Frauke/Novotný, Karel/Wendt, Karin: Aufklärungen durch Erinnerung. Selbstvergewisserung und Kritik, Würzburg 2007, S. 71–79.

Rüsen, Jörn: Umrisse einer Theorie der Geschichtswissenschaft, in: Erwägen – Wissen – Ethik, Streitforum für Erwägungskultur 22/2011, S. 477–490.

Rüsen, Jörn: Vernunftpotentiale der Geschichtskultur, in: Rüsen, Jörn/Lämmert, Eberhard/Glotz, Peter (Hg.): Die Zukunft der Aufklärung, Frankfurt/M. 1988, S. 105–114.

Rüsen, Jörn: Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens, Frankfurt/M. 1990.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Rush, Benjamin: The Autobiography of Benjamin Rush, hgg. von George Corner, Princeton 1948.

Ryan, Marie-Laure: The modes of narrativity and their visual metaphors, in: Style 26/1992, Ausgabe 3, S. 368–387.

Salamone, John/Correa, Mercè: The Mysterious Motivational Functions of Mesolimbic Dopamine, in: Neuron 76/2012, Ausgabe 3, S. 470–485, DOI: https://doi.org/10.1016/j.neuron.2012.10.021.

Samuels, Andrew: Beyond the feminine principle, in: Barnaby, Karin/D'Acierno, Pellegrino (Hg.): C. G. Jung and the humanities, Princeton 1990, S. 294–306.

Samuels, Andrew: Foreword, in: Hauke, Christopher: Jung and the Postmodern. The Interpretation of Realities, London 2000.

Sandkühler, Thomas: Einleitung. Biographie und/als historisches Lernen. Generationen, Konflikte und Deutungsmuster in der Geschichtsdidaktik der Siebzigerjahre, in: Sandkühler, Thomas (Hg.): Historisches Lernen denken: Gespräche mit Geschichtsdidaktikern der Jahrgänge 1928–1947. Mit einer Dokumentation zum Historikertag 1976, Göttingen 2014.

Santayana, George: The Life of Reason, Band 1, New York 1920.

Sarbin, Theodore (Hg.): Narrative Psychology. The storied nature of human conduct, New York 1986.

Sarte, Jean-Paul: Kean. Nach Alexandre Dumas d. Ä. Stück in fünf Akten, Reinbek bei Hamburg 1993.

Sauer, Michael: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, Seelze-Velber 2003 und 2008.

Saul, John: Der Markt frißt seine Kinder. Wider die Ökonomisierung der Gesellschaft, Frankfurt/M. 1997.

Saupe, Achim/Wiedemann, Felix: Narration und Narratologie. Erzähltheorien in der Geschichtswissenschaft, in: Docupedia-Zeitgeschichte, 28.1.2015, online auf: http://docupedia.de/zg/Narration#cite_ref-71.

Schaefer, Heinz: Grundzüge der nationalsozialistischen Weltanschauung, Berlin 1936.

Schaller, Mark: Parasites, Behavioral Defenses, and the Social Psychological Mechanisms Through Which Cultures are Evoked, in: Psychological Inquiry 17/2006, DOI: 10.1207/s15327965pli1702_2.

Schelling, Friedrich W. J.: Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums. Über das Studium der Historie und der Jurisprudenz, 1803. Auswahl in drei Bänden, hgg. von Otto Weiß, Leipzig 1907.

Scherb, Armin: Pragmatistische Politikdidaktik. Making it Explicit, Schwalbach/Ts. 2014.

Schieder, Theodor: Geschichtsinteresse und Geschichtsbewußtsein heute, in: Burckhardt, Carl J. et al. (Hg.): Geschichte zwischen Gestern und Morgen, München 1974.

Schiepe-Tiska, Anja/Bertrams, Alex: Wirksamkeitsevaluation eines Unterrichtsprogramms zur

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

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_Selbstwertgefuhls_und_der_Selbstwirksamkeitserwartung_von_Schulerinnen_und_Schulern.

Schiller, Friedrich: Die Weltweisen, in: Derselbe: Gedichte, Stuttgart 1879.

Schiller, Friedrich: Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? Antrittsvorlesung in Jena, 26.5.1789.

Schlegel, Mario: Das Sinnerlebnis in der analytischen Psychologie. Psychotherapie und Sinnfindung im Spannungsfeld zwischen Erklärung und Ergriffenheit, in: Mattanza, Guido/Meier, Isabelle/Schlegel, Mario (Hg.): Seele und Forschung. Ein Brückenschlag in der Psychotherapie, Basel, 2006, S. 178–198.

Schlegel, Mario: Die therapeutische Arbeit am Sinn: Weg zur Stärkung der selbstheilenden Kräfte am Beispiel der Analytischen Psychologie von C. G. Jung, in: Psychotherapie Forum 12/2004, S. 36–47.

Schlegel, Mario: Kriterien wissenschaftlich begründeter Psychotherapie. Zur Abgrenzung der Analytischen Psychologie Jungs als wissenschaftlich begründetem Psychotherapie-Verfahren von der Transpersonalen Psychologie und der Esoterik, in: Psychotherapie-Transpersonalität-Spiritualität 3/2016, DOI: https://doi.org/10.30820/psyber.v6i3.

Schlegel, Wolfgang: Geschichtserzählung oder Geschichtsquelle? In: Schneider, Gerhard (Hg.): Die Quelle im Geschichtsunterricht, Donauwörth 1975, S. 115–137.

Schleiermacher, Friedrich: Hermeneutik und Kritik, hgg. und eingeleitet von Manfred Frank, Frankfurt/M. 1999.

Schlosser, Eric: Command and Control: Die Atomwaffenarsenale der USA und die Illusion der Sicherheit, München 2013.

Schmid, Eugen: Mythos und Geschichte. Eugen Drewermanns tiefenpsychologische Bibelauslegung, MBS Texte, o.O. 2011.

Schmid, Heinz Dieter: Entdeckendes Lernen im Geschichtsunterricht, in: Süssmuth, Hans (Hg.): Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung, Paderborn 1980, S. 283–314.

Schmid, Heinz Dieter: Entwurf einer Geschichtsdidaktik der Mittelstufe, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 6/1970.

Schmitz, Klaus: Geschichtslogik und Geschichtsdidaktik, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 25/1974.

Schmitz-Berning, Cornelia: Vokabular des Nationalsozialismus, Berlin 2007.

Schnädelbach, Herbert: Geschichte als kulturelle Evolution, in: Rohbeck, Johannes/Nagl-Docekal, Herta (Hg.): Geschichtsphilosophie und Kulturkritik, Darmstadt 2003, S. 329–351.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Schneider, Gerhard: Transfer, Schwalbach/Ts. 2009.

Schnell, Tatjana/Becker, Peter: Der Fragebogen zu Lebensbedeutung und Lebenssinn, Göttingen 2007.

Schnell, Tatjana: Psychologie des Lebenssinns, Heidelberg 2016.

Schönemann, Bernd/Thünemann, Holger: Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis, Schwalbach/Ts. 2010.

Schönemann, Bernd: Geschichtsbewusstsein – Theorie, in: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Band 1, Schwalbach/Ts. 2012, S. 98–111.

Schopenhauer, Arthur: Die Welt als Wille und Vorstellung, Zweiter Band, Leipzig 1859.

Schörken, Rolf: Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewußtsein, in: Süssmuth, Hans (Hg.): Geschichtsunterricht ohne Zukunft, Stuttgart 1972.

Schörken, Rolf: Historische Imagination und Geschichtsdidaktik, Paderborn 1994.

Schrage, Siegrid: Menschenbild und Leiblichkeit. Eine philosophisch-anthropologische Studie nach der Phänomenologie Merleau-Pontys, Stuttgart 2012.

Schreiber, Waltraud: Schulreform in Hessen zwischen 1967 und 1982. Die curriculare Reform der Sekundarstufe I, Schwerpunkt: Geschichte in der Gesellschaftslehre, Neuried 2005.

Schulin, Ernst: Die Frage nach der Zukunft, in: Schulz, Gerhard (Hg.): Geschichte heute. Positionen, Tendenzen, Probleme, Göttingen 1973.

Schulz-Hageleit, Peter: Alternativen in der historisch-politischen Bildung. Mainstream der Geschichte: Erkundungen – Kritik – Unterricht, Schwalbach/Ts. 2014.

Schulz-Hageleit, Peter: Geschichtsbewusstsein und Psychoanalyse, Herbolzheim 2012.

Schulz-Hageleit, Peter: Grundzüge geschichtlichen und geschichtsdidaktischen Denkens, Frankfurt/M. 2002.

Schulz-Hageleit, Peter: Jugend, Glück, Gesellschaft, Heidelberg 1979.

Schulz-Hageleit, Peter: Subjektorientierung? Ja, aber auch für Lehrer/-innen und Lehrer! Ein Beitrag zur Historisch-politischen Bildung, in: Ammerer, Heinrich/Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2015.

Schulz-Hageleit, Peter: Vom „Unbehagen in der Kultur" zur Trauer über Geschichte: Studien zur Psychohistorie des Geschichtsbewusstseins, Berlin 2016.

Schulz-Hageleit, Peter: Was lehrt uns die Geschichte? Annäherungsversuche zwischen geschichtlichem und psychoanalytischem Denken, Pfaffenweiler 1989.

Schulz-Hageleit, Peter: Wie lehrt man Geschichte heute, Heidelberg 1977.

Schüssler, Wilhelm: Um das Geschichtsbild, Gladbeck 1953.

Schütz, Alfred: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie, Wien 1932.

Schweiger, Fritz: Fundamental ideas. A bridge between mathematics and mathematics education, in: Maaß, Jürgen/Schlögelmann, Wolfgang (Hg.): New Mathematics Education Research and Practice, Rotterdam 2006, S. 63–73.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Seibel, Wolfgang: Hegemoniale Semantiken und radikale Gegennarrative. Beitrag zum Arbeitsgespräch des Kulturwissenschaftlichen Kollegs Konstanz, 22.1.2009, online auf: https://www.exc16.uni-konstanz.de/fileadmin/all/downloads/veranstaltungen2009/Seibel-Heg-Semantiken-090122.pdf.

Seixas, Peter: Historisches Bewusstsein. Wissensfortschritt in einem post-progressiven Zeitalter, in: Straub, Jürgen (Hg.): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte, Frankfurt/M. 1998, S. 234–265.

Serrano, Miguel: Adolf Hitler – Der letzte Avatar, Santiago de Chile 1984.

Shakespeare, William: Wie es euch gefällt (übersetzt von August Schlegel), Zürich 1979.

Shaw, Julia: Das trügerische Gedächtnis. Wie unser Gehirn Erinnerungen fälscht, München 2017.

Sherdell, Lindsey/Waugh, Christian/Gotlib, Ian: Anticipatory Pleasure Predicts Motivation for Reward in Major Depression, in: Journal of Abnormal Psychology 121/2012, S. 51–60.

Sherry, Jay: Carl Gustav Jung: Avant-Garde Conservative, New York 2000.

Shweder, Richard/Mahapatra, Manamohan/Miller, Joan: Culture and Moral Development, in: Kagan, Jerome/Lamb, Sharon (Hg.): The Emergence of Morality in Young Children, Chicago 1987.

Shweder, Richard/Much, Nancy/Mahapatra, Manamohan/Park, Lawrence: The „big three" of morality (autonomy, community, and divinity), and the „big three" explanations of suffering, in: Brandt, Allan/Rozin, Paul (Hg.): Morality and health, New York 1997.

Shweder, Richard/Bourne, Edmund: Does the Concept of the Person Vary Cross-Culturally? In: Shweder, Richard/LeVine, Robert (Hg.): Cultural Theory, Cambridge 1984.

Sidanius, Jim/Pratto, Felicia: Social Dominance: An Intergroup Theory of Social Hierarchy and Oppression, New York 1999.

Silvio, Carl/Vinci, Tony: Introduction. Moving Away from Myth: Star Wars as Cultural Artifact, in: Silvio, Carl et al. (Hg.): Culture, Identities and Technology in the Star Wars Films: Essays on the Two Trilogies, Jefferson 2007, S. 1–8.

Simmel, Johannes: Die im Dunkeln sieht man nicht, München 1985.

Sinatra, Gale/Mason, Lucia: Beyond Knowledge: Learner Characteristics Influencing Conceptual Change, in: Vosniadou, Stella (Hg.): International handbook of research on Conceptual Change, New York 2017, S. 377–394.

Singer, Claire: Das große Buch der Hexen, Wien 2000.

Skierka, Volker: In der Hängematte mit Fidel Castro, Einleitung zu: Kleist, Reinhard: Castro, Hamburg 2016.

Skuse, David: X-linked genes and mental functioning, in: Human Molecular Genetics 14/2005, S. 27–32, online auf: https://doi.org/10.1093/hmg/ddi112.

Smedslund, Jan: Meanings, Implications, and Universals: Towards a Psychology of Man, in: Scandinavian Journal of Psychology 10/1969.

Smiler, Andrew/Shewmaker, Jennifer/Hearon, Brittany: From „I want to hold your hand" to „Pro-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

miscuous“: Sexual Stereotypes in Popular Music Lyrics, 1960–2008, in: Sexuality and Culture 2017, S. 1–23, DOI: 10.1007/s12119-017-9437-7.

Smith, Robert: Mythic Elements in Television News, in: Journal of Communication 29/1979, S. 75–82.

Soares, Sandra/Maior, Rafael/Lynne, Isbel/Tomaz, Carlos: Fast Detector/First Responder: Interactions between the Superior Colliculus-Pulvinar Pathway and Stimuli Relevant to Primates, in: Frontiers in Neuroscience, 17.2.2017, DOI: 10.3389/fnins.2017.00067.

Sokal, Alan/Bricmont, Jean: Eleganter Unsinn. Wie die Denker der Postmoderne die Wissenschaft mißbrauchen, München 1999.

Sokolov, Evgeny: Neuronal models and the orienting reflex, in: Brazier, Mary (Hg.): The Central Nervous System and Behavior, New York 1960, S. 187–276.

Sokolov, Evgeny: Perception and conditioned reflex, Oxford 1963.

Solschenizyn, Alexander: Der Archipel Gulag, gekürzte einbändige Ausgabe, Frankfurt/M. 2014.

Solzbacher, Claudia: Politische Bildung im pluralistischen Rechtsstaat, Opladen 1994.

Sonntag, Kurt: Das geschichtliche Bewusstsein des Schülers. Ein Beitrag zur Bildungspsychologie, Erfurt 1932.

Specht, Martin: Erinnerung an den Geschichtsunterricht, in: Hoffacker, Helmut/Hildebrandt, Klaus (Hg.): Bestandsaufnahme Geschichtsunterricht. Programmatik, Materialien, Perspektiven, Stuttgart 1973.

Speer, Andreas: Weisheit, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 12, Basel 2005.

Spellmann, Barbara: A Short (Personal) Future History of Revolution 2.0, in: Perspectives on psychological science: A journal of the Association for Psychological Science 6/2015, S. 886–899.

Spies, Werner: Morphologische Didaktik. Oder: Wie man das paradoxe Geschäft des Erziehens und Unterrichtens in der Schule erträglich hält, Hannover 1979, S. 92

St. John, Henry: Letters on the study and use of history, London 1752.

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München: Methodiküberlegungen für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. Sinnstiftende Kontexte, München 2000.

Stadelmann, Rudolf: Das geschichtliche Selbstbewusstsein der Nation, Tübingen 1934.

Staschen-Dielmann, Susanne: Narrative Kompetenz im bilingualen Geschichtsunterricht. Didaktische Ansätze zur Förderung der schriftlichen Diskursfähigkeit, Bern 2012.

Stearns, Peter/Seixas, Peter/Wineburg, Sam (Hg.): Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives, New York 2000.

Stegmaier, Werner: Philosophie der Orientierung, Berlin 2008.

Stevenson, Betsey/Wolfers, Justin: The paradox of declining female happiness, National Bureau of Economic Research Working Paper 14969, online auf: https://www.nber.org/papers/w14969.pdf.

Stierle, Karl-Heinz: Text als Handlung, München 2012.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

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.

Straube, Ingrid: Die Quellen der Philosophie sind weiblich, Aachen 2001

Strenski, Ivan: Four Theories of Myth in Twentieth-Century History: Cassirer, Eliade, Levi Strauss and Malinowski, Basingstoke 1987.

Stückrath, Jörn: „Der Sinn der Geschichte". Eine moderne Wortverbindung und Vorstellung, in: Müller, Klaus/Rüsen, Jörn (Hg.): Historische Sinnbildung, Reinbek 1997, S. 48–78.

Stutterheim, Kerstin/Kaiser, Silke: Handbuch der Filmdramaturgie: Das Bauchgefühl und seine Ursachen, Frankfurt/M. 2009.

Su, Rong/Rounds, James/Armstrong, Patrick: Men and things, women and people: A meta-analysis of sex differences in interests, in: Psychological Bulletin 6/2009, S. 859–884.

Süssmuth, Hans: Geschichtsunterricht ohne Zukunft? Stuttgart 1972.

Svetlova, Ekaterina: Unternehmer als Sinnstifter. Macht das Sinn? in: Ebertz, Michael/Schützeichel, Rainer: Sinnstiftung als Beruf, Wiesbaden 2010, S. 165–180.

Szpunar, Karl/Watson, Jason/McDermott, Kathleen: Neural substrates of envisioning the future, in: Proceedings of the National Academy of Science USA 9/2007, S. 642–647.

Tainter, Joseph: The Collapse of Complex Socienties, New York 2003.

Tengelyi, László: Kultur als symbolische Sinnstiftung. Versuch einer Begriffsbestimmung, in: Kurbacher/Frauke/Novotný, Karel/Wendt, Karin (Hg.): Aufklärungen durch Erinnerung. Selbstvergewisserung und Kritik, Würzburg 2007, S. 93–102.

Terrizzi, John/Shook, Natalie/McDaniel, Michael: The behavioral immune system and social conservatism: A meta-analysis, in: Evolution and Human Behavior 34/2013, S. 99–108.

Thünemann, Holger: Geschichtskultur revisited. Versuch einer Bilanz nach drei Jahrzehnten, in: Sandkühler, Thomas/Blanke, Horst Walter (Hg.): Historisierung der Historik. Jörn Rüsen zum 80. Geburtstag, Wien/Köln/Weimar 2018, S. 127–150.

Tischner, Christian: Historische Reden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2008.

Todorov, Alex/Mandisodza, Anesu/Goren, Amir/Hall, Crytal: Inferences of Competence from Faces Predict Election Outcomes, in: Science 308/2005, S. 1623–1626.

Tongeren, Daryl et al.: Heroic Helping: The Effects of Priming Superhero Images on Prosociality, in: Frontiers of Psychology, 23.11.2018, DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02243.

Topolski, Jeretz: The Structure of Historical Narratives and the Teaching of History, in: Voss, James/Carretero, Mario (Hg.): Learning and Reasoning in History, London 2000, S. 9–22.

Toynbee, Arnold: Der Gang der Weltgeschichte. Band 1 und 2, Zürich 1949 und 1958.

Trampler, Richard: Der Geschichtsunterricht vor 170 Jahren, in: Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien, 55. Jahrgang, Wien 1904, S. 349–358.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Trepp, Leo: Die Juden. Volk, Geschichte, Religion, Reinbek bei Hamburg 1998.

Trevor-Roper, Hugh: Der Aufstieg des christlichen Europa 325–1492, Wien 1971.

Turchin, Peter: War and Peace and War. The Rise and Fall of Empires, New York 2007.

Turiel, Elliot/Killen, Melanie/Helwig, Charles: Morality. Its Structure, Function, and Vagaries, in: Kagan, Jerome/Lamb, Sharon (Hg.): The Emergence of Morality in Young Children, Chicago 1987.

Turner, Victor: The Forest of Symbols. Aspects of Ndembu Ritual, Ithaca 1967.

Uffelmann, Uwe: Problemorientierter Geschichtsunterricht oder die Frage nach dem Zugang des Schülers zu historischem Denken, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 4/1978, S. 31–41.

Uhl, Heidemarie: Das „erste Opfer". Der österreichische Opfermythos und seine Transformationen in der Zweiten Republik, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 1/2001, S. 93–108.

Ulich, Dieter/Mayring, Philipp: Psychologie der Emotionen, Stuttgart 1992.

Uljanow Wladimir (Lenin): Über die Ausstattung der staatlichen Plankommissionen mit gesetzgeberischen Funktionen zur Frage der Nationalitäten oder der „Autonomisierung", diktiert Dezember 1922–Januar 1923, in: Kommunist (Zeitschrift) Nr. 9, o.O. 1956.

Van Boxtel, Carla/Van Drie, Jannet: Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past, in: Educational Psychology Review 20/2008, S. 87–110.

Van Norden, Jörg: Geschichte ist Bewusstsein. Historie einer geschichtsdidaktischen Fundamentalkategorie, Frankfurt/M. 2018.

Van Norden, Jörg: Was machst du für Geschichten? Freiburg 2011.

Villa, Paula-Irene: Poststrukturalismus: Postmoderne + Poststrukturalismus = Postfeminismus? In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie, Wiesbaden 2008.

Vogel, Ralf: Analytische Psychologie und die ihr angemessenen Forschungsmethoden – Epistemologische Überlegungen zu ihrem Status als Wissenschaft, in: Analytische Psychologie 167/2012.

Vogel, Rudolf: Lebenssinn in schweren Erkrankungen älterer Menschen: Eine empirische Untersuchung über Selbsttranszendenz, Sinnerfüllung, Sinnkrise im Alter, Dissertation an der Universität Heidelberg 2010.

Vogler, Christopher: Die Odyssee des Drehbuchschreibers, Frankfurt/M. 1997.

Vogt, Rolf: Der Mythos. Versuch einer begrifflichen Annäherung, in: Psyche 39/1985, S. 769–799.

Voland, Eckart: Soziobiologie. Die Evolution von Kooperation und Konkurrenz, Berlin 2013.

Volk, Dieter: Mathematik für's tägliche Leben: Beispiele und Überlegungen für einen lebensnahen und aufklärungskräftigen Mathematikunterricht, Bönen 1997.

Völkel, Bärbel: Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2008.

Völkel, Bärbel: Inklusive Geschichtsdidaktik. Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte, Schwalbach/Ts. 2017.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Völkel, Bärbel: Krisenmanagement über den „Umweg“ Geschichte. Wie Jungen anschlussfähige Erfahrungen in die Geschichte hinein konstruieren, in: Lücke, Martin (Hg.): Helden in der Krise. Didaktische Blicke auf die Geschichte der Männlichkeiten, Berlin 2013, S. 31–66.

Völkel, Bärbel: Soziologisch oder sozialistisch? Wie sollte der neue Geschichtsunterricht in der Weimarer Republik aussehen? In: Hasberg, Wolfgang/Seidenfuß, Wolfgang (Hg.): Geschichtsdidaktik(er) im Griff des Nationalsozialismus? Münster 2005, S. 57–70.

Völkel, Bärbel: Verstörende Imaginationen. Gedanken zum Zusammenhang von historischen Imaginationen und Emotionen, in: Brauer, Juliane/Lücke, Martin (Hg.): Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven, Göttingen 2013, S. 139–164.

Völkel, Bärbel: Zeit erfahren und handhaben lernen – Annäherungen an eine inklusive Geschichtsdidaktik, in: Kühberger, Christoph/Schneider, Robert (Hg.): Inklusion im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts, Bad Heilbrunn 2016, S. 103–120.

Vorhölter, Katrin: Sinn im Mathematikunterricht: Zur Rolle von Modellierungsaufgaben bei der Sinnkonstruktion von Schülerinnen und Schülern, Opladen 2009.

Voss, James/Wiley, Jennifer: A Case Study of Developing Understanding Via Instruction, in: Stearns, Peter/Seixas, Peter/Wineburg, Sam: Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives, New York 2000, S. 375–389.

Waibel, Eva Maria: Erziehung zum Sinn, Weinheim 2017.

Walach, Thomas: Das Unbewusste und die Geschichtsarbeit. Theorie und Methode einer öffentlichen Geschichte, Wiesbaden 2019.

Watkins, Calvert: How to Kill a Dragon: Aspects of Indo-European Poetics, Oxford 1995.

Wawra, Daniela: Männer und Frauen im Job-Interview: Eine evolutionspsychologische Studie zu ihrem Sprachgebrauch im Englischen, Münster 2004.

Weber, Max: Über einige Kategorien der verstehenden Soziologie, in: Winckelmann, Johannes (Hg.): Max Weber. Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Tübingen 1985.

Wegener, Franz: Heinrich Himmler: Deutscher Spiritismus, französischer Okkultismus und der Reichsführer SS, Gladbeck 2013.

Wehling, Elisabeth: Politisches Framing: Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht, Köln 2016.

Wehr, Demaris: Jung and Feminism. Liberating Archetypes, London 1988.

Welby, Victoria: What is meaning? Studies in the development of Significance, New York 1903.

Well, Jessica: Rebel Tributes and Tyrannical Regimes. Myth and Spectacle in ‚The Hunger Games‘ (2012), in: Ritzenhoff, Karen/Kazecki, Jakub (Hg.): Heroism and Gender in War Films, New York 2014, S. 173–186.

Welzer Harald: Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung, München 2017.

Welzer, Harald (Hg.): Das soziale Gedächtnis: Geschichte, Erinnerung, Tradierung, Hamburg 2001.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Welzer, Harald: Täter: Wie aus ganz normalen Menschen Massenmörder werden, Frankfurt/M. 2005.

Weniger, Erich: Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Untersuchungen zur geisteswissenschaftlichen Didaktik, Leipzig 1926.

Weniger, Erich: Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung, Würzburg 1954.

Wenzel, Birgit: Kreative und innovative Methoden. Geschichtsunterricht einmal anders, Schwalbach/Ts. 2011.

Wertheimer, Max: Untersuchungen zur Lehre von der Gestalt, in: Psychologische Forschung. Zeitschrift für Psychologie und ihre Grenzwissenschaften, Berlin 1923, S. 301–350.

Wesel, Uwe: Der Mythos vom Matriarchat. Über Bachofens Mutterrecht und die Stellung von Frauen in frühen Gesellschaften vor der Entstehung staatlicher Herrschaft, Frankfurt/M. 1980.

Wheeler, Jack: Rand and Aristotle: A Comparison of Objectivist and Aristotelian Ethics, in: Den Uyl, Douglas/Rasmussen, Douglas: The Philosophic Thought of Ayn Rand, Chicago 1986.

White, Hayden: Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe, London 1973.

White, Hayden: The value of narrativity, in: Mitchill, William (Hg.): On Narrative, Chicago 1981, S. 1–28.

White, Sheldon: Developmental Psychology as an Ethical Enterprise, in: Human Development 42/1999, S. 50–54.

Whitman, Walt: Leaves of Grass, 1865.

Wiersing, Erhard: Geschichte des historischen Denkens. Zugleich eine Einführung in die Theorie der Geschichte, Paderborn 2007.

Wilhelm, Theodor (Oetinger, Friedrich): Jenseits der Emanzipation. Pädagogische Alternative zu einem magischen Freiheitsbegriff, Stuttgart 1975, S. 69–74.

Wimmer, Franz: Typen und Theorien der Geschichtsphilosophie, in: Mitteilungen des Instituts für Wissenschaft und Kunst 43/4, Wien 1988, S. 2–5.

Wineburg, Sam/Martin, Daisy/Monte-Sano, Chauncey: Reading like a historian: Teaching literacy in middle and high school history classroom – Aligned with Common Core State Standards, New York 2012.

Wineburg, Sam/Mosborg, Susan/Porat, Dan/Duncan, Ariel: Common belief and the cultural curriculum. An intergenerational study of historical consciousness, in: American Educational Research Journal 44/2007, S. 6–71.

Wineburg, Sam/Fournier, Janice: Contextualized thinking in history, in: Carratero, Maria/Voss, James (Hg.): Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences, Hillsdale 1994, S. 285–308.

Wineburg, Sam: Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past, Philadelphia 2001.

Winter, Eduard: Der Josefinismus und seine Geschichte, Brünn 1943.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Winter, Naemi: „I read about it in Hogwarts: A History": The Reception and Function of history in the World of Harry Potter, in: Gymnich, Marion/Birk, Hanne/Burkhard, Denise (Hg.): „Harry – yer a wizard". Exploring J. K. Rowling's Harry Potter Universe, Marburg 2017, S. 95–106.

Wirsing, Giselher: Am Abgrund des Hasses, faksimiliert in: Dokumentation „Signal", Band IV 43/44, Hamburg 1977, S. 154.

Wittram, Reinhard: Anspruch und Fragwürdigkeit der Geschichte. Sechs Vorlesungen zur Methodik der Geschichtswissenschaft und zur Ortsbestimmung der Historie, Göttingen 1969.

Wolf, Werner: Das Problem der Narrativität in Literatur, bildender Kunst und Musik: Ein Beitrag zu einer intermedialen Erzähltheorie, in: Nünnig, Ansgar/Nünning, Vera (Hg.): Erzähltheorie transgenerisch, intermedial, interdisziplinär, Trier 2002, S. 23–104.

Wolf, Werner: Was wäre, wenn wir nicht erzählen könnten? Dystopische Spekulationen und andere Reflexionen zur Relevanz des Narrativen und der Narratologie, in: Strohmaier, Alexandra (Hg.): Kultur – Wissen – Narration. Perspektiven transdisziplinärer Erzählforschung für die Kulturwissenschaften, Bielefeld 2013, S. 55–73.

Wunderer, Hartmann: Emotionen im Geschichtsunterricht? In: Sozialwissenschaftliche Informationen. Geschichte-Wirtschaft-Politik 3/2001, S. 97–100.

Wundt, Max: Aufstieg und Niedergang der Völker. Gedanken über Weltgeschichte auf rassischer Grundlage, Berlin 1940.

Xenophon: Oikonomikos, 4, 13, übersetzt und kommentiert von: Meyr, Klaus: Xenophons „Oikonomikos", Westerburg 1975.

Zabriskie, Beverly: The feminine: pre- and post-Jungian, in: Barnaby, Karin/D'Acierno, Pellegrino (Hg.): C. G. Jung and the humanities, Princeton 1990, S. 267–278.

Zajonc, Ronert: Feeling and Thinking: Preferences need no Inferences, in: American Psychologist 35/1980, S. 151–175.

Zech, Michael: Geschichte als Sinnstiftung und das Wirklichkeitsproblem, in: Research on Steiner Education 4/2014, S. 90–99.

Ziehe, Thomas/Stubenrauch, Herbert: Plädoyer für ungewöhnliches Lernen, Reinbek 1982.

Zillmann Dolf: The Psychology of Suspense in Dramatic Exposition, in: Vorderer, Peter/Wulff, Hans/Friedrichsen/Mike (Hg.): Suspense Conceptualization, Theoretical Analyses, and Empirical Explorations, Mahwah 1996, S. 199–231.

Zimbardo, Philip/Gerrig, Richard: Psychologie, Berlin/Heidelberg 1999.

Zimmermann, Hans Dieter: Comic strips, ihre Geschichte und ihre Kritik, in: Pforte, Dietger (Hg.): Comics im ästhetischen Unterricht. Frankfurt/M. 1974, S. 248–276.

Zinser, Harmut: Theorien des Mythos, in: Kohl, Karl-Heinz (Hg.): Mythen im Kontext, Frankfurt/M. 1992, S. 147–161.

Ziomkiewicz-Wichary, Ania: Serotonin and Dominance, in: Shackelford, Todd und Weekes-Shakelford, Viviana (Hg.): Encyclopedia of Evolutionary Psychological Science, Basel 2017, DOI: 10.1007/978-3-319-16999-6_1440-1.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Artikel in Zeitungen, Zeitschriften, Websites, Katalogen, popkulturellen Printmedien

Albers, Peggy: Why stories matter for children's learning, auf: The Conversation, 5.1.2016, online auf: https://theconversation.com/why-stories-matter-for-childrens-learning-52135.

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.

Baum, Antonia: Der Wunsch, mit der Hochzeit ein einzigartiges Hollywood-Event auszurichten, hat viel zu tun mit den Problemen moderner Liebesbeziehungen, in: Die Zeit, 25.4.2019.

Berger, Stefan: Bewundert von der ganzen Welt, in: Die Zeit, 19.12.2018.

Bernstein, Richard: After Death, a Writer Is Accused of Anti-Semitism, in: New York Times,6.11.1989, online archiviert auf: https://www.nytimes.com/1989/11/06/arts/after-death-a-writer-is-accused-of-anti-semitism.html.

Blum, Geoffrey: Neuland für alte Enten, in: Barks Library Band 5, Stuttgart 1995.

Boghossian, Peter/Lindsay, James: The Conceptual Penis as a Social Construct: A Sokal-Style Hoax on Gender Studies, 2017, online auf: http://www.skeptic.com/reading_room/conceptual-penis-social-contruct-sokal-style-hoax-on-gender-studies/.

Bohrer, Karl Heinz: Die Entlarvung des 20. Juli, in: Süddeutsche Zeitung, 17.5.2010, online auf: http://www.sueddeutsche.de/kultur/debatte-um-stauffenberg-die-entlarvung-des-juli-1.483411.

Bonsels, Waldemar: NSDAP und Judentum, zitiert nach: Siegener Zeitung, 23.5.1933.

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.

Brändle, Stefan: Macron: Polizist und ermordete Jüdin Opfer „islamistischer Hydra", in: Der Standard, 28.3.2018.

Brunner, Katharina/Ebitsch, Sabrina/Hildebrand, Kathleen/Schories, Martina: Blaue Bücher, rosa Bücher, in: Süddeutsche Zeitung 11.1.2019, online auf: https://projekte.sueddeutsche.de/artikel/kultur/gender-wie-gleichberechtigt-sind-kinderbuecher-e970817/.

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/.

Cain, Rob: Rotten Tomatoes Says Its 55% „Star Wars: The Last Jedi" Audience Score Is Authentic, in: Forbes Magazin online, 20.12.2017, online auf: https://www.forbes.com/sites/robcain/2017/12/20/rotten-tomatoes-confirms-its-55-last-jedi-audience-score-is-100-authentic/#975aa6042317.

Fehrenbach, Achim: 10 Drachen in Computerspielen, die nicht mit sich spaßen lassen, in: Tor-online, 26.4.2018, online auf: https://www.tor-online.de/feature/games/2018/04/10-drachen-in-computerspielen/.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Feigl, Franziska: Expecto Klischeeum: Warum „Harry Potter“ ein Problem mit Frauenfiguren hat, in: Bento Magazin, 26.10.2018, online auf: https://www.bento.de/politik/so-sexistisch-ist-harry-potter-das-problem-mit-den-frauenfiguren-a-af327581-3d17-4666-bfe0-306aab99e935.

Fischer, Thomas: Blut, Gott, Stadt. Zehn Fußnoten zur Orestie, in: Begleitheft zur Aufführung Die Orestie, Aischylos, Burgtheater Wien 2017.

Franzen, Jonathan: 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.

Frey, Eric: 20 Jahre Harry Potter: Meine magischen Muggel-Jahre Eric Frey, in: Der Standard, 30.6.2017, online auf: derstandard.at/2000060568513/20-Jahre-Harry-Potter-Meine-magischen-Muggel-Jahre.

Gehringer, Thomas: Biene Maja: Wo der Willie nichts macht, in: Der Tagesspiegel, 1.9.2001.

Geyer, Christian: Die falsche Mutter, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 7.9.2018.

Giammarco, Franceso: Das Killen der Unkillbaren, in: Die Zeit, 25.4.2019.

Gilbert, Tom: Vikings Come Ashore in a New Light, in: The New York Times, 22.2.2013.

Goldstein, Rich: Superman Is Jewish: The Hebrew Roots of America's Greatest Superhero, in: The Daily Beast, 26.7.2017, online auf: https://www.thedailybeast.com/superman-is-jewish-the-hebrew-roots-of-americas-greatest-superhero?ref=scroll.

Götz, Maya: Männer sind die Helden, in: Televizion online, 12/1999, online auf: http://www.br-online.de/jugend/izi/text/mayaheld.htm.

Graf, Valerie (Pseudonym): Die Sektenführer unserer Zeit, in: Die Zeit online, 27.3.2017, online auf: http://www.zeit.de/kultur/2017-03/transzendentale-meditation-maharishi-mahesh-yogi-sekte-familie-10nach8.

Hagenauer, Andreas/Sommavilla, Fabian: InSalah: Warum Mo Salah der „wichtigste Ägypter der Geschichte“ ist, in: Der Standard, 21.6.2019, online auf: https://derstandard.at/2000105177305/InSalah-Warum-Mo-Salah-der-wichtigste-Aegypter-der-Geschichte-ist.

Handlbauer, Judith: Wie wird das Fach Geschichte unterrichtet? In: Der Standard online, 15.2.2018, online auf: https://derstandard.at/2000074247346/Wie-wird-das-Fach-Geschichte-unterrichtet?ref=rec.

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.

Hentschke, Steffi: Nancy sucht das Paradies, auf: Die Zeit, 26.2.2017, online auf: http://www.zeit.de/2017/07/islam-frauen-muslime-kopftuch-konversion.

Hörnlein, Katrin: Ein Bild von einer Frau, in: Die Zeit, 6.12.2018.

Isik, Murat: Die Türken lieben den starken Führer und maskulinen Mann, auf: Der Tagesspiegel online, 25.7.2016, online auf: http://www.tagesspiegel.de/kultur/meine-tuerkei-in-der-tuerkei-gibt-es-kaum-raum-fuer-kritik-und-die-interessen-des-anderen/13918030-2.html.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Kaplan, Yusuf: Turkey, soul of the world, hope of the oppressed, nightmare of tyrants, in: Yeni Safak online, 9.7.2017, online auf: http://www.yenisafak.com/en/columns/yusufkaplan/turkey-soul-of-the-world-hope-of-the-oppressed-nightmare-of-tyrants-2038888.

Kaplan, Yusuf: Turkey's struggle to find its orbit, in: Yeni Safak online, 12.2.2017, online auf: http://www.yenisafak.com/en/columns/yusufkaplan/turkeys-struggle-to-find-its-orbit-2036142.

Karagül, Ibrahim: How insolent, what is this extortion for? You will get the answer on April 16! In: Yeni Safak online, 21.3.2017, online auf: http://www.yenisafak.com/en/columns/ibrahimkaragul/how-insolent-what-is-this-extortion-for-you-will-get-the-answer-on-april-16-2036885.

Karagül, Ibrahim: Where are you? Why aren't you out in the squares? What kind of silence is this? In: Yeni Safak online, online auf: http://www.yenisafak.com/en/columns/ibrahimkaragul/where-are-you-why-arent-you-out-in-the-squares-what-kind-of-silence-is-this-2036814.

Kittlitz, Alard von: Objektiv gesehen, in: Die Zeit, 12.4.2017.

Klüger, Ruth: Harry Potter und die Suche nach der verlorenen Zeit, in: Der Standard, 30.3.2004, online auf: http://derstandard.at/1364932/H-P-und-die-Suche-nach-der-verlorenen-Zeit.

Knapton, Sarah: Donald Trump outscores Hitler on psychopathic traits test, claims University of Oxford researcher, in: The Telegraph: Science, 22.8.2016, online auf: http://www.telegraph.co.uk/science/2016/08/22/donald-trump-outscores-hitler-on-psychopathic-traits-test-claims/.

Kocka, Jürgen: Wozu noch Geschichte? Die sozialen Funktionen der historischen Wissenschaften, in: Die Zeit, 3.3.1972.

Kohlenberg, Kerstin/Raether, Elisabeth/Schieritz, Mark: Der amerikanische Patient, in: Die Zeit, 24.8.2017.

Lau, Johannes: Wissenschafter untersuchen den Piraten-Mythos, in: Der Standard, 16.6.2017, online auf: http://derstandard.at/2000059228736/Kulturwissenschaft-Piraten-Mythen-im-Visier.

Mattheis, Philipp: Warum Verschwörungstheorien in Erdoğans Türkei florieren, in: Der Standard, 17.5.2019, online auf: www.derstandard.at/2000103272614/Warum-Verschwoerungstheorien-in-Erdogan.

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.

Metz, Markus/Seeßlen, Georg: Wenn Helden nicht mehr nötig sind. Heldendämmerung: Anmerkungen zur postheroischen Gesellschaft, in: Deutschlandfunk Kultur, 22.10.2014, online auf: http://www.deutschlandfunkkultur.de/postheroismus-wenn-helden-nicht-mehr-noetig-sind.976.de.html?dram:article_id=299526.

Moldenhauer, Benjamin: Am Ende waren alle verrückt, in: Spiegel online, 28.1.2015, online auf: http://www.spiegel.de/einestages/apocalypse-now-so-verrueckt-war-francis-ford-coppola-beim-dreh-a-1011934.html.

Müller, Lara: Jungs lesen mehr, in: Frankfurter Allgemeine Tageszeitung, 7.10.2016, online auf: http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/unternehmen/buchmarkt-jungs-lesen-mehr-14449363.html.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Müller, Walter: „Geschlossene“ Balkanroute: Der „Heldenmythos“ Kurz, in: Der Standard, 10.8.2017, online auf: http://derstandard.at/2000062481762/Geschlossene-Balkanroute-Der-Heldenmythos-Kurz.

Mumelter, Gerhard: Tiefes Südtiroler Unbehagen, in: Der Standard, 25.2.2017, online auf: http://derstandard.at/2000054779267/Tiefes-Suedtiroler-Unbehagen

Neuroth, Kevin: Ich bin deine Mutter, Leia! In: Die Zeit online, 17.5.2017, online auf: http://www.zeit.de/kultur/film/2017-05/gender-film-stereotype-filmklassiker/komplettansicht.

Nicodemus, Katja: Luke/Carrie, in: Die Zeit, 14.12.2017.

Nicodemus, Katja: Mann, Arbeit, Sehnsucht, in: Die Zeit, 24.8.2017.

Nusser, Christian: Betonösterreich, in: Heute, 8.3.2019.

Nyary, Josef: TV-Kritik: „Die Rache der Wanderhure“, auf: B.Z. Online, online auf: http://www.bz-berlin.de/artikel-archiv/tv-kritik-die-rache-der-wanderhure.

O. A.: 18.000 Jugendliche in Österreich laut Experten suizidgefährdet, in: Der Standard, 02.2.2015, online auf: www.derstandard.at/2000011159924/Praevention-an-Schulen-verringert-Suizidgefahr-und-Risikoverhalten-bei-Jugendlichen.

O. A.: Als sinnvoll empfundene Arbeit macht seltener krank, in: Der Standard,6.9.2018, online auf: https://derstandard.at/2000086744637/Als-sinnvoll-empfundene-Arbeit-macht-seltener-krank.

O. A.: Das sind die beliebtesten Kostüme bei Google in Deutschland, in: Fokus online, 23.2.2017, online auf: http://www.focus.de/regional/karneval/karneval-2017-das-sind-die-beliebtesten-kostueme-bei-google-in-deutschland_id_6693500.html.

O. A.: Denkmalstreit um Alexander den Großen, in: Die Presse 16.6.2011, online auf: http://diepresse.com/home/kultur/kunst/670792/Denkmalstreit-um-Alexander-den-Grossen.

O. A.: Die Münchener Historiker-Versammlung, in: Die Presse, Wien 31.3.1893.

O. A.: Ex-Jugoslawien: Balkan im Größenwahn, Übersetzung aus: Jutarnji List, 3.10.2011, online auf: http://www.voxeurop.eu/de/content/article/1017511–balkan-im-groessenwahn.

O. A.: Heilerin als Publikumsmagnet, in: Meinbezirk.at, 27.5.2013, online auf: https://www.meinbezirk.at/imst/lokales/heilerin-als-publikumsmagnet-d581906.html.

O. A.: Historisch-politische Blätter für das katholische Deutschland, 28/1851.

O. A.: Requiem im Kreis von Familie und Freunden, auf: Orf.at, 29.5.2019, online auf: https://orf.at/stories/3124971/.

O. A.: Severus Snape ist beliebteste Harry-Potter-Figur, in: Die Presse, 1.9.2011, online auf: http://diepresse.com/home/kultur/literatur/689934/Severus-Snape-ist-beliebteste-HarryPotterFigur.

O. A.: Ueber die Reform des Geschichtsunterrichts, in: Arbeiter-Zeitung, Wien 7.12.1896.

O. A.: Verein „Frauenwohl“. Vortrag des Fräulein Mellien über „Bertha von Suttner und die Friedensbestrebungen“, in: Die Waffen nieder! Monatsschrift zur Förderung der Friedens-Idee, Berlin/Wien 1.2.1892.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

O. A.: Vorpremiere für Film zur Heilerin, in: Tiroler Tageszeitung, 21.5.2013, online auf: https://www.tt.com/kultur/kinoundtv/6601843/vorpremiere-fuer-film-zur-heilerin.

Pflaum, Hans: Härtetest der Geschichte, in: Süddeutsche Zeitung, 13.1.2005.

Pinker, Steven: Sex Ed, in: New Republic, 24.2.2005, online auf: https://newrepublic.com/article/68044/sex-ed.

Pitzke, Marc: Der letzte Held, in: Der Spiegel online, 26.8.2018, online auf: http://www.spiegel.de/politik/ausland/john-mccain-us-senator-und-trump-gegner-verstorben-der-letzte-held-a-1224970.html.

Prantner, Michael: Sebastian Kurz und das Messias-Prinzip, in: Der Standard, 17.12.2917, online auf: https://www.derstandard.at/story/2000070446553/kurz-macron-obama-und-das-messias-prinzip.

Rauscher, Hans: Kurz geht nicht ins Parlament, er startet seine Wiederauferstehung, in: Der Standard, 29.5.2019, online auf: www.derstandard.at/2000103988638/Kurz-geht-nicht-ins-Parlament-er-startet-seine-Wiederauferstehung.

Rebhandl, Bert: Verliebt in Stereotype, in: Der Standard, 5.7.2018, online auf: www.derstandard.at/2000082828831/Verliebt-in-Stereotype-Sitting-Bull-Film-Die-Frau-die-vorausgeht.

Reicher, Isabella: „Napola – Elite für den Führer": Schule für den Heldentod, in: Der Standard, 22.4.2005.

Rentmeister, Christina: Was ich als Burgfräulein auf einem Mittelalter-Festival erlebte, 16.9.2016, in: RP online, online auf: http://www.rp-online.de/nrw/staedte/koeln/mittelalterlich-phantasie-spectaculum-in-koeln-was-ich-als-burgfraeulein-erlebte-aid-1.6213227.

Riemer, Sebastian: Egon Bahr schockt die Schüler: „Es kann Krieg geben", in: Rhein-Neckar-Zeitung 4.12.2013, online auf: http://www.rnz.de/nachrichten/heidelberg_artikel,-Egon-Bahr-schockt-die-Schueler-Es-kann-Krieg-geben-_arid,18921.html.

Schmidt, Marie: Warum alle gleich sind, aber manche gleicher. Eine Verteidigung der Identitätspolitik, in: Die Zeit, 15.12.2016.

Schmidt, Marie: Zwei, drei, viele Vietnams, in: Die Zeit, 10.88.2017.

Schmidt, Matthias: Jeder dritte Arbeitnehmer hält seinen Job für sinnlos, auf: YouGov.de, 26.8.2015, online auf: https://yougov.de/news/2015/08/26/jeder-dritte-arbeitnehmer-halt-seinen-job-fur-sinn/.

Schröder, Jens: Die TV-Hits der Kinder: „Wickie", „Yakari" und der „Sandmann", 29.1.2015, online auf: http://meedia.de/2015/01/29/die-tv-hits-der-kinder-wickie-yakari-und-der-sandmann/.

Schulze Wessel, Martin: Wie die Zeit aus der Geschichte verschwindet, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung 25.9.2016, online auf: https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/geschichtsunterricht-wie-die-zeit-aus-der-geschichte-verschwindet-14432809-p2.html.

Seidl, Conrad: Nur jeder Zweite sieht Flüchtlinge als Teil der Gesellschaft, in: Der Standard. 9.7.2018, online auf: https://derstandard.at/2000083059154/Nur-jeder-Zweite-sieht-Fluechtlinge-als-Teil-der-Gesellschaft.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Sieling, Britta: Darum nerven dich selbst Lieblingslieder irgendwann – wissenschaftlich erklärt, in: Die Welt, 12.6.2017, online auf: https://www.welt.de/kmpkt/article165308869/Darum-nerven-dich-selbst-Lieblingslieder-irgendwann-wissenschaftlich-erklaert.html.

Soboctynski, Adam: Wenn Präsidenten Verräter jagen, in: Die Zeit, 6.6.2018.

Stangneth, Bettina: Wenn ein Satan leidet, in: Die Zeit, 13.12.2018.

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

Svrluga, Susan: John Cleese will avoid colleges: He says they're too politically correct for comedy, in: The Washington Post, 2.2.2016.

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.

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.

Traxler, Günter: Einer stiehlt sich davon, in: Der Standard, 31.5.2019, online auf: https://derstandard.at/2000104097929/Einer-stiehlt-sich-davon.

Ulrich, Bernd: Stolz? In: Die Zeit, 9.11.2017.

Victor, Daniel: In „Lord of the Flies" Remake, Girls Survive Instead, in: The New York Times, 31.8.2017.

Vogt, Sylvia/Vieth-Entus, Susanne: 300 wütende Geschichtslehrer lassen Dampf ab, in: Tagesspiegel, 3.3.2015, online auf: https://www.tagesspiegel.de/berlin/schule/neue-rahmenplaene-300-wuetende-geschichtslehrer-lassen-dampf-ab/11446914.html.

Wefing, Heinrich: Wie tolerant sind die Deutschen? In: Die Zeit, 23.8.2017, online auf: https://www.zeit.de/2017/35/bundestagswahl-deutschland-umfrage-toleranz-liberalismus.

Weidermann, Volker: Die bunten Seiten der Macht, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 7.8.2012.

Wolle, Stefan: Die heile Welt der Diktatur: Alltag und Herrschaft in der DDR 1971–1989, Berlin 1998.

Wurmitzer, Michael: Wandern mit Sebastian Kurz: Eine Heldeninszenierung in drei Akten, in: Der Standard, 30.7.2018.

Wynarczyk, Natasha: Meet the witches fighting against sexism on Turkey's university campuses, in: The DeBrief, 26.10.2016, online auf: https://thedebrief.co.uk/news/real-life/meet-witches-fighting-sexism-turkeys-university-campuses/.

Yang, Xifan: Ob in China ein Sack Reis umfällt oder das Land zur Weltmacht aufsteigt – im Westen weiß man wenig über den Konkurrenten, in: Die Zeit, 13.4.2019.

Yilmaz, Mehmet: Guarding the ballot box, in: Hürriyet Daily News, 3.3.2017, online auf: http://www.hurriyetdailynews.com/guarding-the-ballot-box.aspx?PageID=238&NID=110383&NewsCatID=503.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Interviews

Bagieu, Pénélope, Interview in: Deutschlandfunk Kultur, 29.9.2017, online auf: http://www.deutschlandfunkkultur.de/comic-von-penelope-bagieu-man-muss-nicht-als-heldin-geboren.1270.de.html?dram:article_id=397084.

Beard, Mary: Auch Angela Merkel gibt vor, ein Mann zu sein, Interview in: Die Zeit, 20.11.2018.

Dürrenmatt, Friedrich: Ich bin der finsterste Komödienschreiber, den es gibt, Interview in: Die Zeit, 16.8.1985.

Götz, Maya: Aktuelle Frauenbilder produzieren reine Anpassung, Interview in: Der Standard, 22.10.2017, online auf: www.derstandard.at/2000066316751/Aktuelle-Frauenbilder-produzieren-reine-Anpassung.

Hirst, Michael: Interview in: rottentomatoes.com, 29.11.2016, online auf: https://editorial.rottentomatoes.com/article/vikings-creator-michael-hirst-season-4–women-game-of-thrones/.

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

Jung, Carl: Interviews mit Richard Evans und Stephen Black, wiederveröffentlicht in: Carl Jung in His Own Words, BN Publishing 2010.

Marquard, Odo: Wir brauchen viele Götter, Interview in: Der Spiegel, 24.2.2003.

Meese, Jonathan: Kunst entkultiviert Alle(s), Interview in: Der Standard, 3.6.2017, online auf: http://derstandard.at/2000058479910/Jonathan-Meese-Kunst-entkultiviert-Alles?_slide=1.

Mishra, Pankaj: Der Wunsch nach Zerstörung ist Teil moderner Gesellschaften, Interview in: Die Zeit, 1.7.2017, online auf: http://www.zeit.de/kultur/literatur/2017-06/pankaj-mishra-das-zeitalter-des-zorns-buch-terrorismus/.

Mitscherlich, Margarete: Land ohne Helden, Interview in: Die Zeit, 22.2.2007.

Münkler, Herfried: Wir schaffen das, Interview in: Zeit Geschichte Nr. 5/2018, 11.9.2018.

Nolan, Christopher: Interview zum Filmstart von „Dunkirk", online auf: https://www.vienna.at/zu-filmstart-von-dunkirk-regisseur-christopher-nolan-im-interview/5390238.

Nordström, Nina: Frauen wollen ein Wikingerbaby, Interview in: Der Spiegel, 1.4.2017.

Rosenkranz, Kurt: Antisemitismus in der Schule, Interview in: „Das Vermächtnis" – die ZeitzeugInnen, online auf : http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/zeitzeuginnen/das-vermaechtnis/die-zeitzeuginnen.

Russo, Richard: Warum brauchen wir überhaupt Männer? Interview in: Spiegel online, 19.6.2017, online auf: http://www.spiegel.de/kultur/literatur/richard-russo-im-interview-auf-einmal-im-zentrum-der-debatte-a-1151893.html.

Steinmeier, Frank-Walter: Ausgang offen, würde ich sagen, Interview, in: Die Zeit, 2.2.2017.

Swanidse, Nikolai: Sieger verurteilt man nicht, Interview in: Spiegel online, 8.5.2010, online auf: http://www.spiegel.de/politik/ausland/stalin-kult-in-russland-sieger-verurteilt-man-nicht-a-693567.html.

Voland, Eckart: Das Regelwerk des Geistes ist im Genom eingeschrieben, Interview in: dasgehirn.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

info, 19.8.2016, online auf: https://www.dasgehirn.info/evolution/denken/das-soziale-gehirn/das-regelwerk-des-geistes-ist-im-genom-eingeschrieben.

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.

Žižek, Slavoj: Wir denken, wir seien frei – aber weiss das auch unser Unbewusstes? Interview in: Geo Magazin 5/2006.

Blogeinträge und Rezensionen (Print und online)

Begemann, Heinrich: Rezension zu Naumann (Kanon der zu memorierenden Geschichtszahlen für Gymnasium, Realgymnasium, Realschulen und höhere Bürgerschulen, 1888), in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 43. Jahrgang, Berlin 1889, S. 153–157.

Burns, Martha: Dopamine and Learning: What The Brain's Reward Center Can Teach Educators, Blogeintrag 18.9.2012 in: Scientific learning, online auf: https://www.scilearn.com/blog/dopamine-learning-brains-reward-center-teach-educators.

Hoffmann, Max: Rezensionen zu Abicht (Alte Geschichte, 1888), Dittmar (Deutsche Geschichte, 1888), Meyer (Lehrbuch der Geschichte, 1888) und Blasendorff (Gebhard Leberecht v. Blücher, 1887), in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 43. Jahrgang, Berlin 1889.

Köllerer, Christian: Hans Rosling: Factfulness, Blogeintrag 8.9.2018, online auf: https://www.koellerer.net/2018/08/09/hans-rosling-factfulness/.

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.

Lücke, Martin: Kommentar zu: Sauer, Michael: Sinnbildung über Zeiterfahrung, in: Public History Weekly 2 (2014) 4, DOI: dx.doi.org/10.1515/phw-2014-1203.

Sauer, Michael: Sinnbildung über Zeiterfahrung, in: Public History Weekly 2 (2014) 4, DOI: dx.doi.org/10.1515/phw-2014-1203.

Schoppe, Lucas: Jungen lesen anders, Blogeintrag 25.1.2016 in: man tau. Beiträge zur Zivilgesellschaft, online auf: https://man-tau.com/2016/01/25/jungen-lesen-anders/25.1.2016.

Seixas, Peter: A History/Memory Matrix for History Education, in: Public History Weekly 4 (2016) 4, DOI: dx.doi.org/10.1515/phw-2016-5370.

Thargard, Paul: Jordan Peterson's Murky Maps of Meaning, Blogeintrag 12.3.2018 in: Psychology today, online auf: https://www.psychologytoday.com/gb/blog/hot-thought/201803/jordan-petersons-murky-maps-meaning.

Thünemann, Holger: Historisches Denken. Lernprozessdiagnose statt Leistungsmessung, in: Public History Weekly 2 (2014) 19, DOI: dx.doi.org/10.1515/phw-2014-2058.

Tierney, John: The Missing Men in Your Family Tree, in: The New York Times, 5.11.2007, online auf: https://tierneylab.blogs.nytimes.com/2007/09/05/the-missing-men-in-your-family-tree/?_r=0.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Vorträge, Vorlesungen, Podcasts

Ashby, Rosalyn/Lee, Peter/Dickinson, Alaric: Progression in children's ideas about history, Paper presented at the Annual Meeting of the British Educational Research Association, Liverpool 11.9.1993.

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

Carlin, Dan: Hardcore History 47, 23.2.2013, online auf: https://www.dancarlin.com/product/hardcore-history-extra-wrath-of-the-khans/

Eco, Umberto: Die Macht der Dummen, Interview in: Die Zeit, 29.9.2011.

Carter, Jimmy: The Crisis of Confidence, 15.7.1979.

Churchill, Winston: BBC Broadcast, London 1.10.1939.

Dylan, Bob: Die Nobelpreis-Vorlesung, übersetzt von Heinrich Detering, Hamburg 2017.

Frankl, Viktor: Das Buch als Therapeutikum. Festvortrag, in: Derselbe: Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn, München 2015a, S. 11–19.

Frankl, Viktor: Das Leiden am sinnlosen Leben. Festvortrag, in: Derselbe: Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn, München 2015b, S. 141–162.

Haidt, Jonathan/Peterson, Jordan: The Perilous State of the University, New York University, 16.1.2017, online auf: https://www.youtube.com/watch?v=4IBegL_V6AA.

Himmler, Heinrich: Posener Rede vom 4.10.1943.

Krauss, Lawrence, in: The Joe Rogan Experience #938, 27.3.2017, online auf: http://podcasts.joerogan.net/podcasts/lawrence-krauss

Kurz, Sebastian: Rücktrittsrede vom 9.10.2021.

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

Palahniuk, Chuck in: The Joe Rogan Experience #1158, 22.8.2018, online auf: https://www.youtube.com/watch?v=v8ZCX0eywXw.

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

Peterson, Jordan, in: The Joe Rogan Experience #877, 28.11.2016, online auf: https://www.youtube.com/watch?v=04wyGK6k6HE.

Peterson, Jordan: Maps of meaning: Marionettes and Individuals, Vorlesung an der University of Toronto 2017, online auf: https://www.youtube.com/watch?v=EN2lyN7rM4E&vl=de.

Ranke, Leopold von: Über die Epochen der neueren Geschichte. Vorträge dem Könige Maxmillian II. von Bayern im Herbst 1854 zu Berchtesgaden gehalten. Vortrag vom 25. September 1854. Historisch-kritische Ausgabe, hgg. von Theodor Schieder/Helmut Berding, München 1971.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Lehrpläne und Lehrplankommentare

Geschichte in der Mittelschule (Hessen), Schulr. Hessen Erg.-Lfg. 20 vom 22.2.1958, III B II.

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.

Lehrplan für das Fach Geschichte – Politik (Hauptschulen – Nordrhein-Westfalen), Schulr. NW. Erg.-Lfg. 182 vom 21.10.1968, 31 B.

Lehrplan Geschichte an Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen, Oberstufe, Erlass vom 12.9.1955: Neuverlautbarung der provisorischen Lehrpläne für die Mittelschulen, Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Bundesministeriums für Unterricht, Wien 15.10.1955.

Reichsgesetzblatt für die im Reichsrathe vertretenen Königreiche und Länder, XLII. Stück, 21.8.1870, Verordnung des Ministers für Cultus und Unterricht vom 20. August 1870, womit eine Schul- und Unterrichtsordnung für die allgemeinen Volksschulen erlassen wird.

Schulbücher und Lehrmittel

Kumsteller, Bernhard/Haake, Ulrich/Schneider, Benno: Geschichtsbuch für die deutsche Jugend. Für die Jüngeren, Leipzig 1941.

Kumsteller, Bernhard: Geschichtsbuch für die deutsche Jugend, Mittelstufe, erster Band, Leipzig 1924.

O. A.: Schülerbuch für den Unterricht in der Geschichte für die oberen Klassen der Volksschulen und für Fortbildungsschulen, München 1876.

Online-Datenressourcen

Allensbacher Archiv, IfD-Umfrage 7042, April/Mai 2003, online auf: https://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_reportsndocs/prd_0312.pdf.

Benvenuto, Oscar: South Tyrol in Figures, Bozen/Bolzano 2008, online auf: https://astat.provincia.bz.it/downloads/Siz_2008-eng.pdf.

Blothner, Dirk: Filminhalte und Zielgruppen 4 – Generalisierungen und Tendenzen zum Verständnis der Zielgruppenbildung im Kino. Wirkungspsychologische Analyse der GfK-Paneldaten der Jahre 1998–2002, FFA – Filmförderungsanstalt, Berlin 2004.

Bravo Trendmonitor 2014, S. 19, online auf: http://www.bauermedia.com/presse/archiv/artikel/bravo-trendmonitor-2014-kaufkraft-und-smartphone-besitz-bei-den-teenagern-steigt/controller/2014/2/17/.

Linke, Christine/Prommer, Elizabeth: Audiovisuelle Diversität? Geschlechterdarstellungen in Film und Fernsehen in Deutschland, Rostock 2017, online auf: https://www.imf.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/Alle_PHF/IMF/Forschung/Medienforschung/Audiovisuelle_ Diversitaet/Broschuere_din_a4_audiovisuelle_Diversitaet_v06072017_V3.pdf.

Malisa Stiftung: Weibliche (Selbst-)inszenierung in den sozialen Medien, Studienzusammenfassung, 2019, online auf: https://malisastiftung.org/geschlechterdarstellung-neue-medien/.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Prinz, Wolfgang et al.: Trend-Radar 3/2020 – Covid-19, Sicherheits- und verteidigungspolitische Meinungsbilder in Zeiten der Pandemie, 1.10.2020, online auf: https://www.bundesheer.at/pdf_pool/publikationen/trend_radar_3_2020_web.pdf.

Schotzger, Erwin: Die 12 erfolgreichsten Kino-Franchises: Von Marvel bis Transformers, online auf: https://www.film.at/news/die-12-erfolgreichsten-kino-franchises-von-marvel-bis-transformers/400433782.

http://womenandhollywood.com/resources/statistics/2016-statistics/.

Ohne Kategorie

Duden Universalwörterbuch, Online-Wörterbuch Stand 7.4.2017, online auf: http://www.duden.de/rechtschreibung/Sinn.

O. A.: 25 tolle Jahre Lustiges Taschenbuch, Stuttgart 1993.

O. A.: Dragons – Der große Drachenführer, Stuttgart 2015.

O. A.: Remarks by President Trump on the Strategy in Afghanistan and South Asia, The White House, Office of the Press Secretary, 21.8.2017, online auf: https://www.whitehouse.gov/the-press-office/2017/08/21/remarks-president-trump-strategy-afghanistan-and-south-asia.

Trailer zu: Die Rache der Wanderhure, D 2012.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 2.1: Auszug aus: Barks, Carl: Uncle Scrooge. Die Sieben Städte von Cibola (CBL III/2/263), 1954, abgedruckt in: Onkel Dagobert. Aus dem Leben eines Fantastilliardärs, Originalausgabe mit einem Vorwort von Tillmann Prüfer, Übersetzung aus dem Amerikanischen: Dr. Erika Fuchs, © 2012 Disney Enterprises, Deutschsprachige Ausgabe erschienen in der EHAPA Comic Collection verlegt durch EGMONT Verlagsgesellschaften Köln (Redaktionsleitung: Wolf Stegmaier, Lektorat: Elvira Brändle, Buchherstellung: Elisabeth Hardenbicker), 2. Auflage o.J., S. 334, Reihe 1, Panel 1. Verwendung mit freundlicher Genehmigung der Rechteinhaber .. 52

Abb. 2.2: Die vier Ebenen im Sinnmodell 62

Abb. 2.3: GrenzgängerInnen zwischen Chaos und Ordnung..... 82

Abb. 2.4: Sinnschöpfendes Wandeln zwischen zwei Abgründen 84

Abb. 2.5: Das politische Spektrum in Hufeisenform 97

Abb. 3.1: Weltverstehen über Erzählungen..... 104

Abb. 3.2: Schema der Heldenreise 142

Abb. 3.3: Die Heldenreise im Film „1492. Die Eroberung des Paradieses“ (USA 1992)..... 144

Abb. 3.4: Die doppelte Heldenreise im Film „Titanic“ (USA 1997)..... 145

Abb. 3.5: American progress, John Gast 1872, Library of Congress ppmsca.09855..... 150

Abb. 3.6: Werbeplakat für den Film „The Battle of Elderbush Gulch“ (USA 1913)..... 151

Abb. 3.7: Apotheose. Das Slawentum für die Menschheit, Alfons Mucha 1872, QS: P170,Q146691 167

Abb. 3.8: Die Psychogenese nach Neumann 193

Abb. 3.9: Salvator Mundi, Leonardo da Vinci zugeschrieben, vermutlich ca. 1500..... 199

Abb. 3.10: Vier zentrale Archetypen, unter Verwendung einer Vektorgrafik von Lena London (http://www.supercoloring.com/coloring-pages/mont-saint-michel), CC BY-NC 4.0 201

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Abb. 3.11: Auszug aus: Don Rosa: Der Einsiedler der Villa Duck, in: Derselbe: Onkel Dagobert – sein Leben, seine Milliarden, 2007 (© Disney Enterprises), deutschsprachige Ausgabe erschienen in der Ehapa Comic Collection verlegt durch EGMONT Verlagsgesellschaften Köln (Redaktionsleitung: Alexandra Germann, Redaktion: Wolf Stegmaier, Buchherstellung: Sandra Pennewitz; Übersetzung: Peter Daibenzeiher), 6. Auflage o.J., S. 257, Reihe 4, Panel 1; Verwendung mit freundlicher Genehmigung der Rechteinhaber 204

Abb. 3.12: Siegel der theosophischen Gesellschaft von 1875 mit der uroborischen Chaos-Schlange, welche die großen Weltreligionen als Ordnungssysteme umgibt. Die mutmaßliche Designerin des originalen Emblems, Madame Blavatsky, starb 1891 210

Abb. 3.13/Abb. 3.14: Screenshots (6.7.2017) von Facebook-Einträgen zu den Krawallen rund um den G20-Gipfel in Hamburg. Ausschnitt eines Screenshot eines Facebook-Beitrags der „Jungen Welt" vom 6.7.2017 (https://www.facebook.com/junge.welt/posts/nog20-ohne-wortewww-jungeweltdeg20 foto-reuters-und-dpa/1359407607428488/), gemacht am 19.12.2019, und eines Screenshot eines Facebook-Beitrags der CSU vom 6.7.2017 (https://www.facebook.com/CSU/photos/unerh%C3%B6rt-beim-g20-gipfel-randalieren-wieder-linke-chaotenwir-danken-der-polizei-/10155401031990688/), gemacht am 19.12.2019 211

Abb. 3.15: Österreichisches Plakat mit Aufruf zur Zeichnung von Kriegsanleihen, Maximilian Lenz 1917, übernommen aus: Library of Congress, Prints and Photographs Division, Washington, D.C., POS – Aus. L45, no. 1 214

Abb. 3.16: Britisches Rekrutierungsplakat, ZeichnerIn unbekannt, 1915, Parliamentary Recruiting Committee Poster No. 108, Spottiswoode and Co Ltd (Drucker) Adam Cuerden 214

Abb. 3.17: Russisches Kriegsplakat zum Georgstag, Mykola Samokysh zwischen 1914 und 1916 214

Abb. 3.18: „Tod dem Monster" („Sus au monstre"), vordere Abdeckung von: Le Petit Journal, 20.9.1914, unbekannte ZeichnerIn 214

Abb. 3.19: Russisches Kriegsplakat mit einer Allegorie Russlands und den Köpfen des deutschen und des österreichischen Kaisers auf dem Drachen, ZeichnerIn unbekannt, 1914 215

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Abb. 3.20: Propagandaplakat der „Weißen“ im russischen Bürgerkrieg, ZeichnerIn unbekannt, um 1919, ОСВАГ Вооружённых Сил Юга России 215

Abb. 3.21: Plakat der deutschen „Zentrumspartei“ zur Wahl von Wilhelm Marx zum Reichspräsidenten, Hans Schwartz 1925, Deutsches Historisches Museum, Berlin, P 90/13916 216

Abb. 3.22: Deutsches Propagandaplakat, ZeichnerIn unbekannt, 1941, übernommen aus: Library of Congress, Prints and Photographs Division, Washington, D.C., POS – Ger. A01, no. 27 216

Abb. 3.23: Auszug aus: Gazzarri, Michele/Carpi, Giovan (Story) und Carpi, Giovan (Zeichnungen): Die Perle von Labuan (I TL 1096-AP), Italien 1976, in: Walt Disneys Lustiges Taschenbuch Nr. 88: Donald sticht in See, © The Walt Disney Company, verlegt durch EHAPA Verlag Leinfelden-Echterdingen (Verantwortlicher Chefredakteur: Peter Schlecht, Redaktion: Harald Saalbach, Übersetzung: Gudrun Penndorf), 2. Auflage 1993, S. 220, Reihe 1, Panel 1. Verwendung mit freundlicher Genehmigung der Rechteinhaber 217

Abb. 3.24: Marienaltar in der Knappenhauskapelle im Tiroler Halltal, Aufnahme aus 2019 222

Abb. 3.25: Hermann, Karl Russ 1818 227

Abb. 3.26: Auszug aus: Barks, Carl: Der reichste Mann der Welt (CBL VIII/2/394), WDC 138/März 1952, in: Barks Library 20, Übersetzung aus dem Amerikanischen: Dr. Erika Fuchs, © The Walt Disney Company, © EHAPA Comic Collection, Postfach 101245, 70011 Stuttgart (Chefredaktion: Michael Walz, verantwortlich für das Album: Georg Tempel), 1. Auflage 1995, S. 42, Reihe 3, Panel 1. Verwendung mit freundlicher Genehmigung der Rechteinhaber 231

Abb. 3.27: The Apotheosis of Washington, Constantino Brumidi 1865, Ausschnitt 236

Abb. 3.28: Wahlplakat der Christlichsozialen Partei Österreichs, Fritz Schönpflug 1923, übernommen aus: Jobst-Rieder, Marianne: Politische Plakate in Österreich im 20. Jahrhundert, o.J., online auf: https://www.onb.ac.at/koop-poster/projekte/Oesterr_Plakatgeschichte.pdf 237

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Abb. 3.29: Auszug aus: Carpi, Giovan (Story und Zeichnungen): Minnesängers Freud und Leid (I TL 1569-B), 1985, in: Walt Disneys Lustiges Taschenbuch Nr. 144: Phantomias und Bubble Billy, © The Walt Disney Company, verlegt durch EHAPA Verlag Leinfelden-Echterdingen (Herausgeber: Adolf Kabatek, verantwortliche Chefredakteurin: Dorit Kinkel, Redaktion: Harald Saalbach, Übersetzung: Alexandra Ardelt), 1. Auflage 1988, S. 198, Reihe 1, Panel 1. Verwendung mit freundlicher Genehmigung der Rechteinhaber 242

Abb. 3.30/Abb. 3.31: Auszüge aus: Mognato, Caterina (Story) und Dalla Santa, Giuseppe (Zeichnungen): Drachengold (I TL 1974-AP,) 1993, in: Walt Disneys Lustiges Taschenbuch Nr. 197: Drachengold, © The Walt Disney Company, verlegt durch EHAPA Verlag Leinfelden-Echterdingen (Verantwortlicher Chefredakteur: Peter Schlecht, Redaktion: Harald Saalbach, Übersetzung: Alexandra Ardelt), 1. Auflage 1993, S. 123, Reihe 2, Panel 2 sowie S. 214, Reihe 3, Panel 1. Verwendung mit freundlicher Genehmigung der Rechteinhaber 242

Abb. 3.32: Der Mittelmeermessias, Karikatur von Gerald Mayerhofer in den Oberösterreichischen Nachrichten (13.6.2017) 246

Abb. 3.33: Erster Entwurf für eine Coronasäule, Karikatur von Gerhard Haderer in den Oberösterreichischen Nachrichten (16.5.2020) 246

Abb. 3.34: Briefmarke der Deutschen Bundespost mit Georg als Schutzpatron der PfadfinderInnen 250

Abb. 3.35: Logo von Player's Navy Cut, einer Zigarettenmarke von Imperial Brands, nach einem undatierten Werbespiegel im Besitz des Autors 250

Abb. 3.36: Rede Adolf Hitlers vor dem Reichstag aus Anlass der Kriegserklärung an die USA, Heinrich Hoffmann 11.12.1941, Bundesarchiv Bild 183-B06275, CC BY-SA 3.0 253

Abb. 3.37: Anleitung zur Schlangenjagd im Kitāb al-diryāq (Buch der Gegengifte), einer der bedeutendsten islamischen Handschriften aus dem 13. Jahrhundert, übernommen aus: Kaska, Katharina: Das Buch der Gegengifte (Kitāb al-diryāq), Forschungsblog 12.10.2018, online auf: https://www.onb.ac.at/forschung/forschungsblog/artikel/das-buch-der-gegengifte-kitab-al-diryaq 254

Abb. 3.38: Werbetransparent auf der Münchner Theatinerkirche 2007, bearbeiteter Ausschnitt. Foto Maximilian Dörrbecker, CC BY-SA 2.5 255

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Abb. 3.39: Auszug aus: Don Rosa: Der Einsiedler am White Agony Creek, Kapitel 8 in: Derselbe: Onkel Dagobert – sein Leben, seine Milliarden, 2007, deutschsprachige Ausgabe erschienen in der Ehapa Comic Collection verlegt durch EGMONT Verlagsgesellschaften Köln (Redaktionsleitung: Alexandra Germann, Redaktion: Wolf Stegmaier, Buchherstellung: Sandra Pennewitz, Übersetzung: Peter Daibenzeiher), 6. Auflage S. 158, Reihe 2 (Panel 1 und 2), Reihe 3 (Panel 1 und 2). Verwendung mit freundlicher Genehmigung der Rechteinhaber..... 259

Abb. 3.40: Auszug aus: Missaglia, Ennio (Story) und Battista, Giovan (Zeichnungen): Micky und die Rebellion der Schatten (I TL 259-AP,) 1960, in: Walt Disneys Lustiges Taschenbuch Nr. 11: Hexenzauber mit Micky und Goofy, © The Walt Disney Company, verlegt durch EHAPA Verlag Leinfelden-Echterdingen (Herausgeber: Adolf Kabatek, verantwortliche Chefredakteurin: Dorit Kinkel, Redaktion: Harald Saalbach, Übersetzung: Gudrun Penndorf), 2. Auflage 1990, S. 34, Reihe 1, Panel 1. Verwendung mit freundlicher Genehmigung der Rechteinhaber..... 262

Abb. 4.1: Auszug aus: Gazzarri, Michele (Story) und Bordini, Giorgio (Zeichnungen): Expedition ins Glitzersteintal (I TL 1099-B), 1976, in: Walt Disneys Lustiges Taschenbuch Nr. 116: Ohne Netz und doppelten Boden, © The Walt Disney Company, verlegt durch EHAPA Verlag Leinfelden-Echterdingen (Verantwortlicher Redakteur: Harald Saalbach, Übersetzung: Gudrun Penndorf), 2. Auflage 1985, S. 140, Reihe 1, Panel 1 und S. 141, Reihe 1, Panels 1 und 2 sowie Reihe 2, Panel 1. Verwendung mit freundlicher Genehmigung der Rechteinhaber..... 277

Abb. 4.2: Die zwei Arten, die Welt zu verstehen, verbunden durch Konzepte und strukturiert durch zwei Komplexitätsgrade..... 321

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Personenregister

Abdel-Samad, Hamed 172, 174
Absolu, Forence 223
Ackermann, Ulrike 235
Adler, Alfred 38, 77, 95
Ammerer, Heinrich 16, 32, 176, 192, 217, 258, 301, 322
Applebee, Arthur 319
Arendt, Hannah 96
Aristoteles 51, 58, 60, 61, 122, 139, 143, 168
Assmann, Aleida 73, 173
Assmann, Jan 73, 106, 166, 167

Backes, Uwe 96
Bage, Grant 318, 320
Barricelli, Michele 7, 15, 102, 103, 107, 125, 153, 176, 296, 302, 326
Barthes, Roland 127, 158
Bataille, Georges 81
Bauer, Yehuda 209
Bauman, Zygmunt 124
Baumgartner, Hans Michael 121
Beauvoir, Simone de 220
Beck, Dorothee 224
Benslama, Fethi 33, 226, 240
Bergmann, Klaus 56, 59, 120, 121, 123, 275, 278, 292, 296, 297, 302, 304, 307, 321, 331
Bernhard, Roland 22, 63, 165
Bettelheim, Bruno 91, 224
Biener, Hansjörg 165, 166
Biller, Karlheinz 39, 40, 64, 87
Binswanger, Ludwig 43, 44, 53, 54, 81, 200
Birkmeyer, Jens 7, 48, 56, 87, 126, 307
Bizeul, Yves 162
Blow, Frances 324, 325
Blumenberg, Hans 57, 157, 162
Bonsels, Waldemar 208
Bornemann, Ernest 225
Borries, Bodo von 8, 14, 15, 63, 94, 124, 133, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 275, 276, 297, 308, 309, 312, 324, 334
Bracke, Sebastian 13, 322
Brauch, Nicola 307, 323
Brauer, Juliane 8, 12, 13, 14
Breiner, Tobias 135, 141, 143, 146
Broch, Hermann 25, 158
Brown, Dee 151
Browning, Christopher 205
Bruner, Jerome 47, 48, 59, 101, 103, 120, 122, 127, 306, 307, 326
Bucharin, Nikolai 228, 229
Bühl, Walter 18, 45, 197, 198, 241, 257
Butler, Simon 324

Campbell, Anne 181, 182
Campbell, Christopher 166
Campbell, Joseph 71, 74, 140, 141, 143
Camus, Albert 28
Canetti, Elias 98
Carroll, James 325
Carroll, Lewis 81
Cassirer, Ernst 75, 156, 171, 195, 208
Chapman, Arthur 309
Churchill, Winston 80, 257
Combe, Arno 7, 56
Counsell, Christine 325
Cramer, Friedrich 84
Creuzer, Friedrich 72

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Damasio, Antonio 68
Danto, Arthur 121
Daumüller, Markus 327
Deile, Lars 13, 22, 312
Dewey, John 315
Diamond, Jared 117, 213
Dilthey, Wilhelm 41, 42, 48, 121
Doehlemann, Martin 30
Drewermann, Eugen 91, 159, 188
Droysen, Johann Gustav 41, 112, 113, 122
Durkheim, Emile 83

Eco, Umberto 75, 100, 102, 108, 137, 139, 177, 243
Egan, Kieran 319, 320
Ehrenberg, Alain 30
Eliade, Mircea 69, 71, 131, 156, 157, 158, 168, 199, 211, 290
Ellenberger, Henry 77, 78, 90, 200
Engels, David 114
Engels, Friedrich 113, 129, 239
Erikson, Erik 61, 90
Evans, Lawton 66, 77, 282

Filser, Karl 165, 268
Fina, Kurt 263, 292, 300
Fines, John 319
Fliege, Hartwig 270
Frank, Hans 207
Frankl, Viktor 29, 30, 36, 38, 60, 64, 70, 84, 90, 91, 98
Franz, Marie-Lousie von 28, 52, 72, 75, 80, 140, 187, 200, 221, 226, 257, 260
Freud, Sigmund 8, 19, 20, 38, 54, 72, 77, 90, 129, 130, 131, 132, 140, 146, 147, 149, 157, 192, 196, 200, 240, 248, 301
Frevert, Ute 9
Friedman, George 115, 118
Fromm, Erich 92, 93
Frye, Northrop 71, 122, 158
Fukuyama, Francis 113, 114

Gagel, Walter 11
Gautschi, Peter 153, 309
Gebhart, Ulrich 87
Gergen, Kenneth 125, 128
Gewecke, Fraucke 162
Gibson, James 44
Gies, Horst 313
Gilette, Douglas 193, 197
Glaser, Hubert 296
Gleichen-Russwurm, Alexander von 230, 278, 281
Glöckel, Hans 80, 89, 105, 265, 270, 272, 273, 290, 310, 311, 318, 324
Glucksmann, André 99
Göttner-Abenroth 225
Grimm, Jacob 159, 160
Günther-Arndt, Hilke 272, 284
Gutmundsdottir, Sigrun 318, 319

Habermas, Jürgen 42, 58, 89
Haidt, Jonathan 13, 25, 32, 67, 68, 69, 76, 95, 97, 182, 208, 238, 309, 325
Halbwachs, Maurice 73
Halldén, Ola 272
Hammann, Joachim 144
Handlin, Oscar 321
Harari, Yuval Noah 26
Hartmann, Laura 190
Hasberg, Wolfgang 13, 14, 15, 287, 309, 311, 313
Hauke, Christopher 18, 21, 71
Haydn, Terry 319, 327
Hegel, Georg Wilhelm Friedrich 26, 113, 115, 258, 294
Heidegger, Martin 42, 59, 132
Hein-Kircher, Heidi 162, 163
Heinrich, Adolf 286

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Heinsohn, Gunnar 118
Heisenberg, Werner 332, 333
Hellmuth, Thomas 63, 95, 301, 324
Henderson, Joseph 28, 75, 140, 187, 244, 257
Hesse, Hermann 78, 305
Heuer, Andreas 113
Heuß, Alfred 283
Hilligen, Wolfgang 10
Himmler, Heinrich 209, 210, 258, 336
Hinz, Felix 63, 165
Hirst, Michael 136
Hirst, Paul 306
Hitler, Adolf 99, 188, 205, 208, 209, 214, 237, 241, 242, 255, 256, 257, 258, 336
Hoffacker, Helmut 291, 295
Hördt, Philipp 288
Horkheimer, Max 30, 157
Hornung, Klaus 295, 298
Howe, Irving 95
Howson, Jonathan 324
Hume, David 40, 52, 53
Huntington, Samuel 118
Hurrelmann, Klaus 89
Husserl, Edmund 28, 42, 43, 46, 48
Huxley, Aldous 36, 37

Isik, Murat 233

Jacobi, Jolande 26, 28, 75, 76, 140, 200
Jaffé, Aniela 20, 28, 75, 132, 140
Jäger, Oskar 281, 284
James, William 31, 316
Jeismann, Karl-Ernst 10, 11, 23, 281, 284, 291, 292, 302, 303, 304, 305, 309, 331
Jonte-Pace, Diane 19
Jung, Carl Gustav 17, 20, 52, 70, 74, 90, 93, 132, 175, 200, 256, 257
Junger, Sebastian 31, 32, 33, 61, 68, 147, 186, 244

Kahneman, Daniel 53, 55, 67, 127, 264
Kanitscheider, Bernulf 25
Kant, Immanuel 26, 40, 59, 100, 110, 111, 155
Kaplan, Yusuf 119, 172, 223
Karagül, Ibrahim 98, 256
Kast, Verena 18, 19, 91, 132
Kaube, Jürgen 183
Kawerau, Siegfried 105
Kirsch, Jean 18, 21, 132
Klose, Dagmar 15, 312, 317
Knigge, Volkhard 63, 130, 300
Kocka, Jürgen 9, 291, 294
Koestler, Arthur 229
Kohlberg, Lawrence 13, 59
Kohlrausch, Friedrich 280, 281
Körber, Andreas 124, 308, 309, 312, 326
Koselleck, Reinhart 121, 123, 291, 327
Krieck, Ernst 288, 289
Kuhn, Annette 280, 292, 297, 298
Küppers, Waltraud 267, 268, 270, 271, 272, 275, 310

Lakoff, George 48, 49, 71
Lee, Peter 272, 324
Lessing, Theodor 102, 110, 287, 288
Lévi-Strauss, Claude 52, 80, 153, 159, 162, 322
Lindenfeld, David 70, 71, 133, 134
Litt, Theodor 287, 288
Lübbe, Hermann 304
Lucas, Friedrich 275, 291, 296, 312
Lücke, Martin 5, 6, 7, 8, 12, 13, 14, 15, 153, 172, 181, 302, 326

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Luhmann, Niklas 15, 40, 45, 46
Lule, Jack 158, 166, 189
Lundt, Bea 181
Lyotard, Jean-François 20
Lyotard, Jean-François 20, 29

MacIntyre, Alasdair 28, 29, 326, 327
Mannheim, Karl 66
Marcia, James 90
Marienfeld, Wolfgang 268, 269, 270, 271, 273, 313, 318
Marquard, Odo 175
Marx, Karl 113, 129, 216, 238, 239, 251, 294, 298, 301, 336
May, Rollo 31, 71
McLuhan, Marshall 166
Merleau-Ponty, Maurice 43, 46, 48, 62
Metzinger, Thomas 47, 48
Mitscherlich, Margarete 241, 247
Moore, Robert 193, 197
Muckenfuß, Heinz 63, 313
Münkler, Herfried 161, 163, 173, 242, 243
Mütter, Bernd 8, 12, 218, 287

Neumann, Erich 5, 17, 18, 19, 75, 80, 82, 126, 132, 154, 157, 187, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 218, 219, 224, 231, 232, 239, 241, 247, 251, 253, 254, 256, 260, 319, 332, 335
Nietzsche, Friedrich 21, 25, 26, 27, 28, 65, 75, 80, 81, 92, 115, 122, 140, 157, 158, 161, 170, 171, 204, 257, 258, 286, 287, 305, 316, 328, 329
Noack, Christian 276
Nolan, Christopher 65, 66
Norretranders, Tor 67
Nünning, Ansgar 163

Oelmüller, Willi 291, 304
Oetinger, Friedrich 295, 299
Oetinger; Friedrich 299
Orwell, George 194, 229
Otto, Rudolf 75

Palahniuk, Chuck 140, 261
Pandel, Hans-Jürgen 8, 14, 15, 63, 106, 125, 133, 137, 161, 165, 169, 170, 267, 276, 296, 302, 304, 309
Panksepp, Jaak 35
Pennebaker, James 126
Peterson, Jordan 50, 51, 54, 73, 84, 91, 131, 152, 188, 200, 309
Piaget, Jean 13, 59, 66, 93, 94, 96, 241, 266, 273, 316
Pinker, Steven 117, 183
Plessner, Hellmuth 313
Pohl, Kurt 10, 265, 267, 270, 310, 312, 314
Polkinghorne, Donald 26, 47, 101, 105, 122
Popper, Karl 93, 132

Rand, Ayn 258, 259, 337
Ranke, Leopold 101, 112, 294
Rank, Otto 72
Ricoeur, Paul 121, 122, 328
Roesler, Christian 71, 76, 132, 133
Rohbeck, Johannes 63, 106, 127
Rohlfes, Joachim 100, 263, 266, 278, 295, 297, 299, 300, 313, 315
Rosling, Hans 117
Roth, Heinrich 170, 265, 269, 270, 271, 274
Rowland, Susan 18, 19, 21, 130
Rüsen, Jörn 5, 9, 12, 14, 38, 40, 78, 102, 103, 105, 107, 112, 116, 121, 122, 123, 124, 125, 130, 136, 137, 173, 205, 302, 309, 317, 326, 331

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Rüsens, Jörn 12, 123, 124, 125
Samuels, Andrew 20, 71
Santayana, George 115
Sauer, Michael 5, 6, 268, 272, 275, 309
Schaller, Mark 206
Schelling, Friedrich W. J. 72, 108, 109, 111, 168
Scherb, Armin 63, 135, 315
Schieder, Theodor 112, 303
Schiller, Friedrich 25, 102, 110
Schlegel, Mario 71, 74, 131, 132, 133, 168, 192, 286
Schleiermacher, Friedrich 41, 42
Schmidt, Anne 9
Schmidt, Heinz Dieter 297
Schmidt, Wilhelm 38
Schnell, Tatjana 25, 61
Schönemann, Bernd 59, 60, 125, 279, 302, 305
Schopenhauer, Arthur 72, 283
Schörken, Rolf 15, 302
Schreiber, Waltraud 59, 60, 124, 267, 294, 312, 323
Schulze Wessel, Martin 324
Schulz-Hageleit, Peter 9, 14, 15, 60, 63, 121, 129, 130, 131, 181, 200, 201, 226, 240, 291, 292, 300, 301
Schütz, Alfred 45
Seidenfuß, Manfred 327
Seixas, Peter 155, 318, 319, 334
Shemilt, Denis 324
Shweder, Richard 69, 94
Sokolov, Evgeny 46
Solschenizyn, Alexander 97
Sonntag, Kurt 106, 310
Specht, Martin 290, 291
Stadelmann, Rudolf 163
Steinmeier, Frank-Walter 171
Straub, Jürgen 11, 14, 26, 48, 70, 120, 125, 129, 130, 139, 155, 322, 323, 326, 327

Thünemann, Holger 12, 279
Toynbee, Arnold 119, 254

Uffelmann, Uwe 8, 12, 266

Van Norden, Jörg 63, 125, 133, 305
Vogel, Ralf 133
Vogler, Christopher 141, 142, 143
Völkel, Bärbel 43, 48, 181, 274, 287

Weber, Max 44, 45, 294
Welby, Victoria 54, 69
Welzer, Harald 73, 174, 205
Weniger, Erich 287, 295
Wertheimer, Max 55
White, Hayden 50, 121, 122, 318
Wineburg, Sam 307, 309, 319, 328
Wittram, Reinhard 291
Wolf, Werner 138, 139
Wundt, Max 41, 288

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Zu diesem Buch

Sinn führt uns durch das Leben. Aber wie entsteht dieser Sinn und wie bietet er uns Orientierung in der Welt? Welchen Einfluss nimmt er dabei auf unsere historischen Vorstellungen? Und welche Rolle spielt er für das historische Lernen?

Solchen Fragen geht dieser Band nach. Er betont dabei die Rolle der unbewussten, intuitiven, motivationalen, ästhetischen, emotionalen und imaginativen Momente stärker, als dies in den klassischen Konzeptionen zur „historischen Sinnbildung" der Fall ist. Es wird unterschieden zwischen einer an Fakten und einer an Handlungen orientierten Art, die Welt zu verstehen. Dies hat Folgen für die Deutung historischer Erzählungen und bietet Möglichkeiten, historisches Lernen für SchülerInnen sinnerfüllter zu gestalten.

Der Autor

Heinrich Ammerer, Univ.-Doz. MMag. Dr., ist Geschichts- und Politikdidaktiker an der Paris-Lodron-Universität Salzburg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind das Lernen mit Konzepten, Geschichtsbewusstsein, Erinnerungskulturen und die Film- und Comicanalyse im Unterricht.

ISBN 978-3-7344-1394-0

WOCHEN SCHAU WISSENSCHAFT

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.