

Zeitschrift für Praktische Philosophie

**Doppelblind begutachtet und
vollständig Open Access**

**Band 10 – Heft 1
2023**

www.praktische-philosophie.org

HerausgeberInnen

Sarah Bianchi – Birgit Beck
Karoline Reinhardt – Mark Schweda
Gottfried Schweiger – Michael Zichy

Wissenschaftlicher Beirat

Christine Abbt – Thomas Bedorf
Monika Betzler – Hauke Brunkhorst – Frank Dietrich
Johannes Drerup – Annette Dufner – Franziska Dübgen
Marcus Düwell – Orsolya Friedrich – Stefan Gosepath
Herwig Grimm – Henning Hahn – Martin Hartmann
Tim Henning – Lisa Herzog – Elisabeth Holzleithner
Markus Huppenbauer – Angela Kallhoff – Stephan Kirste
Nikolaus Knoepffler – Jörg Löschke – Kirsten Meyer
Lukas Meyer – Corinna Mieth – Christian Neuhäuser
Elif Özmen – Dietmar von der Pfordten – Thomas Pogge
Michael Reder – Peter Schaber – Hans-Bernhard Schmid
Hans-Christoph Schmidt am Busch – Thomas Schramme
Judith Simon – Markus Stepanians – Ralf Stoecker
Dieter Thomä – Micha Werner

Impressum

Erscheinungsweise: 2 Ausgaben pro Jahr
Kontakt: praktische.philosophie@sbg.ac.at
Homepage: www.praktische-philosophie.org
Verlagsort: Salzburg
ISSN: 2409-9961

Universität Salzburg
Zentrum für Ethik und Armutforschung
Mönchsberg 2a
5020 Salzburg
Österreich

Alle Inhalte der Zeitschrift für Praktische Philosophie sind lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz:



gefördert von der



**PARIS
LODRON
UNIVERSITÄT
SALZBURG**

Inhaltsverzeichnis

Aufsätze

Zur Eingrenzbarkeit des Problems der Nicht-Identität <i>Alina Omerbasic-Schiliro</i>	15
Zwei Begriffe der Wissenschaftsfreiheit. Zum Verhältnis von Wissenschaft und Politik <i>Karsten Schubert</i>	39
Forschende in der Angriffsrolle. Zum besonderen forschungsethischen Bedarf in der IT-Sicherheit <i>Sebastian Weydner-Volkmann & Kaya Cassing</i>	79

Zeit und das gute Leben

Einleitung <i>Anne Clausen & Mark Schweda</i>	105
Drei Zeithorizonte des guten Lebens: Generationenfolge, Lebenslauf und die Gegenwart des Augenblicks <i>Tobias Vogel</i>	117
Das Glück des Zufalls <i>Thomas Hilgers</i>	141
Zwischen Kohärenz und Inhalt – Narrativität als Sinngeber <i>Lukas Kiemele</i>	163
Ein gutes Leben muss keine Geschichte erzählen. Gegen die Narrativitäts-These in der Moralphilosophie <i>Anh-Quân Nguyen</i>	185
Verlangsamung und Stillstand. Über eine Störung des Zeitbewusstseins und ihre ethische Relevanz <i>Eva Weber-Guskar</i>	213

Die unintegrierbare Zeit. Posttraumatisches Zeiterleben und der Diskurs zum guten Leben <i>Daniel Broschmann</i>	237
Pädagogik(en) des guten Lebens im Zeichen der Zeit <i>Nazime Öztürk, Denis Francesconi & Evi Agostini</i>	263
Das Alter bekämpfen oder akzeptieren? Ethische Überlegungen zum guten Leben im Alter <i>Nadine Mooren</i>	285
Die gesellschaftliche Notwendigkeit des selbstbestimmten Sterbens. Eine systemtheoretische Perspektive auf individualisierte Sterbeideale <i>Laura Mohacsi, Eva Hummers & Evelyn Kleinert</i>	307

Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote

Einleitung: Eine Auseinandersetzung mit Johannes Drerups Studie „Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen“ <i>Jens Beljan & Nils Berkemeyer</i>	333
Kontroversität statt Neutralität – oder: Warum Werteerziehung unabdingbar ist <i>Oliver Laschet & Tim Engartner</i>	339
Engziehungen durch Grenzziehungen – Über verpasste Chancen einer philosophischen Reflexion über das Kontroverse an der Kontroversität <i>Christian Thein</i>	347
Kontroversität in der politischen Bildung – eine Replik auf Johannes Drerups Orientierungsrahmen für die Unterrichtspraxis <i>Theresa Bechtel, Arne Schrader & Dirk Lange</i>	353
Was sind die Kriterien für die Kontroversitätskriterien? Fragen an die pädagogische Stabilität der Theoriearchitektur <i>Michael May, Ilka Hameister</i>	361

Antiextremistische Reichweite der Kontroversität an Schulen? <i>Dominik Feldmann</i>	369
Anmerkungen zu Drerups politischem Kriterium für legitime Kontroversen im Unterricht <i>Marie-Luisa Frick</i>	375
Was heißt es, konstruktiv zu streiten? Zur Förderung demokratischer Grundbildung durch Kontroversen im Unterricht <i>David Lanius</i>	383
Flucht ins Unbefragbare? Über Demokratiebildung und den Versuch, die Grenzen der Kontroverse im Klassenzimmer zu ziehen <i>Laura Martena</i>	399
Eine religionspädagogische Replik auf Johannes Drerups Studie „Kontroverse Themen im Unterricht“ <i>Jan-Hendrik Herbst</i>	409
Kontroversen über Kontroversen und kein Ende. Eine Antwort auf meine Kritiker:innen <i>Johannes Drerup</i>	419

Über die Zeitschrift

Die Zeitschrift für Praktische Philosophie (ZfPP) ist ein vollständig kostenlos zugängliches Publikationsorgan für Arbeiten aus allen Bereichen der praktischen Philosophie, die in ihrem Themenbereich einen wertvollen Beitrag zur vorhandenen Literatur darstellen. Die ZfPP ist offen für alle Schulen, Inhalte und Arbeitsweisen, sofern diese den wissenschaftlichen Qualitätskriterien genügen. Neben historisch orientierten und systematischen Arbeiten sind auch solche möglich, die den Mainstream der Theorien und Theoriebricolagen verlassen und neue, innovative Wege einschlagen.

Die ZfPP versteht sich dabei einer offenen, inklusiven, nicht-diskriminierenden und transparenten Arbeit verpflichtet. Auf diese Weise will sie dafür Sorge tragen, dass der Austausch innerhalb aber auch zwischen unterschiedlichen Fachrichtungen und Themengebieten ermöglicht wird. Interdisziplinäre Ansätze und innovative Vorgehensweisen sollen gefördert werden, jüngere KollegInnen und solche, die über keine universitäre Anbindung verfügen, sollen ebenso ihren Platz finden können wie etablierte KollegInnen.

Abstracting und Indizierung

Die Zeitschrift für Praktische Philosophie (ZfPP) ist zur Zeit in folgenden Datenbanken indiziert und auffindbar:

- Directory of Open Access Journals (DOAJ)
- European Reference Index for the Humanities (ERIH-PLUS)
- E-Plus
- Google Scholar
- PhilPapers
- Philosophers' Index
- SCOPUS
- Ulrichsweb
- WorldCat
- Zeitschriftendatenbank (ZDB)Open Access

Open Access

Die HerausgeberInnen und der Wissenschaftliche Beirat der Zeitschrift für Praktische Philosophie (ZfPP) sind davon überzeugt, dass Open Access, also das kostenlose veröffentlichen und lesen wissenschaftlicher Beiträge wichtig sind und die Zukunft des wissenschaftlichen Publizierens darstellen.

Open Access ist relevant für diejenigen, die philosophische Texte schreiben, weil es ihnen erlaubt, die Ergebnisse ihrer Arbeit einem möglichst großen Publikum und ohne weitere Kosten zugänglich zu machen. Open Access ist wichtig für die LeserInnen, also sowohl KollegInnen als auch interessierte Personen außerhalb der Universität, da diese so einen einfachen und kostenlosen Zugang zu Forschungsergebnissen erhalten. Insbesondere LeserInnen außerhalb der Universität und solche, die dort nur prekär angebunden sind, haben oftmals nur eingeschränkte Möglichkeiten, wissenschaftliche Beiträge zu rezipieren.

Open Access bedeutet aber nicht, dass keine Kosten anfallen. Kosten entstehen u.a. für die technische Umsetzung (Hosting, Webauftritt, Indizierung), Bewerbung, Lektorat und Layout sowie natürlich die Personalkosten auf Seiten der HerausgeberInnen aber auch der AutorInnen und GutachterInnen, unzählige Stunden investieren. Die direkten Kosten werden zur Zeit großteils von der Universität Salzburg getragen, wofür wir sehr dankbar sind.

Alle Beiträge in der ZfPP erscheinen unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.

AutorInnen, die in der ZfPP publizieren möchten, stimmen daher auch den folgenden Bedingungen zu:

- Die AutorInnen behalten das Copyright und erlauben der Zeitschrift die Erstveröffentlichung unter einer Creative Commons Namensnennung Lizenz, die es anderen erlaubt, die Arbeit unter Nennung der AutorInnenschaft und der Erstpublikation in dieser Zeitschrift zu verwenden.
- Die AutorInnen können zusätzliche Verträge für die nicht-exklusive Verbreitung der in der Zeitschrift veröffentlichten Version ihrer Arbeit unter Nennung der Erstpublikation in dieser Zeitschrift eingehen (z. B. sie in Sammelpublikation oder einem Buch veröffentlichen).

- Die AutorInnen werden dazu ermutigt, ihre Arbeit parallel zur Einreichung bei dieser Zeitschrift online zu veröffentlichen (z. B. auf den Homepages von Institutionen oder auf ihrer eigenen Homepage), weil so produktive Austauschprozesse wie auch eine frühe und erweiterte Bezugnahme auf das veröffentlichte Werk gefördert werden.

Doppelblinde Begutachtung

Die Qualität der Veröffentlichungen in der Zeitschrift für Praktische Philosophie werden durch ein doppelt-blindes Begutachtungsverfahren durch ExpertInnen sichergestellt. Doppelblind bedeutet, dass sowohl für die AutorInnen unbekannt bleibt, wer den Beitrag begutachtet, als auch umgekehrt, dass für die GutachterInnen unbekannt bleibt, wessen Beitrag von ihnen begutachtet wird. Zu jedem Beitrag werden nach Durchsicht durch die HerausgeberInnen in der Regel zwei externe Gutachten eingeholt, in manchen Fällen auch mehr. Die GutachterInnen verwenden für die Begutachtung ein Formular.

Wir bemühen uns, eine Entscheidung innerhalb von 8 bis 12 Wochen zu treffen. Manchmal dauert es jedoch etwas länger, da wir auf Gutachten warten oder zusätzliche Gutachten einholen müssen.

Es ist das Ziel der ZfPP den Begutachtungsprozess konstruktiv und transparent zu gestalten. Daher geben wir auch alle Gutachten, die wir erhalten, weiter, damit die Publikationsentscheidung für die AutorInnen nachvollziehbar wird und diese, auch im Falle einer Ablehnung, hilfreiche Hinweise für die Weiterentwicklung ihrer Arbeit erhalten.

Wir haben deshalb auch einen Leitfaden für GutachterInnen erstellt, den diese erhalten.

Einreichung

Die HerausgeberInnen und der Wissenschaftliche Beirat freuen sich über die Einreichung von Aufsätzen für die offene Sektion. Wir sind bemüht diesen Prozess fair, transparent, konstruktiv und rasch durchzuführen. Jeder Beitrag wird nach einer Prüfung durch die HerausgeberInnen einem doppelt-blinden Begutachtungsverfahren unterzogen, d. h. er wird an zwei externe GutachterInnen geschickt, die die Identität der oder die AutorIn nicht

kennen. Die GutachterInnen erhalten dafür ein Formular und sollen in der Regel innerhalb von vier bis sechs Wochen ihr Gutachten abliefern. Die GutachterInnen erhalten auch einen Leitfaden für die Erstellung von Gutachten.

Alle Beiträge, sowohl für die offene Sektion als auch für Schwerpunkte, sind auf elektronischem Weg über das Formular auf dieser Seite einzureichen.

Nach der Annahme eines Textes zur Veröffentlichung übernimmt die ZfPP ein professionelles Lektorat und Layout für den Beitrag. Die oder der AutorIn erhält jedenfalls die Fahnen zur Durchsicht. Sollten Sie Fragen haben oder Schwierigkeiten auftreten kontaktieren Sie die HerausgeberInnen bitte per E-Mail (praktische.philosophie@sbg.ac.at).

Wir bitten bei der Einreichung folgende Hinweise zu beachten:

1. Beiträge sollten in der Regel zwischen 40.000 und 60.000 Zeichen inkl. Leerzeichen umfassen.
2. Dem Text ist ein deutscher und ein englischer Abstract im Umfang von 350 Wörtern inkl. fünf Schlagwörter voranzustellen.
3. Der Beitrag sollte bisher unveröffentlicht und auch bei keiner anderen Zeitschrift eingereicht worden sein.
4. Falls der Text eine Übersetzung eines bereits erschienen Textes ist, bitten wir, dies anzugeben.
5. Die ZfPP veröffentlicht nur Beiträge in deutscher Sprache!
6. Einreichungen im Rahmen eines Schwerpunktes sollten in der Regel zuerst an die SchwerpunktherausgeberInnen geschickt werden, jedenfalls ist ein entsprechender Hinweis nötig, damit der Beitrag richtig zugeordnet werden kann.
7. Die Datei ist im Format Microsoft Word, RTF oder WordPerfect einzureichen.
8. Alle Beiträge in der ZfPP verwenden eine Zitation im Text (Autorin Datum, Seitenzahlen), die dem Standard des Chicago Manual of Style folgen. Eine Vorlage für das Literaturverzeichnis ist hier als PDF. Eine ausführliche Beschreibung des Zitationsstils: https://www.chicagomanualofstyle.org/tools_citationguide/citation-guide-2.html.
9. Wir erwarten, dass alle Beiträge, die zur Publikation angenommen werden, von den AutorInnen entsprechend diesen Standards forma-

tiert sind. Bitte verwenden Sie keine Endnoten, sondern Fußnoten und diese möglichst sparsam.

10. Soweit vorhanden, sind den Literaturangaben URLs oder die DOI (Digital Object Identifier) beizufügen.
11. Der Text liegt mit einfachem Zeilenabstand vor, Schriftgröße 12, gegebenenfalls kursiv, nicht unterstrichen (mit Ausnahme der URL-Adressen); alle Illustrationen, Grafiken und Tabellen sind an geeigneter Stelle im Text eingefügt und nicht am Textende.

Schwerpunkte

In jeder Ausgabe der ZfPP werden neben der offenen Sektion ein bis zwei Schwerpunkte veröffentlicht, die drei bis sechs Aufsätze umfassen. Jeder Schwerpunkt wird von einem/einer eigenen GastherausgeberIn betreut, der/die für die inhaltliche Konzeption und die Einwerbung der Beiträge verantwortlich ist. Schwerpunkte sollen auch die Möglichkeit bieten, unterrepräsentierte Themen in den Diskurs zu bringen. Gerne diskutieren wir mit potentiellen SchwerpunktherausgeberInnen über Ideen. Einen Leitfaden für SchwerpunktherausgeberInnen finden Sie hier (https://www.praktische-philosophie.org/uploads/8/0/5/2/80520134/leitfaden_gastherausgeberinnen_zfpp.pdf).

Auch alle Aufsätze, die im Rahmen von Schwerpunkten erscheinen, werden einem doppelt-blinden Begutachtungsverfahren unterzogen und müssen den Richtlinien für die offene Sektion entsprechen.

Die HerausgeberInnen freuen sich über Vorschläge für Schwerpunkte mit samt einer Darstellung des Themas (750–1000 Wörter) und der anvisierten Beiträge (Anzahl, Ausrichtung). Wir ermuntern insbesondere auch jüngere KollegInnen, Vorschläge für Schwerpunkte einzureichen. Die HerausgeberInnen unterstützen deren Umsetzung soweit wie möglich. Vorschläge für Schwerpunkte sind auf elektronischem Weg über das Formular auf dieser Seite einzureichen: <https://www.praktische-philosophie.org/schwerpunkte.html>.

Beiträge für Schwerpunkte sollten mit den jeweiligen HerausgeberInnen des Schwerpunkts abgesprochen werden und über das Formular auf der Seite „Aufsätze“ eingereicht werden (<https://www.praktische-philosophie.org/aufsaetze.html>).

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser!

Wir freuen uns, die erste Ausgabe 2023 der Zeitschrift für Praktische Philosophie vorlegen zu können. Neben drei Beiträgen in der offenen Sektion beinhaltet die aktuelle Ausgabe einen Schwerpunkt und ein ausführliches Buchsymposium. Anne Clausen und Mark Schweda haben einen Schwerpunkt zum Thema „Zeit und das gute Leben“ betreut, dessen Beiträge die Rolle von Zeit und Zeitlichkeit für die neuerdings wieder intensiviert geführte Debatte um ein gutes Leben thematisieren. Das Symposium, das von Jens Beljan und Nils Berkemeyer herausgegeben wird, widmet sich dem Buch „Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote“ von Johannes Drerup und greift damit eine aktuelle bildungsphilosophische und -politische Diskussion auf.

Neben den Autorinnen und Autoren danken wir insbesondere den Gutachterinnen und Gutachtern, die sich die Mühe machen, die eingereichten Texte gründlich zu lesen und zu kommentieren, und auf diese Weise sicherstellen, dass die ZfPP ihren hohen Qualitätsansprüchen gerecht wird. Wir danken dem Open-Access-Publikationsfonds der Universität Salzburg für die finanzielle Unterstützung zur Herausgabe der Zeitschrift für Praktische Philosophie.

Die Herausgeber:innen

*Sarah Bianchi, Birgit Beck, Karoline Reinhardt
Gottfried Schweiger & Michael Zichy*

Alle Inhalte der Zeitschrift für Praktische Philosophie sind lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.



Zur Eingrenzbarkeit des Problems der Nicht-Identität

On the Containability of the Non-Identity Problem

ALINA OMERBASIC-SCHILIRO, ESSEN

Zusammenfassung: Das Problem der Nicht-Identität ist eines der zentralen Probleme der gegenwärtigen Philosophie. Es ergibt sich, wenn versucht wird, das Wohl künftig lebender, das heißt gegenwärtig (noch) nicht existierender Individuen in den Bereich moralischer Berücksichtigung zu holen. Obwohl seine Brisanz für Fragen der Metaethik, aber auch der Zukunfts- oder Umweltethik sowie der Ethik der Reproduktionsmedizin offenkundig ist, und die Debatte darüber seit Derek Parfits Diskussion des Problems in seinem Werk *Reasons and Persons* von 1984 bis heute nicht an Fahrt und Hitzigkeit verloren hat, gilt es noch immer als ungelöst.

Auch dieser Artikel soll einen Beitrag zur Suche nach der Lösung des Problems der Nicht-Identität leisten, nicht aber, indem ein weiterer Lösungsvorschlag unterbreitet wird, sondern indem gezeigt wird, dass es sich in weniger Fällen ergibt als in der Literatur suggeriert wird. Es soll gezeigt werden, dass viele der in der Literatur diskutierten, vermeintlichen Nicht-Identitäts-Fälle „schon jetzt“, das heißt ohne die seit Parfits Diskussion des Problems gesuchte „Theory X“, welche die lang ersehnte Lösung verspricht, gefunden zu haben, lösbar sind, weil es sich bei diesen überhaupt nicht um genuine Nicht-Identitäts-Fälle handelt. Hierzu erfolgt nach einer kurzen Erläuterung des Problems zunächst eine Darstellung und Analyse einiger „klassischer“ Nicht-Identitäts-Fälle. Anschließend wird in zwei Schritten für eine neuartige Einschränkung des Problembereichs des Nicht-Identitäts-Arguments – also des Arguments, das letztlich zum Problem der Nicht-Identität führt – argumentiert.

Die Einführung dieser Einschränkung beziehungsweise Fallunterscheidung bringt für die weiterfolgende Debatte zwei methodologisch wichtige Erkenntnisse mit sich: Nicht nur kann das Problemfeld des Nicht-Identitäts-Arguments deutlich eingegrenzt werden. Auch der Anwendungsbereich des gesuchten Prinzips, welches das Problem der Nicht-Identität zu lösen vermag, fällt kleiner aus als gemeinhin angenommen wird. Dies mag zwar dort, wo sich das Problem der Nicht-Identität wirklich

Alle Inhalte der Zeitschrift für Praktische Philosophie sind lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.



ergibt, nichts von seiner Brisanz nehmen. Doch hilft es, allzu häufigen Verweisen auf das Nicht-Identitäts-Argument Einhalt zu gebieten, und sich bei der Suche nach einer Lösung fortan auf genuine Problemfälle zu konzentrieren.

Schlagwörter: Problem der Nicht-Identität, Zukunftsethik, Reproduktionsethik, Umweltethik, intergenerationale Gerechtigkeit

Abstract: The Non-Identity Problem is one of the central problems of contemporary philosophy. It arises when an attempt is made to bring the well-being of future, i.e., currently not (yet) existent individuals into the realm of moral consideration. Even though the explosiveness of the problem for questions of metaethics, but also of future or environmental ethics as well as the ethics of reproductive medicine is obvious, and the fact that the debate about it has lost neither momentum nor heatedness ever since Derek Parfit's discussion of the problem in his work *Reasons and Persons* from 1984, it is considered unresolved to this day.

This article is also intended to contribute to the search for a solution to the Non-Identity Problem, however, not by proposing another solution, but by showing that it occurs in fewer cases than it is suggested in the literature. It will be shown that many of the supposed non-identity cases discussed in the literature are "already," i.e., without "*Theory X*" which is supposed to provide the long-awaited solution and that was sought since Parfit's first discussion of the problem, solvable, because most of them are not genuine non-identity cases at all. After a brief explanation of the problem, a presentation and analysis of some "classic" non-identity cases follows. Then a new restriction of the problem area of the Non-Identity Argument – that is the argument that ultimately leads to the Non-Identity Problem – is argued for in two steps.

This restriction is based on the introduction of a new case distinction that brings with it two methodologically important insights for the subsequent debate: Not only can the problem area of the Non-Identity Argument be clearly limited. The area of application of the sought-after principle, which is able to solve the Non-Identity Problem, is also smaller than usually suggested. In the end, this may not take away any of its explosiveness where the Non-Identity Problem really arises. But it stops all too frequent references to the Non-Identity Argument and thereby helps to focus on genuine problem cases when searching for a solution from now on.

Keywords: Non-Identity Problem, future ethics, reproductive ethics, environmental ethics, intergenerational justice

1 Das Problem der Nicht-Identität

Das Problem der Nicht-Identität (erstmalig Kavka 1982, ausführlicher dann Parfit 1984) gewinnt sowohl in der Metaethik als auch in Debatten der Angewandten Ethik zunehmend an Bedeutung. Es ergibt sich, wenn versucht

wird, das Wohlergehen und die Interessen künftig lebender, das heißt gegenwärtig (noch) nicht existierender Individuen in den Bereich der moralischen Berücksichtigung zu holen beziehungsweise ihnen gegenüber Verpflichtungen zu begründen.

So verweisen Verfechter:innen des sogenannten Nicht-Identitäts-Arguments – also des Arguments, das letztlich zum *Problem* der Nicht-Identität führt – darauf, dass es beispielsweise unplausibel sei, zu argumentieren, dass gegenwärtig lebende Individuen die Umwelt nicht verschmutzen oder sie begrenzt verfügbare Ressourcen nicht achtlos verschwenden sollten, da dies mit einer Schädigung oder Rechtsverletzung künftig lebender Individuen einhergehe. Sie begründen dies damit, dass die später in eine verschmutzte Umwelt hineingeborenen Individuen nicht bessergestellt gewesen wären, hätten frühere Generationen anders gehandelt als sie es taten, da sie – hätten frühere Generationen anders gehandelt – gar nicht zur Existenz gebracht worden wären. Dass sie in diesem Fall nicht zur Existenz gebracht worden wären, wird wiederum dadurch begründet, dass die Existenz eines Individuums maßgeblich davon abhängt, wann es gezeugt worden ist. In seinem Werk *Reasons and Persons* (1984) fasst Derek Parfit die Abhängigkeit der Existenz eines Individuums von dem Zeitpunkt seiner Zeugung in seinem *Time Dependence Claim* zusammen. Dieser besagt:

„If any particular person had not been conceived within a month of the time when he was in fact conceived, he would in fact never have existed.“ (Vgl. Parfit 1984, 352)

Dass Parfit das entscheidende Zeitfenster hier auf vier Wochen ausweitet, ist durch den weiblichen Fruchtbarkeitszyklus begründet, in welchem jeden Monat eine „neue“ Eizelle befruchtet werden kann. Da die genetische Zusammensetzung eines jeden Individuums jedoch nicht nur von der jeweiligen Eizelle, aus der es sich entwickelt, abhängig ist, sondern auch von dem konkreten Spermium, welches „das Rennen macht“, ist es streng genommen vielmehr eine Sache von Millisekunden und nicht eines Monats, dass ein bestimmtes Individuum gezeugt wurde und kein anderes.¹

1 In ähnlicher Weise argumentiert Saul A. Kripke in seinem Werk *Name und Notwendigkeit* (1980) dafür, dass ein Kind nur aus der bestimmten Ei- und Samenzelle seiner Eltern (im Sinne der Individuen, „deren Körpergewebe der Ursprung der biologischen Samen- und Eizelle ist“, aus der das Kind entstanden ist) hätte hervorgehen können, aus der es faktisch hervorgegangen ist.

Aus der Tatsache, dass die Zeugung beziehungsweise die Existenz eines Individuums vom Zusammentreffen von bestimmten Gameten seiner genetischen Eltern abhängig ist, ergibt sich für das eben genannte umweltethische Beispiel, dass andere Individuen zur Existenz gebracht worden wären, hätten sich frühere Generationen für einen schonenderen Umgang mit der Umwelt entschieden, als diejenigen, die letztlich zur Existenz gebracht worden sind, weil die Welt einen anderen Verlauf genommen hätte als sie es faktisch getan hat. Konkret bedeutet dies: Hätten sich frühere Generationen für einen schonenderen Umgang mit der Umwelt entschieden, hätten sich andere Individuen getroffen und fortgepflanzt, und selbst wenn sich einige derselben Individuen in beiden „Weltverläufen“ getroffen hätten, hätten sie sich sicherlich zu einem anderen Zeitpunkt fortgepflanzt, und folglich wäre niemand, der in dem letztlich gewählten „Umwelt verschmutzen“ Weltverlauf geboren wurde, in dem alternativen „Umwelt schonen“ Weltverlauf zur Existenz gebracht worden. Aufgrund der eben genannten biologischen Fakten gilt also, dass die durch die Verschmutzung in negativer Weise tangierten Individuen nicht bessergestellt gewesen wären, hätten die Akteur:innen anders gehandelt und sich gegen die Verschmutzung der Umwelt entschieden, vielmehr wären sie gar nicht zur Existenz gebracht worden.²

Er schreibt: „Wie könnte eine Person, die von anderen Eltern abstammt, die aus einer ganz anderen Samen- und Eizelle entstanden ist, *diese selbe Frau* sein? Man kann sich, wenn die Frau gegeben ist, vorstellen, daß verschiedene Dinge in ihrem Leben hätten anders sein können: [...]. Was man sich jedoch schwerer vorstellen kann, ist, daß sie als Kind anderer Eltern geboren wurde. Es scheint mir, daß jeder Gegenstand, der einen anderen Ursprung hat, nicht dieser Gegenstand wäre.“ (Kripke 1972/1980, 130). Siehe hierzu ebenfalls McGinn 1976. Auch Parfit diskutiert die Frage, ob die Identität und die Existenz eines Individuums von der Kombination eines bestimmten Spermiums mit einer bestimmten Eizelle abhängig sind. Er selbst vertritt die (epistemisch zwar richtige, aber biologisch unwahrscheinliche) Ansicht, dass zumindest nicht ausgeschlossen werden könnte, dass ein bestimmtes Individuum nicht auch aus der Kombination einer bestimmten Eizelle und unterschiedlichen Spermien hätte entstehen können (vgl. Parfit 1984, 352).

- 2 Wer davon überzeugt ist, dass die Existenz und Identität eines Individuums vom Zusammentreffen einer bestimmten Eizelle und eines bestimmten Spermiums abhängig sind, der kann schwerlich die These verneinen, dass auch politische oder kollektive Entscheidungen wie die hier genannte Einfluss auf die Existenz der jeweils in ihrer Folge zur Existenz gebrachten Individuen haben.

Begründungstheoretisch handelt es sich bei der Entscheidung zwischen den zwei Weisen, wie mit der Umwelt umgegangen werden soll, in Parfits Worten im Kern um eine sogenannte *Different People Choice*. Das bedeutet, dass die Handlungen der Akteur:innen in diesen Fällen zur Existenz unterschiedlicher Individuen führen.³ Nach einer weiteren, in der Literatur ebenfalls etablierten Definition können jedoch auch solche Fälle als *Different People Choices* beschrieben werden, in denen die Konsequenzen der verschiedenen Handlungsoptionen der Akteur:innen jeweils andere Individuen *betreffen* und nicht wie bei sogenannten *Same People Choices* ein und dieselben Individuen.⁴ Wird nun zur Bewertung der von den Akteur:innen gewählten Handlungsoption beispielsweise das *Prinzip der Nichtschädigung* herangezogen, ergibt sich, dass mit der Verschmutzung der Umwelt keine moralisch problematische Handlung begangen wurde, da hier nicht von einer *personenbezogenen Schädigung* im Sinne einer *kontrafaktischen Schlechterstellung der konkret betroffenen künftig lebenden Individuen* gesprochen werden kann, eine solche dem Prinzip der Nichtschädigung folgend jedoch als notwendige Bedingung für das Vorliegen einer moralisch problematischen Handlung betrachtet wird.

Allgemeiner ausgedrückt ergibt sich das Problem der Nicht-Identität dadurch, dass personenbezogene Prinzipien wie das Prinzip der Nichtschädigung – anders als *unpersönliche* oder *nicht-personenbezogene* Prinzipien⁵ – zur Feststellung einer Schädigung einen *intrapersonalen* Vergleich des Wohlergehens der von den Handlungsoptionen konkret betroffenen Individuen erfordern, ein solcher Vergleich bei *Different People Choices* jedoch in keinem Fall zu der Feststellung einer kontrafaktischen Schlechterstellung

3 Zur Unterscheidung zwischen *Same People* und *Different People Choices* siehe Parfit 1984, 355 ff.

4 Die hier genannte weite Definition von *Different People Choices* findet sich beispielsweise bei Boonin 2014 sowie Roberts 2007 und 2009 A und B.

5 Zu dieser Unterscheidung siehe u. a. Roberts 2009 A, Parfit 1984, Parfit 2004 sowie Heyd 2014. Zur Frage, inwiefern sich Prinzipien der nicht-personenbezogenen Moral, nach denen falsche Handlungen nicht immer „schlecht für jemanden“ sein müssen und im Rahmen derer zur Bewertung möglicher Handlungsoptionen gegenwärtiger Akteur:innen *interpersonale* Vergleiche des Wohlergehens der in Folge der verschiedenen Handlungsoptionen zur Existenz gebrachten Individuen vorgenommen werden, besonders für die Lösung des Problems der Nicht-Identität eignen, siehe Omerbasic 2018 sowie Omerbasic-Schiliro 2021.

eines bestimmten Individuums führt, da hier eben verschiedene Individuen von den verschiedenen Handlungsoptionen tangiert werden und nicht ein und dasselbe. Parfit selbst diskutiert zur Veranschaulichung der Problematik den Fall einer 14-jährigen Jugendlichen, die Mutter werden möchte. Er weist darauf hin, dass man die Jugendliche nicht in überzeugender Weise von ihrem Vorhaben abbringen könnte, indem man darauf hinweist, dass sie ihrem Kind, welches sie mit 14 Jahren zur Existenz bringen würde, einen schlechten Start ins Leben geben und sie es somit schädigen würde, da dieses spezifische Kind eben nur zu dem Zeitpunkt, an dem seine Mutter 14 Jahre alt ist, gezeugt werden könnte und es für das Kind somit nicht „besser“ wäre, wenn sie mit der Schwangerschaft wartet (vgl. Parfit 1984, 357 ff.).

An dieser Stelle bleibt unerörtert, ob „ein guter Start ins Leben“ allein vom Alter der Mutter abhängig ist. Parfit weist an dieser Stelle jedoch treffend darauf hin, dass das Kind, welches die Jugendliche mit 14 Jahren bekommen würde, durch ihr Handeln nicht schlechtergestellt sein würde als es sonst gewesen wäre, oder es gar bessergestellt wäre, wenn seine Mutter anders gehandelt (das heißt in diesem Fall gewartet und erst Jahre später ein Kind bekommen) hätte. Was hier deutlich werden soll ist also, dass es – wollte man die Entscheidung der Jugendlichen moralisch kritisieren – aufgrund des Nicht-Identitäts-Arguments nicht ausreicht, auf die vermeintlich negativen Konsequenzen für das Wohl des von ihrer Entscheidung betroffenen beziehungsweise des aus ihrer Entscheidung resultierenden Kindes zu verweisen, da die Alternative für dieses Kind nicht in einem „guten Start ins Leben“, sondern faktisch in der Nichtexistenz bestand. Wen der Fall der 14-jährigen Jugendlichen nicht von der Brisanz des Problems der Nicht-Identität überzeugen kann, der stelle sich ein genetisch vorbelastetes, sadistisches Paar vor, welches sich ein sehr krankes und folglich pflegebedürftiges Kind wünscht. Um seinem Wunsch, eine solche Abhängigkeit zu erleben, nachgehen zu können, lässt es eine Präimplantationsdiagnostik durchführen, um in deren Rahmen positiv auf möglichst schwere Erkrankungen zu selektieren und sich somit seinen Wunsch nach einem schwerkranken Kind zu erfüllen.⁶ Ähnlich wie im Fall der 14-jährigen Jugendlichen führt das Argument der Nicht-Identität auch in diesem Fall dazu, dass das Vorhaben des Paares zumindest mit dem Verweis auf vermeintlich negative Konsequenzen für das in Folge ihrer Handlung zur Existenz gebrachte Kind schwerlich moralisch verurteilt werden kann, da auch hier gilt, dass das betroffene Kind nicht besser

6 Ein ähnliches Szenario diskutiert Joel Feinberg in Feinberg 1988, 29 f.

dran gewesen wäre, hätte das Paar anders gehandelt; hätte das Paar anders gehandelt, wäre das Kind gar nicht in die Existenz gekommen.

Obwohl man in Einzelfällen wie den eben genannten über das Ausmaß der Kontraintuitivität der sich aus der Anwendung des Nicht-Identitäts-Arguments ergebenden Bewertungen der Handlungsoptionen durchaus unterschiedlicher Ansicht sein kann, sollte deutlich geworden sein, dass beziehungsweise warum das Wohl künftig lebender Individuen aufgrund der Logik des Nicht-Identitäts-Arguments strukturell aus dem Rahmen der moralischen Berücksichtigung zu fallen droht. Um dem entgegenzuwirken, wäre es nötig, eine Theorie oder ein Prinzip zu formulieren, welches das Problem der Nicht-Identität in dem Sinne zu lösen vermag, dass es hilft zu erklären, warum die Handlungen in Fällen wie den eben diskutierten moralisch falsch sind, obwohl keine Schädigung oder anderweitige Schlechterstellung der Betroffenen zu erkennen ist.⁷

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung bleibt nicht genügend Raum, den in der Literatur bisher vorgebrachten Lösungsvorschlägen Rechnung zu tragen.⁸ Wie bereits erwähnt soll es im Folgenden um die Frage gehen, wie häufig das Problem eigentlich auftritt und inwiefern die Auswahl der in der Literatur üblicherweise herangezogenen Fälle die Debatte und somit die Suche nach der Lösung des Problems der Nicht-Identität möglicherweise ausgebremst hat.

2 Fallbeispiele in der Debatte um das Problem der Nicht-Identität

In der Literatur zum Problem der Nicht-Identität haben Fallbeispiele gemeinhin zwei Funktionen: Zum einen werden sie wie in den vorangegangenen Erörterungen vorgebracht, um das Problem zu verdeutlichen. Zum anderen werden sie herangezogen, um die Plausibilität oder eben Nicht-Plausibilität der Anwendung vorgeschlagener Lösungsansätze zu verdeutlichen. Besonders schillernde Fallbeispiele in beiden Funktionsbereichen finden sich

7 Zur These, dass sich das Problem der Nicht-Identität nicht nur für Verfechter:innen des Prinzips der Nichtschädigung, sondern auch für Verfechter:innen von Rechtsansätzen ergibt, und warum es bisher auch durch solche Ansätze nicht überzeugend gelöst werden konnte, siehe u.a. Parfit 1984, 364 ff., Boonin 2014, 109 ff. sowie Omerbasic-Schiliro 2021, 121–137.

8 Für eine kritische Auseinandersetzung mit einer Vielzahl bisheriger Lösungsansätze siehe Omerbasic-Schiliro 2021 sowie Boonin 2014.

bei David Boonin, der in seinem Werk *The Non-Identity Problem and the Ethics of Future People* (2014) zu zeigen versucht, dass das Argument der Nicht-Identität letztlich ein valides Argument darstellt, dessen Konklusion weniger unplausibel ist als gemeinhin angenommen wird (vgl. Boonin 2014, 189). Inwiefern seine Herangehensweise zwar für die Literatur typisch, letztlich jedoch problematisch ist, soll im Folgenden dargelegt werden.

Im Zentrum von Boonins Diskussion des Problems der Nicht-Identität steht der Fall von *Wilma*, welcher vielen der in der Literatur diskutierten Beispiele ähnelt. Wilma, die sich dazu entschieden hat, ein Kind zu bekommen, erfährt von ihrer Ärztin, dass sie – sollte sie sofort schwanger werden – ein Kind zur Welt bringen wird, welches unheilbar blind sein wird. Durch die tägliche Einnahme eines für sie kosten- und nebenwirkungsfreien Medikaments über einen Zeitraum von zwei Monaten *bevor* sie schwanger wird, kann Wilma dies jedoch verhindern. Informiert über die Konsequenzen ihrer Entscheidung lehnt Wilma die vorgeschlagene Behandlung ab, da ihr die tägliche Medikamenteneinnahme über einen so langen Zeitraum schlichtweg zu „umständlich“ erscheint (vgl. Boonin 2014, 2).

Boonin will nun zeigen, dass die Konklusion des Arguments der Nicht-Identität, nach der Wilma *kein* Unrecht tut, wenn sie die Behandlung ablehnt und sofort schwanger wird, nicht unplausibel sei. Erreichen möchte er dies, indem er dem Fall von Wilma seiner Ansicht nach analoge Fälle gegenüberstellt, bei denen man die Konklusion, dass die Akteur:innen kein Unrecht tun, nicht in gleicher Weise intuitiv unplausibel finden würde. Zwei Fälle, mit denen er dies zu erreichen hofft, sind die Fälle von *Fred* und *Peter*:

Fred spaziert an einem Teich vorbei, in dem zwei Jungen, der blinde Billy und der sehende Timmy, zu ertrinken drohen. Da er bloß einen Rettungsring und wenig Zeit hat, kann Fred nur einen der Jungen retten und nicht beide. Da sich Billy etwas näher befindet und seine Rettung für Fred etwas einfacher wäre, entscheidet Fred sich dazu, Billy den Rettungsring zuzuwerfen (vgl. Boonin 2014, 169 f.).

Peter kommt nach der Arbeit nach Hause und findet zwei Umschläge in der Post. Der erste Umschlag enthält einen Scheck im Wert von fünfzig Dollar, der zweite ein Schreiben von Oxfam. In dem Schreiben wird überzeugend erklärt, dass, wenn er fünfzig Dollar an die Hilfsorganisation spendet, ein Kind weniger vorzeitig an Hunger oder Krankheit sterben wird. Nachdem er darüber nachgedacht hat, wirft Peter den Brief von Oxfam weg und gibt die fünfzig Dollar stattdessen für ein Abendessen und einen Kinobesuch aus (vgl. Boonin 2014, 192).

Anstatt nun eine Debatte darüber anzustoßen, ob Boonins Ansatz methodologisch vielversprechend ist oder die in diesen Beispielfällen begangenen Handlungen gleichermaßen moralischen Tadel verdienen, sei an dieser Stelle der Fokus auf die *Art* der gewählten Beispiele gelegt. Es fällt auf, dass in den Fällen von Fred und Peter *gegenwärtig bereits existierende Individuen* von den Handlungsoptionen der Akteure tangiert werden und nicht wie bei Wilma oder der 14-jährigen Jugendlichen *künftig zur Existenz kommende Individuen*.

Ähnlich verhält es sich in einem von Melinda Roberts diskutierten Fall. Auch Roberts diskutiert in vielen ihrer Publikationen das Problem der Nicht-Identität, wobei sie selbst es als eine „Sammlung“ von Problemen betrachtet, deren verschiedene „Typen“ verschiedene logische Merkmale haben und daher auch unterschiedlicher Lösungswege bedürfen (vgl. Roberts 2007, 271). Roberts unterscheidet explizit zwischen drei Typen des Problems der Nicht-Identität, von denen an dieser Stelle jedoch nur zwei von Relevanz sind: Sogenannte „can't do better problems“ und „can't expect better problems“. Zum ersten Typ gehören Fälle wie der von Wilma sowie Parfits 14-jährige Jugendliche, zum zweiten Typ Fälle wie das eingangs genannte Beispiel der Verschwendung begrenzt verfügbarer Ressourcen und ihr sogenanntes „Lotterie-Beispiel“, welches sie folgendermaßen beschreibt:

„Suppose [...] that William has bought a ticket for a lottery in which balls are drawn from a bubbling ball-bouncer to determine a winning number. On each ball is written a single digit 0 through 9, with digits evenly distributed. The winning number consists of a thousand digits, and the jackpot a billion dollars. The woman standing before the cameras who is to draw the balls – the agent – first pauses for just a few moments to steal half the jackpot by ordering, via her Black-Berry, the transfer of that amount to a numbered Cayman Islands account. She then manually begins to draw the thousand-digit number, first plucking an “8” from the bubbling bin, then some other number, then some other number, and so on. Lo and behold, a few hours later, William turns out to have the winning number, and he collects what remains of the jackpot.“ (Vgl. Roberts 2007, 285.)

Nach Roberts handelt es sich bei diesem Beispiel um eine sogenannte „*existing-person variation on the can't-expect-better problem*“ und die Kernfrage, die es hier zu beantworten gilt, lautet, ob William durch die Handlung der Lottofee geschädigt wurde (vgl. Roberts 2007, 284 f). Auch diese Frage soll an dieser Stelle nicht weiter diskutiert werden. Vielmehr soll gezeigt wer-

den, dass es sich bei den Fällen von Fred, Peter und William zwar um (mehr oder minder) komplexe Fälle postkonzeptioneller Schädigung – also um Fällen, bei denen bereits existierende Individuen geschädigt werden – handelt, nicht aber im relevanten Sinne um Nicht-Identitäts-Fälle, weshalb ihre Betrachtung für die Frage, wie mit dem Problem der Nicht-Identität umgegangen werden sollte, nur wenig hilfreich, wenn nicht sogar hinderlich ist.

3 Wie lassen sich genuine von bloß scheinbaren Nicht-Identitäts-Fällen unterscheiden?

Im Folgenden soll nun in zwei Schritten eine Einschränkung des Problembereichs des Nicht-Identitäts-Arguments und somit des Nicht-Identitäts-Problems vorgeschlagen werden. Hierzu soll zunächst die Frage beantwortet werden, ob es sich – wie in der Literatur häufig suggeriert wird – bei *allen Different People Choices*, mit denen gegenwärtige Akteur:innen konfrontiert werden, auch um problematische Nicht-Identitäts-Fälle handelt oder nicht.

3.1 Schritt 1: Wer wird in genuinen Nicht-Identitäts-Fällen von den Different People Choices gegenwärtiger Akteur:innen tangiert?

Zweifelsohne stellen *Different People Choices* wie die von Boonin und Roberts diskutierten aufgrund ihrer Komplexität die personenbezogene Moral vor Herausforderungen. Doch scheinen personenbezogene Prinzipien hier nicht in demselben Sinne „an ihre Grenzen zu stoßen“ wie es bei *Different People Choices* wie dem Fall der 14-jährigen Jugendlichen oder Wilma, von denen auch oder nur künftig lebende Individuen betroffen sind, der Fall ist. Während man zum Beispiel im Falle von Fred von einem Dilemma sprechen könnte, da sowohl Billy als auch Timmy sinnvollerweise als Geschädigte betrachtet werden können, wenn sie nicht gerettet werden (sie wären beide jeweils bessergestellt gewesen, wenn Fred anders gehandelt und sie anstelle des anderen gerettet hätte), ist dies nach dem eingangs Gesagten im Falle von Wilmas Kind nicht der Fall: Hätte Wilma anders gehandelt, das heißt, hätte Wilma auf ihre Ärztin gehört und mit der Schwangerschaft gewartet, wäre ihr Kind nicht bessergestellt gewesen, vielmehr wäre es gar nicht zur Existenz gebracht worden. Dem Argument der Nicht-Identität folgend kann folglich nur hier *nicht* von einer Schädigung gesprochen werden, was jedoch nötig wäre, um Wilmas Handeln als moralisch falsch auszuweisen.

Ähnlich wie bei Fred verhält es sich bei Peter: Was den Fall von Fred so problematisch macht, ist die Tatsache, dass es sich dabei um ein Dilemma

handelt und nicht, wie Boonin behauptet, dass hier aufgrund des Arguments der Nicht-Identität keine Schädigung ausgemacht werden kann. Im Falle von Peter kann zwar aufgrund der gemeinhin als „unterschiedlich gewichtig“ betrachteten Interessen, die hier auf dem Spiel stehen – das Interesse am eigenen Überleben auf der einen, und das Interesse an einem unterhaltsamen Abend auf der anderen Seite – nicht wie bei Fred von einer Dilemmasituation gesprochen werden, in der gleichermaßen gewichtige Rechte oder Interessen (bei Fred das Interesse am eigenen Überleben) miteinander in Konflikt geraten; doch ließe sich die Situation eben auch so beschreiben, dass Peter die Wahl hat, Geld für sein eigenes kurzfristiges Vergnügen auszugeben, oder aber es zu spenden, und somit jemandem – beispielsweise einem Kind in Kenia namens *Elani* – das Leben zu retten. Unterlässt Peter es zu spenden, wird *Elani* in der Tat nicht „schlechtergestellt“ als zuvor; jedoch geht es ihr schlechter als es ihr gegangen wäre, wenn Peter das Geld gespendet hätte. Nach der eingangs zugrunde gelegten kontrafaktischen Auffassung von Schädigung, nach welcher zur Bewertung einer Handlung auch der Zustand in den Blick genommen wird, in dem sich das von der Handlung betroffene Individuum befunden hätte, hätte die Akteur:in anders gehandelt, schädigt Peter *Elani* also in der Tat, was wiederum die von Boonin vertretene These, dass Peters Handlung „nicht unmoralisch“ ist (vgl. Boonin 2014, 192 ff.), in Frage stellt.⁹

Wie die vorangegangene Gegenüberstellung der Fälle von Wilma, Fred und Peter verdeutlichen sollte, scheint es in den drei Fällen nicht gleichermaßen schwierig, zu begründen, weshalb die Akteur:innen falsch handeln. Gleichzeitig sollte deutlich geworden sein, dass genuine Nicht-Identitäts-Fälle wie der von Wilma nicht einfach als Fälle beschrieben werden können, in denen gegenwärtige Akteur:innen mit *Different People Choices* konfrontiert werden, die andere Individuen in irgendeiner Weise betreffen. Eine solche Beschreibung oder Definition von Nicht-Identitäts-Fällen er-

9 Roberts' Lotterie-Beispiel ist komplexer. Es wirft die berechtigte Frage auf, ob ein Individuum geschädigt wird, wenn ihm ein Teil eines Gewinns vorenthalten wird, das Vorhalten beziehungsweise der Diebstahl jedoch eine notwendige Bedingung für seinen Gewinn war und es sonst gar nichts gewonnen hätte. Es scheint, als könne William weder nach einer einfachen komparativen noch nach einer kontrafaktischen Auffassung von Schädigung als „geschädigt“ betrachtet werden, was natürlich nicht ausschließt, dass andere (wie beispielsweise die Glücksspiel-Gesellschaft oder andere Mitspieler:innen) durch die Handlung der Akteur:in geschädigt werden. Siehe hierzu Omerbasic-Schiliro 2021, 252 f.

scheint deshalb zu unspezifisch, da sie auch solche Fälle mit einschließt, in denen wie bei Fred, Peter und William nur gegenwärtig lebende Individuen involviert sind und bei denen es sich zwar wie dargelegt um durchaus komplexe, aber letztlich eben um mithilfe gängiger personenbezogener Prinzipien lös- oder bewertbare Fälle von Schädigungen existierender Individuen handelt.

An dieser Stelle wird folglich zunächst dafür argumentiert, dass man sich bei der Suche nach einer Theorie oder nach einem Prinzip zur Lösung des Problems der Nicht-Identität auf *Different People Choices* konzentrieren sollte, bei denen nicht nur verschiedene Individuen von den Handlungsoptionen der gegenwärtigen Akteur:innen in irgendeiner Weise betroffen sind, sondern bei denen die verschiedenen Handlungsoptionen künftig lebende Individuen derart betreffen, dass sie *Einfluss auf ihre Zur-Existenz-Bringung* haben, sie also im entscheidenden Sinne ein „Existenz generierendes Element“ aufweisen. Genuine Nicht-Identitäts-Fälle wie der von Wilma, Parfits 14-jährige Jugendliche, das sadistische Paar oder einige Beispiele im umweltethischen Kontext unterscheiden sich von bloß scheinbaren also zunächst einmal dadurch, dass gegenwärtige Akteur:innen hier mit *Different People Choices* konfrontiert werden, die zur Existenz neuer Individuen führen. Nur hier führt das Argument der Nicht-Identität tatsächlich zu dem irritierenden Ergebnis beziehungsweise zu dem Problem, dass nicht gezeigt werden kann, warum die problematisch anmutenden Handlungen, die hier begangen werden, moralisch problematisch sind.

Eine wichtige Erkenntnis, die sich aus den vorangegangenen Überlegungen ergibt, betrifft die den in diesem Abschnitt diskutierten Unstimmigkeiten zugrundeliegende Frage, ob es sich bei dem Problem der Nicht-Identität um ein *Problem der Zukunftsethik* oder um ein *Problem der Ethik insgesamt* handelt. Nach dem hier Gesagten kann festgehalten werden, dass es sich dabei um ein Problem der Zukunftsethik, das heißt des Teils der Ethik, der sich mit richtigem oder falschem Handeln in Bezug auf künftig lebende Individuen befasst, handelt.¹⁰ Für die weitergehende Suche nach einer

10 Auf die Frage, ob es sich bei dem Problem der Nicht-Identität um ein Problem der Zukunftsethik oder der Ethik insgesamt handelt, wird in der einschlägigen Literatur zum Thema keine einhellige Antwort gegeben. Während die Sache beispielsweise bei Boonin unklar bleibt (so nennt er sein Buch zwar *The Non-Identity Problem and the Ethics of Future People*, behandelt darin jedoch überwiegend Fälle, in denen nur gegenwärtig lebende Individuen eine Rolle spielen), betrachten Parfit und einige seiner Anhänger:innen es offenbar

Lösung des Problems der Nicht-Identität bedeutet dies, dass die Diskussion von *Different People Choices* wie die, mit denen Fred, Peter und William konfrontiert sind und in denen *nur gegenwärtig lebende Individuen* tangiert werden, wenig hilfreich ist. Solche Fälle sind wie deutlich wurde insgesamt nicht uninteressant. Im Rahmen der Debatte um das Problem der Nicht-Identität erweckt die stetige Auseinandersetzung mit ihnen jedoch nicht nur den Eindruck, dass es häufiger vorkommt als es in Wirklichkeit der Fall ist. Sie führt ebenfalls dazu, dass gegenwärtig auch vielversprechende Lösungsvorschläge verworfen werden, weil ihre Plausibilität schlicht „an den falschen Testfällen“ geprüft wird.

3.2 Schritt 2: Handelt es sich bei allen *Different People Choices*, die zur Existenz neuer Individuen führen, um problematische Nicht-Identitäts-Fälle?

In einem ersten Schritt wurde gezeigt, dass nur solche *Different People Choices* für gängige Prinzipien der personenbezogenen Moral ein wirkliches Problem darstellen, die mit einer Existenzhervorbringung verbunden sind, das heißt von denen verschiedene Individuen nicht nur in irgendeiner Weise tangiert werden, sondern im Rahmen derer die verschiedenen Handlungsoptionen gegenwärtiger Akteur:innen jeweils zur Existenz unterschiedlicher Individuen führen. Dass jedoch auch diese Einschränkung noch nicht ausreicht, um genuine Nicht-Identitäts-Fälle von bloß scheinbaren zu unterscheiden, und dass letztlich eine weitere Differenzierung innerhalb der Gruppe von *Different People Choices*, die ein Existenz generierendes Element aufweisen, notwendig ist, soll im Folgenden anhand des in der Literatur vieldiskutierten „Sklavenkind-Beispiels“ von Gregory Kavka gezeigt

als ein allgemeines Problem der Ethik, welches durch die Einführung eines die Ethik insgesamt „revolutionierenden“ Prinzips gelöst werden kann. Autor:innen, die es explizit als ein Problem der Zukunftsethik betrachten, gehen davon aus, dass es sich nicht in *allen Different People Choices* ergibt, sondern nur in solchen, die *ausschließlich* oder *auch* künftig lebende Individuen betreffen, weshalb sie zu seiner Lösung für ein *ergänzendes* Prinzip argumentieren und nicht wie Parfit für ein personenbezogene Prinzipien *ersetzendes*. Auch im vorliegenden Artikel soll dafür argumentiert werden, dass das Problem der Nicht-Identität keinen Anlass bietet, die Ethik *insgesamt* zu revolutionieren beziehungsweise zu überarbeiten, sondern nur den Bereich, welcher der Zukunftsethik zufällt und in dem es um die Bewertung von *Different People Choices* geht, die auch oder nur künftig lebende Individuen betreffen.

werden. In diesem Beispiel bittet Kavka die Leser:in, sich folgendes Szenario vorzustellen:

In einer Gesellschaft, in der Sklaverei legal ist, bietet ein Sklavenhalter einem Paar, das keine Kinder haben möchte, 50.000 Dollar, um ein Kind zu zeugen, das ihm als Sklave dienen soll. Das Paar wünscht sich zwar keine Kinder, wohl aber eine Jacht. Es fragt sich folglich, ob es die Vereinbarung unterschreiben und das Geld annehmen soll, um sich seinen Wunsch nach einer Jacht zu erfüllen. Unter der Annahme, dass es besser sei, ein Sklave zu sein als nie zu existieren, argumentiert das Paar, dass das ganze Unterfangen dem Kind nicht schaden würde. Es kommt sogar zu dem Schluss, dass alle Beteiligten – das heißt es selbst, der Sklavenhalter und das Kind, welches sie zeugen würden – von der Vereinbarung profitieren würden (vgl. Kavka 1982, 100).

Auch hier stellt sich die Frage, ob das Paar moralisch falsch handelt, wenn es auf das Angebot des Sklavenhalters eingeht, wo doch die Existenz des betroffenen Kindes von seiner Entscheidung, es als Sklave zu verkaufen, abhängt und daher nicht von einer Schlechterstellung oder Schädigung des betroffenen Kindes gesprochen werden könne.

Kavkas Sklavenkind-Beispiel kann insofern als „klassischer Nicht-Identitäts-Fall“ bezeichnet werden, als es seit jeher in der Literatur zu diesem Problem diskutiert wird. Im Folgenden soll jedoch gezeigt werden, dass es sich auch hierbei – trotz des Existenz generierenden Elements der Handlung des Paares – nicht um einen genuinen Nicht-Identitäts-Fall handelt, der gängige personenbezogene Moralprinzipien vor eine Herausforderung stellt, sondern um einen einfachen Fall postkonzeptioneller Schädigung.

Unbestritten bleibt, dass das Angebot beziehungsweise die Entscheidung des Paares, ein Kind zu zeugen, um dieses anschließend in die Sklaverei zu verkaufen, in entscheidender Weise Einfluss auf den Zeitpunkt der Zeugung und folglich auf die Existenz des konkret gezeugten Individuums hatte. Wie nun deutlich werden soll, macht dies alleine das Beispiel jedoch nicht zu einem genuinen Nicht-Identitäts-Fall. So mag der Verkauf des eigens für den Verkauf gezeugten Kindes zwar seine „Identität als Sklave“ und somit einen „Umstand“, in den es hineingeboren wird, konstituiert haben, doch wurde – auch wenn einige antike Philosophen dies behaupteten¹¹ – niemand

11 Zu Aristoteles' Unterscheidung zwischen „Sklaven von Natur“ und „Sklaven nach dem Gesetz“ siehe Aristoteles' *Politik*, 1254 a 19 ff.

jemals sprichwörtlich „als Sklave geboren“. Sklave zu sein, ist höchstens als ein „sozialer Status“ oder als ein bloß hinzugekommenes, kontingentes oder „akzidentelles“ Merkmal eines Individuums zu verstehen, welches es nicht notwendigerweise haben muss. Bei genauer Betrachtung bestand die Alternative zu einem Leben als Sklave für das betroffene Kind in Kavkas Beispiel also faktisch nicht einzig in der Nichtexistenz, sondern in der Existenz als freies Individuum. Wie bereits erwähnt mag die Entscheidung seiner Eltern, es als Sklave zu verkaufen, entscheidenden Einfluss darauf gehabt haben, dass es gezeugt wurde; doch wurde das „Sklavesein“ dadurch nicht plötzlich zu einem unausweichlichen, wesentlichen oder „essenziellen“ Merkmal des Kindes.¹² Kurz gesagt: sobald das betroffene Kind geboren wurde, hätten seine Eltern es auch einfach unterlassen können, es in die Sklaverei zu geben. Da sie dies jedoch nicht taten und sie das Kind dem Sklavenhalter übergaben, schädigten sie ihr Kind und begangen dadurch, dem Prinzip der Nichtschädigung folgend, eine moralisch falsche Handlung.¹³

In Abgrenzung zu Autor:innen wie Roberts, die Kavkas Sklavensklavenkind-Beispiel einem „bestimmten Typus“ des Problems der Nicht-Identität zuordnet (nämlich ihren „can't expect better problems“ (vgl. Roberts 2007 sowie Roberts 2009 B)), wird hier die These vertreten, dass es sich bei diesem und anderen, ähnlich konzipierten Fällen nicht nur nicht um eine „besondere Form“ des Problems der Nicht-Identität handelt, sondern um ein-

12 Zur Bestimmung beziehungsweise Unterscheidung zwischen Eigenschaften, die essenziell sind dafür, dass ein Individuum es selbst ist und kein anderes, siehe Kripke 1972/1980 sowie McGinn 1976. Zur Frage, inwiefern bestimmte Individuen auch anders sein könnten als sie sind, und sie trotzdem noch dieselben wären, siehe Mackie 2006 und Putnam 1973. Zur Rolle der Unterscheidung zwischen essenziellen und akzidentellen Eigenschaften in der Debatte um das Problem der Nicht-Identität siehe Hanser 1990, 64 sowie ausführlicher Omerbasic-Schiliro 2021, 191 sowie 249 ff.

13 An dieser Stelle sei betont, dass dieser Schluss nicht voraussetzt, dass das betroffene Kind auch ohne die Vertragsunterzeichnung zur Existenz gebracht worden wäre. Dass das Sklavesein für das konkrete Kind als ausweichlich betrachtet wird, ist dadurch begründet, dass Verträge, wie der hier genannte, zwar durchaus juristische Verbindlichkeit haben können, es jedoch aufgrund entgegenstehender moralischer Verpflichtungen (wie der Verpflichtung, andere nicht zu schädigen, indem man sie ihrer Freiheit beraubt) fragwürdig erscheint, hier auch von einer moralischen Pflicht zur Einhaltung solcher Verträge auszugehen und genau um diese geht es hier. Zu den Grenzen der moralischen Pflicht zum Rechtsgehorsam siehe Hoerster 1987.

fache *Same People Choices* bei denen gängige personenbezogene Prinzipien herangezogen werden können, um zu zeigen, dass die darin begangenen Handlungen moralisch problematisch sind.

Ob es sich bei einem Fallbeispiel um einen genuinen Nicht-Identitäts-Fall handelt, in dem sich das Problem der Nicht-Identität ergibt oder nicht, hängt also nicht nur von der Frage ab, ob die betreffenden Handlungen mit der Hervorbringung einer Existenz einhergehen, sondern auch von der *Unausweichlichkeit der als negativ betrachteten Umstände*, in die künftig lebende Individuen aufgrund der Handlungen früherer Akteur:innen hineingeboren werden. Da diese Unausweichlichkeit im reproduktiven Kontext, das heißt im Kontext konkreter reproduktiver Entscheidungen, anders beschrieben werden kann als im breiteren, das heißt im Kontext politischer oder umweltpolitischer Entscheidungen und sich die Möglichkeiten der früheren Akteur:innen, das durch ihre Handlungsentscheidungen drohende Unrecht abzuwehren, im reproduktiven und breiteren Kontext unterscheiden, sollen die Merkmale genuiner Nicht-Identitäts-Fälle in diesen Bereichen im Folgenden getrennt voneinander betrachtet werden.

Genuine Nicht-Identitäts-Fälle im reproduktiven Kontext

Im Anschluss an die vorangegangenen Überlegungen sei zunächst betont, dass es in Nicht-Identitäts-Fällen gemeinhin nicht die Zur-Existenz-Bringung der Betroffenen selbst ist, welche die Intuitionen der Betrachter:innen auf die Probe stellt. Vielmehr sind es die Umstände, in welche die Betroffenen hineingeboren werden. Im reproduktiven Kontext können nun solche Fälle als genuine Nicht-Identitäts-Fälle betrachtet werden, in denen die zur Wahl stehenden Handlungsoptionen gegenwärtiger Akteur:innen jeweils zur Existenz unterschiedlicher Individuen führen und diese Individuen darüber hinaus in dem Sinne in „unausweichliche Umstände“ hineingeboren werden, dass durch die Handlungsoptionen gegenwärtiger Akteur:innen zusätzlich *essenzielle*, also unausweichliche oder wesentliche Eigenschaften wie genetisch bedingte Merkmale der in ihrer Folge zur Existenz gebrachten Individuen festgelegt werden.

Anders als *bloß akzidentelle*, also durchaus änderbare Eigenschaften wie das Sklave- oder das Armsein, aber auch das „Rettungsgeschwister-“¹⁴

14 Auch bei der Zeugung von Rettungsgeschwistern handelt es sich um einen vermeintlichen Nicht-Identitäts-Fall. Das Argument der Nicht-Identität wird hier herangezogen, um die Entnahme von Organen bei eigens dafür gezeugten

oder „Mitglied einer unterdrückten Kaste-Sein“, können beispielsweise genetisch bedingte – und im Falle einer Beeinträchtigung gegebenenfalls unheilbare – körperliche oder geistige Merkmale von Individuen durch das Handeln gegenwärtiger Akteur:innen nicht von vornherein vermieden werden.¹⁵ Handelt es sich bei einer infolge einer Existenz generierenden *Different People Choice* früherer Akteur:innen zusätzlich festgelegten Eigenschaft künftiger Individuen wie im Sklavenkind-Beispiel um eine akzidentelle Eigenschaft beziehungsweise einen änderbaren Umstand, dann handelt es sich bei dem diskutierten Fall nach dem hier Gesagten nicht um einen genuinen Nicht-Identitäts-Fall, sondern im Kern um eine *Same People Choice*, die in der Regel mithilfe gängiger, personenbezogener Prinzipien moralisch beurteilt werden kann und deren Diskussion insofern nicht viel zur Lösung des Problems der Nicht-Identität beiträgt.¹⁶

Kindern – den Rettungsgeschwistern – zu rechtfertigen. Auch diese Individuen könnten – so die These – durch eine (unfreiwillige) Organ- oder Gewebespende nicht als „geschädigt“ betrachtet werden, da sie gar nicht zur Existenz gebracht worden wären, wenn ihr älteres Geschwisterkind nicht dringend ein passendes Spenderorgan gebraucht hätte und sie nicht zu diesem Zweck gezeugt worden wären.

- 15 Anders ausgedrückt lassen es die Umstände der Situation, in welche die Betroffenen in genuinen Nicht-Identitäts-Fällen gebracht werden, nicht zu, etwas an ihnen zu ändern. Das hier zugrunde gelegte Verständnis von Eigenschaften oder Umständen, die „nicht vermieden werden können“, ergibt sich aus Peter Stemmers Vorschlag, verschiedene Bedingungen der Ermöglichung einer Handlung zusammenfassend als „Umstände“ zu bezeichnen, sowie Oliver Hallichs Unterscheidung zwischen externen und internen unrealisierenden Bedingungen im Zusammenhang mit der Frage nach dem Anders-handeln-Können in bestimmten Situationen. Siehe hierzu Stemmer 2021, 130 ff. sowie Hallich 2022, 61 ff.
- 16 Zwei Dinge seien an dieser Stelle angemerkt: Erstens sei eingestanden, dass die Unterscheidung zwischen essenziellen und akzidentellen Eigenschaften sicherlich nicht in jedem Fall trennscharf gemacht werden kann. So scheinen gewisse charakterliche Eigenschaften von Individuen beispielsweise durchaus als *angeboren* beziehungsweise als *genetisch bedingt* betrachtet werden zu können, während traumatische Erlebnisse wiederum Einfluss auf das Genom haben können (zur sogenannten „Nature vs. Nurture“-Debatte in der Psychologie siehe Moore 2003 sowie Ridely 2004). Trotz solcher Unklarheiten im Graubereich bildet die Unterscheidung zwischen essenziellen Eigenschaften und solchen, die als änderbare Umstände beziehungsweise als akzidentelle Eigenschaften beschrieben werden können, die Realität der Verschiedenheit

An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Unausweichlichkeit der Umstände, in die Individuen in genuinen Nicht-Identitäts-Fällen hineingeboren werden, durchaus von gewissen Kontingenzen wie dem wissenschaftlichen Fortschritt beziehungsweise technologischen Möglichkeiten abhängig ist. Sollte es beispielsweise möglich werden, etwas an zuvor unausweichlichen Umständen zu ändern, indem beispielsweise essenzielle Eigenschaften wie genetisch bedingte Merkmale durch gentechnische Interventionen zuverlässig und sicher verändert werden, könnte natürlich auch hier argumentiert werden, dass Individuen geschädigt werden, wenn sie mit nachteiligen genetisch bedingten Merkmalen zur Existenz gebracht werden und sie – ähnlich wie in anderen Kontexten, in denen medizinische beziehungsweise therapeutische Versorgung nötig erscheint – nicht behandelt werden. In diesem Fall wäre es dann zwar weiterhin nicht die Zur-Existenz-Bringung der Betroffenen selbst, die eine Schädigung darstellt, wohl aber die Tatsache, dass ihnen – ähnlich wie in gängigen Fällen postkonzeptioneller Schädigung – beispielsweise nicht durch eine genetische Intervention geholfen wurde.¹⁷ Solange solche genetischen Interventionen jedoch nicht zuverlässig möglich sind und die Umstände aufgrund dessen weiterhin als unausweichlich betrachtet werden können, kann hier aufgrund des Nicht-Identitäts-Argu-

unterschiedlicher menschlicher Eigenschaften hinreichend ab und erscheint somit fundiert genug, um das Gewicht der ihr hier im Rahmen der Nicht-Identitäts-Debatte zugeschriebenen Aufgabe zu stemmen. Zweitens sei darauf hingewiesen, dass die Forderung, schwere Armut oder die Einordnung von Individuen in hierarchische gesellschaftliche Gruppen zu ändern, durchaus die praktischen Möglichkeiten der Akteur:innen beziehungsweise fortpflanzungswilliger Individuen überschreiten kann. Ob es sich in diesen Fällen dann bei der Entscheidung, sich trotzdem fortzupflanzen, stets um eine Schädigung oder möglicherweise um Fälle sogenannter „gerechtfertigter Schädigung“ (sogenanntes „blameless wrongdoing“ (vgl. Parfit 1984, 32)) handelt, hängt von den jeweiligen Kontingenzen des konkreten Falls ab und kann an dieser Stelle nicht allgemein festgelegt werden. Für eine anschauliche Darstellung der Abwägung möglicher Freuden und Leiden der künftig lebenden Individuen im Rahmen von Reproduktionsentscheidungen siehe Hallich 2018, insbesondere 195 f. Zur Verteidigung der These, dass es moralisch falsch ist, sich beispielsweise in schwerer Armut fortzupflanzen, siehe Benatar 2020.

17 Für einen ähnlichen Erklärungsversuch im Hinblick auf die Frage, was das Handeln der Eltern im Falle von positiver Selektion auf Gehörlosigkeit moralisch problematisch macht, siehe Dietrich 2013.

ments nicht von einer Schädigung gesprochen werden, wenn Individuen in derartige nachteilige Umstände hineingeboren werden.

Genuine Nicht-Identitäts-Fälle im breiteren Kontext

Auch im Rahmen der Beurteilung von Fällen, in denen es nicht direkt um reproduktive, sondern um breitere, politische oder gesellschaftliche Entscheidungen geht, die Einfluss auf die Lebensumstände später lebender Individuen haben, ist es nicht die Zur-Existenz-Bringung der davon Betroffenen selbst, welche die Intuitionen der Betrachter:innen in Nicht-Identitäts-Fällen auf die Probe stellt. Vielmehr sind es auch hier die Umstände, zu denen die Entscheidungen der früheren Akteur:innen führen beziehungsweise in welche Individuen später hineingeboren werden. Aus diesem Grund lassen sich auch hier genuine Nicht-Identitäts-Fälle, welche die personenbezogene Moral weiterhin vor Herausforderungen stellen, von solchen unterscheiden, die dies nicht tun.

Während das Argument der Nicht-Identität in Fällen, in denen Individuen beispielsweise aufgrund gewisser umweltpolitischer Entscheidungen früherer Akteur:innen in negative, aber unausweichliche Umstände hineingeboren werden, weiterhin zu gemeinhin als unplausibel betrachteten Bewertungen der Handlungen früherer Akteur:innen und somit zum Problem der Nicht-Identität führt, lässt sich in Fällen, in denen die Umstände, in die künftige Individuen hineingeboren werden, grundsätzlich änderbar sind, eine Schädigung ausmachen.

Zu den konkreten Fällen, die hier als genuine Nicht-Identitäts-Fälle betrachtet werden können, gehören weiterhin solche, in denen künftige Individuen beispielsweise in eine lebensfeindliche Umwelt ohne genügend Trinkwasser und saubere Atemluft oder fruchtbare Böden hineingeboren werden. Obwohl eine solche Umwelt beziehungsweise die genannten Umstände eindeutig lebensfeindlich sind, scheint aufgrund der Tatsache, dass sie nach dem gegenwärtigen Stand der Technologie nicht änderbar sind, der Logik des Nicht-Identitäts-Arguments folgend, nichts an dem Resultat vorbeizuführen, dass hier keine schädigende Handlung begangen wurde und in dieser Hinsicht niemandem einen Vorwurf gemacht werden kann, wenn Individuen in solche Umstände hineingeboren werden. Wie im reproduktiven Rahmen sei auch hier angemerkt, dass sich dieser Sachverhalt durch Kontingenzen wie den wissenschaftlichen Forschungsstand beziehungsweise Fortschritt ändern kann. Sobald es beispielsweise technisch möglich ist, Trinkwasser zu produzieren, tote Böden wiederzubeleben oder die Atemluft

von schädlichen Partikeln oder Gasen zu reinigen,¹⁸ können solche Umstände nicht mehr als „unausweichlich“ beschrieben werden und ihre Aufrechterhaltung könnte – ähnlich wie in Fällen, in denen Individuen beispielsweise aufgrund politischer Entscheidungen früherer Akteur:innen in eine Sklavengesellschaft oder ein ungerechtes oder anderweitig diskriminierendes Wirtschaftssystem hineingeboren werden – durchaus als Schädigung der davon Betroffenen bewertet werden.

Eine Besonderheit der Fälle, die im breiteren Kontext diskutiert werden, besteht, so sei abschließend betont, darin, dass die früheren Akteur:innen hier häufig nicht mehr existieren, wenn sich das aus ihren Handlungen resultierende Unrecht manifestiert und sie es insofern nicht durch eine Verbesserung der Umstände abwenden können. Diese Besonderheit hat zwar das Potential, die Problematik für die Betroffenen in gewissen Fällen zu verschärfen, jedoch hat sie keine Auswirkung auf die hier vorgeschlagene Unterscheidung: Wären die Umstände für die früheren Akteur:innen nicht änderbar gewesen, können die davon Betroffenen aufgrund des Nicht-Identität-Arguments nicht als Opfer der Entscheidungen früherer Akteur:innen aufgefasst werden; wären sie hingegen änderbar gewesen, können die Betroffenen nicht nur als Opfer der Entscheidungen früherer Akteur:innen aufgefasst werden, sondern möglicherweise auch als Opfer der Handlungen beziehungsweise der Unterlassungen ihrer Zeitgenoss:innen, sofern diese ihren bestehenden Hilfspflichten nicht nachkommen und den Betroffenen nicht zur Seite stehen.¹⁹

18 Zu den Gefahren solchen „Geoengineering“ siehe Caldeira et al. 2013 sowie Merchant 2014.

19 Nicht zu wissen, ob den infolge der eigenen Entscheidungen in nachteilige Umstände hineingeborenen Individuen später geholfen wird beziehungsweise geholfen werden kann oder nicht, könnte durchaus zum Anlass genommen werden, sich – wenn möglich – für eine alternative Handlungsoption zu entscheiden, die zur Existenz anderer Individuen führt, denen es besser gehen wird, oder aber auf Fortpflanzung zu verzichten. Wie ein Prinzip zur Vermeidung solchen „Existenz generierenden Fehlverhaltens“ aussehen könnte, siehe Omerbasic-Schiliro 2021 , 259 ff.

4 Abschließende Bemerkungen

Die vorangegangene Analyse einiger der in der Literatur zum Problem der Nicht-Identität diskutierten Fallbeispiele hat gezeigt, dass gängige personenbezogene Prinzipien insbesondere im reproduktiven Kontext in weniger Fällen zu unplausiblen Handlungsbewertungen führen als einige Autor:innen suggerieren. Es wurde deutlich, dass es sich bei dem Problem der Nicht-Identität um ein Problem der Zukunftsethik handelt und zunächst nur solche *Different People Choices* für die Debatte um das Problem der Nicht-Identität von Relevanz sind, die zur Existenz neuer Individuen führen. Durch die weitergehende Unterscheidung zwischen *grundsätzlich änderbaren* und *nicht änderbaren* oder *unausweichlichen Umständen*, in die künftig lebende Individuen infolge der *Different People Choices* früherer Akteur:innen hineingeboren werden, gelang es, den Problembereich des Arguments der Nicht-Identität und somit auch den Anwendungsbereich des zur Lösung des Problems der Nicht-Identität gesuchten Prinzips noch weiter einzuschränken.

Wie nun mit den hier beschriebenen genuinen Nicht-Identitäts-Fällen umgegangen werden soll und wie ein für Nicht-Identitäts-Fälle einschlägiges Prinzip aussehen könnte, ist Gegenstand weiterer Überlegungen, die an dieser Stelle zwar nicht angestellt werden können, doch sollte zumindest die Dringlichkeit der Lösungssuche sowohl für Fragen der Metaethik als auch gesellschaftlich relevante Debatten der Angewandten Ethik deutlich geworden sein. Dass sich das Problem der Nicht-Identität wie hier dargestellt in weniger Fällen zu ergeben scheint, als gemeinhin angenommen wird, mag ihm zwar dort, wo es sich ergibt, nichts von seiner Brisanz nehmen. Es lässt jedoch hoffen, dass die Suche nach einer Lösung des Problems nun fokussierter vonstattengehen kann und die Inkludierung des antizipierbaren Wohlergehens künftig lebender Individuen in den Bereich der moralischen Berücksichtigung fortan ohne die Bedrohung durch das Nicht-Identitäts-Argument in überzeugender Weise begründet werden kann.

Literatur

- Aristoteles. 1971. *Politik*. Übersetzt und herausgegeben von Olof Gigon. München: dtv.
- Benatar, David. 2020. Famine, Affluence, and Procreation. Peter Singer and Anti-Natalism Lite. *Ethical Theory and Moral Practice* (23): 415–431.
- Boonin, David. 2014. *The Non-Identity Problem and the Ethics of Future People*. New York: Oxford University Press.

- Caldeira, Ken et al. 2013. The Science of Geoengineering. In: *Annual Review of Earth and Planetary Sciences* (41): 231–256.
- Dietrich, Frank. 2013. „Wunschkind mit Behinderung. Rechtsethische Überlegungen zur gezielten Vererbung genetischer Defekte“. *Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie* 99 (3): 381–399.
- Feinberg, Joel. 1988. *Harmless Wrongdoing. The Moral Limits of the Criminal Law*. New York: Oxford University Press.
- Hallich, Oliver. 2022. *Anders handeln können. Ein sprachphilosophischer Essay*. Hamburg: Meiner.
- Hallich, Oliver. 2018. „Besser, nicht geboren zu sein“. Ist es rational, die eigene Existenz zu bedauern? *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, Band 5 (2): 179–212.
- Hanser, Matthew. 1990. „Harming Future People“. *Philosophy & Public Affairs* 19 (1): 47–70.
- Heyd, David. 2014. „Parfit on the Non-Identity Problem, Again“. *Law & Ethics of Human Rights* 8 (1): 1–20.
- Hoerster, Norbert. 1987. *Recht und Moral. Texte zur Rechtsphilosophie*. Stuttgart: Reclam.
- Kavka, Gregory. 1982. „The Paradox of Future Individuals“. *Philosophy and Public Affairs* 11 (2): 93–112.
- Kripke, Saul A. 1972/1980. *Naming and Necessity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mackie, Penelope. 2006. *How Things Might Have Been: Individuals, Kinds, and Essential Properties*. Oxford: Oxford University Press.
- McGinn, Colin. 1976. „On the Necessity of Origin“. *Journal of Philosophy* 73 (5): 127–135.
- Merchant, Brian. 2014. „The Climate Scientist Who Pioneered Geoengineering Fears It’s About to Blow Up“. https://motherboard.vice.com/en_us/article/ken-caldeira-climate-geoengineering.
- Moore, David S. 2003. *The Dependent Gene: The Fallacy of „Nature vs. Nurture“*. New York: Henry Holt & Co.
- Omerbasic-Schiliro, Alina. 2021. *Das Problem der Nicht-Identität und die Grenzen der personenbezogenen Moral*. Paderborn: Brill | mentis.
- Omerbasic, Alina. 2018. „Gene Editing, Non-Identity and the Notion of Harm.“ In *Between Moral Hazard and Legal Uncertainty. Ethical, Legal and Societal Challenges of Human Genome Editing*, herausgegeben von Matthias Braun, Hannah Schickel and Peter Dabrock. Wiesbaden: Springer VS: 67–81.
- Parfit, Derek. 2004. „Overpopulation and the Quality of Life“. In *The Repugnant Conclusion. Essays on Population Ethics*, herausgegeben von J. Ryberg and T. Tännsjö. Dordrecht: Springer: 145–164.
- Parfit, Derek. 1984/1987. *Reasons and Persons*. Oxford: Clarendon Press.

-
- Putnam, Hilary. 1973. „Meaning and Reference“. *The Journal of Philosophy* 70 (19): 699–711.
- Ridely, Matt. 2004. *Nature via Nurture: Genes, Experience and What Makes Us Human*. New York: HarperPerennial.
- Roberts, Melinda A. 2009 A. „What Is the Wrong of Wrongful Disability. From Chance to Choice to Harms to Persons“. *Law and Philosophy* 28: 1–57.
- Roberts, Melinda A. 2009 B. „The Nonidentity Problem and the Two Envelope Problem: When Is One Act Better for a Person than Another?“ In *Harming Future Persons. Ethics, Genetics and the Nonidentity Problem*, herausgegeben von Melinda A. Roberts und David T. Wasserman. New York: Springer: 201–228.
- Roberts, Melinda A. 2007. „The Non-Identity Fallacy: Harm, Probability and Another Look at Parfit’s Depletion Example“. *Utilitas* 19 (3): 267–311.
- Stemmer, Peter. 2021. *Etwas geschieht durch mich. Menschliches Handeln und die Kontingenzen der Kausalität*. Frankfurt am Main: Klostermann Rote Reihe.

Zwei Begriffe der Wissenschaftsfreiheit

Zum Verhältnis von Wissenschaft und Politik

Two concepts of academic freedom

The relation between academia and politics

KARSTEN SCHUBERT, BERLIN

Zusammenfassung: Wissenschaftsfreiheit wird vorherrschend als Freiheit der Wissenschaft von politischer Einmischung verstanden. Der Artikel kritisiert dieses negative Verständnis von Wissenschaftsfreiheit anhand einer Analyse seines prominentesten Vertreters, dem Netzwerk Wissenschaftsfreiheit, das damit eine Politisierung einseitig den Vertreter*innen gesellschaftskritischer Ansätze zuschreibt, während es die eigene Position als ‚rein wissenschaftlich‘ und politisch neutral dargestellt. Demgegenüber schlägt der Artikel ein kritisches Verständnis von Wissenschaftsfreiheit vor, das seine Politizität reflektiert. Ausgehend von der Analyse, dass starre Macht- und Privilegienstrukturen das zentrale Hindernis für die gemeinsame Arbeit an wissenschaftlicher Objektivität sind, geht es beim kritischen Begriff der Wissenschaftsfreiheit um die Reflexion und Transformation des Verhältnisses von Wissenschaft und Politik. Dabei steht die Diversifizierung von Zugangschancen und Standpunkten innerhalb der Wissenschaft im Mittelpunkt – also die Neuverteilung von Macht und Privilegien. Der Artikel entwickelt dieses Verständnis aus einer Diskussion des Verhältnisses von Wissenschaft und Politik in zwei philosophischen Begründungsmöglichkeiten der Wissenschaftsfreiheit und aus einer Rekonstruktion der kritischen politischen Theorie, insbesondere der foucaultschen Machttheorie und der feministischen Standpunkttheorie. Er zeigt auf dieser Grundlage, dass drei verschiedene Arten der Diversifizierung der Wissenschaft – intern, extern-institutionell und extern-aktivistisch –, die vom vor dem Hintergrund des negativen Begriffs als Einschränkung der Wissenschaftsfreiheit verstanden werden, tatsächlich zu ihrer Verbesserung beitragen.

Alle Inhalte der Zeitschrift für Praktische Philosophie sind lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.



Schlagwörter: Wissenschaftsfreiheit, Diversität, Gesellschaftskritik, Identitätspolitik, Hochschulpolitik, Epistemologie, Wissenschaftstheorie, Standpunkt-Theorie, kritische Theorie

Abstract: Academic freedom is predominantly understood as the freedom of academia from political interference. The article criticizes this negative concept of academic freedom by analyzing its most prominent representative, the Netzwerk Wissenschaftsfreiheit (Network for Academic Freedom), which thereby one-sidedly attributes politicization to the representatives of socio-critical approaches while presenting its own position as ‘purely scientific’ and politically neutral. In contrast, the article proposes a critical concept of academic freedom that reflects its politicized nature. Based on the analysis that rigid structures of power and privilege are the central obstacle to collaborative work on academic objectivity, the critical notion of academic freedom is about reflecting on and transforming the relationship between academia and politics. It focuses on the diversification of access opportunities and standpoints within academia – that is, the redistribution of power and privilege. The article develops this concept from a discussion of the relationship between academia and politics in two philosophical justifications of academic freedom and from a reconstruction of critical political theory, particularly Foucauldian power theory and feminist standpoint theory. On this basis, it shows that three different ways of diversifying academia – internal, external-institutional, and external-activist –, which are understood by the negative concept as limiting academic freedom, actually contribute to its improvement.

Keywords: academic freedom, diversity, social critique, identity politics, higher education policy, epistemology, philosophy of science, standpoint-theory, critical theory

In den aktuellen Debatten um Wissenschaftsfreiheit geht es immer auch um das Verhältnis von Wissenschaft und Politik.¹ Das vorherrschende Verständnis von Wissenschaftsfreiheit ist die Abwesenheit von Politik: Wissenschaft ist dann frei, wenn sie nicht politisch beeinflusst und normiert ist. Dieses *negative* Verständnis von Wissenschaftsfreiheit wird heute insbesondere vom Netzwerk Wissenschaftsfreiheit vertreten. Das Netzwerk wird allerdings dafür kritisiert, unter dem Deckmantel des Eintretens für Wissenschafts-

1 Siehe für einen Überblick mit unterschiedlichen Perspektiven Özmen (2021) und bpb (2021); konservative Stimmen versammeln sich in Hopf et al. (2019), differenzierte verfassungsrechtliche Abwägungen und Einordnungen finden sich in Grimm et al. (2021) und Miechielsen (2013); und zur historischen und soziologischen Kontextualisierung der aktuellen Auseinandersetzung sind Wehrs (2014), Kaldewey (2013) und Stichweh (2016) instruktiv.

freiheit selbst eine bestimmte, nämlich konservative Politik zu verfolgen (Huhnholz 2021; Dartmann 2021; Strick und Schaffer 2023; siehe außerdem Cortiel und Hanke 2019). Solche Kritik basiert auf einem anderen Verständnis von Wissenschaftsfreiheit, das philosophisch voraussetzungsreich ist und auf einer anderen Konzeption des Verhältnisses von Wissenschaft und Politik² beruht. Dieses andere – ich nenne es *kritisches* – Verständnis von Wissenschaftsfreiheit geht von der Diagnose aus, dass starre Macht- und Privilegienstrukturen das zentrale Hindernis für die gemeinsame Arbeit an wissenschaftlicher Objektivität sind. Deshalb geht es dem kritischen Begriff der Wissenschaftsfreiheit um eine Diversifizierung und Demokratisierung der Wissenschaft, und damit einhergehend, um eine Reflexion und Transformation des Verhältnisses von Wissenschaft und Politik. Bis jetzt wurde dieses kritische Verständnis von Wissenschaftsfreiheit aber nicht systematisch rekonstruiert und begründet. Dies leiste ich in diesem Artikel mithilfe der Wissenschaftstheorie und kritischen politischen Theorie.

Im ersten Abschnitt rekonstruiere ich das negative Verständnis von Wissenschaftsfreiheit des Netzwerks Wissenschaftsfreiheit und konturiere dagegen den normativen und sozialtheoretischen Ausgangspunkt des kritischen Verständnisses. Im zweiten Abschnitt zeige ich mit Torsten Wilholt, dass die Grenze zwischen Wissenschaft und Politik schon in der langen Tradition unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer Begründungen und Verständnisse der Wissenschaftsfreiheit nicht so eindeutig gezogen werden kann, wie vom Netzwerk Wissenschaftsfreiheit vorgeschlagen. Auf Grundlage des komplexen Verhältnisses von Wissenschaft und Politik bei Wilholt entwickle ich im dritten Abschnitt den kritischen Begriff von Wissenschaftsfreiheit unter Rückgriff auf die kritische politische Theorie. Dafür rekonstruiere ich die Forschungsstände der von Foucault geprägten Sozialtheorie der Macht, Normierung und Hegemonie einerseits und der feministischen Standpunkt epistemologien andererseits und führe deren Einsichten zur Konzeption der Grenze von Wissenschaft und Politik zusammen. Damit werfe ich viertens einen Blick darauf, was das für die Möglichkeiten einer

2 Von politisch, Politizität bzw. Politik spreche ich in drei verschiedenen, aber zusammenhängenden Bedeutungen, die jeweils aus dem Kontext klar werden: Erstens dem Netzwerk folgend als normative bzw. politische Diskurse und Positionierungen, zweitens als Begriff für die Persistenz von gesellschaftlichen Machtstrukturen innerhalb der Wissenschaft und drittens als Sozialsystem, das die monetären und rechtlichen Rahmenbedingungen für die Wissenschaft schafft.

Diversifizierung der Wissenschaft bedeutet. Das Innovative des Artikels ist, diese verschiedenen, grundsätzlich bekannten und jeweils gut durch lange Forschungsdiskussionen entwickelten Ressourcen im kritischen Begriff der Wissenschaftsfreiheit zusammenzubringen und damit ein Angebot zur systematischen Diskussion dieser Position in der aktuellen Debatte zu geben.

1 Der negative und der kritische Begriff der Wissenschaftsfreiheit

Das Verständnis von Wissenschaftsfreiheit als Abwesenheit von Politik wird im Manifest des Netzwerks Wissenschaftsfreiheit besonders deutlich, das eine Politisierung der Wissenschaft durch Identitätspolitik und ‚political correctness‘ befürchtet. Wissenschaftsfreiheit wird hier negativ verstanden, also als die Abwesenheit von etwas, genauer als die Abwesenheit von Politik. Das heißt, Wissenschaftsfreiheit ist für das Netzwerk die Freiheit der Wissenschaft von der Politik, oder: Wissenschaftsfreiheit als Politikfreiheit. Folgende Zitate aus dem Manifest zeigen dieses negative Verständnis von Wissenschaftsfreiheit:

„[...] gemeinsamen Anliegen, die Freiheit von Forschung und Lehre gegen *ideologisch motivierte Einschränkungen* zu verteidigen [...]“

Wir beobachten, dass die verfassungsrechtlich verbürgte Freiheit von Forschung und Lehre zunehmend unter *moralischen und politischen Vorbehalt* gestellt werden soll. Wir müssen vermehrt Versuche zur Kenntnis nehmen, der Freiheit von Forschung und Lehre *wissenschaftsfremde* Grenzen [...] zu setzen. Einzelne beanspruchen vor dem Hintergrund ihrer *Weltanschauung und ihrer politischen Ziele*, festlegen zu können, welche Fragestellungen, Themen und Argumente verwerflich sind. Damit wird der Versuch unternommen, Forschung und Lehre *weltanschaulich zu normieren und politisch zu instrumentalisieren*. [...]

Hochschulangehörige werden erheblichem Druck ausgesetzt, sich bei der Wahrnehmung ihrer Forschungs- und Lehrfreiheit *moralischen, politischen und ideologischen Beschränkungen* und Vorgaben zu unterwerfen. [...]

[...] *ideologischen Aktivismus* [...]“ (Netzwerk Wissenschaftsfreiheit 2021, Hervorhebungen von K. S.).

In dieser Diagnose der Gefahr eines moralischen, politischen, weltanschaulichen und sogar ideologischen Eingriffs in die Wissenschaft wird deutlich, dass die Abwesenheit von Politik der Kern dieses Begriffs von Wissenschaftsfreiheit ist. Was Wissenschaftsfreiheit positiv ausmacht, wird am Ende des Manifests noch in drei Punkten konturiert. Erstens versteht das Netzwerk die Wissenschaftsfreiheit legalistisch als durch das geltende Recht bestimmt: „Die Grenzen der Wissenschaftsfreiheit sind ausschließlich Verfassung und Gesetz“ (ebd.). Zweitens bekennt sich das Netzwerk zu wissenschaftlichem Pluralismus und versteht dies als die Einstellung einzelner Forschenden, sich mit Ansätzen und Perspektiven auseinanderzusetzen, „auch und gerade, wenn sie inhaltlich nicht geteilt werden“ (ebd.). Drittens geht es dem Netzwerk um eine Debattenkultur ohne moralische Diskreditierung, soziale Ausgrenzung und berufliche Benachteiligung. Nun sind das eigentlich keine ‚positiven‘ Bestimmungen des Begriffs der Wissenschaftsfreiheit, sondern Konkretisierungen der Dimensionen des negativen Verständnisses: Hier geht es weiter darum, was durch Wissenschaftsfreiheit ausgeschlossen wird, wodurch der Bereich der Wissenschaftsfreiheit so unkonkret und weit wie möglich gezogen wird. Nach dem legalistischen Verständnis soll Wissenschaftsfreiheit pauschal alles erlauben, was nicht gegen Verfassung und Gesetz verstößt – beispielsweise wäre Holocaust-Leugnung verboten, ansonsten sollen aber politische und moralische Schranken der Wissenschaft grundsätzlich ausgeschlossen werden. Und diese uneingeschränkte und letztlich undefinierte Weite der Wissenschaftsfreiheit wird durch die Punkte zum Pluralismus und zur Debattenkultur wiederholt: Bei beiden geht es darum, dass es keine Schranken geben soll. So verstandene Wissenschaftsfreiheit erlaubt pauschal alles, was nicht illegal ist und kritisiert Einmischung per se. Das Netzwerk definiert also nicht positiv, wofür Wissenschaftsfreiheit da ist, was sie genau auszeichnet und welche Einrichtung der Wissenschaft daraus folgt. Vielmehr handelt es sich bei diesem negativen Begriff von Wissenschaftsfreiheit um ein liberales „Anything goes“.

Dass dieses negative bzw. liberale Verständnis, das sich gegen eine Politisierung der Wissenschaft sträubt, selbst spezifisch politisch ist, zeigt sich u. a. in der Fallsammlung auf der Homepage und in Veröffentlichungen von Netzwerkmitgliedern, so auch in einem aktuellen Sonderheft der Zeitschrift für Politik, herausgegeben von der Vorsitzenden Sandra Kostner (Kostner 2022a; siehe dazu auch Strick und Schaffer 2023). Hier wird eine konservative Positionierung innerhalb der aktuellen Kulturkämpfe um Identitätspolitik deutlich (Schubert und Schwiertz 2021; Schubert 2020a). Die vom

Netzwerk kritisierten Politisierungen der Wissenschaft sind überwiegend kritische Forschungsbeiträge, die sich für den Abbau von Diskriminierungen in der Wissenschaft und der Gesellschaft einsetzen. Als freiheitseinschränkende und ideologische „Agendawissenschaftler“ mit „identitätslinker Läuterungsagenda“ (Kostner 2022b, 20) werden im Sonderheft Kolleg*innen bezeichnet, die zu Rassismus, Sexismus und Transphobie und ähnlichen identitätspolitischen Themen forschen. Dass sich Forschung zu diesen Themen auch für den „Abbau von Ungleichheit und Diskriminierung“ einsetzt und bestehende Diskriminierungen in der Wissenschaft kritisiert, wird als „Politisierung und Moralisierung“ interpretiert, durch die die „Wissenschaft [...] gesellschaftspolitischen Zielen unterworfen“ werde (ebd.).

Der Vorschlag zur Systematisierung eines alternativen, kritischen Begriffs der Wissenschaftsfreiheit hat zum Ziel, das Verhältnis von Wissenschaft und Politik realistisch und komplex zu denken. Die Grenze zwischen beiden Bereichen ist nicht eindeutig zu ziehen; noch dazu ist nicht einmal der Standort klar, von dem aus sie gezogen und analysiert werden kann. Die Grenze zwischen Wissenschaft und Politik ist einerseits das Objekt wissenschaftlicher Reflexion, andererseits ist ihre Konzeption stark abhängig von einer politischen Positionierung – und beides vermischt sich meist. Diese Diagnose betrifft nicht nur die Analyse und Kritik der konservativen Politik des Netzwerks Wissenschaftsfreiheit, wie sie durch den kritischen Begriff der Wissenschaftsfreiheit – mithilfe der wissenschaftlichen Ressourcen der Wissenschaftstheorie und der kritischen politischen Theorie – geleistet werden kann. Sie gilt auch für das kritische Verständnis der Wissenschaftsfreiheit selbst. Es ist nicht nur wissenschaftlich begründet, sondern auch eine politische Positionierung und weiß wissenschaftlich darum, weshalb es sich selbstreflexiv zur eigenen Grenzposition verhalten muss. Dazu gehört die Offenlegung der normativen Prämissen und eine wissenschaftliche Rechenschaft darüber, dass solche Normativität nicht wegen ihrer Politizität unwissenschaftlich ist, wie vom negativen Begriff der Wissenschaftsfreiheit des Netzwerks Wissenschaftsfreiheit unterstellt.

Diese Normativität steht in der Tradition der kritischen Theorien (Bohman, Flynn, und Celikates 2021), die die demokratische Revolution radikalieren (Lefort 1990; Mouffe 2000) mit dem Ziel, Gleichheit und Freiheit für alle Menschen zu verwirklichen und Unterdrückungsverhältnisse abzubauen. Die radikale Demokratietheorie beschreibt diese demokratische Normativität als postfundamentalistisch, insofern sie die Unmöglichkeit von normativen Letztbegründungen reflektiert und Demokratie deshalb als ein

ständiges Ringen um (plausiblere) Gründe konzipiert (Marchart 2011). Die Kritische Theorie in Frankfurter Tradition hat die Frage der Möglichkeiten normativer (Letzt-)Begründungen systematisch diskutiert und als plausibles Begründungsmodell das Konzept der immanenten Kritik entwickelt, um mit dem Letztbegründungsproblem umzugehen (Horkheimer 1937; Geuss 1996; Stahl 2013). Die kritische Normativität stützt sich dabei auf eine Fülle von Studien, die an der Schnittstelle von Theorie und Empirie den Fortbestand von Diskriminierungs- und Ausbeutungsverhältnissen belegen.³ Die Einschätzung zur aktuellen Situation der Wissenschaftsfreiheit ist folglich insbesondere davon abhängig, ob man diese empirische Basis akzeptiert oder ihr grundsätzlich ablehnend gegenübersteht, wie es beispielsweise durch die Diskreditierung entsprechender Forschungsfelder als „grievance studies“ ausgedrückt wird (Pluckrose, Lindsay, und Boghossian 2018; siehe dazu kritisch Biskamp 2018).⁴

Zur Selbstreflexivität des kritischen Begriffs der Wissenschaftsfreiheit gehört auch, dass er sich zur tatsächlichen Gefahr einer potenziellen Einschränkung der Wissenschaftsfreiheit durch die eigene Normativität verhalten muss. Er muss eine Antwort auf die Frage finden, wie er einerseits den Anspruch vortragen kann, die Diversität in der Wissenschaft diesen kritischen Theorien folgend zu erhöhen, ohne dabei andererseits die Wissenschaft selbst auf nur diese Theorien festzulegen – was der auch nach dem

3 Wegen der Fülle an Literatur beschränke ich mich hier auf Literatur zu Diskriminierungsverhältnissen an (deutschen) Universitäten. Für einen Überblick siehe Mott und Cockayne (2017), Statistisches Bundesamt (2021), Orelus (2013), Gutiérrez Rodríguez u. a. (2016), Gutiérrez Rodríguez (2018) und Darowska (2019). Siehe auch spezifisch zu Sexismus Dahmen und Thaler (2017), Klonschinski (2022), Bütow, Eckert und Teichmann (2016), Kortendiek u. a. (2019), Bereswill und Ehlert (2019), Laufenberg u. a. (2018); zu sexueller Belästigung Schütz u. a. (2021); zu Klassismus Petrik (2022), Altieri und Hüttner (2020); Hochschul-Bildungs-Report 2022, 86–88 und Keil 2018; zu Rassismus Ahmed u. a. (2022), Thompson und Vorbrugg (2018); zu Ableismus Brown und Leigh (2018), Bauer, Groth und Niehaus (2017), Sanchez (2022); und zur Diskriminierungserfahrung von Studierenden Meyer, Strauß und Hinz (2022).

4 Ein weiteres Beispiel für solche Diskreditierung ist die Bewertung der Kritik an Islamophobie und Transfeindlichkeit als „Rhetorik der Vulnerabilität“, bei der es in erster Linie um die „Durchsetzung der Machtinteressen vormals marginalisierter Gruppen oder ihrer Funktionäre“ gehe, durch Netzwerkmitglied Maria-Sybilla Lotter (2022, 389).

kritischen Begriff der Wissenschaftsfreiheit geforderten Pluralität zuwiderlaufen würde.

Entsprechend dieser Herausforderung lautet die zentrale Kritik am negativen Begriff der Wissenschaftsfreiheit, dass er nicht selbstreflexiv ist und durch die starre Grenzziehung zwischen Wissenschaft und Politik die eigene Politik als unpolitisch ausgibt. Eine politische Strategie, die gut funktioniert, obwohl sie wissenschafts- und politiktheoretisch nicht verteidigt werden kann, wie ich im Folgenden begründe.

2 Wissenschaftstheorie der Wissenschaftsfreiheit

In den wissenschaftlichen Diskussionen um Wissenschaftsfreiheit wird das Verhältnis von Wissenschaft und Politik komplexer bestimmt als durch den negativen Begriff des Netzwerks Wissenschaftsfreiheit.⁵ Ich werde mich hier nun auf die grundsätzlichen Begründungsmöglichkeiten der Wissenschaftsfreiheit und eine Differenzierung unterschiedlicher Arten der Wissenschaftsfreiheit konzentrieren, die Torsten Wilholt in seiner Monografie „Die Freiheit der Forschung“ vorgeschlagen hat. In Hinblick auf die aktuellen Debatten ist Wilholts Beitrag instruktiv, weil er sich umfänglich mit den wissenschaftstheoretischen Begründungen der Wissenschaftsfreiheit auseinandersetzt. Die 2012 erschienene Monografie hebt sich damit von den meisten Beiträgen der aktuellen Debatte ab, die keinen systematischen Begriff der Wissenschaftsfreiheit entwickeln, sondern das Thema geframt durch die Problematisierung von Identitätspolitik, und ‚Cancel Culture‘ behandeln.

1 Achsen der Wissenschaftsfreiheit

Wissenschaftsfreiheit kann nach Wilholt als Freiheit der Mittel und als Freiheit der Ziele verstanden werden (33–43). Bei der Freiheit der Ziele geht es darum, dass Wissenschaftler*innen ihre Forschungsziele und Methoden selbst auswählen können, ohne dabei eingeschränkt zu werden. Bei der Freiheit der Mittel geht es um die Finanzierung. Moderne Forschung ist ressourcenintensiv und muss finanziert werden; die nötigen Mittel dafür zu haben, ist ein zentraler Aspekt von Wissenschaftsfreiheit. Auch beim Subjekt der Forschungsfreiheit sind Differenzierungen wichtig, und zwar zwischen einem individuellen und einem kollektiven Verständnis (39): Geht es um einzelne Wissenschaftler*innen – dies ist der überwiegende Fokus der aktuel-

5 Siehe dazu die Literaturübersicht in Fußnote 1.

len Debatten – oder geht es um die Freiheit von Forschungsgruppen bzw. Disziplinen, sich selbst zu steuern? Beide Achsen der Wissenschaftsfreiheit – Ziele und Mittel, individuell und kollektiv – können durchaus in einem Widerspruch stehen. Wenn sich die Paradigmen in einer Disziplin ändern und Mittel durch die akademische Selbststeuerung neu verteilt werden, kann das für Anhänger eines früheren Paradigmas als Einschränkung auch der Freiheit der Ziele wirken, beispielsweise wenn Einladungen zu Fachtagungen ausbleiben.

Das Netzwerk Wissenschaftsfreiheit differenziert hier nicht. Es geht dem Netzwerk in erster Linie um die Freiheit der Ziele einzelner Professor*innen. Dies ist relevant, weil sich die Politik des Netzwerks im Kontext der aktuellen Kulturkämpfe gegen Identitätspolitik auch als Widerstand gegen den langsamen Erkenntnisfortschritt und wandelnden Normen und Werte in einigen sozialwissenschaftlichen Disziplinen verstehen lässt (Huhnholz 2021; Reutlinger 2021). Festzuhalten ist, dass die Freiheit der Ziele ein Kerngehalt jedes Konzepts von Wissenschaftsfreiheit ist, die Freiheit der Mittel aber letztlich die entscheidende zusätzliche Dimension für wissenschaftlichen Erfolg und Wirkmächtigkeit ist. Beide Freiheiten sind in Deutschland im Übrigen für Wissenschaftler*innen ohne Professur erheblich eingeschränkt, unabhängig von der kollektiven Entwicklung ihrer Disziplin. Diese Achse der Wissenschaftsfreiheit, der Unterschied der Statusgruppen, nimmt das Netzwerk nicht systematisch in den Blick.

2 Begründungsmöglichkeiten der Wissenschaftsfreiheit

Auch Wilholts Differenzierung der Begründungsmöglichkeiten für Wissenschaftsfreiheit ist instruktiv für die Analyse des Verhältnisses von Wissenschaft und Politik. Er unterscheidet zwischen einer epistemischen Begründung (65–207) und einer politischen Begründung (209–291). Kern der epistemischen Begründung ist, dass die Wissenschaftsfreiheit wichtig für die Erkenntnismöglichkeiten der Wissenschaft ist. Freie Wissenschaft produziert im freien Wettbewerb der Ideen bessere Forschung als unfreie. Bei der politischen Begründung geht es darum, dass eine freie Wissenschaft für die Demokratie unerlässlich ist, weil sie es den Bürger*innen erlaubt, ihre politischen Präferenzen wohlinformiert unter Rückgriff auf wissenschaftliche Erkenntnisse zu bilden. Bei beiden Begründungen ist das Verhältnis der Wissenschaft zur Politik komplex und die Wissenschaftsfreiheit kann demnach nicht einfach als Trennung von Wissenschaft und Politik konzipiert werden.

Bei der epistemischen Begründung spielt die Politik eine entscheidende Rolle: Eine freie Wissenschaft wird durch die Politik unter erheblichem Ressourcenaufwand eingerichtet, weil dadurch gesellschaftlich relevantes Wissen erzeugt werden kann (188). Ohne diese Qualifikation der Relevanz funktioniert die epistemische Begründung nach Wilholt nicht, weil man von ‚guter Forschung‘ – also der epistemischen Qualität – gar nicht losgelöst von Relevanz sprechen kann. Die epistemische Begründung begründet nur eine Mikroautonomie einzelner Forscher*innen, weil diese dabei hilft, dass diverse Ansätze im freien Wettbewerb der Ideen gegeneinander antreten können und dogmatische Schließungen der Forschung vermieden werden (100–109). Diese Mikroautonomie steht aber in keinem Widerspruch zu einer politischen Bestimmung der Grundlinien von Forschungsagenden, weil die Forschenden allein nicht darüber entscheiden können, was gesellschaftlich relevantes Wissen ist (160); vielmehr müssen die Ziele nach dieser Begründung sogar gesellschaftlich definiert werden (161). Zwei Dinge möchte ich hier festhalten: Erstens ist eine stärkere Demokratisierung der Forschungsagenda – und als solche Demokratisierung lassen sich die vom Netzwerk Wissenschaftsfreiheit kritisierten Phänomene interpretieren, darauf komme ich im letzten Abschnitt zurück – nach Wilholt eine Stärkung und nicht eine Schwächung der epistemisch begründbaren Wissenschaftsfreiheit (161, 171, 203). Denn durch eine demokratischere Steuerung der Wissenschaftsagenda wird die notwendige Prämisse klarer erfüllt, dass die Wissenschaft insgesamt gesellschaftliches relevantes Wissen erarbeitet. Zweitens ist Diversität von entscheidender Bedeutung, damit die Mikroautonomie der Forschung tatsächlich – durch wissenschaftlichen Wettbewerb – zu besserer Forschung beiträgt. Ohne Diversität der Forschenden führt nach Wilholt auch Mikroautonomie nicht zu Innovation (87–96). Das ist wichtig, weil es bei der vom Netzwerk kritisierten „Politisierung“ in erster Linie um die Diversifizierung der Wissenschaft geht (siehe die Kommentardiskussion bei Dartmann 2021).

Im Gegensatz zur epistemischen Begründung erfordert die politische, also demokratietheoretische Begründung der Wissenschaftsfreiheit auf den ersten Blick eine strikte Trennung zwischen Wissenschaft und Politik. Das Argument für Wissenschaftsfreiheit ist hier, dass die Wissenschaft notwendig ist, um das unabhängige Wissen zur Verfügung zu stellen, mit dessen Hilfe Bürger*innen im politischen Deliberationsprozess wohlinformierte Positionen ausbilden können – beispielsweise zum Klimawandel (226–238). Die Wissenschaft muss dafür frei sein, weil wissenschaftliche Erkenntnisse nur dann eine Basis des demokratischen Willensbildungsprozesses sein kön-

nen, wenn sie nicht selbst politisch bestimmt sind (229). Im Gegensatz zur epistemischen Begründung kann die politische Begründung auch begründen, dass die Festlegung der Forschungsagenda nicht unmittelbar politisch erfolgen soll. Es geht bei dieser Begründung also um eine Gewaltenteilung zwischen Politik und Wissenschaft. Doch diese negative Freiheit vor dem Eingriff der Politik bezieht sich auf den unmittelbaren Eingriff in die Wissenschaft durch Legislative und Exekutive. Wilholt argumentiert, dass sie nicht als Begründung einer Entpolitisierung der Wissenschaft verstanden werden kann, weil die Wissenschaft – getragen von sozial situierten Forscher*innen – nicht politisch neutral sein kann (243–247). Vielmehr lässt die politische Begründung der Wissenschaftsfreiheit die Möglichkeit einer demokratischen Regulierung von Forschungsagenden, beispielsweise durch Bürgerbeteiligungsverfahren und ähnliche Mechanismen, ausdrücklich zu (274–282). Sie ist deshalb kompatibel mit der epistemischen begründeten Forderung nach Demokratisierung und Diversifizierung. Entscheidend ist auch für die politische Begründung die (politische und soziale) Diversität der Wissenschaft: Denn wenn das von der Wissenschaft zur Verfügung gestellte Wissen einseitig politisch bestimmt ist, weil es aus einer bürgerlichen, weißen, männlichen, heterosexuellen, cisgeschlechtlichen und ableistischen Perspektive formuliert ist, kann es die Bürger*innen nicht bei der Ausbildung wohlinformierter Präferenzen unterstützen.

Festzuhalten ist, dass durch keine der beiden Begründungen der Wissenschaftsfreiheit eine strikte Trennung zwischen Politik, Moral, Weltanschauung und Wissenschaft gefordert werden kann. Weitreichend ist nur die individuelle Freiheit der Ziele, die Wissenschaftler vor einem direkten Eingriff in ihre Forschung schützt, während die Freiheit der Mittel in den Händen von Disziplinen bzw. Forschungsgemeinschaften liegt, die demokratisiert und diversifiziert werden sollten. Doch selbst die individuelle Freiheit der Ziele ist nicht absolut, sondern nur das Ergebnis einer epistemischen Klugheitsregel, nach der sie zur effizienten Verteilung intellektueller Ressourcen beiträgt und damit die Wissenschaft als ganze voranbringt. Diese Funktion ist aber durch fehlende Diversität in der Wissenschaft erheblich eingeschränkt. Insofern folgt aus den beiden Begründungen der Wissenschaftsfreiheit ein politischer Auftrag zur internen Diversifizierung der Wissenschaft und zur Verbesserung der externen demokratischen Partizipation bei der Festlegung von Forschungsagenden. Insgesamt heißt das also: Wissenschaftsfreiheit kann nicht einfach negativ als Schutz vor dem Eingriff von Politik verstanden werden.

3 Macht und Standpunkte aus Sicht der kritischen politische Theorie

Auf Basis von Wilholts Diskussion der philosophischen Begründungsmöglichkeiten der Wissenschaftsfreiheit lässt sich also für eine Diversifizierung und Demokratisierung argumentieren. Die dafür zentrale wissenschaftstheoretische These ist, dass sich Wissenschaft und Politik nicht klar trennen lassen, weil die Wissenschaft nicht politisch neutral sein kann. Ich werde diese These nun mit den Mitteln der kritischen politischen Theorie detaillierter erläutern. Durch eine Rekonstruktion des Forschungsstands der von Foucault geprägten Sozialtheorie der Macht zeige ich zunächst, dass der negative Freiheitsbegriff der Wissenschaft machtvergessen ist und dass der Privilegienbegriff hilft, die Wissenschaft als immer schon politisiert zu verstehen. Durch die Rekonstruktion des Forschungsstands der feministischen Standpunkttheorie erläutere ich dann, wie soziale Diversität dazu beitragen kann, dass diese Politisierung der Wissenschaft reflexiver von statten gehen kann, was auch eine Verbesserung der epistemischen Qualität ermöglicht. Im nächsten Abschnitt werde ich darauf aufbauend auf die Frage der Diversifizierung der Wissenschaft zurückkommen. Solche Diversifizierung trägt auch zu einer Demokratisierung der Wissenschaft in dem von Wilholt explizierten Sinne bei, dass die Forschungsagenden besser den gesellschaftlichen relevanten Fragen und Problemen entsprechen.

1 *Freiheit und Privilegien*

Dem Verständnis von Wissenschaftsfreiheit als Trennung von Wissenschaft und Politik liegt ein klassisch liberaler, negativer Begriff von Freiheit als non-interference, als Nicht-Einmischung zugrunde, für den Thomas Hobbes (2000, Kapitel 21) und Isaiah Berlin (2002) stehen. Bei diesem Verständnis geht es folglich um die Abwehr von politischer Einmischung in die Wissenschaft. Von solchen Einmischungen berichtet das Netzwerk und überträgt damit die bekannten Debatten um übergriffige ‚Cancel Culture‘ und ‚political correctness‘ auf die Wissenschaft (siehe Hopf, Kempen, und Hufen 2019; Lotter 2021). Auf den politischen Liberalismus beziehen sich die politikphilosophischen Erläuterungen von Netzwerkmitgliedern explizit, so eröffnet Maria-Luisa Frick einen aktuellen Artikel mit dem Satz: „Verstanden als Postulat bzw. Ideal repräsentiert ‚Wissenschaftsfreiheit‘ die aus dem Liberalismus gespeiste Ablehnung gegenüber staatlicher Bevormundung und ideologischer Blendung“ (Frick 2022, 56). Enggeführt wird dieses libera-

le Verständnis dann auf die Ablehnung nicht etwa von „staatlicher Bevormundung“, wie man sie heute bspw. in erschreckendem Ausmaß durch die Republikaner in den USA beobachten kann, sondern auf den „Wertzusammenhang von ideologiefreier Wissenschaft und Demokratie“ (ebd.). Diese Engführung ist zunächst kontraintuitiv, denn das liberale Argument wird hier selbst zu einer Einschränkung der Wissenschaft genutzt, die demnach nicht-ideologisch sein sollte, wobei die Festlegung dessen, was ideologisch ist, einseitig erfolgt – was wiederum nicht selbstreflexiv als Problem thematisiert wird. Andersherum ist das liberale Bekenntnis zu einer grundsätzlichen Gewaltenteilung zwischen Wissenschaft und Politik (hier verstanden als Staat) ein Grundprinzip auch des kritischen Begriffs der Wissenschaftsfreiheit; sie ist ein Ergebnis von Wilholts Analyse wird auch von den anderen Quellen vertreten, die ich zum kritischen Begriff der Wissenschaftsfreiheit zusammenführe.

Um diese kontraintuitive Engführung des Liberalismus auf die Forderung nach „ideologiefreier Wissenschaft“ nachzuvollziehen, hilft es, den negativen Freiheitsbegriff des Liberalismus im Lichte der foucaultschen Machttheorie zu analysieren. Beim liberalen Freiheitsverständnis wird systematisch zu wenig beachtet, wie wichtig Macht auch in der Wissenschaft ist (Gözen 2021). Foucaults Theorie der Macht zeigt, dass Wissen und Macht nicht als getrennte Bereiche verstanden werden sollten, sondern intrinsisch verbunden sind (Foucault 1983, 1991). Es ist instruktiv, dass Foucault mit dieser Machttheorie nicht nur den politischen Liberalismus kritisiert hat, sondern auch die seinerzeit verbreitete marxistische Ideologiekritik (siehe hierzu Lemke 1997, 90–98). Denn auch die Rede von Ideologie und „ideologiefreier Wissenschaft“ setzt voraus, dass sich Wissen und Macht trennen lassen. Aus Sicht der foucaultschen Machttheorie überrascht es deshalb nicht, dass das liberale Engagement des Netzwerks Wissenschaftsfreiheit auf dem Ideologiebegriff beruht und damit genauso wie der orthodoxe Marxismus eine machtfreie Position voraussetzen muss.

Solche Machtfreiheit wird von Foucaults Machtbegriff ausgeschlossen. Macht beschreibt nach Foucault, dass das soziale Miteinander, und auch die Wissenschaft, immer von Regeln und Normen durchzogen ist, die aus gesellschaftlichen Auseinandersetzungen hervorgegangen sind. Das daran anschließende Konzept der Subjektivierung erläutert, dass Subjekte durch Macht in diesem Sinne konstituiert sind. Sie sind tief von sozialen Normen durchzogen und können nicht von ihnen frei sein. Folglich kann mit der Perspektive der Macht die Sozialontologie des politischen Liberalismus

kritisiert werden. Verallgemeinernd gesprochen konzipiert der Liberalismus Subjekte als vorsozial und tritt mit dem negativen Freiheitsbegriff an, sie vor politischem Eingriff zu schützen (siehe dazu ausführlich historisch-systematisch Menke 2015 und in Bezug auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen Amlinger und Nachtwey 2022).⁶ Dies ist die Grundbedeutung von Freiheit als non-interference, als Nicht-Einmischung. Eine solche Vorstellung ist deshalb falsch, weil es keine vom politischen Eingriff freie Subjektivität geben kann. Denn Subjektivität ist durch Macht und Privilegienstrukturen konstituiert; das Konzept der Subjektivierung steht der Rede von non-interference entgegen, weil es darauf hinweist, dass interferences allgegenwärtig sind (Schubert 2018). In diesem Sinne spricht Foucault von der „Allgegenwart der Macht“ (Foucault 1983, 114). Eine solche Kritik am klassisch liberalen Freiheitsverständnis zugunsten einer Analyse der Vermachtung des Sozialen ist, ob nun mit Foucault oder anderen Theoretiker*innen begründet, fundamental für die zeitgenössische kritische Sozialtheorie und politische Theorie.⁷

Die vom Netzwerk vorgetragene Kritik an freiheitseinschränkender ‚political correctness‘ beruht auf einem solchen liberalen Konzept von Wissenschaft, in dem Vermachtung und Privilegien ausgeblendet werden und ist damit strukturgleich zur allgemeinen, nicht nur auf die Wissenschaft bezogenen, konservativen Kritik an ‚political correctness‘ (Schubert 2020b). Dabei wird implizit oder explizit von der Möglichkeit machtfreier Räume und machtfreiem wissenschaftlichen Sprechen ausgegangen. Die Wissenschaft wird als Gegensatz zur Politik verstanden – und auf dieser Grundlage die politische Einmischung in die Wissenschaft kritisiert. Vor der Imagination

6 Natürlich kann diese allgemeine Charakterisierung des Liberalismus nicht die nuancierten aktuellen Diskussionen innerhalb des politischen Liberalismus abbilden, in denen die Sozialität von Subjektivität insbesondere als Reaktion auf die breite Kritik am negativen Freiheitsbegriff teilweise berücksichtigt wurde (siehe dazu Taylor (1992); Nussbaum (2002); Honneth (2011), 44–57; als liberale Reaktionen können u. a. Rawls (1998); Kymlicka (1995) und Anderson (2013) gelten). Als typologische Zusammenfassung des Problems des liberalen Freiheitsbegriffs aus der Perspektive der foucaultschen Machttheorie ist diese Beschreibung dennoch korrekt. Und für die Diskussionen zur Wissenschaftsfreiheit ist sie leistungsstark, denn sie ermöglicht ein Verständnis des *dort* in Stellung gebrachten Liberalismus.

7 Weitere Ressourcen dazu bieten u. a. die Werke von Marx, Gramsci, Bourdieu, Fraser und Young, um nur einige zu nennen.

der neutralen Machtlosigkeit der aktuellen Ordnung der Wissenschaft kann dann ‚political correctness‘ als unzulässige Machtpolitik und übergriffige Einmischung erscheinen.

Doch vor dem Hintergrund des foucaultschen Machtbegriffs ergibt sich eine andere Bewertung: Wenn kritische Wissenschaft und emanzipative Bewegungen versuchen, die Normen der Wissenschaft und der Gesellschaft zu ändern, dann verändert sich damit nicht die Regelungsintensität und Machtdurchzogenheit der Wissenschaft. Es gibt nur, Erfolg vorausgesetzt, eine Verschiebung der Machtverhältnisse. Schädliche Normen werden kritisiert und durch emanzipativere ersetzt – und dabei gibt es heute kleine Fortschritte, trotz der anhaltenden sozialen Hegemonien in der Wissenschaft.⁸ Beispielsweise, wenn darüber diskutiert wird, wie sich Fach-Gesprächskulturen inklusiver gestalten lassen oder wie der Kanon erweitert werden kann, um marginalisierten Stimmen in der Forschung mehr Gehör zu verschaffen. Nur aus Sicht derjenigen, die von aktuell geltenden Normen profitierten, kann es so erscheinen, als sei die Wissenschaft zunächst in dem Sinne frei, dass sie nicht durch gesellschaftliche Macht geprägt sei und erst durch eine „identitätslinke Läuterungsagenda“ (Kostner 2022b, 14) eingeschränkt werde. Diese Sichtweise kann mit Medina (2013) und Mills (2007) als epistemisches Defizit verstanden werden, das von einer Machtblindheit aufgrund einer privilegierten sozialen Position herrührt. Früher eckte man beispielsweise mit männlich-aggressivem Diskussionsverhalten nicht an – das ist Freiheit, aber eben nur aus dieser Perspektive. Von der Wissenschaft ‚gecancelt‘, sind viele Menschen, die nicht von alten Privilegienstrukturen profitierten, von vornherein (siehe auch Schutzbach 2020). Der oft mit den Begriffen ‚Cancel Culture‘ und ‚political correctness‘ kritisierte Abbau von Diskriminierung und Privilegien ist insofern ein zentrales Mittel in der Weiterentwicklung nicht nur eines gerechteren Zugangs zur Wissenschaft, sondern damit auch einer Verbesserung der wissenschaftlichen Objektivität, wie ich im nächsten Schritt erläutere.

Es ist deutlich geworden, dass beide Wissenschaftsbegriffe auf unterschiedlichen Interpretationen der hegemonialen Situation in der Wissenschaft beruhen. Mit dem liberalen Begriff geht tendenziell einher, den Kampf von marginalisierten und diskriminierten Gruppen um Inklusion innerhalb der Wissenschaft schon als erfolgreich abgeschlossen anzusehen und ihre aktuellen kritischen Beiträge deshalb als übergriffige Interessenpolitik zu

8 Siehe den Literaturüberblick bei Fn. 3.

interpretieren (siehe Lotter 2022 und die Beiträge in Kostner 2022a). Der kritische Begriff der Wissenschaftsfreiheit geht dagegen von der Persistenz struktureller Diskriminierungsverhältnissen aus und beruft sich dafür auf umfangreiche empirische und theoretische Forschung zu diesen Strukturen, für deren zusammenfassende Beschreibung der foucaultsche Machtbegriff geeignet ist. Die Rekonstruktion des kritischen Begriffs der Wissenschaftsfreiheit kann den Kanon der kritischen Wissenschaft, der von Seiten des Netzwerks als „Agendawissenschaft“ (Kostner 2022b, 19) kritisiert wird, natürlich nicht selbst begründen. Es kann hier nur festgestellt werden, dass die unterschiedliche Einschätzung von diskriminierenden Aussagen – beispielsweise aktuell zur Frage nach der Diskriminierung von Transpersonen in der Wissenschaft und insbesondere in der Philosophie – durch kritische Wissenschaftler*innen einerseits und Netzwerkmitglieder andererseits unmittelbar mit der Rezeption unterschiedlicher Positionen dazu zusammenhängen. Während sich auf der Ebene der Diskussion des Begriffs der Wissenschaftsfreiheit zwar nicht bestimmen lässt, wessen Position in solcherlei Streitfragen recht hat, gehört zum kritischen Begriff der Wissenschaftsfreiheit eine gut begründete Heuristik, welchen Stimmen auf der Suche nach Objektivität besonderes Gehör geschenkt werden sollte.

2 *Objektivität*

Bis jetzt könnte die machttheoretische Beschreibung der Wissenschaft wie eine Reduktion von Wissenschaft auf (politische) Macht verstanden werden: Je nach politischem Lager beziehen sich Wissenschaftler*innen auf unterschiedliche Arbeiten und tragen in der Wissenschaft mehr oder weniger offenen politische Kämpfe aus. Es stellt sich deshalb die Frage, wie der kritische Begriff der Wissenschaftsfreiheit die Wissenschaftlichkeit der Wissenschaft beschreibt. Sie zu beantworten ist nötig, um die These des negativen Begriffs der Wissenschaftsfreiheit zu entkräften, dass eine Politisierung der Wissenschaft ihre Wissenschaftlichkeit gefährde.

Wissenschaft ist die kollektive Suche nach relevanten Wahrheiten (Wilholt 2012, 83). Zentral ist dabei die ständige gegenseitige Überprüfung und Kritik, durch die falsche Ergebnisse korrigiert werden und sich relevante Wahrheiten durchsetzen (ebd., 87ff.). Die wissenschaftliche Wahrheitssuche funktioniert nur, wenn die Mikroautonomie der Forschenden nicht eingeschränkt ist und sie unterschiedliche Forschungsansätze verfolgen können – darin sind sich der negative und der kritische Begriff der Wissenschaftsfreiheit einig (so bspw. auch Popper 1973). Uneinigkeit besteht darin, wie

die Einschränkung der Forschenden zu verstehen ist. Der kritische Begriff der Wissenschaftsfreiheit sieht die Suche nach Wahrheit bzw. objektiver Erkenntnis durch die fehlende soziale Diversität der Wissenschaft erheblich eingeschränkt und schlägt als zentrales Mittel zur Verbesserung der wissenschaftlichen Erkenntnisleistung vor, in der Organisation der Wissenschaft zu berücksichtigen, wie die Erkenntnismöglichkeiten von Wissenschaftler*innen von deren sozialer Position beeinflusst werden können. Diese Position basiert auf wissenschaftstheoretischen und epistemologischen Forschungen, die einerseits in den entsprechenden Fachdiskussionen zum etablierten Wissen gehörten. Andererseits wird das darin kritisierte traditionelle Verständnis von Objektivität immer noch von vielen empirisch arbeitenden Kolleg*innen und implizit auch vom Netzwerk Wissenschaftsfreiheit vertreten, insofern es konstitutiv für den negativen Begriff der Wissenschaftsfreiheit ist.

Die Kritik des traditionellen Verständnisses von Objektivität wurde insbesondere von feministischen, antirassistischen und postkolonialen Standpunkttheorien entwickelt (Longino 1990; Longino 2002; Harding 2004b; Hintikka und Harding 1983; Hill Collins 1986; Mignolo 2009; Toole 2022); in neueren epistemologischen Debatten wurde sie durch eine präzisere Analyse der sozialen Mechanismen des Nichtwissens – epistemic injustice und ignorance (Fricker 2007; Medina 2013; Mills 2007) – verfeinert. Diese Theorien zeigen epistemologisch, dass der akademische Diskurs nicht politisch neutral sein kann, sondern in seiner Gesamtheit ein Spiegelbild der aktuellen gesellschaftlichen Machtstrukturen und politischen Hegemonien ist. Standpunkttheorien argumentieren, dass ein konventionelles Verständnis von Objektivität eine realistische und plausible Analyse des Sozialen behindert, denn es stützt eine partikulare cis-hetero-männliche und weiße Perspektive.⁹ Das Hauptproblem des traditionellen Objektivitätsverständnisses besteht darin, dass es implizite Annahmen und Verzerrungen, die sich aus der sozialen Position der Forschenden ergeben, ignoriert.

Die standpunkttheoretische Debatte resümierend kritisiert Sandra Harding (2004a) die traditionelle Auffassung von Objektivität und betont, dass alle Wissenschaftler*innen sozial situiert sind, was ihre Forschung beeinflusst (für einen differenzierenden Überblick zum Stand der Standpunkttheorien siehe auch Anderson 2020).¹⁰ Wissenschaftliche Neutra-

9 Siehe den Literaturüberblick bei Fn. 3.

10 Die Kritik am konventionellen Objektivitätsbegriff wurde durch wissenschaftstheoretische Studien sowohl bezüglich der Natur- als auch der Geistes-

litätsansprüche sind deshalb nicht neutral, sondern verschleiern ihren partikularen Standpunkt. Wenn Objektivität als das Gegenteil von Politik konzeptualisiert wird, führt sie zu einer partikularen Perspektive der Hegemonie, die ihre Partikularität dadurch verbirgt, dass sie sie als Universalität präsentiert. Eine solche „konventionelle Ansicht“, dass „Politik die Produktion wissenschaftlicher Erkenntnisse nur behindern und beschädigen kann“ (Harding 2004a, 1, alle Übersetzungen von K. S.), prägt auch den negativen Wissenschaftsfreiheitsbegriff. Diese konventionelle Sichtweise der „Standard-Wissenschaftsphilosophien, -Epistemologien und -Methodologien [...] verbarg ihre normativen Merkmale beharrlich hinter einem Schleier behaupteter Neutralität“ (Harding 2004a, 2). Die feministische Wissenschaftstheorie zeigt dagegen, dass selbst maximal genaue deskriptive Theorien normativ und politisch situiert sind. Wird Wahrheit und Objektivität mit Neutralität gleichgesetzt, kommt das einem „god trick“ gleich, durch die grundsätzliche soziale Situierung des Wissens ausgeblendet wird (Harding 2004a, 2). Und zur Verbesserung der wissenschaftlichen Objektivität sollte diese Situiertheit und ihre Wirkung innerhalb der Wissenschaft reflektiert werden – und nicht ausgeblendet.

Die Kritik an der konventionellen Objektivität bedeutet nicht, das Konzept der Objektivität fallenzulassen; im Gegenteil geht es darum, eine bessere Version von Objektivität zu konzeptualisieren, die Harding „strong objectivity“ nennt (Harding 1993). Diese beruht darauf, die Diversität der Erfahrungen von unterdrückten Menschen systematisch in die Wissenschaft einzubeziehen. Damit diese Privilegierung von minoritärem Wissen nicht zu einer falschen Verabsolutierung durch „positionalen Fundamentalismus“ (Villa Braslavsky 2020) führt, ist entsprechend der Konzepte des situierten Wissens und der „strong objectivity“, nicht nur die Pluralisierung der Wissensproduktion entscheidend, sondern auch die ständige kritische Reflexion der Konstruktionsprozesse dieser situierten Wissen. Es gibt nämlich einen wichtigen Unterschied zwischen Perspektive und Standpunkt: Es geht bei stärkerer Objektivität nicht um unmittelbar gegebene Perspektiven, sondern um die Erarbeitung eines Standpunktes unter Rückgriff auf sozialwissenschaftliche Forschung. Diese Objektivität der kritischen Reflexion der Stand-

und Sozialwissenschaften geleistet. Dessen ungeachtet hat die Einbeziehung von minorisiertem Wissen in den Geistes- und Sozialwissenschaften meist eine größere Bedeutung, weil diese Forschung die Deutung gesellschaftlicher Verhältnisse zum Ziel hat.

punkte ist das Gegenteil des Essenzialismus, der heute oft mit Identitätspolitik assoziiert wird (Haraway 1988, 590; Schubert und Schwiertz 2021).

Das Standpunktwissen erreicht also eine höhere Rationalität und stärkere Objektivität als konventionelle Forschung bei der Analyse unterdrückender Sozialstrukturen, weil es seine Situiertheit laufend reflektiert (Haraway 1988, 590). Ein gutes Beispiel dafür lieferten jüngst Holthaus, Knappe und Mateo (2022), die den Erkenntnisgewinn durch den Einbezug einer feministischen Perspektive in die Diskussion von Repräsentation in der politischen Theorie schildern. Es ist wichtig zu betonen, dass dieses erweiterte Verständnis von Objektivität nicht bedeutet, dass alle Perspektiven gleichwertig sind oder dass es keine allgemeingültigen Wahrheiten gibt. Vielmehr geht es darum, die Reichweite und Tiefe wissenschaftlicher Erkenntnisse zu erweitern, indem unterschiedliche Standpunkte und soziale Positionen einbezogen werden, was es ermöglicht, blinde Flecken zu identifizieren und Verzerrungen zu korrigieren.

Dieses erweiterte, stärkere Verständnis von Objektivität ist entscheidend dafür, dass der kritische Begriff der Wissenschaftsfreiheit nicht nur eine partikuläre Indienstnahme der Wissenschaft für emanzipative Projekte ist. Eine solche partikuläre Indienstnahme würde selbst die Pluralität und Diversität der Wissenschaft einschränken, die auch nach dem kritischen Begriff Kernelemente der Wissenschaftsfreiheit sind, und mithin widersprüchlich sein. Das Konzept der starken Objektivität bietet eine Heuristik für das Navigieren der Spannung zwischen Objektivität und Politizität, die sich durch zweierlei Eigenschaften gegenüber dem negativen Verständnis der Wissenschaftsfreiheit auszeichnet: Sie fasst beide Pole nicht als starre Gegensätze und ist selbst wissenschaftlich begründet und nicht einfach politisch gesetzt.

4 Diversifizierung der Wissenschaft

Die kritische politische Theorie zeigt also, dass Macht und Privilegien in der Wissenschaft wirken und ihre epistemische Funktion einschränken. Dagegen hilft die Diversifizierung der Wissenschaft, und zwar – mit Wilholt gesprochen – sowohl aus epistemischen Gründen, weil nur so der Mikrowettbewerb der einzelnen Wissenschaftler*innen effektiv von statten gehen kann, als auch aus demokratischen Gründen, weil die (Erkenntnis-)Interessen Bürger*innen in der Wissenschaft sonst verzerrt repräsentiert sind. Die kritische politische Theorie macht dabei deutlich, wie tiefgreifend die

Politizität der Wissenschaft ist, die ich mit Wilholt zunächst grundsätzlich festgestellt hatte. Sie zeigt, dass die Reflexion der politischen und sozialen Situiertheit und die Explikation und Begründung der normativen Verortung durch die Wissenschaft dabei hilft, starke Objektivität zu erreichen. Nicht als Versuch, Politisches auszuschließen, sondern durch die methodische Reflexion der Politizität der Wissenschaft.

Im Folgenden unterscheide ich drei Fälle der Diversifizierung der Wissenschaft, die sich aus dem kritischen Begriff der Wissenschaftsfreiheit ergeben: intern, extern-institutionalistisch und extern-aktivistisch. Während interne Diversifizierung unproblematisch ist, sind die extern-institutionalistische und extern-aktivistische Diversifizierung anspruchsvoller. In Bezug auf diese Fälle diskutiere ich die Befürchtung, dass die Diversifizierungsbemühungen selbst zu einer problematischen Einschränkung der wissenschaftlichen Pluralität führen können.

1 *Interne Diversifizierung*

Die bis jetzt erläuterte Notwendigkeit einer methodischen Berücksichtigung der Politizität der Wissenschaft durch die Wissenschaft führt nicht dazu, dass Wissenschaft und Politik konzeptionell oder praktisch in eins fallen. Sie sind systemtheoretisch gesprochen unterschiedliche Sozialsysteme, die funktional nach verschiedenen Leitunterscheidungen differenziert sind: in der Wissenschaft geht es um Wahrheit, in der Politik um Macht (Luhmann 2000, 2015).¹¹ Wahrheit wird durch disziplinspezifische Methoden hergestellt und ist intersubjektiv überprüfbar.¹²

11 Siehe auch die systemtheoretische Analyse der Entwicklung der Selbstbeschreibung der Wissenschaft bei Kaldewey (2013) und zur historischen Entwicklung der Wissenschaftsfreiheit Stichweh (2016).

12 Wegen dieser Methodik zur Wahrheitssuche, die durch die Wissenschaftsfreiheit geschützt wird, ist Wissenschaftsfreiheit auch etwas ganz anderes – umfassenderes und beschränkteres – als Meinungsfreiheit, siehe dazu aus juristischer Perspektive Gärditz (2021). Die Wissenschaftsfreiheit schützt und fördert nicht einfache politische Meinungsäußerungen von Universitätsangehörigen, sondern nur wissenschaftliche Aktivitäten. Zwar gilt auch für Universitätsangehörige die Meinungsfreiheit, aber die Wissenschaftsfreiheit kann nicht einfach als Forderung für politischen Meinungspluralismus an Universitäten verstanden werden, wie dies bisweilen geschieht, beispielsweise bei Revers und Traummüller (2020).

Kritische Forschung bietet eine inner-wissenschaftliche Reflexion der Grenze zwischen Wissenschaft und Politik. Diese kann zu einer Änderung der epistemischen Einstellung der Forschenden führen, ihre eigene Situiertheit im Forschungsprozess besser zu reflektieren, und in der Folge einer Transformation von disziplinären Forschungsagenden auslösen, die neue Methodiken, Themen und eine entsprechende personelle Diversifizierung ermöglichen (siehe bspw. zur Einbeziehung vulnerabler Gruppen in die Forschung Mihai 2020). Solche Transformationen von Wissensfeldern hin zu einer stärkeren intersektionalen Ausrichtung¹³ lassen sich beispielsweise in der Frauen- und Geschlechterforschung bezüglich der Entwicklung hin zu queeren Ansätzen, in den Queerstudies bezüglich einer intensiveren Beschäftigung mit Trans*-Identitäten und den critical race studies mit einer zunehmenden Reflektion von Ableism und Behinderung erkennen. Solche Entwicklungen der Wissenschaft sind nach der Normativität des kritischen Begriffs der Wissenschaftsfreiheit wünschenswert, weil sie die Erkenntnisleistung der Wissenschaft, relevante Wahrheiten zu finden, verbessern. Sie sind insofern unproblematisch, als dass das durch kritische Theorien in die Forschungspraxis einbezogene Verhältnis von Wissenschaft und Politik hier nicht als potenzielle Einschränkung der Wissenschaftsfreiheit auftritt, weil diese Entwicklungen autonom innerhalb des Wissenschaftssystems stattfinden. Nach Wilholt ist die Einschränkung der Freiheit der Mittel für einzelne Forscher*innen, die durch solche autonomen Weiterentwicklungen der Disziplinen weniger Ressourcen und Partizipationschancen erhalten, keine problematische Einschränkung der Wissenschaftsfreiheit, sondern ein notwendiger Teil der Wissenschaft als kollektiver Suche nach relevanten Wahrheiten.

Dies ändert sich auch nicht dadurch, dass die zur Fortentwicklung von Disziplinen vorgebrachten Argumente normativer Art sind. Auch kritische Theorien, die politisch klar Position beziehen und Herrschafts-, Diskriminierungs- und Ausbeutungsverhältnisse kritisieren, sind nicht einfach Politik, sondern normative Wissenschaft (Geuss 1996; Horkheimer 1937). Denn sie entwickeln methodisch überprüfbar Theorien zu diesen Phänomenen.

13 Intersektionalität beschreibt die Einbeziehung verschiedener Dimensionen von sozialer Positionierung und die Reflektion ihrer Verschränkung, siehe dazu Crenshaw (2008). Das oben eingeführte Konzept der starken Objektivität als mitlaufende kritische Reflexion der Limitierungen und Möglichkeiten aller unterschiedlichen sozialen Situierungen impliziert intersektionales Denken.

Normative wissenschaftliche Kritik ist genauso durch die Wissenschaftsfreiheit gedeckt wie deskriptive Ansätze. Doch normative Kritik, beispielsweise die Analyse, dass andere Forschungsbeiträge transphobe oder rassistische Inhalte transportieren, wird in vielen Beiträgen des Netzwerks als moralische Diskreditierung diskreditiert, bzw. als „aktivistisch“ delegitimiert (siehe bspw. Lotter 2022, 38; Frick 2022, 65–68; Kostner 2021; Niebuhr 2021). Die bei Frick (2022, 65–68) hierzu vorgeschlagene Grenzziehung zwischen legitimer fachlicher Kritik und moralischer Delegitimierung eignet sich nicht zur Bewertung einer potenziellen Einschränkung der Wissenschaftsfreiheit, weil sie immer abhängig bleibt von der fachlichen Bewertung der jeweiligen Forschungen – beispielsweise als transphob oder rassistisch –, wobei die Netzwerkmitglieder diesbezüglich in einem offenbaren Dissens zum aktuellen Stand der jeweiligen Fachdiskussion stehen. Eine solche Unterscheidung ist der Versuch, kritische Forschungen zu Diskriminierungen aus dem Bereich der legitimen Wissenschaft herauszudefinieren, was selbst die Wissenschaftsfreiheit einschränken würde. Wie fachlich angemessen im Wissenschaftssystem vorgebrachte Kritik ist, lässt sich nicht im Begriff der Wissenschaftsfreiheit festlegen, sondern wird jeweils neu in wissenschaftlichen Fachdiskussionen entschieden. Die Unterscheidung zwischen legitimer fachlicher Kritik und moralischer Delegitimierung widerspricht deshalb nicht nur dem kritischen Begriff der Wissenschaftsfreiheit, sondern auch dem umfassend liberalen Wissenschaftsfreiheitsbegriff des Netzwerks, nachdem „die Grenzen der Wissenschaftsfreiheit [...] ausschließlich Verfassung und Gesetz“ (Netzwerk Wissenschaftsfreiheit 2021) sein sollen.¹⁴

14 Diese auch nach den Prämissen des negativen Wissenschaftsfreiheitsbegriffs widersprüchliche Kritik an „identitätslinken“ Theorien (Kostner) deutet darauf hin, dass die Wissenschaftsfreiheit hier in erster Linie als ein strategischer Einsatz in den aktuellen politischen Kulturkämpfen genutzt wird, die sich auch in der Wissenschaft niederschlagen (Celikates et al. 2021): Antirassistische und feministische Theorien sind von rechter und konservative Seite schon lange der Attacke ausgesetzt, zu ‚political correctness‘ und ‚Cancel Culture‘ zu führen. Durch den negativen Begriff der Wissenschaftsfreiheit werden diese politischen Attacken auf die kritische Theorie jetzt wissenschaftsintern verstärkt. Beispielhaft für eine solche Kritik an kritischen Theorien ist das Buch „Cynical Theories“ von Pluckrose und Lindsay (2020). Solche Kritik an kritischer Theorie ist deshalb gefährlich, weil sie unmittelbar von konservativen und rechten Akteuren (wieder-)aufgenommen wird, die eine staatliche Einschränkung von kritischer Forschung fordern. In den USA sieht man diese Effekte sehr deutlich, wo Republikaner Critical Race Theory aus staatlichen

Die normative Kritik von Forschungsansätzen, die Diskriminierungsverhältnisse nicht angemessen erfassen, und ein darauffolgender Erkenntnisfortschritt von Disziplinen, durch den die Partizipationschancen einzelner Forscher*innen umverteilt werden, gefährden die Wissenschaftsfreiheit also nicht, sondern tragen zu ihrer Verbesserung bei. Dass dies aus der individuellen Perspektive derjenigen, die an den dabei kritisierten Paradigmen festhalten, wie eine Einschränkung ihrer individuellen Wissenschaftsfreiheit wirken kann, ist durch den mehrdimensionalen Begriff der Wissenschaftsfreiheit, der zwischen der Freiheit der Ziele und Mittel und einer individuellen und kollektiven Dimension differenziert, verständlich, aber unproblematisch.

Interne Diversifizierung wird durch eine Reihe weiterer Praktiken autonom von Forschungsgemeinschaften umgesetzt, die jeweils zu Unrecht als Einschränkungen der Wissenschaftsfreiheit kritisiert werden. Dazu gehören: Diversität bei Auswahlverfahren mit einzubeziehen; Lehrpläne und die Auffassungen des Kanons zu revidieren; Diversitätsstandards innerhalb von Fachgemeinschaften festzulegen, beispielsweise zur Organisation von Tagungen und Publikationen; Standards für gendergerechte Sprache zu entwickeln; Standards für sogenannte „Trigger-Warnungen“ zu entwickeln, etc. All diese Maßnahmen liegen im Bereich der autonomen Selbststeuerung von Forschungsgemeinschaft und tragen dazu bei, die Wissenschaft weniger ausschließlich zu gestalten, also die Wissenschaftsfreiheit zu erhöhen. Wie bei der Fortentwicklung der Disziplinen wird dadurch die Freiheit der Ziele nicht eingeschränkt. Sofern durch diese Praktiken das wissenschaftliche Gespräch auf vormals ausgeschlossene Gruppen ausgeweitet wird, gibt es, gleichbleibende Gesamtmittel vorausgesetzt, natürlich eine Umverteilung der Mittel und damit eine gewisse Einschränkung der Freiheit der Mittel von Forscher*innen, die von einer weniger diversifizierten Wissenschaft profitieren. Es liegt deshalb nahe, die vom Netzwerk vorgebrachte Kritik solcher

Universitäten und das Sprechen über Homosexualität aus Schulen verbannen (Business Insider 2021; Lavietes 2022; López et al. 2021). Ähnliche Eingriffe gibt es in Großbritannien (Blell et al. 2022; Hall et al. 2022) und Frankreich, wo die Regierung die konservative Diffamierung rassismuskritischer und postkolonialer Theorien als „Islamo-Gauchisme“ zu eigen gemacht hat (Lentin 2020; Steinhauer 2021; Wieviorka 2022). Und auch in Deutschland gibt es Bestrebungen der Union, das Gendern an Schulen zu verbieten (Caldard 2021). Insgesamt ist die Befürchtung gerechtfertigt, dass das Netzwerk mit seiner gegen kritische Theorie gerichteten Politik dazu beitragen könnte, die Wissenschaftsfreiheit auch in Deutschland dahingehend einzuschränken, dass gesellschaftskritische Ansätze weiter zurückgedrängt werden.

Prozesse als Einschränkung der allgemeinen Wissenschaftsfreiheit – noch dazu unter Rückgriff auf Konzepte, die im gesamtgesellschaftlichen Kulturkampf gebraucht werden, wie ‚political correctness‘ und ‚Cancel Culture‘ – als den strategischen Versuch einer falschen Universalisierung der eigenen partikularen Interessen zu verstehen (siehe zum Mechanismus der falschen Universalisierung auch Schubert 2020b): Für die Behauptung einer allgemeinen Gefährdung der Wissenschaftsfreiheit durch ‚linke‘ Theorie gibt es mehr mediale Aufmerksamkeit und Unterstützung als für das Klagen von Professor*innen, dass sie die Ressourcen des Wissenschaftssystem nun mit Personen teilen müssen, die andere soziale Positionen haben.

Natürlich werden in normativen fachinternen Diskussionen regelmäßig auch schlechte Argumente vorgetragen, denen mit Wohlwollen die Absicht unterstellt werden kann, dass sie als Beitrag zur Diversifizierung im hier explizierten Sinne geäußert werden. Beispielsweise kann zu Unrecht gefordert werden, dass man sich mit bestimmten Denker*innen nicht mehr auseinandersetzen sollte, weil sie unterschiedliche Arten von Fehlverhalten an den Tag gelegt hätten. Solche Forderungen werden aber genauso kritisch diskutiert, wie alle anderen wissenschaftlichen Beiträge und verfangen entsprechend nicht, wenn sie nicht sinnvoll sind. Wenn sie offensichtlich sinnlos sind, werden sie meist gar nicht diskutiert und verpuffen im (meist digitalen) Raum, weshalb sie nicht als Evidenz für ‚Cancel Culture‘ dienen.

Für diesen habermasianischen Optimismus, dass unberechtigtes ‚Canceln‘ üblicherweise keinen Effekt nach sich zieht, ist Adrian Daubs (2022) Analyse der Anekdote als Form des Diskurses um ‚Cancel Culture‘ instruktiv. Es werden dort immer wieder die gleichen Anekdoten erzählt, was zu einer inhaltlichen und numerischen Verzerrung führt. Es findet dabei eine Dramatisierung statt, durch die wichtige Informationen für eine sachliche Bewertung eines ‚Falles‘ weggelassen und andere aufgebauscht werden; außerdem wird durch die Wiederkehr der gleichen Anekdoten suggeriert, dass ‚Canceln‘ verbreiteter sei, als es tatsächlich ist. Bei den vom Netzwerk Wissenschaftsfreiheit angeführten Fällen bzw. Anekdoten geschieht genau dies. Liest man sich etwas in die Fälle ein, erscheint die jeweils kritisierte Kritik meist angemessen und gerechtfertigt.¹⁵

15 Der Fall der transexkludierenden Feministin und Philosophin Kathleen Stock wird beispielsweise immer wieder als problematisches ‚Canceln‘ angeführt (Frick 2022, 70; der Fall findet auch Erwähnung in zwei anderen Artikeln des Sonderhefts), ohne dabei klarzumachen, dass sie eine der prominentesten Aktivist*innen gegen Verbesserung des Menschenrechtsschutzes von Trans*Per-

2 *Extern-institutionelle Diversifizierung*

Die politiktheoretische Analyse von Wissenschaft als politisch situiert geht darüber hinaus, zu begründen, dass Entwicklungen hin zu mehr Diversität innerhalb der Wissenschaft sinnvoll sind. Aus ihr ergibt sich auch, dass eine extern-institutionelle Förderung von Diversität wichtig ist, um die Wissenschaftsfreiheit zu verbessern. Die extern-institutionelle Förderung von Diversität betrifft die politische, also außerwissenschaftliche Einrichtung der Wissenschaft, die dem Wissenschaftssystem erst seine Autonomie ermöglicht. Insofern die Wissenschaftsfreiheit von der Einrichtung der Wissenschaft als autonomen System abhängig ist, können unterschiedliche Einrichtungen zu einer besseren oder schlechteren Verwirklichung der Wissenschaftsfreiheit führen.

Das Sozialsystem der freien Wissenschaft ist nicht selbstverständlich, sondern politisch und rechtlich mit guten, von Wilholt rekonstruierten und analysierten Gründen und mit enormen Mitteleinsatz eingerichtet. Diese Art der ‚Politizität‘ ist aus systemtheoretischer und verfassungsrechtlicher Perspektive eine Selbstverständlichkeit (Grimm et al. 2021, Kaldewey 2013, Stichweh 2016). Entsprechend wird verfassungsrechtlich diskutiert, wie die Politik die im Grundgesetz verankerte Wissenschaftsfreiheit einzurichten habe (siehe zur Rechtsentwicklung Miechielsen 2013). Der Machtbegriff der kritischen politischen Theorie hilft, dabei die Politizität auch solcher Regelungen zu analysieren, die aus der Perspektive des Rechts politisch neutral zu sein scheinen. Beispielsweise stabilisiert ein Berufungsverfahren, das Diskriminierungsverhältnisse nicht systematisch in den Blick nimmt, die soziale Hegemonie innerhalb der Wissenschaft. Der eingeführten Diagnose einer allgemeinen Vermachtung folgend, muss der kritische Begriff der Wissenschaftsfreiheit weiter gehen als nur epistemisch und normativ zu begrüßen, wenn sich wissenschaftliche Disziplinen im Rahmen der gegebenen Bedingungen – quasi widererwartend und langsam – diversifizieren und minorisierte Standpunkte einbeziehen. Aus dem kritischen Begriff der Wissenschaftsfreiheit folgt auch, die institutionelle Einrichtung der Wissenschaft dahingehend umzugestalten, dass diese Diversifizierungsprozesse befördert werden.

sonen ist und dabei immer wieder die Angst vor Trans*Personen schürt. Bei Berücksichtigung dieser Fakten und im Lichte der Fachdiskussionen um den Diskriminierungsschutz von Trans*Personen ist der Widerstand gegen Stock nachvollziehbar.

Dieses Ziel kann auf zwei Ebenen erreicht werden: Erstens über rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen der Forschung und zweitens über die inhaltliche Ausrichtung der Forschungsförderung. Auf der Ebene der Rahmenbedingungen sind verschiedene Maßnahmen denkbar. Verbindliche und umfangreiche Vorgaben zur Stärkung der Diversität durch Rekrutierungsverfahren sind sinnvoll, wobei alle bekannten Diskriminierungsmerkmale einschließlich ihrer Intersektionsverhältnisse berücksichtigt werden sollten. Dies würde tatsächliche Diversitätsförderung ermöglichen und über das reine Gender-Mainstreaming hinausgehen, das die Rekrutierungsverfahren an deutschen Universitäten aktuell prägt. Stabile und planbare Anstellungsverhältnisse, wie sie gerade im Rahmen des Hashtags #ichbinhanna und vom Netzwerk für gute Arbeit in der Wissenschaft gefordert werden, sind ein weiterer zentraler Baustein für die Erhöhung der Diversität. Denn die prekären Arbeitsverhältnisse in der Wissenschaft muss man sich leisten können; sie sind für Akademiker*innen der ersten Generation und solche mit Migrationsgeschichte eine besondere Hürde. Prekäre Arbeitsbedingungen öffnen außerdem Möglichkeiten für Machtmissbrauch, was ein weiterer Faktor ist, der Diversifizierungsbemühungen entgegensteht. Solche Maßnahmen sind normativ unstrittig aber konkret stark umkämpft. Es ist anzunehmen, dass sie vom Netzwerk nicht als Einschränkung der Wissenschaftsfreiheit diskutiert werden, obwohl sie zu einer erheblichen Verschiebung der Machtverhältnisse an der Universität führen würden, weil sie aktuell praktisch nicht umgesetzt werden.

Dass die Verbesserung der Arbeitsbedingungen für den Mittelbau nicht umgesetzt wird, mag daran liegen, dass sie unmittelbar mit einem dritten Element der Diversifizierung zusammenhängt: die Demokratisierung der Universitäten, bei der dem Mittelbau und den Studierenden mehr Mitspracherechte eingeräumt werden. Solche Demokratisierungsbemühungen scheiterten in den 70ern auch aufgrund des erbitterten Widerstands konservativer Professoren, deren „Bund der Freiheit der Wissenschaft“ darin eine Gefahr für die Wissenschaftsfreiheit sah (Wehrs 2014), ähnlich wie das Netzwerk Wissenschaftsfreiheit heute. Eine solche Demokratisierung würde die Freiheit der Mittel in den verschiedenen Statusgruppen ausgeglichener verteilen – und damit für Professor*innen erheblich einschränken. Dies wäre eine institutionelle Umsetzung eines Verständnisses der Wissenschaftsfreiheit als organisierter Pluralismus mit hoher Responsivität für gesellschaftliche Forschungsbedarfe, dessen Notwendigkeit sich nach Wilholt auch aus den Begründungen der Wissenschaftsfreiheit ergibt. Systemtheoretisch aus-

gedrückt geht es bei solchen extern-institutionellen Rahmenbedingungen um die Verbesserung der strukturellen Kopplungen des Wissenschaftssystems, die ihm autopoietisches Operieren ermöglichen.

Eine zweite Art der extern-institutionellen Diversifizierung ist die Beeinflussung der Forschungsagenden. Durch Wilholts Differenzierungen wurde klar, dass die Ausweitung der politischen bzw. demokratischen Kontrolle über die relevanten Forschungsthemen den beiden Hauptlinien der Begründung der Wissenschaftsfreiheit nicht nur nicht widerspricht, sondern sich daraus ergibt. Darüber hinaus ist die Forschung faktisch schon stark von der politisch oder privat finanzierten Forschungsförderung gelenkt. Aus dem kritischen Begriff der Wissenschaftsfreiheit sollte in dieser Forschungsförderung auf standpunkttheoretisch begründete Diversität geachtet werden. Beispielsweise sollten bei der Entwicklung von Forschungsförderungsprogrammen die Stimmen marginalisierter Gruppen einbezogen werden, durch die Beteiligung entsprechender innerwissenschaftlicher (wie SWIP) oder zivilgesellschaftliche Organisationen. Dies würde eine neue Art der Steuerung der gesellschaftlich relevanten Forschungsthemen bedeuten, bei der tendenziell die Belange und Situationen diskriminierter und marginalisierter Gruppen stärker in den Fokus rücken. Darüber hinaus sollte – unabhängig von den spezifischen Themen – in Vergaberichtlinien eine Reflektion der Diversitätsaspekte gefordert werden.

Diese Art der extern-institutionellen Diversifizierung stößt auf zwei Probleme. Erstens besteht eine generelle Spannung zwischen dem demokratischen Einfluss auf die Forschungsthemen und der Wissenschaftsfreiheit. Zwar gibt es keinen ausschließenden Widerspruch zwischen beiden Polen, aber wenn die Wissenschaft überwiegend industrielle oder politische Auftragsforschung ist, wird die Freiheit der Mittel für Forschungsgemeinschaften eingeschränkt, die ein Kerngehalt der Wissenschaftsfreiheit ist. Es reicht aber für das kritische Verständnis der Wissenschaftsfreiheit aus, eine Diversifizierung der bestehenden öffentlichen bzw. politischen Forschungsförderung zu fordern, ohne die komplizierte Frage der nach der Neujustierung des Verhältnisses zwischen Forschungsförderung und wissenschaftsinterner Mittelverteilung zu diskutieren.

Zweitens gibt es eine Spannung zwischen der externen Diversifizierung und der Förderung einer Pluralität der Forschungsansätze, die ein Kerngehalt der Wissenschaftsfreiheit ist. Wenn die kritische Theorie und die Standpunkttheorie die institutionelle Einrichtung der Wissenschaft und die öffentliche Mittelvergabe maßgeblich bestimmen sollen, kann dies als ein

enges Verständnis von Diversität kritisiert werden, das politische und weltanschauliche Pluralität in wissenschaftlichen Ansätzen gerade ausschließt. Insofern auf dieses Argument nur epistemologisch geantwortet werden kann, lässt sich eine gewissen Zirkularität nicht vermeiden, die durch den erneuten Verweis auf die epistemologischen Grundlagen des kritischen Begriffs der Wissenschaftsfreiheit entsteht. Standpunkttheoretisch ist gut begründet, dass ein Verzicht auf die kritische Reflexion der Politizität der Wissenschaft die Pluralität wissenschaftlicher Ansätze nicht erhöhen, sondern sie im Gegenteil stark einschränken würde. Wissenschaftliche Pluralität bedeutet darüber hinaus keinen Bestandschutz für Ansätze, die sich im Fortschritt der diverser werdenden wissenschaftlichen Fachdiskussionen als zu einseitig herausgestellt haben – dass die Freiheit der Mittel für überholte Ansätze bzw. ihre Vertreter*innen zurückgeht, ist notwendiger Bestandteil des wissenschaftlichen Fortschritts. Dessen unbenommen ist die Befürchtung berechtigt, dass der standpunkttheoretisch geforderte systematisch Einbezug minorisierter Standpunkte zum Problem führt, wer darüber entscheiden kann und soll, wem diese Sprechposition zugewiesen wird, und wer einbezogen werden sollte. Für den praktischen Umgang mit diesem Problem gibt es keine philosophische Blaupause. Epistemologisch ist aber klar, dass hier kein dezisionistischer Relativismus entsteht. Dazu führt im Gegenteil gerade die Nichtberücksichtigung der Politizität beim negativen Begriff der Wissenschaftsfreiheit. Im Gegensatz zu solchem Relativismus wird stärkere Objektivität durch Standpunktdiversität auch auf der Metaebene der institutionellen Entscheidungen hergestellt, wobei zum Begriff der starken Objektivität die ständige kritische Reflexion der Standpunkte und der damit vorgebrachten Ansprüche gehört. Kurz: Natürlich entstehen durch extern-institutionelle Diversifizierung neue Verteilungs- und Machtprobleme und -konflikte und damit ein neuer Aushandlungsbedarf – aber es ist keine Alternative, sich diesen Problemen zu entziehen, indem man die gegebenen Verhältnisse durch den negativen Begriff der Wissenschaftsfreiheit entpolitisiert.

3 *Extern-aktivistische Diversifizierung*

Das Netzwerk Wissenschaftsfreiheit fürchtet vor allem die Einschränkung der Wissenschaftsfreiheit durch Protesthandeln im akademischen Umfeld, das von Studierenden ausgeübt wird. Darunter fällt erstens diskursiver Protest durch unterschiedliche Publikations- und Kommunikationsformate, in denen Wissenschaftler*innen kritisiert werden, wie beispielsweise Blogs,

Flyer gegen Veranstaltungen oder Speaker*innen, Kritik auf Social Media oder Demonstrationen gegen Veranstaltungen. Zweitens fallen verschiedene disruptive Protestformen darunter, wie beispielsweise das Entfernen von Flyern oder Plakaten einer bevorstehenden Veranstaltung, das Demonstrieren und Stören während Veranstaltungen (beispielsweise durch das Ausrollen von Transparenten), oder sogar das Blockieren anderer Personen beim Betreten einer Veranstaltung. Ich nenne all diese Handlungsformen extern-aktivistisch, weil sie nicht im engen Sinne Teil des wissenschaftlichen Fachgesprächs sind und weil diese Benennung die Position des negativen Begriffs der Wissenschaftsfreiheit aufnimmt, dass politische, also ‚wissenschaftsexterne‘ Einflüsse abzuwehren seien. Mein Argument besteht darin, zu zeigen, dass auch diese *prima facie* externen Handlungsformen eng mit dem Wissenschaftssystem verbunden sind und viele von ihnen einen wichtigen Beitrag zur Diversifizierung bzw. Demokratisierung leisten können.

Bezüglich der diskursiven Protestformen durch Publikation und Kommunikation gilt das gleiche Argument wie für die normative Kritik, das ich oben vorgebracht habe. Inhaltlich geht es hier um die Kritik an solchen Forscher*innen oder auch wissenschaftsexternen Speaker*innen, die Positionen beziehen, die gesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse stützen. Sie zu kritisieren ist ein entscheidendes Element des wissenschaftlichen Diskurses und trägt dazu bei, die Wissenschaft zu diversifizieren. Dem kann mit zwei Grenzziehungen entgegnet werden, analog zum oben diskutierten Versuch, kritische Wissenschaft als zu politisch bzw. moralisch zu kritisieren. Erstens werden die Studierenden als ‚Aktivist*innen‘ markiert, um ihnen die Teilhabe am wissenschaftlichen Diskurs abzuspochen, zweitens wird die Textgattung als aktivistisch, also nicht-wissenschaftlich markiert. Demgegenüber kann festgehalten werden, dass Studierende ein aktiver Teil des Wissenschaftssystems sind (deren Teilhabe extern-institutionalistisch verbessert werden sollte) und solche Protestkommunikation meist selbst wissenschaftlich argumentiert. Eine strenge Grenzziehung zwischen Wissenschaft und Aktivismus, wie vom Netzwerk Wissenschaftsfreiheit vorgeschlagen, ist nach der kritischen Theorie, der es um die Verbindung mit gesellschaftlichen Emanzipationsbewegungen geht, ohnehin nicht möglich, und entsprechende ‚Ideologiekritik‘ lässt sich selbst als ideologisch kritisieren, wie oben gezeigt. Genau wie bei der oben diskutierten Kritik an der kritischen Theorie lässt sich die Plausibilität von Protestkommunikation nicht durch solche Grenzziehungen vorfestlegen, sondern sie muss sich in den jeweiligen (Fach-)Diskussionen erweisen. Dabei wird einiges Bestand haben und so

auch die wissenschaftliche Diskussion bereichern, während anderes als falsch, überzogen, polemisch, unplausibel, etc. zurückgewiesen wird. Dass solche Protestkommunikation aber diskursive Wirkung entfaltet, ohne sachlich angemessen und also legitim zu sein, kommt üblicherweise nicht vor, weshalb hier nicht von einer Einschränkung der Wissenschaftsfreiheit die Rede sein kann. Dieser habermasianische Optimismus, der durch die Erläuterung zur anekdotischen Form des ‚Cancel-Culture‘-Diskurses gestützt wird (siehe oben), hat ein Pendant im foucaultschen Pessimismus, dass sich legitime Kritik aufgrund von starren Machtstrukturen nicht durchsetzt.¹⁶

Die zweite, disruptive Art des Protesthandelns – Entfernen von Informationen, störendes Demonstrieren, Blockieren – kann als Reaktion auf solche starren Machtstrukturen interpretiert werden. Im Gegensatz zu diskursiven Formen schränken die disruptiven Formen die Wissenschaftsfreiheit unmittelbar ein, weil sie die Ausübung der wissenschaftlichen Tätigkeit einzelner Wissenschaftler*innen erschwert bzw. verhindert. Dadurch wird die individuelle Freiheit der Ziele einzelner Wissenschaftler*innen eingeschränkt. Diese Mikroautonomie der Wissenschaftler*innen, ihre eigenen Ziele, Methoden, und Projekte zu verfolgen, ist zwar nur eine Komponente der Wissenschaftsfreiheit, aber sowohl für ihren negativen als auch ihren kritischen Begriff essenziell. Disruptive Protesthandlungen können nicht durch den kritischen Begriff der Wissenschaftsfreiheit begründet werden, eben weil die Freiheit der Ziele aller Wissenschaftler*innen dadurch geschützt ist.

Dass disruptiver Protest nicht mit dem kritischen Begriff der Wissenschaftsfreiheit begründet werden kann, heißt allerdings nicht im Umkehrschluss, dass er grundsätzlich nicht zur Verbesserung der Diversität beitragen kann. Auch disruptives Protesthandeln kann unter Umständen der Entwicklung der Wissenschaftsfreiheit zuträglich sein, weil es dabei helfen kann, starre Machtstrukturen aufzubrechen. Mit der radikalen Demokratietheorie lässt sich verstehen, dass Protesthandlungen, die die Verfahren der existierenden Institutionen überschreiten, wie beispielsweise ziviler Ungehorsam, eine besondere Bedeutung für die Demokratie haben (Celikates 2010; Laclau und Mouffe 2001; Rancière 2002). Sie sind für die Demokrati-

16 Es ist kein Widerspruch, bezüglich der Abwehr von schlecht begründeter Kritik optimistisch zu sein, bezüglich der Akzeptanz von gut begründeter Kritik aber pessimistisch. Dies ist durch die einseitigen Macht-Wissen-Strukturen begründet, die ich im dritten Abschnitt analysiert habe.

sierung und Diversifizierung¹⁷ von Institutionen oft wichtig, weil die Machtverhältnisse in den gegebenen Institutionen so festgefahren sind, dass sie kaum über rein diskursive Verfahren geändert werden können. Bei der Wissenschaft mit ihren hierarchischen und trägen Machtstrukturen handelt es sich um einen solchen festgefahrenen Bereich. Der machttheoretische und standpunktepistemologische Blick auf die Wissenschaft hat gezeigt, dass die Blockaden und Widerstände innerhalb der Wissenschaft gegen Diversifizierung auch epistemischer Art sind (siehe zur sozialphilosophischen Analyse von epistemischen Blockaden Fricker 2007; Mills 2007; Medina 2013; Kidd, Medina und Pohlhaus 2017). Deswegen stoßen rein diskursive Verfahren der Kritik schnell an ihre Grenzen – das ist durch den foucaultsche Pessimismus ausgedrückt. Disruptiver Protest kann dann helfen, für Anliegen Gehör zu schaffen, die ignoriert werden, wenn sie auf rein diskursivem Wege vorgebracht werden. Zentral für die Herstellung von Legitimität für disruptiven Protest ist, dass er immer zusammen mit gut begründetem diskursiven Protest auftritt. Nur wenn die Anliegen des disruptiv vorgetragenen Protestes vernünftig sind, können sie Gehör finden und einen diskursiven Wandel bewirken. Dadurch kann mancher disruptiver Protest im Nachhinein von den meisten Teilnehmenden des wissenschaftlichen Diskurses als berechtigt und als förderlich für die Wissenschaftsfreiheit verstanden werden. Beispielsweise wird vergangener disruptiver Protest von Frauen gegen ihren generellen Ausschluss aus dem Universitätsbetrieb heutzutage nicht als Einschränkung, sondern als Ausweitung der Wissenschaftsfreiheit verstanden.

4 Schluss

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich die beiden Begriffe der Wissenschaftsfreiheit darin unterscheiden, wie sie das Verhältnis von Wissenschaft und Politik verstehen. Dem negativen Begriff der Wissenschaftsfreiheit geht es darum, die Wissenschaft frei von politischen Eingriffen zu halten, wobei auch kritische und normative Forschung als übergriffige Politisierung verstanden werden. Der kritische Begriff der Wissenschaftsfreiheit versteht das Verhältnis von Wissenschaft und Politik komplexer. Die Rekonstruktion der Aspekte und Begründungsmöglichkeiten der Wissenschaftsfreiheit bei Wil-

17 Insofern die Demokratie aus radikaldemokratischer Perspektive durch den systematischen Ausschluss von Gruppen eingeschränkt wird, bedeutet Demokratisierung in erster Linie Diversifizierung.

holt hat gezeigt, dass diese nicht als Trennung von Wissenschaft und Politik verstanden werden sollte. Vielmehr ergibt sich die Notwendigkeit einer Demokratisierung der Forschungsagenden und einer Diversifizierung des Wissenschaftsbetriebs schon aus den Begründungsmöglichkeiten der Wissenschaftsfreiheit. Darauf aufbauend hat die Rekonstruktion der Machttheorie und Standpunkt epistemologie verdeutlicht, wie die Wissenschaft durch Macht- und Privilegienstrukturen in ihrer epistemischen Funktion, objektives und gesellschaftlich relevantes Wissen zu generieren, eingeschränkt ist. Dem kann mit der Diversifizierung der Wissenschaft durch den Einbezug von minorisierten Standpunkten begegnet werden. Dazu habe ich drei Arten der Diversifizierung unterschieden und vor dem Hintergrund der Kritik des Netzwerks Wissenschaftsfreiheit diskutiert. Nur disruptives Protesthandeln schränkt dabei die Freiheit der Ziele einzelner Forscher*innen auf problematische Weise ein – kann aber unter Umständen dennoch langfristig zu einer Verbesserung der Wissenschaftsfreiheit beitragen. Alle anderen Arten der Diversifizierung verbessern die Wissenschaftsfreiheit.

Die kontrastierende Diskussion des negativen Begriffs der Wissenschaftsfreiheit im Zuge der Entwicklung des kritischen Begriffs hat auch das zentrale Problem dieses negativen Begriffs offenbart. Dessen Grundoperation besteht in der Trennung zwischen wert- und machtfreier Wissenschaft einerseits und Moralisierung, Politisierung und Aktivismus andererseits. Diese Unterscheidung kollabiert aber, weil sie nicht wissenschaftlich und selbstreflexiv begründet, sondern einseitig politisch gesetzt wird. Der kritische Begriff der Wissenschaftsfreiheit legt demgegenüber über seine normative, sozialtheoretische und epistemische Basis Rechenschaft ab und reflektiert seine Grenzen. Die Gegenüberstellung der beiden Begriffe hilft so nicht zuletzt, die konservative Politik des Netzwerks Wissenschaftsfreiheit offenzulegen, die es durch seinen entpolitizierenden negativen Begriff der Wissenschaftsfreiheit zu verdecken sucht.

Literatur

Ahmed, Sarah, Vildan Aytakin, Alisha M. B. Heinemann, und Malika Mansouri. 2022. „Hör mal wer da spricht“ – Lehrende of Color an deutschen und österreichischen Hochschulen. Rassismuserfahrungen, mögliche Konsequenzen und Praxen des Widerstands.“ In *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen: Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen*, herausgegeben von Yaliz Akbaba, Tobias Buchner, Alisha M.B. Heinemann, Doris Pokitsch, und Nadja Thoma, 135–64. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37328-3_7.

- Altieri, Riccardo, und Bernd Hüttner, Hrsg. 2020. *Klassismus und Wissenschaft: Erfahrungsberichte und Bewältigungsstrategien*. Marburg: BdWi-Verlag.
- Amlinger, Carolin, und Oliver Nachtwey. 2022. *Gekränkte Freiheit: Aspekte des libertären Autoritarismus*. Erste Auflage, Originalausgabe. Berlin: Suhrkamp.
- Anderson, Elizabeth. 2013. *The Imperative of Integration*. First paperback printing. Princeton: Princeton University Press.
- Anderson, Elizabeth. 2020. „Feminist Epistemology and Philosophy of Science.“ In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, herausgegeben von Edward N. Zalta, Spring 2020. Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/spr2020/entries/feminism-epistemology/>.
- Bauer, Jana, Susanne Groth, und Mathilde Niehaus. 2017. „Promovieren mit Behinderung – Rahmenbedingungen an Deutschen Hochschulen Im Fokus.“ *Aus Forschung Und Praxis*, Nr. 1: 35–42. https://promi.uni-koeln.de/wp-content/uploads/2017/02/RP_Reha_1_2017_Bauer-Groth-Niehaus.pdf.
- Bereswill, Mechthild, und Gudrun Ehlert. 2019. „Universitäten und Hochschulen – robuste Resistenz gegen Diversität.“ In *Vorurteile im Arbeitsleben*, herausgegeben von Michel E. Domsch, Désirée H. Ladwig, und Florian C. Weber, 181–90. Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-59232-8_10.
- Berlin, Isaiah. 2002. „Two Concepts of Liberty.“ In *Liberty*, von Isaiah Berlin, herausgegeben von Henry Hardy and Ian Harris, 166–217. Oxford: Oxford Univ. Pr. <https://doi.org/10.1093/019924989X.003.0004>.
- Biskamp, Floris. 2018. „Was die jüngste Wissenschafts-Satire um Gender Studies zeigt.“ *Nd – Der Tag*, 27. Oktober, 2018.
- Blell, Mwenza, Shan-Jan Sarah Liu, und Audrey Verma. 2022. „‘A One-Sided View of the World’: Women of Colour at the Intersections of Academic Freedom.“ *The International Journal of Human Rights*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/13642987.2022.2041601>.
- Bohman, James, Jeffrey Flynn, und Robin Celikates. 2021. „Critical Theory.“ In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, herausgegeben von Edward N. Zalta, Spring 2021. Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/spr2021/entries/critical-theory/>.
- bpb, Hrsg. 2021. *Wissenschaftsfreiheit*. Aus Politik und Zeitgeschichte Jg. 71, Nr. 46. Bonn.
- Brown, Nicole, und Jennifer Leigh. 2018. „Ableism in Academia: Where Are the Disabled and Ill Academics?“ *Disability & Society* 33 (6): 985–89. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1455627>.
- Business Insider. 2021. „Florida Gov. Ron DeSantis’ Law Punishing Student ‘Indoctrination’ Is a ‘Disgraceful’ Assault on Academic Freedom, Free Speech Experts Warn.“ *The Business Insider*. 26. Juni 2021. <https://link.gale.com/apps/doc/A666529978/AONE>.

- Bütow, Birgit, Lena Eckert, und Franziska Teichmann. 2016. *Fachkulturen als Ordnungen der Geschlechter: Praxeologische Analysen von Doing Gender in der akademischen Lehre*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Caldard, Isabella. 2021. „Genderverbot? So ist sie Lage! – Pinkstinks Germany.“ 14. Oktober 2021. <https://pinkstinks.de/genderverbot-so-ist-die-lage/>.
- Celikates, Robin, Katharina Hoppe, Daniel Loick, Martin Nonhoff, Eva von Redecker, und Frieder Vogelmann. 2021. „Machtverhältnisse statt Mythen. Für ein emanzipatorisches Verständnis von Wissenschaftsfreiheit.“ *Geschichte der Gegenwart*. 8. Dezember 2021. <https://geschichtedergegenwart.ch/machtverhaeltnisse-statt-mythen-fuer-ein-emanzipatorisches-verstaendnis-von-wissenschaftsfreiheit/>.
- Celikates, Robin. 2010. „Ziviler Ungehorsam und Radikale Demokratie: Konstituierende vs. konstituierte Macht.“ In *Das Politische Und Die Politik*, herausgegeben von Thomas Bedorf und Kurt Röttgers, 274–300. Berlin: Suhrkamp.
- Cortiel, Jeanne, und Christine Hanke. 2019. „Universität und Neue Rechte. Geisteswissenschaftliche Positionierungen.“ *Zeitschrift für Medienwissenschaft* 11 (20): 163–74. <https://doi.org/10.25969/mediarep/3718>.
- Crenshaw, Kimberlé Williams. 2008. „Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color.“ In *The Feminist Philosophy Reader*, herausgegeben von Alison Bailey, Chris Cuomo, Alison Bailey, und Chris J. Cuomo, 279–308. Boston: McGraw-Hill.
- Dahmen, Jennifer, und Anita Thaler, Hrsg. 2017. *Soziale Geschlechtergerechtigkeit in Wissenschaft und Forschung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/978384742064>.
- Darowska, Lucyna, ed. 2019. *Diversity an der Universität: Diskriminierungskritische und intersektionale Perspektiven auf Chancengleichheit an der Hochschule*. 1. Aufl. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839440933>.
- Dartmann, Christoph. 2021. „'Wissenschaftsfreiheit' und Pluralisierung.“ *Public History Weekly* 2021 (3). <https://doi.org/10.1515/phw-2021-17995>.
- Daub, Adrian. 2022. *Cancel Culture Transfer: Wie eine moralische Panik die Welt erfasst*. Erste Auflage, Originalausgabe. Berlin: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 1983. *Der Wille Zum Wissen: Sexualität Und Wahrheit 1*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 1991. *Die Ordnung Des Diskurses*. 9. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Frick, Marie-Luisa. 2022. „Umkämpfte Wissenschaft, komplizierte Freiheit. Ein philosophischer Beitrag zur Debatte um die Lage der Wissenschaftsfreiheit.“ In *Wissenschaftsfreiheit: Warum dieses Grundrecht zunehmend umkämpft ist*, herausgegeben von Sandra Kostner, 55–71. Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748928058>.
- Fricker, Miranda. 2007. *Epistemic Injustice: Power and Ethics of Knowledge*. New York: Oxford Univ. Pr.

- Gärditz, Klaus Ferdinand. 2021. „Die politische Grammatik der Wissenschaftsfreiheit.“ *Aus Politik und Zeitgeschichte* 71 (46): 10–16.
- Geuss, Raymond. 1996. *Die Idee Einer Kritischen Theorie*. Unveränd. Neuausg. Bodenheim: Syndikat Buchges.
- Gözen, Jiré Emine. 2021. „Identitätspolitik mit anderen Mitteln: Wessen Freiheit soll geschützt werden?“ *Aus Politik Und Zeitgeschichte* 71 (46): 22–15.
- Grimm, Dieter, Lothar Zechlin, Christoph Möllers, und Uwe Schimank. 2021. *Wissenschaftsfreiheit in Deutschland: Drei rechtswissenschaftliche Perspektiven*. Berlin: Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación, Kien Nghi Ha, Jan S. Hutta, Emily Ngubia Kesse, Mike Laufenberg, und Lars Schmitt. 2016. „Rassismus, Klassenverhältnisse und Geschlecht an deutschen Hochschulen: ein runder Tisch, der aneckt.“ *s u b | u r b a n . zeitschrift für kritische stadtforschung* 4 (2/3): 161–90. <https://doi.org/10.22029/jlupub-8720>.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación. 2018. „Institutioneller Rassismus und Migrationskontrolle in der neoliberalen Universität am Beispiel der Frauen- und Geschlechterforschung.“ In *Prekäre Gleichstellung: Geschlechtergerechtigkeit, soziale Ungleichheit und unsichere Arbeitsverhältnisse in der Wissenschaft*, herausgegeben von Mike Laufenberg, Martina Erlemann, Maria Norkus, und Grit Petschick, 101–28. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11631-6_5.
- Hall, Richard, Rajvir Gill, und Sol Gamsu. 2022. „Whiteness Is an Immoral Choice’: The Idea of the University at the Intersection of Crises.“ *Higher Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00855-3>.
- Haraway, Donna. 1988. „Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective.“ *Feminist Studies* 14 (3): 575–99.
- Harding, Sandra G. 1993. „Rethinking Standpoint Epistemology: What Is ‚Strong Objectivity’?“ In *Feminist Epistemologies*, herausgegeben von Linda Alcoff und Elizabeth Potter, 49–82. Thinking Gender. New York [u.a.]: Routledge.
- Harding, Sandra G. 2004a. „Introduction: Standpoint Theory as a Site of Political, Philosophic, und Scientific Debate.“ In *The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Political Controversies*, herausgegeben von Sandra G. Harding, 1–15. New York, NY: Routledge.
- Harding, Sandra G., Hrsg. 2004b. *The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Political Controversies*. New York, NY: Routledge.
- Hill Collins, Patricia. 1986. „Learning from the Outsider Within: The Sociological Significance of Black Feminist Thought.“ *Social Problems* 33 (6): 14–32. <https://www.jstor.org/stable/800672>.
- Hintikka, Merrill B., und Sandra G. Harding, Hrsg. 1983. *Discovering Reality: Feminist Perspectives on Epistemology, Metaphysics, und Philosophy of Science*. Dodrecht [u.a.]: Reidel.
- Hobbes, Thomas. 2000. *Leviathan: Erster und zweiter Teil*. Stuttgart: Reclam.

- Holthaus, Leonie, Henrike Knappe, und Marina Martinez Mateo. 2022. „Repräsentation in der (internationalen) Politischen Theorie – Eine feministische Kritik und ein Aufruf zum Dialog.“ *Politische Vierteljahresschrift* 63 (1): 111–24. <https://doi.org/10.1007/s11615-022-00376-9>.
- Honneth, Axel. 2011. *Das Recht Der Freiheit: Grundriß Einer Demokratischen Sittlichkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Hopf, Wilhelm, Bernhard Kempen, und Friedhelm Hufen. 2019. *Die Freiheit Der Wissenschaft Und Ihre „Feinde“*. Münster: Lit-Verl.
- Horkheimer, Max. 1937. „Traditionelle Und Kritische Theorie.“ *Zeitschrift Für Sozialforschung* 6 (3): 245–94.
- Huhnholz, Sebastian. 2021. „Weltschmerz in der Führungsetage.“ *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 21. Juli 2021. <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/netzwerk-wissenschaftsfreiheit-weltschmerz-in-der-fuehrungsetage-17434895.html>.
- Kaldewey, David. 2013. *Wahrheit und Nützlichkeit: Selbstbeschreibungen der Wissenschaft zwischen Autonomie und gesellschaftlicher Relevanz*. Bielefeld: transcript.
- Keil, Maria. 2018. „Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit im Feld der Wissenschaft.“ *Berliner Journal für Soziologie* 28 (3): 457–78. <https://doi.org/10.1007/s11609-019-00379-1>.
- Kidd, Ian James, José Medina, und Gaile Pohlhaus, Hrsg. 2017. *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice*. 1. Aufl. Milton: Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315212043>.
- Klonschinski, Andrea. 2022. „Gender Bias in der Wissenschaft.“ *Gender(ed) Thoughts*, Working Paper Series, Nr. 3 (2022). <https://doi.org/10.3249/2509-8179-gtg-21>.
- Kortendiek, Beate, Lisa Mense, Sandra Beaufays, Jenny Bünnig, Ulla Hendrix, Jeremia Herrmann, Heike Mauer, und Jennifer Niegel. 2019. „Gender-Report 2019 – Geschlechter(un)gerechtigkeit an Nordrhein-Westfälischen Hochschulen.“ https://www.genderreport-hochschulen.nrw.de/fileadmin/media/media-gender-report/download/Gender-Report_2019/Teile/genderreport_2019_Teil_C_f_web.pdf.
- Kostner, Sandra, Hrsg. 2022b. *Wissenschaftsfreiheit: Warum dieses Grundrecht zunehmend umkämpft ist*. Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748928058>.
- Kostner, Sandra. 2021. „Disziplinieren statt Argumentieren.“ *Aus Politik Und Zeitgeschichte* 71 (46): 17–21.
- Kostner, Sandra. 2022a. „Hochschulen in den 2020er-Jahren. Intellektuelle Vielfalt oder intellektuelle Lockdowns?“ In *Wissenschaftsfreiheit: Warum dieses Grundrecht zunehmend umkämpft ist*, herausgegeben von Sandra Kostner, 7–30. Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748928058>.

- Kymlicka, Will. 1995. *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Oxford University Press.
- Laclau, Ernesto, und Chantal Mouffe. 2001. *Hegemonie und Radikale Demokratie: Zur Dekonstruktion des Marxismus*. 2., durchges. Aufl. Wien: Passagen.
- Laufenberg, Mike, Martina Erlemann, Maria Norkus, und Grit Petschick, Hrsg. 2018. *Prekäre Gleichstellung: Geschlechtergerechtigkeit, soziale Ungleichheit und Unsichere Arbeitsverhältnisse in der Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lavietes, Matt. 2022. „From Book Bans to ‘Don’t Say Gay’ Bill, LGBTQ Kids Feel ‘Erased’ in the Classroom.“ *NBC News*, 20. Februar 2022. <https://www.nbcnews.com/nbc-out/out-news/book-bans-dont-say-gay-bill-lgbtq-kids-feel-erased-classroom-rcna15819>.
- Lefort, Claude. 1990. „Die Frage Der Demokratie.“ In *Autonome Gesellschaft und Libertäre Demokratie*, herausgegeben von Ulrich Rödel, 281–97. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lemke, Thomas. 1997. *Eine Kritik der politischen Vernunft: Foucaults Analyse der Modernen Gouvernementalität*. Hamburg: Argument.
- Lentin, Alana, und co-signatories. 2020. „The Threat of Academic Authoritarianism – International Solidarity with Antiracist Academics in France: Open Letter.“ 5. November 2020. <https://www.opendemocracy.net/en/can-europe-make-it/open-letter-the-threat-of-academic-authoritarianism-international-solidarity-with-antiracist-academics-in-france/>.
- Longino, Helen E. 1990. *Science as Social Knowledge: Values and Objectivity in Scientific Inquiry*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Longino, Helen E. 2002. *The Fate of Knowledge*. Princeton: Princeton University Press.
- Lotter, Maria-Sibylla. 2021. „Das „Netzwerk Wissenschaftsfreiheit“ Fragen an Maria-Sibylla Lotter: Interview.“ *Informationen Philosophie* 2021 (2): 132–35.
- Lotter, Maria-Sibylla. 2022. „Sind „vulnerable Gruppen“ vor Kritik zu schützen? Die Funktionen der Redefreiheit für die liberale Demokratie und die Ideologisierung der Vulnerabilität.“ *Zeitschrift für Praktische Philosophie* 9 (2): 375–98. <https://doi.org/10.22613/zfpp/9.2.16>.
- Luhmann, Niklas. 2000. *Die Politik der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas. 2015. *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. [7. Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marchart, Oliver. 2011. *Die Politische Differenz. Zum Denken des Politischen bei Nancy, Lefort, Badiou, Laclau und Agamben*. Berlin: Suhrkamp.
- Matthias Revers, und Richard Traunmüller. 2020. „Is Free Speech in Danger on University Campus? Some Preliminary Evidence from a Most Likely Case.“ *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 72 (3): 471–97. <https://doi.org/10.1007/s11577-020-00713-z>.

- Medina, José. 2013. *The Epistemology of Resistance*. Oxford: Oxford University Press.
- Menke, Christoph. 2015. *Kritik Der Rechte*. Berlin: Suhrkamp.
- Meyer, Jasmin, Susanne Strauß, und Thomas Hinz. 2022. „Die Studierendenbefragung in Deutschland: Fokusanalysen zu Diskriminierungserfahrungen an Hochschulen.“ *DZHW Brief*, Nr. 8 (2022). https://doi.org/10.34878/2022.08.DZHW_BRIEF.
- Miechielsen, Angela. 2013. *Hochschulorganisation und Wissenschaftsfreiheit: Die aktuelle Entwicklung des Hochschulrechts im Lichte des Art. 5 Abs. 3 S.1 GG*. Göttingen: Cuvillier Verlag.
- Mignolo, Walter. 2009. „Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom.“ *Theory, Culture & Society* 26 (7–8): 159–81. <https://doi.org/10.1177/0263276409349275>.
- Mihai, Mihaela. 2020. „Engaging Vulnerabilities: An Outline for a Responsive and Responsible Theory.“ *Journal of Social Philosophy* 51 (4): 583–607. <https://doi.org/10.1111/josp.12316>.
- Mills, Charles Wade. 2007. „White Ignorance.“ In *Race and Epistemologies of Ignorance*, herausgegeben von Nancy Tuana und Shannon Sullivan, 11–38. Albany: State University of New York Press.
- Mott, Carrie, und Daniel Cockayne. 2017. „Citation Matters: Mobilizing the Politics of Citation Toward a Practice of ‘Conscientious Engagement’.“ *Gender, Place & Culture* 24 (7): 954–73. <https://doi.org/10.1080/0966369X.2017.1339022>.
- Mouffe, Chantal. 2000. *The Democratic Paradox*. Phronesis. London: Verso.
- Netzwerk Wissenschaftsfreiheit. 2021. „Manifest.“ Heruntergeladen am 13. Juni 2022. <https://www.netzwerk-wissenschaftsfreiheit.de/ueber-uns/manifest/>.
- Niebuhr, Corina. 2021. „Darf Wissenschaft aktivistisch sein?“ *MERTON Magazin*. 28. Juni 2021. <https://merton-magazin.de/darf-wissenschaft-aktivistisch-sein>.
- Nussbaum, Martha C. 2002. „Die Feministische Kritik des Liberalismus.“ In *Konstruktions Der Liebe, des Begehrens und der Fürsorge: Drei Philosophische Aufsätze*, von Martha C. Nussbaum, 15–89. Stuttgart: Reclam.
- Orelus, Pierre Wilbert. 2013. „The Institutional Cost of Being a Professor of Color: Unveiling Micro-Aggression, Racial (In)visibility, and Racial Profiling Through the Lens of Critical Race Theory.“ *Current Issues in Education* 16 (2). <https://ty-peset.io/papers/the-institutional-cost-of-being-a-professor-of-color-406ftuteos>.
- Özmen, Elif, Hrsg. 2021. *Wissenschaftsfreiheit im Konflikt: Grundlagen, Herausforderungen und Grenzen*. Berlin: J.B. Metzler.
- Petrik, Flora. 2022. „Becoming Academic – Bildungsaufsteiger*innen an der Universität.“ In *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen*, herausgegeben von Yaliz Akbaba, Tobias Buchner, Alisha M.B. Heinemann, Doris Pokitsch, und Nadja Thoma, 87–109. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37328-3_5.

- Pluckrose, Helen, James Lindsay, und Peter Boghossian. 2018. „Academic Grievance Studies and the Corruption of Scholarship.“ *Areo*. 3. Oktober 2018. <https://areomagazine.com/2018/10/02/academic-grievance-studies-and-the-corruption-of-scholarship/>.
- Pluckrose, Helen, und James Lindsay. 2020. *Cynical Theories: How Activist Scholarship Made Everything about Race, Gender, and Identity – and Why This Harms Everybody*. First edition. Durham, North Carolina: Pitchstone Publishing.
- Popper, Karl R. 1973. *Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Rancière, Jacques. 2002. *Das Unvernehmen: Politik und Philosophie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rawls, John. 1998. *Politischer Liberalismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Reutlinger, Alexander. 2021. „Wissenschaftsfreiheit? Nur dem Namen nach! Ein kritischer Kommentar zum „Netzwerk Wissenschaftsfreiheit.“ 9. März 2021. <https://www.praefaktisch.de/002e/wissenschaftsfreiheit-nur-dem-namen-nach-ein-kritischer-kommentar-zum-netzwerk-wissenschaftsfreiheit/>.
- Sanchez, Marco Miguel Valero. 2022. „Inklusion von Menschen mit Behinderungen an deutschen Hochschulen – Eine Analyse hochschulrechtlicher Rahmenbedingungen mit besonderem Blick auf Postdocs mit Behinderungen.“ *Zeitschrift für Inklusion* (4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/611>.
- Schubert, Karsten, und Helge Schwiertz. 2021. „Konstruktivistische Identitätspolitik: Warum Demokratie partikuläre Positionierung erfordert.“ *Zeitschrift für Politikwissenschaft* 31 (4): 565–93. <https://doi.org/10.1007/s41358-021-00291-2>.
- Schubert, Karsten. 2018. *Freiheit als Kritik: Sozialphilosophie nach Foucault*. Bielefeld: transcript.
- Schubert, Karsten. 2020a. „Umkämpfte Kunstfreiheit – ein Differenzierungsvorschlag.“ *Zeitschrift für Menschenrechte*, Nr. 2: 195–204.
- Schubert, Karsten. 2020b. „‘Political Correctness’ als Sklavenmoral? Zur politischen Theorie der Privilegienkritik.“ *Leviathan* 48 (1): 29–51. <https://doi.org/10.5771/0340-0425-2020-1-29>.
- Schutzbach, Franziska. 2020. „Bis die Blasen platzen.“ 14. August 2020. <https://www.republik.ch/2020/08/14/was-steckt-hinter-der-pranger-kultur>.
- Schüz, Hannah-Sophie, Heike Pantelmann, Tanja Wälty, und Nina Lawrenz. 2021. „Der universitäre Umgang mit sexualisierter Diskriminierung und Gewalt. Eine Bestandsaufnahme.“ *Open Gender Journal* 5. <https://doi.org/10.17169/OGJ.2021.120>.
- Stahl, Titus. 2013. *Immanente Kritik: Elemente Einer Theorie Sozialer Praktiken*. 1. Aufl. Frankfurt: Campus Verlag.

- Statistisches Bundesamt. 2021. „Frauenanteil in der Professorenschaft in Deutschland von 1999 bis 2020 (in Prozent).“ *Statista*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/160367/umfrage/frauenanteil-in-der-professorenschaft-in-deutschland/>.
- Steinhauer, Hagen. 2021. „The Weaponization of Republican Values in France – Soft Authoritarianisms.“ 23. November 2021. <https://softauthoritarianisms.uni-bremen.de/blog/the-weaponization-of-republican-values-in-france/>.
- Stichweh, Rudolf. 2016. „Akademische Freiheit in europäischen Universitäten: Zur Strukturgeschichte der Universität und des Wissenschaftssystems.“ *Die Hochschule*, Nr. 2: 19–36.
- Stifterverband Bildung Wissenschaft Innovation. 2022. *Hochschul-Bildungs-Report 2020, Abschlussbericht*. Essen: Edition Stifterverband.
- Strick, Simon, und Johanna Schaffer. 2023. „Zoff um Genderforschung: Verunglimpfen, polemisieren, eskalieren.“ *Der Tagesspiegel Online*, 23. Februar 2023. <https://www.tagesspiegel.de/wissen/das-beleidigungsnetzwerk-der-verein-der-pobelnden-professoren-9390224.html>.
- Taylor, Charles. 1992. *Negative Freiheit? Zur Kritik Des Neuzeitlichen Individualismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Thompson, Vanessa Eileen, und Alexander Vorbrugg. 2018. „Rassismuskritik an der Hochschule: Mit oder trotz Diversity-Policies?“ In *Prekäre Gleichstellung: Geschlechtergerechtigkeit, soziale Ungleichheit und unsichere Arbeitsverhältnisse in der Wissenschaft*, herausgegeben von Mike Laufenberg, Martina Erlemann, Maria Norkus, und Grit Petschick, 79–99. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11631-6_4.
- Toole, Briana. 2022. „Demarginalizing Standpoint Epistemology.“ *Episteme* 19 (1): 47–65. <https://doi.org/10.1017/epi.2020.8>.
- Villa Braslavsky, Paula-Irene. 2020. „Identitätspolitik.“ *POP* 9 (1): 70–76. <https://doi.org/10.14361/pop-2020-090111>.
- Wehrs, Nikolai. 2014. *Protest der Professoren: Der Bund Freiheit der Wissenschaft in den 1970er Jahren*. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Wieviorka, Michel. 2022. „Threats to Academic Freedom: The French Case.“ *Philosophy & Social Criticism* 48 (4): 631–41. <https://doi.org/10.1177/01914537221093443>.
- Wilholt, Torsten. 2012. *Die Freiheit der Forschung: Begründungen und Begrenzungen*. Berlin: Suhrkamp.

Forschende in der Angriffsrolle

Zum besonderen forschungsethischen Bedarf in der IT-Sicherheit

Researchers in the Role of Attackers

Research Ethical Challenges in Cyber Security

SEBASTIAN WEYDNER-VOLKMANN, BOCHUM & KAYA CASSING, BOCHUM

Zusammenfassung: Infolge der tiefgreifenden Durchdringung unserer Lebenswelt mit digitalen Systemen hat sich die gesamtgesellschaftliche Anforderung formiert, diese Systeme gegen immer neue Formen von Angriffen absichern zu können. In diesem Beitrag zeigen wir, inwiefern der IT-Sicherheitsforschung hierbei eine zentrale Rolle zukommt, aber auch, dass im Rahmen dieser Rolle eine besondere forschungsethische Problematik entsteht. Weil IT-Sicherheitsrisiken strukturell neuartige Probleme für die gesellschaftliche Gewährleistung von Sicherheit aufwerfen, treten Forschende systematisch auch in die Rolle der Angreifenden. Dabei erhöhen Forschende durch den notwendigen Schritt der Veröffentlichung gefundener Lücken die Gefährdungslage von IT-Systemen. Zugleich zielt die Entwicklung von Angriffstechniken normativ auf eine Stärkung gesamtgesellschaftlicher Sicherheit: die Sicherheitslücken sollen geschlossen und die Robustheit von IT-Systemen vergrößert werden.

Hier wird ein Konflikt im Umgang mit IT-Sicherheitsrisiken deutlich, der einen Bedarf an ethischer Orientierung erzeugt. Im Beitrag zeigen wir, inwiefern sich in der Forschungspraxis auch bereits Anfänge einer systematischen ethischen Reflexion als Antwort auf diesen Bedarf herausgebildet und institutionalisiert haben. Da die Problematik im Umgang mit Sicherheitslücken aber noch nicht adäquat adressiert wird, vertreten wir die These, dass in der IT-Sicherheitsforschung der Schritt hin zu einer Bereichsethik für IT-Sicherheitsforschung ein Desiderat ist, um so adäquatere Orientierungsangebote für Forschende entwickeln und um die breitere gesellschaftspolitische Rolle der Sicherheitsforschung reflektieren zu können.

Alle Inhalte der Zeitschrift für Praktische Philosophie sind lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.



Schlagwörter: Informationstechnik, IT-Sicherheit, Angewandte Ethik, Forschungsethik, Sicherheitslücke, Risiko

Abstract: As a result of the proliferation of digital technology in our lifeworld, a societal need for protection of computer systems against ever new forms of attacks has emerged. In this contribution, we show that IT security research plays a central role in addressing this need, but also that this role raises certain problems from a research ethical perspective. IT security risks raise structurally new challenges for the societal production of security, which imply that researchers take on the role of attackers. When researchers make their findings on viable forms of attacks public, this increases the threat to IT systems. At the same time, the scientific publishing is normatively guided by the goal of strengthening societal security: the vulnerabilities are meant to be closed and the robustness of IT systems strengthened.

What becomes visible here are conflicts in dealing with IT security risks that imply a need for ethical orientation. In our contribution, we explore the beginnings of systematic ethical reflection that have emerged in the field and been institutionalized in an effort to answer this need. However, since the challenges have not been adequately addressed so far, we propose that IT security research should become a new field in applied ethics so as to provide more adequate orientation to researchers and to discuss its socio-political role at large.

Keywords: Information technology, cyber security, applied ethics, research ethics, vulnerability, risk

1 Einleitung

IT-Systeme¹ nehmen in nahezu allen gesellschaftlichen Lebensbereichen eine zentrale Rolle ein. Infolge dieser tiefgreifenden Durchdringung unserer Lebenswelt mit digitalen Systemen entstanden aber auch neue individuelle und gesellschaftliche Vulnerabilitäten, zu denen insbesondere auch sogenannte Sicherheitslücken in IT-Systemen zählen. Weil bei einem erfolgreichen Ausnutzen einer Sicherheitslücke je nach System gravierende Auswirkungen für Individuen, Unternehmen, Institutionen, Behörden bis hin zu ganzen Gesellschaften („kritische Infrastruktur“, KRITIS) entstehen können, hat sich die Anforderung formiert, digitale Systeme gegen immer neue

1 Die in diesem Paper präsentierte Forschung wurde gefördert durch das Forschungskolleg „SecHuman – Sicherheit für Menschen im Cyberspace“ des Landes NRW. Wir danken für die wichtigen Hinweise im Peer-Review-Verfahren.

Formen von Angriffen abzusichern: „Ein hohes IT-Sicherheitsniveau ist ein gesamtgesellschaftliches Anliegen“ (Wagner 2020, 116).

Neben geheimdienstlichen und militärischen Operationen (*cyber espionage, cyber warfare*) zählen kriminelle Angriffe bereits seit Jahren zu den zentralen Bedrohungen. Dabei haben sogenannte „Ransomware“-Angriffe stark an Bedeutung gewonnen, bei denen Schadsoftware durch Ausnutzen einer Sicherheitslücke IT-Systeme kompromittiert. Zunächst werden dabei wichtige und sensible Daten auf den kompromittierten Systemen verschlüsselt und gegebenenfalls auch ausgeleitet. Anschließend kann dann Lösegeld für die Entschlüsselung der Systeme erpresst werden.

„Ransomware zählte auch im Jahr 2020 zu den primären Bedrohungen für Unternehmen und öffentliche Einrichtungen. Von allen Modi Operandi im Phänomenbereich Cybercrime besitzt Ransomware das höchste Schadenspotenzial.“ (BKA 2020, 22)

Dabei zeigt sich insbesondere mit Blick auf KRITIS, „dass erfolgreiche Ransomware-Angriffe drastische Folgen für die Zivilbevölkerung nach sich ziehen und elementare Services des öffentlichen Geschehens sabotieren können“ (BKA 2020, 22). Dies wird anhand des Ransomware-Angriffs auf die Uniklinik Düsseldorf deutlich, bei dem nach Ausnutzung einer Sicherheitslücke die IT-Systeme für die Notfallversorgung abgeschaltet werden mussten (Heise online 2020; BKA 2020, 26). Daher mussten Patientinnen² in teils weiter entfernte Kliniken verlegt werden, wobei eine Patientin verstarb (Heise online 2020). Zwar ist ungeklärt, wie die verspätete Behandlung und der Tod der Patientin zusammenhängen, doch wird deutlich, wie existentiell der Schutz digitaler Systeme für die Sicherheitsproduktion moderner Gesellschaften ist. Auch wenn Polizeibehörden Ermittlungserfolge vorweisen können (BKA 2020, 33ff), steht eine effektive Repression cyber-krimineller Handlungen vor großen Hürden. Daher kommt der *Forschung* zu IT-Sicherheitslücken eine zentrale Rolle in der gesellschaftlichen Sicherheitsproduktion zu: „IT Sicherheitsforschung, die das Ziel der Aufdeckung von Sicherheitsschwachstellen verfolgt, ermöglicht oftmals erst die schnelle und lückenlose Schließung potentieller Angriffsmöglichkeiten“ (Wagner 2020, 116). Konsequenterweise wird bei staatlichen Investitionen in Forschungs-

2 Wir nutzen in diesem Text das generische Femininum wo immer uns eine geschlechtsneutrale Form (etwa „Forschende“) unpraktisch erscheint.

programme zur IT-Sicherheit dann auch deren gesellschaftliche Bedeutung betont (BMBF 2020).

In diesem Artikel werden wir für den akademischen Kontext zeigen, dass im Rahmen dieser Rolle in der gesellschaftlichen Sicherheitsproduktion ein besonderer forschungsethischer Bedarf entsteht. Wir werden zeigen, dass dies insbesondere deshalb der Fall ist, weil IT-Sicherheitsrisiken strukturell neuartige Probleme für die gesellschaftliche Gewährleistung von Sicherheit aufwerfen und Forschende deshalb systematisch auch in die Rolle der Angreifenden treten – wodurch sich dann aber eine besondere ethische Problematik im Umgang mit der Veröffentlichung ihrer Forschungsergebnisse ergibt, die aktuell nur unzureichend gelöst ist.

Hierzu werden wir zunächst den Sicherheitsbegriff der IT-Sicherheitsforschung skizzieren und dabei grob umreißen, inwiefern gängige Konzeptionen der geistes- und sozialwissenschaftlichen Sicherheitsforschung die IT-Sicherheitslücke als ein Kernphänomen moderner gesellschaftlicher Vulnerabilität bislang nur unzureichend reflektieren (Abschnitt 2). Anschließend werden wir in einem Exkurs argumentieren, dass dies mit einer Veränderung der typischen Risikostruktur bei IT-Sicherheitslücken zusammenhängt, weshalb IT-Sicherheitsforschende hier regelmäßig in eine Angriffsrolle treten (Abschnitt 3). Sodann werden wir zeigen, inwiefern dies im Kontext der wissenschaftlichen Veröffentlichung von Forschungsergebnissen eine inhärente ethische Problematik offenbart (Abschnitt 4). Anschließend werden wir deskriptiv darlegen, inwiefern sich im Kontext der IT-Sicherheitsforschung bereits Anfänge einer eigenen Bereichsethik als Antwort auf diese Problemlagen herausgebildet haben, die den besonderen forschungsethischen Bedarf aber noch nicht adäquat adressieren (Abschnitt 5). Wenn die IT-Sicherheitsforschung aber ihre (normativ geprägte) Rolle in der Sicherheitsproduktion erfüllen soll, dann stellt – so unser Fazit – eine weitere Professionalisierung im Sinne einer Bereichsethik für IT-Sicherheit ein Desiderat für Forschung und Gesellschaft dar.

2 Der Sicherheitsbegriff der IT-Security

Dass die gesellschaftspolitische Relevanz des allgemeineren Begriffs „Sicherheit“ enorm gestiegen ist, ist kein Geheimnis. Wolfgang Bonß (2010, 36) spricht diesbezüglich auch von einer universalisierenden Vervielfältigung der Sicherheitsdiskurse seit den 1950er Jahren, welche alle Dimensionen des Sicherheitsbegriffs umfasst. Bis in die 1970er-Jahre hinein fanden sich

dennoch kaum Versuche, den Begriff „Sicherheit“ einer tiefergehenden philosophischen Klärung zu unterziehen (Kaufmann 1973, 5). Für die geistes- und sozialwissenschaftliche Forschung hat sich diese Situation mittlerweile deutlich gewandelt. Hier ist „Sicherheit“ zu einem zentralen Forschungsbe- griff avanciert. Speziell seit den Anschlägen vom 11. September 2001 stehen (terroristische, aber auch allgemein kriminelle) Angriffe ebenso im Fokus ausgeprägter Forschungsdebatten wie die sich hierbei ergebenden Konflikte um die staatlichen Überwachungs- und Kontrollmaßnahmen auf der einen Seite und den Schutz von Freiheits- und Abwehrrechten auf der anderen (etwa Riescher 2010, 19–23; Koch 2014; Weydner-Volkman 2018, 103–125). Mit Blick auf die Forschung zur Gestaltung technischer Innovationen spielt die Forderung nach sicherer Technik sogar noch länger eine zentrale Rolle. Was hierbei im Einzelfall aber konkret gefordert wird, ist keinesfalls immer eindeutig: Der Sicherheitsbegriff verweist vielmehr „immer auf ein komplexes Gefüge von Urteils- und Wertungszusammenhängen, die es im situativen Kontext [...] zu explizieren gilt.“ (Weydner-Volkman 2019, 332).

Dies gilt auch mit Blick auf „Sicherheitslücken“ in IT-Systemen, deren Relevanz im Kontext der Technikfolgenforschung zuletzt betont und zu denen weitergehende Forschungsanstrengungen gefordert wurden (K. Weber et al. 2020). In den deutschsprachigen philosophischen und ethischen Debatten fehlen derzeit jedoch Publikationen, die sich eingehender mit „Sicherheitslücken“ auseinandersetzen. Der Begriff wird vielmehr nur am Ran- de erwähnt oder im Rahmen von Beispielen angeführt. Ähnliches gilt für den englischsprachigen Kontext, wo zuletzt Diskussionen zu einer Cyberethik aufkamen (etwa Christen, Gordijn, und Loi 2020); auch hier fehlen aber re- flektierende Ausführungen zu „*vulnerabilities*“. Die wenigen Texte, die sich näher mit Sicherheitslücken auseinandersetzen, verbleiben bei technischen Definitionen, etwa Dunn Caveltly (2014, 704): „In computer security, a vul- nerability is understood as the confluence of three elements [...]: a system susceptibility or flaw, an attacker’s knowledge of and access to the flaw, and an attacker’s capability to exploit the flaw.“ Als Ausnahme können Joque und Haque (2020) gelten, die im Rahmen eines dekonstruktiven Ansatzes zu Cy- bersicherheit auch etwas näher auf Sicherheitslücken eingehen. Wir werden hierauf in Abschnitt 3 zurückkommen. Macnish und van der Ham (2020, 1) weisen zwar auf die eigenständige Relevanz forschungsethischer Fragen hin, eine weitergehende Diskussion fehlt aber auch hier.

Für eine erste Verortung von Sicherheitsfragen innerhalb situativer Handlungskontexte hat sich in den philosophischen und ethischen Debatten

zunächst ein Rückgriff auf die englischsprachige Differenzierung durchgesetzt, die auch hier hilfreich sein könnte: Sicherheitsaspekte lassen sich demzufolge danach unterscheiden, ob sie auf *safety*-Fragen (technische Betriebssicherheit, Ausfallsicherheit), *security*-Fragen (politisch-soziale Sicherheit, Sicherheit vor Angriffen) und *certainty*-Fragen (erkenntnisbezogene Gewissheit) bezogen sind (Bonß 2010, 35). Allerdings lassen sich „Sicherheitslücken“ nicht gut in diese etablierte Differenzierung einfügen: Zwar geht es hier, ähnlich wie bei den *safety*-Fragen einerseits um technische Anforderungen für einen sicheren Betrieb, doch sind diese Anforderungen nicht im Sinne der klassischen Betriebssicherheit zu verstehen, also im Sinne eines ausfallsicheren Betriebs oder eines Schutzes vor Schäden durch Unfälle. Hier geht es um die Robustheit gegenüber *bewussten Angriffen* auf IT-Systeme. Anforderungen an die Betriebssicherheit (*safety*) eines IT-Systems beziehen sich hingegen auch in der Informatik auf idealerweise statistisch bestimmbare Verlässlichkeitsgrößen (*reliability*), die als Fähigkeit eines Systems verstanden werden, bis zu einem gewissen Zeitpunkt störungsfrei zu arbeiten (Eusgeld et al. 2008, 59). Im Gegensatz zu derartigen Fehlfunktionen lassen sich bewusste Angriffe ganz grundsätzlich nicht statistisch erfassen: Eine Angreiferin mag bewusst genau jene höchst selten auftretenden Fehlerbilder provozieren, die sie dann für ihre eigenen Zwecke verlässlich ausnutzen kann. In diesem Sinne zeigen sich „Sicherheitslücken“ klar dem Bereich der *security*-Fragen zugehörig.

Andererseits lässt sich IT-Sicherheit auch nicht adäquat beschreiben, indem auf etablierte *security*-Ansätze aus der geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Sicherheitsforschung zurückgegriffen wird. Dies wird anhand der Zielvorstellung von IT-Security deutlich: Im Allgemeinen wird hierbei auf drei Aspekte rekurrert, nämlich auf (1) die Integrität, (2) die Vertraulichkeit und (3) die Verfügbarkeit der Datenverarbeitung (A. Weber et al. 2020, 30). Damit sind aber grundsätzlich andere Fragen adressiert als in der philosophischen und ethischen Forschung zu terroristischen und kriminellen Angriffen. Überspitzt formuliert geht es dort zumeist um die kritische Reflexion von (insbesondere staatlichen) Eingriffen in persönliche Freiheitsrechte im Rahmen von Überwachungs- oder Kontrollmaßnahmen, etwa in den Schutz der Privatheit oder das Diskriminierungsverbot (Zurawski 2015, 18–20, 37). Die Methoden der IT-Security zielen in aller Regel aber nicht auf Maßnahmen der Strafverfolgung oder der präventiven Abwehr eines Angriffs durch frühzeitige Erkennung von Verdachtsmomenten, sondern vielmehr auf die Robustheit von Systemen gegen Angriffe. Wie in Abschnitt 3

noch deutlich werden wird, hängt dies insbesondere auch mit der veränderten Struktur typischer Risiken bei Sicherheitslücken zusammen.

Dieser Fokus auf die Robustheit von IT-Systemen gegen Angriffe wird auch dadurch deutlich, dass Forschende sehr häufig in die Rolle der Angreifenden treten: „Ein Teil der IT-Sicherheitsforschung umfasst die Tests von Computerprogrammen auf Schwachstellen“ (Wagner 2020, 111). Entsprechend gilt die *reproduzierbar demonstrierte Angreifbarkeit eines IT-Systems* gängiger Weise auch als *Ergebnis von Forschung*. Als solches muss es grundsätzlich auf eine Veröffentlichung ausgelegt sein, was besondere Probleme aufwirft, die wir in Abschnitt 4 noch genauer betrachten werden. An dieser Stelle ist zunächst von Bedeutung, dass es keineswegs trivial ist, Angriffe im Rahmen einer *Sicherheitsforschung* von kriminellen Aktivitäten abzugrenzen. Entsprechend können Gesetze, die bestimmte Angriffe auf IT-Systeme unter Strafe stellen, auch Forschungsaktivitäten der IT-Sicherheit kriminalisieren. Hierauf wurde erst kürzlich in einem Whitepaper hingewiesen, in dem Forschende einen dringenden Reformbedarf formulieren (Balaban et al. 2021). Auch Wagner (2020, 111) schreibt in diesem Sinne: „Wenn IT-Sicherheitsforscherinnen und -forscher Produkte oder Systeme testen, führen sie in technischer Hinsicht exakt dieselben Angriffsmethoden durch wie Cyberkriminelle. Allerdings ist ihr Ziel und damit die Motivation eine völlig andere: Sie wollen die Allgemeinheit vor derartigen Schadensgefahren bewahren.“

Als ein zentrales Unterscheidungsmerkmal lassen sich also insbesondere *normative* Maßstäbe ausmachen, die im Forschungsfeld der IT-Security situativ an den Umgang mit Sicherheitslücken gestellt werden. Insofern diese Maßstäbe für den Forschungskontext gelten, sind sie als *forschungsethische* Maßstäbe zu begreifen. In anderen Kontexten können sie gänzlich fehl am Platz sein, wie etwa die forschungsethische Forderung einer Meldung von Sicherheitslücken im Kontext nachrichtendienstlicher Informationsbeschaffung. Dieser normativ geprägte Umgang mit Sicherheitslücken zielt dabei auf das erwähnte gesellschaftspolitische Ziel, durch IT-Sicherheitsforschung IT-Systeme robuster gegen Angriffe zu machen (Balaban et al. 2021, 7; Wagner 2020, 111).

Bevor wir uns der Veröffentlichung von Sicherheitslücken im wissenschaftlichen Kontext zuwenden, soll als Exkurs zunächst noch genauer herausgearbeitet werden, warum klassische Sicherheitsmaßnahmen aus dem nicht-digitalen Bereich (etwa mit Blick auf die Kriminalitätsabwehr) in der IT-Sicherheit inadäquat erscheinen. Dabei werden wir argumentativ aufzei-

gen, dass aufgrund einer in verschiedenen Dimensionen veränderten Risiko-Struktur der Umgang mit Sicherheitslücken in IT-Systemen typischerweise einen anderen Umgang erforderlich macht.

3 Exkurs zur Neuartigkeit der Risikostruktur bei IT-Sicherheitslücken

Als Ausnahme der bislang weitgehend ausgebliebenen philosophischen Analyse von „Sicherheitslücken“ darf Joque und Haques (2020, 104f.) gelten. Die Autoren betonen eine Kontinuität nicht-digitaler und digitaler Kontexte, die darin besteht, dass eine philosophisch hinterfragende Dekonstruktion von „Sicherheit“ auch im IT-Kontext unbewusst vorausgesetzte Annahmen aufdecken kann – und somit immer auch auf fundamentale *Unsicherheiten* verweist. Ohne dem zu widersprechen soll im Folgenden ein anderer Weg eingeschlagen und stattdessen herausgestellt werden, inwiefern Cybercrime-Aktivitäten im Vergleich zu nicht-digitalen Kontexten typischerweise eine veränderte Risiko-Struktur implizieren, wenn hierbei Sicherheitslücken ausgenutzt werden. Dies soll verständlich machen, warum IT-Sicherheitsrisiken einen anderen Umgang erforderlich machen – wodurch dann aber neuartige ethische Problemstellungen entstehen.

Mit Blick auf den digitalen Kontext soll das Kompromittieren einer Alltagstechnik durch eine Angreiferin betrachtet werden: Durch das Ausnutzen einer Sicherheitslücke im E-Mail-Client erhält eine Angreiferin vollständigen Zugriff auf den Arbeitsrechner einer Nutzerin und installiert einen sogenannten Krypto-Trojaner, der die Nutzdaten auf dem Rechner verschlüsselt und diese so für die Nutzerin ohne einen Schlüssel unzugänglich macht. Zugleich weist der Trojaner die Nutzerin darauf hin, dass sie diesen Schlüssel nur gegen eine Bitcoin-Zahlung erhalten wird und leitet sie zu einem entsprechenden anonymen Zahlungsportal. Es handelt sich hierbei um einen technisch realisierten erpresserischen Angriff, der eingangs bereits unter dem Begriff „Ransomware“ eingeführt wurde (BKA 2020, 22). Dieses Beispiel wird im Folgen entlang dreier Dimensionen (Räumlichkeit, Temporalität, Topologie) kontrastiv mit einem ähnlich strukturierten erpresserischen, aber nicht-digitalen Angriff verglichen, um Veränderungen der Risikostruktur herauszuarbeiten.

Zunächst (1) lässt sich kontrastiv mit Blick auf die *räumliche Dimension* feststellen, dass ein nicht-digitaler Angriff in aller Regel eine gewisse Nähe zwischen Angreiferin und Opfer impliziert. Nehmen wir an, eine Angreiferin

würde das Fahrrad einer Person stehlen,³ um es anschließend gegen Geldzahlung wieder an die Besitzerin zurückzugeben, so setzt dies voraus, dass die Angreiferin tatsächlich physischen Zugriff auf das Fahrrad erhalten und eine Geldübergabe organisieren kann. Beide Male besteht durch die räumliche Anwesenheit ein wesentliches Risiko für die Angreiferin, entdeckt zu werden. Für die Fahrradbesitzerin hingegen ist das Risiko, tatsächlich Opfer eines solchen Angriffs zu werden, dadurch begrenzt, dass sie das Pech haben muss, in räumlicher Nähe zu einer Angreiferin zu sein, die dieses Risiko einzugehen gewillt ist. Angriffe auf Sicherheitslücken hingegen lassen sich global durchführen. Die räumliche Distanz zum Opfer ist dabei ein wesentlicher Faktor für die Angreiferin, das Risiko entdeckt zu werden gering zu halten; Cyberkriminelle agieren insbesondere global vernetzt (BKA 2020, 3).

Weiterhin (2) lässt sich kontrastiv mit Blick auf die *temporale Dimension* feststellen, dass es mit erheblichem zeitlichen Aufwand verbunden ist, ein Fahrrad zu stehlen und eine Geldübergabe zu organisieren. Angesichts des Risikos, hierbei entdeckt zu werden, muss dieser Aufwand also eine einigermaßen hohe Geldsumme versprechen. Entsprechend lässt sich für die Fahrradbesitzerin abschätzen, ob mit Blick auf das eigene Gefährt ein realistisches Risiko besteht, Opfer eines solchen Angriffs zu werden. Dabei ist zentral, dass Folgeangriffe nach dem gleichen Schema wieder den gleichen zeitlichen Aufwand nach sich ziehen würden. Zwar bedeutet auch das Auffinden und erstmalige Ausnutzen einer Sicherheitslücke für einen Ransomware-Angriff einen zeitlich hohen, vermutlich sogar deutlich höheren Aufwand. Allerdings lassen sich solche Angriffe in der Folge mit weniger Aufwand, gegebenenfalls sogar vollständig automatisiert massenhaft durchführen. Hier lohnt es sich, bei Privatpersonen in wirtschaftlich schwächeren Regionen auch kleinere Beträge zu erpressen, die sich dann durch häufiger geleistete Zahlungen aufsummieren (die Spannweite der Forderungen ist mit 10 bis 100.000.000 Euro enorm, BKA 2020, 23). Entsprechend ergibt für die Nutzerin eines IT-Systems eine zur Fahrradbesitzerin analoge Risiko-Abwägung keinen rechten Sinn, denn sie muss zu allen Zeiten annehmen, automatisiert

3 Es ist schwer, gute Parallelen zwischen nicht-digitalen und digitalen Angriffs-szenarien zu konstruieren. Da der Diebstahl von Arbeitsdaten zumeist den Einbruch in Privatwohnungen implizieren würde, soll hier über das Beispiel des Fahrrads dahingehend eine Analogie geschaffen werden, dass ein IT-System über das Internet zwar grundsätzlich erreichbar ist, dabei aber Sicherungshürden überwunden werden müssen – so wie auch ein Fahrradschloss aufgebrochen werden muss.

durchgeführten, breiten Angriffswellen ausgesetzt zu sein – unabhängig vom konkreten Wert ihrer Daten. Freilich müssen große Unternehmen und KRITIS sich *zusätzlich* gegen gezielte Angriffe mit hohem Ressourceneinsatz wappnen (die dann auch mit höheren Lösegeldforderungen einhergehen), doch auch hier werden Tools in einer Art Wertschöpfungskette mehrfach genutzt (BKA 2020, 24).

Letztlich (3) lässt sich kontrastiv mit Blick auf die *topologische Dimension*⁴ feststellen, dass bei nicht-digitalen Angriffen in aller Regel eine *direkte Beziehung* zwischen Angreiferin und Opfer angenommen werden kann. Aufgrund der vorauszusetzenden räumlichen Nähe und des vorausschauend zu rechtfertigenden zeitlichen Aufwands, können Strafermittlungsbehörden sich die Frage stellen, warum ausgerechnet diese Fahrradbesitzerin Opfer eines Erpressungsangriffs wurde – und wer umgekehrt überhaupt infrage käme, entsprechende Kenntnisse über die finanzielle Situation des Opfers zu besitzen. Im Unterschied dazu steht der Angreiferin im IT-Kontext, aufgrund der Möglichkeit zur Automatisierung und ihrer räumlichen Ungebundenheit, typischerweise offen, *beliebige* IT-Systeme anzugreifen, sofern die Systeme über das Internet *vernetzt* sind. Wie erwähnt erweist sich gerade bei einem massenhaften Angriff die Frage danach, warum diese, aber nicht jene Person Opfer wurde, als nicht zielführend. Entsprechend ist es hier nicht nur denkbar, sondern bei automatisierten Angriffen sogar typisch, dass die Angreiferin und die Nutzerin des IT-Systems beiderseitig in keinem direkten, sondern in einem vollständig anonymen Verhältnis stehen; die Angriffsbeziehung hat einen rein zufälligen Charakter.

Zusammengenommen entfalten diese drei Dimensionen eine „skalierende“ Dynamik: Während wiederholte nicht-digitale Angriffe im Allgemeinen eine räumliche Nähe, eine gewisse direkte Beziehung und einen immer wieder neu entstehenden zeitlichen Aufwand erfordern, können Sicherheitslücken in IT-Systemen typischerweise global, anonym-vernetzt und mit ständig sinkendem Aufwand ausgenutzt werden. Im Gegensatz zu anderen Bereichen der Sicherheitsproduktion in modernen Gesellschaften, wo bei Angriffen zumeist die Angreifenden im Fokus der Sicherheitsproduktion stehen (etwa mit Blick auf die Prävention von Terrorangriffen oder die Repression von Kriminalität), führt dies in der IT-Sicherheit zu einem Fokus auf die *technische Robustheit der IT-Systeme* vor quasi persistent angenom-

4 Wir danken Estrid Sørensen für die Idee, eine topologische Dimension zu ergänzen.

menen Angriffen. Kriminelle Angriffsversuche werden für vernetzte Systeme als gegebene Kontextbedingung aufgefasst, denen nur zum Teil mit Maßnahmen der Kriminalitätsbekämpfung begegnet wird, insbesondere aber mit einer Erhöhung der technischen Hürden und der kontinuierlichen Schließung von bekannt gewordenen Sicherheitslücken, die diese Hürden zu umgehen erlauben.

Für die Forschenden der IT-Sicherheit bedeutet dies aber, dass sie häufig in die Rolle der Angreiferinnen treten, um Lücken aufzudecken. Ihre gesellschaftliche Rolle übernehmen die Forschenden, indem sie die Angreifbarkeit von IT-Systemen replizierbar demonstrieren, um so mittelbar zu sichereren Systemen beizutragen. Im Folgenden soll nun betrachtet werden, welche ethischen Konflikte sich mit Blick auf die wissenschaftliche Veröffentlichung von Sicherheitslücken ergeben.

4 Das Dilemma der Veröffentlichung von Sicherheitslücken

Weil die akademische IT-Sicherheitsforschung Teil des wissenschaftlichen Diskurses ist, ist die Publikation von Forschungsergebnissen ein wesentlicher Bestandteil des Arbeitsprozesses wie auch der Verfolgung wissenschaftlicher Karrieren – und daher ist sie auch grundsätzlich von der Forschungsfreiheit gedeckt. Weil hier unter anderem Sicherheitslücken als Forschungsergebnis gelten, stellt deren Veröffentlichung wegen eines möglichen Missbrauchs durch Dritte *per se* ein Risiko dar. Die Veröffentlichung von Informationen zu Sicherheitslücken wirft somit regelmäßig Dual-Use-Probleme auf. Die Entscheidung, ob, wann und wie eine gefundene Sicherheitslücke der (Fach-)Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden sollte, ist von besonderer ethischer Relevanz: „[D]urchgeführte Forschung [muss] mit den in einer Gemeinschaft geltenden Gesetzen und anerkannten ethischen Normen vereinbar sein“ (Fenner 2010, 183), was Forschende in die Verantwortung nimmt, zu beurteilen, inwieweit die Veröffentlichung einer Lücke Risiken für die Gesellschaft aufwirft.

Diese Beurteilung der Dual-Use-Problematik trägt Züge einer Dilemma-Situation. So kann es in bestimmten Fällen geboten sein, relevante Akteurinnen oder die (Fach-)Öffentlichkeit darüber zu informieren, dass Sicherheitslücken bestehen. Andererseits kann es zugleich geboten sein, die Lücke unter Verschluss zu halten, bis sie über ein Update geschlossen wurde. So bleibt abzuwägen, ob jeweils die Zurückhaltung oder die Verbreitung von Informationen über die Lücke größere Risiken aufwirft. Im Dezember

2021 sah es etwa das Bundesamt für Sicherheit in der Informationstechnik (BSI) als geboten an, die Öffentlichkeit vor den Risiken der Schwachstelle „Log4Shell“ zu warnen (BSI 2021b). Zwar gab es damals noch nicht für alle Systeme Updates, allerdings wurde die Lücke zu diesem Zeitpunkt bereits für kriminelle Angriffe ausgenutzt, weshalb die zusätzlichen Risiken als vertretbar galten.

Zu den beschriebenen Abwägungsproblemen zwischen Interessen von Forschenden und Gesellschaft treten zudem Interessenkonflikte mit Dritten: Bei Lücken in kommerziellen Systemen haben Unternehmen zwar ein Interesse daran, Kenntnis über die damit zusammenhängende Gefährdung zu erhalten, um die Lücke zu schließen. Andererseits werden Lücken und Angriffe oft auch bewusst unter Verschluss gehalten, um das Vertrauen der Kundschaft nicht zu schmälern (vgl. Dreißigacker et al. 2020, 150f.). Wie viele Lücken und Angriffe *nicht* öffentlich bekannt werden, ist schwer zu erheben. „Insbesondere das als sehr groß vermutete Dunkelfeld und eine als gering wahrgenommene Anzeigenbereitschaft erschweren die Einschätzung des Phänomens“ (Dreißigacker et al. 2020, 47).

Nach welchen Kriterien können Forschende Interessen und Risiken der Bekanntmachung einer Sicherheitslücke bewerten? Und wer trägt letztlich welche Verantwortung für die Konsequenzen der Entscheidung? Eine generelle Antwort auf diese Fragen kann es nicht geben. Für Forschende in der IT-Sicherheit ergibt sich hieraus ein Bedarf an forschungsethischer Orientierung, etwa im Sinne von Leitlinien, anhand derer die Entscheidung für oder wider eine Publikation begründet werden kann. Dieser Bedarf ist im IT-Bereich nicht unbekannt. In der Praxis haben sich unter anderem ethische Verhaltenskodizes und Best Practices entwickelt, die solche Leitlinien bereitstellen. Wir vertreten die These, dass sich hier (in Anerkennung der gesellschaftspolitischen Relevanz) als Antwort auf den forschungsethischen Bedarf erste Ansätze einer Bereichsethik herausbilden. Im Folgenden werden wir diese Ansätze deskriptiv darlegen und jeweils hinsichtlich ihrer Orientierungsleistung im Umgang mit Sicherheitslücken befragen.

5 Die Behandlung der Sicherheitslücken in der IT-Sicherheit

5.1 Ethische Verhaltenskodizes

Ethische Kodizes können als „systematische Sammlungen von Regeln und Normen [verstanden werden], die für eine Berufsgruppe oder eine Organisation gelten“ (Maring 2013, 410). Im IT-Bereich gibt es diverse ethische Kodizes, die sich in ihrer Grundstruktur ähneln: Sie sind prinzipienethisch aufgebaut und weisen relativ allgemein gehalten auf die Verpflichtung der angesprochenen Zielgruppe hin, mit den eigenen Handlungen das Wohl der Gesellschaft beziehungsweise der Individuen zu fördern und Schädigungen zu unterlassen. Sie basieren zudem auf Selbstverpflichtung und besitzen somit keine direkte rechtliche Bindung. Ein solcher, für die IT-Sicherheit zentraler Kodex ist der Menlo-Report (Kenneally und Dittrich, 2012), auf den sich auch das in der Forschung zentrale Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE), wie auch Forschungsarbeiten zur Ethik in der IT-Sicherheit beziehen (Macnish und van der Ham 2020; Narayanan und Zevenberg 2015). Im Folgenden werden wir uns bei den Ausführungen stellvertretend auf diesen Kodex beziehen.

Die Zielgruppe des Menlo-Reports umfasst verschiedene Berufsgruppen; Forschende werden aber explizit erwähnt: „This report offers guidance primarily for ICT [information and communication technologies] researchers (including academic, corporate, and independent researchers), professional societies, publication review committees, and funding agencies“ (Kenneally und Dittrich 2012, 3). Dabei stützt sich der Kodex auf Prinzipien, die als Leitlinien bei ethischen Schwierigkeiten im Kontext der IT genutzt werden sollen. Explizit werden hierbei Respekt vor Personen (*respect for persons*), Wohltätigkeit (*beneficence*), Gerechtigkeit (*justice*) sowie Respekt vor dem Gesetz und dem öffentlichen Interesse (*respect for law and public interest*) genannt (Kenneally und Dittrich 2012, 5f.). Die Prinzipien schließen unter anderem die Gewährleistung von Sicherheit, Privatheit und Gesundheit der Individuen sowie der Gerechtigkeit, Transparenz und Ehrlichkeit der durchgeführten Forschung ein (Kenneally und Dittrich 2012, 7f.).

In Hinblick auf den Umgang mit und die Veröffentlichung von Sicherheitslücken schlägt der Kodex wenig spezifisch vor, eine Risikoabwägung vorzunehmen:

„From an equity standpoint, open public disclosure of system vulnerabilities demands that researchers consider how the burdens and

benefits of publicizing newly discovered vulnerability balance out. The burdens might be borne by the developers, yet actually might benefit malicious actors more in the short-term than developers or users of those systems. The calculation of benefits is actually a function of time, where malicious actors may act faster at exploiting vulnerability information than benevolent actors can act in mitigating the vulnerabilities.“ (Kenneally und Dittrich 2012, 11)

Weitergehende Orientierungshinweise zur Abwägung oder zu Umständen, die für oder gegen eine Veröffentlichung sprechen, fehlen jedoch. Daher bietet der Kodex nur eine unzureichende Hilfestellung, um Dilemmasituationen adäquat zu begegnen: Der Menlo-Report hilft weder dabei, in konkreten Konfliktsituationen zu entscheiden, noch die Entscheidung für oder gegen eine Veröffentlichung gut zu begründen (Macnish und van der Ham 2020, 8).

Prinzipienethische Kodizes stellen ferner nur dann eine hilfreiche Orientierung dar, wenn die Adressatinnen für die Prinzipien sensibilisiert sind und Kompetenzen aufgebaut haben, das hohe Abstraktionsniveau auf konkrete Einzelfallentscheidungen zu beziehen. Dies bezieht sich sowohl auf die Forschenden selbst wie auch auf Gutachterinnen, etwa bei Peer-Reviews (Abschnitt 5.2). Verpflichtende Lehrveranstaltungen zur Ethik in der IT-Sicherheit gibt es an Universitäten im deutschsprachigen Raum jedoch typischerweise nicht, wenn sich auch vereinzelt Hochschulen finden lassen, die mit entsprechenden fakultativen Angeboten werben (etwa H-BRS; BHT Berlin).

Dass eine Kompetenzvermittlung zu prinzipienethischen Kodizes eine echte Lösungsperspektive darstellt, darf mit Blick auf die unbefriedigenden Erfahrungen der angewandten Ethik ohnehin als fraglich gelten: „Dies zeigt sich auch daran, dass sogar diejenigen Ethiker, die eine Moralkonzeption teilen, zu unterschiedlichen Einzelfallurteilen gelangen. Außerdem besteht die Gefahr, Probleme allein durch die Brille der abstrakten Theorie zu betrachten und sie dadurch zu schnell auf bestimmte Aspekte zu reduzieren“ (Zichy 2008, 96–97).

5.2 Konferenzen und ethische Komitees

Wie sich in Gesprächen mit IT-Forschenden vielfach bestätigt hat, sind Konferenzbände die zentralen Veröffentlichungsmedien der Disziplin; reine Zeitschriftenpublikationen fallen weniger ins Gewicht. Konferenzen können somit als einflussreiche Kontrollinstanzen für die akademische Disziplin (aber auch für Forschungsaktivitäten der IT-Branche) gelten. Bei der

Beurteilung der Eignung von Konferenzbeiträgen geht es in erster Linie um die fachlich-technische Qualität, jedoch lässt sich aktuell vermehrt eine Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen beobachten (vgl. Usenix 2021; NDSS 2022). So wurde 2021 eine Einreichung für eine IEEE-Konferenz auch in der Fachpresse kontrovers diskutiert: Eine Forschungsgruppe hatte die Nutzung von Open-Source-Entwicklungsprozessen dokumentiert, über die sie Schwachstellen in den Code des Betriebssystems Linux einbringen konnten („Hypocrite Commits Paper“; vgl. Salter 2021; Loschwitz 2021; Vaughan-Nichols 2021). Zwar wurden im Peer-Review ethische Bedenken hinsichtlich der Täuschung der Linux-Entwicklerinnen und der erzeugten Risiken durch das Einbringen von Schwachstellen geäußert, diesen wurde jedoch nicht weiter nachgegangen und die Einreichung angenommen (Holz und Opera 2021, nach öffentlicher Kritik zogen die Autorinnen ihre Einreichung letztlich zurück). Als Antwort auf diesen Fall wurde beschlossen, im Rahmen der wichtigen IEEE-Konferenzen verstärkt forschungsethische Aspekte in der IT-Sicherheit zu berücksichtigen. Ein Ethik-Komitee soll anhand vereinbarter Leitlinien künftig Fälle überprüfen, bei denen im Peer-Review-Verfahren ethische Bedenken angemeldet wurden: „New to Oakland 2022 is a research ethics committee (REC) that will check papers flagged by reviewers as potentially including ethically fraught research“ (IEEE 2022).

Das Ethik-Komitee orientiert sich dabei am Menlo-Report (IEEE 2022), wodurch sich die oben skizzierten Probleme auf die Kontrollfunktion von Fachkonferenzen übertragen. Hinsichtlich des Umgangs mit Sicherheitslücken findet sich jedoch eine knappe Ergänzung:

„Where research identifies a vulnerability (e.g., software vulnerabilities in a given program, design weaknesses in a hardware system, or any other kind of vulnerability in deployed systems), we expect that researchers act in a way that avoids gratuitous harm to affected users and, where possible, affirmatively protects those users.“ (IEEE 2022)

In ähnlicher Weise allgemein gehalten wie der Menlo-Report, bietet jedoch erst der Hinweis eine weitergehende Orientierung, dass es in beinahe allen Fällen im Sinne der Nutzerinnen sei, gefundene Sicherheitslücken an die Herstellenden zu melden und ihnen 45 bis 90 Tage bis zur Veröffentlichung der Lücke einzuräumen (IEEE 2022).

Dieses Vorgehen deckt sich mit dem derzeitigen Standard-Verfahren beim Fund einer Sicherheitslücke (Responsible Disclosure). Wir werden dieses Verfahren im nächsten Abschnitt (5.3) betrachten. Zuvor möchten

wir aber betonen, dass die Einrichtung eines Ethik-Komitees auf einer der einflussreichsten IT-Sicherheits-Konferenzen den grundsätzlichen Bedarf an Orientierung zu ethischen Fragen in der IT-Sicherheitsforschung unterstreicht. Ein ethisch reflektierter Umgang mit Sicherheitslücken ist somit zwar auch ein wichtiges *gesellschaftliches* Anliegen, aber keines, das bloß „von außen“ an die Forschungsgemeinschaft herangetragen würde, sondern eines, das aus der Forschungsgemeinschaft selbst heraus formuliert wird.

5.3 Verfahren zur Bekanntmachung einer Schwachstelle

Neben Kodizes und forschungsethischen Begutachtungskriterien wurde in der IT-Sicherheit auch eine Verfahrenslösung entwickelt, um mit ethischen Dilemmata umzugehen. „Responsible Disclosure“ (auch „Coordinated Vulnerability Disclosure“, Balaban 2021, 27) beschreibt die Bekanntmachung einer Schwachstelle gegenüber der Öffentlichkeit nach Ablauf einer Frist, in der betreffende Unternehmen oder Verantwortliche zunächst informiert werden und ihnen Zeit eingeräumt wird, diese zu schließen. Dieses Verfahren ist von zwei möglichen Alternativen zu unterscheiden: „Non Disclosure“ beschreibt die komplette Geheimhaltung der Schwachstelle; „Full Disclosure“ beschreibt hingegen eine nach dem Fund sofortige Veröffentlichung der Schwachstelle (vgl. Arora und Telang 2005, 20). Insbesondere große Unternehmen haben sich fast ausnahmslos zum Responsible-Disclosure-Verfahren bekannt. So sind auf den Webseiten vieler Unternehmen Ansprechpartnerinnen und detaillierte Vorgaben für die Meldung von Sicherheitslücken zu finden (etwa Google o. J.; Microsoft o. J.; SAP o. J.).

Als Verfahrenslösung bietet Responsible Disclosure konkrete Handlungsanweisungen und überwindet damit die erwähnten Probleme prinzipienethischer Kodizes. Es lässt sich in unkritischen Situationen zudem gut anwenden, nämlich immer dann, wenn das Verfahren erlaubt, den Interessen aller Akteurinnen und gegebenenfalls auch aller Betroffenen zu entsprechen. Bei sog. Open-Source-Projekten können Forschende Verbesserungsvorschläge sogar selbst einbringen. In schwierigen Konstellationen gerät das Verfahren jedoch schnell an seine Grenzen. So kann die gängige Praxis der Nutzung bestehender Softwarekomponenten für neue Anwendungen zu komplexen Abhängigkeiten führen, die unklar machen, welche Organisationen konkret zu informieren sind (vgl. auch Herrmann und Pridöhl 2020, 34). Auch sind die organisatorischen Voraussetzungen längst nicht bei allen Unternehmen und verantwortlichen Betreiberinnen von IT-Systemen etabliert. Es kommt immer wieder vor, dass keine Ansprechpartnerin für das

Verfahren bereitsteht, keine detaillierte „Vulnerability Disclosure Policy“ zur Vorgehensweise kommuniziert wird oder Open-Source-Komponenten nur noch unzureichend gepflegt werden. Den verbreiteten Mangel an strukturellen Voraussetzungen für ein Responsible-Disclosure-Verfahren kritisiert auch das BSI (2021a, 71) im aktuellen Lagebericht. Haben sich Unternehmen beziehungsweise die verantwortlichen Betreiberinnen des betreffenden Systems aber nicht schon im Vorhinein darauf eingestellt, dass Sicherheitslücken gefunden werden können, führt dies immer wieder dazu, dass diese sich nicht auf das Verfahren einlassen und stattdessen auf die Meldung mit einer Strafanzeige reagieren – wie erst kürzlich im Fall der Meldung einer Lücke in der CDU-Connect App durch Lilith Wittmann (Balaban et al. 2021, 11; Wittmann 2021).

Das Verfahren ist zudem immer dann nicht sinnvoll anwendbar, wenn sich die gefundene Schwachstelle nicht beheben lässt und somit feststeht, dass die Lücke auch nach der Veröffentlichung Bestand haben wird. Exemplarisch kann hier die Sicherheitslücke „Spectre“ genannt werden, die bei Intel-Prozessoren seit Jahren zu immer neuen Problemen führt, über die in der Fachpresse wie auch in der wissenschaftlichen Fachliteratur berichtet wird (vgl. Haas 2020; Goodin 2021; Mantel 2022). Derartige Sicherheitslücken beruhen auf ganz grundsätzlichen Schwierigkeiten in der Rechnerarchitektur; die Einräumung des üblichen Zeitkorridors von 45 bis 90 Tagen reicht hier schlicht nicht aus, um den durch die Veröffentlichung entstehenden Risiken zu begegnen. Entsprechend wirft der Umgang mit Forschungsergebnissen, die keine Lösung für das aufgeworfene Sicherheitsproblem beinhalten (können), komplexe ethische Fragen auf, die über diese Verfahrenslösung nur unzureichend beantwortet werden.

In anderen Fällen bietet Responsible Disclosure aber einen eleganten Lösungsweg, indem konfliktbehafteten Entscheidungen mit einem kooperativen Verfahren begegnet wird. Wann und wie eine Sicherheitslücke veröffentlicht werden darf, ergibt sich aus den Handlungsanweisungen der betreffenden Unternehmen oder System-Verantwortlichen. Hierin wird allerdings auch die dominante Rolle der Unternehmen deutlich: Sie *agieren* im Verfahren durch Vorgaben, die Forschenden *reagieren* darauf. Dies hängt auch mit der in Abschnitt 3 herausgearbeiteten veränderten Risikostruktur bzw. der darauf antwortenden Rolle der Forschenden zusammen: Dadurch, dass die Forschenden in eine bisweilen rechtlich unklare Angriffs-Rolle treten, um die Lücke überhaupt entdecken zu können, sind sie in gewisser Weise auch angreifbar. Weil Responsible-Disclosure-Verfahren – wie schon die Verhal-

tenskodizes – keinen rechtlich bindenden Standard darstellen, können sich Forschende im Streitfall nicht auf allgemeingültige Verfahrensabläufe berufen. „Eine anhaltende rechtliche Unsicherheit in der praktischen Durchführung von CVD [Coordinated Vulnerability Disclosure, synonym für Responsible Disclosure] führt zu einem Abschreckungseffekt [bei der Meldung von Sicherheitslücken], der die Gemeinschaft der Forschenden betrifft“ (Balaban et al. 2021, 61). Diese Tatsache spiegelt abermals die bisher noch faktisch inadäquate normative Klärung des Umgangs von Forschung und Gesellschaft mit Sicherheitslücken.

5.4 Institutionelle Meldung von Sicherheitslücken

Unabhängig von Verfahrenslösungen zur Meldung der Lücke bei Unternehmen und Verantwortlichen (und von der erwarteten Schließung durch Updates) steht es Forschenden frei, einen Eintrag in eine Liste von identifizierten Sicherheitslücken zu beantragen. Entsprechende Listen beziehungsweise Datenbanken systematisieren und beschreiben Sicherheitslücken anhand bestimmter Kriterien und weisen jeder Lücke eine Erkennungsnummer zu. Das Verzeichnis „Common Vulnerabilities and Exposures“ (CVE) ist eine der verbreitetsten Datenbanken, die auch mittels Stichwortkatalog durchsucht werden kann (CVE o.J.). Für Forschende (wie auch andere Akteurinnen) liegen die Vorteile einer systematisierten Auflistung von Lücken auf der Hand: Sie ermöglicht einen Überblick über gegebenenfalls bereits gefundene Lücken im Zielsystem oder über ähnlich geartete Lücken. Zudem werden einige grundlegende Informationen über die Lücke und ihre Umgebung zur Verfügung gestellt, wenngleich diese nicht umfangreich sind. Der Eintrag einer Lücke in die Liste bedeutet zunächst nur, dass die Lücke identifiziert wurde, sagt aber beispielsweise nichts darüber aus, welches Risiko von der Lücke ausgeht.

Hierzu dienen Industriestandards wie das Common Vulnerability Scoring System (CVSS), mittels derer sich der Schweregrad von Sicherheitslücken erfassen lässt (First o. J., 1). CVSS erfasst quantitativ das Gefahrenpotenzial einer Sicherheitslücke anhand verschiedener Charakteristika, die auf einer Skala bewertet und in eine qualitative Bewertung übersetzt werden (none, low, medium, high, critical; First o. J., 16). In diesem System werden verschiedene Aspekte der Lücke abgefragt, die insbesondere technischer Natur sind, jedoch auch Informationen über den Kontext, in dem die Sicherheitslücke zu bewerten ist, beinhalten. Hierzu zählt etwa die Information, ob die Schwachstelle per Update schließbar ist, ob eine Schwachstelle tat-

sächlich ausnutzbar ist und welches Potenzial die Lücke hat, wirtschaftlichen Verlust zu verursachen (First o. J., 14).

Die Meldung, Systematisierung und Klassifizierung von Lücken ist Teil eines institutionalisierten Umgangs mit Lücken, in den auch nationale und europäische Behörden eingebunden sind. So erstellt etwa das deutsche BSI auch auf dieser Basis regelmäßige Lageberichte, betreibt eine eigene Meldestelle für Lücken und Angriffe und warnt vor akuten Bedrohungslagen. Für KRITIS ergeben sich daraus auch gesetzliche Pflichten, eigene Sicherheitslücken zu melden und Schutzmaßnahmen nach dem State of the Art zu implementieren (Schlehan 2020, 210). Für Forschende ergibt sich daraus zwar keine rechtliche, eventuell aber eine ethische Pflicht, über die Meldung von Lücken eine gesellschaftspolitische Aufgabe in der Sicherheitsproduktion zu erfüllen – ohne dass dies aber eine weitergehende Orientierung hinsichtlich des Veröffentlichungsdilemmas erlauben würde.

Sowohl für einen Überblick über die Bandbreite von bereits identifizierten Lücken wie auch für die Beschreibung einer konkreten Lücke und ihres Kontextes können die Melde-Standards diesbezüglich einen Ansatzpunkt für weitere, normativ ausgerichtete Überlegungen liefern. Allerdings sind zumindest CVE und CVSS aus *technisch-industriellen* und *unternehmerischen* Bedarfen heraus entstanden, was in den Spezifizierungen zu den Kriterien (etwa das Potential für wirtschaftlichen Schaden) auch ein Stück weit deutlich wird. Für eine ethische Bewertung müssten weitere Aspekte zu Risiken für einzelne Nutzerinnen oder gesamtgesellschaftliche Gefahren stärker berücksichtigt werden.

5.5 Inadäquate Abdeckung des forschungsethischen Bedarfs

Aus den obigen Ausführungen wurde deutlich, dass es im Feld der IT-Sicherheit auf verschiedenen Ebenen Normen im Umgang mit Sicherheitslücken gibt. Diese zeigen, dass auch aus der Forschungsgemeinschaft heraus ein Bedarf an ethischer Orientierung besteht. Bei der Betrachtung wurde auch deutlich, dass diese Normen hierfür zwar erste, wichtige Ansätze bieten, sie den Bedarf an konkreter normativer Orientierung im Umgang mit Sicherheitslücken im wissenschaftlichen Kontext jedoch noch nicht adäquat abdecken. So stellen prinzipienethische Kodizes eine grundlegende normative Ausrichtung bereit, die mit Blick auf eine anwendungsbezogene Orientierung aber in ihrer aktuellen Form zu abstrakt bleiben. Ethische Komitees auf den Konferenzen des Feldes können als Kontrollinstanz für die Einhaltung der formulierten ethischen Prinzipien in der Forschungspraxis

verstanden werden, jedoch befinden sich diese noch im Entstehungsprozess. Die besprochene Neugründung eines Ethik-Komitees im Rahmen der IEEE orientiert sich zudem am einschlägigen, aber prinzipienethisch ausgerichteten Kodex des Menlo-Reports. Entsprechend ist zu erwarten, dass in der Arbeit des Komitees der Mangel an anwendungsbezogener Handlungsorientierung für die wissenschaftliche Veröffentlichung von Sicherheitslücken im Forschungsfeld ein Problem darstellen wird. Konkrete Vorgaben, wie Forschende im Fall des Funds einer Lücke vorgehen sollen, sind im Rahmen des Responsible-Disclosure-Verfahrens gegeben, aber dieses ist gerade in konfliktbehafteten Fällen oft unzureichend. Zwar sind nicht zuletzt die Verwaltung identifizierter Lücken mittels standardisierter Datenbanken sowie die behördliche Arbeit technisch sinnvolle und gesellschaftspolitisch wichtige Instrumente im Umgang mit Lücken. Sie lassen aus Sicht der Forschenden derzeit aber (noch) Aspekte außer Acht, die für eine ethische Orientierungsleistung notwendig wären.

Es ist augenscheinlich, dass die Angewandte Ethik einen nützlichen Beitrag zu den aktuellen Entwicklungen innerhalb der IT-Sicherheit leisten kann. Auch kann sie im Sinne der Gewinnung eines neuen Forschungsfeldes profitieren, in dem neuartige ethische Problematiken der Digitalisierung manifest werden. In dieser Hinsicht ist es misslich, dass die philosophische Ethik nicht bereits tiefer in die aktuellen Formierungsprozesse der IT-Sicherheit involviert ist. Ein möglicher Zugang eröffnet sich beispielsweise über die Klärung des Verantwortungsbegriffs im Rahmen des zentralen Verfahrens des *Responsible Disclosures* sowie der konkret in den bestehenden Verfahren etablierten oder normativ erwarteten Verantwortlichkeiten im Umgang mit Sicherheitslücken. Es läge nahe, hier insbesondere an die verantwortungsethischen Debatten in der Technikethik anzuschließen. Alternativ läge mit Blick auf den für die Abwägungsproblematik zentralen Risikobegriff auch ein Zugang über die Risikoethik nahe. Auch die Forschung zu Dual-Use-Problemen könnte sinnvolle Impulse setzen. Eine *Bereichsethik für IT-Sicherheit* könnte sich der besonderen Problemlagen und Dilemmata dezidiert annehmen und dabei deren Vielschichtigkeit ggf. auch durch Kombination von Ansätzen berücksichtigen. Wenn wir hier für die Formierung einer neuen Bereichsethik plädieren, dann also nicht in *Abgrenzung* zu anderen Teilbereichen der Angewandten Ethik, sondern im Sinne einer *Öffnung und Professionalisierung* der aktuell noch fast ausschließlich innerfachlichen Diskussionen der IT-Sicherheit für die Expertise der Angewandten Ethik in ihrer Breite.

6 Fazit

Die Sicherheit von IT-Systemen ist aufgrund der Eingriffstiefe der Systeme in die Lebenswelt der Menschen mittlerweile eine gesamtgesellschaftliche Angelegenheit, die jedoch, wie wir gezeigt haben, nicht auf die gleiche Weise wie in nicht-digitalen Kontexten gewährleistet werden kann. So obliegt die Gewährleistung von IT-Sicherheit nicht alleine den Strafverfolgungsbehörden; der IT-Sicherheitsforschung wird hier eine zentrale Rolle zugeschrieben. Wir haben gezeigt, dass hierdurch auch ein besonderer forschungsethischer Bedarf mit Blick auf das akademische Feld der IT-Sicherheit entsteht, der bislang nur unzureichend adressiert wird.

Etablierte Ansätze aus der insbesondere auf Überwachungs- und Kontrollpraktiken zugeschnittenen Sicherheitsforschung bieten sich weniger an, um dieser Herausforderung zu begegnen. Ein Grund dafür ist, dass sich digitale und nicht-digitale Sicherheitsprobleme typischerweise in mehreren Dimensionen unterscheiden. In einem Exkurs wurde gezeigt, dass wiederholte nicht-digitale Angriffe eine räumliche Nähe, eine gewisse direkte Beziehung und einen immer wieder neu entstehenden zeitlichen Aufwand erfordern. Digitale Angriffe auf IT-Systeme sind hingegen global, anonym-vernetzt und mit ständig sinkendem Aufwand durchführbar. Die sich hieraus ergebende skalierende Dynamik führt dazu, den Fokus der IT-Sicherheit auf die Robustheit der IT-Systeme vor quasi permanent angenommenen Angriffen zu legen. Für Forschende bedeutet dies, der gesellschaftlich zugeschriebenen Aufgabe in der Produktion von IT-Sicherheit (auch) dadurch gerecht zu werden, dass sie in eine Angriffs-Rolle schlüpfen.

Die gewissermaßen paradoxe Praxis, gesellschaftliche Risiken zu verringern, indem (unter explizit anderen normativen Vorzeichen) öffentlich demonstriert wird, wie IT-Systeme attackiert werden können, führt gerade mit Blick auf die Veröffentlichung von Sicherheitslücken zu forschungsethisch problematischen Situationen: Die Publikation ist als wesentlicher Bestandteil der Forschungsarbeit zu verstehen, erhöht aber auch das Risiko, dass die Lücke missbraucht wird. So erhöhen Forschende durch einen (notwendigen) Schritt ihres Arbeitsprozesses die Gefährdungslage von IT-Systemen. Zugleich forschen sie normativ auch im Sinne einer Stärkung gesamtgesellschaftlicher Sicherheit an der Robustheit von IT-Systemen. Dadurch entsteht eine dilemmatische Konstellation, anhand derer ein konkreter forschungsethischer Bedarf in der IT-Sicherheit deutlich wird.

Ansätze, die auf diesen Bedarf antworten, sind bereits vorzufinden. Ethische Kodizes und ihre Anwendung auf wichtigen Konferenzen bilden

einen allgemeinen prinzipienethischen Rahmen, der jedoch in der aktuellen Form keine *anwendungsbezogenen* Entscheidungshilfen mit Blick auf den Umgang mit Sicherheitslücken bietet. Das Standard-Meldeverfahren „Responsible Disclosure“ bietet dabei zwar klare Vorgaben, erweist sich jedoch unter anderem bei Interessenskonflikten als inadäquat. Auch bestehende institutionalisierte Strukturen werden dem forschungsethischen Orientierungsbedarf derzeit nicht gerecht. Eine Anpassung der Kodizes und Verfahren an die wissenschaftlichen Bedürfnisse und Sonderfälle könnte helfen, die bestehenden Grundlagen auszubauen und die Bedarfe besser zu adressieren. Damit die IT-Sicherheitsforschung ihrer gesellschaftspolitischen Rolle in der Sicherheitsproduktion gerecht werden kann, sehen wir es als Desiderat an, den Schritt hin zu einer Professionalisierung des Feldes im Sinne einer Bereichsethik für IT-Sicherheitsforschung zu gehen und sich so auch stärker für die Expertise der Angewandten Ethik zu öffnen. Es ist anzunehmen, dass die Angewandte Ethik hier wertvolle Beiträge leisten kann – einerseits um die Forschungsgemeinschaft dabei zu unterstützen, adäquatere Orientierungsangebote zu entwickeln, andererseits aber auch, um deren gesellschaftspolitische Rolle in der Sicherheitsproduktion zu reflektieren.

Literatur

- Arora, Ashish und Rahul Telang. 2005. „Economics of Software Vulnerability Disclosure.“ *IEEE Security and Privacy Magazine* 3 (1), 20–25. <https://doi.org/10.1109/MSP.2005.12>.
- Balaban, Silvia, Franziska Boehm, Dominik Brodowski, Roman Dickmann, Fabian Franzen, Niklas Goerke, Sebastian Golla, u. a. 2021. *Whitepaper zur Rechtslage der IT-Sicherheitsforschung. Reformbedarf aus Sicht der angewandten Sicherheitsforschung*. www.sec4research.de. <https://sec4research.de/assets/Whitepaper.pdf>.
- BHT Berlin. o.J. „IT-Sicherheit Online (B.Sc.): BHT Berlin.“ Abgerufen 17. Mai 2022, <https://www.bht-berlin.de/b-its-o>.
- BKA. 2020. *Cybercrime Bundeslagebild 2020*. <https://www.bka.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/JahresberichteUndLagebilder/Cybercrime/cybercrimeBundeslagebild2020.pdf>.
- BMBF. 2020. „Digital, sicher und souverän in die Zukunft.“ Abgerufen 17. Mai 2022, https://www.bmbf.de/bmbf/de/forschung/digitale-wirtschaft-und-gesellschaft/it-sicherheit/it-sicherheit_node.html.
- BSI. 2021a. *Die Lage der IT-Sicherheit in Deutschland 2021*. Bonn: Bundesamt für Sicherheit in der Informationstechnik.

- . 2021b. "Update: Warnstufe Rot: Schwachstelle Log4Shell führt zu extrem kritischer Bedrohungslage." Bundesamt für Sicherheit in der Informationstechnik, 16. Dezember 2021. https://www.bsi.bund.de/DE/Service-Navi/Presse/Pressemitteilungen/Presse2021/211211_log4Shell_WarnstufeRot.html;jsessionid=31C02769B9E3132B8C098B18EDE52188.internet471?nn=520690.
- Bonß, Wolfgang. 2010. „(Un-)Sicherheit als Problem der Moderne.“ In *Handeln unter Risiko, Gestaltungsansätze zwischen Wagnis und Vorsorge*, herausgegeben von Herfried Münkler, 33–64. Bielefeld.
- Christen, Markus, Bert Gordijn, und Michele Loi, Hrsg. 2020. *The Ethics of Cybersecurity*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-29053-5>.
- CVE. o. J.. „Overview.“ Abgerufen 17. Mai 2022. <https://www.cve.org/About/Overview>.
- Dreißigacker, Arne, Bennet von Skarczynski und Gina Rosa Wollinger. 2020. *Cyberangriffe gegen Unternehmen in Deutschland Ergebnisse einer repräsentativen Unternehmensbefragung 2018/2019*. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V., 2020.
- Dunn Cavelt, Myriam. 2014. „Breaking the Cyber-Security Dilemma: Aligning Security Needs and Removing Vulnerabilities.“ *Science and Engineering Ethics* 20 (3): 701–15. <https://doi.org/10.1007/s11948-014-9551-y>.
- Eusgeld, Irene, Bernhard Fechner, Felix Salfner, Max Walter, Philipp Limbourg, und Lijun Zhang. 2008. „Hardware Reliability.“ In *Dependability Metrics: GI-Dagstuhl Research Seminar, Dagstuhl Castle, Germany, October 5 – November 1, 2005, Advanced Lectures*, herausgegeben von Irene Eusgeld, Felix Freiling, und Ralf Reussner, 59–103. Berlin, Heidelberg: Springer.
- First. o.J.. „Common Vulnerability Scoring System v3.1: Specification Document.“ Abgerufen 17. Mai 2022. https://www.first.org/cvss/v3-1/cvss-v31-specification_r1.pdf
- Fenner, Dagmar. 2010. *Einführung in die Angewandte Ethik*. Tübingen: Francke.
- Goodin, Dan. 2021. „New Spectre attack once again sends Intel and AMD scrambling for a fix. Ars Technica.“ Abgerufen 17. Mai 2022. <https://arstechnica.com/gadgets/2021/05/new-spectre-attack-once-again-sends-intel-and-amd-scrambling-for-a-fix/>.
- Google. o. J.. „About Google’s App Security.“ Google. Abgerufen 17. Mai 2022. <https://about.google/appsecurity/>
- Haas, Werner. 2020. „Sicherheit auf Sand gebaut? Wie Meltdown und Spectre unsere Sicht auf Mikroprozessoren veränderten.“ *Datenschutz und Datensicherheit – DuD* 44: 441–445. <https://doi.org/10.1007/s11623-020-1302-4>.
- H-BRS. o. J.. „Cyber Security & Privacy (B.Sc.).“ Abgerufen 17. Mai 2022. <https://www.h-brs.de/de/inf/studienangebot/bachelor/cybersecurity-und-privacy>.
- Heise online. 2020. „Hackerangriff auf Uniklinik Düsseldorf: Ermittlungen nach Tod einer Frau.“ *Heise Online*, 17.09.2020. <https://www.heise.de/news/Hackerangriff-auf-Uniklinik-Duesseldorf-Ermittlungen-wegen-fahrlassiger-Toetung-4904134.html>.

- Herrmann, Dominik, und Henning Pridöhl. 2020. „Basic Concepts and Models of Cybersecurity.“ In *The Ethics of Cybersecurity*, herausgegeben von Markus Christen, Bert Gordijn, und Michele Loi, 11–44. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-29053-5>.
- Holz, Thorsten und Alina Opera. 2021. „IEEE S&P’21 Program Committee Statement Regarding ‘The Hypocrite Commits’ Paper.“ Abgerufen 17. Mai 2022. https://www.ieee-security.org/TC/SP2021/downloads/2021_PC_Statement.pdf.
- IEEE. 2022. „43rd IEEE Symposium on Security and Privacy 2022.“ Abgerufen 17. Mai 2022. <https://www.ieee-security.org/TC/SP2022/cfpapers.html>.
- Joque, Justin und S M Taibul Haque. 2020. „Deconstructing Cybersecurity: From Ontological Security to Ontological Insecurity.“ In *New Security Paradigms Workshop 2020*, 99–110. Online. <https://doi.org/10.1145/3442167.3442170>.
- Kaufmann, Franz-Xaver. 1973. *Sicherheit als soziologisches und sozialpolitisches Problem. Untersuchungen zu einer Wertidee hochdifferenzierter Gesellschaften*. Stuttgart: Enke.
- Kenneally, Erin, David Dittrich und andere. 2012. „The Menlo Report: Ethical Principles Guiding Information and Communication Technology Research.“ Abgerufen 17. Mai 2022. https://www.dhs.gov/sites/default/files/publications/CSD-MenloPrinciplesCORE-20120803_1.pdf.
- Koch, Heiner. 2014. „Freiheit und Sicherheit.“ In *Sicherheitsethik*, herausgegeben von Regina Ammicht Quinn, 135–144. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03203-6>.
- Loschwitz, Martin Gerhard. 2021. „Bugs mit Vorsatz: Linux Foundation legt Analyse der Kernel-Patches vor.“ *Heise Online*, 17.09.2020. <https://www.heise.de/news/Bugs-mit-Vorsatz-Universitaet-legt-Bericht-zur-Analyse-der-Kernel-Patches-vor-6041701.html>.
- Macnish, Kevin und Jeroen van der Ham. 2020. „Ethics in cybersecurity research and practice.“ *Technology in Society*, 63, 101382. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101382>.
- Mantel, Mark. 2022. „CPU-Sicherheitslücke: Spectre V2 ist auch bei Intel und ARM zurück.“ *Security*, 10.03.2022. Abgerufen 17. Mai 2022. <https://www.heise.de/news/Spectre-V2-ist-auch-bei-ARM-und-Intel-zurueck-Angriff-auf-Branch-History-Buffer-6545263.html>.
- Maring, Matthias. 2013. „Ethikkodizes.“ In *Handbuch Technikethik*, herausgegeben von Armin Grunwald, 410–415. Verlag J.B. Metzler.
- Microsoft. o. J.. „Microsoft’s Approach to Coordinated Vulnerability Disclosure.“ *Microsoft Response Centre*. Abgerufen 17. Mai 2022. <https://www.microsoft.com/en-us/msrc/cvd>.
- NDSS. 2022. „Call for Papers – NDSS Symposium.“ Abgerufen 17. Mai 2022. <https://www.ndss-symposium.org/ndss2022/call-for-papers/>.

- Riescher, Gisela. 2010. „Demokratische Freiheit und die Sicherheit des Leviathan.“ In *Sicherheit und Freiheit statt Terror und Angst: Perspektiven einer demokratischen Sicherheit*, herausgegeben von Gisela Riescher, 1. Aufl, 11–24. Baden-Baden: Nomos.
- Salter, Jim. 2021. „Linux kernel team rejects University of Minnesota researchers’ apology.“ *Ars Technica*, 27.04.2021. Abgerufen 17. Mai 2022. <https://arstechnica.com/gadgets/2021/04/linux-kernel-team-rejects-university-of-minnesota-researchers-apology/>.
- SAP. o. J.. „Report a Security Issue.“ *SAP Security Management*. Abgerufen 17. Mai 2022. <https://www.sap.com/about/trust-center/security/incident-management.html>.
- Schlehahn, Eva. 2020. „Cybersecurity and the State.“ In *The Ethics of Cybersecurity*, herausgegeben von Markus Christen, Bert Gordijn, und Michele Loi, 205–25. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-29053-5>.
- USENIX Security Symposium 2021. „USENIX Security Publication Model Changes.“ Abgerufen 17. Mai 2022. <https://www.usenix.org/conference/usenixsecurity22/publication-model-change>.
- Vaughan-Nichols, Steven. 2021. „Linux’s Technical Advisory Board reports on the UMN ‘Hypocrite Commits’ patches.“ *ZDNet*, 05.05.2021. Abgerufen 17. Mai 2022. <https://www.zdnet.com/article/linuxs-technical-advisory-board-reports-on-the-umn-hypocrite-commits-patches/>.
- Wagner, Manuela. 2020. „IT-Sicherheitsforschung in rechtlicher Grauzone. Lizenz zum Hacken.“ In *Datenschutz und Datensicherheit – DuD* 44: 111–120.
- Weber, Karsten, Markus Christen, und Dominik Herrmann. 2020. „Bedrohung, Verwundbarkeit, Werte und Schaden.“ *TATuP – Zeitschrift für Technikfolgenabschätzung in Theorie und Praxis* 29 (1): 11–15. <https://doi.org/10.14512/tatup.29.1.11>.
- Weber, Arnd, Gernot Heiser, Dirk Kuhlmann, Martin Schallbruch, Anupam Chattopadhyay, Sylvain Guilley, Michael Kasper. 2020. „Sichere IT ohne Schwachstellen und Hintertüren.“ *TATuP – Zeitschrift für Technikfolgenabschätzung in Theorie und Praxis* 29 (1): 30–36. <https://doi.org/10.14512/tatup.29.1.30>.
- Weydner-Volkman, Sebastian. 2018. *Moralische Landkarten der Sicherheit: Ein Framework zur hermeneutisch-ethischen Bewertung von Fluggastkontrollen im Anschluss an John Dewey*. Ergon Verlag. <https://doi.org/10.5771/9783956503788>.
- . 2019. „Sicherheitsfragen in der Mensch-Maschine-Interaktion.“ In *Mensch-Maschine-Interaktion*, herausgegeben von Kevin Liggieri und Oliver Müller, 332–337. Berlin: J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05604-7_61
- Wittmann, Lilith. 2021. „Die Staatsanwaltschaft sagt, ich habe die CDU nicht gehackt.“ *Medium*, 16.09.2021. Abgerufen 17. Mai 2022. <https://lilithwittmann.medium.com/die-staatsanwaltschaft-sagt-ich-habe-die-cdu-nicht-gehackt-86c1ebf83f63>.

- Zichy, Michael. 2008. „Gut und praktisch. Angewandte Ethik zwischen Richtigkeitsanspruch, Anwendbarkeit und Konfliktbewältigung.“ In *Praxis in der Ethik: zur Methodenreflexion in der anwendungsorientierten Moralphilosophie*, herausgegeben von Michael Zichy und Herwig Grimm, 87–116. Berlin ; New York: Walter De Gruyter.
- Zurawski, Nils. 2015. *Technische Innovationen und deren gesellschaftliche Auswirkungen im Kontext von Überwachung*. Berlin: Forschungsforum Öffentliche Sicherheit.

Einleitung: Zeit und das gute Leben

Introduction: Time and the good life

ANNE CLAUSEN, GÖTTINGEN & MARK SCHWEDA, OLDENBURG

Zusammenfassung: Der vorliegende Schwerpunkt beschäftigt sich mit dem Zusammenhang von Zeit und gutem Leben. Er verfolgt das Ziel, die systematische Auseinandersetzung mit den Themen, Problemen und Fragestellungen voranzubringen, die das Verhältnis zwischen den zeitlichen Strukturen der menschlichen Existenz auf der einen und den Bedingungen guten, sowohl subjektiv erfüllten als auch objektiv gelingenden Lebens auf der anderen Seite betreffen. Die verschiedenen Beiträge spannen ein breites Spektrum theoretischer Ansätze, thematischer Ausrichtungen und praktischer Bezüge auf. Es reicht von der philosophischen Erörterung grundlegender Fragen der zeitlichen Verfasstheit guten Lebens über die Auseinandersetzung mit psychopathologischen Phänomenen gestörter Zeiterfahrung bis hin zur sozial- und erziehungswissenschaftlich angeregten ethischen Beschäftigung mit konkreten Lebensphasen und praktischen Anwendungsfeldern.

Schlagwörter: Zeit, Zeitlichkeit, gutes Leben, Lebenszeit, Lebensphasen

Abstract: This topical focus addresses the connection between time and the good life. It aims to promote the systematic examination of topics, questions, and problems concerning the interrelations between the temporal structures of human existence on the one hand and the conditions for a good, both subjectively fulfilled and objectively meaningful life on the other. The contributions cover a wide range of theoretical approaches, thematic orientations, and practical concerns. It ranges from the philosophical discussion of fundamental questions about the temporal structure of a good life to the analysis of psychopathological disorders of our experience of time to the ethical consideration of concrete phases of life and practical fields of application.

Keywords: time, temporality, good life, life time, life phases

Alle Inhalte der Zeitschrift für Praktische Philosophie sind lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.



Hintergrund und Problemaufriss

Dass Zeit von entscheidender Bedeutung für Fragen des guten Lebens ist, leuchtet unmittelbar ein. Schon unser alltägliches Leben und Erleben ist bestimmt von zeitlichen Perspektiven wie der Erinnerung an Vergangenes, dem Aufgehen in Gegenwärtigem oder der Ausrichtung auf Zukünftiges. Praktiken des Vorwerfens oder Verzeihens, Entscheidens oder Abwartens, Versprechens oder Planens sind ohne die Zeitdimension ebenso wenig denkbar wie entsprechende Erfahrungen der Dankbarkeit oder Reue, Ungeduld oder Langeweile, Hoffnung oder Besorgnis. Hinzu kommen soziokulturell vorgegebene Vorstellungen von der zeitlichen Erstreckung und Verlaufsstruktur des menschlichen Lebens als Ganzen und seiner Einteilung in Phasen wie „Kindheit“, „Jugend“ und „Alter“. Zentrale Fragen der eigenen Lebensführung, etwa bezüglich Karriereplanung, Beziehungsgestaltung, Familiengründung oder Alterssicherung, entscheiden wir in dem Bewusstsein, an einem bestimmten (Zeit-)Punkt in unserem Leben zu stehen und in einem entsprechenden Zeithorizont zu handeln und zu leben. Dabei stehen wir als Einzelne stets zugleich in einem Verhältnis zu vorausgehenden und folgenden Generationen sowie unserer kollektiven Vergangenheit und Zukunft als Gesellschaft. Letzten Endes ist menschliches Leben grundsätzlich nur als ein Vorgang in der Zeit zu verstehen, der fundamentalen temporalen Bedingungen wie Gerichtetheit, Irreversibilität und Endlichkeit unterworfen ist.

In Anbetracht der zentralen Bedeutung von Zeit und Zeitlichkeit für die menschliche Lebensführung erscheint es umso erstaunlicher, dass zeitliche Aspekte in der aktuellen ethischen Diskussion über Fragen des guten, subjektiv glücklichen und erfüllten wie auch objektiv sinnvollen und gelingenden Lebens bislang kaum systematische Berücksichtigung finden (Steinfath 2020; für einen historischen Überblick vgl. Mitscherlich-Schönherr 2018). Während in der antiken Ethik etwa eingehend über die Bedeutung der Vergänglichkeit und Endlichkeit des Menschen für das Gelingen und den Sinn seines Lebens nachgedacht wurde (vgl. etwa Mesch 2013; Weinrich 2005; Theunissen 2000), gilt Zeit heute in erster Linie als ein Thema der theoretischen Philosophie. Mit Blick auf die lange vorherrschende Ausrichtung der modernen Moralphilosophie auf die Erörterung universeller normativer Prinzipien moralischen Urteilens und Handelns mag diese weitgehende „Zeitabstinenz“ immerhin nachvollziehbar erscheinen. Im Kontext der seit einigen Jahrzehnten wieder aufgenommenen Überlegungen zur Tugend-, Strebens- und Glücksethik markiert sie allerdings ein echtes Desiderat. Entsprechend hat es Holmer Steinfath schon vor Längerem als „eines

der großen Defizite auch der gegenwärtigen Diskussion zur Thematik des guten Lebens“ bezeichnet, „dass zu wenig auf die Probleme reflektiert wird, die sich aus der spezifischen Zeitlichkeit unserer Existenz und aus unserer Sterblichkeit ergeben“ (1998, 15).

Diese Feststellung gilt umso mehr, als die Frage nach dem guten Leben in der Zeit unter dem Eindruck gesellschaftlicher Veränderungen und wissenschaftlich-technischer Entwicklungen auch lebensweltlich weiter an Aktualität und Dringlichkeit gewinnt. Im Zuge der Individualisierung und Pluralisierung von Lebensläufen und Lebensentwürfen erscheint der zeitliche Verlauf des menschlichen Lebens immer weniger durch traditionelle Vorgaben vorgezeichnet, sodass sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene eigene Maßstäbe für die nun selbst zu treffenden und zu verantwortenden Handlungs- und Lebensentscheidungen gefunden werden müssen (Beck & Beck-Gernsheim 1994). Der mit der Säkularisierung einhergehende kulturelle Geltungsverlust religiöser Jenseitserwartungen spitzt dabei die Frage nach der sinnvollen Nutzung und Gestaltung der nun zunehmend als definitiv begrenzt erscheinenden Lebenszeit zusätzlich zu (Gronemeyer 2014). Die Veränderung sozialer Zeitregime und insbesondere die vielfach konstatierte Tendenz zur Beschleunigung gesellschaftlicher Abläufe und Entwicklungen sowie die einhergehenden Erfahrungen der Entfremdung und Erschöpfung veranlassen Überlegungen zur Zuträglichkeit bzw. Hinderlichkeit (spät-)moderner Zeitverhältnisse für ein gutes Leben (King & Gerisch 2009; Rosa 2013). Schließlich verschieben informations- und kommunikationstechnische Innovationen die vertrauten Zeithorizonte unseres alltäglichen Lebens und Handelns (Scherer 2016) und medizin- und biotechnologische Fortschritte, etwa im Bereich der Reproduktion oder der Lebensverlängerung, fordern die einst als natürlich geltenden zeitlichen Strukturen, etwa Stadien, Übergänge und Zyklen des menschlichen Lebens heraus (Rimon-Zarfaty & Schweda 2023; Wiesemann & Schweda 2023).

Vor diesem Hintergrund erscheint eine systematisierende Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von Zeit und gutem Leben angezeigt. Dabei verdienen mindestens vier Gesichtspunkte eine eingehendere Betrachtung. Ein erster Komplex betrifft den Zusammenhang von Zeit und gutem Leben im Allgemeinen. Ethische Konzepte des guten Lebens wie Glück, Wohlergehen, Lebensqualität, Gedeihen („flourishing“) oder Sinn sind systematisch unter Berücksichtigung der Zeitlichkeit der menschlichen Existenz zu betrachten. Dabei stellt sich zunächst die Frage nach der ethischen Bedeutung der konkreten zeitlichen Verlaufsstruktur des individuellen Le-

bens (Dorsey 2015; Kauppinnen 2021; Vellemann 1991). Zudem sind Konzeptionen des guten Lebens auch nicht von soziokulturellen Vorstellungen vom Lebensverlauf und Lebensstadien wie etwa Kindheit, Jugend und Alter abzulösen, die jeweils relevante Zeithorizonte vorgeben (Angehrn 2020). So nimmt etwa mit dem Altern der Zukunftshorizont möglicher Entscheidungen ab, während andersherum der Vergangenheitshorizont bereits gelebten Lebens anwächst (Schweda 2022; Schweda und Bozzaro 2014).

Spezifischer ist – zweitens – zu fragen, welche Rolle die Endlichkeit unserer Existenz und die grundlegende Irreversibilität des Lebensverlaufs in Bezug auf die Gestaltung unseres Lebens spielt. Endlich ist unser Leben nicht erst dadurch, dass wir sterben müssen. Vielmehr gehört es zu den grundsätzlichen Bedingungen unserer Zeitlichkeit, dass sich mit dem Ergreifen bestimmter Lebensmöglichkeiten andere verschließen und dass uns das Nachholen von verpassten Möglichkeiten nicht an den früheren Punkt zurückbringt (Steinfath & Clausen 2022; Steinfath 2020). Dabei liegt es im Wesen von Entscheidungen, die das Gelingen unseres Lebens zentral betreffen, dass sich ihre Bedeutung oftmals erst nachträglich herausstellt. Entsprechend greifen Planung, Steuerung und Optimierung unserer Vollzüge zu kurz, um das Gelingen der Existenz zu sicherzustellen. Vielmehr ist darüber hinaus auch die Rolle des Zufalls im menschlichen Leben anzuerkennen und in das Streben nach Glück und Gelingen zu integrieren (Reiter 2011). Zudem kann der narrativen Betrachtung eine wesentliche Bedeutung dabei zukommen, unser Leben auch über Brüche und Diskontinuitäten hinweg als sinnhaft zu erfahren (Angehrn 2017; Schechtmann 1996; Thomä 1998).

Ein dritter Komplex betrifft den Zusammenhang zwischen subjektivem Zeiterleben und dem guten Leben. Die Zeit vergeht wie im Fluge, wenn wir im Urlaub sind oder einen geselligen Abend mit Freunden verbringen, aber wir erleben sie auch als zu kurz, wenn wir mit unseren Aufgaben und Verpflichtungen nicht hinterherkommen und uns gestresst fühlen. Umgekehrt wird die Zeit uns (zu) lang, während wir auf eine wichtige Nachricht warten oder es uns nicht gelingt, die Stunden und Tage sinnvoll zu füllen. Gleichsam *ex negativo* können uns hier insbesondere auch Formen pathologischen Zeiterlebens Aufschluss über den gelingenden Lebensvollzug in der Zeit geben (Fuchs 2003; Theunissen 1991). Auch im Verlauf des menschlichen Lebens kann sich die Wahrnehmung der Zeit verändern: Was – mit Schopenhauer gesprochen – aus Sicht der Kindheit und Jugend wie eine unermesslich weite Zukunft erscheinen mag, kann sich vom Standpunkt der hochbetagten Person mitunter als bestürzend kurze Vergangenheit ausnehmen (Rentsch 2014).

Schließlich ist das gute Leben des Individuums nicht abzulösen von intersubjektiven Beziehungen und sozialen Kontexten, die ihrerseits zeitlich zu fassen sind. Wir teilen unsere Lebenszeit mit anderen, deren Zeitgestaltung und Zeiterleben mit unserem zusammenstimmen oder ihm zuwiderlaufen kann. Dabei ist unser eigenes Leben auch eingebunden in die Zeitordnung der institutionellen Zusammenhänge und familialen sowie gesellschaftlichen Generationenfolgen, in denen wir stehen (Assmann 2013). Kollektive Dimensionen wie die öffentlich geteilten Zeitregime oder die historische „Weltzeit“ können Glück und Gelingen des individuellen Lebens herausfordern (Blumenberg 1986). Sie können ihm aber auch ganz eigene übergreifende Sinnperspektiven eröffnen (Kotre 1996; Bauman 1992).

Ziele und konzeptionelle Anlage

Der vorliegende Schwerpunkt wendet sich dem Zusammenhang von Zeit und gutem Leben zu. Er verfolgt das Ziel, die systematische Auseinandersetzung mit den Themen, Problemen und Fragestellungen voranzubringen, die das Verhältnis zwischen den zeitlichen Strukturen der menschlichen Existenz auf der einen und den Bedingungen guten, sowohl subjektiv erfüllten als auch objektiv gelingenden Lebens auf der anderen Seite betreffen. Entsprechend der Vielschichtigkeit der einschlägigen Ausgangslage nähern sich die Beiträge des Schwerpunktes dem Themenfeld dabei aus zwei entgegengesetzten Richtungen:

Zum einen sollen grundsätzliche ethische, anthropologische oder existenzphilosophische Probleme bzw. Fragestellungen bezüglich Zeit und gutem Leben, die in konkreten fachspezifischen und anwendungsorientierten Diskussionen aufgeworfen oder doch berührt werden, einer eingehenderen philosophischen Erörterung unterzogen werden. Das betrifft insbesondere Fragen nach den wesentlichen Formen und Aspekten unserer Zeiterfahrung sowie nach der grundlegenden zeitlichen Verfasstheit und Struktur der menschlichen Existenz als solcher: Wie wirken sich zeitgenössische gesellschaftliche Entwicklungen auf die Möglichkeiten eines guten Lebens in der Zeit aus? Welche Bedingungen der Erfüllung bzw. des Gelingens menschlichen Lebens lassen sich an verbreiteten psychopathologischen Störungen des persönlichen Zeiterlebens ablesen? Welche Vorstellungen von der zeitlichen Ordnung guten Lebens kommen in pädagogischen Entwürfen von Erziehung, gesellschaftlichen Kontroversen über Altern und demographischen Wandel oder medizinethischen bzw. verfassungsrechtlichen Debatten über selbstbestimmtes Sterben zum Tragen?

Zum anderen sollen – umgekehrt – auch Konsequenzen für konkrete menschliche Handlungsfelder und gesellschaftliche Teilbereiche ins Auge gefasst werden, die sich aus grundsätzlichen philosophischen Überlegungen zum Zusammenhang von Zeit und gutem Leben ergeben. Damit treten vor allem Fragen der praktischen Relevanz sowie der sozialen und kulturellen Rahmenbedingungen in den Vordergrund: Was folgt aus den zeitlichen Bedingungen und Horizonten eines erfüllten und sinnvollen menschlichen Lebens für unseren Umgang mit Altern, Sterben und Tod sowie unser Verhältnis zu vorangegangenen und nachfolgenden Generationen? Welche Rolle spielt der Zufall für ein gutes Leben und wie wirkt sich die vielfach konstatierte Beschleunigung und Kontingenzsteigerung moderner Gesellschaften auf die Möglichkeit zur Erfahrung und Anerkennung des Zufälligen aus? Inwiefern bedarf das menschliche Leben zu seinem Gelingen eines übergreifenden narrativen Sinnzusammenhangs und wie lässt sich ein solcher unter spät- oder gar postmodernen Bedingungen überhaupt noch herstellen?

Offensichtlich sind diese beiden gegenläufigen Blickrichtungen auf den Zusammenhang von Zeit und gutem Leben keinesfalls im Sinne einander ausschließender Standpunkte oder Betrachtungsweisen zu verstehen. Sie ergänzen sich vielmehr in ihrer jeweils anders ausgerichteten Verknüpfung von grundlegender begrifflich-theoretischer Verständigung auf der einen und praktischer lebensweltlicher, gesellschaftskritischer bzw. zeitdiagnostischer Konkretisierung auf der anderen Seite. Entsprechend hat die auf diese Weise angestrebte Auseinandersetzung sowohl unterschiedliche theoretische Perspektiven innerhalb der Philosophie wie etwa die der Lebens- und Existenzphilosophie, der Phänomenologie, der philosophischen Hermeneutik und der (analytischen) Narrativitätstheorie in Anschlag zu bringen als auch Bezüge zu anderen Disziplinen herzustellen, etwa auf soziologische, psychiatrische und psychotherapeutische, pädagogische oder gesundheitswissenschaftliche Theorien, methodische Vorgehensweisen und empirische Erkenntnisse.

Übersicht über die Beiträge

Dem umrissenen Zugang zum Themenfeld Zeit und gutes Leben entspricht die Zusammensetzung des vorliegenden Schwerpunktes. Die verschiedenen Beiträge spannen ein breites Spektrum an Ansätzen, Ausrichtungen und Bezügen auf. Es reicht von der philosophischen Erörterung grundlegender Fragen der zeitlichen Verfasstheit guten Lebens über die Auseinandersetzung

mit psychopathologischen Phänomenen gestörter Zeiterfahrung bis hin zur sozial- und erziehungswissenschaftlich angeregten ethischen Beschäftigung mit konkreten Lebensphasen und praktischen Anwendungsfeldern.

Der Beitrag von Tobias Vogel beschäftigt sich grundsätzlich mit drei *Zeithorizonten des guten Lebens*. Dabei geht er zunächst dem Zusammenhang zwischen individuellem Lebenssinn und der übergreifenden Abfolge der Generationen nach. Sodann wird der Prozess menschlicher Selbstverwirklichung im Zeitfluss des Lebens untersucht. Schließlich wird das Glückserleben des Augenblicks im Verhältnis zur sinnorientierten Selbstverwirklichung betrachtet. Von besonderem Interesse sind dabei die Spannung zwischen aktiver Lebensführung und passivem Widerfahrnis sowie die Bedeutung von Schnelligkeit und Langsamkeit für ein gutes Leben.

Im Anschluss nimmt der Beitrag von Thomas Hilgers *Das Glück des Zufalls* in den Blick. Dabei formuliert der Autor drei Argumente für die These, dass die Erfahrung des Zufalls eine besondere Quelle von Glück darstellen kann. In Auseinandersetzung mit zentralen Gedanken Martin Heideggers wird so geltend gemacht, dass die Erfahrung des Zufalls ein für menschliches Glück entscheidendes Gefühl von Lebendigkeit, ein Empfinden des Entgegenkommens der Welt sowie ein Erleben zwischenmenschlicher Korrespondenz vermitteln kann. Abschließend wird der Frage nachgegangen, inwiefern die im gegenwärtigen Informationszeitalter wirkmächtigen Zeitstrukturen sowie entsprechende Phänomene der Steuerung und Kontingenzsteigerung dem Erscheinen von Zufällen und der Anerkennung ihrer Bedeutung entgegenstehen.

Die folgenden beiden Beiträge setzen sich mit dem Zusammenhang von Zeit, gutem Leben und Narrativität auseinander. Zunächst untersucht Lukas Kiemele unter dem Titel *Zwischen Kohärenz und Inhalt* die Rolle von *Narrativität als Sinngeber* für ein gutes Leben. Ausgangspunkt ist die Frage, inwiefern das Leben als Ganzes oder einzelne Lebensabschnitte Träger von Sinn sein können und narrative Strukturen zur Sinnhaftigkeit des menschlichen Lebens beitragen. Dabei macht Kiemele die These stark, dass die Herstellung von Sinn im Leben eine übergreifende narrative Struktur voraussetzt. Ihm zufolge kommt ein Verweis auf intrinsisch sinnstiftende Güter innerhalb von Lebensabschnitten nicht ohne das erklärende Element der narrativen Verknüpfung aus. Überdies gebe es Formen des Sinns im Leben, die nicht auf die Inhalte isolierter Lebensabschnitte reduzierbar sind.

Dagegen wendet sich Anh-Quân Nguyen *Gegen die Narrativitäts-These in der Moralphilosophie*. Sein Beitrag setzt sich kritisch mit der Vor-

stellung auseinander, dass erst narrative Beziehungen zwischen einzelnen Lebensabschnitten der Struktur des Lebens insgesamt eine normative Bedeutung verleihen, sodass auch aktuelle Lebensentscheidungen unter Gesichtspunkten biographischer Kohärenz zu treffen wären. Dabei verdeutlicht der Autor ausgehend von konkreten Fallbeispielen, inwiefern es durchaus rational sein kann, sich von der Vergangenheit abzukoppeln und vergangenen Ereignissen und Lebensabschnitten keine normative Bedeutung beizumessen. Auf dieser Grundlage werden abschließend Probleme der Verdrängung und der narrativen Fehlschlüsse bezüglich der eigenen Vergangenheit diskutiert.

Die folgenden beiden Beiträge nähern sich dem Zusammenhang von Zeit und gutem Leben ausgehend von psychopathologischen Phänomenen. So wendet sich Eva Weber-Guskar unter dem Titel *Gestörte Zeiterfahrung als ethisches Problem* Erfahrungen von Verlangsamung und Stillstand zu, wie sie insbesondere in Depressionen zum Tragen kommen. Dabei dient die pathologische Störung gleichsam als Negativfolie zur Analyse der für ein gelingendes Leben notwendigen Verfasstheit menschlichen Zeitbewusstseins. Entsprechend erörtert der Beitrag, inwiefern wir auf die Erfahrung einer fortlaufenden Zeit angewiesen sind, auf welche Weisen diese Erfahrung gestört sein kann und in welcher Hinsicht solche Störungen die Lebensführung grundsätzlich beeinträchtigen und daher ein ethisches Problem darstellen können.

Auch Daniel Broschmann untersucht unter dem Titel *Posttraumatische Belastungsstörung und Zeitstruktur guten Lebens* die enge Verwobenheit zwischen Zeitlichkeit und gutem Leben gewissermaßen ex negativo. Dabei fasst er mit der Posttraumatischen Belastungsstörung allerdings eine psychische Erkrankung in den Blick, die im Unterschied zur Depression oder der Schizophrenie bisher kaum unter zeitpsychopathologischen Gesichtspunkten untersucht wurde. Die mit der Posttraumatischen Belastungsstörung einhergehenden Störungen des Zeiterlebens werden im Sinne einer unintegrierbaren Zeitlichkeit gedeutet, die sich durch eine sich aufdrängende gegenwärtige Vergangenheit, eine unsichere Gegenwart und eine verkürzte Zukunftsperspektive charakterisieren lässt.

Die letzten drei Beiträge des Schwerpunktes betrachten den Zusammenhang von Zeit und gutem Leben schließlich mit Blick auf konkrete Lebensphasen und praktische Anwendungsfelder. So beschäftigen sich Evi Agostini, Denis Francesconi und Nazime Öztürk unter dem Titel *Pädagogik(en) des guten Lebens im Zeichen der Zeit* mit dem Zeitbezug pädagogi-

scher Konzeptionen guten Lebens. Einerseits scheint die Pädagogik auf eine Vorstellung guten menschlichen Lebens als Zielbestimmung pädagogischen Denkens und Handelns angewiesen zu sein. Andererseits muss sie jedoch die Offenheit der Zukunft berücksichtigen, um Heranwachsenden eine eigenverantwortliche Gestaltung ihrer Welt in Relation zu anderen zu ermöglichen. Der Beitrag geht dieser Spannung nach und erörtert vor dem Hintergrund der Ungewissheit gesellschaftlicher Transformationsprozesse verschiedene Lösungsansätze.

Im Anschluss behandelt der Beitrag von Nadine Mooren der Frage nach dem guten Leben im Alter. Unter dem Titel *Das Alter bekämpfen oder akzeptieren?* legt die Autorin dar, dass sowohl die heute verbreitete Empfehlung der Bekämpfung des Alters als auch die seiner Akzeptanz jeweils durchaus berechtigte Gesichtspunkte geltend machen. Beide Sichtweisen sollten ihr zufolge daher auch mit Blick auf das gute Leben im Alter Berücksichtigung finden. Allerdings sehen sie sich jeweils auch mit gewichtigen Einwänden konfrontiert, denen angemessen Rechnung zu tragen ist. Entsprechend umreißt der Beitrag anschließend Grundzüge eines praktisch klugen Umgangs mit altersbedingten Veränderungen, in dem die bewahrenswerten Aspekte beider Strategien als komplementäre Bestandteile aufgehoben sind.

Der Beitrag von Laura Mohacsi, Eva Hummers und Evelyn Kleinert wendet sich schließlich dem ebenso traditionsreichen wie aktuellen Themenfeld des guten Sterbens zu. Unter dem Titel *Riskantes Sterben als neue Normalität?* diskutieren die Autorinnen die ethische Bedeutung neuer medizinisch-technisch ermöglichter Verfügbarkeiten für ein gutes Sterben. Ihnen zufolge stellt das in diesem Kontext ausgebildete Recht auf ein selbstbestimmtes Sterben eine wertvolle Errungenschaft dar, begünstigt allerdings auch die Idealisierung einer selbstbestimmten Ausgestaltung des Sterbeprozesses. Vor diesem Hintergrund nimmt der Beitrag im Rückgriff auf systemtheoretische Perspektiven insbesondere die gesellschaftliche Funktion solcher modernen Sterbeideale in den Blick und unterzieht sie einer kritischen Reflexion.

Idee und Konzeption dieses Schwerpunktes entstanden im Rahmen der Forschungsgruppe 5022 „Medizin und die Zeitstruktur guten Lebens“ (Sprecherin Claudia Wiesemann, Universitätsmedizin Göttingen), gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), Projektnummer 424883170. Wir danken Dr. Andrea Klonschinski für ihre Anregungen und die gute Zusammenarbeit.

Literatur

- Angehrn, Emil. 2017. *Sein Leben Schreiben. Wege der Erinnerung*. Frankfurt a. M.: Klostermann.
- Angehrn, Emil. 2020. *Vom Anfang und Ende. Leben zwischen Geburt und Tod*. Frankfurt a. M.: Klostermann.
- Assmann, Aleida. 2013. *Ist die Zeit aus den Fugen? Aufstieg und Fall des Zeitregimes der Moderne*. München: Hanser.
- Bauman, Zygmund. 1992. *Mortality, Immortality, and Other Life Strategies*. Stanford: Stanford University Press.
- Beck, Ulrich, & Elisabeth Beck-Gernsheim, Hrsg. 1994. *Risikante Freiheiten: Individualisierung in modernen Gesellschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Blumenberg, Hans. 1986. *Lebenszeit und Weltzeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dorsey, Dale. 2015. „The significance of a life’s shape“. *Ethics* 125 (2): 303–330.
- Fuchs, Thomas. 2002. *Zeit-Diagnosen. Philosophisch-psychiatrische Essays*. Zug: Die Graue Edition.
- Gronemeyer, Marianne. 2014. *Das Leben als letzte Gelegenheit. Sicherheitsbedürfnisse und Zeitknappheit*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kauppinen, Antti. 2012. „Meaningfulness and Time“. *Philosophy and Phenomenological Research*, 84(2), 345–377.
- King, Vera und Benigna Gerisch, Hrsg. 2009. *Zeitgewinn und Selbstverlust. Folgen und Grenzen der Beschleunigung*. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Kotre, John N. 1996. *Outliving the Self: How We Live on in Future Generations*. New York, London: W. W. Newton & Co.
- Mesch, Walter, Hrsg. 2013. *Glück – Tugend – Zeit: Aristoteles über die Zeitstruktur des guten Lebens*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Mitscherlich-Schönherr, Olivia. 2011. „Glück und Zeit. Erfüllte Zeit und gelingendes Leben“. In *Glück: Ein interdisziplinäres Handbuch*, herausgegeben von Dieter Thomä, Christoph Henning, & Olivia Mitscherlich-Schönherr, 63–74. Stuttgart: Metzler.
- Reiter, Barbara. 2011. *Ethik des Zufalls*. München: Fink.
- Rentsch, Thomas. 2014. „Werden zu sich selbst: Das Altern und die Zeitlichkeit des guten Lebens“. *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, 1 (1): 263–288.
- Rimon-Zarfaty, Nitzan, & Mark Schweda. 2023. „Biomedicine and life sciences as a challenge to human temporality“. *History and Philosophy of the Life Sciences* 45 (3).
- Rosa, Hartmut. 2012. *Beschleunigung und Entfremdung: Entwurf einer kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Schechtman, Marya. 1996. *The Constitution of Selves*. Ithaka: Cornell University Press.

- Scherer, Bernd, Hrsg. 2016. *Zeit der Algorithmen*. Berlin: Matthes und Seitz.
- Schweda, Mark. 2022. „Ageing and the temporality of the good life“. *The Cambridge Handbook of the Ethics of Ageing*, herausgegeben von Chris Wareham, 23–37. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schweda, Mark, & Claudia Bozzaro. 2014. „Altern als Paradigma: Neue Zugänge zur Zeitlichkeit des Menschen in der Ethik“. *Zeitschrift für Praktische Philosophie* 1 (1): 167–184.
- Steinfath, Holmer, Hrsg. 1998. *Was ist ein gutes Leben? Philosophische Reflexionen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Steinfath, Holmer. 2020. „Zeit und gutes Leben.“ *Zeitschrift für philosophische Forschung* 74 (4): 493–513.
- Steinfath, Holmer, & Anne Clausen. 2023. „Zeitdimensionen des menschlichen Lebens“. *Ethik in der Medizin* 35 (1): 7–22.
- Theunissen, Michael. 1991. *Negative Theologie der Zeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Theunissen, Michael. 2000. *Pindar: Menschenlos und Wende der Zeit*. München: Beck.
- Thomä, Dieter. 1998. *Erzähle dich selbst: Lebensgeschichte als philosophisches Problem*. München: Beck.
- Velleman, David. 1991. „Well-being and time“. *Pacific Philosophical Quarterly* 72: 48–77.
- Weinrich, Harald. 2005. *Knappe Zeit. Kunst und Ökonomie des befristeten Lebens*. München: Beck.
- Wiesemann, Claudia, & Mark Schweda. 2023. „Medizin und die Zeitstruktur guten Lebens“. *Ethik in der Medizin* 35 (1): 1–5.

Drei Zeithorizonte des guten Lebens: Generationenfolge, Lebenslauf und die Gegenwart des Augenblicks

Three time horizons of the good life: generational
succession, life course and the presence of the moment

TOBIAS VOGEL, WITTEN / HERDECKE

Zusammenfassung: Dieser Aufsatz behandelt drei Zeithorizonte des guten Lebens, durch die die drei Zeitdimensionen der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft lebensperspektivisch miteinander vermittelt werden. Erstens wird Lebenssinn von der Generationenfolge her begriffen. Zweitens wird der Prozess menschlicher Selbstverwirklichung im Fortschreiten durch den Zeitfluss der Lebensspanne untersucht. Drittens werden drei Arten von Glücksmomenten in der Gegenwart des Augenblicks verortet und in Bezug zu sinnorientierter Selbstverwirklichung gebracht. Es wird zudem erörtert, wie durch diese drei Zeithorizonte die Spannung zwischen aktiver Lebensführung und passiver Lebenswiderfahrnis aus der Perspektive eines selbstreflexiven Wesens verarbeitet wird und welchen Einfluss dadurch Schnelligkeit und Langsamkeit für ein gutes Leben haben.

Schlagwörter: Lebenssinn, Selbstverwirklichung, Glück, Schnelligkeit, Langsamkeit

Abstract: This article deals with three time horizons of the good life, through which the three time dimensions of the past, the present and the future are mediated with each other in terms of life perspective. First, the meaning of life is understood from the succession of generations. Second, the process of human self-realization is examined as it progresses through the time flow of the life span. Third, three types of moments of happiness are located in the present moment and related to meaning-oriented self-realization. It is also discussed how through these three time horizons the tension between active living and passive living experience is processed from the perspective of a self-reflective being and what influence thereby speed and slowness have for a good life.

Keywords: meaning in life, self-realization, happiness, speed, slowness

Alle Inhalte der Zeitschrift für Praktische Philosophie sind lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.



Einleitung

Die Zeitdimensionen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft begegnen uns in Form von lebensperspektivischen Zeithorizonten. Ein Zeithorizont meint dabei die Zeitspanne, an der wir uns in unserer jeweiligen Gegenwart orientieren (vgl. Großheim 2012, 23, 146). Über die jeweilige Gegenwart hinaus kann sich unser Zeithorizont auf unseren Lebenslauf, also das Fortlaufen durch unsere Lebensspanne erstrecken oder auch über unsere Lebensspanne hinaus erweitern, insoweit in der Generationenfolge die vor uns und nach uns Lebenden für uns von Bedeutung sind (vgl. ebd.).

Während wir in unserer begrenzten Lebensspanne, in dem Zeitfluss unseres Alterns und in der steten Präsenz des Gegenwärtigen passive Rezipienten von Zeit sind, stehen Qualität und Dauer unseres Glücks zugleich in Abhängigkeit davon, wie wir uns zu dieser Zeit verhalten – darin wächst uns eine aktive Rolle im Umgang mit der Zeit für unsere Lebensführung zu. Dementsprechend besteht eine wesentliche Vollzugsbedingung für unser gutes Leben darin, die Zeit so zu gestalten und so zu verbringen, dass wir sie mit uns in Einklang bringen und dadurch zur unsrigen machen (vgl. Steinfath 2020, 495). Negativ gewendet formuliert Holmer Steinfath es so: „Nicht alle Probleme, mit denen wir im Leben zu kämpfen haben, sind Probleme mit der Zeit, aber keines bleibt von ihr unberührt.“ (ebd., 511)

In diesem Sinne geht der folgende Aufsatz von zeitlichen Vollzugsbedingungen für ein gutes Leben aus und erörtert diese in Relation zur existenziellen Spannung zwischen aktiver Lebensführung und passiver Lebenswiderfahrnis aus der Perspektive eines selbstreflexiven Wesens (vgl. Wolf 1998, 34–35, 39–42). Das gute Leben wird durch die Philosophie vor allem auf drei zentrale Kriterien hin interpretiert: Wohlergehen, Sinn und Moral (Weber-Guskar 2022, 5). Der vorliegende Aufsatz konzentriert sich auf die beiden Kriterien des Wohlergehens und Sinns sowie ihre Verbindungen zueinander. Das Wohlergehen reduziert sich demnach nicht etwa auf ein lustbesetztes Glücksgefühl, sondern meint auch eine Erfülltheit, die sich einstellt, wenn wir uns etwas widmen, das wir als sinnvoll erachten (vgl. Wolf 2010, 14–15). Sinn, Wohlergehen und deren Verbindungen zueinander sollen im Folgenden mit Blick auf die drei Zeithorizonte der Generationenfolge, des Lebenslaufs und der Gegenwart untersucht werden.

Bei der Behandlung des Zeithorizonts der *Generationenfolge* steht das Kriterium des Sinns im Fokus. Vorausgesetzt ist dabei, dass der Zeithorizont unseres Wohlergehens sich auf unsere Lebensspanne begrenzt, wir aber in der Generationenfolge über unserer Lebensspanne hinaus Sinnbe-

züge herstellen können, die für unser Wohlbefinden von Bedeutung sind. Unsere aktiv erstrebten Sinnorientierungen im Leben werden dabei von intergenerationellen Anerkennungsverhältnissen her interpretiert, durch die wir passiv Sinnzuschreibungen an unser Leben erfahren. Im Zeithorizont des *Lebenslaufs* erstreckt sich unser Wohlergehen auf unsere Lebensspanne. Es nimmt die Form einer aktiv voranschreitenden Lebensführung innerhalb eines passiv erfahrenen Zeitflusses an, der uns vom Anfang unserer Lebensspanne zu deren Ende trägt. Dabei durchleben wir einen Entwicklungsprozess, in dem wir aus sinnbezogenen Idealen heraus Ziele anstreben und auf eine sinnvolle Lebensgeschichte abzielen, deren Gelingen oder Misslingen unser Wohlergehen mitbestimmt. Dieser Entwicklungsprozess wird als Selbstverwirklichung analysiert. Im Zeithorizont der *Gegenwart* liegt der Fokus auf dem Erlebnischarakter des Wohlergehens. Dieser Fokus auf das Erleben von Glücksmomenten erklärt sich daraus, dass wir uns während unseres Voranschreitens durch den Zeitfluss stets in aneinandergereihten Augenblicken befinden. In den jeweiligen Augenblicken kann uns Glück in Abhängigkeit von unserer jeweiligen Handlungsaktivität zugleich passiv ereilen. Dieser präsentische Erlebnisaspekt unseres Wohlergehens bleibt an die Kontexte der Selbstverwirklichung und des Lebenssinns gebunden – erst dadurch kann uns in der Gegenwart ein umfassendes, erfülltes Glück zuteilwerden. Diese übergreifenden Kontextbindungen werden in diesem Aufsatz in ihren unterschiedlichen Vermittlungsweisen untersucht. Insgesamt wird geprüft, in welcher Weise wir in den jeweiligen Zeithorizonten unsere Gegenwarts-, Zukunfts- und Vergangenheitsbezüge miteinander vermitteln und mit diesen jeweiligen Vermittlungsweisen zugleich auch unsere existenzielle Grundspannung von aktiver Lebensführung und passiver Lebenswiderfahrnis verarbeiten.

Im Unterschied zu den hier behandelten lebensperspektivischen Zeithorizonten betrachtet die sozialwissenschaftliche Forschung gesellschaftliche Zeitstrukturen. Allen voran die kritische Soziologie Hartmut Rosas hat anhand von gesellschaftlichen Zeitstrukturen das komplexe Phänomen der Beschleunigung untersucht, das sowohl die zunehmende Geschwindigkeit sozialstrukturellen Wandels bezeichnet als auch eine Erhöhung des Lebensstempos, etwa durch mehr Handlungsvollzüge innerhalb einer gegebenen Zeitspanne, fragmentierte bzw. von Unterbrechungen geprägte Handlungsabläufe sowie dynamisierte, diskontinuierliche und sich immer weniger verfestigende Lebenssituationen (vgl. Rosa 2012). Eine philosophische Betrachtung von Zeithorizonten kann in diesem Artikel nicht die komplexen

Veränderungen von gesellschaftlichen Zeitstrukturen miteinschließen, muss aber zur Kenntnis nehmen, dass lebensperspektivische Zeithorizonte durch Veränderungen gesellschaftlicher Zeitstrukturen betroffen sein können und sich dies auch auf die Vollzugsbedingungen eines guten Lebens auswirkt. Dieser Aufsatz soll in einem begrenzteren Rahmen zur Blickschärfung dafür beitragen, in welchen Hinsichten Sinn, Selbstverwirklichung und Glück eines zeitlich begrenzten Lebens, wie von Odo Marquard beschrieben, durch ein Zugleich von Schnelligkeit und Langsamkeit bedingt sind (vgl. Marquard 2020, 226–27) und daher durch Dynamisierungen oder Kontinuitäten beeinflusst werden. Entsprechende Einordnungen sollen in der Schlussbetrachtung umrissen werden, die eine wechselseitige Anschlussfähigkeit von normativ-philosophisch verfassten Reflexionen über das gute Leben und einer kritisch-soziologischen Betrachtung von gesellschaftlichen Beschleunigungsphänomenen nahelegen.

Um die philosophische Reflexion für die sozialwissenschaftliche Kritik gegenwärtiger Zeitstrukturen fruchtbar zu machen – ohne bereits eine sozialwissenschaftliche Analyse- und Anwendungsebene zu betreten – fasst der Aufsatz Einsichten der zeitgenössischen Philosophie zusammen und synthetisiert sie zu einem Gesamtbild des guten Lebens in Bezug auf dessen Zeitlichkeit. Daher greift die Darstellung viele philosophisch voraussetzungsreiche Aspekte auf und priorisiert deren Zusammenfügung sowohl gegenüber einer analytischen Auseinanderlegung jeweiliger Voraussetzungen und Begriffe als auch gegenüber einer Explikation philosophischer Kontroversen. Dies bedeutet auch, dass die Darstellungsebene auf einem abstrakten Niveau bleibt, das sich für kultur- und milieuspezifische Ausleuchtungen sowie konkretere Illustrationen offenhält. Für das philosophische Thema der Zeitlichkeit des guten Lebens spannt der Aufsatz einen möglichen Rahmen auf, dessen Konstruktionsbedingungen Raum für weitergehende kritisch-philosophische Reflexion bieten.

Sinn in der Generationenfolge

Lebenssinn lässt sich auf zwei Ebenen betrachten: der des Sinns *des* Lebens und der des Sinns *im* Leben. Der Sinn des Lebens bemisst sich daran, ob dem Leben von außen her – unabhängig davon, wie jemand in sein Leben involviert ist – ein sinnhafter Zweck zugeschrieben werden kann. Derartige Zweckzuschreibungen beruhen vor allem auf religiös-metaphysischen Weltbildern, die z.B. annehmen, dass es einen Gott gibt, der das menschliche

Leben aus guten Gründen erschuf. Da sich über entsprechende religiös-metaphysische Fragen schwerlich entscheiden lässt, beschränken sich PhilosophInnen überwiegend auf den Sinn im Leben: inwiefern Personen von ihrer eigenen Perspektive her ihrer Lebenspraxis Sinn zuschreiben können. Lebenssinn wird dabei unter der Prämisse verstanden, dass Sinn im Leben auch dann möglich ist, wenn wir in einem lediglich physikalisch verfassten Universum leben, von dem aus gesehen das Leben keinen Grund, sondern lediglich eine Ursache hat (vgl. Wolf 2015, 90–91; Metz 2013, 3, 144–60; Weber-Guskar 2020, 6–8; Fischer 2020, 2).

Auch wenn die philosophische Fragerichtung daher systematisch die interne Perspektive des Sinns im Leben einnimmt, wirft die Frage nach dem Sinn des Lebens von der externen Perspektive eines lediglich physikalisch verfassten Universums weiterhin ein Problem für den Sinn im Leben auf. Thomas Nagel beschreibt das Problem in folgenden Worten:

Begreife ich mich objektiv als eine kleine, kontingente und höchst transitorische Seifenblase in der unermesslichen Lauge des Universums, erzeugt dieser Gedanke eine Einstellung, die an Indifferenz grenzt (Nagel 1992, 361).

Von dieser Perspektive her erscheint uns unsere Existenz als ein kontingentes und unbegründetes Ereignis ohne haltbare Konsequenz. Weder fügt unsere Geburt dem Universum etwas Wesentliches hinzu noch entreißt unser Tod diesem etwas Wesentliches (vgl. Nagel 1992, 363–69, 375, 393). Insbesondere Richard Taylor hebt das Problem hervor, das sich aus dem immensen Zeithorizont des Universums für den Lebenssinn ergibt: Was uns in unserem Leben wichtig ist, zeigt sich als vergänglich und kurzlebig, unser Leben reiht sich in einen ziellosen und einförmigen Zyklus des Werdens und Vergehens ein (vgl. Taylor 2004, 24–25). Zwar lässt sich mit Nagel durchaus fragen, warum ein Zeithorizont von z.B. einer Millionen Jahren für uns überhaupt relevant sein sollte (vgl. Nagel 2012, 29–30). Die Frage deutet aber darauf hin, dass uns unsere externe Perspektive nicht mit einem alternativen Relevanzstandard konfrontiert, der sich potenziell als irrelevant ausräumen ließe, sondern dass mit dieser Perspektive Relevanzstandards im Allgemeinen für uns verloren gehen (vgl. ebd., 37). Unsere externe Perspektive auf uns ist unsere eigene, die wir als selbstreflexive Wesen notwendig einnehmen. Und diese kollidiert zwangsläufig mit unserer Innenperspektive, weil sie über uns hinaustreibt und dabei unsere Relevanzstandards relativiert (vgl. ebd., 32, 39, 42; ders. 1992, 372–77).

Während Richard Taylor nahelegt, dass der Sinn im Leben sich vor allem aus einer subjektiven Innenperspektive erschließt, die die jeweiligen Handlungen willentlich verfolgt und mit positiven Affekten besetzt (vgl. Taylor 2004, 22, 26–28), geht die überwiegende Mehrzahl philosophischer Ansätze davon aus, dass dies für die Konstitution von Lebenssinn keineswegs hinreichend ist (vgl. Metz 2013, 174). Denn selbst wenn eine Tätigkeit willentlich und lustvoll verfolgt wird, muss sie das Leben nicht mit Sinn erfüllen – fernsehen kann Spaß machen, muss dem Lebenssinn aber nicht dienlich sein (vgl. ebd., 175). Vielmehr müssen sinnorientierte Tätigkeiten auch von einem Standpunkt aus als wertvoll angesehen werden können, der sich nicht auf die jeweilige subjektive Innenperspektive beschränkt. Dies setzt objektivere Gründe voraus, auf die wir reflexiv Bezug nehmen und durch die wir entscheiden, ob unserer Existenz auch über unser willentliches und affektives Innenleben hinaus Relevanz zukommt, d. h. ob unsere Existenz einen Unterschied macht, indem wir uns auf etwas anderes als auf unser je eigenes Wohlergehen hin ausrichten (vgl. Wolf 2010, 18–30). Relevant kann in diesem Sinne beispielsweise die Förderung allgemeiner menschlicher Lebensbedingungen und Fähigkeiten sein (vgl. Metz 2013, 235) – sei dies etwa in Form zwischenmenschlicher Beziehungen, moralischer Handlungen, wissenschaftlicher Erkenntnisse oder ästhetischer Werke (vgl. ebd., 227–31). Subjektiv bedeutet eine sinnorientierte Betätigung persönliche Involviertheit und Engagement, sie muss aber keineswegs lustvoll sein, sondern kann ebenso gut anstrengend und strapaziös sein (vgl. Metz 2013, 183–84, 196; Weber-Guskar 2020, 9). Vielmehr erschließt sich durch sinnorientierte Tätigkeiten erst ein freudvolles Erfüllungsmoment, das über affektive Lust hinausgeht, weil es uns etwas liefert, dem wir uns im Modus einer rational wertenden Bejahung zuwenden und um dessen willen wir glücklich sind (vgl. Özmen 2005, 160, 174; Wolf 2010, 14–15; Steinfath 1998, 83). Insofern meint auch Nagel, dass die sinnhafte Reichhaltigkeit menschlichen Lebens überhaupt erst aus dem Zusammentreffen beider Perspektiven entspringt, die den Lebensbezug zu einem zugleich engagierten und distanzierten machen (vgl. Nagel 2012, 42–44; ders. 1992, 385–86).

Wenn sich Lebenssinn daher nicht aus einer rein subjektiven Innenperspektive erschließen kann, eine zu starke Abstraktion von dieser Perspektive aber zu Indifferenz führt, dann muss sich unsere sinnbezogene Perspektive zwischen diesen beiden Extremen positionieren: Sie geht dann einen reflexiven Schritt hinter die rein subjektive Innenperspektive zurück, verlässt deren Relevanzbereich aber nicht, sondern macht lediglich objektivere Wer-

tungsstandards und nicht-selbstbezügliche Ausrichtungen zugänglich (vgl. Fischer 2020, 19–20). Dementsprechend verbleibt die Mehrzahl philosophischer Theorien vom Lebenssinn im Zwischenbereich einer lebensinternen Perspektive, die aber extern sowohl über rein subjektive Wertungen als auch über egozentrische Ausrichtungen auf das eigene Wohlergehen hinausgeht. Damit ist das Problem aber nicht erledigt. Nagel betont, dass die externe Perspektive auf den Sinn des Lebens auch dann Sinnverlust provoziert, wenn es aus der lebensinternen Perspektive für den Sinn im Leben nichts zu bemängeln gibt (vgl. Nagel 1992, 371). Denn jegliches Relevanzkriterium ist von einer externen Perspektive her wiederum bezweifelbar (vgl. ders. 2012, 34). Selbst für besonders umfassende Sinnorientierungen, wie z.B. den persönlichen Einsatz für das Wohl der Menschheit oder das Leben auf der Erde, hält die externe Perspektive eine immer weitere Abstraktionsstufe bereit, von der aus sich die Frage stellt, warum die Menschheit oder das Leben auf einem kleinen blauen Planeten insgesamt von Belang sein sollten (vgl. ebd., 36). Fraglich ist daher, was uns in dem Bereich einer sinnhaften Zwischenperspektive hält, wenn unser objektivierender Blick stets über sie hinausdrängt – denn für gewöhnlich erleiden wir ja keinen fundamentalen Sinnverlust, sobald wir die abstrakteren Objektivierungsgrade unserer selbstreflexiven Perspektive gedanklich kennenlernen (vgl. ebd., 40–41). Nagel setzt vor allem auf individuelle Haltungen wie Ironie (vgl. ebd., 44) und Selbstbescheidung (vgl. ders. 1992, 383–84). So nachvollziehbar die Beschränkung zeitgenössischer philosophischer Sinntheorien auf die Perspektive des Sinns *im* Leben ist – um etwa metaphysische Fragen jeweiliger Weltbildkonzeptionen auszuklammern –, so sehr gehen sie über das von Nagel aufgeworfene Problem hinweg, dass unser Sinn *im* Leben negativ davon betroffen sein kann, wenn wir den Sinn *des* Lebens perspektivisch verlieren.

Eine mögliche Antwort auf die Frage, was uns in einer sinnhaften Zwischenperspektive hält, soll im Folgenden mit Bezug auf Anerkennungsverhältnisse im Zeithorizont der Generationenfolge formuliert werden. Diese Anerkennungsverhältnisse verweisen darauf, dass sich eine subjektive Innenperspektive entwicklungspsychologisch nicht ohne externe Sinnbezüge herausbildet. Sinnhafte Zweckzuschreibungen an das Leben eines Heranwachsenden im Rahmen von Sozialisationspraktiken eröffnen eine Sinnperspektive des Lebens, die einen tragfähigen Hintergrund für die Sinnperspektive im Leben liefern können. Mit Axel Honneth lässt sich ein Bild frühkindlicher Entwicklung zeichnen, in dem das Kind sein Wohlergehen bereits im ersten Lebensjahr keineswegs mehr nur im Kontext einer zuträg-

lichen oder widerständigen Welt versteht, sondern von den Intentionen der Fürsorgenden her (vgl. Honneth 2010, 15–16, 27–28). Die eigene Bedürfnisbefriedigung erscheint dann nicht mehr nur als eine Frage bloß individuellen Verlangens innerhalb einer potenziell indifferenten Welt. Stattdessen wird in der fortlaufenden Entwicklung das aus der Innenperspektive Gute der Bedürfnisbefriedigung selbstreflexiv zugleich zu einem Gut im stärkeren Sinne, soweit diesem eine über die Innenperspektive hinausgehende Bedeutung beigemessen wird, die sich aus der wertschätzenden Zuwendung durch die Fürsorgenden ergibt (vgl. ders. 2003, 172–73, 192). Indem sich das Kind diese ihm begebende, wertschätzende Perspektive auf seine Bedürfnisse zu eigen macht, beschränkt sich die Relevanz des eigenen Wohlergehens also keineswegs mehr auf dessen bedürfnisgeleitete Innenperspektive, sondern in seiner Perspektive auf sich selbst erfährt es das eigene Wohlergehen zugleich als einen Sinnbezug für andere. Die perspektivische Objektivierung heftet sich daher keineswegs an ein spezifisches, kausal verfasstes Weltbild, aus dem heraus das eigene Wohlergehen als potenziell indifferent erscheinen kann. Stattdessen reift diese Perspektive aus allgemeinen personalen Entwicklungsbedingungen heran. Die Bezüge zu den eigenen Bedürfnissen sind bereits grundlegend sinnhaft und selbstwertschätzend verfasst, insofern sie in den übersubjektiven Horizont von sozialisationspraktischen Anerkennungsverhältnissen eingebettet sind. Das Kind ist an seinem Lebensanfang Nutznießer und passiver Empfänger eines Anerkennungsverhältnisses, innerhalb dessen sich die selbstbezüglichen Ansprüche anderer auf ihr unmittelbares Wohlergehen in einer Achtung vor den Bedürfnissen des Kindes sinnorientiert zurücknehmen (vgl. ders. 2010, 30–32).

Auf Grundlage dieser passiven Empfängerschaft sinnvermittelter Selbstwertschätzung kann sich das wertschätzende Moment mit dem Heranwachsen aktiv nach außen richten. Ist dies der Fall, wendet sich der durch andere von außen zugeschriebene Sinn des eigenen Lebens zu einem Engagement für etwas Anderes außerhalb seiner selbst als möglichem Bezugspunkt des Sinns im Leben. Zunächst liegt es nahe, eine wertschätzende Haltung gegenüber dem unmittelbaren Herkunftsfeld einzunehmen, in dessen Anerkennungsverhältnissen man aufwächst. Verbundenheit und Identifikation können hier vor allem frühe Selbstorientierung vermitteln. Mit zunehmender Eigenständigkeit kann reflexive Distanz zum eigenen Herkunftsfeld gewonnen werden, das die rückwärtig gerichtete Sinnorientierung an allgemeineren Gesichtspunkten der Überlieferung ausrichtet (vgl. Großheim 2012, 81–84) – wovon zahlreiche Formen der Erinnerungskultur zeugen (vgl.

Marquard 2020, 230). Grundlegend für eine aktive Wendung des intergenerationellen Anerkennungsverhältnisses ist das Bewusstsein, von vorgängigen Generationen ein förderliches Erbe erhalten zu haben, es diesen aber nicht in gleicher Weise vergüten zu können, sondern die Reziprozität von Erben und Vererben durch die Weitergabe an Folgegenerationen zu wahren – in vorwärts gerichteter Sinnorientierung (vgl. Großheim 2012, 75, 93–94, 104–5). In unserer aktiven Lebensführung machen wir uns dadurch in einer generationenübergreifenden Kette von Wertbezügen verortbar, die das eigene Leben mit Bedeutung anreichern und deren Kontinuität vor den Anfangspunkt der eigenen Lebensspanne zurückreicht (vgl. Scheffler 2010, 305). Der damit im Zeithorizont der Generationenfolge angezeigte Zusammenhang einer die Lebensspanne überschreitenden, rückwärts gerichteten und vorwärts gerichteten Sinnorientierung liefert zudem eine sinnhafte Möglichkeit, mit unserer Vergänglichkeit umzugehen. Das eigene Sterben bezeichnet dann nicht das Ende aller Bedeutung für uns selbst, wenn wir darauf hoffen können, dass für uns Bedeutsames nach unserem Tod weiterexistiert und wir es in sinnorientierter Zuwendung gefördert haben (vgl. Scheffler 2010, 304–5). Wenn die passiv erlebten Umstände unseres Lebensanfangs uns darin förderten, uns selbst und unser Wohlergehen in selbstreflexiver Weise wertzuschätzen, insofern wir in vorgefundenen Anerkennungsverhältnissen aufgewachsen sind, dann schließt sich mit unserem Tod ein Kreis, sofern wir aktiv zur Bestandswahrung von etwas beigetragen haben, das in ähnlicher Weise zuträgliche Umstände für diejenigen bereitstellt, die nach uns geboren werden.

Zwar kann Nagel zurecht betonen, dass dies die Perspektivenkollision nicht aufhebt, sondern bestenfalls abschwächt (vgl. Nagel 1992, 397–98), da auch unsere Überlieferungen und die nach uns folgenden Generationen vergänglich sind und bei entsprechend extensivem Zeithorizont als kurzlebig und irrelevant erscheinen. Ihm gegenüber lässt sich aber ebenso betonen, dass er die praxisbedingte Vermittlungsweise von interner und externer Perspektive innerhalb intergenerationeller Anerkennungsverhältnisse nicht hinreichend berücksichtigt. Während Nagel vor allem individuelle Haltungen wie Selbstbescheidung und Ironie im Blick hat, um in einem sinnhaften Zwischenbereich zu verbleiben, hebt der vorliegende Ansatz die gesellschaftliche Dimension hervor und legt nahe, warum Anerkennungsverhältnisse im Zeithorizont der Generationenfolge insbesondere auf Kontinuitäten angewiesen sind, um sinnorientierte Lebensweisen zu stabilisieren.

Selbstverwirklichung im Lebenslauf

Der zweite hier zu erörternde Zeithorizont besteht in dem Lebenslauf, d.h. im Fortschreiten durch unsere Lebensspanne. Die Entwicklungsdynamik dieser aktiven Lebensführung lässt sich als Selbstverwirklichungsprozess fassen. Sofern wir uns aktiv durch unsere Bestrebungen verwirklichen, kommt unserem Selbst zugleich ein passives Moment zu: als dem Objekt, das wir zu verwirklichen suchen. In unseren Entscheidungen darüber, welche Lebenswege wir innerhalb der uns gesetzten Grenzen wählen und realisieren wollen, richtet sich unser gegenwärtiges bzw. faktisches Selbst aktiv auf das Objekt seiner Verwirklichungsbestrebungen hin aus. Dieses Objekt bezeichnet eine Zukunftsprojektion des Selbst als einer von Idealen der eigenen Lebensführung getragenen Zielvorstellung – insofern lässt sich dieses als ein normatives Selbst fassen. Selbstverwirklichung bezeichnet dann genauer sowohl den Prozess, in dem sich das faktische Selbst dem normativen Selbst zielorientiert angleicht, als auch das mögliche Resultat, auf das hin der Prozess ausgerichtet ist – die vollständige Realisierung des normativen Selbst durch das faktische Selbst (vgl. Krämer 1998, 106–20). Das Idealbild des normativen Selbst verkörpert die oben diskutierten Sinnbezüge des Lebens ebenso wie es unserem Wohlergehen die spezifische Form eines teleologischen Glücks gibt, das in Abhängigkeit von der Setzung, Verfolgung und Realisierung von Zielen auftritt (vgl. ebd., 108–10; Seel 1999, 62).

Sowohl der vorausgesetzte Sinnbezug als auch die Qualifizierung des Glücks als eines Zustandes, der sich nicht unmittelbar einstellt, sondern durch unsere zielorientierten Bestrebungen vermittelt, zeigen an, dass wir auch als selbstverwirklichende Wesen einen reflexiven Schritt hinter unsere subjektive Innenperspektive zurückgehen. Und sofern wir eine gelingende Selbstverwirklichung anstreben, wählen wir von unserem sinnbezogenen Lebens- und Selbstideal her unsere Ziele daraufhin aus, ob wir uns mit unseren Zielsetzungen identifizieren können, welche Person wir sein und im Zuge unserer Zielverfolgung und Zielerreichung werden wollen (vgl. Özmen 2005, 119–20). Wir urteilen über die Realisierbarkeit unserer Ziele ebenso wie über unsere Motivlage, die Konsequenzen der Zielverfolgung sowie der Zielerfüllung (vgl. Fenner 2007, 60–61). Wir reflektieren über unsere vielschichtigen und wandelbaren Bestrebungen, und versuchen sie so zu strukturieren, dass sie sich mit dem Zeithorizont unserer Lebensspanne decken, anstatt von Konflikten und Abbrüchen geprägt zu sein (vgl. Wolf, 1998, 37–38). Diese Strukturierungsleistung beruht auf der Zuweisung von Prioritäten anhand von Zielumfang und Zielreichweite: Kurzfristige Ziele nehmen

geringere Zeiträume und weniger Handlungen in Anspruch. Demgegenüber setzen weitreichendere Ziele einen schwer überschaubaren Handlungsumfang voraus und liegen als fernere Größen in der Zukunft. Sie strukturieren kurzfristige Ziele und können sie harmonisieren (vgl. Fenner 2007, 80–81). Diese planvolle Strukturierung des Lebenslaufs zum Zweck fortschreitender Selbstverwirklichung lässt sich mit dem Begriff eines Lebensplans erfassen (vgl. ebd., 99; Großheim 2012, 168).¹

Von zentraler Bedeutung für den Selbstverwirklichungsprozess ist die Komplementarität von Lebensplänen und personaler Identität. Als personale Identitäten befinden wir darüber, welche Art von Lebensplan unsere Ideale widerspiegelt, und entscheiden davon ausgehend, welche Bestrebungen in unseren Lebensplan integriert werden. Der Lebensplan wiederum strukturiert unsere personale Identität. Zielverfolgend und Zielerreichend versorgen wir uns mit den Resultaten unserer Bestrebungen und machen uns dadurch Identifikationsangebote zugänglich, die zu einem früheren Zeitpunkt nicht verfügbar waren. In diesem Zusammenspiel konstituiert sich eine fortlaufende Selbstnarration, die ihren Sinn durch die Kohärenz von personaler Identität und Lebensplan bezieht (vgl. Fenner 2007, 83–84; Rawls 1979, 454).² Indem wir unsere personale Identität auf sinnorientierte Zielsetzungen ausrichten, entwickeln wir aus der Wertschätzung für unsere Bestrebungen heraus Selbstachtung (vgl. Rawls 1979, 479). Unsere Selbstachtung beschränkt sich nicht auf eine Selbstbejahung (vgl. Steinfath 1998, 78–79) durch zweckhaft für unser Leben eingerichtete Vorhaben, sondern sie kommt uns auch dadurch zu, dass wir unser Leben im Lichte der Werte schätzen, denen wir uns widmen (vgl. Wolf 2010, 28). Neben diesen sinnorientierten Wertbezügen der eigenen Zielsetzungen stellt Selbstvertrauen einen weiteren Teil der Selbstachtung dar (vgl. Rawls 1979, 479). Selbstvertrauen erfahren wir durch die Fähigkeitserweiterungen im Zuge unserer Zielverfolgung und den daraus steigenden Erwartungswert unserer Zieler-

1 Mit Steinfath ließe sich anstatt von Lebensplänen auch von Lebenskonzeptionen sprechen (vgl. Steinfath 1998, 77). Zudem warnt er vor einer allzu harmonistischen Sicht, die jede Art von Konflikt im Sinne des guten Lebens zu lösen gedenkt (vgl. ebd., 80).

2 Der Sinn von Tätigkeiten hängt so verstanden auch davon ab, dass sie sich in weitreichenderen Handlungsketten stimmig aneinanderreihen, über längere Zeiträume wiederholt werden und dadurch Verbindungen zwischen verschiedenen Lebensphasen stiften (vgl. Weber-Guskar, 2020, 13–15, 20).

fällung (vgl. Fenner 2007, 136). Dagmar Fenner charakterisiert Selbstvertrauen mit folgenden Worten:

Selbstvertrauen kann definiert werden als Zuversicht im Hinblick auf die Fähigkeit, die eigenen Handlungsziele und Absichten erfolgreich auszuführen. Es ist das positive Gefühl, dass man sich auf die eigenen Kompetenzen verlassen kann (ebd.).

Die Fähigkeitsentwicklung ermöglicht nicht nur eine effektivere Zielverfolgung. Sie öffnet auch den Raum dafür, bestimmte Ziele zu generieren – eine Person, die nicht rechnen kann, wird weder das Ziel entwickeln, eine MathematikerIn zu werden, noch wird sie den Umgang mit Zahlen als freudvoll empfinden (vgl. ebd., 31). Zugleich vertiefen reflexive Kompetenzen den Selbstzugang, wodurch die Zielwahl besser auf die eigene Persönlichkeit abgestimmt werden kann und dementsprechend eine Identifikation mit den selbstgesetzten Zielen elaborierter und passgenauer vonstattengeht (vgl. ebd., 35, 114–15, 123). Das Aufstellen von Lebensplänen stellt daher keinen einmaligen Akt zu irgendeinem Lebenszeitpunkt dar, sondern unterliegt zugleich der Dynamik der eigenen Entwicklung, die sich während der Verfolgung von Lebensplänen vollzieht.

Um die grundlegenden Verbindungslinien zwischen einem faktischen und einem normativen Selbst im Zuge einer zeitlich voranschreitenden Selbstverwirklichung zu bewahren, setzt ein Lebensplan einen gewissen Grad an Beständigkeit voraus. Dazu sollte er eine klare Hierarchisierung von Zielen beinhalten, deren Priorität sich daran bemisst, wie beständig die jeweiligen Ziele im Hinblick auf Zielvielfalt und Zielveränderung im Laufe des persönlichen Entwicklungsprozesses zu sein versprechen (vgl. Rawls 1979, 448–49). Zugleich sollte ein Lebensplan offen dafür sein, zusätzliche Ziele, die im Verlauf desselben Prozesses hinzutreten mögen, zu integrieren (vgl. ebd., 450–52; Seel 1999, 95, 185). Lebenspläne lassen dadurch variantenreichere Glückserlebnisse zu, die einer vielschichtigen Persönlichkeitsentwicklung entsprechen und teleologisches Glück mit qualitativer Fülle versehen, statt es zu vereinseitigen und zu veröden (vgl. Seel 1999, 185). Aus diesen qualitativen Bestimmungen von Lebensplänen plausibilisiert sich die einleitend erwähnte Einsicht Marquards, dass die Endlichkeit unseres Lebens uns sowohl zur Schnelligkeit als auch zur Langsamkeit nötigt: Wir wollen in unserer Lebensspanne unsere Ziele realisieren und im Zuge des damit angezeigten Selbstverwirklichungsprozesses auch neue und vielschichtige Ziele setzen. Zugleich gilt es, in diesem dynamischen Wandlungsprozess eine Kon-

tinuität zwischen uns und unseren Zielen zu bewahren, also langsam genug zu sein, damit wir uns in unserer Verwirklichung nicht selbst davoneilen.

Insofern es sich bei Lebensplänen um Zukunftsentwürfe handelt, durch deren aktive Realisierung wir uns selbst verwirklichen wollen, markieren sie für uns eine zukunftsorientierte Perspektive. Die Qualität unserer Lebenspläne ist ausschlaggebend dafür, wie wir uns gegenüber unserer Zukunft positionieren. Unser Lebensgefühl kann entscheidend dadurch geprägt sein, wie wir gegenüber unserer Zukunft gestimmt sind, ob wir sie in einem optimistischen oder pessimistischen Licht sehen. Wenn wir Gründe haben zu glauben, dass unsere Ziele wertvoll und realisierbar sind, dann liegt eine optimistische Haltung nahe. Wenn wir hingegen Gründe haben zu glauben, dass wir unsere Ziele nicht erreichen oder sie nicht erreichbar sind oder wir uns in ihrer Verfolgung verlieren, sieht die Zukunft für uns weniger rosig aus. Neben dieser aktiven und erfolgsorientierten Perspektive auf die Zukunft (vgl. Steinfath 2020, 505, 508), durch die wir sie uns als unsere aneignen (ebd., 505), erwarten wir die Zukunft auch in passiver Weise – als einen unverfügbaren Ereignisstrom, der unsere Lebenspläne durch glückliche Zufälle befördert oder durch Schicksalsschläge zunichtemacht. In dieser passiven Hinsicht hängt unser Optimismus weniger von der Zuversicht ab, die wir aus der Qualität unserer Lebenspläne ziehen, sondern vielmehr von einer Akzeptanz des Unverfügbaren, durch die sich unsere Hoffnung auf Ereignisse überträgt, die wir nicht steuern können (vgl. ebd., 505, 508).³

Der durch die Verfolgung unserer Lebenspläne angezeigte Zukunftsbezug bleibt jedoch nicht über die gesamte Lebensspanne hinweg bedeutungsgleich, sondern verändert sich mit unserem Voranschreiten in der Lebensspanne. Wenn wir jung sind, liegt viel Zukunft vor uns und wenig Vergangenheit hinter uns. Es eröffnen sich uns zahlreiche mögliche Lebenswege, und was uns in jüngeren Jahren einerseits widerfährt und wozu wir uns andererseits entscheiden, kann unser weiteres Leben komplett bestimmen oder auch nicht. Je mehr Zukunft noch vor uns liegt, desto unterbestimmter sind Ereignisse daher für die Qualität unseres weiteren Lebens insgesamt (vgl. Velleman 1991, 57–58). Je weiter wir hingegen voranschreiten, desto mehr Vergangenheit liegt hinter uns und desto weniger Zukunft liegt vor uns. In dieser Hinsicht bezeichnet Marquard das Alter auch als die „Lebensperi-

3 Neben Handlungsaktivitäten können auch gute wie schlechte passive Widerfahrnisse bzw. zufällige Geschehnisse Sinnzuschreibungen erfahren, sofern sich diese in eine sinnhafte Narration einfügen lassen (vgl. Weber-Guskar 2020, 22–23).

ode des Zukunftsschwundes“ (Marquard 2021, 84). Zu einem fortgeschrittenen Lebenszeitpunkt haben wir uns auf einen spezifischen Lebensweg festgelegt, sodass später erlittene Rückschläge umso mehr vorangegangene Bemühungen zu entwerten drohen und ein Scheitern umso umfänglicher machen können. Demgegenüber kann ein Scheitern zu einem früheren Zeitpunkt in rückwärtiger Betrachtung dazu beigetragen haben, uns in Situationen noch vielfach vorhandener optionaler Zukünfte auf einen Lebensweg festzulegen, der rückwärtig betrachtet von Erfolg gekrönt war (vgl. Velleman 1991, 57–58). Wenn es uns zudem in zukunftsorientierter Perspektive darum geht, uns durch die Realisierung unserer Lebenspläne zu verwirklichen, und Marquard hierin wie beschrieben einen Grund zur Schnelligkeit erblickt, dann müssten wir im Alter nicht nur umso mehr darum besorgt sein, Rückschläge zu vermeiden, sondern wir müssten mangels Aufschiebbarkeit auch umso hektischer versuchen, unsere Ziele zu realisieren (vgl. Marquard 2021, 105). Marquard lobt am Alter aber gerade das „Etabliert- und Beruhigtsein“ sowie „mehr Gelassenheit“ (ebd., 104). Dies legt nahe, dass mit dem Vorschreiten in der Lebensspanne nicht nur die Zukunft schrumpft, sondern auch der Zukunftsbezug, von dem fraglich ist, ob er sich vollständig erfassen lässt durch eine „Altersklugheit, wenn man seine Erwartungen an seine kurze Zukunft anzupassen weiß“ (ebd., 96).

Vielmehr ist davon auszugehen, dass Etabliertsein, Beruhigtsein und mehr Gelassenheit naheliegen, weil im Zuge der Realisierung von Lebensplänen erstens die Bedeutung von kurzfristigeren gegenüber weitreichenderen Zielen zunimmt und zweitens eine vergangenheitsorientierte Perspektive gegenüber einer zukunftsorientierten überwiegt. Die Bedeutungszunahme von kurzfristigen Zielen gegenüber weitreichenderen plausibilisiert sich aus der Unterscheidung von transzendierenden und immanenten Zielen. Transzendierende Ziele gehen über die jeweilige Lebenssituation hinaus und markieren gerade den Charakter eines Lebensplans als Zukunftsentwurf. Immanente Ziele sind hingegen diejenigen, die auch innerhalb einer gegebenen Lebenssituation realisierbar sind. Einen Lebensplan zu verwirklichen bedeutet, sich durch die Realisierung transzendierender Ziele zusätzliche immanente Ziele zu erschließen, und erstere durch letztere zu ersetzen. Martin Seel nennt das Beispiel, im Lebensplan das transzendierende Ziel zu haben, sich einen Garten zu kaufen. Wenn der Garten erworben ist, dann bleibt das immanente Ziel der Gartenpflege, das man zuvor mangels eines Gartens nicht verfolgen konnte (vgl. Seel 1999, 98). Der fortschreitende Zukunftsschwund muss dann in der Perspektive teleologischen Glücks keines-

wegs problembehaftet sein, wenn der schrumpfende Zukunftsbezug als ein Resultat gelungener Lebenspläne hervortritt. Dementsprechend formuliert Seel die Erfolgsperspektive teleologischen Glücks auch folgendermaßen:

Wünsche so, daß dir keine transzendierenden Wünsche mehr offenbleiben. Erstrebe eine Lebenssituation, deren Gegenwart du ohne jeden Vorbehalt künftigen Erfolgs und Gelingens bejahren kannst (ebd.).

Die Bedeutungszunahme der vergangenheitsorientierten Perspektive gegenüber der zukunftsorientierten ergibt sich aus der rückwärtigen Besinnung auf den eigenen Lebensweg im Lichte der bereits realisierten Ziele. Inwieweit wir unser Leben als gelungen oder misslungen beurteilen, hängt auch davon ab, ob wir ihm gemessen an unseren Zielen einen Aufwärts- oder Abwärtstrend zuschreiben. In rückwärtiger Betrachtung können sich uns früher erlebte Rückschläge als Situationen darstellen, aus denen wir gelernt haben und die uns zu gegenwärtigem Erfolg hingeführt haben. Gegenwärtige Erfolge können uns dann umso mehr als wohlverdiente Früchte vergangener Strapazen erscheinen, statt etwa lediglich als Resultate glücklicher Umstände, zu denen wir selbst nichts beigetragen haben. Die rückwärtige Betrachtung schließt damit die Möglichkeit einer vergangenheitsorientierten Versöhnung mit Ereignissen ein, die wir ansonsten in einem besonders negativen Licht sehen würden, ob das Fehlentscheidungen in der aktiven Lebensführung sind oder passiv erlittene Schicksalsschläge. Dazu sind wir jedoch nicht nur darauf angewiesen, wesentliche Lebensziele erfolgreich umgesetzt zu haben, sondern auch darauf, auf kontinuierliche Entwicklungen zurückblicken zu können statt auf dominante Ansammlungen von Sackgassen (vgl. Velleman 1991, 52–58). Neben der rückwärtig besinnenden Versöhnung gibt es auch die Möglichkeit, mit der Vergangenheit abzuschließen (vgl. Steinfath 2020, 503–4). Letztere scheint aber vor allem in Bezug auf Sackgassen und Misserfolge wichtig zu sein. Zugleich wird ein Abschließen mit der Vergangenheit umso schwerwiegender, je mehr wir von ihr bereits hinter uns haben und je weniger Zukunft uns verbleibt.

Im Rahmen des ersten betrachteten Zeithorizontes der Generationenfolge bewegt sich die menschliche Sinnorientierung von einer stärker vergangenheitsbezogenen Perspektive, die den eigenen Lebensanfang in die Wertungskontexte derer stellt, die schon vor einem da waren, hin zu einer stärker zukunftsbezogenen Perspektive, die das eigene Lebensende in Wertungskontexte stellt, die einen selbst überdauern. Im Zeithorizont der durch die Lebensspanne voranschreitenden Selbstverwirklichung verhält

es sich dagegen genau umgekehrt: In früheren Lebensphasen überwiegen die zielorientierten Zukunftsbezüge, in späteren Lebensphasen hingegen die rückbesinnenden Vergangenheitsbezüge. Während die von der Generationenfolge her verstandene Sinnorientierung vor allem auf generationenübergreifende Kontinuitäten angewiesen ist, stellen sich für die voranschreitende Selbstverwirklichung vor allem Kontinuitäten innerhalb der eigenen Lebensspanne als bedeutsam dar. Die Existenz von Kontinuitäten in den beiden genannten Zeithorizonten ist für ein gutes Leben insgesamt ausschlaggebend, insofern die in den Lebensplänen inkorporierten Ziele wie beschrieben erst aus einer sinnorientierten Perspektive persönlicher Ideale gesetzt und verfolgt werden.

Glück in der Gegenwart

Der dritte zu betrachtende Zeithorizont liegt in der Gegenwart des Augenblicks. Insofern wir uns stets im Hier und Jetzt befinden, bietet die Gegenwart uns unser Glück vor allem in Form von situativen Momenten dar. Auch wenn wir unser Leben in steter Gegenwart führen, bleibt der Vergangenheit und Zukunft einschließende Ganzheitsbezug gewahrt (vgl. Steinfath 2020, 509) – in selbstverwirklichender Perspektive bezogen auf die gesamte Lebensspanne, in sinnorientierter Perspektive auch darüber hinaus. Unter Berufung auf den uns schon bekannten Gedanken, dass unser gutes Leben auch davon abhängt, ob wir unserem Leben entweder einen Aufwärts- oder Abwärtstrend zuschreiben, schlussfolgert David Velleman eine generelle Inkommensurabilität von präsentischem und diachronem Glück: Wir können unser Lebensglück demnach ebenso wenig von unseren Glücksmomenten her aufsummieren wie wir die Summe unserer Glücksmomente als Entsprechung unseres Lebensglücks identifizieren können (vgl. Velleman 1991, 66–68). Diese Schlussfolgerung wird aber relativiert, sobald wir zögern, einem Leben insgesamt Glück zuzuschreiben, wenn es diesem gravierend an Glücksmomenten mangelt, und sobald wir umgekehrt einen noch so intensiven Glücksmoment nicht vorbehaltlos als glücklich beurteilen, wenn er einer allzu bedauernswerten Lebenssituation entspringt.

Zusammenhänge zwischen einem gegenwartsbezogenen bzw. episodischen Glück und einem teleologischen bzw. übergreifenden Glück (Seel 1999, 62) liegen also nahe, auch wenn beide sich nicht unmittelbar entsprechen. Dass beide Glücksqualitäten konflikthafte Reibungspunkte miteinander haben, wird augenscheinlich, wenn es auf der einen Seite für die zu-

kunftsgerichtete Verfolgung von Lebensplänen wichtig sein kann, sich nicht jedem Gegenwartsglück hinzugeben (vgl. ebd., 121–22); und es auf der anderen Seite für gegenwartsbezogenes Glück wichtig sein kann, nicht zu starr auf zukünftige Ziele fixiert zu sein (vgl. ebd., 110–113). In den Worten Seels:

Wer sich auf eine bestimmte Form episodischen Glücks fixiert, verliert sich selbst; wer sich – im Mißtrauen gegen die Versprechungen episodischen Glücks – auf Selbsterhaltung fixiert, verliert die Welt (ebd., 121).

Ähnlich betont auch Steinfath diesen Konflikt: Erstens kann sich uns die Gegenwart verschließen, wenn wir zu sehr auf die Zukunft oder die Vergangenheit ausgerichtet sind, etwa indem die Planung des Kommenden unsere Aufmerksamkeit verschlingt oder wir Früherem nachhängen (vgl. Steinfath 2020, 504). Zweitens, so formuliert er,

kann die Gegenwart zu einem oberflächlichen Jetzt werden, weil sie von allen sinnvollen Bezügen zu vergangenen Erfahrungen und zukunftsgerichteten Vorhaben abgekoppelt ist. Ohne jede Verbindung zur Vergangenheit und Zukunft, ohne Einbindung in eine sinnvolle Geschichte, wird die Gegenwart schnell schal und leer (ebd.).

Im Folgenden wollen wir uns die Zusammenhänge eines teleologischen bzw. übergreifenden und eines episodischen bzw. gegenwartsbezogenen Glücks anhand dreier unterschiedlicher Arten gelingender Glücksmomente erschließen, die den Gegenwartsbezug und den zeitlichen Ganzheitsbezug in je unterschiedlicher Weise miteinander vermitteln. Diese Vermittlungsweisen verlaufen in unterschiedliche, teils gegenläufige Richtungen: Erstens handelt es sich um Glücksmomente im Einklang mit dem teleologischen Glück, zweitens um quer dazu liegende Glücksmomente, und drittens um Glücksmomente im Gegensatz zu diesem.

Für die erste Art von Glücksmomenten, die im Einklang mit dem teleologischen Glück auftreten, lässt sich zunächst voraussetzen, dass zielorientierte Tätigkeiten in doppelter Hinsicht als wertvoll erscheinen können: einerseits durch die Ziele, die wir aus persönlichen, sinnorientierten Idealen heraus als erstrebenswert begreifen, andererseits durch den Tätigkeitsvollzug selbst. Steinfath illustriert dies folgendermaßen:

So können wir uns wünschen, ein Buch zu schreiben, weil wir die Tätigkeit des Schreibens als solche schätzen, obwohl wir sie nur als solche schätzen, wenn wir das Ziel eines fertigen Buchs vor Augen

haben. Und umgekehrt können wir das fertige Buch um seiner selbst willen schätzen, aber nur insofern, als es der selbstzweckhaften Tätigkeit des Schreibens entspringt. Was wir dann um seiner selbst willen wünschen, ist die auf ein Ziel gerichtete Tätigkeit als solche (Steinfath 1998, 82).

Insofern ergeben sich bestimmte gegenwartsbezogene Glücksmomente unmittelbar aus unserer selbstverwirklichenden Sinnorientierung und Fähigkeitsentwicklung heraus, so etwa die Freude an einer sinnvollen Tätigkeit, die uns zugleich Könnerschaft abverlangt (vgl. Rawls 1979, 463–72). In solchen Glücksmomenten können wir die sogenannten Flow-Erlebnisse erfahren (vgl. Csikszentmihalyi 2008), in denen eine Handlung unsere volle Aufmerksamkeit einnimmt und unsere Zukunfts- und Vergangenheitsperspektive vollständig von der Gegenwart vereinnahmt wird; diese Gegenwart uns aber nicht oberflächlich und leer erscheint, weil sie unsere zukunftsgerichtete Zielorientierung ebenso einschließt wie unsere in der Vergangenheit erworbenen Fähigkeiten. Die Qualität eines Lebensplans bemisst sich dementsprechend auch an Zielen, deren vorausgesetzte Handlungsvollzüge uns Glücksmomente durch die Freude an ihnen eröffnen.

Glücksmomente, die quer zum teleologischen Glück liegen, ergeben sich aus Alltagshandlungen, die zwar im Kontext von weitreichenderen Zielen stehen können, aber nicht müssen. Ein enormer Teil unserer Handlungen bezieht sich nicht unmittelbar und auch nicht nur auf die Verfolgung weitreichender Ziele, sondern strukturiert vor allem unseren Alltag (vgl. Steinfath 2020, 509). Zwar liest eine Philosophin vermutlich gewohnheitsmäßig Bücher, aber sie muss dabei weder immer nur ihre akademischen Ziele im Vordergrund sehen, noch von diesen Zielen her bestimmen lassen, zu welcher Tageszeit sie liest und ob sie dies am Schreibtisch oder im Sessel tut. Ein großer, wenn nicht gar überwiegender Teil unserer Alltagshandlungen hat mit unseren weiterreichenden Zielen wenig bis gar nichts zu tun: ob wir z.B. zu einer bestimmten Tageszeit Café trinken oder ob wir zu einer bestimmten Tageszeit spazieren gehen. Entsprechende Routinen bilden auch nicht nur unsere jeweils verheißungsvollsten Kurzfristziele ab, sondern sie vermitteln uns eine Gegenwart, die ihren Zukunfts- und Vergangenheitsbezug durch Wiederholung konstituiert und dadurch bestimmte Funktionen erfüllt. Während wir durch die Lebensspanne voranschreiten, durch einen Zeitfluss hindurch, den wir nicht steuern können, auf eine Zukunft hin, die uns unverfügbar bleibt und von der wir lediglich mit Gewissheit erwarten können, dass sie uns verändern wird, können Routinen vor allem stabili-

sieren. Während wir viele Veränderungen aktiv ansteuern und viele Veränderungen uns passiv widerfahren, gleichen wir durch Routinen die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft aneinander an (vgl. Scheffler 2010, 295–300). Samuel Scheffler betont, dass wir dadurch Kontakt zu anderen Lebensphasen herstellen (ebd., 296), uns selbst über weite Strecken unserer Lebensspanne hinweg gleichbleiben (ebd., 298–99) und uns ein Zuhause im zeitlichen Fluss verschaffen (ebd., 298).

Routinen liegen nicht nur quer zur Verfolgung von Lebensplänen, sondern sind ihnen gegenüber auch ambivalent. Wie beschrieben können sie in unseren Selbstverwirklichungsprozessen wichtige Stabilisierungsfunktionen wahrnehmen. Sie können zudem weiter reichende zielverfolgende Tätigkeiten in eine alltägliche Struktur übersetzen und dadurch dazu beitragen, dass wir unseren Zielen bereits durch unsere selbstverständlichsten Alltagspraktiken näherkommen. Des Weiteren können sie auch ordnende Reflexionen über Bestrebungen, Ziele und Pläne selbst zu gekonnten Routinen verdichten (vgl. Schmid 1998, 330–31). Darüber hinaus lässt sich von sinnorientierten Tätigkeiten her nahelegen, dass ihre Tragweite für unseren Sinn im Leben auch davon abhängt, dass wir diesen Tätigkeiten relevante Zeiträume beimessen. Für den Lebenssinn ist es daher förderlich, wenn unmittelbar sinnorientierte Handlungen und damit verbundene Handlungskomplexe unsere Alltagsroutinen prägen (vgl. Weber-Guskar, 2020, 12, 20). Routinen können jedoch ebenso ein indifferentes Bild der eigenen Lebenszeit erzeugen, uns gegenüber Neuem, Spontanem und Überraschendem verschließen, und nicht zuletzt unsere aktive Lebensführung durch den Sog des Alltags abstumpfen lassen (vgl. ebd.; Scheffler 2010, 296; Steinfath 2020, 509). Um uns Freiräume des Erlebens und Gestaltens offen zu halten, kommt es deshalb darauf an, gegebene Routinen in einer Haltung reflexiver Distanz stets aufs Neue revidierbar zu machen (vgl. Schmid 1998, 331).

Ein Offenhalten nicht nur gegenüber Routinen, sondern auch gegenüber der zielverfolgenden Selbstverwirklichung ist uns durch die dritte Art von Glücksmomenten angezeigt, die konträr zum teleologischen Glück stehen. Für diese Glücksmomente, die aufgrund ihres Gegenwartsbezugs ebenfalls unter die Kategorie des episodischen Glücks fallen, sich aber nicht in das teleologische Glück integrieren lassen (vgl. Seel 1999, 101), prägt Seel den „ästhetischen Glücksbegriff“ (ebd., 104).⁴ Dieser bezeichnet einen

4 In Anlehnung an Kierkegaard verwendet Seel einen weitgefassten Ästhetik-Begriff, der „Augenblickserfahrung im allgemeinen“ (Seel 1999, 104) meint.

Glückszustand, der nur in Abwesenheit zielverfolgender Glücksbestrebungen (vgl. ebd., 102) den Augenblick erfüllt, indem der zeitliche Charakter aktiver Lebensführung momenthaft zurücktritt (vgl. ebd., 107). Seel sagt es in folgenden Worten: „Dieses Glück kann nicht erstrebt werden, es stellt sich ein“ (ebd., 102). Würde der Zustand eines von ästhetischem Glück erfüllten Augenblicks selbst zum Ziel werden, dann würde sich sein Glücksmoment verlieren, da das ästhetische Glück sich so in ein teleologisches verwandeln würde und seine Unbefangenheit, Spontanität und Überraschung einbüßte (vgl. ebd., 90, 108–9). Als Beispiele nennt Seel insbesondere das Spiel und die Betrachtung (vgl. ebd., 140, 168–69). Ein zu starrer Bezug auf den selbstgesetzten Lebensplan – und sei dieser in seiner Zielanordnung noch so vielschichtig, integrationsfähig und veränderbar – wäre dann einem guten Leben abträglich, weil ein zu rigides Glücksstreben keinen Raum für ästhetische Glückszustände belässt (vgl. ebd., 110–13).

Fenner hält Seels ästhetischen Glücksbegriff für überflüssig und irreführend, weil bereits der selbstzweckhafte Vollzug einer zielorientierten Handlung – im obigen Beispiel das Schreiben eines Buches – allen Raum für ein spontan sich einstellendes Glück eröffne (vgl. Fenner 2007, 78–80). Dem lässt sich zwar zustimmen, insofern der spontane Erlebnischarakter des ästhetischen Glücks nicht unbedingt einen Unterschied zu einem Glücksgefühl im zielorientierten Handlungsvollzug aufweisen muss, wie z.B. in besonders ausgeprägter Form durch ein Flow-Erlebnis, durch das ebenfalls die zeitliche Ganzheitsperspektive hinter die Gegenwartsperspektive zurücktritt. Allerdings kann der Erlebnischarakter des ästhetischen Glücks eine andere Bedeutung innerhalb der Grundspannung aktiver Lebensführung und passiver Lebenswiderfahrnis einnehmen: Durch das momenthafte Zurücktreten vom aktiven, zielorientierten Glücksstreben, dessen Erfolg stets durch den Ereignisstrom einer unverfügbaren Zukunft gefährdet ist, können wir uns der Widerfahrnis überraschender Glücksmomente öffnen und wenden die Bedrohlichkeit des passiven Aspekts unseres Lebens so punktuell ins Positive. In solchen Momenten drohen wir weder an unseren selbst gesetzten Zielen zu scheitern noch von einem unverschuldeten Unglück überrollt zu werden; stattdessen überkommt uns ein unverschuldetes Glück, das von keiner erfolgreichen Zielbestrebung abhängt. Solange der jeweilige Augenblick währt, sind wir des bedrohlichen Moments in der zwangsläufigen Grundspannung unseres Lebens enthoben. Daher kann der ästhetische Glücksbegriff von Seel eine gewisse Plausibilität für sich beanspruchen, die von Fenners Kritik nicht eingefangen wird. So gegensätzlich dieses ästhetische Glück zum teleo-

logischen Glück ist, so wenig ist es doch ohne dessen Zeitbezüge denkbar. Das ästhetische Glück ergibt sich als erfüllte Gegenwart eines Augenblicks durch das Zurücktreten des zielorientierten Zeitbezugs. Der Genuss des Augenblicks ist deshalb gerade von dem momenthaften Zurücktreten eines generell vorhandenen, umfassenderen Zeitbezugs abhängig. Gäbe es diesen nicht, könnte auch nicht der von ihm befreite Augenblick als Augenblick ästhetischen Glücks genossen werden (vgl. Seel 1999, 107). Das beschriebene Glück steht daher nur selbstreflexiven Wesen offen, die sich im Zeithorizont ihres Lebenslaufs als personale Identitäten mit entsprechenden Zielen und Plänen erleben (vgl. ebd., 62–65).

Ein Lebensglück in der Vielheit von Glücksmomenten legt nahe, dass Verbindungslinien zwischen umfassenderen Zeitbezügen und der Gegenwart sich nicht in eine generelle Inkommensurabilität auflösen; vielmehr weisen die drei beschriebenen Arten von Glücksmomenten auf ein quer und gegenläufig zueinander liegendes Geflecht von Vermittlungsrichtungen der Zeitperspektiven hin, das keine eindimensionale Verrechnung von präsentischem und diachronem Glück zulässt, aber grundlegende Zusammenhänge wahrt. Entscheidend ist aber vor allem, in den drei beschriebenen Glücksmomenten Varianten lebensperspektivischer Zeitbezüge zu erkennen, von denen die Tätigkeit zielverfolgender Selbstverwirklichung nur eine darstellt, in der sich das gute Leben nicht erschöpfen kann, wenn es ein gutes Leben bleiben soll.

Schlussbetrachtung

Grundlegende Kontinuitäten sind für ein gutes Leben unabkömmlich. In den Veränderungsprozessen einer durch die Lebensspanne voranschreitenden Selbstverwirklichung sind wir auf beständige Verknüpfungen zwischen faktischem und normativem Selbst angewiesen. Die Komplementarität von Lebensplänen und Selbstidealen schließt dabei zugleich an Sinnbezüge an, deren kulturelle Überlieferungen bereits vor unserem Eintritt ins Leben in Kraft waren und deren Fortwirken über unseren Tod hinaus wir erhoffen. Kulturelle Veränderungen und sozialstruktureller Wandel können von dieser Warte aus problematisch werden, wenn sie derart rasant und tiefgreifend vonstattengehen, dass übergenerationale Anerkennungsverhältnisse nicht mehr füreinander anschlussfähig sind und erodieren. Dynamisierungen können förderlich sein, wenn Lebenspläne dadurch offener und veränderbarer werden und vielschichtige Entwicklungen zulassen, die sowohl ver-

härtete Routinen aufbrechen als auch einer Verödung teleologischen Glücks vorbeugen. Persönliche Bestrebungen im Einklang mit eigenen Idealen und Fähigkeiten können unter Umständen passgenauer und chancenreicher verfolgt werden und nicht nur jeweilige Zielsetzungen begünstigen, sondern auch glückserfüllte Vollzugsmomente zielgerichteter Tätigkeiten. Soweit daher grundlegende Kontinuitäten in den Zeithorizonten des Lebenslaufs und der Generationenfolge gewahrt bleiben, können Dynamisierungen und Beschleunigungen eine produktive lebensperspektivische Schnelligkeit darstellen, durch die das teleologische Glück insgesamt umfänglicher zu werden verspricht.

Negative Konsequenzen für ein zielverfolgendes Glück drohen hingegen, wenn Dynamisierungen Sackgassen erzeugen; verheißungsvoll vor uns liegende Zukünfte sich zu späteren Lebenszeitpunkten nicht zu einer kohärenten Rückbesinnung integrieren lassen; das Offenhalten von Chancen die Festlegung auf Ziele zurückdrängt; und weitreichendere Ziele einer Dominanz von kurzfristigen Zielen weichen, die aber nicht die Immanenz einer erfolgreich etablierten Lebenssituation anzeigen, sondern die jeweilige Lebenssituation durch stetig erforderliche Umorientierungen und Anpassungsschritte transzendieren. Selbst wenn die positiven Konsequenzen für ein teleologisches Glück überwiegen sollten, darf nicht unterschlagen werden, dass es sich dabei nicht um die einzige Glücksqualität handelt, und auch ein erfüllteres zielverfolgendes Glück unserer gesamten Lebenspraxis gegenüber zudringlicher werden kann. Je mehr es uns zur alltäglichen Routine wird, uns in eine dynamischere, chancenreichere und umso unbestimmtere Zukunft hineinzuentwerfen, desto mehr drohen sich Routinen abzubauen, die uns in diesen Veränderungen stabilisieren und von unseren Bestrebungen entlasten. In einer gut zu uns passenden Zielverfolgung mögen wir mehr Flow-Momente erleben, könnten uns dabei aber zugleich jenen Momenten verschließen, in denen das Glück sich in Abwesenheit unserer zielverfolgenden Aktivitäten einstellt. Gerade diese Versöhnung mit der Passivseite unseres Lebens kann aber umso wichtiger für uns werden, je mehr Dominanz eine sich bietende Fülle teleologischen Glücks für uns hat und je mehr wir uns auf ihre aktive Verwirklichung fixieren – und je mehr wiederum der sich öffnende Raum zukünftiger Möglichkeiten uns als Unwägbarkeit passiver Lebensbetroffenheit begegnet. In diesen Hinsichten kommt es auf das Gegenteil zu selbst noch einer produktiven Schnelligkeit an: auf Langsamkeit.

Literatur

- Csikszentmihalyi, Mihaly. 2008. *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial.
- Fenner, Dagmar. 2007. *Das gute Leben*. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Fischer, John Martin. 2020. *Death, Immortality, and the Meaning in Life*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Großheim, Michael. 2012. *Zeithorizont. Zwischen Gegenwartsversessenheit und langfristiger Orientierung*. München/Freiburg: Alber.
- Honneth, Axel. 2003. *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Erweiterte Ausgabe. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- ders. 2010. *Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie*. Berlin: Suhrkamp.
- Krämer, Hans. 1998. „Selbstverwirklichung“. In *Was ist ein gutes Leben? Philosophische Reflexionen*, herausgegeben von Holmer Steinfath. 94–123. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marquard, Odo. 2020. *Zukunft braucht Herkunft. Philosophische Essays*. 3. Aufl. Stuttgart: Reclam.
- ders. 2021. *Endlichkeitsphilosophisches. Über das Altern*. Aktualisierte Ausgabe, herausgegeben von Franz Josef Wetz. Stuttgart: Reclam.
- Metz, Thaddeus. 2013. *Meaning in Life*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Nagel, Thomas. 1992. *Der Blick von nirgendwo*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- ders. 2012. „Das Absurde“. In *Thomas Nagel. Letzte Fragen. Mortal Questions*. 3. Aufl., herausgegeben von Michael Gebauer. 29–44. Hamburg: CEP Europäische Verlagsanstalt.
- Özmen, Elif. 2005. *Moral, Rationalität und gelungenes Leben*. Paderborn: Mentis.
- Rawls, John. 1979. *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut. 2012. *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. 9. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Scheffler, Samuel. 2010. *Equality and Tradition. Questions of Value in Moral and Political Theory*. New York: Oxford University Press.
- Schmid, Wilhelm. 1998. *Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Seel, Martin. 1999. *Versuch über die Form des Glücks*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Steinfath, Holmer. 1998. „Selbstbejahung, Selbstreflexion und Sinnbedürfnis“. In *Was ist ein gutes Leben? Philosophische Reflexionen*, herausgegeben von ders. 73–93. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- ders. 2020. „Zeit und gutes Leben“ *Zeitschrift für philosophische Forschung*, Band 74, Nr. 4. 493–513.

- Taylor, Richard. 2004. „The Meaning of Life“. In *Life, Death and Meaning. Key Philosophical Readings on the Big Questions*, edited by David Benatar. 19–28. Lanham: Rowman and Littlefield.
- Velleman, David. 1991. „Well-Being and Time“. *Pacific Philosophical Quarterly* 72. 48–77.
- Weber-Guskar, Eva. „Sinn und Zeit. Zu zwei Dimensionen des guten Lebens“. *Zeitschrift für philosophische Forschung*, Band 76, Nr. 1. 5–26.
- Wolf, Susan 2010. *Meaning in Life and Why It Matters*. Princeton: Princeton University Press.
- dies. 2015. *The Variety of Values: Essays on Morality, Meaning, and Love*. New York: OxfordUniversity Press.
- Wolf, Ursula. 1998. „Zur Struktur der Frage nach dem guten Leben“. In *Was ist ein gutes Leben? Philosophische Reflexionen*, herausgegeben von Holmer Steinfath. 167–195. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Das Glück des Zufalls

The Happiness of Chance

THOMAS HILGERS, POTSDAM

Zusammenfassung: In diesem Aufsatz präsentiere ich drei Argumente für die These, dass die Erscheinung bzw. die Erfahrung des Zufalls eine besondere Quelle von Glück sein kann. Genauer gesagt zeige ich (vor allem in einer Auseinandersetzung mit einigen zentralen Gedanken Heideggers), dass die Erfahrung des Zufalls ein Gefühl von Lebendigkeit, ein Gefühl des uns Entgegenkommens der Welt sowie ein Gefühl von Korrespondenz implizieren kann. In einem weiteren Schritt untersuche ich, inwiefern die im heutigen Informationszeitalter wirkmächtigen Zeitstrukturen dem Erscheinen von Zufällen opponieren. In diesem Kontext werfe ich einen Blick sowohl auf das Phänomen der Steuerung als auch auf die soziologische These, dass sich die Spätmoderne gerade durch eine Kontingenzsteigerung auszeichne. Abschließend diskutiere ich die zeitliche Manifestation sowie Vorbereitung des Zufalls, indem ich auf dessen Zusammenhang mit einem besonderen Gegenwartsmodus zu sprechen komme.

Schlagwörter: Zufall, Glück, Lebendigkeit, Zeitstrukturen, Augenblick

Abstract: In this article, I present three arguments in support of the claim that the appearance, or rather the experience, of chance may constitute a special source of happiness. Specifically by means of discussing some of Heidegger's key insights, I show that the experience of chance may lead to a feeling of liveliness, a feeling of an accommodating world and a feeling of correspondence. Moreover, I investigate whether the temporal structures of our contemporary information age somehow conflict with the appearance of chance. In this context, I discuss the phenomenon of technological control as well as the sociological claim that late modernity is rather characterized by an increase of contingencies. Finally, I spell out the temporal manifestation and preparation of chance by means of focusing on the special kind of presence that the experience of chance essentially includes.

Keywords: chance, happiness, liveliness, temporal structures, moment

Alle Inhalte der Zeitschrift für Praktische Philosophie sind lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.



Wie bin ich hierhin gekommen? Eigentlich wollte ich längst schon wieder zu Hause sein. Genauer gesagt wollte ich vor drei Wochen den Zug von Wrocław nach Berlin nehmen und mit dem Schreiben meiner letzten Hausarbeit beginnen. Stattdessen fuhr ich mit Roman – den ich vor drei Wochen noch gar nicht kannte – zurück nach Warszawa, wo ich nun in dessen Küche sitze und mit Françoise und Krzysztof über *Cul-de-Sac* spreche. Merkwürdig. All dies nur, weil Roman und ich auf dem Wrocławer Bahnhof kurz zusammenprallten. All dies also nur aufgrund eines Zufalls – oder präziser ausgedrückt: aufgrund eines glücklichen Zufalls.

Das Glück dieses Zufalls bestand u.a. zweifelsohne darin, dass er mir erlaubte, Menschen zu treffen, deren Begegnung mir etwas bedeutete. Darüber hinaus behaupte ich, dass das in diesem Zusammenhang relevante Glück auch damit zu tun hatte, dass die betreffenden Begegnungen ungeplant und unvorhergesehen waren. Das heißt, die Zufälligkeit der hier kurz geschilderten Reiseerfahrung – welche eigentlich im Widerspruch zu der akribischen Planung meiner studentischen Zugreisen stand – hatte etwas zutiefst Beglückendes. Warum hatte sie dies aber? Warum sollte eine Begegnung (oder ein Ereignis) dadurch etwas gewinnen, dass sie (oder es) zufällig ist? Im Folgenden werde ich diese Frage beantworten. Genauer gesagt werde ich Gründe dafür anführen, warum die Erfahrung des Zufalls Glück bedeuten kann. Dazu werde ich in vier Schritten vorgehen. Zunächst einmal gilt es, den für unseren konkreten Diskussionszusammenhang relevanten Begriff des Zufalls zu schärfen. Dann werde ich drei Gründe für die Affirmation meiner These nacheinander diskutieren und daran anschließend eine mögliche Gefährdung des Zufalls im heutigen Informationszeitalter thematisieren. Zuletzt werfe ich einen Blick auf die zeitliche Manifestation sowie Vorbereitung des Zufalls.

Ein Begriff des Zufalls

Das Wort „Zufall“ wird gelegentlich synonym verwendet mit dem Wort „Kontingenz“. Von letzterer ist u.a. in der Modallogik und Metaphysik die Rede. Spreche ich in diesem Aufsatz jedoch von einem zufälligen oder kontingenten Ereignis, dann beziehe ich mich primär nicht auf etwas, bzgl. dessen es möglich ist zu sagen, dass es geschieht, *und* möglich ist zu sagen, dass es nicht geschieht – dessen Geschehnis folglich weder notwendig noch unmöglich ist –, sondern auf etwas, das von denjenigen, die es betrifft, nicht geplant war und auch nicht vorhergesehen wurde. Nehmen wir z.B. an, ich verabrede

mich mit einer Kollegin zum Essen in der Cafeteria und treffe sie dann (wie abgesprochen) eben dort. Obwohl dieses Treffen (metaphysisch gesehen) keineswegs eine Notwendigkeit darstellt, erlebe ich es nicht als Zufall oder Kontingenz, und zwar deswegen nicht, weil es qua Verabredung stattfindet. Treffe ich hingegen auf der Straße einen alten Bekannten, den ich seit vielen Jahren nicht gesehen habe, dann würde ich dies als eine zufällige Begegnung erleben, und zwar selbst dann, wenn dieser Begegnung auf Grundlage unserer Bewegungsprofile eine hohe Wahrscheinlichkeit zugesprochen werden könnte. Ein Ereignis ist also *für* eine Person im hier relevanten Sinne zufällig bzw. manifestiert sich für sie als Zufall, wenn es sie angeht, ohne von ihr selbst intendiert oder antizipiert zu sein. Allein das Wort „Zufall“ verleiht diesem Begriffsverständnis eine gewisse Plausibilität. Im Erscheinen bzw. in der Erfahrung des Zufalls *fällt* mir etwas *zu*. Den Zufall – bzw. die Zufälligkeit eines Ereignisses – kann ich also nicht aktiv herbeiführen oder vorhersehen. Letzteres würde den Zufall gerade vernichten. Heidegger hat genau diesen Punkt im Auge, wenn er von der für das Denken wesentlichen Grundstimmung als „Zu-fall“ spricht (Heidegger 2003, 22). Insofern haftet dem Zufall immer etwas Überraschendes an, wobei sich das Ausmaß dieser Überraschung sehr unterschiedlich offenbaren kann. Das heißt, bei vielem Ungeplanten und Unvorhergesehenen hält sich unsere Überraschung in Grenzen. Auch aus diesem Grund schlage ich vor, den Begriff des Zufalls (zumindest im starken Sinne des Wortes) nur mit Blick auf Ereignisse zu verwenden, die uns merkbar angehen, und bei denen es sich uns zeigt, dass niemand sie vorhersah oder plante. Was uns zu-fällt, muss uns somit als solches immer auch auf-fallen.¹

Nun sprechen wir häufig von glücklichen und unglücklichen Zufällen. Nehmen wir an, der alte Bekannte, den ich zufälligerweise auf der Straße treffe, erzählt mir davon, dass er gerade dringend jemanden für sein Forschungsprojekt sucht, der oder die sich mit Zeitphilosophie beschäftigt, woraufhin ich ihm erzähle, dass meine Stelle in einigen Monaten ausläuft, dann

1 Würde ich nach unserem Treffen auf der Straße erfahren, dass mein Bekannter es sorgfältig plante, dann würde ich es kaum noch als Zufall betrachten. Aus diesem Grund meine ich, dass wir nur dann (im starken Sinne des Wortes) von Zufall sprechen, wenn ein Ereignis von niemandem geplant oder vorhergesehen wurde. Gemäß einer bestimmten theistischen Position (und vielleicht auch gemäß einer szientistisch-deterministischen) gibt es dann freilich gar keine Zufälle. In diesem Aufsatz werde ich eine solche Position jedoch außen vor lassen.

könnte dies ein glücklicher Zufall für uns beide sein. Rutsche ich hingegen beim Verlassen des Hauses auf einer Bananenschale aus, dann wäre dies wohl ein unglücklicher Zufall. Somit überzeugt es kaum, zu behaupten, dass ein Ereignis allein dadurch zu meinem Glück beiträgt, dass es zufällig ist. Natürlich hängt hier zunächst alles davon ab, *was* sich ereignet und *wie* es dies tut. Handelt es sich dabei nun aber um etwas, das ich für mich als gut erachte – bzw. das mich glücklich macht –, dann (so meine These) ist der Umstand, dass es sich bei diesem Ereignis um ein zufälliges handelt, eine weitere Quelle von Glück. Warum sollte dies allerdings so sein? Trifft für gewöhnlich nicht genau das Gegenteil zu? Ist es nicht so, dass Menschen vor allem daran Freude finden, dass ihre Vorhersagen zutreffen, ihre Intentionen erfüllt werden, ihre Pläne aufgehen und ihre Projekte gelingen? „I love it when a plan comes together.“ Diesem Satz, den der Protagonist einer einst beliebten Fernsehserie am Ende jeder Episode zu sagen pflegte, werden die meisten von uns wohl zustimmen, und auch ich bestreite keineswegs, dass ein solches Gelingen eine Quelle von Glück sein kann. Warum aber auch die Zufälligkeit eines Ereignisses eine solche Quelle zu sein vermag, werde ich nun erklären.²

Ein Gefühl von Lebendigkeit

Der erste Grund für das Glück des Zufalls liegt darin, dass dessen Erfahrung ein Gefühl von Lebendigkeit implizieren kann. In seinem Text „Zukunft und Zufall: Über das Offene in der Biographie“ beginnt auch Thomas Fuchs seine Diskussion mit einem Blick auf das Phänomen des Lebendigen, wobei er an Motive Heideggers und Schelers anknüpft (Fuchs 2002, 63–64). Tatsächlich hatte der sehr frühe Heidegger die Entität, welche er später „Dasein“ nannte, und welche jede von uns selbst je ist, als „faktisches Leben“ bezeichnet (Heidegger 2000, 44). Hinsichtlich der Beschreibung dessen, wer oder wie

2 Ich spreche sowohl vom Erscheinen als auch von der Erfahrung des Zufalls. Dieser Sprechweise liegt die Überzeugung zugrunde, dass etwas immer *für* jemanden als Zufall erscheint – bzw. sich als solcher *für* jemanden zeigt –, der oder die es so erfährt. Andererseits ist es aber auch so, dass jemand etwas nur dann als Zufall erfährt, wenn es sich als solcher zeigt. Die Begriffe der Erfahrung und der Erscheinung – oder präziser gesagt des Sich-Zeigens – verweisen also wechselseitig aufeinander. Unterscheide ich außerdem zwischen einem *Was* und einem *Wie* im Hinblick auf ein Ereignis, dann fasse ich mit dem *Wie* den jeweiligen Ereignischarakter ins Auge. Ein Unwetter z.B. kann sich auf verschiedene Weise vollziehen; d. h., es kann sich bzgl. seines *Wie* unterscheiden.

wir selbst je sind, zeigte er ein ähnliches Unbehagen bzgl. der Verwendung traditioneller Begriffe wie zuvor bereits Dilthey. Genauer gesagt meinte er, dass traditionelle Kategorien der spezifischen Bewegtheit bzw. der Vollzugsdimension menschlichen Lebens nicht gerecht werden, sondern zu dessen „Verdinglichung“ bzw. „Versachlichung“ führen (Heidegger 1999, 66). Speziell Heideggers daseinsanalytisches Denken lässt sich fruchtbar machen, um den in diesem Unterabschnitt thematisierten Grund für das Glück des Zufalls genauer herauszuarbeiten. Im Folgenden werde ich dies unter Beweis stellen, indem ich einige zentrale Momente dieses Denkens diskutiere.

In seiner Daseinsanalytik attestiert Heidegger dem menschlichen Dasein eine generelle Tendenz, die je eigene Existenz im alltäglichen Verhalten zu versachlichen bzw. erstarren zu lassen. Dass ich mich durch mein „Zu-sein“, mein „Möglichsein“ und meinen „Entwurfscharakter“ auszeichne, bleibt mir zunächst und zumeist verdeckt (Heidegger 2001, 42, 143–145 und 175). Da der Zufall (im starken Sinne des Wortes) meine Alltagsroutinen durchbricht, vermag er diese Verdeckung vorübergehend beiseitezuschieben und mir somit zu offenbaren, dass sich meine Existenz auf keiner vorgezeichneten Bahn abrollt, sondern sich in einen dynamischen Möglichkeitsraum hinein vollzieht. Außerdem konfrontiert mich der Zufall mit der Frage, wie sehr ich mich auf ihn bzw. auf dasjenige, das mir durch ihn jeweils zufällt, einlasse. Wie weit gehe ich also mit und verlasse eventuell meine ursprünglich intendierte und antizipierte Bahn? Letzteres hängt selbstverständlich nicht allein von meiner Entscheidung ab, ist aber dennoch immer auf diese bezogen. Tatsächlich entscheide ich ständig darüber mit, ob ich auf einer bestimmten Bahn bleibe oder nicht. Für gewöhnlich ist mir dies nur nicht klar; für gewöhnlich bemerke ich nicht, dass ich durch mein Verhalten ständig praktische Fragen beantworte und meine Existenz entwerfe (Tugendhat 1979, 176–191). Heidegger zufolge bin immer ich selbst es, der oder die für den eigenen Existenzvollzug bzw. Entwurf verantwortlich ist, auch wenn ich mir dies für gewöhnlich ebenfalls verdecke.³

In jedem Fall zeichnet sich das Dasein bzw. das faktische Leben prinzipiell durch eine gewisse Offenheit aus. Dass ich in meinem Existenzentwurf

3 Tritt auch diese Verdeckung angesichts des Zufalls zurück – vor allem angesichts der zufälligen Begegnung eines anderen Menschen –, dann könnte dies ein Beleg dafür sein, dass sich die Phänomene, die Heidegger unter den Titeln „Gewissen“, „Schuld“ und „Entschlossenheit“ diskutiert, primär nicht in einer radikalen Vereinzelung des Daseins zeigen (Heidegger 2001, 272–301). Vgl. hierzu auch Rentsch (1999), 141–164 sowie Rentsch (2000), 22–45.

immer zu *etwas bin* – bzw. dass ich mir selbst *vorweg bin* – bedeutet nicht, dass ich all mein Verhalten auf ein Lebensziel ausrichte und insofern final ankommen könnte (Heidegger 2001, 145). Solange ich existiere, bin ich mir immer vorweg und bleibe unabgeschlossen, da ich gar nicht anders kann, als meine Existenz vor dem Hintergrund bestimmter Möglichkeiten so oder so zu entwerfen. Diese genuine Offenheit meiner Existenz kann in der Erfahrung des Zufalls aufleuchten und ein Gefühl von Lebendigkeit bedingen. In diesem Kontext ist der Umstand, dass der Zufall überrascht, von Bedeutung. Im Vergleich zu den Alltagsroutinen sowie zum Geplanten und Antizipierten bringt er nämlich etwas anderes und potenziell Neues, womit er einer Erstarung oder Verhärtung der jeweiligen Existenz entgegenzuwirken vermag.⁴

Spreche ich in diesem Aufsatz von Gefühlen, dann beziehe ich mich dabei nicht primär auf qualitativ oder phänomenal ausgezeichnete Zustände. Vielmehr geht es mir hier um Spielarten des intentionalen Erfassens oder Gewährwerdens, die eine bewusste oder gar reflektierte Artikulation des Erfassten nicht einschließen. Fühle ich mich also z.B. lebendig, dann erfasse ich u.a. meine genuine Offenheit auf eine Art und Weise, die eine bewusste oder reflektierte Artikulation dieser Offenheit – so wie sie in der Daseinsanalytik stattfindet – nicht beinhaltet.

Wenn der hier skizzierte Zusammenhang zwischen der Erfahrung des Zufalls und einem Gefühl von Lebendigkeit, in dem uns die eigene Offenheit und Verantwortlichkeit sowie die Wirklichkeit des anderen und Neuen aufleuchtet, überzeugt, dann deutet sich auch eine erste Antwort auf unsere Eingangsfrage an. In der Erfahrung des Zufalls fühle ich mich insofern lebendig, als ich fühle, dass ich kein ablaufendes Programm bin. Hier offenbaren sich mir Existenzmöglichkeiten jenseits des bisher Geplanten und Antizipierten, und insoweit ich mich auf den Zufall einlasse, zeigt sich mir auch, dass ich diese Möglichkeiten tatsächlich bejahen kann. Abhängig davon, wie anders und neu dasjenige ist, was mir im Zufall begegnet, und wie sehr ich mich darauf einlasse, erfahre ich, dass ich anders handeln bzw. sein kann. Damit wird die Erfahrung des Zufalls zu einer Freiheitserfahrung, und insofern ich

4 Bergson zufolge ist das Leben im Wesentlichen ein schöpferischer Strom, der ständig Neues schafft. Dieser Strom zeigt die ursprüngliche Zeit bzw. die „durée“ (Bergson 2013, 12–17 und Bergson 2016, 98). So lässt sich auch auf Bergsons Lebens- und Zeitphilosophie zurückgreifen, um den Gedanken zu entwickeln, dass zwischen einem Gefühl von Lebendigkeit und der Erfahrung des Zufalls im Sinne von etwas Neuem ein Bezug besteht.

die Realisierung meiner Freiheit als ein Gut betrachte, kann der Zufall eine Quelle von Glück für mich sein.⁵

Vieles hängt hier natürlich davon ab, wie wir den Ausdruck „Glück“ verstehen. Heidegger verwendete diesen Ausdruck bekanntlich kaum. Außerdem sprach er sich sowohl gegen eine existenzialistische als auch eine ethisch-moralische Interpretation seiner Daseinsanalytik aus. Um solche Interpretationen definitiv auszuschließen, hätte Heidegger seine Texte aber anders schreiben müssen, als er es de facto tat. Vor allem hätte er sich nicht bestimmte Gedanken Kierkegaards und Aristoteles’ derart aneignen dürfen. Die Daseinsanalytik entstand wesentlich in Auseinandersetzung mit aristotelischen Schriften – insbesondere mit der *Nikomachischen Ethik* (Volpi 2015, 46). In diesem Grundtext abendländischer Ethik steht die Idee der *εὐδαιμονία* im Zentrum. Im Deutschen übersetzen wir diesen Ausdruck durch die Worte „Glück“ oder „Glückseligkeit“. Aristoteles zufolge ist das Glück das höchste und einzige Gut an sich, zu dem jede vernunftbegabte Seele hinstrebe. Ich behaupte nun, dass so wie sich (für Aristoteles) die vernunftbegabte Seele erst in der *εὐδαιμονία* voll entfaltet und zeigt – bzw. ihr eigenes Wesen voll offenbart –, sich auch die menschliche Existenz (für Heidegger) tatsächlich und ganz erst in der *eigentlichen Zeitlichkeit* zeigt. Das heißt, in der *uneigentlichen* bleibe ich immer ein Stück weit von meiner je eigenen Existenz entfremdet. Auch wenn diese Entfremdung nicht schmerzhaft oder leidvoll sein muss, scheint sie doch ein gewisses Misslingen zu implizieren, zumindest solange ich mir in meinen Existenzvollzügen gänzlich entfremdet bleibe (Hilgers 2021, 27–33). Eine entfremdete Existenz würde sich niemals als dasjenige zeigen, was sie in ihrem Wesen ausmacht. Stattdessen würde sie sich immer an die Seinsweise von (ontologisch betrachtet) anderen Entitäten angleichen und darin letztlich verlieren. Heidegger spricht in diesem Zusammenhang weder von einem ethisch schlechten Leben oder Handeln noch von einem existenziellen Leiden. Dennoch meine ich, dass er hier eine Art fundamentalen Scheiterns menschlicher Existenz thematisiert.⁶

5 Fällt mir etwas zu, das so gänzlich anders und neu ist, dass ich es begrifflich überhaupt nicht fassen kann, dann würde mir dasjenige widerfahren, was Bernhard Waldenfels „radikale Kontingenz“ nennt (Waldenfels 2006, 19).

6 Dass der existenzialen Daseinsanalytik eine ethische – oder besser gesagt meta-ethische – Relevanz zukommt, ist in der Heideggerforschung keine neue These (vgl. hierzu Sitter 1975, 17, 39, 106, 142 und 149; Carman 2005, 291; Haugeland 2013, 239–240; Rentsch 2013, 74; Blattner 2013, 330–334 sowie Luckner 2015, 156–158).

Nun ist es notorisch schwierig, den Unterschied zwischen eigentlicher und uneigentlicher Zeitlichkeit auszubuchstabieren. Letzteres werde ich in diesem Aufsatz auch nicht versuchen (vgl. hierzu aber Hilgers 2021, 27–33). Die Markierung eines wichtigen Punktes sollte jedoch ausreichen, um mein Argument darzulegen: Heidegger zufolge vollzieht sich meine Existenz immer durch ein Zusammenspiel meiner Gewesenheit, Gegenwart und Zukunft. Dieser Vollzug kann aber unterschiedlich vonstatten gehen. Das heißt, die drei „*Ekstasen der Zeitlichkeit*“ können sich unterschiedlich zeigen (Heidegger 2001, 329). Der hier relevante Unterschied hat viel mit dem Phänomen zu tun, das Heidegger „*Durchsichtigkeit*“ nennt (Heidegger 2001, 146). In ihrer eigentlichen Zeitigung werden mir meine Gewesenheit, Gegenwart und Zukunft in ihren Wesenszügen durchsichtig. So wird mir u.a. durchsichtig, dass sich meine Zukunft bzw. mein Zukünftigsein wesentlich durch sein Zu-, Möglich- und Offensein charakterisiert. Die Verschiebung von uneigentlicher zu eigentlicher Zeitigung ist zunächst und vor allem eine Modusverschiebung. Es geht also primär nicht darum, *was* ich jeweils tue, sondern *wie* (das heißt in welcher Durchsichtigkeit meiner Existenz) ich es tue. Erneut ist es alles andere als einfach, Heideggers Idee der Durchsichtigkeit nachzuvollziehen. Einerseits scheint er sie keineswegs als theoretische Erkenntnis oder Selbstreflexion verstehen zu wollen, sondern als etwas, was sich in der Art unseres praktischen Existenzvollzugs zeigt. Andererseits suggeriert er gelegentlich eine Verbindung zwischen der Eigentlichkeit und dem philosophischen Denken, was dafür zu sprechen scheint, dass die Eigentlichkeit des Daseins und der Nachvollzug der Daseinsanalytik aufeinander bezogen sind. Wie auch immer wir nun aber die Idee der Durchsichtigkeit ausbuchstabieren, Folgendes lässt sich definitiv festhalten: Wenn es stimmt, dass die Erfahrung des Zufalls dazu beitragen kann, dass ich mir in meinem Zu-, Möglich- und Offensein durchsichtig werde, dann vermag sie auch dabei zu helfen, dass ich meine Existenz eigentlich zeitige und mein Wesen (bzw. meine Seinsweise) somit tatsächlich und ganz offenbare. Zufälle könnten folglich „*Momente der Modalisierung*“ sein, in denen sich ein tendenziell erstarrtes Leben wieder verflüssigt (Heidegger 2001, 309). Das thematisierte Gefühl von Lebendigkeit würde insofern nicht nur ein Gefühl von Freiheit implizieren, sondern auch das Gefühl, dass ich mich einer tatsächlichen und umfänglichen Offenbarung bzw. Entfaltung meiner Existenz nähere. Aus aristotelischer Sicht betrachtet würde dies dafür sprechen, dass Zufall und Glück auf eine besondere Weise verbunden sind.⁷

7 Im vorhergehenden Abschnitt meinte ich, dass es sich bei einem Ereignis nur

Ein Gefühl von Entgegenkommen

Ein zweiter Grund für das Glück des Zufalls liegt darin, dass dessen Erfahrung uns ein Passungsverhältnis zur Welt offenbaren kann. Um dies genauer auszuführen, greife ich erneut auf Heidegger zurück, und zwar auf dessen Endlichkeitsverständnis. Die Überzeugung, dass menschliche Existenz endlich ist, spielt eine zentrale Rolle in der Daseinsanalytik – vor allem in Verbindung mit Heideggers Kantauslegung. Anders als viele andere betont Heidegger nicht die Rolle der Spontaneität bzw. der Diskursivität für Kants Subjektivitätskonzeption, sondern die Rolle der Rezeptivität bzw. der Sinnlichkeit. Und tatsächlich sind wir (als menschliche Subjekte) Kant zufolge auf Affektion angewiesen, um einen Gegenstand anzuschauen. Das heißt, wir haben keine intellektuellen Anschauungen, in denen wir uns einen Gegenstand qua Selbsttätigkeit geben. Stattdessen stehen wir in einer basalen Abhängigkeit, insofern uns stets etwas vorab gegeben sein muss, damit unsere Spontaneität bzw. Diskursivität etwas zu synthetisieren hat (Kant 1904, B67–B73 und Heidegger 2010, 20–34). Heidegger zufolge erfasst Kant unsere wesentliche Endlichkeit weniger mit der Beobachtung, dass unserer Erkenntnis Grenzen gesetzt sind – obwohl Letzteres eine Folge dieser Endlichkeit ist –, als mit der Feststellung, dass unsere Anschauungen nicht *herstellend* sondern *hinnehmend* sind (Heidegger 2010, 25–28). Auch im Rahmen der Daseinsanalytik steht das Phänomen der Endlichkeit nicht primär für das der Sterblichkeit, sondern für diese grundlegende Angewiesenheit darauf bzw. Abhängigkeit davon, dass uns etwas gegeben wird, damit sich uns etwas zeigen kann. Diese Angewiesenheit betrifft auch unser Seinsverständnis als das intentionalitätsermöglichende „Hintergrundverstehen“,

dann um einen Zufall (im starken Sinne des Wortes) handelt, wenn sich uns zeigt, dass niemand es vorhersah bzw. plante. Aufgrund eines neuen Erkenntnisstandes könnte sich daher eine Erfahrung im Rückblick als vermeintliche Zufallserfahrung oder besser gesagt als irrtümlicher Zufallseindruck herausstellen. Ein derartiger Irrtum (und die ihm wohl zugrundeliegende Täuschung) mag unter gewissen Umständen unangenehm und ethisch sogar problematisch sein. An der Existenz und dem Wert eines bereits erlebten Gefühls von Lebendigkeit würde das Wissen um diesen Irrtum aber nichts ändern. Mit Blick auf die Lebendigkeitsthematik ist es folglich irrelevant, ob es sich um eine tatsächliche oder vermeintliche Zufallserfahrung handelt, da auch das nachträgliche Wissen um eine stattgefundene Täuschung die einmal gefühlte Lebendigkeit nicht erodieren lässt. (Ich danke Jonathan Krude für diese Beobachtung.) Wie im Folgenden klar werden sollte, verhält sich dies beim Gefühl des Entgegenkommens der Welt deutlich anders.

das wir nicht selbsttätig erschaffen, sondern das uns vorab gegeben ist bzw. gegeben sein muss (Dreyfus 1991, 32; vgl. hierzu auch Heidegger 2001, 137).

In unserer grundlegenden Angewiesenheit und Abhängigkeit liegt in jedem Fall auch eine Unsicherheit und Verletzlichkeit. Wir haben nämlich keine Garantie, dass uns etwas gegeben wird, das uns nicht in die Irre führt, und mit dem wir überhaupt etwas anzufangen wissen. Kant war sensibel für die Sorge, dass uns sinnlich eventuell nichts gegeben wird, mit dem unsere Spontaneität bzw. Diskursivität etwas anzufangen weiß. Ihm zufolge fühlen wir aber in der Erfahrung des Naturschönen – das heißt im Gewährwerden des harmonischen und freien Spiels unserer Erkenntniskräfte angesichts eines Naturphänomens –, dass uns die Welt insofern zugetan ist, dass sie uns etwas gibt, das wir gemäß den Bedingungen unserer Kräfte zu synthetisieren vermögen (vgl. hierzu Kant 1908, 213–219; Hilgers 2015, 35–48 sowie Hilgers 2017, 12–24). Das heißt, in der Erfahrung des Schönen zeigt sich uns ein Passungsverhältnis zwischen uns und der Welt. Kants wohl berühmtester Satz in diesem Zusammenhang lautet: „Die schönen Dinge zeigen an, daß der Mensch in die Welt passe und selbst seine Anschauung der Dinge mit den Gesetzen seiner Anschauung stimme“ (Kant 1924, 127). Ich behaupte nun, dass in der Erfahrung des Zufalls etwas Ähnliches geschehen kann. Wie bereits erwähnt, ist es für das Erscheinen des Zufalls entscheidend, dass er sich als etwas zeigt, das nicht von mir geplant, vorhergesehen oder gemacht wurde. Betrachte ich etwas als Zufall, dann fühle ich mich von ihm im starken Sinne des Wortes affiziert (Fuchs 2002, 62–63). Somit ist die Erfahrung des Zufalls eine Endlichkeitserfahrung und insofern wiederum existenzaufhellend. Fällt mir außerdem etwas zu, das ich als gut oder irgendwie beglückend betrachte, dann zeigt sich der Umstand, dass es nicht gemacht wurde, sondern mir zufiel, als zusätzliche Quelle von Glück. Darin nämlich, dass ich mein Glück in diesem Fall nicht gemacht oder gar erzwungen habe, sondern es einfach *hatte*, offenbart sich mir, dass die Welt mir (nicht als Erkenntnissubjekt, sondern als Individuum) zugetan ist. Ich fühle also meine Angewiesenheit bzw. Abhängigkeit und *zugleich* ein mir Entgegenkommen der Welt. Dieses Gefühl variiert in seiner Intensität abhängig von dem Gut, das mir zufiel. In jedem Fall kann die Zufälligkeit eines solchen Gutes eine besondere Quelle von Glück sein.

Kant zufolge resultiert das Wohlgefallen angesichts des Schönen vor allem daher, dass unser allgemeines Erkenntnisziel als Subjekt befriedigt wird. Bedeutet dies, dass auch bei der Erfahrung des Zufalls bestimmte individuelle Ziele gegeben sein müssen, damit die Welt als entgegenkommend

erlebt wird? Und wenn ja, würde dies dem Moment der Lebendigkeit nicht widersprechen? Hierzu meine ich zunächst, dass es einen großen Unterschied macht, ob ich dem Erreichen eines Ziels aktiv nachgehe oder ob mir etwas zu-fällt, das mir erlaubt, dieses Ziel zu erreichen. Im letzteren Fall ist die Erfahrung des Entgegenkommens der Welt deutlich ausgeprägter. Außerdem kann es so sein, dass mir in der Erfahrung des Zufalls eine neue sowie glückverheißende Entwurfsmöglichkeit – ein neues Verständnis meines „worum-willens“ (Heidegger 2001, 84) – aufleuchtet. Solch eine Erfahrung wäre eine prononciertere Zufallserfahrung, und insofern mir in dieser eine glückverheißende Entwurfsmöglichkeit aufleuchtet, wäre es außerdem wiederum die Erfahrung eines Entgegenkommens der Welt.⁸

Nun könnte man einwenden, dass ein Gefühl des Entgegenkommens der Welt irgendeine Art von religiösem oder magischem Weltbild notwendigerweise impliziert bzw. voraussetzt. Dem ist aber nicht so. Um ein mir Entgegenkommen der Welt zu erfahren, muss ich vor allem nicht an die Existenz eines überirdischen Akteurs oder die Existenz überirdischer Kräfte glauben. Entscheidend ist in diesem Kontext einzig mein Gewährwerden, dass ich (a) in all meinen Erfahrungen und Handlungen darauf angewiesen bin, dass mir etwas gegeben wird, womit ich als das erfahrende und handelnde Wesen, das ich bin, etwas anzufangen weiß, und dass mir (b) im betreffenden Fall etwas sowohl völlig Ungeplantes als auch Gutes gegeben wird. Dieses Gewährwerden drückt sich aus in Sätzen wie „was habe ich doch für ein Glück“ oder „was bin ich doch für ein Glückspilz“. Zweifelsohne schwingt in der Artikulation solcher Sätze oft eine gewisse Dankbarkeit mit. In unserer säkularen Zeit zeichnet sich diese aber für gewöhnlich dadurch aus, dass sie keinem personalen Akteur gegenüber empfunden wird. Das heißt, im säkularen Kontext ist hier keine gebende personale Instanz mitgedacht, gegenüber

8 Der Zufall, so wie von mir mit Blick auf Gedanken Kants und Heideggers beschrieben, steht in einem engen Zusammenhang mit Waldenfels' Verständnis des Pathos: „Für Ereignisse, die nicht als abrufbares Etwas auftreten, als warteten sie bloß auf unser Stichwort oder auf unseren Tastenbefehl, die uns vielmehr widerfahren, zustoßen, zufallen, uns überkommen, überraschen, überfallen, scheint mir das alte Wort ‚Pathos‘ angebracht [...] Das Motiv des Pathos, an dem solche Kompensationsbemühungen abprallen, läßt sich andererseits mit der herkömmlichen Sprache der Affekte und Affektionen in Zusammenhang bringen, doch nur dann, wenn das An- der Af-fekte und Af-fektionen als eine Form des Antuns, des Angehens, des Anrufs zum Klingen gebracht wird, wie es andeutungsweise schon bei Husserl, Scheler und Heidegger geschieht“ (Waldenfels 2006, 42–43).

welcher Dankbarkeit empfunden werden könnte. Das Fehlen einer solchen Instanz ändert jedoch nichts an der Endlichkeit menschlicher Existenz und es ändert ebenso wenig, dass wir uns mit gutem Grund glücklich schätzen dürfen, wenn uns etwas Gutes ungeplant zu-fällt.⁹

Ein Gefühl von Korrespondenz

Ein dritter Grund für das Glück des Zufalls liegt darin, dass dessen Erfahrung uns aus unseren egozentrischen Alltagsroutinen herauszureißen und für die Begegnung einer anderen Person (bzw. des Anderen schlechthin) zu öffnen vermag. Ich werde diesen Grund hier nur sehr kurz besprechen, da die betreffende Begegnungsform in den phänomenologischen Debatten zur „Alterität“ und „Responsivität“ (sowie in den soziologischen Diskussionen zur „Resonanz“) hinreichend thematisiert wurde (vgl. hierzu u.a. Waldenfels 2006, 56–67 sowie Rosa 2015). In seinen Überlegungen zum Zufall hat auch Thomas Fuchs diese Begegnungsform im Blick:

Die Begegnung stellt den Anspruch, aus der finalen Eigenbewegung heraus und in eine Gegenwart einzutreten, die sich für den Anderen offen hält. Diese Erfahrung der Korrespondenz enthält in sich bereits die „Respondenz“: [...] Die finale Orientierung auf eine projektierte, geplante Zukunft tendiert aber zur Festlegung und Einengung der persönlichen Entwicklung. Eigentliche, personale Zukunft eröffnet sich erst mit einem Durchbrechen des Erwartungshorizonts, mit dem Einbruch des Anderen in die Gegenwart (Fuchs 2002, 72).

Der Gedanke hier ist, dass wir unterscheiden müssen zwischen (a) einer zielgerichteten sowie eigenbezogenen Bezugnahme auf eine andere Person und (b) einer Begegnung, die sich für die Andere in dem Sinne öffnet, dass deren Fragen, Ansprüche, Gedanken usw. wirklich ernst und als Anlass für eine auf wahrhafte Interaktion ausgerichtete Antwort genommen werden. Letzteres beinhaltet, dass ich das Verhalten einer anderen Person nicht einfach gemäß einem verfestigten Erwartungshorizont abhandle. Das heißt, die hier relevante Öffnung muss meine Bereitschaft einschließen, meine bisherigen Denk- und Verhaltenspfade zu verlassen, und mich selbst somit in Frage zu stellen. In der Erfahrung von Korrespondenz – so wie ich diese hier ver-

9 Ich danke Logi Gunnarsson für den Hinweis, dass man meinen könnte, dass das von mir in diesem Abschnitt Dargestellte eine Art von religiösem oder magischem Weltbild notwendigerweise impliziert bzw. voraussetzt.

stehe – bemerke ich aber immer auch seitens der anderen Person eine Öffnung mir gegenüber, sodass es sich bei der betreffenden Begegnungsform um kein einseitiges Sich-in-Frage-Stellen handelt, sondern um eine wechselseitige Anerkennung der jeweils Anderen in deren Individualität. Diese Erfahrung bzw. dieses Gefühl ist insofern eine Quelle von Glück, als sie eine gelungene Begegnung mit einer anderen Person (und eventuell auch mit einem anderen Lebewesen, Naturphänomen oder Artefakt) anzeigt. Primär steht sie in jedem Fall für eine Art von zwischenmenschlichem Gelingen, in dem die Interagierenden wahrhaftig aufeinander eingehen. Dabei mag das Gefühl von Korrespondenz häufig Hand in Hand gehen mit dem im vorhergehenden Abschnitt besprochenen Gefühl des Entgegenkommens der Welt. Während mich letzteres jedoch vor allem bemerken lässt, wie sich die Dinge quasi von selbst zu meinen Gunsten fügen, zeigt mir ersteres, dass eine andere Person und ich sich tatsächlich treffen bzw. sich auf eine die jeweils andere Individualität anerkennende Weise begegnen. Die Idee der Korrespondenz steht also primär für ein gegenseitiges sich Entgegenkommen von Personen. Der Zufall ist hier gewissermaßen bereits insofern im Spiel, als der spezifische Verlauf einer solchen gelungenen Begegnung weder geplant noch antizipiert werden kann. Darüber hinaus könnte er in diesem Zusammenhang aber auch insofern von Bedeutung sein, als er mich für die geforderte Öffnung gegenüber einer anderen Person überhaupt erst öffnet. Genauer gesagt könnte es häufig eines Zufalls bedürfen, um meine Alltagsroutinen und mein alltäglich-zweckrationales Verhalten zu unterbrechen und mir dadurch die relevante Öffnung gegenüber einer anderen Person zu ermöglichen. Wie bereits in Abschnitt I bemerkt, muss mir etwas als Unvorhergesehenes und Ungeplantes auffallen und mich tatsächlich angehen, damit es sich mir als Zufall zeigt. In der Zufallserfahrung muss sich mir also offenbaren, dass mir etwas tatsächlich widerfährt. Diese Erfahrung birgt die Möglichkeit einer Unterbrechung meiner alltagspraktischen Bezugnahme auf Andere. Insofern vermag der Zufall ein Türöffner der Korrespondenz zu sein. Diese Beschreibung rückt das Gefühl von Korrespondenz in eine gewisse Nähe zum Gefühl von Lebendigkeit; tatsächlich könnten beide Gefühle oft zwei Seiten ein- und derselben Medaille sein. Da die Erfahrung von Korrespondenz allerdings jede Art von Manipulation oder Täuschung ausschließt, ist es für sie entscheidend, dass die Erscheinung des Zufalls nicht vorgetäuscht ist.¹⁰

10 Hartmut Rosa diskutiert Resonanz als ein gelungenes Weltverhältnis, in dem ein „Passungsverhältnis zwischen Subjekt und Weltausschnitt“ bestehe

Die Gefährdung des Zufalls im Informationszeitalter

Was könnte den Zufall bzw. die Möglichkeit, dass mir etwas zufällt, gefährden? Die auf diese Frage zu prüfende Antwort lautet: Die Existenz bestimmter Zeitstrukturen kann eine solche Gefährdung implizieren. Dass Zeitstrukturen – diejenigen Strukturen also, die eine bestimmte Messung, Erfahrung oder gar Erscheinung der Zeit bedingen – variabel und kulturabhängig sind, ist eine weit verbreitete These in der soziologischen Forschung (Elias 2017, 3–19; Rosa 2005, 26 und Nassehi 2008, 37). In den letzten Jahrzehnten präsentierte darüber hinaus Wissenschaftler*innen der unterschiedlichsten Disziplinen Untersuchungen zur besonderen Zeitstruktur der Spätmoderne bzw. des Informationszeitalters. Die wichtigsten Stichworte in diesem Kontext lauten *Beschleunigung*, *Wiederholung*, *Gleichzeitigkeit*, *Permanenz*, *Steuerung* und *Linearisierung*. Weist eines dieser Worte auf eine Zeitstruktur hin, welche die Möglichkeit, dass mir etwas zufällt, beschneidet? Vor allem mit Blick auf das Wort „Steuerung“ lässt sich diese Frage wohl nur bejahen. In seiner Diskussion der Technik als neuzeitlichem Seinsentwurf bzw. Wahrheitsgeschehen hatte Heidegger das Phänomen der Steuerung bereits klar im Blick. Der moderne Seinsentwurf der Technik zeige nämlich alles als Berechenbares. Was sich nicht als Berechenbares zu zeigen vermöge, das könne sich uns überhaupt nicht mehr als Entität offenbaren – zumindest

(Rosa 2015, 36). In der Resonanz interagierten beide Seiten so miteinander, „dass sie als *aufeinander antwortend*, zugleich aber auch *mit eigener Stimme sprechend*, also als ‚zurück-tönend‘ begriffen werden können“ (Rosa 2015, 285). Mit Blick auf alle drei Gründe, die ich hier dafür anführe, dass die Erscheinung des Zufalls eine Quelle von Glück sein kann, sind auch folgende Gedanken Rosas von Interesse: „Das gute Leben aber ist [...] das Ergebnis einer Weltbeziehung, die durch die Etablierung und Erhaltung stabiler *Resonanzachsen* gekennzeichnet ist, welche es den Subjekten [...] ermöglichen, sich in einer antwortenden, entgegenkommenden Welt *getragen* oder sogar *geborgen* zu fühlen. [...] Ein Weltverhältnis, das keine Störungen und Unterbrechungen, keine Begegnungen mit dem Fremden und Unvertrauten, keine Phasen des Fremdwerdens von Selbst und Welt kennt [...] verwandelte sich am Ende und unter der Hand in ein *stummes Weltverhältnis*, weil die Welt ihr *Unverfügbares*, ihre eigene Stimme und damit ihre Antwortqualität verlöre [...]“ (Rosa 2018, 59–60). Mit Blick auf die Zeitlichkeit der in II.3 thematisierten Begegnungsform wäre auch auf Levinas’ Idee der „Diachronie“ und Waldenfels’ Idee der „Diastase“ einzugehen (Levinas 2003, 7–14 und Waldenfels 2006, 48–52). Ein solches Eingehen würde jedoch den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen.

nicht als *reale* Entität, denn Realität werde neuzeitlich als Wirklichkeit bzw. als berechenbarer Kausalzusammenhang aufgefasst. Das Berechnen sei dabei immer auf Steuerung bezogen, insofern es ihm darum gehe, einen Zukunftspfad sicherzustellen. Es schließe also die Zukunft und verwandle diese in etwas Kontrollierbares bzw. Programmierbares. Neben die Steuerung und die Sicherung trete zuletzt auch die Speicherung (von Energien und letztlich von Informationen) als Wesensmoment der Berechnung (vgl. zu alledem und Heideggers Technikdenken insgesamt Hilgers 2021, 34–44).

Anders als einige Postphänomenologen meine ich, dass gerade die jüngsten Erscheinungen des Informationszeitalters Heideggers Beschreibung des modernen Seinsentwurfs bzw. seiner Charakterisierung der modernen Technik Plausibilität verleihen (Hilgers 2021, 51–52). Zeichnet sich nun aber der im Informationszeitalter waltende Seinsentwurf tatsächlich durch das Moment der Steuerung aus, dann scheinen sich die Spielräume für Zufälliges zugunsten einer gesicherten Zukunft zu verkleinern – was die Erscheinung des Zufalls gefährden könnte. Diese Hypothese steht im Widerspruch zur für die Moderne (vermeintlich) charakteristischen Kontingenzsteigerung bzw. Vergrößerung der Möglichkeitsräume (Luhmann 2017, 221 und Rosa 2005, 13). In der Neuzeit wachse die Dimension des Kontingenten nämlich insofern, als soziale Parameter individuelle Lebensentwürfe weniger stark determinierten als zuvor. So verfügten im Vergleich zu früheren Zeiten viele Personen heute (zumindest in der westlichen Welt) über ein höheres Maß an Selbstbestimmung bzgl. ihrer Partner*innen- und Berufswahl, ihrer politischen Ausrichtung, ihrer kulturellen Präferenzen, ihrer sexuellen Orientierung usw. Dass Kontingenzen zunehmen, bedeutet hier also, dass stetig weniger Momente der je eigenen Identität durch die sozio-kulturellen Anfangsbedingungen des je eigenen Daseins festgelegt sind. Zumindest für einige Mitglieder moderner Gesellschaften trifft dies in gewisser Hinsicht zweifelsohne zu. Ob die These allerdings im Allgemeinen zu halten ist, bleibt zu diskutieren. Vor allem wäre zu untersuchen, ob das Abnehmen gewisser sozialer Determinationen nicht vom Auftreten neuer Zwänge begleitet wird – wie z.B. vom wachsenden Zwang, alle Facetten des Lebens unter Zuhilfenahme der neuesten Programme möglichst genau zu steuern und somit eben nichts dem Zufall zu überlassen. Wer die neueste Applikation hat, der oder die kann sich nicht mehr verirren und braucht daher nicht mehr nach dem Weg zu fragen. Ich behaupte, dass sich das Moment der Steuerung derart tief in das alltägliche In-der-Welt-Sein eingegraben hat, dass die Erscheinung des Zufalls (so wie in diesem Aufsatz beschrieben) zumindest unwahrschein-

licher wird. Diese These steht nicht im Widerspruch zu derjenigen, dass die Bestimmung gewisser Persönlichkeitsaspekte zunehmend kontingent wird. Auf der Ebene der Alltagspraxis jedoch scheint das Moment der Steuerung – zusammen mit dem der Beschleunigung – für das Erscheinen des Zufalls eher ungünstige Zeitstrukturen zu etablieren.

Letzteres mag nach der (mit Heidegger assoziierten) kulturpessimistischen Technikkritik klingen. Ich wende mich hier aber keineswegs gegen die Technik oder den technologischen Fortschritt, und dies gilt (aus einem anderen Grund jedoch) ebenso für Heidegger. In vielerlei Hinsicht haben Menschen ein begründetes Interesse daran, Vorgänge effizient zu steuern. Daher kann es nicht darum gehen, ein striktes Nein gegenüber der Technik zu formulieren. Vielmehr gilt es, das richtige Verhältnis zwischen Ja und Nein in diesem Kontext auszuloten. Mit Blick auf unser Thema bedeutet dies, dass die erfolgreiche Steuerung kein Zweck an sich ist. Vielmehr bedarf ihre Implementierung in einen konkreten Zusammenhang immer einer „verständnisorientierten“ Begründung (Habermas 1987, 148). Eine Totalisierung der Steuerung im Sinne einer grenzenlosen Ausdehnung des Kontrollanspruchs auf alles und jedes würde u.a. die Erscheinung des Zufalls – und somit bestimmte Facetten eines gelungenen Lebensvollzugs – erschweren bzw. verunmöglichen. Mit diesen Überlegungen greife ich sowohl Habermas' Idee des kommunikativen Handelns als auch Heideggers Idee der Gelassenheit auf. Neben seiner Verteidigung der Gelassenheit – bzw. des *Sein-lassens* – beschwört Heidegger in vielen seiner späteren Schriften jedoch auch die Möglichkeit (und gelegentlich die Notwendigkeit) einer völligen Wandlung des neuzeitlichen Seinsentwurfs bzw. des modernen Wahrheitsgeschehens. Letzteres wäre *das Ereignis* im starken Sinne des Wortes, welches einen ganz anderen Bezug zum Sein und ein ganz anderes Sich-Zeigen von Entitäten mit sich führen würde. Dieses Ereignis lässt sich nicht produzieren; es liegt jenseits unserer Macht bzw. unseres Machens. Allerdings lässt es sich durch ein besonderes (*besinnliches*) Denken vorbereiten. Dieses Denken versucht uns der späte Heidegger exemplarisch vorzuführen (vgl. zu den Gedanken dieses Absatzes erneut Hilgers 2021, 45–52).¹¹

11 Heideggers Idee des Ereignisses impliziert nicht, dass die Artefakte, mit denen wir heute umgehen, gänzlich verschwinden werden. Auch als sich der antike Seinsentwurf zum mittelalterlichen wandelte, verschwanden nicht alle bisherigen Artefakte von der Bildfläche. Parmenides, Augustinus und Descartes mögen verschiedene Seinsverständnisse gehabt haben – das heißt, sie mögen sich vor dem Hintergrund eines je anderen Hintergrundverstehens auf kon-

Der Augenblick des Zufalls

In Abschnitt II.1 erwähnte ich bereits, dass sich für Heidegger menschliche Existenz durch das Zusammenspiel der zeitlichen Ekstasen vollzieht. Auch im eigentlichen Existenzvollzug sind demzufolge alle drei Ekstasen im Spiel. Allerdings sind sie dies auf eine besondere Art. So treten u.a. das Zu- und Mögliche sowie der Entwurfscharakter der ekstatischen Zukunft in die Durchsichtigkeit der je eigenen Existenz. Warum die Erfahrung des Zufalls ein solches Hervortreten begünstigen könnte, diskutierte ich bereits. In diesem letzten Abschnitt werde ich nun auf die Ekstase der Gegenwart in ihrem eigentlichen Modus zu sprechen kommen, welchen Heidegger als „den Augenblick“ bezeichnet (Heidegger 2001, 328). Meine abschließende Diskussion der Gegenwart rührt nicht daher, dass Heidegger ihr eine gegenüber den

krete Entitäten intentional bezogen haben –, aber sie alle verwendeten wohl hin und wieder ein Messer. Heidegger zufolge müssen sich ihnen ihre jeweiligen Messer aber anders gezeigt haben. Ebenso wäre davon auszugehen, dass sich Menschen ihre Smartphones anders zeigen würden, wenn sich der technische Seinsentwurf zu einem anderen wandelte. Auch wenn es nun jedoch plausibel ist, anzunehmen, dass sich Parmenides, Augustinus und Descartes ein von ihnen verwendetes Artefakt jeweils anders zeigte, überzeugt es kaum zu behaupten, dass sich ihnen dieses Artefakt *gänzlich* anders zeigte. Alle drei verwendeten ihre Messer wohl primär, *um* damit zu schneiden. Dies führt zu zwei Fragen: a) Sind die in der Seinsgeschichte konstatierten Wandlungen im Seinsentwurf so radikal, wie von Heidegger behauptet? Das heißt, gibt es hier nicht stärkere Kontinuitäten als von ihm herausgestellt? b) Müssen wir davon ausgehen, dass die durch das besinnliche Denken vorbereitete Wandlung unseres heutigen Seinsentwurfs alle konstitutiven Momente dieses Entwurfs überwindet, um als Wandlung zu gelten? Das heißt, können wir uns z.B. dem Paradigma der Steuerung entweder nur ganz unterordnen oder es ganz überwinden? Meine diskursethisch inspirierte Deutung des Ja- und Nein-Sagens bringt eine dritte Alternative ins Spiel, nämlich die Alternative der Eingrenzung. Heidegger zufolge wäre dies keine dritte Alternative, sondern erneut die erste, da nun die Kontrolle selbst kontrolliert werden soll, was uns wiederum vorgaukelt, dass alles in unserer Macht liege. Das heißt, der Glaube an die Möglichkeit der Eingrenzung würde uns unsere Endlichkeit verdecken. Ich meine aber, dass sich die Ideen eines „verständigungsorientierten Handelns“ sowie einer „kommunikativen Vernunft“, welche der instrumentellen Grenzen setzt, mit der Idee menschlicher Endlichkeit vertragen (Habermas 1987, 7–9). Genauer gesagt behaupte ich, dass die Überzeugung, dass wir die Steuerungsdimension aktueller Zeitstrukturen gemeinsam und verständigungsorientiert eingrenzen können – und dem Erscheinen des Zufalls somit Raum geben –, nicht impliziert, dass *alles* in unserer Verfügungsmacht liegt.

anderen Ekstasen hervorgehobene Rolle einräumt, sondern daher, dass die Gegenwart in ihrem eigentlichen Modus mit Blick auf den Zufall von besonderem Interesse ist. (Tatsächlich räumt Heidegger der Zukunft eine hervorgehobene Rolle ein, was ich hier jedoch nicht weiter diskutieren werde.) Wie so oft in der Daseinsanalytik übernimmt Heidegger einiges von Kierkegaard und Aristoteles für sein Verständnis des Augenblicks. In *Die Krankheit zum Tode* beschreibt Kierkegaard eine Erscheinung der Verzweiflung als ein Verharren im Abstrakten bzw. Allgemeinen und ein damit einhergehendes Verlieren des Konkreten: „Das Selbst führt so eine phantastische Existenz in abstrakter Unendlichmachung oder in abstrakter Isolation, ständig seines Selbst ermangelnd, von dem es sich mehr und mehr entfernt“ (Kierkegaard 2020, 88). Heidegger greift sowohl diesen Gedanken auf als auch die aristotelische Bestimmung der $\varphi\rho\beta\omicron\nu\eta\sigma\iota\varsigma$ (Klugkeit) als einer Tugend, die einen sehen lässt, wie in konkreten Situationen zu handeln ist (Carman 2005, 291). Im Gegenwartsmodus des Augenblicks zeigt sich mir also die Situation, in der ich mich jeweils befinde, in ihrer spezifischen Verfasstheit (und außerdem vor dem Hintergrund meiner mir durchsichtigen Gewesenheit und Zukunft). Allein in diesem Modus kann ich im starken Sinne des Wortes handeln. Das heißt, nur im Augenblick verhalte ich mich frei und verantwortlich, weil mir sowohl die gegebene Situation in ihrer Konkretheit als auch mein Dasein in seinem Wesen (als ein in diese Situation „geworfener Entwurf“) aufgeschlossen sind (Heidegger 2001, 88). Involviert die Erfahrung des Zufalls neben der Durchsichtigkeit des eigenen Möglichen und Entwurfscharakters auch einen solchen Gegenwartsmodus? Ich meine, dass dasjenige, was ich in den Teilen II.1 und II.3 ausführte, eine positive Antwort auf diese Frage nahelegt. Die Erfahrung des Zufalls vermag es, uns in die spezifische Konkretheit einer Situation zu ziehen, und in dieser zu halten. Der Zufall und der Augenblick sind also genuin aufeinander bezogen. Paradoxerweise setzt die Erfahrung des Zufalls jedoch ein Stück weit voraus, was sie selbst perpetuiert. Das heißt, so wie Heidegger meint, dass wir das Ereignis zwar nicht herbeiführen, aber dennoch im Denken vorbereiten können (bzw. müssen), so behaupte ich, dass der Zufall (schon allein aus begrifflichen Gründen) zwar nicht gemacht oder bewirkt werden kann, uns aber niemals etwas zufallen könnte, ohne dass wir für dieses (ontologisch bescheidenere) Ereignis offen wären. Ist die Verdeckung meines Entwurfscharakters nämlich maximal dicht und fehlt mir damit einhergehend jedwede Offenheit für die Konkretheit einer Situation, dann wird mir kaum etwas zufallen. In *Sein und Zeit* schreibt Heidegger selbst:

Nur der Entschlossenheit [also dem Existenzvollzug im Modus der eigentlichen Zeitlichkeit (T.H.)] kann das aus der Mit- und Umwelt zu-fallen, was wir Zufälle nennen. [...] Dem Man dagegen ist die Situation wesenhaft verschlossen. Es kennt nur die allgemeine Lage, verliert sich an die nächsten Gelegenheiten und bestreitet das Dasein aus der Verrechnung der Zufälle, die es, sie verkennend, für die eigene Leistung hält und ausgibt (Heidegger 2001, 300).

Je größer die Verdeckung ist, desto auffallender muss der Zufall sich zeigen, um die von mir thematisierten Gefühle von Lebendigkeit, Entgegenkommen und Korrespondenz zu ermöglichen bzw. zu verstärken. Anders ausgedrückt müssen wir selbst dem Zufall ein Stück weit entgegenkommen, damit er von sich selbst her auf uns zukommen kann. Je nachdem, wie sehr wir dazu bereit sind oder nicht, wird er eine größere oder kleinere Rolle für unsere jeweilige Existenz spielen, was wiederum deren Vollzugsmodus (sowie unser Glück) beeinflussen könnte. Das erklärt auch, warum es unter bestimmten Lebensumständen leichter ist als unter anderen, die Erfahrung des Zufalls zu machen. Wenn die in diesem Text vorgebrachten Argumente für die These, dass die Erfahrung des Zufalls eine besondere Quelle des Glücks darstellt, stichhaltig sind, und wenn es außerdem richtig ist, dass bestimmte Lebensumstände (sowie die diesen Umständen zugrundeliegenden Zeitstrukturen) für die Erscheinung des Zufalls günstiger sind als andere, dann gilt es, über diese Thematik weiterhin nachzudenken – zumal mit Blick auf die aktuellen Bedingungen des Informationszeitalters.¹²

Literatur

- Bergson, Henri. 2013. *Schöpferische Entwicklung*. Aus dem Französischen neu übersetzt und herausgegeben von Margarethe Drewsen. Mit einer Einleitung von Rémi Brague. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Bergson, Henri. 2016. *Zeit und Freiheit: Versuch über das dem Bewußtsein unmittelbar Gegebene*. Aus dem Französischen neu übersetzt und herausgegeben von Margarete Drewsen. Mit einer Einleitung von Rémi Brague. Hamburg: Felix Meiner Verlag.

12 Mein Dank gilt all den Teilnehmer*innen der Sommerschule der *Deutschen Gesellschaft für Phänomenologie* und des Potsdamer Forschungskolloquiums *Ethik und Ästhetik*, die Vorarbeiten zu diesem Aufsatz mit mir 2022 diskutierten. Beide Diskussionen halfen mir, den Aufsatz in der vorliegenden Gestalt fertigzustellen. Bedanken möchte ich mich außerdem bei Jannik Bierstedt, Elisa Gläser sowie den zwei Gutachter*innen meines Textes für ihre sehr hilfreichen Kommentare.

- Blattner, William. 1999. *Heidegger's Temporal Idealism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blattner, William. 2013. „Authenticity and Resoluteness.“ In *The Cambridge Companion to Heidegger's Being and Time*, herausgegeben von Mark A. Wrathall, 320–337. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carman, Taylor. 2005. „Authenticity.“ In *A Companion to Heidegger*, herausgegeben von Hubert L. Dreyfus und Mark A. Wrathall, 285–296. Malden, Oxford und Carlton: Blackwell Publishing.
- Dreyfus, Hubert. 1991. *Being-in-the-World: A Commentary on Heidegger's Being and Time, Div. I*. Cambridge (Massachusetts) und London: The MIT Press.
- Elias, Norbert. 2017. *Über die Zeit: Arbeiten zur Wissenssoziologie II*. Herausgegeben von Michael Schröter. 12. Aufl. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Fuchs, Thomas. 2002. „Zukunft und Zufall. Über das Offene in der Biographie.“ In *Zeit-Diagnosen: Philosophisch-psychiatrische Essays*, 61–77. Baden-Baden: Wesel Kommunikation.
- Habermas, Jürgen. 1987. *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. 4., durchgesehene Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Haugeland, John. 2013. *Dasein Disclosed*. Herausgegeben von Joseph Rouse. Cambridge (Massachusetts) und London: Harvard University Press.
- Heidegger, Martin. 1999. *Zur Bestimmung der Philosophie*. Band 56/57 der Gesamtausgabe. Herausgegeben von Bernd Heimbüchel. 2., durchgesehene und ergänzte Aufl. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Heidegger, Martin. 2001. *Sein und Zeit*. 18. Aufl. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Heidegger, Martin. 2000. *Reden und andere Zeugnisse eines Lebensweges*. Band 16 der Gesamtausgabe. Herausgegeben von Hermann Heidegger. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Heidegger, Martin. 2003. *Beiträge zur Philosophie (Vom Ereignis)*. Band 65 der Gesamtausgabe. Herausgegeben von Friedrich-Wilhelm von Herrmann. 3., unveränderte Aufl. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Heidegger, Martin. 2010. *Kant und das Problem der Metaphysik*. Band 3 der Gesamtausgabe. Herausgegeben von Friedrich Wilhelm von Herrmann. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Hilgers, Thomas. 2015. „Was ist ein ästhetisches Urteil?“ In *Affekt und Urteil*, herausgegeben von Thomas Hilgers, Gertrud Koch, Christoph Möllers und Sabine Müller-Mall, 23–48. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Hilgers, Thomas. 2017. *Aesthetic Disinterestedness: Art, Experience, and the Self*. New York und London: Routledge.

- Hilgers, Thomas. 2021. „Technik und Zeit bei Heidegger.“ In *Jahrbuch Technikphilosophie 2021: Konfigurationen der Zeitlichkeit*, herausgegeben von Alexander Friedrich, Petra Gehring, Christoph Hubig, Andreas Kaminski und Alfred Nordmann, 19–52. Baden-Baden: Nomos.
- Kant, Immanuel. 1924. *Handschriftlicher Nachlass. Band III: Logik*. Kants gesammelte Schriften. Band XVI. Herausgegeben von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften. Neudruck. Berlin und Leipzig: Walter de Gruyter & Co.
- Kant, Immanuel. 1908. *Kritik der praktischen Vernunft. Kritik der Urteilskraft*. Kants gesammelte Schriften. Band V. Herausgegeben von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften. Berlin: Georg Reimer.
- Kant, Immanuel. 1904. *Kritik der reinen Vernunft. Zweite Auflage 1787*. Kants gesammelte Schriften. Band III. Herausgegeben von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften. Berlin: Georg Reimer.
- Kierkegaard, Sören. 2020. *Die Krankheit zum Tode*. In *Die Krankheit zum Tode, Furcht und Zittern, Die Wiederholung, Der Begriff der Angst*. Unter Mitwirkung von Niels Thulstrup und der Kopenhagener Kierkegaard-Gesellschaft herausgegeben von Hermann Diem und Walter Rest. Aus dem Dänischen von Walter Rest, Günther Jungbluth und Rosemarie Lögstrup. 9. Aufl. München: dtv.
- Levinas, Emmanuel. 2003. *Die Zeit und der Andere*. Übersetzt und mit einem Nachwort versehen von Ludwig Wenzler. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Luckner, Andreas. 2015. „Wie es ist, selbst zu sein: Zum Begriff der Eigentlichkeit (§§ 54–60).“ In *Martin Heidegger: Sein und Zeit*, herausgegeben von Thomas Rentsch, 3., bearbeitete Aufl., 141–159. Berlin, München und Boston: Walter de Gruyter.
- Luhmann, Niklas. 2017. *Einführung in die Systemtheorie*. Herausgegeben von Dirk Baecker. 7. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Nassehi, Armin. 2008. *Die Zeit der Gesellschaft: Auf dem Weg zu einer soziologischen Theorie der Zeit*. Neuauflage mit einem Beitrag „Gegenwarten“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rentsch, Thomas. 1999. *Die Konstitution der Moralität: Transzendente Anthropologie und praktische Philosophie*. Mit einem Vorwort zur Taschenbuchausgabe 1999: Methode und Selbsterkenntnis. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Rentsch, Thomas. 2000. *Negative und praktische Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Rentsch, Thomas. 2013. „Sein und Zeit‘: Fundamentalontologie als Hermeneutik der Endlichkeit.“ In *Heidegger Handbuch: Leben – Werk – Wirkung*, unter Mitarbeit von Florian Grosser, Katrin Meyer und Hans-Bernhard Schmid herausgegeben von Dieter Thomä, 2., überarbeitete und erweiterte Aufl., 48–74. Stuttgart und Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Rosa, Hartmut. 2005. *Beschleunigung: Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

- Rosa, Hartmut. 2016. *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Sitter, Beat. 1975. *Dasein und Ethik: Zu einer ethischen Theorie der Existenz*. Freiburg und München: Verlag Karl Alber.
- Tugendhat, Ernst. 1979. *Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung: Sprachanalytische Interpretationen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Volpi, Franco. 2014. „Der Status der Existenzialen Analytik (§§ 9–13).“ In *Martin Heidegger: Sein und Zeit*, herausgegeben von Thomas Rentsch, 3., bearbeitete Aufl., 27–47. Berlin, München und Boston: Walter de Gruyter.
- Waldenfels, Bernhard. 2006. *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Zwischen Kohärenz und Inhalt – Narrativität als Sinnggeber

Between coherence and content – narrativity as meaning-giver

LUKAS KIEMELE, FREIBURG I. BR.

Zusammenfassung: Die aktuelle philosophische Debatte darüber, wie Sinn im konkreten menschlichen Leben gestiftet und durch was er getragen wird, stellt vielfältige Argumentationen für die Rolle von Narrativität bereit. Der Ausgangspunkt dieses Artikels liegt in der Frage nach einer Verteilung von Rollen in Sinnträger und Sinnstifter sowie nach dem Verhältnis zwischen dem Attribut ‚Sinnhaftigkeit‘ und dem Begriff ‚Leben‘. Die Bestimmung von Sinnträgern scheint deshalb trivial, weil die Verbindung von ‚Sinnhaftigkeit‘ und ‚Leben‘ bereits in der Frage nach einem Sinn im Leben stattfindet. Was demnach auf irgendeine Weise sinnvoll sein kann, ist das menschliche Leben – hierbei ist jedoch nicht eindeutig bestimmt, was unter ‚Leben‘ verstanden werden soll. In welcher Weise der Begriff des Lebens ein Träger des Attributs ‚Sinnhaftigkeit‘ sein kann, ist der Schwerpunkt dieses Artikels. Hierzu verfolge ich zum einen die Fragestellung, inwiefern das Leben als Ganzes oder einzelne Lebensabschnitte Sinnträger sein können, und zum zweiten, inwiefern narrative Strukturen dazu beitragen, Sinnhaftigkeit im Leben zu konstituieren. Ich argumentiere dafür, dass die Herstellung von Sinn im Leben eine narrative Struktur voraussetzt. Hierfür gebe ich zwei für die *Whole-Life*-Theorie sprechende Gründe: (i) Ein Verweis auf intrinsisch sinnstiftende Güter innerhalb von Lebensabschnitten kommt nicht ohne das erklärende Element der narrativen Struktur aus, wenn wir verstehen wollen, wie bestimmte Inhalte für eine Person in ihrem konkreten Leben sinnstiftend werden. Und (ii): Es gibt Formen des Sinns im Leben, die nicht auf die Inhalte isolierter Lebensabschnitte reduzierbar sind.

Schlagwörter: Sinn im Leben, Narrativität, Sinnggeber, Sinnträger, Lebensabschnitte

Alle Inhalte der Zeitschrift für Praktische Philosophie sind lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.



Abstract: The contemporary philosophical debate concerning the nature of a meaningful life presents varied arguments for the role of narrativity and the analysis of a synthetic conjunction between the terms ‚life‘ with the attribute ‚meaningfulness‘. The question of a concrete meaning in human life implies the follow-up question concerning the distribution of roles for entities, which can be labelled as meaning-givers and meaning-bearers. The definition of meaning-bearers seems trivial, because the conjunction of ‚meaningfulness‘ and ‚life‘ is obviously present in the original question of life’s meaning, where ‚life‘ acts as a bearer. Therefore, what can be meaningful, is human life itself – however, it is not clear what is to be understood as ‚life‘. How the term ‚life‘ acts as a bearer for the attribute ‚meaningfulness‘, is the subject of this article. To this end, I firstly examine the question, in what sense life as a whole or life-sections can be meaning-bearers and secondly, how narrative structures contribute to the constitution of meaning in life. I argue that the manner in which humans construct meaning out of their experiences presupposes the criterion of a narrative structure, which supports the *Whole-Life-Theory*. I present two justifications for this argument: (i) the reference to intrinsically meaningful goods within life-sections cannot do without the explanatory element of a narrative structure, if we want to understand how certain contents become meaningful for a person in their concrete life. And (ii): There are forms of meaning in life that cannot be reduced to the content of isolated life-sections.

Keywords: meaning in life, narrativity, meaning-givers, meaning-bearers, life-sections

Ganzheit des Lebens oder Lebensabschnitte als Sinnträger?

Der Frage nach dem Sinn im konkreten menschlichen Leben schließt sich die Folgefrage nach den Rollen bestimmter Entitäten an, die als Sinnträger und als Sinnstifter charakterisiert werden können. Ist die Rede von einem Sinn im Leben, dann scheint eine Antwort auf diese Folgefrage insofern trivial, als das Leben bereits als ein eindeutiger Sinnträger identifiziert wird.

Die synthetische Verbindung des Begriffs ‚Leben‘ mit den Attributen ‚Gutheit‘ oder ‚Sinnhaftigkeit‘ kann Johan Brännmark zufolge auf zwei Weisen analysiert werden. Zum einen ist es möglich, beim jeweiligen Attribut zu beginnen und zu untersuchen, welche Dinge oder Tätigkeiten gut oder sinnvoll sind, die dann als Lebensinhalte angestrebt werden. Demzufolge ist ein gutes oder sinnvolles Leben ein solches, das möglichst viele dieser guten oder sinnvollen Dinge und Tätigkeiten enthält. Zum zweiten könne vom Begriff des Lebens ausgegangen werden, durch den die Beziehung gewisser Dinge und Tätigkeiten zur übergeordneten Lebensführung untersucht wird.

Ein Leben wird durch gewisse Dinge und Tätigkeiten bereichert, die jedoch nur in ihrem Verhältnis zum Leben als Ganzes gut oder sinnvoll sein können. Anders formuliert führt die erste Analyse zu einem Verständnis des sinnvollen Lebens, das sich kumulativ aus zahlreichen intrinsisch sinnvollen Dingen oder Tätigkeiten zusammensetzt, während die zweite Analyse einzelne zeitlich begrenzte Lebensabschnitte lediglich als sinnvoll markiert, wenn diese sich zueinander in einer bestimmten Weise beziehen. Durch die Beziehung der Lebensabschnitte zueinander wird eine narrative Beschreibung des Lebens zugelassen, sodass es mehr ist als die Summe seiner Teile.

Diese begriffliche Differenzierung wird unterschiedlich benannt: Bezüglich der Beschaffenheit des guten Lebens bezeichnet Brännmark die erste Analyse als *non-compositionalism*, die zweite als *compositionalism* (vgl. Brännmark 2001, 221f.). Thaddeus Metz bezeichnet bezüglich der Beschaffenheit eines sinnvollen Lebens die der ersten Analyse entsprechende Position als die der *part-lifers* und die andere als die der *whole-lifers* (vgl. Metz 2013, 37). Letzterer Bezeichnung schließe ich mich im Folgenden an. Des Weiteren ist zu bemerken, dass die beiden Analysen einer natürlichen Tendenz folgen, mit bestimmten ethischen Grundtheorien zu korrespondieren: *Part-Lifers* tendieren zu einem Konsequentialismus, *Whole-Lifers* eher zu einer tugendbasierten Ethik (vgl. Brännmark 2001, 228). Mithilfe dieser Korrespondenz kann ein deutlicheres Verständnis der Verbindung zum Begriff der Sinnhaftigkeit hergestellt werden, wenngleich hier inhaltlich nicht näher darauf eingegangen werden soll.

Part-Lifers betrachten ein sinnvolles Leben als eine Bilanz von sinnvollen und weniger sinnvollen Dingen und Tätigkeiten, die einem Leben hinzugefügt bzw. darin realisiert werden. Was für ein sinnvolles Leben zählt, ist die Überschreitung einer gewissen Schwelle sinnvoller Lebensinhalte, ungeachtet der Beziehung zwischen den Lebensabschnitten, in denen diese Inhalte umgesetzt werden. Insofern geht man in der *Part-Life*-Theorie davon aus, dass es für die Möglichkeit (objektiver) Sinnhaftigkeit bestimmte (objektive) Güter geben muss, die in Addition zum Inhalt des Lebens sinnstiftend wirken. Als Kandidaten für solche Güter werden häufig die Maximierung von Lust – was zu einem Utilitarismus führt –, die Erfüllung von Präferenzen – was zu einem Präferenzutilitarismus führt –, und eine vage Beschreibung von Gütern durch eine objektive Listen-Theorie angeführt (vgl. Brännmark 2001, 223). Für die *Part-Life*-Theorie kann das Leben demnach als ein Gefäß umschrieben werden, das sinnvolle Inhalte aufnimmt und dadurch Sinnhaftigkeit ansammelt.

Dagegen erachten *Whole-Lifers* einen bestimmten Zusammenhang zwischen Lebensabschnitten bzw. Lebensinhalten als ein notwendiges Kriterium für Sinnhaftigkeit. Es reiche somit für die Konstituierung von Sinn im Leben nicht aus, es durch sinnvolle Inhalte auszufüllen. Ein Leben wird stattdessen sinnvoll, indem dort realisierte Inhalte in einer bestimmten Weise zu einer Ganzheit zusammengesetzt werden. Dies setzt voraus, dass zwischen den Inhalten eine gewisse Struktur hergestellt wird, wobei erst diese Struktur sinnstiftend wirkt. Unter dieser Struktur wird oft eine Form der biographischen Kohärenz verstanden (vgl. Wong 2008, 130). Die *Whole-Life*-Theorie kann mithilfe des gestalttheoretischen Prinzips „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“ zusammengefasst werden. *Whole-Lifers* argumentieren dafür, dass nicht Lebensinhalte, sondern deren aktive Zusammensetzung zu einem kohärenten Narrativ, d. h. einer Art von Lebensgeschichte, sinnstiftend wirken. Es herrscht hier also die Vorstellung, dass die auf eine bestimmte Weise ausgeprägte Struktur zwischen Lebensinhalten, die das Leben als Ganzes zeitlich und kausal aufbaut, demselben Sinnhaftigkeit verleihen könne.

Hieraus folgt gemäß der *Whole-Life*-Theorie zum einen, dass man das Leben nicht im Vorgriff definitiv als sinnhaft oder sinnlos beurteilen kann, sondern immer nur rückblickend sowie unter episodisch-reflexiver Anstrengung. Zum zweiten folgt, dass eine gewisse Toleranz für einen Relativismus der Sinnhaftigkeit besteht, da auf verschiedene Weisen erlernt und praktiziert werden kann, Lebensinhalte zu strukturieren, zu interpretieren und zu einem Narrativ zu verbinden (vgl. Brännmark 2001, 226). Dies lässt sich auf empirischer Basis nachvollziehen, sobald man den Hintergrund der *Whole-Life*-Theorie mit dem Phänomen des *Sensemakings* in Verbindung setzt. Menschen scheinen in den alltäglichen Ereignissen ihres Lebens auf dieselbe Weise einen Sinn zu suchen, wie sie es für ihr Leben als Ganzes tun. Ihr *Sensemaking* geht in autobiographischen Narrativen auf, d. h. sie weichen auf die Erzählung von Geschichten aus, wenn sie alltägliche Lebensereignisse, ihre Lebensgeschichte oder ihre eigene Identität erklären sollen (vgl. Sommer, Baumeister, und Stillman 2012, 144). Dies ist nicht zu verwechseln mit der deskriptiven These, dass es nicht möglich sei, das eigene Leben nicht als eine Erzählung aufzufassen, was in Übereinstimmung mit Dieter Thomä (2007) sicherlich ein überspitzter Standpunkt wäre. Nichtsdestotrotz spielen Narrative eine entscheidende Rolle, um verstehen zu können, wie für Menschen bestimmte Lebensinhalte in ihrem konkreten Leben sinnvoll oder sinnlos werden, nämlich in derselben Weise, wie sie Sinn in ihrem Leben als

Ganzes suchen. Basierend auf der empirischen Forschung zum *Sensemaking* kann eine erste Vermutung dafür abgegeben werden, dass eine strenge Unterscheidung zwischen Sinnträgern in Lebensabschnitte und dem Leben als Ganzes unplausibel ist.

Dennoch kann die *Part-Life*-Theorie im Kontrast zur *Whole-Life*-Theory *prima facie* einleuchtender sein, da sie einem Kalkül entspricht, das wir in unserem Alltag umsetzen. Wir wenden evaluative Urteile regelmäßig auf inhaltlich spezifische und zeitlich begrenzte Lebensabschnitte oder Tagesabläufe an. Ein verbreitetes Phänomen ist bspw. die Zergliederung eines Tages und die Bewertung einzelner Abschnitte. Wir sprechen davon, dass ein Tag schlecht gestartet habe, aber gut ausgegangen ist. Hierbei muss nicht das Verhältnis der Abschnitte zueinander betrachtet werden, sodass ein Urteil über das gute Ende eines Tages unabhängig vom schlechten Start des Tages möglich ist. Letzteres wird in der *Part-Life*-Theorie dadurch abgebildet, dass Attribute wie ‚Sinnhaftigkeit‘ innerhalb sinnvoller Dinge und Tätigkeiten verortet werden, nicht aber in deren Beziehungen zueinander. Dieses Kalkül weitet die *Part-Life*-Theorie auf die Beurteilung des Lebens von Menschen aus. Demnach sei es auf unproblematische Weise möglich, bestimmte Lebensabschnitte aus einer Biografie herauszugreifen und diese unabhängig von anderen Lebensabschnitten nach einem Maß der darin vorkommenden Sinnhaftigkeit, Gutheit etc. zu beurteilen.

Die *Part-Life*-Theorie gewinnt ihre Plausibilität nicht nur durch solcherlei Analogien zu unserer alltäglichen Praxis der Beurteilung von Dingen und Tätigkeiten, die deren Einteilung in Abschnitte betrifft. Hinzu kommt, dass die *Whole-Life*-Theorie zunächst machtlos gegenüber folgender Intuition und ihrer Konsequenz zu sein scheint: Wenn Sinnhaftigkeit nur in der Beziehung von Lebensabschnitten zueinander emergiert, muss die *Whole-Life*-Theorie behaupten, dass bestimmte Tätigkeiten und Errungenschaften, wie etwa das Entdecken eines Kontinents, die Erfindung eines Medikaments, das Erschaffen eines künstlerischen Meisterwerks und dergleichen nicht intrinsisch sinnstiftend sind, sondern nur in der Hinsicht, dass sie zu einem Leben beitragen, das in seiner Ganzheit aus bestimmten anderen Gründen als wertvoll und sinnstiftend gilt (vgl. Metz 2013, 42f.). Zu diesen anderen Gründen zählt zum Beispiel die narrative Kohärenz.

David Velleman – ein Vertreter der *Whole-Life*-Theorie – ist davon überzeugt, dass evaluative Urteile über Lebensabschnitte nicht über den jeweiligen Abschnitt, sondern nur über die Ganzheit des Lebens definitiv bestimmt werden können (vgl. Velleman 1991, 49). Dies bildet die Grundlage

einer reinen *Whole-Life*-Theorie ab: Sinnhaftigkeit im Leben wird zum einen lediglich durch das Verhältnis zwischen Lebensabschnitten konstituiert und zum zweiten kann Sinnhaftigkeit auf definitive Weise nur im Kontext der Ganzheit des Lebens beurteilt werden. Das Schlüsselwort an dieser Stelle ist das *definitive* Urteil. *Whole-Lifers* werfen der *Part-Life*-Theorie vor, dass Sinnhaftigkeit in einem konkreten Leben für Lebensabschnitte nicht mit Sicherheit bestimmt werden könne (vgl. Garret 2003, 150). Bezieht man diese Behauptung auf jene Tätigkeiten und Errungenschaften, denen intrinsische Sinnhaftigkeit zugesprochen werden könnte, dann verliert sie ihr Gewicht.

Man kann sich ohne Weiteres bestimmte Errungenschaften vorstellen, die in der Form von Abschnitten definitiv als sinnvoll beurteilt werden können. Zu diesen könnten jene Kandidaten zählen, die man in die Ränge einer objektiven-Listen-Theorie setzen würde. Das Argument lautet demnach, dass es gewisse Dinge und Tätigkeiten gibt, die unzweifelhaft in jedem Leben und unter allen Umständen ohne die Bildung einer narrativen Kohärenz und die Betrachtung des Lebens als Ganzen sinnstiftend sind. Man kann verschiedene Kandidaten für eine objektive-Listen-Theorie in Abschnitte eines Lebens einordnen, darunter z. B. Anstrengung oder Bemühung, Selbstachtung und Tugendhaftigkeit (vgl. Fletcher 2013, 214). Zur Illustration ziehe ich die Klimaaktivistin Greta Thunberg heran. Anstrengung oder Bemühung zeigen sich konkret in ihrem Handeln, in der breiten Öffentlichkeit Aufmerksamkeit auf die Klimakrise zu lenken und Vertretende der Wirtschaft und Politik zur Übernahme ihrer Verantwortung zu bewegen. Selbstachtung zeigt sich in ihrem Leben u.a. in jenen Episoden, in denen sie Widerstand und Diffamierung trotzt und der Vorstellung einer Möglichkeit zur Veränderung durch ihre eigenen Fähigkeiten treu bleibt. Tugendhaftigkeit zeigt sich in ihrem Handeln darin, dass sie gewisse Prinzipien einfordert und selbst verfolgt, sowie in ihrem andauernden Appell, sich nach den Prinzipien und Erkenntnissen der Wissenschaft auszurichten. Der *Part-Life*-Theorie zufolge sind es bestimmte Ereignisse, die Thunbergs Leben Sinnhaftigkeit verleihen würden, wobei es nicht nötig ist, diese im Kontext ihres bisherigen Lebens zu verstehen und zu beurteilen. Thunbergs Leben könnte demnach als sinnvoll bewertet werden, weil sie z. B. im Jahr 2020 den Preis für Menschlichkeit erhielt und die globale Bewegung *Fridays for Future* initiierte.

Meine folgende Argumentation zielt darauf ab, einen spezifischen Zweifel an der *Part-Life*-Theorie stark zu machen, dass nämlich ihr Verweis auf intrinsisch sinnstiftende Güter nicht ohne das erklärende Element einer narrativen Struktur aus der *Whole-Life*-Theorie auskommt. Zwei Punk-

te sind hierfür entscheidend: (i) Aus der Feststellung, dass es intrinsisch sinnstiftende Güter gibt, die als Lebensinhalte in Lebensabschnitten vorkommen, ist zunächst noch keine plausible Erklärung dafür abzuleiten, wie diese Inhalte für eine Person in ihrem konkreten Leben sinnstiftend werden. Und (ii): Es gibt Formen des Sinns im Leben, die nicht auf die Inhalte isolierter Lebensabschnitte reduzierbar sind.

Problematik der Abschnitt-Ganzheit-Unterscheidung

In diesem Abschnitt spreche ich bestimmte Intuitionen an, die eine Unterscheidung von Sinnträgern in eine holistische und eine partikulare Form als unplausibel markieren. Diese Intuitionen entstehen durch die Anwendung der Abschnitt-Ganzheit-Unterscheidung auf zwei beispielhafte literarische Figuren, nämlich Bertolt Brechts Verarbeitung des Galileo Galilei in *Leben des Galilei* und Hermann Hesses Protagonist Harry Haller aus dem Roman *Steppenwolf*. Hiermit liefere ich Gründe zur Befürwortung einer *Whole-Life*-Position.

Zahlreiche der möglichen Einwände gegen die *Part-Life*-Theorie werden kaum auf direkte Weise mit einer *Whole-Life*-Beschreibung derselben Situation kontrastiert. Zwei Beispiele hierfür stammen aus der Bilanz-Charakteristik, die für die Konzeptionalisierung einer *Part-Life*-Theorie notwendig zu sein scheint, da sie direkt aus der Vorstellung einer Anhäufung sinnvoller oder sinnloser Lebensinhalte in einem Leben folgt. Sofern Sinnhaftigkeit als Bilanz von sinnstiftenden und weniger sinnstiftenden Dingen und Tätigkeiten verstanden wird, scheint ein sinnvolles Leben dann vorzuziehen, wenn ein Nullpunkt der Sinnhaftigkeit überschritten wurde. Sobald also ein einziges noch so kleines sinnstiftendes Element einem Leben an der Schwelle zur Sinnhaftigkeit hinzugefügt wird, wäre es ein sinnvolles Leben, ebenso wie eines, das bereits eine extrem große positive Bilanz besitzt (vgl. Brännmark 2001, 227). Dies ist aus zwei Gründen unplausibel. Zum einen scheint es notwendig, von quantitativen Unterschieden in der Form von graduellen Abstufungen der Sinnhaftigkeit auszugehen, gemessen an verschiedenen großen Bilanzen. Zum zweiten erscheint ein minimales Überschreiten des Nullpunkts in eine positive Bilanz nicht ausreichend, um ein sinnvolles Leben zu führen. Sinnhaftigkeit scheint vielmehr von der Verwirklichung bestimmter qualitativer Güter in einem größeren Lebenskontext abhängig zu sein, etwa gewissen Errungenschaften. In der *Part-Life*-Theorie müsse man zur Vermeidung der beiden Probleme eine graduell zu erreichende Schwelle

künstlich postulieren, ab der genügend sinnstiftende Elemente in ein Leben inkorporiert sind, sodass es selbst sinnvoll genannt werden kann. Anhand der Betrachtung der von mir ausgewählten literarischen Figuren verdeutliche ich dagegen die These, dass die Unterscheidung in sinnstiftende Lebensabschnitte und das Leben als Ganzes prinzipiell unplausibel ist. Hierfür gebe ich zwei Gründe: Im Folgenden zeige ich, dass (i) die Reihenfolge von Lebensereignissen Sinnhaftigkeit beeinflusst, indem sie zur Ganzheit des Lebens beitragen. Im dritten Abschnitt zeige ich, dass (ii) bestimmte qualitative Eigenschaften existieren, die Lebensabschnitte transzendieren und einen Einfluss darauf haben, wie Menschen ihr Leben verstehen.

Zur Figur des Galilei nach Brecht: Galilei wird von Brecht als ein der Wahrheit und Wissenschaft verpflichteter Mensch porträtiert, der zugleich in seinem alltäglichen Handeln einen Hang zum Hedonismus offenbart. Indem er mithilfe seines Teleskops das heliozentrische Weltbild belegt, fordert er jenes der katholischen Kirche heraus, widerruft seine Erkenntnis im Angesicht angedrohter Folter durch die Inquisition jedoch öffentlich (Brecht 1962, 109, 115). Galileis Leben ist durchzogen von einer Hingabe an die wissenschaftliche Erkenntnis. *Part-Lifers* würden diesem Strukturelement jedoch keine sinnstiftende Funktion beimessen, sondern nur einzelnen Abschnitten in Galileis Leben, die in irgendeiner Weise besonders wertvoll waren, z. B. der Bau eines Teleskops, die konkrete Freude an der Forschung etc. Dies ist aus zwei Gründen unplausibel.

Die Rolle der Verwirklichung von Werten wird fahrlässig unterschätzt, denn nicht ihre praktische Wirksamkeit in Form von Inhalten, sondern bereits die Hingabe an ihre Verwirklichung ist sinnstiftend. Insofern kann man Galileis Leben sicherlich nicht nur aufgrund seiner großen Taten als sinnvoll deklarieren. Was diesem grundsätzlich Sinnhaftigkeit verleiht, ist die völlige Hingabe an den Wert ‚Wahrheit und Erkenntnis‘, der das gesamte Leben des Galilei formt. Es ist wichtig, diesen Aspekt anzuerkennen, da sonst die Gefahr eines elitären Begriffs der Sinnhaftigkeit entsteht. Galileis Leben kann durch seine großen Taten Sinn gewinnen, doch hinter diesen Taten steht immer ein Wert, der ebenso sinnstiftend ist oder es zumindest sein kann. So scheint es mir etwa unplausibel, Tycho Brahe – einem so gut wie vergessenen, aber wie Galilei ebenfalls der Wissenschaft treuen Astronomen des 16. Jahrhunderts, dessen Messungen maßgeblich zur Arbeit Galileis und anderer beitrugen – ein im Vergleich zu Galilei um ein Vielfaches weniger sinnvolles Leben zuzusprechen, weil dieser nur Messungen anfertigte und wir heute nicht „Das Leben des Brahe“, sondern eben das des Galilei zu lesen haben.

Zudem kann die Fokussierung auf einzelne Abschnitte im Gegensatz zur Ausrichtung am Wert ‚Wahrheit und Erkenntnis‘ in Form einer Lebensgeschichte das Gewicht des von Galilei getätigten Widerrufs nicht adäquat beschreiben. Indem Andrea – der Schüler Galileis – denselben nach seinem Widerruf beschimpft, „Weinschlauch! Schneckenfresser! Hast du deine geliebte Haut gerettet?“ (Brecht 1962, 113), wird deutlich, dass sich Galilei gegen den Wert ‚Wahrheit und Erkenntnis‘ für sein körperliches Wohlergehen und den Erhalt seines Lebens entschieden hat. Man könnte einwenden, es sei ungerechtfertigt, von Galilei zu verlangen, sein Leben für die Wissenschaft zu opfern – dies wird jedoch gegenstandslos, wenn man berücksichtigt, dass Galilei hierzu bereit ist, da er vor der Pest nicht flüchtet, um seine Forschungen fortzusetzen (1962, 51ff.). Wie muss man Galileis Entscheidung zum Widerruf nun verstehen? Es handelt sich nicht einfach um irgendeine zusätzliche Entscheidung im Leben des Galilei – wie es die *Part-Life*-Theorie verstehen müsste. Vielmehr handelt es sich um eine Entscheidung zwischen dem Verrat an allem, was Galileis Leben bis zu diesem Punkt lenkte, und der Vermeidung der Folter durch die Inquisition. Gerade diese Tatsache macht Galileis Entscheidung tragisch und einschneidend für sein weiteres Leben. Den hiermit einhergehenden Bruch in der Lebensgeschichte und seine Auswirkung auf die Bewertung eines Sinns im Leben kann man nicht adäquat verstehen, wenn bloß die einzelnen Lebensabschnitte betrachtet werden.

Zur Figur des Harry Haller von Hesse: Haller ist eine gebildete, einsame, unter Depression leidende Persönlichkeit, die an den Umständen des gesellschaftlichen Lebens und der erfolglosen Suche nach Glück verzweifelt. Nach einem Rückblick auf sein bisheriges Leben und einer Abwägung seiner erfahrenen Leiden fasst er den Entschluss zum Suizid. Über verschiedene Begegnungen lernt er sinnliche Freuden anders zu bewerten, Selbstironie und Humor kennen, was seinem Leben eine neue Balance verschafft (Hesse 2017, 88f., 92f., 266f.). Hallers Figur ist besonders aussagekräftig im Vergleich zu Brechts Porträt des Galilei. In Hallers Leben folgen auf mäßige Lebensabschnitte besonders leidvolle Erfahrungen, die dann durch besondere Begegnungen aufgelöst werden. Galileis Leben verläuft genau umgekehrt: Auf herausragende wissenschaftliche Errungenschaften und ein Leben in Freiheit folgt die Verunglimpfung und Zensur durch die Inquisition. Der *Part-Life*-Theorie zufolge hat die Reihenfolge von Lebensabschnitten keinen Einfluss auf die Ausprägung von Sinn im Leben, solange die Bilanz der Inhalte positiv ist.

Dies widerspricht einer starken Intuition, weil die Annahme unterstellt wird, dass es keine inhärente Struktur im menschlichen Leben gibt. Dagegen argumentiere ich zugunsten von Grund (i) für eine solche inhärente Struktur mithilfe einer existenziellen Struktur des menschlichen Lebens nach Karl Jaspers. Für diese existenzielle Struktur ist die Grundsituation der Sorge bezüglich der Zukunft und vor der sich im Leben ereignenden Zufälle entscheidend. Die von Jaspers eingeführte Unterscheidung zwischen Grund- und Grenzsituation beschreibt eine im Leben des Menschen innewohnende Ordnung, deren Erfahrung sich, wie ich nachfolgend zeige, im Verlauf des Lebens verändern kann. Diese Ordnung geht von allen Menschen gemeinsamen Grundsituationen aus, etwa der Unausweichlichkeit von Zufällen, die im alltäglichen Leben als etwas Allgemeines meist im Hintergrund bleiben. Erst die Wende vom Allgemeinen zum Konkreten, d. h. zur Erfahrung des Zufalls, der Sterblichkeit etc. im eigenen Leben führt zu einer Grenzsituation, die zu einem Scheitern des bisherigen Lebensentwurfs und damit verbundener Werteeinstellungen führen kann. Den Begriff ‚Zufall‘ gebrauche ich im Sinne von Jaspers’ Ausführung zur antinomischen Struktur der Welt. Wenn Jaspers erklärt, dass „der Zufall der Widerspruch der Notwendigkeit und des Sinnes“ (Jaspers 1919, 204) sei, dann bezeichnet ‚Zufall‘ die Unberechenbarkeit einer von Kontingenz erfüllten Welt, in der die rationale Suche nach Sinnzusammenhängen an ihre Grenzen kommt. Ausgehend von der Kontingenz als Zufälligkeit in der Welt besteht eine mögliche inhärente Struktur im menschlichen Leben darin, dass durch die Konfrontation mit dem Tod die Endlichkeit der eigenen Lebensmöglichkeiten, genau wie die Sorge folgen können, das bisherige Leben unauthentisch gelebt zu haben. Die Bewertung der Dynamik und Reihenfolge des Ablaufs der Lebensgeschichte nimmt hier eine zentrale Rolle ein.

Empirisch zeigt sich die inhärente Struktur durch die Konfrontation mit dem Tod am klinischen Phänomen der existenziellen Verzweiflung am Lebensende, in der eine akute und reale Konfrontation mit einer radikal verkürzten Lebenszeit vorliegt. An einer unheilbaren Krankheit leidende Patient:innen mit geringer Lebenserwartung tendieren nicht nur zu einer Entwertung der ihnen noch verbleibenden Lebenszeit, sondern zu einer Entwertung ihres gesamten Lebens, das rückblickend als sinnlos aufgefasst wird (vgl. Schnell 2020, 189f.). In der psychologischen Erforschung dieses Phänomens wurde in diesem Kontext der Begriff der narrativen Rekonstruktion geprägt (vgl. Hartog et al. 2020). Durch die Konfrontation mit dem eigenen Tod und der erfahrenen Kontingenz muss man beginnen, das eigene Leben

nochmals zu überdenken. Hierbei wird man mit der Sorge konfrontiert, in einer Weise gelebt zu haben, die durch die Erschütterung der bisherigen Lebensgeschichte aufgrund eines kritischen Ereignisses entleert erscheinen kann. In dieser Lage ist man zur narrativen Rekonstruktion gezwungen. Die eigene Lebensgeschichte muss erneuert werden, d.h. es muss wieder ein kohärenter Sinnzusammenhang zwischen einer vergangenen und aktuellen Lebensepisode hergestellt werden. Dies geschieht durch eine entsprechende Bewertung der Dynamik und Reihenfolge von Lebensabschnitten hinsichtlich ihrer kausalen Wirkung für den Verlauf des eigenen Lebens bis zu und ab dem Bruch in der Lebensgeschichte durch das kritische Ereignis. Gelingt es, diese Aufgabe nachhaltig zu lösen, kann die ursprüngliche Entwertung aufgehoben werden.

Dass sich die existenzielle Struktur des menschlichen Lebens mit dessen Verlauf verändert und somit die Reihenfolge von Lebensabschnitten Einfluss auf die Ausprägung von Sinn im Leben hat, fasse ich anhand folgender Gegenüberstellung zusammen: Das Leben einer 20-jährigen Person ist in mindestens zwei Hinsichten verschieden vom Leben einer 80-jährigen Person. Erstere hat zum einen bisher weniger Gelegenheiten gehabt, sinnvolle Inhalte in ihr Leben zu inkorporieren, zum zweiten ist die von ihr antizipierte zukünftige Zeit mehr von Zufälligkeit betroffen als die der 80-jährigen Person. Letzterer kann man die bereits verwirklichten, aber nun unumkehrbaren Lebensinhalte nicht mehr nehmen, denn sie sind in der Vergangenheit des bereits gelebten Lebens aufgehoben. Zugleich werden in der von ihr antizipierten Zukunft, gemessen an der verbleibenden Lebenszeit und der bereits aufgebauten Lebensgeschichte, mit hoher Wahrscheinlichkeit auch deutlich weniger Potenziale zur Verwirklichung weiterer sinnstiftender Inhalte liegen. Die mit dem Alter abnehmende Sorge vor der Zukunft, im Leben noch etwas verwirklichen zu müssen, gibt dem Leben in Bezug auf Sinn eine inhärente Struktur. Diese inhärente Struktur weist auf eine Unumkehrbarkeit von Lebensabschnitten hin, in denen ein kausaler Zusammenhang wesentlich ist. Schließlich besteht für jede Sinnzuschreibung und das damit verbundene Narrativ ein entscheidender Unterschied, wann in einem Leben z. B. ein kritisches Ereignis eintritt und wie es sich dadurch auf das weitere Leben auswirkt. Dabei ist die kausale Struktur der Narration auf der Ebene der psychologischen Motivation zu verorten, die durch die inhärente Struktur im menschlichen Leben entsteht, das eigene Leben als Spielball unberechenbarer, kontingenter Faktoren unter der Befristung einer ungewiss endlichen Lebenszeit verwerten zu wollen.

Kausale Zusammenhänge zwischen Lebensabschnitten

Die Intuitionen, dass die Reihenfolge positiver und negativer Lebensereignisse einen Einfluss auf den Sinn im Leben hat und darüber hinaus Werte als Lebensgrundlage existieren, die einzelne Lebensabschnitte transzendieren, ergänze ich durch die stärkere Position, dass kausale Zusammenhänge zwischen Lebensereignissen bzw. -abschnitten die Sinnhaftigkeit im Leben beeinflussen.

Die Position, dass kausale Zusammenhänge zwischen Lebensabschnitten neben der Bezugnahme auf sinnstiftende Werte einen weiteren transzendierenden Aspekt darstellen, sodass Sinnhaftigkeit nicht in, sondern außerhalb von bestimmten Dingen und Tätigkeiten zu finden ist, stellt ein bekanntes Argument der *Whole-Life-Theorie* dar. Die Idee lautet, dass nicht nur die Abfolge von einzelnen Lebensabschnitten für ein Leben als Ganzes in eine positive oder negative Richtung eine Rolle spielen, sondern zudem die dahinterstehende Ursache für diese Abschnitte. Insofern bestehe ein Unterschied zwischen diesen beiden Fällen: (i) ein positives Lebensereignis wird durch einen negativen Hintergrund und eine damit verbundene Anstrengung verursacht, den Hintergrund zu überwinden, und (ii) ein positives Lebensereignis wird durch einen positiven oder neutralen Hintergrund verursacht (vgl. Metz 2013, 50). Unter dem ersten Fall kann z. B. verstanden werden, dass eine Person mit einem kriminellen Hintergrund in ihrem Leben eine Wandlung vollzieht, um dann andere Personen davon abzuhalten, ebenfalls in die Kriminalität zu rutschen. Die Verursachung findet in diesem Fall dadurch statt, dass sich die Person durch ihren Hintergrund dazu berufen oder verpflichtet fühlt, eine entsprechende Wandlung durchzuführen, wodurch ein zusätzlicher, über die einzelnen Lebensabschnitte und -inhalte hinausgehender, sinnstiftender Wert entsteht.

Der Idee, dass kausalen Zusammenhängen zwischen Lebensabschnitten eine sinnstiftende Rolle zukommt, liegen zwei Aspekte zugrunde. Zum einen verbirgt sich dahinter die Vorstellung, dass das Lernen aus Verfehlungen eine wertvolle Tätigkeit im menschlichen Leben darstellt, und zum zweiten, dass die Wiedergutmachung bzw. Tilgung vergangener Lebensepisoden durch zukünftige ein sinnstiftendes Element sein kann. In diesem Zusammenhang spricht Charles Taylor davon, dass „die Vergangenheit durch die Zukunft ‚erlöst‘, in eine sinn- oder zweckvolle Lebensgeschichte eingegliedert und in eine gehaltvolle Einheit einbezogen werde“ (Taylor 1994, 101).

Das Lernen aus Fehlern wird in der *Whole-Life-Theorie* u. a. angeführt, weil damit die Vorstellung zusammenhängt, dass repetitive Muster

oder auch Nachahmung für einen Sinn im Leben hinderlich sind (vgl. Blumenfeld 2009, 365f.). Eine notwendige Minimalbedingung für ein sinnvolles Leben gemäß der *Whole-Life*-Theorie ist eine narrative Kohärenz und eine gelungene (auto)-biografische Erzählung. Eine Erzählung kann jedoch nicht gelingen, wenn sie lediglich eine andere nachahmt oder immer dieselben Inhalte wiederholt. Hierfür sei das Beispiel angeführt, dass eine Person versucht, den Alltag einer anderen Person zu kopieren. Ein solcher Fall verstößt gegen das Grundprinzip der Narrativität, nämlich dass das Erzählen – d. h. auch durch die Tätigkeit des Lebens das eigene Leben zu erzählen – uns als Menschen ermöglicht, uns selbst und unsere Umwelt zu verstehen, einen Sinn abzugewinnen und zu erklären. Durch Nachahmung und Repetition ist es nicht möglich, eine narrative Struktur aufzubauen, da die Inhalte in sich zusammenfallen. Ein Leben der Nachahmung oder Repetition könnte in derselben Weise weder sinnvoll noch sinnlos sein, wie das Leben einer Spinne weder sinnvoll noch sinnlos sein kann, da beide nicht biografisch sind (vgl. Wong 2008, 131). Dieser Punkt trifft auf den Aspekt der Wiedergutmachung bzw. Tilgung nicht zu: Aus Fehlern zu lernen hängt mit Nachahmung und Repetition deshalb zusammen, weil Lernen insgesamt daran geknüpft ist, andere nachzuahmen und Dinge zu wiederholen. Der entscheidende Punkt hierbei ist jedoch, dass nicht-wünschenswerte Konsequenzen des Lernens selektiert und entfernt werden.

Dass die Wiedergutmachung bzw. Tilgung vergangener Lebensepisoden durch zukünftige ein sinnstiftendes Element sein kann, wird durch folgende Beobachtung gestützt: Wir sind als Menschen dazu geneigt, nach positiven Zuständen zu streben und somit von leidvollen Ereignissen oder sinnlosen Lebensabschnitten zu lustvollen oder sinnvollen zu gelangen. Hierbei handelt es sich nicht um eine reflexhafte Reaktion, sondern um eine für die Bestimmung des Sinns im Leben zentrale Bemühung, eine Verbindung zwischen positiven und negativen Lebensabschnitten herzustellen, die *Part-Lifers* zu ignorieren scheinen: Weil wir negative Ereignisse im Leben erfahren, suchen wir daraufhin positive – weil wir mit Sinnlosigkeit konfrontiert werden, suchen wir Sinnhaftigkeit. Dies ist auf der Ebene der psychologischen Motivation eine kausale Struktur. Ihr liegt die Feststellung zugrunde, dass die kausale Struktur der Narration sich auf zu erklärende, d. h. in eine narrative Kohärenz zu bringende, externe Elemente eines Lebens bezieht, die als etwas Zugestoßenes erfahren werden. Zu diesen Elementen zählen nicht nur Ereignisse außerhalb der personalen Handlungsmacht, sondern auch die in der Vergangenheit aufgehobenen Entscheidungen und Tätigkei-

ten einer Person, die gegenwärtige Lebensmöglichkeiten und Handlungen beeinflussen (Oliva 2021, 25f.). Bezieht man sich auf die Idee der Bilanz, so kann man den zugrundeliegenden Fehler so beschreiben, dass der Wechsel auf einer Skala von ‚maximal sinnlos‘ bis ‚maximal sinnvoll‘ von der Größenordnung -5 zu +5 identisch gedacht wird mit einem Wechsel von +5 zu +15. Diese Gleichsetzung übergeht folgenden Aspekt: Aus einem negativen Lebensereignis, das für sich genommen den Eindruck der Sinnlosigkeit erweckt, kann durch die kausale Struktur der psychologischen Motivation, die als sinnlos empfundene Vergangenheit wiedergutzumachen, eine über die bloße Bilanz hinausreichende Größe an Sinn entstehen. Das Bestreben der Wiedergutmachung bzw. Tilgung funktioniert als sinnstiftendes Element gemäß eines Antriebs, einen scheinbar sinnlosen Lebensabschnitt durch einen sinnvollen zu kompensieren und in ein neues Narrativ zu integrieren. Dies ist jedoch eine Eigenschaft, die über den isolierten Lebensabschnitt und die darin vorkommenden intrinsisch wertvollen Güter hinausgeht, weil das Verhältnis zweier gegenläufiger Lebensabschnitte vorausgesetzt ist.

Es ließe sich wiederum einwenden, dass das Bestreben der Wiedergutmachung nur deshalb funktioniere, weil wir zuvor definitive Urteile darüber fällen, ob ein bestimmter Lebensabschnitt sinnvoll ist oder nicht. Ein solches Urteil impliziere, einen früheren Lebensabschnitt als sinnlos anzusehen, ihn also zu entwerten, unabhängig von seiner Beziehung zu einem späteren (Metz 2013, 47). Nach dieser Argumentation scheint das Bestreben der Wiedergutmachung bzw. Tilgung ein positives Sinngefälle zwischen Lebensabschnitten vorauszusetzen. Zur Illustration, weshalb das Bestreben der Wiedergutmachung kein definitives Urteil und kein positives Sinngefälle voraussetzt, ziehe ich ein Fallbeispiel aus der Psychopathologie heran: Ein 64-jähriger Mann aus einfachen Verhältnissen hatte es unter Vernachlässigung familiärer Beziehungen und einer starken Leistungsorientierung zum Personalleiter eines großen Unternehmens gebracht. Während seiner gesamten Karriere war er nur 10 Tage krank gewesen. Mit der Pensionierung und einer notwendigen Extraktion dreier Zähne erkrankte er an einer Depression und bedauerte nun den Umgang mit seiner Gesundheit und Familie. Sein Leben erklärte er für beendet und er wünschte sich den Tod (vgl. Fuchs 2018, 70).

Der Einbruch der Pensionierung in einen von Selbstoptimierung und Leistungssteigerung geprägten Lebensentwurf erzeugte eine Erschütterung der bisher akzeptierten Lebensgeschichte. Selbstaufopferung für die Karriere und das Streben nach beruflicher Anerkennung galten in der Biografie als

anzustrebende und sinnerfüllende Werte. Als sie jedoch mit Kontingenzen der Welt, die der bisherigen Lebensgeschichte fremd waren, konfrontiert wurden – nämlich dem Ende der beruflichen Anerkennung und der eigenen Verletzlichkeit –, entstand ein Bruch in der Lebensgeschichte. Die ursprünglich gebilligte Wertepriorisierung, die sozialen Beziehungen auf Kosten des beruflichen Erfolgs zu vernachlässigen, verstärkte nun das Gefühl, man habe bestimmte Möglichkeiten im Leben verstreichen lassen. Der daraufhin eintretende Eindruck der Sinnlosigkeit erweckte nicht nur die Frage, wie fortan gelebt werden soll, sondern auch, wie man sich mit einer nun scheinbar erschütterten Vergangenheit versöhnen kann. Nachdem eine Wertekollision durch ein kritisches Ereignis zu einer Grenzsituation führt, ist es der Person im Augenblick nicht mehr möglich, ihr Verhältnis zur Welt und ihrer erzählten Verarbeitung des eigenen Lebens in einen kohärenten Sinnzusammenhang zu stellen.

Es gibt jedoch keinen zwingenden Grund, weshalb in einem solchen Fall eine Entwertung eines früheren Lebensabschnitts stattfinden muss, um das Bestreben der Wiedergutmachung umzusetzen. Die Person aus dem Fallbeispiel muss kein definitives Urteil über vergangene Lebensabschnitte treffen, in denen der Wert des beruflichen Erfolgs in Konflikt mit dem Wert der sozialen Beziehungen geraten ist. Stattdessen reicht es anzuerkennen, dass die Person aus ihrer vergangenen vorläufigen Lebensgeschichte zur Zeit ihrer aktiven Karriere unter dem Selbstverständnis eines „High Performers“ Sinn bezogen hat, der in einem veränderten Narrativ neu orientiert wird. Sie kann einen früheren Lebensabschnitt bedauern, der in dem, was er für sie zur damaligen Zeit bedeutet hat, zwar sinnlos erscheint, aber unter einer erweiterten Lebensgeschichte aufgrund einer zugleich erzielten kausalen Wirkung sinnstiftend ist. Diese kausale Wirkung in der Narration könnte in diesem Fall darin liegen, ausgehend von der Erfahrung eines im Verlauf des Lebens neu orientierten Lebensentwurfs die neu gewonnene Zeit nach der Pensionierung zur Wiedergutmachung eines vernachlässigten Werts zu nutzen. In einer solchen Lebensgeschichte muss es trotz des Bestrebens nach Wiedergutmachung keine unterschiedliche Gewichtung der Lebensabschnitte geben, da die Wiedergutmachung sich nicht auf einen als sinnlos ausgewiesenen Inhalt, sondern auf ein mit der Lebenszeit verändertes Narrativ beziehen kann. Gerade deshalb erscheint eine solche Lebensgeschichte für die Person sinnvoller, als es die aus einer isolierten Beurteilung der beiden Lebensabschnitte hervorgehende Sinnbilanz zulässt.

Zusammenhang zwischen Narrativität und Sinnhaftigkeit

Im Folgenden zeige ich basierend auf der skizzierten Problematik mit der Abschnitt-Ganzheit-Unterscheidung die Verbindung zwischen einer narrativen Struktur für das Leben und Sinnhaftigkeit auf. Dies mündet in einer Darstellung, wie die Ganzheit des Lebens als eine narrative Struktur begriffen werden kann. Die aufgezeigte Verbindung illustriert, in welcher Weise Narrativität als biographisches Instrument dazu beiträgt, unser Leben als eine Ganzheit zu verstehen, und warum dies zum Sinn im Leben beiträgt.

Um diese Verbindung aufzuzeigen, knüpfe ich zunächst an ein bereits erwähntes Beispiel an. Angenommen, die 20-jährige und die 80-jährige Person sind dieselbe Person, die – ähnlich wie Haller und Galilei – in einer möglichen Welt ein Leben führt, das Sinnhaftigkeit mit der Zeit abbaut, in einer anderen möglichen Welt dagegen ein Leben, das Sinnhaftigkeit mit der Zeit aufbaut. Der Inhalt beider Leben ist quantitativ und qualitativ identisch, findet jedoch in genau umgekehrter Reihenfolge statt. Addiert man nun das Maß für Sinnhaftigkeit in jedem Lebensabschnitt der Person in beiden möglichen Welten jeweils zusammen, dann ergibt sich als Summe Null, d. h. die beiden Leben unterscheiden sich in ihrer Sinnhaftigkeit nicht (vgl. Velleman 1991, 49). Einer solchen Ansicht der *Part-Life*-Theorie liegt die bereits erwähnte Annahme zugrunde, dass es keine inhärente Struktur im menschlichen Leben gibt.

Dies lässt sich noch weiter analysieren: Die *Part-Life*-Theorie muss zudem annehmen, dass das Leben als Ganzes in beiden zeitlichen Richtungen gleichwertig ist. Dieser Annahme liegt meiner Analyse zufolge der Fehler zugrunde, dass in Bezug auf ein Leben formulierte evaluative Aussagen immer vor dem Hintergrund eines Dritten, also eines Beobachtenden, formuliert werden müssen. Es wird nicht beurteilt, wie die jeweilige Person aus ihrer eigenen Perspektive heraus ihr eigenes Leben wahrnimmt und sich selbst dabei versteht. Letzteres ist jedoch maßgeblich, um Sinn im Leben beschreiben zu können, sofern wir anhand einer Theorie des Sinns im Leben verstehen wollen, wie wir als Menschen Sinn in unserem Leben tatsächlich erfahren und zu entsprechenden Beurteilungen gelangen (Chastain 2021). Dies bedeutet keinesfalls, dass keine externen Kriterien an ein Leben herangetragen werden können, wie es die objektive Listen-Theorie tut, sondern lediglich, dass ein Urteil darüber, was ein Sinnträger im Leben sein kann, davon abhängig ist, wie wir als Menschen zum einen unser eigenes Leben und zum anderen uns selbst verstehen.

In dieser Hinsicht ist die Unterscheidung zwischen sinnstiftenden Lebensabschnitten und dem Leben als Ganzen prinzipiell unplausibel, weil wir Lebensabschnitte nicht sinnvoll isolieren können. Wir können lediglich vorgeben, Lebensabschnitte herauszugreifen und aus der Perspektive eines Dritten in einer Weise zu bewerten, die aus der Erste-Person-Perspektive letztlich fremd erscheinen muss. Dies ist der Fall, so meine Argumentation, da das Herausgreifen von Lebensabschnitten aus einer Lebensgeschichte zum Abbruch einer kausalen Erklärungsfunktion innerhalb dieser Lebensgeschichte führt, die für das Selbstverständnis des Geworden-Seins einer Person unerlässlich ist. Aus der Erste-Person-Perspektive muss das Herausgreifen fremd erscheinen, da das Zu- oder Absprechen von Sinnhaftigkeit nur innerhalb eines konkreten Lebens eine Bedeutung haben kann. Dies bedeutet zugleich anzuerkennen, dass ein wie auch immer definierter Lebensabschnitt immer schon auf einem bestehenden Narrativ bzgl. des Selbstverständnisses der Person und ihrer Lebensgeschichte basiert und ohne diesen Kontext ein Kunstprodukt ist. Dass erst die Einbettung von Lebensabschnitten in das Leben als Ganzes definitive Urteile über Sinn ermöglichen kann, formuliert Taylor wie folgt:

„Freilich, es gibt Erlebnisse wie das der Entrückung, bei denen man mit den Engeln zu reden glaubt oder – auf weniger hoher Ebene – für einen Augenblick die unbegreifliche Fülle des Lebens und seinen innersten Sinn zu spüren [...]. Doch hierbei stellt sich immer die Frage, wie diese Augenblicke eigentlich aufzufassen sind, wie groß der Anteil des Illusorischen und Rauschhaften ist, inwieweit es sich um die echte Spiegelung einer wirklichen Entwicklung oder Verbesserung handelt. Derartige Fragen können wir nur beantworten, wenn wir erkennen, wie sie sich in unser übriges Leben einfügen, d. h. welche Rolle sie bei einer Erzählung dieses Lebens spielen.“ (1994, 95)

Metz kritisiert Taylors Punkt, indem er am Beispiel einer (wissenschaftlichen) Entdeckung darauf hinweist, dass Sinnhaftigkeit nicht von den Relationen der Einbettung in die Ganzheit des Lebens abhängen müsse. Selbst wenn man die als sinnvoll angenommene Errungenschaft, eine Entdeckung erzielt zu haben, in einen größeren Kontext einbetten müsse, folge daraus kein Grund, um ihre intrinsische Sinnhaftigkeit zu bestreiten (Metz 2013, 47f.).

Mit diesem Einwand scheint mir Metz jedoch einer Verwechslung zweier Perspektiven zu unterliegen. Der innerhalb der *Part-Life*-Theorie typische Rekurs auf die Möglichkeit der Existenz intrinsisch sinnvoller Güter,

die ohne Bezug zur Ganzheit des Lebens sinnhaft sein können, blendet einen zentralen Aspekt aus. Dadurch, dass solche Güter existieren könnten, wird noch nicht erklärt, wie sie für das Leben einer konkreten Person sinnvoll werden. Das Argument, dass definitive Urteile über Sinn erst durch die Einbettung von Lebensabschnitten in das Leben als Ganzes ermöglicht werden, bezieht sich entsprechend der von Taylor gewählten Formulierung auf die Erste-Person-Perspektive innerhalb einer jeweiligen Lebensgeschichte. In diesem Fall geht es nicht darum, dass etwas sinnvoll ist, sondern wie etwas für jemanden sinnvoll wird.

Eine Möglichkeit, wie etwas für jemanden sinnvoll wird, stellt die Auffassung dar, dass das menschliche Leben durch eine narrative Struktur geprägt ist (vgl. Brännmark 2006, 67). Dies kann auf verschiedene Weisen verstanden werden. Im Folgenden beziehe ich mich auf das Modell, wonach eine Person ihr Leben gleichzeitig als Autor:in und Protagonist:in führt. Autor:in ist die Person, insofern sie im eigenen Leben freie Entscheidungen treffen kann, in der Lage ist, sich zu erinnern und Ereignisse in ihrem Kontext zu sehen. Protagonist:in ist sie, insofern in ihrem Leben gewisse Rahmenbedingungen festgelegt sind und externe Einflüsse nicht kontrolliert werden können. Erst durch das Verständnis der eigenen Geschichte des persönlichen Lebens kann sich ein narratives Sediment bilden, wodurch wir uns als Personen mit einem bestimmten Charakter verstehen (vgl. Ricoeur 1996, 151). Hierbei spielen verschiedene Konzeptualisierungen des Selbst und ihre Umformung eine entscheidende Rolle, denn unsere Fähigkeit, Narrative zu konstruieren, entwickelt und verändert sich auch entlang von Lebensphasen, entsprechend den Veränderungen unserer Fähigkeit, autobiografisch zu denken und den zu verschiedenen Zeitpunkten erzählten Geschichten eine Bedeutung abzugewinnen (vgl. Singer 2004, 442f.).¹

1 Galen Strawson (2004, 2022) würde diese Funktion des Erzählens vehement bestreiten, indem er auf die Möglichkeit sinnvoller Lebensepisoden hinweist, die radikal voneinander isoliert sind und daher überhaupt kein übergreifendes Narrativ beanspruchen. Mir scheint dieser Einwand jedoch insofern irrelevant, als er auf einem spezifischen Verständnis von Narrativität im Zuge der Kontroverse zwischen Strawson und Marya Schechtman basiert. Laut Schechtman ist für die soziale Kompetenz einer Person ausschlaggebend, dass diese in der Lage ist, eine Chronologie zentraler Lebensereignisse zuverlässig und nach bestimmten Konventionen zu bilden. Dies deutet darauf hin, dass die Identität der Person davon bedingt ist, dass sie sich als ein Individuum in einer Lebensgeschichte gemäß einer bestimmten Form vorstellt. Unter dieser Form scheint Schechtman ein lineares Entwicklungsmodell einer narrativen Lebensgeschichte zu verste-

Um zu klären, wie wir als Menschen unser eigenes Leben und uns selbst verstehen, stütze ich mich auf den Zusammenhang von Narrativität und Selbst, wie ihn Ochs und Capps darstellen. Narrativität sei verstanden als die Sequenzierung eines kontinuierlichen Stroms von personalen Erfahrungseinheiten und deren Zusammensetzung durch kohärente Verbindungen (vgl. Capps und Ochs 1996, 20). Das Selbst und die Erzählung sind gegenübereinander jeweils emergent, sodass es keine Erzählung ohne ein dabei entstehendes partikulares Selbst und kein partikulares Selbst ohne eine konkrete Erzählung geben kann. Das Selbst einer konkreten Erzählung ist ein partielles Selbst und damit nicht jenes umfassende Selbst, das die gesamten Erfahrungsinhalte, Erinnerungen und Vorstellungen einer Person zusammenfasst. Stattdessen handelt es sich um ein partielles Selbst, das ganz bestimmte narrative Dimensionen beinhaltet. Mittels der Erzählung lernen wir andere und uns selbst kennen. Das Erzählen versetze uns in die Lage, unsere personalen Erfahrungen zu begreifen. Demzufolge vermitteln Erzählungen unser In-der-Welt-Sein nicht nur anderen Personen, sondern auch uns selbst. Capps und Ochs zufolge besitzt das Selbst neben der Eigenschaft ‚partiell‘ noch die Eigenschaften ‚diskret‘ und ‚porös‘ (1996, 21f.). Diskret ist das Selbst, weil es sich von einer externen Welt abgrenzen lässt und als eigenständig auftritt. Dass das Selbst diskret ist, hat nicht seine Abschottung von externen Bezügen zur Folge. Jede Abgrenzung des Selbst von der Außenwelt ist laut Capps und Ochs nämlich porös und das Selbst somit eine dynamische Einheit, die ständig im Wandel ist. Eine zentrale Aufgabe des Erzählens ist eine Abgrenzung des sich auf dynamische Weise entwickelnden Selbst von der externen Welt und damit die Aufrechterhaltung einer Kontinuität des Selbst, also einer Form der Einheit durch eine Lebensgeschichte. Diese Lebensgeschichte entwickelt sich jedoch fortlaufend, insbesondere durch kritische Ereignisse und Brüche, die zu einer narrativen Rekonstruktion zwingen. Zusammenfassend ergibt sich demnach folgende Konstellation:

hen (vgl. Schechtman 1996, 93; 96; 119). In seiner Kritik schließt sich Strawson diesem Modell der Narrativität an. Unter Narrativität versteht er, eine lineare und statische Lebensgeschichte zu haben, was jedoch die Interpretation übersteht, auf narrative Weise leben zu können. Ich schließe mich Matti Hyvärinen (2012) in seiner Analyse von Strawsons Position an, der überzeugend darlegt, dass die an Strawson anschließende Literatur ausgiebige Interpretationen von Narrativität erarbeitet hat, die seine wiederholte Kritik an diesem Konzept entkräften. Eine solche Interpretation, auf die ich mich in meiner Argumentation stütze, ist die von Lisa Capps und Elinor Ochs (1996, 2001), die ein fragmentarisches, flexibles und plurales Modell der Narrativität vertreten.

Durch das Erzählen, also durch ein selektives Rückgreifen auf episodische Inhalte der Vergangenheit, sind wir befähigt, unserer Erfahrung einen Sinn abzugewinnen. In diesem Prozess des *Sensemaking* gewinnen wir gleichzeitig ein Verständnis davon, wer wir selbst sind.²

Die einzelnen Stränge meiner Argumentation zur *Whole-Life*-Theorie fasse ich gemäß der These, dass die Art und Weise, wie wir als Menschen den eigenen Erfahrungen Sinn abgewinnen und uns selbst verstehen, auf einer Verbindung zwischen Lebensabschnitten beruht, folgendermaßen zusammen:

- (1) Annahme: Erzählen ist eine Funktion des *Sensemaking*.
- (2) Annahme: Uns selbst zu verstehen, bedeutet zu erzählen.
- (3) Obersatz: Wenn wir uns in der Welt orientieren, so dass wir sie und uns selbst verstehen können, dann findet *Sensemaking* statt.
- (4) Untersatz: Durch *Sensemaking* stellen wir Verbindungen zwischen Lebensabschnitten her.
- (5) Konklusion: Wenn wir uns in der Welt orientieren, so dass wir sie und uns selbst verstehen, dann stellen wir Verbindungen zwischen Lebensabschnitten her.

Dieses Argument besitzt zwei Schwachstellen. Zum einen den Begriff des *Sensemaking*, zum anderen die Möglichkeit existierender Dinge und Tätigkeiten, die intrinsisch, ohne einen Bezug zwischen Lebensabschnitten sinnvoll sind. Der Begriff des *Sensemaking* ist vage definiert und inhaltlich nicht durch etwas Fassbares bestimmt. Es ist notwendig noch weiter zu verdeutlichen, wie das Orientieren und Verstehen durch *Sensemaking* beschaffen sind, um das Argument zu stärken. Bei der Frage nach der Existenz intrinsisch sinnvoller Güter, die vollkommen ohne einen Bezug zur Ganzheit des Lebens sinnhaft sein können, handelt es sich um einen offenen Streitpunkt. Meine Argumentation stärkt jedoch die Position, dass ein Hinweisen auf solche Güter nicht ausreicht, sondern zusätzlich die Frage geklärt werden muss, wie sie in einem konkreten menschlichen Leben sinnstiftend wirken. Hier erscheint mir der Verweis auf die Verbindung von Narrativität und Sinn entscheidend. Es ist indessen möglich, eine gemischte Position zwischen *Part-* und *Whole-Life*-Theorie zu vertreten, um auf einen Kompromiss auszuweichen.

Ich komme zu folgendem Fazit: Die *Part-Life*-Theorie stützt sich hauptsächlich auf die Intuition, dass evaluative Urteile bezüglich des Lebens einer Person genau auf die Weise möglich sind, wie einzelne Kapitel

2 Dan McAdams und Kate McLean beschreiben es treffend: „In making meaning, the storyteller draws a *semantic* conclusion about the self from the *episodic* information that the story conveys“ (2013, 236).

eines Buchs unabhängig vom gesamten Buch bewertet werden können. Dabei wird meiner Analyse zufolge übersehen, wie unser Selbstverständnis und die Herstellung von Sinn aus Erfahrungen durch eine narrative Struktur ermöglicht wird, die notwendigerweise auf zeitliche und kausale Bezüge zwischen Lebensabschnitten basiert und diese nur verständlich machen kann, wenn sie in einer Lebensgeschichte narrativ kohärent sind. Somit ist die Abschnitt-Ganzheit-Unterscheidung problematisch. Indem die enge Verbindung von Narrativität und Sinnhaftigkeit herausgestellt wird, kann die Rolle einer Struktur zwischen Lebensabschnitten in der Debatte um Sinn im Leben adäquat analysiert werden. Auf dieser Grundlage ist es unproblematisch anzuerkennen, dass wir im Akt des Verstehens von Erfahrungen und uns selbst stets Verbindungen zwischen Lebensabschnitten herstellen. Ich habe jedoch nicht gezeigt, dass die Existenz intrinsisch sinnvoller Güter auszuschließen ist, was die Möglichkeit für eine hybride Position offenhält.

Literatur

- Blumenfeld, David. 2009. "Living Life Over Again". *Philosophy and Phenomenological Research* 79(2): 357–386. <https://doi.org/10.1111/j.1933-1592.2009.00282.x>.
- Brännmark, Johan. 2001. "Good Lives: Parts and Wholes". *American Philosophical Quarterly* 38(2): 221–231.
- Brännmark, Johan. 2006. "Leading a Life of One's Own: On Well-Being and Narrative Autonomy". *Royal Institute of Philosophy Supplement* 59: 65–82. <https://doi.org/10.1017/S1358246106059042>.
- Brecht, Bertolt. 1962. *Leben des Galilei*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Chastain, Drew. 2021. "Deep Personal Meaning. A Subjective Approach to Meaning in Life". *Journal of Philosophy of Life* 11(1): 1–23.
- Capps, Lisa und Elinor Ochs. 1996. "Narrating the Self". *Annual Review of Anthropology* 25: 19–43. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.25.1.19>.
- Capps, Lisa und Elinor Ochs. 2001. *Living narrative: Creating lives in everyday storytelling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fletcher, Guy. 2013. "A Fresh Start for the Objective-List Theory of Well-Being". *Utilitas* 25(2): 206–220. <https://doi.org/10.1017/S0953820812000453>.
- Fuchs, Thomas. 2018. „Chronopathologie der Überforderung. Zeitstrukturen und psychische Krankheit“. In *Das überforderte Subjekt. Zeitdiagnosen einer beschleunigten Gesellschaft*, herausgegeben von Thomas Fuchs, Lukas Iwer und Stefano Micali, 52–79. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hartog, Iris, Michael Scherer-Rath, Renske Kruijinga, Justine Netjes, José Henriques, Pythia Nieuwkerk, Mirjam Sprangers, und Hanneke van Laarhoven. 2020. "Narrative meaning making and integration: Toward a better understand-

- ing of the way falling ill influences quality of life”. *Journal of Health Psychology* 25(6): 738–754. <https://doi.org/10.1177/1359105317731823>.
- Hesse, Hermann. 2017. *Der Steppenwolf*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hyvärinen, Matti. 2012. “Against Narrativity’ Reconsidered”. In *Disputable Core Concepts of Narrative Theory*, herausgegeben von Göran Rossholm und Christer Johansson, 327–346. Schweiz: Peter Lang Verlag.
- Jaspers, Karl. 1919. *Psychologie der Weltanschauung*. Berlin: Springer.
- McAdams, Dan und Kate McLean. 2013. “Narrative Identity”. *Current Directions in Psychological Science* 22(3): 233–238. <https://doi.org/10.1177/0963721413475622>.
- McAdams, Dan. 2013. “The Psychological Self as Actor, Agent, and Author”. *Perspectives on Psychological Science* 8(3): 272–295. <https://doi.org/doi:10.1177/1745691612464657>.
- Metz, Thaddeus. 2013. *Meaning in Life*. An Analytic Study. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Oliva, Mirela. 2021. “Causation and the Narrative Meaning of Life”. *Journal of Philosophy of Life* 11(1): 24–42.
- Ricoeur, Paul. 1996. *Das Selbst als ein Anderer*. München: Fink Verlag.
- Schechtman, Marya. 1996. *The Constitution of Selves*. Ithaca: Cornell University Press.
- Schnell, Tatjana. 2020. *Psychologie des Lebenssinns*. Berlin: Springer.
- Singer, Jefferson A. 2004. “Narrative Identity and Meaning Making Across the Adult Lifespan: An Introduction”. *Journal of Personality* 72(3): 437–460. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00268.x>.
- Sommer, Kristin L., Baumeister, Roy F., und Tyler F. Stillman. 2012. “The Construction of Meaning From Life Events: Empirical Studies of Personal Narratives”. In: *The Human Quest for Meaning: Theories, Research, and Applications*, herausgegeben von Paul T. Wong, 2. Aufl., 297–314. New York: Tylor & Francis.
- Strawson, Galen. 2004. “Against Narrativity”. *Ratio* 17(4): 428–452. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9329.2004.00264.x>.
- Strawson, Galen. 2022. “Narrativity and Meaning in Life”. In *The Oxford Handbook of Meaning in Life*, herausgegeben von Iddo Landau, 74–92. New York: Oxford University Press.
- Taylor, Charles. 1994. *Quellen des Selbst*, übersetzt von Joachim Schulte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Thomä, Dieter. 2007. „Vom Nutzen und Nachteil der Erzählung für das Leben“. In: *Narrative Ethik. Das Gute und das Böse erzählen*, herausgegeben von Karen Joisten, 75–93. Berlin: De Gruyter Akademie Forschung.
- Thomson, Garret. 2003. *On the Meaning of Life*. London: Wadsworth Publishing.
- Velleman, David, J. 1991. “Well-Being and Time”. *Pacific Philosophical Quarterly* 72(1): 48–77. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0114.1991.tb00410.x>.
- Wong, Wai-hung. 2008. “Meaningfulness and identities”. *Ethical Theory and Moral Practices* 11: 123–148. <https://doi.org/10.1007/s10677-007-9076-4>.

Ein gutes Leben muss keine Geschichte erzählen

Gegen die Narrativitäts-These in der Moralphilosophie¹

A Good Life Does Not Have to Tell a Story

Against the Narrativity-Thesis in Moral Philosophy

ANH-QUÂN NGUYEN, EDINBURGH

Zusammenfassung: Philosoph:innen versuchen zunehmend zu erklären, warum die Struktur unseres Lebens normativ bedeutsam ist. Eine beliebte Erklärung, die von Dorsey (2015), Rosati (2013), Glasgow (2013), Kauppinen (2012) und Velleman (1991) vertreten wird, ist die Narrativitäts-These: Was der Struktur unseres Lebens normative Bedeutung verleiht, sind die narrativen Relationen zwischen Lebensabschnitten, die verschiedene Teile des Lebens einer Person zu etwas Sinnhaftem verbinden. Sie fügen einem Leben einen Wert hinzu, der nicht auf momentanes Wohlbefinden reduziert werden kann. Da die narrative Lebensstruktur normative Bedeutung hat, ist ein Leben mit narrativen Relationen wertvoller als ein Leben ohne diese Beziehungen, da es mehr Sinnhaftigkeit erlangt. Mit anderen Worten: Unter sonst gleichen Bedingungen sollten wir unser Leben als Geschichte leben. In diesem Beitrag wird argumentiert, dass die Narrativitäts-These falsch ist. Weder ist ein Leben besser, wenn es eine Geschichte erzählt, noch müssen wir unser Leben als eine Geschichte leben. Ich zeige drei Fälle, in denen wir intuitiv nicht der Narrativitäts-These folgen sollten, und gebe anschließend eine systematische Erklärung, warum narrative Beziehungen zwischen Lebensabschnitten normativ nicht bedeutsam sind: Es ist rational, uns von unserer Vergangenheit abzukoppeln und vergangenen Ereignissen und Lebensabschnitten keine normative Bedeutung beizumessen. Ich schließe mit einer Diskussion über Verdrängung und narrative Fehlschlüsse über wichtige Teile unserer Vergangenheit und wie wir uns vor beidem schützen können.

1 Herzlichen Dank an Theron Pummer, Lisa Bastian und Lisa Burger sowie die zwei anonymen Gutachter:innen für konstruktive und hilfreiche Kommentare.

Schlagwörter: Lebenszeitstruktur, Narrativität, Zukunftspräferenz, Zeitpräferenz, zeitliche Handlungsfähigkeit

Abstract: In recent years, philosophers have tried to explain why the shape of our life is normatively significant. One particularly popular explanation, defended by Dorsey (2015), Rosati (2013), Glasgow (2013), Kauppinen (2012), Velleman (1991) is the Narrativity-Thesis: What gives normative significance to the structure of our lives is narrative relations between different parts of our life, giving rise to meaningfulness, a value that cannot be reduced to momentary well-being. Given that the narrative shape of life carries normative significance, a life with narrative relations between different parts of life has more value, is more meaningful, than a life without. In other words, other things being equal, we should live our lives as a story. This paper argues that the narrativity-thesis is mistaken. Neither is a life better if it tells a story, nor do we have to live our life as a story. I provide three cases where we intuitively should not follow the advice of the Narrativity-Thesis, and provide a systematic explanation why narrative relations between parts of life are not normatively significant: We are rationally permitted to disconnect from our past, and assign no normative significance to past events and past parts of life. I will close with a discussion on repression and narrative fallacies about important parts of our past, and how we can guard ourselves against both.

Keywords: shape of life, narrativity, future-bias, time-bias, temporal agency

Cillian Murphy wollte schon immer Rockstar werden. Mit zehn beginnt er Songs zu schreiben und lacht über seinen Englischlehrer, wenn dieser ihn zum Schauspielen ermutigt. Rockstar sein ist schließlich um einiges cooler. Als Teenager spielt er in einer Band, und nach einiger Zeit wird ihnen ein Plattenvertrag angeboten: fünf Alben sollen produziert werden; Cilians Traum, Rockstar zu werden, ist zum Greifen nah.

Aber Cillian entscheidet sich gegen seinen Traum: Nachdem er *A Clockwork Orange* im Kino sieht, will er doch Schauspieler werden. Ist das seltsam, tragisch oder sogar ein Verlust? Sprechen Cilians frühere Lebensereignisse, Entscheidungen, Präferenzen und Werte dafür, den Plattenvertrag anzunehmen? Liefert seine bisherige Lebensgeschichte Handlungsgründe dafür? Und können narrative Handlungsgründe sogar so überwiegen, dass selbst, wenn Cillian gegenwärtig kein Rockstar mehr werden will, er sich trotzdem dafür entscheiden sollte?

Angenommen, beide Lebenspfade würden für Cillian gleich viele gute und schlechte Tage, Freude und Schmerzen, Errungenschaften und Misserfolge bedeuten: Es ist nicht unplausibel anzunehmen, dass *ceteris paribus*

Cillian aufgrund seiner bisherigen Lebensgeschichte einen Grund mehr hat, Rockstar zu werden, als Schauspieler zu werden. Eine Erklärung für diese Intuition liefert Narrativität: Bestimmte narrative Strukturen innerhalb eines Lebens oder Lebensabschnitts geben unseren Leben einen narrativen Wert, eine Sinnhaftigkeit. Singuläre Ereignisse innerhalb eines Lebens können gut oder schlecht sein, aber durch bestimmte lebensgeschichtliche Zusammenhänge werden sie tragisch, heroisch, transformativ. Das Leben eines Rockstar-Cillian hätte eine narrativere Struktur als das eines Schauspielers-Cillian, und dies erklärt, warum es so scheint, als ob Cillian einen Handlungsgrund mehr hat, Rockstar zu werden.

Philosoph:innen wie Dorsey (2015), Rosati (2013), Glasgow (2013), Kauppinnen (2012), sowie Velleman (1991) haben diese Erklärung in der Moralphilosophie verteidigt: Die narrative Struktur eines Lebens ist als solche von normativer Bedeutung. Die Art und Weise, wie das Leben einer Person strukturiert ist, wie sich die verschiedenen Teile des Lebens einer Person zu etwas Sinnhaftem verbinden und aufbauen, ist normativ signifikant und bestimmt den Wert eines Lebens über momentanes Wohlbefinden hinaus.

In der Regel besagt die Narrativitäts-These, dass es sinnhafte, nicht reduzierbare Relationen zwischen Lebensereignissen gibt, die uns etwas über die Lebensgeschichte einer Person verraten. Verfechter:innen der Narrativitäts-These vertreten in der Regel drei Behauptungen (Rosati 2013: 29–30):

Relationismus: Der Wert des Lebens einer Person hängt nicht nur vom momentanen Wert von Ereignissen oder Lebensabschnitten ab, sondern auch von wertbeeinflussenden Relationen zwischen Lebensereignissen und -abschnitten.

Narrativismus: Die relevanten wertbeeinflussenden Relationen zwischen Lebensereignissen und -abschnitten sind narrativ.

Nicht-Reduzierbarkeit: Die narrativen Relationen zwischen Lebensereignissen und -abschnitten sind nicht auf andere Faktoren innerhalb eines Lebens reduzierbar.

Davon ausgehend argumentieren Verfechter:innen der Narrativitäts-These, dass Narrative für den Wert eines Lebens signifikant seien. Wenn ich also ein gutes Leben führen will, sollte ich versuchen, so zu leben, dass zwischen den verschiedenen Teilen meines Lebens sinnhafte Relationen bestehen. Unter sonst gleichen Bedingungen habe ich Handlungsgründe, mein Leben als eine Erzählung zu leben.

Dieser Beitrag soll zeigen, dass die populär gewordene Narrativitäts-These falsch liegt. Selbst wenn wir als Menschen grundsätzlich nar-

rative Wesen sind, sollte die narrative Struktur unserer Leben weder bei Konzeptionen eines guten Lebens eine Rolle spielen noch uns Handlungsgründe liefern. Zuerst erkläre ich die Narrativitäts-These und ihre Motivation, und warum narrative Konzeptionen eines guten Lebens implizieren, dass es narrative Handlungsgründe gibt. Zweitens stelle ich eine Reihe von Fällen vor, in welchen die Narrativitäts-These zu irreführenden Antworten führt. Im dritten Abschnitt erläutere ich, wieso dies der Fall sein könnte: Wir haben eine Lizenz zum Abkoppeln, die uns erlaubt, vergangene Ereignisse und Lebensabschnitte als nicht mehr normativ relevant für uns einzustufen. Dies untergräbt die Annahme, dass zwischen unseren Lebensabschnitten narrative Relationen bestehen. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf Verdrängung und narrative Fehlschlüsse, und wie wir uns davor schützen können.

Innerhalb der narrativen Ethik generell beschränkt sich dieser Beitrag auf die Diskussion der Frage

Ist mein Leben besser, wenn es eine Erzählung formt?

und damit verbunden, die Frage

Soll ich so handeln, dass mein Leben eine Erzählung formt?²

Ich beziehe soweit möglich keine Stellung zu anderen Aspekten der narrativen Ethik. Fragen bezüglich narrativer Identität und Lebensstruktur (z.B. Schechtman 2007, 2018, Kraus 2007, Schroeder 2022) werden nicht diskutiert; der Beitrag soll zeigen, dass selbst wenn wir Narrativen eine grundlegende Rolle in der Konstruktion des Selbst zuschreiben, wir trotzdem Grund haben, skeptisch gegenüber einer normativen Gewichtung von Narrativen zu sein, und narrative Handlungsgründe nicht ohne weiteres akzeptieren sollten. Ebenfalls nicht diskutiert wird die von MacIntyre (1981) und Ricoeur (1991) vertretene These, dass Reflexionen von Lebensereignissen und Lebensverläufen notwendigerweise aus einer erzählerischen, narrativen Perspektive erfolgen müssen. Damit verbunden akzeptiere ich generell einen narrativen Ansatz im methodologischen Sinne: Moralphilosophie und Ethik greifen oft auf Narrative und Erzählungen als Form der Erörterung, Evaluierung und Urteilsbildung zurück. Auch dieser Beitrag verwendet Gedankenexperimente mit narrativen Methoden, Bezüge auf literarische Erzählungen sowie Verweise auf Lebensgeschichten erfolgreicher Schauspieler:

2 Siehe Thomä (2007, 79) zu teleologischen und deontologischen Perspektiven auf Lebensgeschichten.

Cillian Murphy ist heute ein gefeierter Filmstar, spielt aber immer noch in seiner Band. Ohne Plattenvertrag, ohne Druck zur musikalischen Erfolgsgeschichte. Wir sollten seinem Beispiel folgen und unser Leben gut leben. Dazu benötigen wir weder narrative Handlungsgründe noch müssen wir unser Leben als Erzählung leben.

Narrativität und Zeitstrukturen

Vertreter:innen der Narrativitäts-These stellen sich gegen das sogenannte Additivitätsprinzip.

Additivitätsprinzip: Die Summe momentanen Wohlergehens bestimmt hinreichend den Wert eines Lebens.

Wenn wir alle momentanen guten und schlechten Erfahrungen eines Lebens zusammenzählen, können wir feststellen, wie gut oder schlecht ein Leben insgesamt war. Diese Ansicht wird typischerweise von Hedonismus-Vertreter:innen verteidigt, ist aber nicht auf diese beschränkt.

Vertreter:innen der Narrativitäts-These bestreiten dies: Es gibt etwas jenseits des momentanen Wohlbefindens, das sich auf den Gesamtwert eines Lebens auswirkt; der Wert eines Lebens lässt sich nicht auf die Summe seiner guten und schlechten Momente reduzieren. Dieses „etwas“ ist die Anordnung von Lebensmomenten oder die zeitliche Struktur eines Lebens. Dorsey (2015: 305) und Velleman (1991: 50) beschreiben dies als die Zeitstruktur-Hypothese:³

Zeitstruktur-Hypothese: Die zeitliche Abfolge von guten und schlechten Zeiten innerhalb eines Lebens kann ein wertebeeinflussender Bestandteil dieses Lebens als Ganzen sein.

Um die Zeitstruktur-Hypothese zu motivieren, stellt Dorsey (2015: 305–306) zwei Geschichten von O.J. Simpson und J.O. Nopmis vor.

O.J. Simpson: O. J. Simpson war ein gefeierter College- und Profi-Football-Spieler, Schauspieler und Sportkommentator. Auf dem Höhepunkt seiner Karriere wurde Simpson wegen Mordes vor Gericht gestellt. Obwohl er nach einem langwierigen Prozess freigesprochen wurde, waren viele von seiner Schuld überzeugt und sein Ruf ruiniert. Nach seinem Freispruch wurde er zivilrechtlich wegen fahrlässiger Tötung im selben Fall haftbar gemacht und später wegen Einbruchs zu dreiunddreißig Jahren Gefängnis verurteilt.

3 Im Englischen „Shape of Life Hypothesis“.

J. O. Nospmis: J. O. Nospmis wuchs inmitten von Bandengewalt und Kriminalität auf, wurde früh des Mordes verdächtigt und im Alter von 25 Jahren wegen bewaffneter Raubüberfälle verurteilt. Nach ihrem Gefängnisaufenthalt wurde Nospmis entlassen und erhielt die Möglichkeit, als Basketballtrainerin für problembelastete Jugendliche zu arbeiten. Ihr Erfolg, ihre Beziehung zu den Spielern und ihre erstaunliche Kehrtwende brachte ihr Aufmerksamkeit von Schulen und Universitäten ein. Nachdem sie mit ihrem Team zweimal das NCAA Final Four erreichte, verbrachte sie ihre verbleibenden Jahre als beliebte und vertrauenswürdige Radiomoderatorin, die aufschlussreiche Kommentare zum Profi- und College-Basketball gab.

Angenommen, dass beide Leben die gleiche Summe momentanen Wohlergehens haben: Wer hat das bessere Leben gelebt, O.J. Simpson oder J.O. Nospmis? Wenn wir am Additivitätsprinzip festhalten, haben beide ein gleich gutes Leben geführt – es gibt keinen Unterschied im Wert beider Leben, da es keinen Unterschied im momentanen Wohlergehen gibt. Dies klingt jedoch unplausibel: Die meisten unter uns, so Dorsey, wären intuitiv der Meinung, dass O.J. Simpson das schlechtere Leben geführt hat, auch wenn er Moment für Moment dasselbe erlebt hat wie J.O. Nospmis. Simpsons Leben fehlt etwas, was Nospmis besitzt: ein Aufwärtstrend. Die Tatsache, dass Nospmis' Lebensereignisse aufwärts angeordnet sind, macht ihr Leben besser als das von Simpson, dessen Leben abwärts verläuft. Und da beide zeitliche Anordnungen über momentanes Wohlergehen hinausgehen, spielt die zeitliche Struktur der Lebensereignisse eine Rolle: die Zeitstrukturhypothese sticht das Additivitätsprinzip.

Warum sollte die Zeitstruktur von Lebensereignissen eine Rolle spielen? Velleman (1991: 53) und Dorsey erklären, dass die Relation zwischen Ereignissen im Leben ihren Wert beeinflusst. Die Relationen zwischen den Ereignissen oder Lebensabschnitten bestimmt zumindest teilweise den Wert dieser Ereignisse für das Leben einer Person als Ganzes. Damit erreichen wir die erste Komponente der Narrativitäts-These:

Relationismus: Der Wert des Lebens einer Person hängt nicht nur vom momentanen Wert von Lebensereignissen oder -abschnitten ab, sondern auch von wertbeeinflussenden Relationen zwischen Lebensereignissen und -abschnitten.

Vertreter:innen des Relationismus behaupten, dass die Zeitstrukturhypothese durch Relationen zwischen Lebensereignissen am besten erklärt

wird.⁴ Wenn wir nicht untersuchen, wie Lebensereignisse und -abschnitte miteinander in Beziehung stehen, können wir nicht feststellen, was sie für ein Leben als Ganzes bedeuten (Velleman 1993: 53). Um zu wissen, wie ein Ereignis zum Wert eines Lebens beiträgt, müssen wir verstehen, welche Rolle es im Verhältnis zu anderen Ereignissen im Leben spielt (MacIntyre 1981: 211–212). Ohne die Relationsstruktur zwischen Lebensereignissen und -abschnitten können wir den eigentlichen Wert des Ereignisses nicht verstehen. Lebensereignisse und -abschnitte sind also nur dadurch verständlich, dass sie „in die Erzählung passen“, oder anders gesagt, durch ihre Beziehung zu anderen Ereignissen.

Wie kommt es, dass Relationen zwischen Lebensereignissen und -abschnitten den Wert oder sogar die Verständlichkeit dieser Ereignisse und Abschnitte bestimmen? Nach Velleman (1993), Dorsey (2015) und MacIntyre (1981) beeinflussen die Relationen zwischen Lebensereignissen und -abschnitten deren Wert, weil sie das Leben des Akteurs zu einer Erzählung vereinen. Damit erreichen wir die zweite Komponente der narrativen Ethik:

Narrativismus: Die relevanten wertbeeinflussenden Relationen zwischen Lebensereignissen und -abschnitten sind narrativ.

Was „Narrativität“ genau bedeutet, wird unterschiedlich formuliert. Es besteht beispielsweise keine Einigkeit darüber, ob Narrativität einen endgültigen Wert besitzt oder lediglich zum Wert eines Lebens beiträgt.⁵ Der gemeinsame Kern ist jedoch, dass narrative Relationen zwischen Lebensereignissen und -abschnitten eine Form der Kohärenz zwischen früheren und späteren Aktivitäten etablieren, die zu „Sinnhaftigkeit“ führt (Rosati 2013: 34, Velleman 1991: 59–60, Dorsey 2015: 313, Kauppinen 2012: 368). Zwei Lebensereignisse stehen in narrativer Relation zueinander, wenn das letztere in einem sinnhaften Zusammenhang mit dem ersteren steht. „Sinnhafte Kohärenz“ wird in Form von langfristigen Zielen oder Projekten ausgedrückt: Eine Akteurin ist narrativ vereint, wenn ihre Lebensereignisse innerhalb langfristiger Projekte in einer Weise miteinander verbunden sind, sodass frühere Handlungsstränge spätere Handlungen auf eine positive Art und Weise inspirieren, dass die Akteurin Sinnhaftigkeit verspürt, wenn langfristige Ziele erreicht oder Projekte abgeschlossen sind.

4 Für ein alternatives Erklärungsmuster der Zeitstrukturhypothese, siehe bsp. Glasgow (2013).

5 Velleman favorisiert ersteres, während Kauppinen letzteres vertritt.

Dies bedeutet nicht, dass eine narrativ kohärente Akteurin notwendigerweise immer den gleichen Zielen und den gleichen Projekten im Leben folgen muss: Kauppinen (2012: 369) erklärt, dass sinnhafte Kohärenz auch erreicht werden kann, wenn eine Akteurin sehr unterschiedliche Projekte in grundsätzlich verschiedenen Lebensphasen verfolgt. Sinnhaftigkeit wird dadurch erreicht, dass diese Projekte und Lebensphasen aufeinander aufbauen und somit zu mehr narrativer Einigkeit, und damit zusätzlichen Wert im Leben der Akteurin, führen.⁶ Als Beispiel nennt Kauppinen einen Veteranen, der in früheren Lebensabschnitten Rettungseinsätze in Kriegsgebieten geleitet hat, in späteren Lebensabschnitten aber in Schulen geht, um dort junge Menschen vor den Gefahren des Krieges zu warnen: Beide Projekte sind fundamental unterschiedlich, vielleicht sogar entgegengesetzt, aber beide Aktivitäten bauen aufeinander in einer kohärenten Weise auf, die narrativ Sinn ergeben. Kauppinen geht sogar so weit zu erklären, dass selbst jemand wie Galen Strawson, der sein Leben ausschließlich episodisch lebt, einen hohen Grad an sinnhafter Kohärenz erreichen, und damit ein narrativ wertvolles Leben leben kann.

Aus welcher Sicht oder Perspektive wird diese Kohärenz festgestellt? Bei mehreren Autor:innen scheint es zumindest impliziert, dass wenn Lebensabschnitte/-ereignisse evaluiert werden, dies aus der dritten Person heraus geschieht: Dies könnte eine Sichtweise der Unparteilichkeit darstellen, aus welcher der objektive Wert eines Lebens bestimmt wird (siehe Kauppinen 2012: 369), oder aber eine von außen beurteilende Person, die z.B. einen Lebenslauf beurteilt und eine narrative Einigkeit einer Akteurin feststellt. Andererseits kann die Form der „Sinnhaftigkeit“ aus der Sicht der handelnden Person folgen (siehe Rosati 2013): Ob frühere und spätere Ereignisse meines Lebens narrativ verbunden sind, hängt von meiner eigenen Sichtweise und meiner eigenen Evaluierung dieser Ereignisse sowie von meinen selbst gesetzten, zeitlich ausgedehnten Projekten ab. Das heißt nicht, dass eine außenstehende Betrachterin keinen Zugang zu narrativen Relationen innerhalb meines Lebens erlangen kann, oder meine eigene Sichtweise auf narrative Zusammenhänge immer notwendigerweise besser ist als von außen gesehen. Ich kann mich selbst täuschen, eine Außenstehende kann manchmal Zusammenhänge erkennen, die ich selbst gerade nicht sehe. Für unsere Diskussion können wir festhalten, dass „Sinnhaftigkeit“ sowohl sub-

6 Siehe auch Kauppinen (2014) für eine Diskussion, wie dieser Wert berechnet werden kann.

jektiv vom Handelnden selbst oder außenstehenden Personen als auch aus objektiver, unparteilicher Sicht gedeutet werden kann.

Schließlich kommen wir zum letzten Teil der Narrativitäts-These:

Nicht-Reduzierbarkeit: Die narrativen Relationen zwischen Lebensereignissen und -abschnitten sind nicht auf andere Faktoren innerhalb eines Lebens reduzierbar.

Narrative Relationen gehen über die momentanen Faktoren innerhalb eines Lebens hinaus und tragen dennoch zum Wert dieses Lebens bei. Velleman (1991, 60) beschreibt den Beitrag narrativer Relationen zum Wert eines Lebens als ein Gut zweiter Ordnung, welches nicht mit momentanem Wohlergehen erklärt werden kann, weil narrative Relationen sich in einer diachronen Dimension bewegen, während momentanes Wohlbefinden synchron ist. Velleman argumentiert für Nicht-Reduzierbarkeit, indem er zeigt, dass wenn der Wert narrativer Relationen durch momentanes Wohlbefinden erklärt werden könnte, wir aus einem Unglück im Leben genauso lernen könnten wie aus einer beliebigen anderen Quelle (Velleman 1991: 53): Falls narrative Relationen nur momentanes Wohlergehen fördern, wäre, was wir aus einer persönlichen Tragödie lernen können, genauso gut aus einem Buch mit derselben Lektion erfahrbare.

Ein Beispiel: Cillian Murphy, mit gemischten Erfahrungen mit Musikindustrie und Plattenfirmen, denkt darüber nach, was Musik wirklich für ihn bedeutet, und kommt zum Schluss, dass eine Musikerkarriere nicht der beste Weg ist, musikalische Erfüllung zu erleben. Können wir dies mit einem Cillian Murphy vergleichen, der in einem Buch über die Musikindustrie die gleiche Lektion liest oder einer Musikerin zuhört, die ihn vor der Musikindustrie warnt? Nach Velleman können beide Fälle nicht gleichgesetzt werden: Ein Buch oder das Zeugnis einer Musikerkollegin kann helfen, die gleiche Entscheidung zu treffen und Cillian zum gleichen Ergebnis zu verhelfen was momentanes Wohlergehen betrifft. Aber im ersten Fall gewinnt Cillians Entscheidung gegen eine Musikkarriere sinnhafte Bedeutung. Indem er aus seiner eigenen Geschichte lernt, gewinnt Cillian einen anderen Wert für sein Leben, als wenn er lediglich momentanes Wohlergehen aus einer anderen, beliebigen Quelle erhält. Die Information und Inspiration für seine Handlung und Entscheidung muss notwendigerweise aus seiner eigenen Erzählung stammen. Daher sind narrative Relationen zwischen Lebensereignissen nicht auf momentanes Wohlergehen reduzierbar.

Durch diese drei Komponenten *Relationismus*, *Narrativismus* und *Irreduzierbarkeit* erklärt die Narrativitäts-These, warum die Zeitstruktur ei-

nes Lebens normativ signifikant ist: weil nicht-reduzierbare, narrative Relationen zwischen Lebensereignissen und -abschnitten dem Leben als Ganzen Sinnhaftigkeit und Bedeutung verleihen.

Folgt daraus, dass es narrative Handlungsgründe gibt? Bisher hat keiner der Autor:innen dies behauptet; die Narrativitäts-These ist vor allem dazu da, besser zu verstehen, wie sich Zeitstrukturen auf das gute Leben auswirken. Alle drei Elemente der Narrativitäts-These scheinen lediglich zu erklären, weshalb der Wert eines Lebens aus mehr besteht als der Summe seiner momentanen Einzelteile, aber nicht, weshalb wir unser Leben als Erzählung oder Geschichte leben sollen.

Der Schein trügt: Die Annahme, dass narrative Relationen zwischen Lebensereignissen/abschnitten den Wert eines Lebens (mit-)bestimmen, ist nicht nur erklärend, sondern *normativ*. Wenn Narrativität einem Leben durch Sinnhaftigkeit und Bedeutung Wert über momentanes Wohlergehen hinaus verleiht, dann besitzt ein Leben, dessen Abschnitte und Ereignisse durch narrative Relationen miteinander verwoben sind, einen größeren Wert als ein Leben, in welchem dies nicht der Fall ist – ein Leben, in welchem Abschnitte und Ereignisse unstrukturiert ohne sinngebende Verbindung aufeinander folgen. Wenn eine Akteurin, die wie wir alle ein gutes Leben leben will, Entscheidungen trifft, sollte sie, unter sonst gleichen Umständen, diese so treffen, dass ihre Lebensabschnitte und -ereignisse miteinander narrativ verwoben werden, sodass ihr Leben an Sinn und Bedeutung gewinnt. Kurz gesagt: Narrativität erschafft Gründe, die *pro tanto* in unsere Entscheidungen miteinfließen sollen.

Die Narrativitäts-These erscheint auf den ersten Blick relativ plausibel. Hätte Cillian Murphy bei seiner Entscheidung mehr auf seine narrativen Gründe hören sollen? Oder können wir Entscheidungen gut ohne narrative Bedenken treffen? Im folgenden Abschnitt erläutere ich drei Fälle, um zu zeigen, dass narrative Gründe zu fragwürdigen und manchmal schlicht falschen Entscheidungen führen können.

Drei Irreführende Erzählungen

CV: Abteilungsleiterin Susanne überlegt, welche Bewerber:innen sie zum Interview einlädt. Nur ein Interview-Slot ist noch frei, und Susanne schwankt zwischen Bewerber:innen A und B. A und B (im Bewerbungsprozess der Fairness halber anonymisiert) sind beide gleichermaßen für die Stelle qualifiziert: Beide haben ähnlich gute Abschlüsse,

ähnlich viel Arbeitserfahrung und ähnlich gute Motivationsschreiben. Susanne ist unentschieden. Ihre Personalreferentin wirft ein: „A und B scheinen gleichermaßen geeignet für die Stelle, aber B’s Lebenslauf passt besser zusammen, da er eine bessere Geschichte erzählt: B geht von Schule zur Uni, absolviert passende Praktika und sammelt gezielt Arbeitserfahrung, die genau auf unsere Stelle abzielen. Die Ereignisse auf B’s Lebenslauf passen einfach besser zusammen als bei A’s weniger zusammenhängendem Lebenslauf. As Lebenslauf scheint Lücken und Sprünge zu haben, die ein weniger kohärentes Bild zeichnen. Wir sollten B den Vorzug geben, auch wenn A genauso gut geeignet ist.“ Susanne lädt B zum Interview ein.

Wie hat Susanne diese Entscheidung getroffen? War diese gerechtfertigt? Susanne und ihre Personalreferentin haben intuitiv die Bewerbung bevorzugt, die narrativ besser erscheint. Auch wenn sie wissen, dass Bewerbung A und B gleich gut sind, was Eignung und Kompetenz anbelangt, scheinen narrative Relationen zwischen Lebensereignissen und -abschnitten A’s Bewerbung etwas hinzuzufügen. B’s Lebenslauf erscheint sinnhafter, die Bewerbung bedeutsamer als A’s zerstückelte Lebensstruktur.

War diese Entscheidung falsch? Nicht notwendigerweise, aber es ist wichtig, auf welche Weise diese Entscheidung getroffen wurde, und welche Art von Personen und Personengruppen dadurch bevorzugt werden. Vielleicht hat A einen sprunghafteren Lebenslauf, weil A alleinerziehendes Elternteil ist, der/die erst mit vielen Unterbrechungen Qualifikationen und Berufserfahrungen sammeln konnte. Vielleicht war A zeitweise gezwungen, als Pfleger:in für ihre Eltern zu sorgen. Vielleicht hatte A aber auch einfach Lust auf Veränderung und hat beschlossen, vergangene Teile des Lebens ruhen zu lassen und andere Pfade zu betreten.

Dies soll nicht zeigen, dass Susannes Entscheidung, B einzuladen, als solche falsch war: Susannes Entscheidung erscheint fragwürdig, eben weil sie der Narrativitäts-These folgte und einer Bewerbung aufgrund der narrativen Lebensstruktur zusätzlichen Wert hinzufügte, was als Tie-Breaker fungierte, obwohl alle relevanten Informationen über die Bewerbungen bereits bekannt waren. Die Narrativitäts-These kann zu fragwürdigen, unfair erscheinenden Entscheidungen führen. Wir wären besser dran, narrative Gründe nicht in unsere Abwägungen einfließen zu lassen.

Vertreter:innen der Narrativitäts-These könnten entgegen, dass A’s Leben genauso viele narrative Relationen und Sinnhaftigkeit enthalten könnte wie B’s Leben – Susanne und ihre Personalerin haben fälschlicher-

weise nur einer Kandidatur ein Narrativ zugeschrieben, auch ein sprunghafter Lebenslauf kann eine Geschichte erzählen. Dieser Einwand ist nicht falsch, vergisst aber, dass manchen Lebensläufen einfacher Sinnhaftigkeit und narrative Bedeutung zugeschrieben werden kann: A's Leben mag ein eigenes Narrativ besitzen, aber durch Sprünge, Wechsel und Lücken kann dieses weniger lesbar sein als B's Leben, welches von außen gesehen kohärenter erscheint und darauf basierend einfacher eine Erzählung konstruiert. Natürlich könnte Susanne mehr Zeit verbringen, um A's Leben narrativ nachzuvollziehen – aber die einfachere, fairere Weise, Entscheidungen zu treffen, ist, Narrative nicht in normative Evaluationen miteinzubeziehen.

Söhne Gondors: Die Brüder Boromir und Faramir sind Hauptmänner Gondors und unterstehen ihrem Vater Denethor, dem Truchsess von Gondor. Boromir hat einen guten Start ins Leben: Als Erstgeborener und Erbe folgt er dem Weg seines Vaters als herausragender Kommandeur und erobert die Hauptstadt Osgiliath von Saurons Orks zurück. Er ist stark, selbstlos, ehrenhaft und liebt sein Land und Volk. Faramir, als zweitgeborener Sohn, hat einen schwierigeren Start ins Leben. Im Schatten Boromirs stehend liest Faramir lieber Bücher und Geschichten als mit dem Schwert zu üben, träumt oft von Drachen und verbringt Zeit mit dem Zauberer Gandalf, statt den Fußstapfen seines Vaters als Krieger zu folgen. Eines Tages wird Gondor nach Bruchtal zu einem Ratstreffen aller Völker von Mittelerde eingeladen. Denethor vermutet, der Ring der Macht, die Geheimwaffe Saurons, des Feindes der freien Völker Mittelerdes, wurde gefunden. Der Ring ist bekannt dafür, willensschwache Personen zu unterwerfen. Denethor muss entscheiden, ob er Boromir oder Faramir nach Bruchtal schickt. Er entscheidet sich für Boromir, da dessen bisherige Lebensgeschichte mehr Charakterstärke, Willenskraft und Durchsetzungsvermögen zeigt.

Leser:innen, die mit Herr der Ringe vertraut sind, wissen, dass Denethor sich falsch entschieden hat: Boromirs Wille, sein Volk vor Sauron zu schützen, wird vom Ring korrumpiert, er verrät seine Gefährten und sich selbst, versucht, den Ring zu stehlen. Er erkennt zwar seinen Verrat, verzweifelt aber und stirbt kurz darauf alleine ohne Hoffnung. Später begegnet Faramir ebenfalls dem Ring, widersteht ihm aber als einziger Mensch in Mittelerde erfolgreich und trägt zur Zerstörung des Rings bei. Später folgt er seinem Vater als Truchsess und lebt ein langes, erfülltes Leben.

Die Frage ist nicht, ob sich Denethor falsch entschieden hat, sondern aus welchem Grund. Der Grund, warum Boromir und nicht Faramir nach

Bruchthal gesandt wird, ist Denethors Lesart von Boromirs Lebensnarrativ. Boromirs bisherige Entscheidungen und Lebensweise führen nicht nur dazu, dass er gegenüber Faramir bevorzugt wird, sondern passen aus Sicht Denethors besser zu einer zukünftigen Lebensgeschichte, die dem Ring widerstehen und Gondor beschützen kann. Faramirs bisherige Lebensgeschichte zeigt dies nicht, und führt dazu, dass sein Vater ihn vernachlässigt und verachtet. Wenn Denethor ohne narrative Gründe diese Entscheidung treffen würde, könnte sie anders ausfallen: Ohne auf narrative Relationen zwischen Lebensereignissen zu schauen, können wir immer noch feststellen, dass Boromir der bessere Soldat ist, der, wenn er nicht gen Bruchthal zieht, Gondor besser gegen Saurons Schergen verteidigen kann als Faramir. Wir können auch ohne narrative Gründe feststellen, dass Faramir weniger stolz und weniger machthungrig ist als sein Bruder, und daher besser geeignet, dem Einfluss des Rings zu widerstehen.

Natürlich ist es möglich, dass Denethor auch ohne narrative Gründe sich falsch hätte entscheiden können (z.B. weil er Boromir als loyaler erachtet). Aber die Narrativitäts-These trägt dazu bei, dass wir irrelevante Faktoren in Entscheidungen miteinfließen lassen, die unser jetziges Bild der Situation verzerren.

Remem: Ted und seine Tochter Nicole hatten nicht immer eine gute Beziehung. Nachdem Teds Ehefrau und Nicoles Mutter die Familie verlies, streiten sich Ted und Nicole regelmäßig. Ted erinnert sich, dass der schlimmste Streit stattfand, als Nicole 16 war. In seiner Erinnerung schrie Nicole wütend: „*Du bist schuld, dass sie fortging! Du hast sie vertrieben! Von mir aus kannst du auch abhauen, ohne dich wäre ich eh besser dran!*“ und stürmte in Tränen aus dem Haus. In den Jahren danach arbeitet Ted hart daran, ein besserer Vater zu sein, die Beziehung zwischen beiden verbessert sich. Bei Nicoles Universitätsabschlussfeier umarmt sie ihn innig. Eines Tages wird eine neue Technologie auf dem Markt eingeführt: Remem, eine Suchmaschine, mit der Erinnerungen aufs Detail genau abgespielt werden können. Neugierig probiert Ted Remem aus, und spielt den Streit mit Nicole ab: Es stellt sich heraus, dass nicht sie ihn, sondern er sie angeschrien hat: „*Du bist schuld, dass sie fortging! Du hast sie vertrieben! Von mir aus kannst du auch abhauen, ohne dich wäre ich eh besser dran!*“, woraufhin Nicole in Tränen aus dem Haus stürmte. Ted ist fassungslos, kann, was er in Remem gesehen hat, nicht akzeptieren und vermutet eine Fabrikation. Als er Nicole fragt, bestätigt sie die Re-

mem-Version der Erinnerung. Sein Selbstbild als guter, reflektierter Vater bricht zusammen.⁷

In diesem Fall geht es nicht um eine Entscheidung, sondern um das narrative Selbstbild des Vaters: ein Narrativ, welches nicht nur echte Ereignisse ausblendet, sondern Erinnerungen so zurechtbiegt, dass sie ins Narrativ passen. Die narrativen Relationen zwischen Schlüsselereignissen in Teds Leben, die nicht nur sein Selbstbild als reformierter Vater informieren und inspirieren, sondern eben diese Ereignisse für Ted lesbar und verständlich machen, sind aus falschen Erinnerungen konstruiert. Ohne Remem hätte Ted sein narratives Selbstbild vielleicht nie korrigieren können und keine Möglichkeit gehabt, seine Beziehung mit seiner Tochter Nicole zu korrigieren und auf wahre, gemeinsame Ereignisse zurückzuführen. Die Narrativitäts-These führt uns daher nicht nur zu fragwürdigen oder falschen Entscheidungen: Narrative Relationen können auf falschen und konstruierten Erinnerungen gebaut sein und können unsere Evaluation eines guten Lebens verzerren.

Was zeigen alle drei Fälle? *Remem* zeigt, dass die Narrativitäts-These auf falschen, konstruierten Erinnerungen gebaut sein können; *CV* und *Söhne Gondors* zeigen, dass die Narrativitäts-These nicht als Entscheidungshilfe herangezogen werden sollte. Alle drei Fälle sind fiktiv. Fragwürdige Entscheidungen über Lebensläufe anderer Personen finden jedoch täglich statt. Boromir und Faramir sind fiktiv, aber Väter, die ihren Söhnen ein Narrativ aufdrücken und sie zu falschen Entscheidungen drängen, sind kein unbekanntes Phänomen. Remem ist keine echte Technologie, aber falsche Narrative, die verhindern, dass wir uns selbst und unsere Liebsten wirklich verstehen, sollten uns bekannt vorkommen. Alle drei Fälle zeigen Probleme mit der Narrativitäts-These. Darauf aufbauend erkläre ich in den folgenden Abschnitten, warum Narrativismus in praktischer und moralischer Entscheidungsfindung so problematisch ist.

Lizenz zum Abkoppeln

In diesem Abschnitt versuche ich, die Intuitionen in *CV* und *Söhne Gondors* auszupacken und ein systematisches Argument zu bauen. Zentraler Teil beider Fälle ist, dass einem Leben eine zeitlich-narrative Struktur zugeschrie-

⁷ Nach Ted Chiang's Kurzgeschichte "The Truth of Fact, the Truth of Feeling": https://web.archive.org/web/20140222103103/http://subterraneanpress.com/magazine/fall_2013/the_truth_of_fact_the_truth_of_feeling_by_ted_chiang.

ben wird, eventuell ohne dass die Person, die dieses Leben gelebt hat, diese narrative Sichtweise teilt. Das kann sein, weil wir schlicht eine andere Lesart der vergangenen Ereignisse haben. Es kann aber auch sein, dass eine Person bestimmte Teile ihres Lebens nicht als relevant für sich selbst und ihr Leben erachtet oder einen Teil ihres Lebens bewusst zurücklassen will. Oder eine Akteurin will, frei nach Strawson (2004), ihr Leben zerstückelt und entkoppelt leben. Kurz gesagt, wenn wir narrative Lesarten unseres Lebens nicht teilen, liegt es daran, dass wir bestimmten vergangenen Ereignissen, Entscheidungen und Handlungen entweder eine andere Bedeutung zuschreiben oder diese als nicht normativ relevant für gegenwärtige Entscheidungen erachten. Ersteres klingt wahrscheinlich vertraut; wichtiger hier ist aber letzteres: Manchmal wollen wir uns von Teilen unserer Vergangenheit abkoppeln und distanzieren. Nichts daran ist irrational:

Lizenz zum Abkoppeln: Eine rationale Akteurin darf vergangene Präferenzen, Ereignisse, Entscheidungen und Handlungen als nicht relevant einstufen, wenn es um gegenwärtige oder zukünftige Handlungs- oder Entscheidungsgründe geht.

Die *Lizenz zum Abkoppeln* ist in meinen Augen so intuitiv, dass sie keiner weiteren Rechtfertigung bedarf. Wir alle haben bestimmte Lebensabschnitte, die wir nicht als relevanten Teil unseres Lebens einstufen und anhand derer wir keine Entscheidungen mehr treffen, keine Präferenzen mehr formen und unsere Handlungen nicht mehr beeinflussen lassen wollen.

Ich versuche dennoch eine weitergehende Begründung. Alle Menschen besitzen ein geteiltes psychologisches Phänomen: sogenannte Zeitpräferenzen. Zeitpräferenzen sind umstritten was ihre Rationalität anbelangt, insbesondere wenn es um Nah-Präferenzen geht: Eine Person mit der Wahl zwischen einem Doppelkeks in zehn Minuten und zwei Doppelkeksen in einer Stunde scheint irrational, wenn sie sich für ersteres entscheidet, weil zehn Minuten näher an der Gegenwart sind als eine Stunde. Allerdings ist dies nur eine Form von Zeitpräferenz:

Zukunftspräferenz: Eine Akteurin besitzt eine Zukunftspräferenz, wenn sie es bevorzugt, dass negative Ereignisse in ihrer Vergangenheit sind und nicht in ihrer Zukunft und positive Ereignisse sich in ihrer Zukunft und nicht in ihrer Vergangenheit befinden.⁸

Wenn ich eine Zukunftspräferenz besitze, möchte ich positive Ereignisse lieber vor mir haben als hinter mir und negative Ereignisse lieber hinter mir

8 Im Englischen „Future-Bias“.

als vor mir. Diese Präferenz scheint so stark, dass manche (Sullivan 2016, Parfit 1984) von einer *absoluten* Zukunftspräferenz ausgehen: Wenn es um vergangene und zukünftige Ereignisse im direkten Präferenzvergleich geht, zählt unsere Vergangenheit (fast) nichts. Uns ist immer wichtiger, was vor uns liegt. So weit, so intuitiv: Fast jeder Mensch möchte Zahnarztbesuche in der Vergangenheit und nicht in der Zukunft haben (selbst wenn der vergangene Besuch zehnmal so schmerzhaft wäre) und umgekehrt Wanderurlaube im schottischen Hochland lieber in der Zukunft als in der Vergangenheit (selbst wenn der vergangene Urlaub zehnmal besser wäre). Dorsey (2016: 5) betrachtet Zukunftspräferenzen gar als schlichten Fakt unserer praktischen Rationalität. Aber was hat das mit der *Lizenz zum Abkoppeln* zu tun?

Zukunftspräferenzen rechtfertigen die *Lizenz zum Abkoppeln* nicht direkt. Jedoch zeigen beide, dass es eine tiefere, in unserer Rationalität verankerte temporale Asymmetrie gibt: Wir betrachten unsere Vergangenheit fundamental anders als wir Gegenwart und Zukunft betrachten. Das bedeutet nicht, dass uns unsere Vergangenheit egal ist, sondern wir evaluieren Gegenwart und Zukunft grundsätzlich auf andere Weise, als wir es mit Vergangenem tun.

Wenn ich beispielsweise eine große Errungenschaft in meinem Leben betrachte und mit einer kleineren Errungenschaft in der Zukunft vergleiche, ist es nicht unbedingt sinnvoll, von einer Abwertung der vergangenen Errungenschaft zu sprechen. Meine vergangene Leistung ist nicht nichts, oder weniger wert. Wichtig ist aber, dass ich meine Vergangenheit anders evaluiere als meine Zukunft: Meine vergangene Errungenschaft erzeugt gegenwärtig nicht auf die gleiche Art und Weise Abwägungs-/Entscheidungsgründe wie es eine zukünftige Errungenschaft tun würde.

Sowohl die *Lizenz zum Abkoppeln* als auch Zukunftspräferenzen stammen aus derselben Quelle: einer temporalen Asymmetrie in unserer praktischen Rationalität, die unsere Abwägungen, Evaluationen und Entscheidungen formt und prägt. Das bedeutet nicht, dass wir alle uns immer von unserer Vergangenheit abkoppeln oder konstant Zukunftspräferenzen aufweisen. Beides ist jedoch nicht irrational, sondern ist ein fundamentaler Teil unserer praktischen Rationalität. Kurz gesagt ist die *Lizenz zum Abkoppeln* kein isoliertes, aus der Luft gegriffenes Prinzip, was wir an der weiten Verbreitung von anderen, temporal asymmetrischen Phänomenen wie Zukunftspräferenzen sehen können.

Was bedeutet all dies für die Narrativitäts-These? Ist die *Lizenz zum Abkoppeln* unvereinbar mit der Narrativitäts-These? Hinweise darauf liefert

ein Blick auf die Literatur über Zeitpräferenzen, in welcher die Narrativitätstheorie und Zukunftspräferenzen zumindest in Spannung stehen: Das Zukunftspräferenzen entgegengesetzte Rationalitätsprinzip ist *Zeitneutralität*, welches von rationalen Akteurinnen verlangt, Ereignisse unabhängig von ihrem zeitlichen Standort zu evaluieren. Kurz gesagt, Zukunftspräferenzen drücken eine Werteevaluation aus, die lediglich auf dem Zeitpunkt eines Ereignisses basiert, und sind daher irrational.⁹

Einige der angesprochenen Autor:innen haben dies diskutiert: Beispielsweise hält Dorsey (2015) die Argumente für die Irrationalität von Zukunftspräferenzen für nicht stichhaltig, während Kauppinen (2018) Zukunftspräferenzen als rational erlaubt erachtet, solange diese sich *nicht* auf unsere Handlungen und Entscheidungen auswirken. Letzteres gibt uns einen ersten Hinweis darauf, dass Zukunftspräferenzen und die Narrativitäts-These in Spannung stehen können, wenn beide unterschiedliche Handlungsempfehlungen aussprechen. Ein weiterer Hinweis ergibt sich von Dorsey's (2015, 323) Diskussion über die Narrativitäts-These und Zeitneutralität: Da es die relationalen Bezüge zwischen Ereignissen sind, welche wertebeeinflussend einem Leben einen zusätzlichen Wert hinzufügen, und nicht die zeitliche Einordnung per se die Evaluierung beeinflusst, ist die Narrativitäts-These im Einklang mit Zeitneutralität. Generell ist eine Tendenz zu beobachten, dass Zeitneutralität mit werteholistischen Ansätzen, die einem Leben als Ganzen evaluativen Vorrang zuordnen, gut kompatibel ist, während Zukunftspräferenzen eher zu Evaluierungsansätzen neigen, die momentanes Wohlergehen und Lebensabschnitte priorisieren.¹⁰

Ob die *Lizenz zum Abkoppeln* aber tatsächlich inkompatibel mit der Narrativitäts-These ist, bleibt zu zeigen. Im Folgenden zeige ich, dass wenn die *Lizenz zum Abkoppeln* rational gerechtfertigt ist, dies direkt die Narrativismus-Komponente untergräbt.

Narrativismus: Die relevanten wertbeeinflussenden Relationen zwischen Lebensereignissen und -abschnitten sind narrativ.

Mein Argument ist wie folgt:

9 Siehe Brink (2010), Sullivan (2018), Greene (2011), Dougherty (2015) und Brink (2010).

10 Siehe Nguyen (2022) für eine längere Diskussion über Zukunftspräferenzen und Wert-Evaluationen, die zeitlich über momentanes Wohlergehen hinausgehen. Siehe auch Thomä (2007, 80–82) für eine Diskussion, inwieweit die These, „dass das menschliche Glück auf die Lebensgeschichte angewiesen ist“, aus einem holistischen Verständnis von Glück stammt.

- (1) Die *Lizenz zum Abkoppeln* ist rational gerechtfertigt.
- (2) Damit es narrative Relationen zwischen vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Lebensereignissen/-abschnitten gibt, muss unsere Vergangenheit Gründe für gegenwärtige und zukünftige Entscheidungen liefern. (Aus Narrativismus)
- (3) Eine Akteurin mit der Lizenz zum Abkoppeln stuft vergangene Präferenzen, Ereignisse, Entscheidungen und Handlungen in einer Weise als nicht relevant ein, dass keine narrativen Relationen zwischen vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Lebensereignissen/-abschnitten etabliert werden. (Aus (1) und (2))
- (4) Wenn es einer rationalen Akteurin gestattet ist, so zu handeln, dass narrative Beziehungen zwischen vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Lebensereignissen/-abschnitten nicht etabliert werden, sind narrative Relationen zwischen vergangenen und gegenwärtigen Lebensabschnitten nicht wertebeeinflussend. (aus (3) und Narrativismus)
- (5) Narrative Relationen zwischen vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Lebensereignissen/-abschnitten sind nicht wertebeeinflussend. (Aus (3) und (4))

Wir haben (1) etabliert, (2) folgt aus dem, was im ersten Abschnitt über Handlungs- und Entscheidungsgründe herausgearbeitet wurde: Wenn wir die Narrativitäts-These akzeptieren, dann gibt es etwas, das über den momentanen Wert eines Lebens hinausgeht, welches das gesamte Wohlergehen meines Lebens mitbestimmt. Mein Leben wird umso besser sein, je mehr Lebensereignisse/-abschnitte sinnhaft mit anderen Lebensereignissen/-abschnitten zusammenhängen. Wenn ich Handlungen und Aktivitäten ausübe, sollte ich mich also nicht nur um mein gegenwärtiges und zukünftiges Wohlergehen kümmern, sondern mein Handeln mit meinen vergangenen Aktivitäten verknüpfen, damit mein Handeln in meine Geschichte passt. Auf diese Weise erhöhe ich den Gesamtwert meines Lebens, indem ich ihm einen Sinn gebe: indem ich als narrativ einheitlicher Akteur handle, verbessere ich mein Leben insgesamt, unabhängig von meinem momentanen Wohlbefinden.

Mit anderen Worten: Mein vergangenes Handeln sollte mir Gründe für mein jetziges und zukünftiges Handeln liefern. Wenn ich in der Vergangenheit Musiker werden wollte und Schritte unternommen habe, um dieses Ziel zu erreichen, geben mir diese vergangenen Präferenzen und Aktivitäten jetzt einen Grund, einen Plattenvertrag abzuschließen, auch wenn ich weiß, dass ich lieber Schauspieler werden möchte. Als narrativ einheitlicher Ak-

teur gibt mir meine Vergangenheit also Gründe für mein gegenwärtiges und zukünftiges Handeln.

Wenn die *Lizenz zum Abkoppeln* jedoch rational zulässig ist, darf ich mich von meiner Vergangenheit abkoppeln. Wenn ich also jetzt Entscheidungen treffe, darf ich meine Vergangenheit als nicht Gründe-erschaffend betrachten, da ich mich von meinen vergangenen Lebensereignissen und -abschnitten rationalerweise lösen darf. Das bedeutet, dass meine Vergangenheit meine Entscheidungen für mein gegenwärtiges und zukünftiges Handeln (jenseits instrumentellen Lernens) nicht mehr beeinflusst, sobald sie abgekoppelt werden. Und wie wir bereits festgestellt haben, sind narrative Beziehungen im Wesentlichen historisch, wie MacIntyre (1981: 221–222) zeigt: Ohne unsere Vergangenheit zu betrachten, können wir die narrative Einheit unseres Lebens nicht evaluieren.

Damit haben wir (1) und (2) etabliert, und (3) folgt daraus. (4) sollte aus (3) und unserem Verständnis von Narrativismus folgen: Wenn ich rational so handeln darf, dass keine narrativen Relationen zwischen vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Lebensereignissen/-abschnitten entstehen, dann sind ebendiese narrative Relationen auch nicht wertebeeinflussend. Dies setzt (wie oben bereits erwähnt) voraus, dass es einen Zusammenhang zwischen Wohlergehen und Handlungsgründen gibt. Explizit:

Wenn ich die Wahl habe, das Wohlbefinden meines Lebens zu steigern oder nicht zu steigern, sollte ich mich unter sonst gleichen Umständen dafür entscheiden, es zu steigern.

Wenn das der Fall ist und es mir vernünftigerweise erlaubt ist, so zu handeln, dass keine narrativen Relationen innerhalb meines Lebens entstehen, bedeutet das (unter sonst gleichen Bedingungen), dass narrative Relationen nicht zu meinem Wohlergehen beitragen. Daher kommen wir zu (5): Narrative Relationen sind nicht wertebeeinflussend. Folglich ist die Narrativitäts-These falsch, und wir müssen nicht nach narrativen Gründen handeln und entscheiden: Ein Leben in Geschichtsform ist nicht besser als eines ohne.

Erklärung statt Erzählung

Auch wenn Leser:innen bisher überzeugt sind, kann es schwer sein, die Narrativitäts-These aufzugeben: Alles an Narrativen kann sehr intuitiv in unserem Denken erscheinen. Daher füge ich eine Erklärung hinzu, um zu zeigen, warum wir uns zur Narrativitäts-These hingezogen fühlen und warum wir

sie nicht brauchen, um zu erklären, warum Zeitstrukturen eines Lebens normativ signifikant sind.

Zeitstruktur-Hypothese: Die Abfolge von guten und schlechten Zeiten innerhalb eines Lebens kann ein wertebeeinflussender Bestandteil dieses Lebens als Ganzes sein.

Ein Teil der Intuitionen, die die Narrativitäts-These stützen, basiert darauf, dass die Zeitstruktur-Hypothese gut durch narrative Relationen erklärt werden kann. Narrativismus abzulehnen bedeutet allerdings nicht, dass keinerlei Erklärung für die Hypothese mehr verfügbar ist. Wir können uns auch auf die temporale Asymmetrie, die hinter der Lizenz zum Abkoppeln und Zukunftspräferenzen steht, stützen.

Eine der alternativen, von Dorsey (2015) verworfenen Erklärungen für die Zeitstruktur-Hypothese ist die *Später-ist-besser*-Perspektive: Wir bevorzugen es schlicht, dass Gutes später im Leben passiert. Je später im Leben etwas Positives passiert, desto besser – und umgekehrt für negative Ereignisse. Der Grund, warum ein Leben mit Aufwärtstendenz besser ist als eines mit *Abwärtstendenz*, ist, dass positive Ereignisse später und die negativen Ereignisse früher im Leben auftreten.

Diese Sichtweise spiegelt eine Zeitpräferenz wider, die in etwa Zukunftspräferenzen entspricht: Ein Leben in Früher und Später zeitlich einzuordnen ist eine nicht-perspektivische Beschreibung des Lebens, die nicht direkt der Perspektive einer Akteurin entspricht.

Wenn wir das Leben einer Akteurin aus ihrer eigenen Perspektive betrachten, versteht sich diese Akteurin immer als „innerhalb“ ihrer Geschichte, so Rosati (2013), mit Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Aus dieser inneren akteurszentrierten Sichtweise entspricht *Später-ist-besser* einer Zukunftspräferenz: Was später im Leben passiert, liegt noch vor uns, was früher im Leben sich ereignet, hinter uns. Offensichtlich lassen sich nicht alle Früher-Später-Relationen zu Vergangenheit-Zukunft übersetzen, denn es kann beispielsweise zwei zukünftige Ereignisse geben, die Früher-Später-Relationen entsprechen. In diesen Fällen scheitert *Später-ist-besser* nach Dorsey (2015: 314–315), und demnach auch unsere Zukunftspräferenzen-Erklärung:

Verlorenes Wochenende. Am Freitag sah ich Fußball mit Spezl, hatte viel Spaß, trank aber zu viel. Daraufhin fühlte ich mich am Samstag sehr schlecht, und am Sonntag erholte ich mich nur wenig.

Gewonnenes Wochenende. Ich trank am Donnerstagabend zu viel. Daraufhin fühlte ich mich am Freitag sehr schlecht, erholte mich

am Samstag nur geringfügig, fühlte mich aber am Sonntag gut, als ich zu Spezl zum Fußball schauen ging, und hatte viel Spaß.

Später-ist-besser besagt, dass das gefundene Wochenende besser sein muss als das verlorene Wochenende, da die positiven Ereignisse später und die Negativen früher eintreten. Dorsey findet das absurd. Ist es das?

Wenn wir uns in die Perspektive der Akteurin hineindenken, die diese Ereignisse evaluiert, hilft uns temporale Asymmetrie, dieses Denken nachzuvollziehen. In den Fällen, in denen ich mich zwischen zwei Ereignissen befinde, ist „später ist besser“ eine Zukunftspräferenz. Wenn es Samstag ist, werde ich (mit Zukunftspräferenz) das gewonnene Wochenende dem verlorenen Wochenende vorziehen, einfach weil ich lieber eine tolle Zeit vor mir haben will als einen Kater. Vor dem Wochenende wie auch danach wäre ich jedoch gleichgültig zwischen beiden, was einer aperspektivischen Sichtweise auf beide Wochenenden entspricht.

Aus der inneren Ansicht einer Akteurin können wir also *Später-ist-besser* mit Zukunftspräferenzen erklären. Die temporale Asymmetrie, auf welcher Zukunftspräferenzen und die *Lizenz zum Abkoppeln* basieren, erklärt also nicht nur, warum wir die Narrativitäts-These ablehnen sollten, sondern bietet auch eine alternative Erklärung der Zeitstrukturhypothese. Wir glauben, dass die Zeitstruktur eines Lebens normativ signifikant ist, weil wir Zukunft und Vergangenheit unterschiedliches normatives Gewicht zuordnen.

Damit sind Intuitionen hinter der Narrativitäts-These nicht vollständig erklärt oder erfasst, denn es wird Fälle geben, in denen Narrativität eine andere Diagnose liefert, ob und warum die Zeitstruktur eines Lebens wichtig ist, und Fälle, in welchen Zukunftspräferenzen die normative Signifikanz bestimmter zeitlich gebundener Ereignisse nicht erklären können. Beispielsweise ist die normative Signifikanz einiger guter Ereignisse an bestimmte Lebensphasen gebunden: Heiraten (aus positiven Gründen) ist als positives Ereignis an eine bestimmte Lebensphase gebunden, und daher ergibt es nicht unbedingt Sinn, dieses positive Ereignis in der Zukunft anstatt der Vergangenheit zu wollen. Ebenso sind bestimmte Güter nur positiv in bestimmten Lebensphasen, z.B. tanzen in der Diskothek ist (für manche) nur positiv im Alter zwischen 16 und 35, und kann daher nicht unbegrenzt in die Zukunft aufgeschoben werden.¹¹

Aber wir können den Verlust an Erklärungskraft, der sich aus der Ablehnung der Narrativitäts-These ergibt, durch Zukunftspräferenzen etwas

11 Vielen Dank an eine:n Gutachter:in für diesen Hinweis.

begrenzen und Teile der Zeitstrukturhypothese, die sich lediglich auf den zeitlichen Standort positiver und negativer Ereignisse beziehen, immer noch erklären.

Verdrängung und narrative Fehlschlüsse

In der Serie *Peaky Blinders* spielt Cilian Murphy Thomas Shelby, das Oberhaupt eines kriminellen Familienclans, der sich durch Schmuggel, Betrug und Schutzgelderpressungen bis an die Spitze der englischen Gesellschaft arbeitet. Murphy's Charakter ist ständig getrieben und ist nicht in der Lage, still zu stehen, ein Trauma verursacht durch seinen Kriegseinsatz im Ersten Weltkrieg, von welchem er sich nie erholt. Zwar wurde Thomas Shelby für seinen Kriegsdienst ausgezeichnet, aber er warf seine Medallien in den Fluss, ein Zeichen dafür, dass er nicht nur die Anerkennung ablehnt, sondern diesen Teil seines Lebens hinter sich lassen will. Seine Weigerung, sein Trauma aufzuarbeiten, und seine Unfähigkeit stillzustehen führen ihn selbst und seine Familie in tragische Umstände, die durch eine reflektierte Aufarbeitung vielleicht hätten vermieden werden können.

Hat Tommy Shelby sich von bestimmten Lebensabschnitten abgekoppelt, und wenn ja, war das falsch? Schuldet er sich selbst eine reflektierte Aufarbeitung? Und da seine Weigerung, seine vergangenen Lebensabschnitte aufzuarbeiten, andere mitbetrifft: Hat er nicht sogar die Pflicht zu einer Aufarbeitung? Und kann ein Narrativ über sein Leben für ihn als Mittel zur Reflexion fungieren?¹²

Die Möglichkeit, dass wir manchmal rationale und sogar moralische Gründe dagegen haben, unsere vergangenen Lebensereignisse, Präferenzen und Entscheidungen als irrelevant für unsere gegenwärtigen und zukünftigen Handlungen zu betrachten, ist ernstzunehmen. Dies kann beispielsweise Fälle der Wiedergutmachung und Reparation betreffen, in welchen starke, intuitive Gründe dafür sprechen, uns nicht von unserer Vergangenheit abzukoppeln, und ist als solches ein wichtiges Gegenargument.

Im letzten Abschnitt dieses Beitrages versuche ich zu zeigen, dass diese Möglichkeit zwar besteht, aber seltener der Fall ist als befürchtet, und weniger häufig ist als die Kehrseite der Narrativitäts-These.

Erstens sollten wir uns vor Augen führen, dass im Fall von Thomas Shelby seine Pflicht zur Aufarbeitung seines Kriegstraumas nicht ausschließ-

12 Vielen Dank an ein:e Gutachter:in für die kritische Frage nach Verdrängung und Aufarbeitung.

lich aus seiner Vergangenheit folgt: Zwar ist die kausale Ursache seines Traumas der vergangene Lebensabschnitt seines Kriegseinsatzes in Frankreich, aber das daraus resultierende Trauma, seine darauffolgenden unverantwortlichen Handlungen, und die entsprechende Pflicht zur Aufarbeitung sind *gegenwärtig*. Eine Entscheidung, sich von den Lebensabschnitten abzukoppeln, die kausal sein Trauma verursacht haben, kann Thomas Shelby von Handlungs- und Entscheidungsgründen befreien, die direkt aus seiner Kriegszeit stammen, z.B. seine weiteren Lebensabschnitte in einer Weise zu gestalten, dass diese auf seinen Kriegseinsatz narrativ aufbauen. Dies entlässt ihn aber nicht aus Handlungs- und Entscheidungsgründen, die aus daraus folgenden Lebensabschnitten resultieren, z.B. Pflichten gegenüber seiner Familie oder Gründe zur Aufarbeitung, um in seinem jetzt gelebten Lebensabschnitt Frieden zu finden. Kurz gesagt: Oftmals sind Gründe, unsere Vergangenheit aufzuarbeiten, gegenwärtige und nicht vergangene Handlungsgründe. Das bedeutet nicht, dass es niemals direkt aus der Vergangenheit stammende Gründe gibt, die gegen eine Abkopplung sprechen, z.B. in Wiedergutmachungsfällen, in welchen eine Akteurin in der Vergangenheit jemand anderem geschadet hat, die gegenwärtige Situation aber so strukturiert ist, dass beide Akteure nicht interagieren und die vergangene Situation und den daraus resultierenden Schaden nicht mit sich tragen.¹³ Aber so eine Situation ist seltener als wir befürchten,

Zweitens geht es in Fällen der Verdrängung und Aufarbeitung von vergangenen Ereignissen um bestimmte Formen des moralischen Wissens: Um seine Vergangenheit aufzuarbeiten, seine Verdrängung zu beenden und mit seinem Trauma umgehen zu lernen, muss Thomas Shelby nicht notwendigerweise narrative Relationen zu den vergangenen Lebensabschnitten aufbauen und in einer Weise aufrechterhalten, die ihm Handlungs- und Entscheidungsgründe für seine Gegenwart und Zukunft geben. Er muss lediglich alle wichtigen Fakten und Aspekte über diesen Lebensabschnitt wissen, um diese zu reflektieren. In diesem Sinne sind narrative Ethiken in methodologischer Form wie bei MacIntyre (1981) und Ricoeur (1991), welche uns helfen, Lebensstrukturen als Lebensgeschichten zu verstehen, eine epistemisch sinnvolle und hilfreiche Methode, die uns helfen kann, unsere Ver-

13 Ein Beispiel auf kollektiver Ebene könnten Reparationen für lang zurückliegende historische Ungerechtigkeit sein, auf individueller Ebene Mobbing in der Schulzeit und eine Entschuldigung im Erwachsenenalter. Ob in diesen Fällen kein vergangener Schaden mit in die Gegenwart getragen wurde, ist fraglich, aber geht über diesen Beitrag hinaus.

gangenheit aufzuarbeiten. Jedoch ist dies mit einer normativen Abkopplung von bestimmten Lebensabschnitten kompatibel.

Und entgegen Vellemans (1991) Behauptung sind Narrative nicht notwendigerweise die einzige, oder beste Methode, unsere Vergangenheit zu verstehen, zu reflektieren und aufzuarbeiten: Wie wir in *Remen* gesehen haben, können wir nicht nur aus anderen Quellen (in diesem Fall durch eine fiktive Technologie) über unsere Vergangenheit lernen. Wie der Fall *Remen* zeigt, kann narrative Reflektion auch falsch liegen: Unsere narrative Aufarbeitung kann auf falschen oder zurechtgebogenen Erinnerungen beruhen, selektiv Ereignisse ausblenden und sogar falsche Erinnerungen zu Schlüsseleignissen erheben.

Und damit gelangen wir zum dritten Punkt: Verdrängung von Vergangenem ist ernstzunehmen, aber gleiches gilt für *narrative Fehlschlüsse*: Nach Kahneman (2011: 211) wollen wir Ereignissen Sinn geben, daher neigen wir dazu, in unserem Streben nach Kohärenz und Erklärung Geschichten und Erzählungen über unsere Vergangenheit zu konstruieren. Wenn wir von einer Reihe von Ereignissen hören, versuchen wir sofort, diese in Relation zu setzen und ein Narrativ zu konstruieren, selbst wenn verfügbare Informationen sehr begrenzt sind. Interessanterweise, so Kahneman, ist es umso einfacher, eine kohärente Geschichte über etwas zu konstruieren, je weniger man darüber weiß, da es durch weniger Fakten, die sich eventuell widersprechen oder nicht sofort aufeinander passen, leichter fällt, eine narrative Brücke zwischen Ereignissen zu bauen. „Der Kern der Illusion“, sagt er, „besteht darin, dass wir glauben, die Vergangenheit zu verstehen [...], aber in Wirklichkeit verstehen wir die Vergangenheit weniger, als wir glauben.“

Der narrative Trugschluss unterscheidet sich vom so genannten Sunk-Cost Fallacy, bei der Akteure an vergangenen Investitionen festhalten und sogar weitere Ressourcen investieren, auch wenn das Ergebnis nicht mehr wünschenswert ist. Narrative Trugschlüsse besitzen eine ähnliche Entscheidungsstruktur: Eine vergangene Entscheidung oder Handlung bestimmt unsere gegenwärtige. Bei einem narrativen Trugschluss würde meine Entscheidung jedoch nicht auf meiner versunkenen Investition beruhen, sondern darauf, dass ich versuche zu verstehen, warum das, was ich getan habe, zu meiner narrativen Identität passt. Wenn wir an *Remen* zurückdenken, geschieht genau das: Ted konstruiert eine Erzählung über sich als einen nach einer Trennung verzweifelten Vater, der aber hart an sich selbst arbeitet, um eine gute Beziehung zwischen sich und seiner Tochter aufzubauen. Er erklärt daher Ereignisse in einer Weise, dass diese zu seiner Erzählung passen, und

lässt bestimmte Ereignisse, die nicht passen oder sogar der Erzählung widersprechen (den Fakt, dass er seine Tochter anschreit und die Schuld gibt), aus.

Zweites Beispiel: Angenommen, ich halte mich für einen sehr egalitären Mann, dem unterdrückte und ausgegrenzte Gruppen wichtig sind und der versucht, aktiv zu mehr Gerechtigkeit beizutragen. Wenn ich nun mehr Fakten über meine Vergangenheit erfahre, z.B. dass ich mich gegenüber Frauen unangemessen verhalten oder rassistische Witze erzählt habe, dann wird es für mich schwieriger, eine vereinheitlichende Erzählung von mir als egalitärem Gerechtigkeitskämpfer zu konstruieren. Wenn ich dies erfahre, kann ich entweder meine Erzählung revidieren und komplexer gestalten, so dass mein Lernprozess berücksichtigt wird – oder ich kann die Teile meiner Vergangenheit ausblenden, die nicht in meine aktuelle Erzählung als guter Feminist oder Antirassist passen. Beides ist möglich, aber letzteres ist einfacher und weniger aufwendig. Viele Menschen entscheiden sich daher nicht für die Konstruktion einer komplexen, sondern für eine einfache Erzählung, die keine schwierigen Ereignisse aus der Vergangenheit enthält.

Wenn wir zu Thomas Shelby zurückkehren, können wir daher feststellen: Das verantwortungslose Verdrängen von vergangenen Lebensabschnitten ist ein Problem. Aber dies kann auch unter einem falsch konstruierten Narrativ geschehen, welches systematisch Abschnitte und Ereignisse aus unserer Lebensgeschichte verkürzt oder verdrängt. Es besteht die Gefahr, dass narrative Fehlschlüsse Selbstidentitäten verankern oder schaffen, die irreführend und im schlimmsten Fall unterdrückend sind.

Kurz zusammengefasst: Die Möglichkeit, dass wir uns durch das Abkoppeln von Lebensabschnitten distanzieren, für die wir weiterhin Verantwortung tragen, besteht, insbesondere wenn es um Wiedergutmachungen und Reparationen geht. Jedoch habe ich versucht, diese Fälle einzugrenzen: Unsere Gründe, unsere Vergangenheit aufzuarbeiten, sind oftmals gegenwärtig und nicht der Vergangenheit angehörig, und eine methodologisch narrative Reflektion unserer Vergangenheit ist mit dem Abkoppeln bestimmter vergangener Lebensabschnitte kompatibel. Hinzu kommt, dass ein Skeptizismus gegenüber unserer Vergangenheit eine Versicherung gegenüber narrativen Trugschlüssen sein und uns helfen kann, unser Verständnis der Vergangenheit nicht zu überschätzen.

Fazit

In diesem Beitrag zeige ich, dass die in der Moraltheorie populär gewordene Narrativitäts-These falsch ist: Ein Leben mit Narrativ ist als solches nicht besser als ein Leben ohne. Ich habe gezeigt, dass Narrativismus untergraben wird, weil es rational erlaubt ist, uns von vergangenen Lebensereignissen/-abschnitten abzukoppeln, sodass diese keine Handlungs- und Entscheidungsgründe mehr für uns liefern. Gleichzeitig bietet die temporale Asymmetrie in unserer praktischen Rationalität eine alternative Erklärung zur Zeitstrukturhypothese, die einen Teil der verlorenen Erklärungskraft der Narrativitäts-These bewahrt. Schlussendlich habe ich gezeigt, dass Abkoppeln nicht bzw. selten zu Verdrängung unserer Verantwortung für unsere Vergangenheit führt, und dies gegen narrative Fehlschlüsse abgewägt, die uns genauso in eine Verdrängung führen können. Wenn wir Entscheidungen abwägen, sollten wir Narrative, selbst wenn sie uns noch so natürlich erscheinen, außen vor lassen. Und das nächste Mal, wenn wir Lebensläufe oder Profile in sozialen Medien sehen, die eine tolle Geschichte erzählen, immer dran denken: Sieht gut aus, ist aber nicht besser.

Literatur

- Brink, David. 2010. "Prospects for Temporal Neutrality". In *The Oxford Handbook of Philosophy of Time*, herausgegeben von Craig Callender, Online Edition, Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199298204.003.0012>
- Dougherty, Tom. 2015. "Future-bias and Practical Reason". *Philosopher's Imprint* 15 (30), 1–16. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3521354.0015.030>
- Dorsey, Dale. 2015. "The significance of a life's shape". *Ethics* 125.2 (2015): 303–330. <https://doi.org/10.1086/678373>
- Dorsey, Dale. 2017. "Future-Bias: A (Qualified) Defense". *Pacific Philosophical Quarterly*, 98, 351–373. <https://doi.org/10.1111/papq.12176>
- Dorsey, Dale. 2019. "A Near-Term Bias Reconsidered". *Philosophy and Phenomenological Research*, 99(2), 461–477. <https://doi.org/10.1111/phpr.12496>
- Glasgow, Joshua. 2013. "The Shape of a Life and the Value of Loss and Gain". *Philosophical Studies* 162, 665–682. <https://doi.org/10.1007/s11098-011-9788-0>
- Greene, Preston und Sullivan, Meghan. 2015. "Against time bias". *Ethics*, 125(4), 947–970. <https://doi.org/10.1086/680910>
- Thomä, Dieter. 2009: „Vom Nutzen und Nachteil der Erzählung für das Leben“. In *Narrative Ethik: das Gute und das Böse erzählen*, herausgegeben von Karen Joisten, 75–93. Berlin: Akademie Verlag, 2007. <https://doi.org/10.1524/9783050047287.75>

- Kahneman, Daniel. 2011. *Thinking, Fast and Slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2011.
- Kauppinen, Antti. 2012. "Meaningfulness and Time". *Philosophy and Phenomenological Research*, 84(2), 345–377.
- Kauppinen, Antti. 2015. "The Narrative Calculus". In *Oxford Studies in Normative Ethics, Volume 5*, herausgegeben von Mark Timmons, 196–220. Oxford: Oxford Academic, Online Edition. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198744665.003.0010>,
- Kauppinen, Antti. 2018. "Agency, experience, and future bias". *Thought: A Journal of Philosophy*, 7(4), 237–245. <https://doi.org/10.1002/tht3.392>
- Kraus, Wolfgang. 2009. „Das narrative Selbst und die Virulenz des Nicht-Erzählten“. In *Narrative Ethik: das Gute und das Böse erzählen*, herausgegeben von Karen Joisten, 75–93. Berlin: Akademie Verlag, 2007. <https://doi.org/10.1524/9783050047287.75>
- MacIntyre, Alasdair. 1981. *After Virtue: A Study in Moral Theory*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Nguyen, Anh-Quan. 2022. "Future-Bias and Intuition-Shifts over Moments and Lifetimes". *Inquiry*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/0020174X.2022.2126394>
- Ricoeur, Paul. 1991. "Narrative identity". *Philosophy Today*, 35(1), 73–81. <https://doi.org/10.5840/philtoday199135136>
- Rosati, Connie. 2013. "The Story of a Life". *Social Philosophy and Policy*, 30(1–2), 21–50. <https://doi.org/10.1017/S0265052513000022>
- Schechtmann, Marya. 2007. "Stories, Lives and Basic Survival: A Refinement and Defence of the Narrative View". *Royal Institute of Philosophy Supplements* 60: 155–78. <https://doi.org/10.1017/S1358246107000082>
- Schechtman, Marya. 1996. *The Constitution of Selves*. New York: Cornell University Press. <http://www.jstor.org/stable/10.7591/j.ctv75d3xw>
- Sullivan, Meghan. 2018. *Time-Biases: A Theory of Rational Planning and Personal Persistence*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198812845.001.0001>
- Schroeder, Mark. 2022. "Narrative and Personal Identity". *Aristotelian Society Supplementary Volume*. 96(1), 209–226. <https://doi.org/10.1093/arisup/akac009>
- Strawson, Galen. 2004. "Against Narrativity". *Ratio*, 17(4), 428–452. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9329.2004.00264.x>
- Chiang, Ted. 2013. "The truth of fact, the truth of feeling". *Subterranean Press*, (2–13). https://web.archive.org/web/20140222103103/http://subterraneanpress.com/magazine/fall_2013/the_truth_of_fact_the_truth_of_feeling_by_ted_chiang
- Velleman, David. 1991. "Well-being and time". *Pacific Philosophical Quarterly*, 72, 48–77.

Verlangsamung und Stillstand

Über eine Störung des Zeitbewusstseins und ihre ethische Relevanz

Slowdown and standstill

On a disturbance of time consciousness and its ethical relevance

EVA WEBER-GUSKAR, BOCHUM

Zusammenfassung: Zu den Symptomen medizinisch depressiver Menschen gehört manchmal eine veränderte Zeiterfahrung, die als quälend empfunden wird. Die Zeit verlangsamt sich bis hin zum Eindruck des Stillstandes der Zeit. Diese Psychopathologie der Zeit wird hier als extremes Beispiel für etwas angesehen, das es in schwächerer Form auch nicht-pathologisch gibt und das als solches auch ein Thema für philosophische Theorien des guten Lebens darstellt. Die Untersuchung der pathologischen Störungen dient als Negativfolie, um zu zeigen, wie im Fall gelingenden Lebens menschliches Zeitbewusstsein verfasst sein muss bzw. verfasst ist. Offenbar sind wir auf die Erfahrung einer fortlaufenden Zeit angewiesen. In diesem Aufsatz wird erörtert, welcher Art genau diese Erfahrung ist, auf welche verschiedenen Weisen sie gestört sein kann und inwiefern solche Störungen ein ethisches Problem sind, insofern sie die Lebensführung in grundsätzlicher Hinsicht beeinträchtigen. Dafür wird insbesondere zwischen einem basalen und einem personalen Zeitbewusstsein unterschieden und das Problem auf der zweiten Ebene verortet.

Schlagwörter: Zeit, Zeitbewusstsein, Ethik, gutes Leben, Psychopathologie

Abstract: Symptoms of medical depression sometimes include an altered experience of time that is perceived as tantalizing. Time slows down to the point of an impression of time standing still. This psychopathology of time is considered an extreme example of something that also exists in a weaker, non-pathological form and as such is also a topic for philosophical theories of the good life. The study of pathological disorders

Alle Inhalte der Zeitschrift für Praktische Philosophie sind lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.



serves as a contrasting element to show how, in the case of a good life, human time consciousness must be or is composed. Obviously, we depend on the experience of an ongoing time. This paper discusses the nature of this experience, the various ways in which it can be disrupted, and the extent to which such disruptions are an ethical problem in that they affect the conduct of life in fundamental ways. For this purpose, a distinction is made between a basal and a personal awareness of time, and the problem is located on the second level.

Keywords: time, temporal consciousness, ethics, good life, psychopathology

Einleitung

Wir alle kennen die Erfahrung, dass Zeit schneller oder langsamer zu vergehen scheint – je nach Situation, Tätigkeit oder auch Lebensphase. Vergleichsweise wenige hingegen haben schon einmal einen vollkommenen Stillstand der Zeit erlebt. Das jedoch kann Teil einer bestimmten Krankheit sein. So berichtet der niederländische Psychiater Piet Kuiper, der nach langjähriger Praxis, in der er viele depressive Menschen behandelte, selbst depressiv geworden war: „Den Stillstand der Zeit habe ich als eines der quälendsten Symptome meiner Krankheit erfahren“ (Kuiper 1991, zitiert nach Blankenburg 1992, 130). Diesem Phänomen der gestörten Zeiterfahrung möchte ich in diesem Text nachgehen. Inwiefern kann für einen Menschen überhaupt die Zeit stillstehen? Und wenn sie es tut, was genau ist daran problematisch?

Psychopathologien der Zeit sollen hier als extreme Beispiele für etwas angesehen werden, das es in schwächerer Form auch nicht-pathologisch gibt und das als solches auch ein Thema für philosophische Theorien des guten Lebens darstellt. Die Untersuchung der pathologischen Störungen dient als Negativfolie, um zu zeigen, wie im Fall gelingenden Lebens menschliches Zeitbewusstsein verfasst sein muss bzw. verfasst ist. Offenbar sind wir auf die Erfahrung einer fortlaufenden Zeit angewiesen. Doch welcher Art genau ist diese Erfahrung, auf welche verschiedenen Weisen kann sie gestört sein und welche Störung liegt bei dem Eindruck des Stillstandes der Zeit vor? Obwohl das Thema in den letzten Jahren an der Schnittstelle von Psychologie und Philosophie bereits neue Aufmerksamkeit erfahren hat, können die theoretischen Alternativen noch weiter differenziert werden.

Ich fasse zunächst kurz den Stand der psychiatrischen Forschung zur veränderten Zeiterfahrung bei depressiven Menschen zusammen, um meinen empirischen Ausgangspunkt zu verdeutlichen. Dann diskutiere ich drei verschiedene philosophische Erläuterungen der eingangs genannten Erfah-

zung von Zeitstillstand bei Depression. Nach der ersten handelt es sich um eine Störung des wahrnehmungskonstitutiven Zeitbewusstseins; nach der zweiten um eine Desynchronisation von subjektiver und intersubjektiver Zeit und nach der dritten Erläuterung ist es eine Störung des sogenannten teleologischen Zeitbewusstseins. Von allen dreien setzt sich mein eigener Vorschlag ab, die Störung als eine des personalen im Unterscheid zum basalen Zeitbewusstsein zu verstehen. Mit diesem Ansatz skizziere ich schließlich, warum der Eindruck von Zeitstillstand so besonders quälend sein kann bzw. mit welchen Problemen für die menschliche Lebensführung die Erfahrung von Verlangsamung und Stillstand der Zeit verbunden ist.

Psychopathologien der Zeit in der phänomenologischen Psychiatrie

Seit Anfang des 20. Jahrhunderts wird über einen Zusammenhang zwischen schweren Fällen von Depression und veränderter Zeiterfahrung diskutiert (Straus 1928, Minkowski 1933). Einige Patient:innen geben nämlich starke Veränderungen in ihrer Zeiterfahrung an. Das gilt keinesfalls für alle Formen von Depression, und jene, die Veränderungen der Zeiterfahrung angeben, beschreiben auch nicht genau die gleichen Arten von Veränderungen. Es gibt aber doch eine deutliche Häufung von Aussagen, die in *eine* Richtung gehen: Erfahrungen einer extremen Verlangsamung bis hin zum Eindruck, dass Zeit stehen bleibt, irrelevant wird bzw. dass man die Vorstellung von Zeit gänzlich verliert – wobei all dies als belastend erfahren wird. Bald haben sich philosophisch Interessierte aus der Psychiatrie wie psychiatrisch Interessierte aus der Philosophie mit dieser Beobachtung beschäftigt, vor allem mit Bezug auf die phänomenologische Tradition von Edmund Husserl und Martin Heidegger (Binswanger 1960, Blankenburg 1992, Theunissen 1991). Der Phänomenologe Matthew Ratcliffe hat kürzlich erneut eine etwas umfassendere Patient:innen-Umfrage in dieser Richtung unternommen. Aus dieser stammen folgende exemplarische Aussagen (Ratcliffe 2015, 175 f.), welche das Phänomen beschreiben, das hier untersucht werden soll:

„I just felt very detached from time, it simply didn't matter.“

„When depressed, time seems to slow down, and to a certain point can become irrelevant. It is easy to lose track of days without realizing it.“

„When I am depressed, I don't seem to notice time, it just doesn't matter to me, it all seems to blend into a mass of nothing. [...] Time loses significance.“

„I have no concept of time when I am depressed.“

In der psychiatrischen Forschung der vergangenen Jahrzehnte, in der die empirischen Methoden und vor allem quantifizierte Messungen immer mehr Bedeutung erlangten (z.B. Shipp et al. 2009), war man uneins darüber, ob sich irgendwelche belastbaren Aussagen über einen Zusammenhang zwischen Depression und Verlangsamung der Zeiterfahrung treffen lassen. Eine Meta-Studie (Thönes und Oberfeld 2015) zeigt entsprechend, dass die verfügbaren Daten sich zu keinem einheitlichen Bild zusammenfassen lassen. Kürzlich wurde jedoch überzeugend dafür argumentiert, wie es zu diesem uneinheitlichen Bild kommen konnte und warum diese Datenlage noch keinen Beweis dafür liefert, dass solche Veränderungen in der Zeiterfahrung keine verbreiteten und typischen Zeichen von bestimmten Depressionsarten wären (Cavaletti und Heimann 2020). Der Grund für die Uneinheitlichkeit sei zunächst in der großen Variation an Methoden zu sehen, die jeweils angewendet wurden. Es sei bisher zu wenig beachtet worden, dass man zum Beispiel genauer unterscheiden müsse zwischen der Messung der Fähigkeit, *Zeitdauer einzuschätzen*, und der Messung der Wahrnehmung des *Verlaufs der Zeit*. Das meint den Unterschied zwischen der Fähigkeit, richtig angeben zu können, wie lange etwa ein vorgespielter Ton gedauert hat, und der Wiedergabe des Eindrucks, wie schnell oder langsam einem eine Zeiteinheit vergangen zu sein scheint. Wenn man diesen Unterschied nicht berücksichtigt, messe man Verschiedenes, sodass auch verschiedene Ergebnisse zu erwarten seien. Außerdem müsse beachtet werden, dass sich die Veränderung der Zeitwahrnehmung womöglich nicht mit Tests der Bewertung von extrem kurzen Zeiteinheiten im Sekundenbereich oder darunter feststellen lasse, weil sich die Zeitwahrnehmung lebensweltlich auf längere Zeiteinheiten beziehe. Auch wenn mit diesem kritischen Blick auf die Forschung ein präziser positiver Beweis noch fehlt, so ist zumindest klar, dass die bisherigen Daten und Studien keinen Beweis gegen die Rolle von veränderter Zeiterfahrung bei Depressionen darstellen. Vielmehr sind von neuen Methoden sinnvollere Ergebnisse zu erwarten. Cavaletti und Heimann schlagen (in Anschluss an Francisco J. Varela) die Methode eines mikro-phänomenologischen Interviews vor. Die Interviews von Ratcliffe gehen tendenziell schon in diese Richtung und können so sicher als Anhaltspunkte gelten.

Die in den Zitaten wiedergegebenen Erfahrungen sind im Übrigen nicht als allein *konstitutiv* für eine Form von Depression zu verstehen und es wird auch nicht behauptet, dass sie *nur* bei Depressionen auftreten kön-

nen. Vielmehr ziehe ich diese Beschreibungen als Beispiele für eine offenbar mögliche Störung von Zeitlichkeit heran, die mit einer Einschränkung der Lebensqualität zu tun hat. Wie kann man nun erklären, was hier passiert? In welchem Sinn genau liegt eine Störung der Zeitlichkeit vor? Dazu diskutiere ich drei Ansätze, bevor ich einen eigenen Vorschlag mache.

Drei Erläuterungen der Erfahrung von verlangsamer oder zum Stillstand gekommener Zeit und ihre Schwächen

Ein Defekt des wahrnehmungskonstitutiven Zeitbewusstseins

Als erstes könnte man das letzte Zitat beim Wort nehmen („I have no concept of time when I am depressed“) und es so deuten, dass die Patient:innen tatsächlich jedes Verständnis von Zeit verlieren; dass ihnen der Sinn für diese Kategorie der Wirklichkeit abhandenkommt. Das hieße allerdings, dass sie überhaupt nichts mehr, was in der Zeit existiert, als solches wahrnehmen könnten, sodass ihnen ein Großteil der Weltwahrnehmung versperrt oder nur stark verzerrt möglich wäre. Doch das ist nicht der Fall. Die Menschen hören noch weiter Musik, verfolgen Gespräche, sehen einen Zug vorbeifahren oder ein Straßenschild an seinem Ort verweilen, von morgens bis abends. All dies könnten sie nicht, wenn sie gar keinen Begriff der Zeit mehr hätten bzw. wenn die Zeiterfahrung ganz grundsätzlich gestört wäre. Offenbar funktioniert zumindest ein Teil noch normal. Hier kann man vom wahrnehmungskonstitutiven Zeitbewusstsein sprechen. Das ist die Fähigkeit, mittels derer man etwas über die Zeit Erstrecktes als eine Einheit wahrnehmen kann und die es einem erlaubt, Ereignisse als zeitlich geordnet zu identifizieren. Ich will diesen Teil der Zeiterfahrung das „basale Zeitbewusstsein“ nennen. Wie genau dieses Zeitbewusstsein funktioniert, wird spätestens seit Edmund Husserl in sehr ausdifferenzierten Debatten diskutiert.

Zu den Hauptproblemen der Erläuterung dieses Zeitbewusstseins gehört, zu erklären, wie man etwas, das sich über die Zeit hinweg erstreckt, als eine Einheit wahrnehmen kann; und wie eine Jetzt-Erfahrung zu beschreiben ist, obwohl diese in jedem Moment, da man versucht, sie zu bestimmen, schon wieder Vergangenheit ist. Es haben sich drei prominente Ansätze herausgebildet: das cineastische, das extensionale und das retentionale Modell (siehe dazu Dainton 2023). Nach dem cineastischen Modell entspricht jedem Moment objektiver Zeit ein eigener Bewusstseinszustand – wie Bilder, die in schneller Aufeinanderfolge einen Film ergeben. Hier lautet eine Fra-

ge, ob man so wirklich von der Wahrnehmung einer Einheit sprechen kann. Nach dem extensionalen Modell sind Episoden des Bewusstseins selbst ausgedehnt, sodass sie Wechsel und Bestehenbleiben des Wahrgenommenen direkt enthalten können. Dabei stellt sich das Problem der Einheit auf der Seite des Bewusstseins. Das retentionale Modell bietet gewissermaßen einen Mittelweg. Das Bewusstsein hat selbst keine zeitliche Ausdehnung, aber sein Inhalt repräsentiert zeitlich Ausgedehntes. Als Klassiker für diesen Ansatz gilt Husserls Theorie des triadischen Zeithofs von Urimpression, Retention und Protention, die aller Erfahrung von Zeitlichem zugrunde liegt (Husserl 2013/ 1928).¹ Hierbei ist die Idee, dass jeder Bewusstseinszustand drei Aspekte umfasst, die unauflöslich verbunden sind. Zur Urimpression, die sich auf die Jetzt-Phase des Gegenstandes bezieht, gehört immer eine Retention, die sich auf die jüngste Vergangenheit des Gegenstandes bezieht, und eine Protention, die sich auf die nächste Zukunft des Gegenstandes bezieht (der Name des Modells hat sich wohl daraus ergeben, dass Husserl die Retention ausführlicher beschrieben hat als die Protention). Was beim Gegenstand nacheinander ist, ist im Bewusstsein in einem Zeitfeld zusammengezogen. Mit Husserls berühmtem Beispiel: Ich kann einen Ton nur als Teil einer Melodie hören, wenn ich ihn eingebettet in den vorherigen und den nächsten aufnehme; wenn also der vergangene wie der zukünftige Ton auf gewisse Weise mitpräsent sind. Sie „klingen“ (metaphorisch gesprochen) in immer feiner werdenden Abschattungen „nach“ und werden in immer deutlicher werdenden vorausgeworfenen Möglichkeiten erwartet. Husserl nennt das, was da geschieht, „passive Synthese“. Das heißt, wir Menschen müssen normalerweise nichts dazu tun, dass unser Bewusstsein so verfährt. Es geschieht automatisch.

Unabhängig davon, für welches theoretische Erklärungsmodell man sich entscheidet, ist an dieser Stelle nur wichtig festzuhalten: Es kann durchaus Störungen auf dieser basalen Ebene des Zeitbewusstseins geben. Doch die machen sich nicht in den beschriebenen Symptomen von depressiven Menschen bemerkbar, sondern sind als spezifische Symptome zum Beispiel typischerweise bei Schizophrenie bekannt (siehe zum Folgenden Fuchs 2013, 87 f.). Schizophrene haben in der Regel keine Probleme damit, dass Zeit ihnen explizit thematisch würde, als zu langsam, unbedeutend oder stillstehend. Doch einige haben große Schwierigkeiten, längeren Sätzen zuhö-

1 Nur in einer unorthodoxen Lesart wird er auch einmal dem extensionalen Modell zugeordnet (Hoerl 2013).

rend zu folgen oder selbst längere Sätze zu sprechen, sodass sie kaum mehr Gespräche führen können. Eine Erklärung dafür ist, dass ihnen der zeitliche Zusammenhalt in der Wahrnehmung fehlt, um die einzelnen Worte in ihrem Zusammenhang erfassen zu können. Der zeitliche Zusammenhang, das Erfassen von Aufeinanderfolgendem als eine über die Zeit erstreckte Einheit, ist eine Voraussetzung dafür, semantische Zusammenhänge erfassen zu können. Wenn, wie in diesen Fällen, nur fragmentiert wahrgenommen wird, was eigentlich über die Zeit erstreckte Einheiten sind, dann ist das basale Zeitbewusstsein offenbar gestört. Dies ist aber nicht das Problem der depressiven Menschen, das in den obigen Zitaten zum Ausdruck kommt.

Desynchronisation zwischen subjektiver und intersubjektiver Zeit

Ein zweiter Erklärungsversuch setzt auf Prozesse der Desynchronisation (Straus 1928, von Gebattel 1954, Tellenbach 1974, Wyllie 2006). Danach liege das Problem bei den depressiven Menschen nicht beim je individuellen, wahrnehmungskonstitutiven Zeitbewusstsein, sondern es entstehe aufgrund des Auseinanderfallens von zwei verschiedenen „Zeiten“. Es handele sich um eine Desynchronisation der subjektiven von der intersubjektiven Zeit. Oft werden dafür auch die Begriffe Eigenzeit und Weltzeit verwendet (Nowotny 1993, Fuchs 2013, Sieroka 2016). Unter Weltzeit wird in der Regel die soziale Zeit verstanden. Damit ist die zeitliche Strukturierung von sozialer Organisation gemeint: gemeinsame Termine, eine bestimmte Dauer für bestimmte Abläufe etc. Dass Eigenzeit und soziale Zeit nicht deckungsgleich sind, kennen auch Gesunde ab und zu: zum Beispiel in einer Sitzung, in der man sich selbst extrem langweilt, andere aber intensiv diskutieren. Einem selbst scheint die Zeit extrem zäh zu verstreichen, für die anderen vergeht sie wie im Flug. Doch bei der Depression, so die Autor:innen dieses Erklärungsansatzes, sei solche Desynchronisation systematisch, das heißt konstant und alle Bereiche durchdringend; außerdem sei die Verlangsamung immer auf der subjektiven Seite, während Gesunde es situativ auch andersherum erleben: Bei einem anderen Sitzungsthema, um im Beispiel zu bleiben, für das man selbst engagiert ist, ist man überrascht, wenn plötzlich schon das Ende der dafür vorgesehenen Zeit erreicht ist – sie verging so schnell. In der Depression hänge, so die Idee, die Eigenzeit beständig der Weltzeit nach. Dann schaffe man es nicht mehr, die eigenen Aufgaben in der dafür sozial angemessenen Zeit zu erledigen. Man sei bei Verabredungen immer zu spät dran. Man komme auch im größeren Stil nicht mit dem Ablauf der Zeit klar: Es

falle einem schwer, sich auf Wechsel, den zeitliches Fortschreiten mit sich bringe, einzustellen (Fuchs 2013, 95).

Solche Aspekte der Desynchronisation sind sicher auch wichtig, um das Krankheitsbild von Depressionen vollständig zu verstehen. Sie sind aber nicht hilfreich, um die spezifische Art von Störung des Zeitbewusstseins erfassen zu können, die Thema dieses Textes ist, wie sich anhand weniger phänomenologischer Überlegungen deutlich machen lässt. Zum einen erfahren depressive Menschen nicht nur in Bezug auf Mitmenschen eine Verlangsamung, sondern auch in Bezug auf nicht-soziale Phänomene – auf alles, was zeitlich ist, sei es eine wachsende Pflanze oder ein tropfender Wasserhahn. Auch der Stillstands-Eindruck aus den Zitaten klingt umfassender: Nicht nur die eigene Zeit scheint langsamer, sondern die Zeit allgemein scheint stillzustehen. In jedem Fall ist klar: Man spricht über zwei verschiedene Arten von Leid. Das Leid der Desynchronisation ist ein Leid, das dadurch entsteht, dass Mitmenschen auf einen ärgerlich werden oder man selbst unglücklich über sich, weil man immer zu spät kommt oder Aufgaben zu spät erledigt. Dieses Leid ist aber nicht das, was in den Zitaten ausgedrückt wird. In den Zitaten wird vielmehr ein Problem mit der Zeit selbst ausgedrückt – und zwar eines, das der Desynchronisation vorhergeht. So lassen sich die Selbstauskünfte jedenfalls interpretieren: Weil man quasi schon aus der Zeit gefallen ist, kann man mit all den Terminen und Dringlichkeiten der anderen Menschen nichts mehr anfangen.

Deshalb ist der Ansatz der Desynchronisation auch nicht ausreichend. Wie lässt sich dann alternativ zu diesem Ansatz erklären, dass depressive Menschen noch wie andere Menschen Dinge in der Zeit wahrnehmen können, aber zugleich den Eindruck haben, die Zeit verlangsame sich oder bleibe sogar stehen?

Bedeutungsverlust und Zirkularität statt Linearität²

Einen dritten Vorschlag zur Erläuterung der hier gesuchten Zeitlichkeitsstörung macht der bereits erwähnte Matthew Ratcliffe. Er behauptet, dass die Erfahrung von zeitlichem Verlauf zum Teil „teleologisch“ sei. Damit führt er die Größe der Bedeutsamkeit (significance) in diesen Kontext ein. Freilich nimmt Ratcliffe hier einen Grundgedanken auf, der in Martin Heideggers Philosophie zentral ist. Das Dasein ist nach Heidegger bekanntlich das

2 Teile dieses und des folgenden Abschnitts wurden bereits veröffentlicht in Weber-Guskar (2021a).

Sein, dem es in seinem Sein um sein Sein geht (Heidegger 1993, § 12). Es ist deswegen „Sorge“ (Heidegger 1993, § 14). Diese Bedeutsamkeit sei nun, so Ratcliffe, zu einem gewissen Grad Voraussetzung dafür, dass einem die Zeit normal zu verlaufen scheint. Er schreibt:

„It [the experience of temporal passage] involves a sense of meaningful transition from one state of affairs to another, a kind of transition that presupposes coherent, enduring frameworks of cares and concerns“ (Ratcliffe 2015, 185).

Typisch für depressive Menschen sei, dass ihnen die Fähigkeit, etwas für bedeutsam zu halten, verloren gehe. Sie erführen nicht nur eigene Projekte und Beziehungen als unbedeutsam und damit das eigene Leben als nicht mehr sinnvoll, sondern sie verlören auch die grundlegende Fähigkeit, *irgendetwas* für bedeutungsvoll zu halten. Ohne den Sinn für Bedeutsamkeit jedoch, so Ratcliffe, könne man nicht mehr meinen, dass irgendetwas im eigentlichen Sinn *anders* sein könnte, als es im Moment ist. Und genau deshalb könne der Verlust von Bedeutsamkeit zu einer Störung des Zeitbewusstseins führen. Ohne dass einem längerfristig etwas wichtig wäre, könne man keinen bedeutungsvollen Übergang von einem Stand der Dinge zum anderen erfahren. Vielmehr führe eine solche Verfassung zu einem „substantiellen Wechsel“ in der Erfahrung der zeitlichen Richtung“ (ibid., Übersetzung EWG). Normalerweise erfahre man zeitlichen Verlauf als etwas Lineares. Ohne Bedeutung erschiene er zyklisch.

„There is nothing to distinguish one day from the next [...]; nothing makes a difference. So time loses something of its longer-term direction and takes on a more cyclic form“ (Ratcliffe 2015, 185).

Man könne zwar in einem gewissen Sinn (einem formalen, wie ich sagen würde) noch etwas erwarten, was als Nächstes eintreten oder der Fall sein würde. Aber es seien leere Erwartungen, weil (inhaltlich, würde ich sagen, genauer: in Bezug auf die Wertigkeit des Inhalts) immer nur das Gleiche erwartet werde. Wenn man nun immer wieder nur das Gleiche erwarte, so verstehe ich Ratcliffe, dann gehe einem das Gespür für ein lineares Fortschreiten verloren. Vielmehr scheine sich alles nur zu wiederholen bzw. im Kreis zu drehen. Und diese zyklische Zeiterfahrung wiederum führe zum Eindruck der Auflösung oder des Verlusts der Zeit:

„A loss of practical significance [...] would also be [...] a loss of teleological time“ (Ratcliffe 2015, 184).

Den Fokus auf die Dimension von „Bedeutung“ zu legen, wie es Ratcliffe tut, halte ich für hilfreich, um das gesuchte Phänomen der gestörten Zeiterfahrung genauer erfassen zu können. Warum, werde ich gleich noch erläutern. Zunächst aber muss konstatiert werden, dass Ratcliffes andere Idee, das Problem läge darin, dass sich lineare Zeit in eine zyklische Zeit verwandeln würde, in der Sache nicht weiterbringt; und zwar aus folgenden Gründen.

Erstens ist es nicht evident, dass der Eindruck des Zyklischen entsteht, wenn man nichts mehr für bedeutend hält. Zunächst liegt doch nahe, dass man einfach ein Unbedeutendes nach dem anderen wahrnimmt; eines gleicht dem anderen. Das wäre eine lineare Abfolge von Bedeutungslosem. Man könnte sich zwar vorstellen, dass langfristige Wiederholung des Immergleichen zum Eindruck führt, es passiere gar nichts mehr, eben weil man keine Unterschiede mehr wahrnehmen kann – und dies könnte zum Eindruck des Stillstands von Zeit führen. Das hätte dann aber nichts Zyklisches. Reine Wiederholung führt zu keinem Zyklus. Für einen Zyklus bedarf es vielmehr gewisser Unterschiede: Ein Punkt läuft einen Kreis entlang. Erst ist der Punkt oben, dann an der Seite, dann unten, dann an der anderen Seite, schließlich wieder oben. Das ist ein Zyklus. Es gibt Unterschiede, nur landet man immer wieder am Ausgangspunkt. Und so eine Struktur lässt sich nicht allein durch Fehlen jeder Bedeutung erklären. Vielmehr braucht es offenbar eine gewisse Binnendifferenzierung. Und wenn Differenzierung über Bedeutung verstanden wird, dann braucht es eben gerade Bedeutung für einen Zyklus. Wenn, anders gedacht, die Differenzierung unabhängig von Bedeutung möglich ist, dann ist auch nicht das Wegfallen von Bedeutung ursächlich für den Zyklus, sondern etwas anderes.

Zweitens: Wenn es tatsächlich zum Eindruck von zyklischer Zeit kommt, dann ist das nicht notwendig eine Störung, wie von Ratcliffe suggeriert. Es gibt einige dezidiert positive Auffassungen von zyklischer Zeit. Im Deutschen gibt es zwei Synonyme, die interessanterweise normativ verschieden konnotiert sind: zyklisch und zirkulär. Zirkulär klingt nach Zirkelschluss, nach ineffektiv u.ä. und ist damit negativ. Zyklisch hingegen meint eher, dass sich etwas in gewissen Abständen wiederholt und das kann durchaus positiv konnotiert sein. In vormodernen Kulturen hatten (und haben teilweise noch) die Menschen eine zyklische Zeitvorstellung. Das kann man in verschiedenen Studien, z.B. einer des Religionswissenschaftlers Mircea

Eliade (1994), nachlesen. Das Zyklische, die Wiederholung, war das Normale. Man verstand sich eingebettet in größere Zusammenhänge der Natur, des Kosmos, der Geschichte, in denen der Kreislauf die vorherrschende Struktur war. Auch heute kennen wir die positiven Seiten, die zyklische Wiederholung mit sich bringen kann. Wir kennen und schätzen wiederkehrende Rituale, die zum Jahresverlauf gehören, wie das Neujahrsfest und den Sommerurlaub, aber auch kleine persönliche Routinen wie die morgendliche Tasse Tee oder das abendliche Glas Wein. Solche Wiederholungen ermöglichen, sich in der Zeit zu orientieren, d.h. sie helfen, uns einen Platz einzurichten, der für Beruhigung und Sicherheit sorgt (Scheffler 2010). Man müsste also zumindest, anders als Ratcliffe, genauer zwischen einem negativ konnotierten Zirkel, der eine Störung bedeutet, und einem positiv konnotierten Zyklus, der für Sicherheit sorgt, unterscheiden. Dafür wäre es wohl wichtig, über den Abstand zu sprechen, der zwischen dem Auftauchen und Wiederkehren desselben Aspekts besteht. Wenn ich eine Tasse Tee nach der anderen trinke, ist das kein Zyklus, sondern reine Wiederholung. Wenn ich aber jeden Morgen zu einer bestimmten Zeit meine Tasse Tee trinke und dazwischen ein Tag mit verschiedenen Ereignissen liegt, dann handelt es sich, grob gesagt, um einen Zyklus. Die Frage des Abstands ist also die Frage danach, ob und wenn ja, wie viele andere Ereignisse zwischen der Wiederholung liegen. Man sieht, dass damit Überlegungen dazu verbunden sind, welche Zeiteinheiten für ein menschliches Leben wichtig sind. Denn man könnte auch die Einheit „eine Tasse Tee trinken“, die wiederholt wird, als einen Zyklus beschreiben: erst den Tee in das Sieb schütten, dann Wasser kochen, es übergießen, den Tee ziehen lassen, schließlich trinken – und von vorne. Doch für ein menschliches Leben, für die teleologische Zeit, die mit Bedeutung, Sinn und Projekten zu tun hat, braucht es größere Zeiteinheiten, die Basis für einen „guten“ Zyklus sein können: Tage, Wochen, Monate, Jahre. Ratcliffe hat womöglich anderes als diese Zeiteinheiten im Blick, wenn er davon spricht, dass die Zeit eine „zyklische Form“ annehmen. Aber er versäumt zu erklären, welche Ebene von Zeitbewusstsein er genauer meint und was genau das Problematische an deren zyklischen Form wäre. Ich habe mit den Betrachtungen in diesem Abschnitt gezeigt, dass Zyklen erstens von Zirkeln zu unterscheiden sind und zweitens nicht notwendigerweise negativ zu bewerten sind.

So hat sich also zumindest dieser Versuch, die als belastend empfundene Erfahrung von Verlangsamung und Stillstand der Zeit damit zu erklären, dass sich der lineare Verlauf von Zeit in einen zirkulären verwandle, auch nicht als überzeugend erwiesen. Im Folgenden stelle ich deshalb eine

vierte Erläuterung der depressiven Psychopathologie der Zeit vor, die vielversprechender ist.

Störung der Zeiterfahrung als ein Problem personalen Zeitbewusstseins

Der anfangs geschilderte Eindruck von Zeitstillstand kann, wie gezeigt, weder als Störung des basalen Zeitbewusstseins verstanden werden noch als Desynchronisationsproblem zwischen einer subjektiven und intersubjektiven Zeit noch als Zirkulärwerden von Zeiterfahrung. Dieser letzte Ansatz enthält genau genommen aber schon einen Hinweis auf einen wichtigen ersten Schritt, um eine plausible Beschreibung des Phänomens liefern zu können: Vom basalen Zeitbewusstsein muss explizit ein personales Zeitbewusstsein abgesetzt werden. Dann ist zu zeigen, wie es eine relevante Störung auf der zweiten Ebene geben kann, die die erste Ebene unberührt lässt. Im Folgenden erkläre ich zunächst kurz, was unter dieser zweiten Ebene grundsätzlich zu verstehen ist, um dann einen Vorschlag zu machen, wie diese so gestört sein kann, dass es zum beschriebenen, belastenden Eindruck von Verlangsamung und Stillstand von Zeit kommen kann.

Basales und personales Zeitbewusstsein

Unter dem personalen Zeitbewusstsein verstehe ich zunächst negativ definiert eines, in dem Zeiterfahrung stattfindet, welche Unregelmäßigkeiten oder Störungen aufweisen kann, ohne dass dies das basale Zeitbewusstsein (unmittelbar) beeinträchtigen würde – ohne dass man also aufhören würde, etwas in der Zeit erstreckt als Einheit wahrzunehmen, seien es genuin zeitliche Gegenstände wie Musik oder auch statische wie die Noten auf dem Papier. Was darunter positiv definiert zu verstehen ist, das lässt sich unter Rückgriff auf Ratcliffe in diesem Aufsatz zumindest andeuten.

Wichtig an Ratcliffes Beitrag zur Debatte ist vor allem, dass die Rolle von „Bedeutung“ ernst genommen wird. Mehrheitlich hat man sich in der Diskussion sonst vor allem auf Husserl und seinen Zeithof bezogen, außerdem auf die Tradition von Henri Bergson (zurückgehend auch auf Baruch de Spinoza) mit dessen Idee des *élan vital*. Martin Heidegger und dessen Sinn-Thematik wurde nicht in dem Maße rezipiert. Dabei bietet die Dimension der Bedeutung die Möglichkeit, Zeitbewusstsein anders als konstitutiv für die Dinge und die Welt, wie sie an sich oder sozial ist, zu verstehen; nämlich als konstitutiv für die Welt, wie sie *für mich* ist (um es in Worten

angelehnt an Jean-Paul Sartre auszudrücken). Und genau damit wird eine Möglichkeit eröffnet, personales Zeitbewusstsein im Unterschied zum basalen Zeitbewusstsein zu konzipieren. Die Wahrnehmung des Fortgangs einer Melodie kann unabhängig davon sein, ob ich umfassendere Interessen oder Projekte habe. Die Wahrnehmung des Fortgangs meines Lebens aber hängt von Interessen, Projekten, überhaupt Bedeutungszuschreibung, ab.

Ich schlage vor, allgemeiner das personale Zeitbewusstsein als eines zu verstehen, das die Fähigkeit betrifft, sich auf sich selbst als Person in der Zeit zu beziehen. Das heißt, es setzt das basale Zeitbewusstsein voraus, insofern ich mich gewissermaßen auch als „Ding“ in der Zeit wahrnehmen muss, wie eine Melodie, eine Katze oder einen Zug; aber es geht darüber hinaus, insofern es die Dimension der Personalität betrifft, zu der die Dimension der Bedeutung gehört. Es ist eine Facette von menschlichem Selbstverhältnis, das verschiedene Formen annehmen kann.

Wenn wir uns auf uns selbst in der Zeit beziehen, sprechen wir von uns in der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft. Wir haben präsent, was wir tun, erinnern uns daran, was wir gemacht haben, und stellen uns vor, was wir tun werden. Seit John McTaggart wird die hier relevante Weise der Bestimmung zeitlicher Ordnung von Ereignissen (vergangen, gegenwärtig und zukünftig) als A-Reihe bezeichnet; im Unterschied dazu besteht die B-Reihe aus Vokabeln wie früher, gleichzeitig, später (McTaggart 1908). Die B-Reihe steht für ein Blockmodell der Zeit. Alles, was es gibt, hat einen festen zeitlichen Index: Ein Ereignis findet früher, gleichzeitig oder später als ein anderes statt. Das verändert sich nie. Im Unterschied dazu hat in der Perspektive der A-Reihe jedes Ereignis nacheinander die verschiedenen Eigenschaften: was in der Gegenwart zukünftig ist, wird in der näheren Zukunft gegenwärtig und in der späteren vergangen sein. Viele Überlegungen sprechen dafür, dass man bestimmte menschliche Erfahrungen nur beschreiben kann, wenn man die A-Reihe als Ordnungsprinzip voraussetzt. Die Erleichterung darüber, dass etwas vorbei ist, zum Beispiel, lässt sich nur auf Grundlage der A-Reihe erklären (Prior 1959). Das spricht wiederum dafür, dass diese zeitlichen Kategorien grundsätzlich menschliches personales Zeitbewusstsein strukturieren.

Ich halte die Begrifflichkeit von basalem versus personalem Zeitbewusstsein für hilfreicher als andere, wie etwa den häufig gemachten Unterschied zwischen „gelebter oder impliziter“ und „erfahrener oder expliziter“ Zeit. Auch wenn das basale Zeitbewusstsein in der Regel implizit ist und das personale häufiger explizit, so sind diese Eigenschaften nicht notwendig auf

diese Weise gekoppelt. Vielmehr denke ich, dass sowohl das personale als auch das basale Zeitbewusstsein teilweise oder zeitweise implizit oder explizit sein können, also direkt, nicht nur indirekt, bewusst erlebt werden können oder nicht. Wenn man das herausarbeitet, hat man mehr Möglichkeiten, spezielle Verfasstheiten des Zeitbewusstseins zu beschreiben – wie es glücken und wie es problematisch sein kann.

Eindruck von Verlangsamung und Stillstand durch fehlende Integration der Zeitmodi

Wenn das eben Skizzierte also die Grundidee personalen Zeitbewusstseins ist: Inwiefern kann es gestört sein, sodass der Eindruck der Verlangsamung oder des Stillstandes eintritt? Ein Vorschlag dazu lautet, dass eine Störung hier keine Verwandlung in einen Zirkel ist, sondern ein Abbrechen der Verbindung der drei Elemente. Das heißt umgekehrt: Zum ungestörten personalen Zeitbewusstsein gehört eine Verbindung der Elemente. Das bedeutet, aus der Perspektive der Person formuliert, dass es einer (mehr oder weniger bewussten) Erstreckung über die drei Zeitdimensionen hinweg bedarf oder, in anderen Worten, einen integrativen Bezug auf alle drei. Um das verständlich zu machen, muss man nun mit personalem Vokabular fortfahren. Etwa so: Für eine gelingende Gegenwart muss man sich immer auch aus der eigenen Vergangenheit her verstehen und in die Zukunft entwerfen. Die drei Zeitdimensionen müssen als zusammengehörig aufgefasst werden und idealerweise bezieht man sich derart auf jede, dass dabei keine ganz oder größtenteils verdeckt wird.

Was hat man sich genauer unter diesem zusammenfassenden, ausgeglichenen Bezug auf die drei Zeitdimensionen auf der personalen Ebene vorzustellen, der das positive Gegenbild zu der dargestellten Störung des Zeitbewusstseins ist? Peter Bieri hat einmal als eine Grundbedingung von Personalität herausgestellt, dass man sich die eigenen Erlebnisse und Handlungen in den verschiedenen Zeitmodi jeweils *aneignen* müsse (Bieri 1986).³ Man eignet sich z.B. die Vergangenheit an, indem man sich die eigenen Handlungen als nicht einfach zugestoßene, sondern selbst gewählte zuspricht und sie sich erklärt. Die Zukunft eignet man sich an, indem man sich klarmacht, dass nicht einfach nur Dinge passieren werden, sondern man

3 Bieri geht damit im Vokabular meiner Meinung nach informativ über das hinaus, wie andere die These der Notwendigkeit eines Bezugs auf alle drei Zeitdimensionen hinweg erläutern. Siehe etwa Kupke (2005, 2009).

selbst gestalten kann, und indem man Pläne macht. Zunächst könnte man dies, über Bieri hinaus, neben solchen kognitiven Einstellungen auch für affektiv-evaluative und letztlich konative Einstellungen geltend machen. Die Vergangenheit und Zukunft müssen einen etwas angehen oder in anderen Worten, man muss Interesse an sich in den verschiedenen Zeitmodi haben. Dazu gehört, dass man in der eigenen Vergangenheit Gründe für Entscheidungen in der Gegenwart sehen kann, und sich verantwortlich fühlt; und dass man die Zukunft als Raum für Möglichkeiten sieht, sich selbst weiter zu entwerfen. Wenn man nicht auf diese Weise mit Vergangenheit und Zukunft verbunden ist, liegt eine Störung der Persönlichkeit vor, da man sich nicht mehr als über die Zeit erstreckt versteht bzw. empfindet. Die Linearität des personalen Zeitbewusstseins ist in solchen Fällen fehlender Aneignung abgebrochen. Und genau das kann sich als Eindruck des Stillstandes oder Verlust von Zeit, den depressive Menschen beschreiben, niederschlagen.

Es ist zu ergänzen, dass diese Erfahrung des Abbruchs der Zeit nicht nur durch *mangelnde* Aneignung verursacht sein kann, sondern auch durch etwas, das man zunächst eine übertriebene Aneignung nennen kann. Wenn man sich nur noch oder zumindest hauptsächlich als die Person versteht, die etwas in der Vergangenheit getan hat, dann versperrt oder behindert das eine Aneignung der eigenen Zukunft im angemessenen Sinn. Insbesondere wenn man nur noch daran denkt, was man falsch gemacht hat, hält das davon ab zu planen, was man in Zukunft besser machen wird. Umgekehrt kann ein Ausruhen auf Stolz darüber, was man getan hat, verhindern, sich auf zukünftige Aufgaben vorzubereiten. Auch so also kann der Zeitfluss gestört sein. Bei Depressionen steht freilich das Festhalten an der Vergangenheit im Vordergrund. Ideal scheint ein Bezug auf die drei Zeitdimensionen der Art zu sein, dass man sich alle drei aneignet, doch jeweils nur in solcher Intensität und mit solcher Aufmerksamkeit, dass der Bezug auf die jeweils anderen beiden nicht verunmöglicht wird (siehe zu den Überlegungen dieses Abschnitts ausführlicher auch Weber-Guskar 2021b).

Der anfangs in den Worten von Kuiper zitierte Eindruck, dass der Fluss der Zeit unterbrochen und die Zeit stillzustehen bzw. aufgelöst zu sein scheint, ist, auf diese Weise erläutert, möglich, obwohl man weiterhin Dinge in der Zeit wahrnimmt. Man hört z.B. am Morgen noch den Radiowecker und das gute Zureden des:der Partner:in. So viel Zeitlichkeit ist noch da. Aber es mangelt an der Fähigkeit, sich in die Zukunft mit Plänen und Projekten zu entwerfen, sodass es manchen unmöglich erscheint, selbst kleine alltägliche Handlungen zu beginnen, wie morgens aus dem Bett aufzustehen. Es fehlt

nicht einfach Motivation, sondern das Gefühl für ein Fortschreiten der Zeit, das nötig wäre, um so etwas Zeitliches wie eine Handlung auszuführen.⁴

Bei dieser ganzen Beschreibung ist es wichtig, die Ebenen des basalen und personalen Zeitbewusstseins weiter klar auseinander zu halten – das heißt auch, in Bezug auf die Tradition, die philosophischen Projekte von Husserl und Heidegger nicht zu vermischen. Die Bewusstseinszustände der Erinnerung, der momentanen Wahrnehmung und der Vorstellung von Zukünftigem dürfen nicht mit der Trias des basalen Zeitbewusstseins, nämlich Retention, Urimpression und Protention, verwechselt bzw. gleichgesetzt werden. Husserls Ausdrücke gehören zu einem transzendentalphilosophischen Projekt der Wahrnehmung von Dingen in der Zeit. Protention und Retention sind unserer (gesunden) Zeitwahrnehmung implizit und können nur in phänomenologischer Reduktion ausfindig gemacht werden. Sie sind nicht das Gleiche wie der explizite Zukunfts- und Vergangenheitsbezug, der in Erinnerung und Zukunftsvorstellungen stattfindet, oder gar die Weisen des zeitlichen Selbstverhältnisses, die Heidegger transzendentalphilosophisch mit Blick auf die grundsätzliche Verfasstheit des Daseins thematisiert.

Das hat jedoch zum Beispiel Ludwig Binswanger übersehen, der sich früh und besonders intensiv mit der Thematik auseinandergesetzt hat. Er behauptete, das Fehlen von Zukunftsgestaltungsvorstellungen („Es ist so wieso zu spät, ich weiß es“) und reuigen Erinnerungen („Ach, hätte ich doch nur...“) führe zu einer Verwirrung von Protention und Retention, ja zu einer „Verknötung“ der Zeitdimensionen (Binswanger 1960, 42–47). Das bringt zweierlei durcheinander: Einmal geht es um Wahrnehmung von etwas in der Zeit – damit hat sich Husserl vor allem beschäftigt; das andere Mal geht es um das zeitliche Selbstverhältnis eines zeitlichen Wesens – das hat Heidegger vor allem interessiert. Manche scheinen Binswanger auch heute noch zu folgen (Sieroka 2016; Fuchs 2013, 84, aber kritisiert Binswanger darin auch ausdrücklich). Auch bei Ratcliffe wird diese Unterscheidung nicht ganz klar durchgehalten. Er spricht in dem Kontext des Zeitverlusts durch Bedeutungsverlust auch von der passiven Synthese, die gestört zu werden scheint, wenn Zeit zirkulär wird, anstatt linear zu verlaufen (Ratcliffe 2015, 180). Die mangelnde Unterscheidung hat wohl unter anderem damit zu tun, dass Ratcliffe sich viel mit Thomas Fuchs auseinandersetzt, der in Anschluss an

4 Die Unfähigkeit, sich in die Zukunft zu entwerfen oder sich mit der eigenen Vergangenheit zu verstehen, kann verschiedene Gründe haben. In der Depressionsforschung wird viel über den Faktor Schuld diskutiert. Schuldgefühl gehört zu den typischen Symptomen. Vgl. z.B. Torres (2020).

Bergsons *élan vital* den „conative drive“ betont – der über die beiden Ebenen hinwegreicht, die Fuchs vorher (ähnlich, wenn auch nicht genauso wie ich hier) unterschieden hat (Fuchs 2013, 96).

Andere, wie David Vogel und Kolleg:innen (2020), betonen dagegen richtigerweise einen Unterschied zwischen den Ebenen, etwa in der Terminologie von Mikro- und Makro-Ebene, nehmen dann aber unplausible Erläuterungen vor wie die, dass nur die Makro-Ebene im Sinne der A-Reihe zu verstehen sei, die Mikro-Ebene aber der B-Reihe entsprechen würde. Der relevante Unterschied betrifft jedoch in erster Linie zwei Punkte: Es ist einerseits eine Sache der Größen-Dimension: Protention und Retention betreffen Mikro-Zeiteinheiten, während Erinnerung und Vorstellung eher ab Minutenlänge beginnen. Andererseits ist es ein Unterschied im Inhalt. Was für den Zusammenhang und die zeitliche Einheitlichkeit von etwas auf der basalen Ebene nötig ist, wäre auch noch genauer zu erklären, aber es ist zumindest nicht die Bedeutung, die auf der personalen Ebene gemeint ist. Ich kann ein Werkzeug als einheitliches Objekt an der Stelle liegen bleiben sehen, ohne dass ich es als Hammer wahrnehmen würde – als Hammer kann ich es nur wahrnehmen, wenn ich es irgendwie in Bezug zu mir setze, wenn also die Bedeutungs-Dimension beteiligt ist.

Zeitstillstand als ethisches Problem

Wenn es also eine Störung der Zeitlichkeit gibt, die aus einem defizitären Bezug auf eine Zeitdimension auf der Ebene des personalen Zeitbewusstseins erläutert werden kann, ist jetzt noch zu klären, ob und wenn ja, inwiefern dies als ethisches Problem zu verstehen ist. Was macht die Erfahrung von Zeitstillstand problematisch und sogar so quälend, wie es Kuiper im Anfangszitat sagt? Auf diese Frage gibt es sicher Antworten aus verschiedenen Disziplinen. Ich deute hier zum Schluss Überlegungen dazu aus der Perspektive einer philosophischen Theorie des guten Lebens an.

Dafür muss man allerdings zuerst diese Art von Zeitstillstand von einer anderen unterscheiden, denn sonst liegt die Gegenfrage nahe: Ist Zeitstillstand nicht das, wonach wir alle suchen? Ist er nicht das höchste Glück? Dass eintritt, was Faust sich wünscht: Der schönste Moment verweilt (Goethe, *Faust I*, 9381). Der Moment, in dem das Rad des Ixion stillsteht, wie es bei Arthur Schopenhauer heißt (Schopenhauer 1977/ 1819, 253). Doch das sind (mindestens) zwei ganz andere Arten von Zeitstillstand. Es ist entweder eine besonders starke, positive, meist sinnliche Erfahrung; oder es ist

das Ende von Leid (genauer sind die Ideen von Schopenhauer nur vor dem Hintergrund seiner spezifischen Willensmetaphysik zu verstehen, die hier zu weit führen würde). Für beide Arten gilt: Sie sind selbst, insofern man sie in zeitlichen Dimensionen überhaupt messen kann, kurz; nicht von wesentlicher Dauer. Und vor allem sind sie weniger ein Stehenbleiben der Zeit als ein Hinaustreten aus der Zeit. Wie ich Kuiper und die anderen Aussagen der depressiven Menschen verstehe, so scheint mir an deren Erfahrungen das Quälende zu sein, dass die Zeit zugleich vergeht und nicht vergeht. Es ist ein auf-der-Stelle-Treten, das anhält. Das ist etwas Anderes als das vorübergehende Verschwinden von Zeitbewusstsein bei herausragenden Erlebnissen. In emphatischen Glücksmomenten vergisst man die Zeit eher, weil etwas anderes so sehr im Vordergrund steht. Die Zeit selbst ist einem gerade nicht thematisch. Anders als bei den depressiven Menschen, für die sich die Zeit an sich in der Erfahrung geradezu aufdrängt, und zwar als langsam oder gar stillstehend.

Zudem sind solche emphatischen Glücksmomente nur kleine Beiträge zu dem, was wir insgesamt ein gutes Leben nennen würden. Ich gehe von einer möglichst allgemeinen Theorie des guten Lebens aus, die Aspekte von verschiedenen, spezifischeren Theorien umfasst. Philosophische Theorien des guten Lebens stellen mindestens einen, häufig mehrere von drei Wertebereichen ins Zentrum: Glück bzw. Wohlergehen, Moral und Sinn (z.B. Anas 1993, Fenner 2007, Steinfath 1998, Tiberius 2008). Wenn man alle drei aufnimmt, heißt das: Ein Leben ist dann gut, wenn die Person Sinn im Leben sieht, moralisch gut handelt (und behandelt wird) und sich dabei auch wohlfühlt. Der Inhalt ist jeweils offen: was man für sinnvoll hält, welche moralischen Werte gelten und was konkret zum Wohlfühlen führt. Formale Ansätze lassen es dabei, substantielle legen bestimmte Inhalte fest, etwa, dass Autonomie verwirklicht sein müsse (z.B. Rössler 2017). In der Regel geht es um eine immer nur graduelle Erfüllung von Idealen. Schon diese Minimalannahmen dazu, was ein gutes Leben ausmacht, bieten Möglichkeiten zu zeigen, inwiefern der Eindruck, die Zeit sei extrem verlangsamt oder stehe sogar still, ein Hindernis ist.

Zunächst ist festzuhalten, dass ein im obigen Sinn möglichst ungestörtes Zeitbewusstsein Voraussetzung für Lebensvollzug in einem ganz grundlegenden Sinn ist: nämlich dafür, überhaupt handeln zu können. Handlungen finden definitorisch in der Zeit statt. Sie haben erstens selbst zeitliche Verlaufsgestalt; zweitens gehört zum Handeln in der Gegenwart ein in der Vergangenheit für die Zukunft angestrebtes Ziel; und drittens beruht die

praktische Identität einer Person nicht nur auf Wertvorstellungen im Moment, sondern auch auf einer Kohärenz über die Zeit. Offenbar bedarf es also für die zeitlichen Konstituenten von Handlungen genau solch einer Verbindung über die drei Dimensionen hinweg, wie beschrieben. Fehlt diese, bzw. ist sie arg aus der Balance gebracht, bedeutet dies eine Einschränkung oder sogar gänzliche Auflösung der Handlungsfähigkeit. Die Handlungsfähigkeit wiederum ist, in verschiedenem Grad, wichtig für die Realisierung der drei genannten Aspekte eines guten Lebens.

Wohlergehen scheint zunächst am wenigsten auf Handeln angewiesen zu sein. Wir können rein passiv, rezeptiv sinnlich genießen, uns wohlfühlen, zufrieden sein. Aber sicher mangeln wir vielerlei Möglichkeiten des Glücks, wenn wir nicht handeln können. Wer nicht mehr handeln kann, ist von vielen Praktiken ausgeschlossen, die positive Erfahrungen bedeuten können, insbesondere von vielen sozialen Praktiken. Außerdem verliert man die Fähigkeit, sich selbständig um sein Wohlergehen kümmern zu können.

Von großer Bedeutung ist Handlungsfähigkeit zweifelsfrei für die Moral. Wir können auch gute oder schlechte Gedanken haben, aber entscheidend ist, was wir tun. Wenn wir etwas tun, ist es wiederum entscheidend dafür, überhaupt moralische Werte verwirklichen zu können, dass man sich als über die Zeit erstreckt versteht. Nur wer sich die eigenen getanen Handlungen aneignet, kann sich verantwortlich für sie sehen, im Guten wie im Schlechten – so zumindest eine verbreitete Auffassung.⁵ Hier braucht es den bewussten Bezug auf sich in den verschiedenen Zeitdimensionen also explizit.

Auch was die Sinndimension betrifft, halten viele Handlungsfähigkeit für zentral. Das ist richtig, wenn man unter Sinn im Leben versteht, dass man Ziele und Projekte verfolgt, die entweder, je nach Theorie, objektiv wertvoll sind und/ oder von emotionalem Engagement begleitet werden (Wolf 2010, Metz 2013, Kauppinen 2012). Man kann aber von Sinn im Leben auch noch auf eine andere Weise sprechen, nach der Sinn nicht notwendig auf Handeln angewiesen ist. Diese Weise setzt jedoch ebenfalls den Eindruck einer fortlaufenden Zeit voraus. Danach wird Sinn im Leben dadurch konstituiert, dass man narrative Zusammenhänge zwischen verschiedenen Elementen des eigenen Lebens zu verschiedenen Zeitpunkten sieht (Weber-Guskar 2022 und 2023). Diese Elemente sind häufig Handlungen, Vorhaben, Ab-

5 Pace Bittner (1992), der auch bei diesem Thema wieder einmal die ungewöhnliche Gegenmeinung vertritt.

sichten und dazugehörige Ergebnisse, aber es können auch Ereignisse sein, die einem zugestoßen sind oder die einem in Zukunft passieren können. So kann es nicht nur Sinn im Leben geben, wenn man sich über Jahre hinweg sozial engagiert oder an einem Kunstprojekt arbeitet, sondern auch, wenn ein ungeplanter Zughalt zu einer Begegnung mit einem Mitreisenden führt, die einen entscheidenden Einfluss auf den weiteren Lebensweg hat.

Damit habe ich nun für die drei zentralen Aspekte eines guten Lebens angedeutet, inwiefern sie auf ein ungestörtes personales Zeitbewusstsein angewiesen sind. Schließlich könnte man noch fragen, ob das Zitat nicht doch auch wörtlich zu verstehen ist: ob also nicht auch die Erfahrung des Zeitstillstands selbst direkt quälend sein kann, nicht nur wegen seiner Folgen, wie eben beschrieben. Die Erfahrung könnte mit der einer grundlegenden Desorientierung einhergehen, die der Verlust des Zeitverlaufs als Teil der sonst grundlegenden Welterfahrung bedeutet. Diese Desorientierung bedeutet sicher ein belastendes Gefühl der Hilflosigkeit und Ohnmacht. Quälend kann man sich auch die mit dieser Erfahrung verbundene Angst vorstellen, sich selbst als Person zu verlieren – wie es etwa in der Demenz tatsächlich passieren kann. Das sind aber Hypothesen, die empirisch untersucht werden müssten.

Von philosophischer Seite könnte man noch eine anspruchsvolle und theoretisch sicher umstrittene Überlegung andenken, die man womöglich mit einem perfektionistischen Ansatz aus Theorien des guten Lebens bieten könnte.⁶ Danach muss der Mensch als zeitliches Wesen seine Zeitlichkeit verwirklichen, um gut zu leben. Das wäre parallel zu der Idee der Tugendethik zu verstehen, dass man sich Tugenden angewöhnen muss, um gut zu leben. Im Kern lautete dann die Idee: Der Mensch kann sich in besonderer Weise, das heißt vor allem über lange Zeitstrecken hinweg auf Vergangenheit und Zukunft beziehen, und kann dies beim Handeln in ähnlicher Weise verwirklichen wie etwa seine Rationalität. Während es eine alte philosophische Idee ist, dass der Mensch seine Vernunftfähigkeit entwickeln sollte, wäre als weitere theoretische Option zumindest denkbar, dies auch für die „Zeitfähigkeit“ zu behaupten.

6 Einen Perfektionismus als Moraltheorie, ohne jedoch der zeitlichen Dimension diese Rolle zuzuschreiben, die ich hier andeute, vertritt (in Anschluss an Aristoteles, Thomas von Aquin, Spinoza und Leibniz) insbesondere Hurka (1993).

Fazit

In dem Aufsatz sollte klar geworden sein, dass man an einer Störung des Zeitbewusstseins, die das Leben insgesamt beeinträchtigt, leidet, wenn einem nicht nur in mancher Sitzung eines Vereins oder im Beruf die Zeit quälend deutlich wird und langsam zu vergehen scheint, sondern wenn dies auch systematisch jenseits besonderer Situationen der Fall ist. Ich habe zunächst drei Ansätze zur Erläuterung des Phänomens kritisch diskutiert. Die Erfahrungsberichte von betroffenen depressiven Menschen lassen sich weder plausibel als Störung des wahrnehmungskonstitutiven Zeitbewusstseins verstehen noch als ein Auseinanderfallen von Eigen- und Weltzeit noch als ein im Zirkel gefangenes Zeitbewusstsein. Vielmehr ist es hilfreich, zwischen basalem und personalem Zeitbewusstsein zu unterscheiden und die Störung als eine auf der zweiten Ebene zu begreifen, nämlich als einen Abbruch der linearen Erstreckung über die drei Zeitmodi Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft hinweg, die normalerweise zum menschlichen Selbstverhältnis gehört. Schließlich habe ich eine Relevanz dieser Art von gestörter Zeiterfahrung für die ethische Dimension angedeutet: Die Erstreckung über die drei Zeitmodi hinweg ist essentiell, um handeln zu können und Handlungsfähigkeit ist in Hinblick auf alle drei bekannten Aspekte des guten Lebens wichtig; für Glück, Moral und Sinn.⁷

Literatur

- Annas, Julia. 1993. *The Morality of Happiness*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0195096525.001.0001>
- Bieri, Peter. 1986. „Zeiterfahrung und Personalität“. In *Zeit, Natur und Mensch. Beiträge von Wissenschaftlern zum Thema „Zeit“*, herausgegeben von Heinz Burger, 261–81. Berlin: Berlin-Verlag Spitz.
- Binswanger, Ludwig. 1960. *Melancholie und Manie: Phänomenologische Studien*. Pfullingen: Neske.
- Bittner, Rüdiger. 1992. „Is it reasonable to regret things one did?“. *Journal of Philosophy* 89 (5): 262–273.
- Blankenburg, Wolfgang. 1992. „Zeitigung des Daseins in psychiatrischer Sicht“. In *Dialektischer Negativismus*, herausgegeben von Emil Angehrn, Hinrich Fink-Eitel, Christian Iber und Georg Lohmann, 130 – 55. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

7 Für wichtige Anregungen zur Überarbeitung von früheren Versionen dieses Textes danke ich den Teilnehmenden des Colloquiums von Logi Gunnarsson an der Universität Potsdam und zwei anonymen Gutachtenden.

- Cavaletti, Federica und Katrin Heimann. 2020. „Longing for tomorrow: phenomenology, cognitive psychology, and the methodological bases of exploring time experience in depression“. *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 19 (2): 271–89. <https://doi.org/10.1007/s11097-018-09609-y>
- Dainton, Barry. Spring 2023 Edition. „Temporal Consciousness“. In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, herausgegeben von Edward N. Zalta. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2022/entries/consciousness-temporal>
- Eliade, Mircea. 1994/1949. *Kosmos und Geschichte*. Frankfurt am Main: Insel.
- Fenner, Dagmar. 2007. *Das Gute Leben*. Berlin/ New York: Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110931136>
- Fuchs, Thomas. 2013. „Temporality and Psychopathology“. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 12: 75–104. <https://doi.org/10.1007/s11097-010-9189-4>
- Heidegger, Martin. 1993/1927. *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Hoerl, Christoph. 2013. „Husserl, the Absolute Flow, and Temporal Experience“. *Philosophy and Phenomenological Research* 86 (2): 376–411. <https://doi.org/10.1111/j.1933-1592.2011.00547.x>
- Hurka, Thomas. 1993. *Perfectionism*. Oxford: Oxford University Press.
- Husserl, Edmund. 2013/1928. *Zur Phänomenologie des inneren Zeitbewußtseins*. Herausgegeben von Rudolf Bernet. Hamburg: Felix Meiner.
- Kauppinen, Antti. 2012. „Meaningfulness and Time“. *Philosophy and Phenomenological Research* 84: 345–77. <https://doi.org/10.1111/j.1933-1592.2010.00490.x>
- Kuiper, Piet C. 1991. *Seelenfinsternis. Die Depression eines Psychiaters*. Übersetzt von Marlis Menges. Frankfurt am Main: Fischer.
- Kupke, Christian. 2009. *Der Begriff der Zeit in der Psychopathologie*. Berlin: Parodos.
2005. „Lived Time and to Live Time“. *Philosophy, Psychiatry and Psychology* 12 (3): 199–203. <https://doi.org/10.1353/ppp.2006.0011>
- McTaggart, John M. Ellis. 1908. „The Unreality of Time“. *Mind* 17 (4): 457–74. <https://doi.org/10.1093/mind/XVII.4.457>
- Metz, Thaddeus. 2013. *Meaning in Life*. Oxford: Oxford University Press.
- Minkowski, Eugène. 1933. *Le temps vécu: études phénoménologiques et psychopathologiques*. Paris: d'Arthey.
- Nowotny, Helga. 1993. *Eigenzeit. Entstehung und Strukturierung eines Zeitgefühls*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Prior, Arthur. 1959. „Thank Goodness, That's Over“. *Philosophy* 34: 12–17. <https://doi.org/10.1017/S0031819100029685>
- Ratcliffe, Matthew. 2015. *Experiences of Depression. A Study in Phenomenology*. Oxford: Oxford University Press.

- Rössler, Beate. 2017. *Autonomie: Ein Versuch über das gelungene Leben*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Scheffler, Samuel. 2010. „The Normativity of Tradition“. In *Equality and Tradition. Questions of Value in Moral and Political Theory*, herausgegeben von Samuel Scheffler, 287–311. Oxford: Oxford University Press.
- Schopenhauer, Arthur. 1977/1819. *Die Welt als Wille und Vorstellung*. Herausgegeben von Arthur Hübscher. Zürich: Diogenes.
- Shipp, Abbie J., Jeffrey R. Edwards und Lisa S. Lambert. 2009. „Conceptualization and measurement of temporal focus: The subjective experience of the past, present, and future“. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 110 (1): 1–22. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2009.05.001>
- Sieroka, Norman. 2016. „Phänomenale Zeit, Leid und Leidvermeidung. Eine Bestandsaufnahme“. *Zeitschrift für philosophische Forschung* 70 (1): 47–73. <https://doi.org/10.3196/004433016818285863>
- Steinfath, Holmer (Hrsg.). 1998. *Was ist ein gutes Leben? Philosophische Reflexionen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Straus, Erwin. 1928. „Das Zeiterlebnis in der endogenen Depression und in der psychopathischen Verstimmung“. *European Neurology* 68 (1–6): 640–56.
- Tellenbach, Hubertus. 1974. *Melancholie. Problemgeschichte, Endogenität, Typologie, Pathogenese, Klinik*. Berlin: Springer.
- Theunissen, Michael. 1991. *Negative Theologie der Zeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Thönes, Sven und Daniel Oberfeld. 2015. „Time perception in depression: a meta-analysis“. *Journal of Affective Disorders* 175: 359–72. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.12.057>
- Tiberius, Valerie. 2008. *The Reflective Life: Living Wisely With Our Limits*. Oxford: Oxford University Press.
- Torres, Felix: „What is Depression?“. Physician Review. American Psychiatric Association. <https://www.psychiatry.org/patients-families/depression/what-is-depression> (zuletzt aufgerufen am 8. Juni 2023).
- Vogel, David H. V., Christine M. Falter-Wagner, Theresa Schoofs, Katharina Krämer, Christian Kupke, and Kai Vogeley. 2020. „Flow and structure of time experience – concept, empirical validation and implications for psychopathology“. *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 19 (2): 235–258. <https://doi.org/10.1007/s11097-018-9573-z>
- von Gebattel, Viktor E. 1954. „Zeitbezogenes Zwangsd Denken in der Melancholie“. In *Prolegomena einer medizinischen Anthropologie*, 1–18. Berlin: Springer.
- Weber-Guskar, Eva. 2023. „Temporal Textures. Time, Meaning, and the Good Life“. *European Journal of Philosophy* 2023. Online first. <http://doi.org/10.1111/ejop.12849>.

2022. „Sinn und Zeit. Zu zwei Dimensionen des guten Lebens“. *Zeitschrift für philosophische Forschung* 76 (1): 5–26. <https://doi.org/10.3196/004433022835093978>
- 2021a. „Zeitstillstand, Zyklus und Zirkel. Über psychopathologisch gestörte Zeiterfahrung als Problem für das gute Leben“. *Zeitschrift für Kulturwissenschaften* (1): 153–159. <https://www.uni-muenster.de/Ejournals/index.php/ZfK/article/view/3471/3461>
- 2021b. „Aus der Bahn geworfen. Krankheit und zeitliche Orientierung“. In *Philosophie der Medizin*, herausgegeben von Claudia Bozzaro und Orsolya Friedrich. Paderborn: Brill/Mentis: 233–254.
- Wolf, Susan. 2010. *Meaning in Life and Why It Matters*. Princeton: Princeton University Press.
- Wyllie, Martin. 2006. „Lived Time and Psychopathology“. *Philosophy, Psychiatry and Psychology* 12 (3): 173–84. <https://doi.org/10.1353/ppp.2006.0017>

Die unintegrierbare Zeit

Posttraumatisches Zeiterleben und der Diskurs zum guten Leben¹

The unintegrated time

Posttraumatic time experience and the discourse of Good Life

DANIEL BROSCHMANN, GÖTTINGEN

Zusammenfassung: Durch den Kontrast zu psychischen Erkrankungen zeigt sich die enge Verwobenheit zwischen Zeitlichkeit und gutem Leben. Im Gegensatz zur Depression und Schizophrenie ist die Posttraumatische Belastungsstörung bisher wenig unter einer zeitpsychopathologischen Perspektive untersucht worden. Tatsächlich kann diese aber mit ausgeprägten Störungen des Zeiterlebens einhergehen: Diese soll als unintegrierbare Zeitlichkeit beschrieben werden und lässt sich durch eine sich-aufdrängende, gegenwärtige Vergangenheit, eine unsichere Gegenwart und eine verkürzte Zukunftsperspektive charakterisieren.

Schlagwörter: Posttraumatische Belastungsstörung, pathologisches Zeiterleben, gutes Leben, Zeitlichkeit, anthropologische Psychiatrie.

Abstract: The connection between temporality and good life becomes especially visible in mental disorders. In contrast to depression and schizophrenia, Posttraumatic Distress Disorder has been subject to little psychopathological research in this regard. However, PTSD can go hand in hand with severe disorders in the experience of time: this should be described as an unintegrated time and can be characterized by an obtrusive, present past, an uncertain present and a shortened future perspective.

1 Diese Publikation entstand im Rahmen der Forschungsgruppe 5022 „Medizin und die Zeitstruktur guten Lebens“ (Sprecherin Claudia Wiesemann, Universitätsmedizin Göttingen), gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), Projektnummer 424883170.

Alle Inhalte der Zeitschrift für Praktische Philosophie sind lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.



Keywords: posttraumatic Distress Disorder, pathological time experience, good life, temporality, anthropological psychiatry

Einleitung

Den folgenden Gedankengängen möchte ich einen charakteristischen Fallbericht (van der Kolk 2015, 239f) voranstellen: Nancy erlebte aufgrund einer unzureichenden Sedierung den operativen Eingriff einer minimalinvasiven Eileiterabbindung zur Sterilisation bei wachem und lebendigem Leib. Währenddessen konnte sie sich aufgrund des lähmenden Muskelrelaxans gegenüber dem Operationsteam nicht bemerkbar machen. Im Nachhinein schildert die Patientin:

Es ist so, als wäre die Zeit gefaltet oder verzerrt, so dass Vergangenheit und Gegenwart miteinander verschmelzen, als wäre ich physisch in die Vergangenheit befördert worden. Symbole, die in einer Beziehung zum traumatischen Ereignis stehen [...] werden völlig kontaminiert und so zu Objekten, die gehasst, gefürchtet und möglichst zerstört oder zumindest gemieden werden. [...] Noch viele Details jener 45 Minuten meines Lebens sind mir unbekannt. Meine Erinnerungen sind immer noch unvollständig und bruchstückhaft [...] Der Sog der Vergangenheit ist sehr stark; dies ist die dunkle Seite meines Lebens; und ich muss mich von Zeit zu Zeit dorthin begeben.

Nach der Operation hat sich etwas verändert im Leben der Patientin: die unverarbeitete Vergangenheit lässt sich nicht ohne Weiteres in die Biographie integrieren, sie ist in jeder Gegenwartssituation präsent und verfolgt sie „auf Schritt und Tritt“. Gleichzeitig besteht eine fragmentarische Erinnerung – die Patientin kann die sie bedrängende Vergangenheit nur unvollständig und bruchstückhaft erinnern, fühlt sich zu ihr aber wie von einem „Sog“ hingezogen. Die Schilderung verdeutlicht eine starke Beeinträchtigung in der Lebensführung und ist charakteristisch für das Zeiterleben bei der Posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS). Traumatisierten Personen wie Nancy gelingt es häufig nur noch sehr eingeschränkt die Zeit frei zu erleben, zu gestalten und sich in dieser selbstbestimmt zu entfalten. Stattdessen bestimmen intrusiv sich aufdrängende Wiederholungen der traumatischen Vergangenheit den Alltag, auch ist das Sicherheitsgefühl beeinträchtigt und die eigenen Handlungsoptionen stark einschränkt. Psychopathologische Phänomene können als Kehrseite normalpsychischer Zeitlichkeit verstanden wer-

den und wurden vor diesem Hintergrund bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts in den Arbeiten der anthropologischen Psychiatrie zur „gelebten Zeit“ (Minkowski 1933/ 1971b; vgl. Kupke 2009) untersucht. Durch „Zeitstörungen“ wie sie bei einer Traumatisierung erlebt werden, lässt sich der Zusammenhang zwischen gestörtem Zeiterleben und Freiheitseinschränkung in der Lebensgestaltung und damit umgekehrt zwischen Zeit, Freiheit und gutem Leben besser verstehen. Es kann daher angenommen werden, dass durch ein vertieftes Verständnis der traumatischen Erfahrung auch Erkenntnisse über die zeitlichen Bedingungen eines guten Lebens zu gewinnen sind.

Der philosophische Diskurs um das gute Leben (griech. eudämonia) kreist seit der griechischen Antike (u.a. Platon 1973; Aristoteles 2008) um die Frage, was ein menschliches Leben für diese Person selbst wertvoll macht und welche Form der Lebensgestaltung daher erstrebenswert ist. Dabei ist die Frage nach dem guten Leben bislang wenig in Berührung gekommen mit der Debatte um die menschliche Zeitlichkeit (Steinfath 2020). Diese Leerstelle ist insofern erstaunlich, als dass Reflexionen über das gute Leben immer Fragen über die Gestaltung von Lebenszeit und zeitliche Phänomene beinhalten – wie die Bewertung der eigenen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, Erfahrungen von Endlichkeit, zyklische Zeitabläufe, Lebensphasen und deren spezifische Anforderungen, aber auch der Umgang mit Widerfahrnissen und sich öffnenden Zeitfenstern (Kairós; vgl. Kerkhoff 1972; Broschmann 2018, 94). Nach Bergson ist das Verständnis für die selbstbestimmte Lebensführung von Personen nur durch eine tiefergehende Analyse des Zusammenhangs zwischen Zeit (bzw. Dauer) und Freiheit möglich (vgl. auch Bieri 2009). Gelebte Freiheit bedeutet für Bergson (1889/2006, 144) der Zeit „den Stempel unsrer Person“ aufzudrücken. Personen werden in eine historische Zeit mit ihrem jeweiligen „Zeitgeist“ geboren, haben die Möglichkeit sich gegenüber den Bedingungen ins Verhältnis zu setzen, und müssen im Laufe der Entwicklung mehr und mehr eigenständige Entscheidungen treffen, die in die unmittelbare, stets ein Stück weit ungewisse, Zukunft eingreifen und auch auf die Gegenwart Einfluss nehmen. Zugleich haben sie auch gegenüber ihrer eigenen Vergangenheit Stellung zu beziehen, müssen die Gewordenheit erinnernd und erzählend verarbeiten und Narrative entwickeln, die immer auch durch Gegenwart und Zukunftsbezug geprägt sind. Insofern müssen Personen stets die verschiedenen Zeitdimensionen neu integrieren und in dieser Dynamik ein immer neues Kohärenzgefühl stiften. Noch bevor jedoch über die Zeit nachgedacht werden kann und diese zum Abstraktionsbegriff wird, über den man sich verständigen kann,

findet sich der Mensch stets schon in der Zeit vor und ist in gewisser Weise *selbst Zeit*. Dies macht Zeit als Phänomen auch so schwer greifbar (vgl. Augustinus 2004). Eine Reflexion guten Lebens hängt daher auch mit der Reflexion der eigenen Lebenszeit zusammen und eine vertiefte Analyse der Zeit scheint für die Frage des guten Lebens gewinnbringend zu sein. Störungen der Zeiterlebens wie bei der PTBS können also, so die These, dazu beitragen den Zusammenhang zwischen Zeit, Freiheit und gutem Leben zu erhellen.

In der nachfolgenden Untersuchung versuche ich mich diesem Zusammenhang zu nähern: Zunächst möchte ich 1) den zugrundeliegenden Begriff des guten Lebens offenlegen, und dabei die Bedeutung der menschlichen Zeitlichkeit für dieses Verständnis guten Lebens verdeutlichen. Sodann werde ich 2) auf den verwandten Freiheitsbegriff eingehen und darstellen, inwiefern psychische Erkrankungen eine Einschränkung des Frei-seins in der Zeit bedeuten. Weiterhin möchte ich 3) einen kurzen historischen Abriss der Psychopathologie der Zeitlichkeit vornehmen und am Beispiel der *melancholischen Depression* und der *Schizophrenie* den aktuellen Forschungsstand ausführen. In Ergänzung möchte ich 4) eine bislang weniger beforschte Zeitstörung in den Blick nehmen: nämlich das Zeiterleben im Kontext von traumatischen Erfahrungen. Abschließend sollen 5) Schlussfolgerungen zum Zusammenhang von Zeit, Freiheit und gutem Leben gezogen werden.

Gutes Leben und Zeit

Der Begriff des *guten* Lebens markiert zum *bloßen* Leben eine Differenz: nämlich, dass es sich im Vergleich dazu um ein *erstrebenswertes* und *zu bejahendes* Leben handelt (Steinfath 1998). Es besteht kein Dissens darüber, dass es sich dabei um ein erstrebenswertes Leben *für die Person selbst* handelt, die das Leben führt – nicht um eine dritte Person. Dies bedeutet jedoch nicht notwendigerweise, dass die Person selbst das Leben als gut beurteilen muss: dies wäre nur der Fall, wenn eine subjektivistische Position bezogen wird. Im Falle einer objektivistischen Position (z.B. Moore 1903, Ross 1930/1988) würde das Leben dann als gut bewertet werden, wenn die Person an bestimmten objektiven Gütern teilhat. Im Gegensatz zum Begriff der Lebensqualität, der eher auf die aktuelle Lebenssituation der Person abzielt, tendiert der Begriff des guten Lebens ferner auf eine Bewertung des *Lebens als Ganzes*, das aus der aktuellen Lebenssituation der Person heraus zu beurteilen ist (Kipke 2006). Der Begriff des guten Lebens baut auf der ursprünglich sokratischen Frage „Wie zu leben ist?“ (vgl. Williams 1985, Wolf

1998) auf und ist ein *strebensethischer* Begriff. Die Differenz zwischen dem *bloßen* und dem *guten* Leben impliziert nämlich einen Unterschied, der – nicht nur, aber auch – durch die Person selbst herbeigeführt werden kann und herbeizuführen ist. Ein gutes Leben widerfährt einem nicht, sondern man muss etwas dafür tun. Bereits in seiner Tugendethik, die Aristoteles (2008) in seiner Nikomachischen Ethik darlegt, kann das höchste Ziel (telos), die eudaimonia, nicht ausschließlich passiv und rezeptiv erlangt werden, sondern durch das Einüben guter Gewohnheiten (hexis) und somit auch von Tugenden wie z.B. Klugheit (phronesis) oder Besonnenheit (sophrosyne). Im Aristotelischen Konzept des guten Lebens stellen zwar hedonistische Aspekte wie Schmerzvermeidung sowie Lustgewinn und Wohlbefinden einen wichtigen Teilaspekt dar, jedoch geht die Idee der eudaimonia über diese Aspekte hinaus (Höffe 2006, 217): Aristoteles hat vielmehr eine aktive, Mensch und Natur angemessene, Lebensweise im Sinn, die es ermöglicht, das Leben als Ganzes – und als ein gutes Leben – zu bejahen (vgl. auch Broschmann & Herrmann-Lingen 2023).

Mit dem Begriff des guten Lebens ist hier also das Konzept gemeint, das eine aktive Lebensform beschreibt, bei der die Person selbst – aus der Mitte ihres Lebens heraus – dieses selbst als gut und erstrebenswert beschreibt. Dabei ist wichtig auf das Konzept der *Gleichursprünglichkeit* der Zeitlichkeit von Heidegger (1927/2006) hinzuweisen: Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sind keineswegs ein feststehendes „Nacheinander“, sondern in der Gegenwart zugleich gegebene Zeitdimensionen, die sich stets in Hinblick auf die aktuelle Situation verändern und verschieben können. Ein Verständnis des guten Lebens ohne diesen *dynamischen Charakter* der Lebenszeit zu berücksichtigen, hieße das gute Leben statisch zu denken und die existenzielle zeitliche Dimension der Lebenszeit zu verkennen. Gutes Leben ist nicht losgelöst von der Zeitlichkeit der menschlichen Lebensführung (Steinfath 2020). Dies liegt zunächst daran, dass das Leben selbst einen zeitlichen Kontext hat: d. h. die betroffene Person wird in eine geschichtliche, familiäre und gesellschaftliche Situation geboren, auf die sie keinen Einfluss nehmen kann; und das Leben ist durch den Tod zeitlich begrenzt und die Person muss mit dieser Endlichkeit umgehen. Zudem ist die Bewertung des Lebens als ein gutes in der gegenwärtigen Situation abhängig von der Bewertung der eigenen Vergangenheit und den eigenen Plänen und Zielen in der Zukunft: genauso wie mit dem Leben insgesamt, ist für das Führen des guten Lebens wichtig, dass sich die Person im Einklang mit Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft befindet, da diese zeitliche Aspekte des eigenen Le-

bens selbst sind. Ohne eine Reflexion der menschlichen Zeitlichkeit bliebe die Debatte des guten Lebens konturlos.

Frei-sein in der Zeit und psychische Erkrankung

Ein gutes Leben zu führen, so wie es anhand der Vorüberlegungen dargestellt wurde, erfordert als notwendige Bedingung die Fähigkeit, die Zeit *frei* erleben und gestalten zu können. Ohne einen offenen Zukunftshorizont und die freie Wahlmöglichkeit zwischen Handlungen, ist die Unterscheidung zwischen dem „bloßem“ und gutem Leben nicht sinnvoll. Auch eine Vergangenheit, die mich bindet und freie Gestaltungsmöglichkeiten in Gegenwart und Zukunft verhindert, verunmöglicht das Führen eines guten Lebens. Zeit und Freiheit sind eng miteinander verknüpft, wie bereits Bergson (1889/2006, 144) dargelegt hat. Für Bieri (2007) ist die „Analyse unserer Zeiterfahrungen [...] ein Leitfaden für das tiefere Verständnis der Erfahrung von Freiheit und Unfreiheit“. Unklar bleibt dabei aber zunächst, was unter dem Begriff *Freiheit* zu verstehen ist. Zunächst meint Freiheit die Abwesenheit von Zwängen. Bestehen „äußere Zwänge“ (z.B. im Gefängnis), dann ist die Handlungsfreiheit eingeschränkt; bestehen „innere Zwänge“ (z.B. nicht zu suspendierende Zwangsimpulse, pathologische Gewohnheiten oder Süchte), dann kann die Entscheidungs- (bzw. Willens-)freiheit beeinträchtigt sein. Ein gewisses Maß an *Freiheit von* inneren und äußeren Zwängen stellt eine notwendige Bedingung für eine *Freiheit zur* Gestaltung eines guten Lebens dar. Freiheit ist immer in einem zeitlichen Kontext zu sehen: Sie bedeutet verschiedene Handlungsoptionen in einer Zukunftsperspektive zu antizipieren und zwischen diesen zu wählen; die Möglichkeit, gegenwärtige Impulse außer Kraft zu setzen, um sich auf die Zukunft ausrichten zu können und die Erfahrungen der Vergangenheit zu nutzen, ohne von der Vergangenheit bestimmt zu werden (Fuchs 2008a; Broschmann 2018). Dies tangiert immer auch die Frage nach dem Frei-sein in der Zeit und dem freien Umgang mit der Zeit.

Die Psychologie des Freiheitserlebens wirft auch die Frage nach der *metaphysischen* Entscheidungsfreiheit auf, die hier nur gestreift werden kann: Sie beinhaltet, ob Menschen prinzipiell in der Lage sind, zwischen kontrafaktischen Möglichkeiten zu wählen (Libertarismus) oder ob es sich dabei nur um eine Illusion handelt, dagegen aber nur ein faktischer Weltverlauf denkbar ist (starker Determinismus). Die Entscheidungsfreiheit kann verstanden werden als ein prinzipielles Vermögen zur „hinderungsfreien Willensbildung und –umsetzung“ (Seebaß 2007), das von Vertreter*innen

des starken Determinismus in Frage gestellt wird. Sie ist dann beeinträchtigt, wenn ein übergreifendes Prinzip (z.B. Gott, Schicksal oder Naturgesetz) a priori keinen Raum für freie Wahl und Selbstwahl lässt (vgl. Keil 2017). Während libertarische Positionen diese strenge Definition von freiheitsausschließender Determination bestreiten und dagegen das So-oder-anders-Können verteidigen, vertreten kompatibilistische Positionen dagegen die These der Vereinbarkeit zwischen Freiheit und Bedingtheit – allerdings um den Preis einer begrifflichen Abschwächung: hier bleiben vom starken So-oder-anders-Können am Ende nur Kategorien wie Urheberschaft, Zurechenbarkeit oder Zugänglichkeit für Gründe. Keil (2007) hat entgegen dieser abgeschwächten kompatibilistischen Position und einer unbedingten libertarischen Position eine sehr alltagsnahe libertarische Position formuliert: Während ein allumfassender Determinismus ausgeschlossen wird, ist die Entscheidungsfreiheit keineswegs als eine unbedingte Freiheit durch die Berufung auf Zwecke und Gründe (Kant 1791/2016) oder als ein „*acte gratuit*“ (Camus 2013) zu verstehen. Bedingungen behindern in dieser Sichtweise keineswegs die Freiheit, sondern stellen in erster Linie die Voraussetzung für die Bildung und Umsetzung des Wollens dar.

Wie sind Freiheitseinschränkungen durch psychische Erkrankungen in diese Debatte einzuordnen? Paradoxaerweise sind diese *kein* Argument für den starken Determinismus, sondern *für ein libertarisches Konzept* von Entscheidungsfreiheit. Die grundsätzliche Argumentation für das menschliche So-oder-anders-Können, das den Kerngedanken der metaphysischen Entscheidungsfreiheit ausmacht, ist nämlich die Voraussetzung dafür, dass dieses Vermögen auch *eingeschränkt sein kann*, z.B. wenn es in der Kindheitsentwicklung noch nicht ausgebildet oder bei psychischen Krankheiten beeinträchtigt ist. Der Ausschluss menschlicher Entscheidungs- und Willensfreiheit als eines Vermögens durch den starken Determinismus konterkariert dagegen den Gedanken von Freiheitsgraden: denn etwas, was grundsätzlich nicht existiert, kann auch nicht eingeschränkt oder noch nicht ausgebildet sein. Auch straf- und zivilrechtlich würde eine Ablehnung des Konzeptes der Entscheidungs- und Willensfreiheit per se zu einem generellen Schuldausschluss und zur Ablehnung von Zurechenbarkeit und Strafbarkeit führen und die rechtlichen Abstufungen ad absurdum führen. Dagegen stellt die empirische Freiheitsfrage das zentrale Problem der Psychiatrie und Psychopathologie dar (Blankenburg 2017): nämlich dass eine diagnostisch und therapeutisch relevante Differenzierung von Freiheitsgraden des „menschlichen Erleben- und Verhaltenkönnens“ vorgenommen werden

kann. Da Freiheit – wie oben angedeutet – immer auch ein Frei-sein in der Zeit bedeutet, kann eine Analyse von Störungen des Erlebens und Gestaltens von Zeit bei psychischen Krankheiten auch einen wichtigen Zugang zur Untersuchung von Freiheitsgraden liefern.

Psychopathologie der Zeitlichkeit

Bevor ich exemplarisch auf den phänomenologischen Forschungsstand bei der *melancholischen*² *Depression* und der *Schizophrenie* eingehe, möchte ich einen kurzen psychiatriehistorischen Überblick vornehmen.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts gab es zwischen phänomenologischer Psychiatrie und psychiatrisch informierter Philosophie eine aus heutiger Sicht inspirierende gegenseitige Beeinflussung. Bereits Jaspers (1913/1946, 48) hatte in seiner allgemeinen Psychopathologie u.a. die Prinzipien der von Husserl entwickelten phänomenologischen Methode für die psychopathologische Forschung fruchtbar gemacht. Mit der anthropologischen Psychiatrie (u.a. Minkowski 1933/1971, Straus 1928/1963) bekamen die Arbeiten der Lebensphilosophie, anthropologischen Philosophie und existenziellen Phänomenologie schließlich den Status eines konzeptuellen Fundamentes für die sich schnell weiterentwickelnde psychopathologische Forschung. Andererseits nahmen philosophische Autoren auf klinische Arbeiten Bezug: so etwa Merleau-Ponty (1945/1974) in der Rezeption der neurologischen Arbeiten Goldsteins (1934/2014), Sartre (1943/2009) in seiner Auseinandersetzung mit Freud (u.a. 1917/1970) oder Heidegger (1987/2006) durch seinen Austausch mit Boss in den Zollikoner Seminaren. In späteren Jahren wären auch die Arbeiten Theunissens (1991/2002) zur negativen Theologie der Zeit und der Briefwechsel zwischen Maldiney und Kuhn (vgl. Thoma 2022) zu nennen.

Insbesondere die Untersuchungen zur Psychopathologie der Zeitlichkeit waren stark durch philosophische Vorannahmen und Gedankengänge beeinflusst. Der Ausgangspunkt dieser Arbeiten war „Die gelebte Zeit“ von Minkowski (1933/1971), der psychopathologische Zeitphänomene mit Bergsons Konzepten der *durée* (1989/2006) und des *élan vital* (Bergson 1907/1927) kontrastierte. Hinsichtlich dieses allgemeinen Lebensprinzips formulierte Minkowski (1933/1971a, 45): „Alles, was im Leben eine Richtung in der Zeit hat, hat Elan, wirkt in die Zukunft, geht voran.“ Bei psychischen Erkrankungen sei der schöpferische Elan dagegen angehalten und

2 Eine schwere depressive Störung mit somatischem Syndrom.

der Zeitfluss stagniere (ebd., 133). Auch Straus (1928/1963) beschäftigte sich mit vitalen Prozessen, orientierte sich jedoch mehr an der Unterscheidung zwischen der *erlebnisimmanenten* und *-transeunten Zeit* des Neokantianers Höningwald. Während die transeunte Zeit vergehe, wachse zugleich die immanente Ich-Zeit, diese sei mit der Geschichte der Person verknüpft. In der Depression jedoch komme es zu einer *vitalen Hemmung*: zwar vergehe die Zeit, jedoch sei die biographische Ich-Zeit des Sich-entwickelns angehalten. Der Zukunftshorizont verschließe sich und die Vergangenheit werde als dominant erlebt. Diese *Störungen des Werdens* beschrieb auch von Gebattel (1939/1963), der seine Untersuchungen u.a. auf Zeittheorien Schelers gründete. Neben anderen psychischen Erkrankungen wie der Zwangsneurose oder Manie, untersuchte von Gebattel auch die Depression: Dabei erlebten depressive Patient*innen die Zeit nicht mehr als „Medium seiner Entfaltung, seines Wachstums, seines Mehrwerdens, sondern als „Medium des Wenigerwerdens und Abnehmens“ (ebd. 1939/ 1963, 365). Von Gebattel (ebd.) fasst die depressive Entwicklung in der Formel zusammen: „Je mehr der Weg in die Zukunft versperrt ist, desto mehr gerät der Depressive unter die Herrschaft der Vergangenheit.“ Neben Minkowski, Straus und von Gebattel wäre noch Binswanger als Protagonist der anthropologischen Psychiatrie der 1. Generation zu nennen. In „Melancholie und Manie“ (Binswanger 1960) griff dieser auf eigenwillige Weise Husserls Untersuchungen zum *inneren Zeitbewusstsein* auf (Husserl 1928/1969). In der depressiven Psychopathologie etwa komme es zu einer Vertauschung der Zeitdimensionen Retention und Protention: Binswanger konstatiert, dass die Retention mit protentiven Momenten durchsetzt sei, da nämlich der Depressive die schuldhaftige Vergangenheit versucht durch das Zwangsrübeln zu ändern, während die Protention von retentiven Momenten bestimmt werde, nämlich insofern der Depressive „den in der Zukunft vorausgehenden Verlust ... bereits eingetreten weiß“.

Obwohl die Arbeiten der anthropologischen Psychiatrie bereits zur damaligen Zeit (Jaspers 1913/1946) von einem wissenschaftlichen Standpunkt als problematisch beurteilt wurden – z.B. in Hinblick auf die klinische Relevanz zur Differenzierung psychischer Erkrankungen – und heute umso mehr einer kritischen Reflexion unterzogen werden müssen (Kupke 2009; Juckel et al. 2021; Thoma 2022), so hat diese Forschungsrichtung doch erstmals einen anderen, inspirierenden, Blick auf psychische Erkrankungen geworfen und damit auch bislang unterbelichtete Phänomene erhellen können. Im Gegensatz zur 1. Generation der anthropologischen Psychiatrie sah man sich

bereits in der 2. Generation in den Arbeiten von Kraus, Blankenburg und Tellenbach dann auch keiner philosophischen Strömung mehr verpflichtet (Kupke 2009). Auch heutige phänomenologisch-psychopathologische Arbeiten nehmen zwar Bezug auf die Ursprünge der anthropologischen Psychiatrie, haben sich aber von metaphysischen Konzeptionen wie etwa Bergsons *élan vital* verabschiedet. Neben der Untersuchung auch anderer psychischer Erkrankungen wie etwa von Angst- oder Suchterkrankungen (Kemp 2009, Aho 2020, Moskalewicz & Schwarz 2020), konnte in den letzten Jahren auch ein großer Erkenntnisgewinn bei der konzeptuellen und empirischen Untersuchung von Zeitphänomenen der „klassischen“ Zeitstörungen verzeichnet werden: nämlich der *melancholischen Depression* und der *Schizophrenie*.³

Melancholische Depression: desynchronisierte Zeit

Vitale Hemmung und Mangel an *élan vital* stellen auch heute noch wichtige Beschreibungen der antriebsgestörten Depression dar: Diese Prozesse wurden von Fuchs (2013, 2020) als *konative Verarmung* beschrieben. Jedoch kann es im Gegensatz dazu auch – wie bei der agitierten Depression – dazu kommen, dass der konative Drang erhalten bleibt, dieser jedoch ungerichtet ist, sodass statt einer vitalen Hemmung eine ungerichtete Antriebssteigerung und rastlose innere Unruhe entsteht (Ratcliffe 2015, 181). Im Wesentlichen beziehen sich neuere phänomenologische Untersuchungen auf Phasen der antriebsgehemmten Depression. Auf der Ebene der Zeitschätzung entspricht die Verminderung des konativen Dranges bei der Antriebshemmung, dass die Dauer der erlebten Zeit langsamer wahrgenommen wird als sie tatsächlich ist (Bech 1975, Beschor et al. 2004, Kitamura & Kumar 1982). Charakteristisch ist ferner der Bedeutungsverlust in Hinblick auf die Wahrnehmung der Zukunft: die Zukunftsperspektive verarmt, es gibt „nichts Neues“ mehr, sondern die Gegenwart wird als das „Immer-Gleiche“ wahrgenommen (Micali 2012). In einer qualitativen Erhebung von Stanghellini et al. (2017) fand sich bei der überwiegenden Mehrzahl depressiver Patient*innen mind. ein abnormales Zeiterleben z.B. vitale Retardierung, Vergangenheitsdominanz oder Verlangsamung des Zeitflusses. In einer qualitativen Inhaltsanalyse konnten Vogel et al. (2018) herausarbeiten, dass in der Depression die Gegenwart als bedeutungslos, die Vergangenheit als negativ und in Hin-

3 Einschränkung ist zu betonen, dass bei jeder psychischen Erkrankung auch eine Vielzahl zeitlicher Phänomene beschrieben werden kann (vgl. Ratcliffe 2015, 174).

blick auf die Zukunft die Urheberschaft vermindert wahrgenommen wird. Bei allen Patient*innen mit einer schweren Depression kommt es durch diese Störungen der expliziten Zeitlichkeit zu einem Verlust der affektiven Schwingungsfähigkeit und einer Desynchronisierung von sozialen Rhythmen (Fuchs 1999, 2013, 2020): Betroffene können kaum noch durch affektive Resonanz in Beziehung treten, stattdessen isolieren sie sich in sozialer Hinsicht (Inkludenz), nehmen Termine nicht mehr wahr, verlieren ein Gefühl für die Zeitstruktur mit allmählicher Aufhebung des Tag-Nacht-Rhythmus und bleiben im Sinne einer Remanenz hinter den eigenen Anforderungen zurück (Tellenbach 1961/1976).

Schizophrenie: fragmentierte Zeit

Im Gegensatz zur Depression, bei der die Zeitstörung auf einer expliziten Ebene verortet wird – nämlich in Bezug auf Vergangenheit (Dominanz, Schuld), Gegenwart (Nichts passiert, Verlangsamung der Zeit) und Zukunft (Möglichkeitseinschränkung und Bedeutungsverlust) – mit einer primären Desynchronisierung von der sozialen Welt, wurde bei der Schizophrenie eine basalere Zeitstörung des impliziten Zeitflusses herausgearbeitet (Fuchs 2013, 2020). Die neuere phänomenologische Forschung versteht das Erleben schizophrener Patient*innen als Abschwächung des präreflexiven Selbstge-wahrseins („minimal self“), einer Störung des Erlebens der leiblichen Kohärenzerfahrung und der zwischenleiblichen Erfahrung mit anderen Personen (Sass & Parnas 2003, Sass & Pienkos 2013, Stanghellini 2004, Fuchs 2005). Diese Schwächung des basalen Selbst- und Körpererlebens (vgl. Blankenburg 1971) ist dabei eng mit den Strukturen des Zeitflusses – oder in Husserls Sprache den Strukturen des „inneren Zeitbewusstsein“ – verbunden. Daher wurde bei der Schizophrenie auch eine basalere Zeitstörung beschrieben: Der intentionale Bogen des Zeitflusses von Aufmerksamkeit, Gedanken und Handlungen, der nach Husserl (1928/1969) auf der Mikro-Ebene des Bewusstseins neben der Erfassung des Gegenwärtigen (Ur-Impression) auch das Nachschwingen des eben Erlebten (Retention) und das Voraussein auf das Kommende (Protention) umfasst, wird durch plötzliche Pausen und Leerstellen unterbrochen. Hyperreflexive Gedankengebäude (u.a. Wahn), zwanghafte Wiederholungen und die Monotonie der Außenwelt, die noch bei der Depression beklagt wird, helfen Patient*innen dagegen dem basalen Selbstverlust und der Fragmentierung der Zeit entgegenzuwirken (Fuchs 2013). Im Gegensatz zu desynchronisierter Zeit der melancholischen Depression handelt es sich bei der Schizophrenie daher um eine *fragmentierte*

Zeiterfahrung. Dies konnte auch in qualitativen Untersuchungen bestätigt werden: Stanghellini et al. (2016) fanden bei einem Großteil schizophrener Patient*innen eine Form der Fragmentierung des impliziten, basalen Zeitflusses; auch in einer qualitativen Inhaltsanalyse von Vogel et al. (2019) konnten insb. in der akuten Psychose fragmentierte Zeiterfahrungen festgestellt werden. Im phänomenologischen Interview zum präreflexiven Welterleben bei der Schizophrenie wurden daher auch implizite Zeiterfahrungen wie die Fragmentierung des Zeitflusses mitberücksichtigt (Fuchs & Van Duppen 2017).

Unintegrierbare Zeit bei der Posttraumatischen Belastungsstörung

Der Forschungsstand zur Phänomenologie der Zeitlichkeit der Depression und Schizophrenie ist weit fortgeschritten, auch da diese psychischen Störungen seit den 1920er Jahren untersucht wurden. Dagegen ist der Forschungsstand zur Zeitlichkeit der Posttraumatischen Belastungsstörung vergleichsweise dünn (u.a. Fuchs 2008b, 2020; Ratcliffe et al. 2014, Ratcliffe 2021; Micali 2022). Auf den ersten Blick mag ein solches Forschungsdesiderat merkwürdig erscheinen, da die PTBS explizit im ICD-10 und DSM-5 als eine Störung operationalisiert wird, bei der der Zeitbezug zu einem vergangenen Trauma für die Diagnosestellung erforderlich ist und dieses vergangene Trauma Gegenwarts- und Zukunftserleben massiv beeinträchtigt. Psychiatriehistorisch mag diese Leerstelle darin begründet sein, dass – trotz Fallberichten z.B. zum Shell Shock nach dem 1. Weltkrieg – die Posttraumatische Belastungsstörung erst 1980 im DSM und 1992 im ICD konzeptualisiert wurde (vgl. Berger 2015, 494) und erst mit der Weiterentwicklung der Trauma-Psychotherapie in den letzten Jahrzehnten (z.B. Van der Kolk 2014, Herman 1992/1997, Sachsse 2018) ein komplexeres Verständnis möglich wurden. Eine PTBS stellt dabei eine gravierende psychische Störung dar, die durch eine extreme lebensbedrohliche Stressbelastung zu einer massiven Beeinträchtigung der Lebensqualität führt und auch neurophysiologische Hirnveränderungen bedingt (Sachsse 2018; Berger 2015, 501) – sie ist nur *eine, aber eine sehr spezifische* pathologische Reaktion auf ein Trauma. Im Gegensatz zur breiteren Begriffsdefinition im psychoanalytischen Diskurs stellen Traumata (z.B. Krieg, Folter oder Vergewaltigung) außergewöhnliche und lebensbedrohliche Ereignisse dar, die mit der Erfahrung von Kontrollverlust und Hilflosigkeit einhergehen (Boll-Klatt & Kohrs 2014, 278).

Das Zeiterleben, von dem Nancy berichtet, kann dabei als charakteristisch betrachtet werden. Die „dunkle Vergangenheit“ ist bei der Patientin nicht vergangen und kann als solches wieder-erinnert werden, sondern sie ist durch eine Operation bei vollem Bewusstsein in ihr Leibgedächtnis eingebrennt (Fuchs 2008b, 2020). Statt eine Erinnerung von vielen zu sein, drängt sich die Vergangenheit in lebhaften inneren Bildern und Szenen (Intrusionen), szenischem Wiedererleben (Flashbacks) sowie belastenden Alpträumen auf. Die Betroffene wird sowohl während der traumatischen Situation als auch in ihrem späteren Alltag von intensiven Affekten wie Ohnmacht, Wut und Angst überflutet. Die Vergangenheit kann von der Patientin nicht in einen kohärenten Zeitfluss eingeordnet und *als Vergangenheit* erlebt werden, sondern sie ist ein unintegrierbarer Fremdkörper, der das Gegenwartserleben genauso bestimmt wie die als bedrohlich erlebte Zukunft. Das als „gefaltete Zeit“ beschriebene Zeiterleben besteht für die Patientin darin, dass die Vergangenheit gegenwärtig ist und „Vergangenheit und Gegenwart miteinander verschmelzen“. Im Gegensatz zur *desynchronisierten Zeit* bei der Depression und fragmentierten Zeit bei der Schizophrenie kann die traumatische Zeit daher als *unintegrierbare Zeit* beschrieben werden. Der traumatisierten Person gelingt es nicht mehr im Einklang mit der eigenen Zeitlichkeit zu leben: Die traumatische Vergangenheit lässt sich nicht abschütteln, sondern bleibt gegenwärtig und kann nicht in den Zeitfluss integriert werden. Das Trauma verliert somit seinen „historischen“, in der Vergangenheit verorteten, Charakter und wirkt sich auf den „gesamten Zeithorizont“ aus (Micali 2022).

In Hinblick auf die einzelnen Zeitdimensionen ließen sich eine *sich-aufdrängende, gegenwärtige Vergangenheit*; ein *unsicheres Gegenwarts-erleben* und eine *verkürzte Zukunftsperspektive* beschreiben.

Sich-aufdrängende, gegenwärtige Vergangenheit

Charakteristisch am Trauma ist, dass es sich nicht aneignen und in einen Sinnzusammenhang einordnen lässt, stattdessen in einer stereotypen Wiederholung die Geschehnisse körpernah wiedererlebt werden (Fuchs 2008b, Kardiner & Spiegel 1947, 128). Immer wieder taucht es vor dem inneren Auge auf oder die Person erlebt, z.B. bei äußeren Signalreizen, die vergangene Situation mit ihrer emotionalen Tönung und ihrer Lebensbedrohung am eigenen Leib wieder und wieder. Das Trauma ist nicht vergangen, sondern es *aktualisiert* sich in der Gegenwart durch das traumatische Leibgedächtnis (Fuchs 2008b, 2020): etwa im Wiedererleben einer widrigen Sinnesemp-

findung, im Durchleben derselben körperlichen Anspannung oder im Vermeiden einer als gefährlich erlebten Situation. Da es sich beim Trauma um ein überaus widriges Lebensereignis handelt, kann es mit Waldenfels (2002) auch als ein *Widerfahrnis* bezeichnet werden: Es ist ein „Pathos“, d. h. ein vorgängiges Ge- und Betroffensein, auf das von der Person zunächst keine Antwort gefunden werden kann. Die Traumatisierung treffe die Person nicht nur „unerwartet und schutzlos“, sondern fessele sie „an eine Vergangenheit“ und nehme ihr „jede Antwort aus dem Mund“ (Waldenfels 2002, 63).⁴

Dass die psychischen Funktionen des Vergessens und Verdrängens nicht nur als Fehlleistungen, sondern auch als sinnhafte psychische Leistung zu verstehen sind, und dass psychische Stabilität eine ausgewogene Balance aus Erinnern und Vergessen erfordert, haben u. a. Nietzsche (1886/1999) und Freud (1917/1970) betont. Patient*innen mit einer PTBS sind mit ihrer Vergangenheit auf komplexe Art verbunden, da das Vergangene nicht einfach in die Erzählung eingebunden oder vergessen werden kann, sondern sie sich sowohl *zu viel* als auch *zu wenig* an das Trauma erinnern (Van der Kolk 2015, 216): Auf der einen Seite zu viel, da sie die szenische Abfolge, den Geschmack oder Geruch der traumatisierenden Situation detailreich wiedereinnern und -erleben. Dadurch sind Traumatisierte kontinuierlich überflutet von widrigen Traumafragmenten, die sie nicht loswerden und vergessen können. Auf der anderen Seite aber auch zu wenig, da es Aussparungen, Erinnerungslücken oder einen vollständigen Erinnerungsverlust hinsichtlich der traumatisierenden Situation gibt, und die Traumatisierten häufig bemüht sind, die Geschehnisse zu rekonstruieren. Es besteht somit eine Hypermnésie für bestimmte situative Details sowie das Nachhallerinnern oder -erleben durch auslösende „Trigger-Reize“ bei gleichzeitiger (Teil-) Amnesie für andere Zeitintervalle.

Eindrucksvoll beschreibt etwa der jüdische Schriftsteller Appelfeld die traumatische Wiedererinnerung an eine Lebensphase, in der er sich als Junge während des zweiten Weltkrieges fünf Jahre lang in den Wäldern der Ukraine verstecken musste:

Seit Ende des Zweiten Weltkriegs sind bereits über fünfzig Jahre vergangen. Vieles habe ich vergessen, vor allem Orte, Daten und die Namen von Menschen, und dennoch spüre ich diese Zeit mit meinem

4 Nach Micali (2022) zielt Derridas Konzept der *différance* auf diesen Unterschied zwischen dem pathischen Ereignis selbst und der verspäteten Antwort des Bewusstseins ab.

ganzen Körper. Immer wenn es regnet, wenn es kalt wird oder stürmt, kehre ich ins Ghetto zurück, ins Lager oder in die Wälder, in denen ich so lange Zeit verbracht habe ... Die Zellen des Körpers erinnern sich anscheinend besser als das Gedächtnis, das doch dafür bestimmt ist. Noch Jahre nach dem Krieg ging ich nicht in der Mitte eines Gehsteigs oder Wegs, sondern immer dicht an der Mauer, immer im Schatten, immer eilig, wie einer der flieht (...) Manchmal reicht der Geruch eines Essens, Feuchtigkeit in den Schuhen oder ein plötzliches Geräusch, um mich mitten in den Krieg zurückzusetzen (...) Der Krieg sitzt mir in allen Gliedern. (Appelfeld 2005)

Appelfeld schildert hier keine intentionale Wiedererinnerung innerhalb einer sinnvoll geordneten autobiographischen Lebensgeschichte, sondern er erlebt das Trauma nach all den Jahren immer wieder wie am „eigenen Leibe“. Der Krieg ist nicht vergangen, sondern er ist ins Leibgedächtnis übergegangen und als solches in der Gegenwart präsent. Mit dem erinnern den Blick auf das Vergangene bleibt jedoch eine Leerstelle in der Biographie und die Erinnerung fragmentarisch. Das Trauma verweigert sich einer kohärenten und logischen Erzählung (vgl. Van der Kolk & Fisler 1995) und reißt ein „Loch in das symbolische Gewebe, aus dem die Geschichte des Subjekts besteht“ (Bernet 2003, 51). Vergangenes kann oft nicht wiedererinnert werden, auch kann es abgeschlossen und vergessen werden. Der Traumatisierte kann das Trauma weder als eine Abfolge von Ereignissen erinnern, noch kann er es vergessen und verdrängen. Die Traumaerfahrung hat nicht die Gestalt einer „Vorstellung des objektiven Bewusstseins“, so Merleau-Ponty (1945/1974, 108), sondern lebt, in einem „Stil des Seins“ fort. Das Trauma bleibt ein Erinnerungs-Abszess wie ihn Sachsse (1998) charakterisiert hat: Als ein „Fremdkörper“ kann er in der Gegenwart nicht als Erinnerung integriert werden, sondern wird als lebendige Vergangenheit in der Gegenwart rigide durchlebt und wiederholt (Breuer & Freud 1895).

Unsicheres Gegenwartserleben

Das Erleben des Traumas und das unintegrierbare Wiedererleben der Traumaerinnerung in der PTBS führen zu gravierenden Veränderungen des körperlichen Sicherheits- und Selbstwirksamkeitserleben. Der traumatisierte Leib reproduziert in der gegenwärtigen Situation das Erleben und Verhalten der traumatischen Erfahrung. Bereits Freud (1920/1975, 213ff) beschrieb mit seinem Konzept des *Wiederholungszwanges* die unbewusste sehr körperliche Wiederholung des Erlebens und Verhaltens einer widrigen Erfahrung.

Innerhalb des neueren psychoanalytischen Diskurses kann der „Wiederholungszwang“ Traumatisierter auf der Ebene der Zwischenleiblichkeit und des horizontalen Unbewussten verortet werden (Gödde & Buchholz 2012; Broschmann & Fuchs 2020): nämlich im distanzierten, ängstlich-angespannten oder kontrollierenden interaktionellen Verhalten Traumatisierter. Traumatisierte Personen sind aufgrund der Unsicherheitserfahrungen häufig nicht oder nur schwer in der Lage, anderen Menschen zu vertrauen, die Gegenwart bewusst zu genießen oder neuen Entwicklungen mit Offenheit und Freude zu begegnen. Das traumatisch gestörte Sicherheitsgefühl (vgl. Jones 2004) und der erlebte Vertrauensverlust führen auch zu einem gestörten Selbsterleben und einem verminderten Erleben von Urheberchaft oder Agency (Van der Kolk 2015, 109). Patient*innen leiden unter dem chronischen leiblichen Unwohlsein „in der eigenen Haut zu stecken“ und dem Zweifel an den eigenen körperlichen Fähigkeiten (vgl. Carels 2013). Das basale Zutrauen in die eigenen seelischen und körperlichen Fähigkeiten ist eingeschränkt und Herausforderungen werden als nicht mehr bewältigbar erlebt. Die äußere Bedrohung kann somit jederzeit wieder so groß sein, dass sie die eigenen Kräfte übersteigt und den Betroffenen überwältigt. Eine traumatische Situation zu erleben, geht in einem fundamentalen Sinne mit einer Veränderung des Grund- und Weltvertrauens der traumatisierten Person einher (Herman 1992/1997, Ratcliffe et al. 2014, Broschmann & Fuchs 2022), das heißt dem präreflexiven Erleben von Geborgenheit, Sicherheit und Zuversicht. Der österreichische Schriftsteller Améry (1977/2014, 62–81) beschreibt in seiner Autobiographie den Verlust des Grundvertrauens durch die Erfahrung von Folter:

Mit dem ersten Schlag aber bricht dieses Weltvertrauen zusammen. Der andere [...] zwingt mir mit dem Schlag seine eigene Körperlichkeit auf. Er ist an mir und vernichtet mich damit [...] Mit dem ersten Schlag der Polizeifaust aber, gegen den es keine Wehr geben kann und den keine helfende Hand parieren wird, endet ein Teil unseres Lebens und ist niemals wiederzuerwecken [...] Wer der Folter erlag, kann nicht mehr heimisch werden in der Welt.

Améry schildert hier den Zusammenbruch des Weltvertrauens und seines Vertrauens in die eigene Selbstwirksamkeit. Traumatisierte Personen können sich nicht mehr „heimisch“ fühlen in der Welt, da diese ihnen kein sicheres Gefühl mehr vermittelt und die eigenen Kräfte scheinbar nicht ausreichen, das Bedrohliche abzuwenden. Die Gegenwart hat eine andere Tönung:

Die Leichtigkeit der Welterfahrung ist abhandengekommen, stattdessen wird diese als gefährlich und beschwerlich erlebt, weshalb Traumatisierte überaus schreckhaft und wachsam sind, um Schlimmeres abzuwenden. Kontrollverlustängste und das Erleben eigener Ohnmachtsgefühle führen zu einer anspannenden Verteidigungsposition, die Energie und Kraft kosten. Ist der Tag erst überstanden, dann finden Traumatisierte häufig keinen Schlaf, da dieser mit einem zusätzlichen Kontrollverlust einhergeht, und sind nicht selten geplagt von Alpträumen und nächtlichen Angstzuständen. Mangelnde Erholung und tägliches Auf-der-Hut-sein führen schließlich zu chronischer Erschöpfung und begünstigen einen depressiven Antriebsverlust.

Verkürzung der Zukunftsperspektive

Der beschriebene basale Sicherheits- und Vertrauensverlust hat neben einem beeinträchtigten Gegenwartserleben auch Auswirkungen auf die Zukunftsperspektive. Brudszínka (2017) arbeitete in ihrer Analyse der Angsttheorien Freuds die Rolle der unbewussten Fantasie in der traumatischen Erwartungsangst heraus, die nicht selten schon auf früheren ängstigenden Erfahrungen aufbaut. Diese Erwartungsangst färbt auch den Blick auf die Zukunft: Traumatisierte haben nicht mehr das Vertrauen, dass sich in Zukunft „schon wieder alles einrenken“ wird. Der Blick in die Zukunft ist bedrohlich und wenig vertrauenserweckend, es besteht das Erleben einer überwältigenden Hilflosigkeit (vgl. Herman 1992/1997, Micali 2022). Von der Zukunft ist nur noch Schlechtes zu erwarten und Traumatisierte erleben sich selbst nicht als fähig, mit den eigenen körperlichen und seelischen Kräften angemessen auf die als bedrohlich erlebten Herausforderungen zu reagieren. Betroffene erleben die eigene Zukunftsperspektive daher als verkürzt (Ratcliffe et al. 2014) und haben ein eingeschränktes Selbstwirksamkeitserleben in der Zukunft. Die Zukunft erscheint ihnen überwiegend als negativ: z.B., dass sie früh sterben oder keine Familie haben werden; oder dass ihnen schlechte Erlebnisse bevorstünden (vgl. Istanbul Protocol 1999, 44). Auch traumatisierte Patient*innen mit schwerwiegenden Herzrhythmusstörungen und dem Erleben eines inadäquaten Ausschlagens eines Defibrillators antizipieren die permanente körperliche Bedrohung als etwas, das im Sinne eines Flash-Forward-Phänomens vor ihnen liegt und das sich szenisch vor dem inneren Auge abspielt (Vilchinsky et al. 2017). Da die Zukunft nicht als Möglichkeit zur Entwicklung erlebt wird, erleben Traumatisierte nicht selten, dass ein Teil der Lebensgeschichte zu einem Ende gekommen ist und es niemals mehr so werden wird wie vor dem Widerfahrnis des lebensbedrohli-

chen Traumas (Freemann 2000, 90). Ähnlich formulierte der Entwicklungspsychologe Pierre Janet (1911/1983), dass durch die Traumatisierung die „Persönlichkeit zum Stillstand“ komme. Auch wenn diese Einschätzung so verallgemeinernd vielleicht nicht zutreffend sein mag, so scheinen sich doch in der Beschreibung des Stockens und Stillstehens der Lebensgeschichte durch die Traumatisierung wichtige Aspekte für das Verhältnis von Zeitlichkeit und gutem Leben abzubilden.

Schlussfolgerung: Traumaerfahrung und gutes Leben

Die bisherigen psychopathologischen Untersuchungen und Schilderungen haben offengelegt, dass die PTBS mit gravierenden Störungen der Zeitlichkeit einhergeht. Dieses Zeiterleben wurde im Gegensatz zur desynchronisierten Zeit bei der melancholischen Depression und zur fragmentierten Zeit bei der Schizophrenie als *unintegrierbare Zeit* beschrieben.

Für die Diskussion um das gute Leben bedeutet dies, dass für traumatisierte Patient*innen ein gutes Leben zu führen zunächst heißt, *wieder ein normales Leben* zu leben. Damit ist erst einmal keine Durchschnitts- oder Idealnorm gemeint, sondern eine individuelle Normalität des Gewohnten (Goldstein 1934/2014, 334ff): Aus der Warte der Betroffenen bedeutet *normal*, der Wunsch ein Leben wie *vor dem Trauma zu führen*, in dem der Alltag nicht bedrohlich ist und nicht jedem fremden Menschen und sich selbst misstraut werden muss. Eine solche Normalität wird jedoch nicht wie vorher sein (Canguilhem 1943/2012; Waldenfels 1998/2008, 9ff): sondern sie muss das Fremde des Traumas als pathische und pathologische Erfahrung integrieren. Aus der Sicht der Patient*innen bedeutet „*Normalität*“ vor dem Hintergrund der gemachten Traumaerfahrung wieder selbst Akteur der eigenen Zeit zu sein und diese nicht als ein unintegrierbares Widerfahrnis zu erleben. Um also das eigene Leben aus einer übergeordneten exzentrischen Position (Plessner 1965) als gut beurteilen zu können und zu entscheiden, wie man selbst leben möchte, muss die *Zeit integrierbar* bleiben. Unfreiheit in der Zeit entsteht aber dort, wo ich die Vergangenheit nicht in die eigene Lebensgeschichte einordnen oder vergessen kann, sondern sie stets in der Gegenwart virulent bleibt, ohne die Möglichkeit diese zu regulieren. Im dynamischen gleichursprünglichen Gleichgewicht der Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ist es die traumatische Vergangenheit, die *auf alle Zeitdimensionen* Einfluss nimmt: das Leben wird somit weniger durch die Person, sondern durch das Trauma bestimmt. Ein Leben, das unter

dem Einfluss eines unverarbeiteten Traumas steht, wird von Patient*innen als ein unfreies Leben mit wenig Lebensqualität wahrgenommen, da diese nicht über die eigene Zeit frei verfügen können. Traumatisierte können sich somit nicht im Einklang mit dem eigenen Leben befinden, da das Trauma die zeitliche Kohärenzerfahrung zunichtemacht. Um ein gutes Leben führen zu können, ist daher das präreflexive Wissen von Bedeutung, dass ich über die eigene Lebenszeit frei verfügen kann und diese in das zeitliche Gewebe meiner biographischen Erfahrungen integrieren kann. Das Wissen in die Integrierbarkeit und Gestaltbarkeit der Zeit in meine biographische Geschichte stellt somit eine notwendige Voraussetzung für ein gutes Leben dar.

Insgesamt wurde deutlich, dass die PTBS in den „Kanon“ der Psychopathologie der Zeitlichkeit aufgenommen werden sollte, da das geschilderte Zeiterleben gegenüber anderen psychischen Störungen in keiner Weise als weniger beeinträchtigend erlebt wird. Mehr noch ist es, aufgrund der zum Teil eindrücklichen Berichte, verwunderlich, dass es sich hier nach wie vor um ein Desiderat der psychopathologischen Forschung handelt. Das Trauma stellt im metaphorischen Sinne ein „Gefängnis“ für die personale Selbstbestimmung in der Zeit dar; es verhindert das Führen eines guten Lebens durch eine unintegrierbare und sich aufdrängende Vergangenheit, die auf alle Zeitdimensionen Einfluss nimmt. Ein posttraumatisches Wachstum (Tedeschi & Calhoun 1995) wie es in der Folge der positiven Psychologie diskutiert wird, ist dagegen nur möglich, wenn es den Patient*innen auch gelingt sich aus diesem „Gefängnis“ zu befreien. Erst eine oft langwierige Trauma-Psychotherapie kann helfen, das Trauma in die eigene Lebensgeschichte zu integrieren und die Vergangenheit hinter zu sich lassen und wieder mehr Freiheit im Erleben und Gestalten von Zeit zu entwickeln. Der Patientin Nancy gelang eine solcher Verarbeitung mithilfe ihres Therapeuten:

Die Stunde, die ich jede Woche bei ihm verbrachte, wurde für mich zu einer Zuflucht, einer Zeit, in der ich mich der Entschlüsselung des Geheimnisses, wie ich so sehr geschädigt worden war, widmen konnte, und wo ich anschließend das Gefühl, ein Ganzes zu sein, wiederherstellen konnte [...] Diese Stärkung [...] verbannte meine Erinnerungen in die ferne Vergangenheit und ermöglichte der Gegenwart und Zukunft wieder aufzutauchen und den ihnen gebührenden Platz einzunehmen. (Van der Kolk 2015, 240)

Oft kann erst eine Traumatherapie (Van der Kolk 2014; Sachsse 2018) den Traumatisierten wieder mehr Freiheitsgrade ermöglichen, indem es nach

und nach gelingt, die traumatische Situation in die Erzählung der Person einzubinden und ihr den sich aktualisierenden, verkörperten Schrecken zu nehmen. Dies ermöglicht den Betroffenen wieder eine freiere Lebensgestaltung, die die Voraussetzung dafür zu sein scheint, ein gutes Leben führen zu können. In seinem Gedicht „Vielleicht“ fasst der Lyriker Erich Fried (1983) diesen Verarbeitungsprozess in einem Paradox zusammen: „Erinnern, das ist vielleicht die qualvollste Art des Vergessens und vielleicht die freundlichste Art der Linderung dieser Qual.“ Manchmal kann also ein gutes Leben auch nur darin bestehen, die Dämonen der Vergangenheit ein Stück weit zu vergessen und sein Leben damit wieder aktiver selbst gestalten zu können.

Literatur

- Aho, Kevin. 2020. „Temporal experience in anxiety: embodiment, selfhood, and the collapse of meaning.“ *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 19: 259–270.
- Appelfeld, Aharon. 2005. *Geschichte eines Lebens*. Reinbek: Rowohlt.
- Aristoteles. 2008. *Nikomachische Ethik* (Übers. v. U. Wolf, 2. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Augustinus. 2004. *Bekenntnisse* (Hrsg. v. E. L. Grasmück, Übers. v. J. Bernhart). Frankfurt: Insel.
- Bech, Per. 1975. „Depression: Influence on time estimation and time experience.“ *Acta Psychiatrica Scandinavica*. 51(1): 42–50.
- Berger, Matthias. 2015. *Psychische Erkrankungen*. 5. Aufl. München: Elsevier.
- Bergson, Henri. 1889/2006. *Zeit und Freiheit*. 3. Aufl. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Bergson, Henri. 1907/1927. *Schöpferische Entwicklung*. Zürich: Coron.
- Bernet, Rudolf. 2003. „Symptome als Sprache unmäßigen Leidens“. In *Das Maß des Leidens. Klinische und theoretische Aspekte seelischen Krankseins*, hrsg. von Martin Heinze, Christian Kupke und Christoph Kurth, 45–58. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Bieri, Peter. 2009. *Das Handwerk der Freiheit*. Frankfurt: Fischer.
- Binswanger, Ludwig. 1960. *Melancholie und Manie. Phänomenologische Studien*. Pfullingen: Neske.
- Blankenburg, Wolfgang. 1971. *Der Verlust der natürlichen selbstverständlichkeit: ein Beitrag zur Psychopathologie symptomarmer Schizophrenien*. Stuttgart: Enke.
- Blankenburg, Wolfgang. 2017. „Ansätze zu einer Psychopathologie der Freiheit“. In *Psychopathologie des Könnens. Wolfgang Blankenburg Ausgewählt Aufsätze Band II*, hrsg. von Martin Heinze und Julian Schwartz. Berlin: Parodos.

- Boll-Klatt, Annegret und Matthias Kohrs. 2014. *Praxis der psychodynamischen Psychotherapie. Grundlagen – Modelle – Konzepte*. Stuttgart: Schattauer.
- Breuer, Josef und Sigmund Freud. 1895/1999. „Studien über Hysterie.“ In *Sigmund Freud – GW I*. 75–312 Frankfurt: Fischer.
- Broschmann, Daniel. 2018. *Der unüberquerbare Rubikon. Eine phänomenologische Psychopathologie der Willensstörungen*. Freiburg: Alber.
- Broschmann, Daniel und Thomas Fuchs. 2020. „Zwischenleiblichkeit in der psychodynamischen Psychotherapie“. In *Forum der Psychoanalyse*, 36 (4): 459–475. Heidelberg: Springer.
- Broschmann, Daniel und Thomas Fuchs. 2022. „Vertrauen und Vertrauensstörungen“. *Psychodynamische Psychotherapie*, 21(4), 369–382.
- Broschmann, Daniel und Christoph Herrmann-Lingen. 2023. „Myokardinfarkt als Lebenschance“. *Ethik in der Medizin*, 35(1), 57–75.
- Brudzinska, Jagna. 2017. „Angst und Individuation“. In *Angst*, hrsg. von Stefano Micali und Thomas Fuchs. 156–176. Freiburg: Alber.
- Bschor, Tom et al. 2004. „Time experience and time judgment in major depression, mania and healthy subjects. A controlled study of 93 subjects“. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 109(3): 222–229.
- Camus, Albert (2013). *Der Fremde*. Reinbek: Rowohlt.
- Canguilhem, Georges (1943/2012). *Das Normale und das Pathologische*. Berlin: August Verlag.
- Carel, Havi. 2013. „Bodily doubt“. *Journal of Consciousness Studies*, 20(7–8), 178–197.
- Freeman, Mark. 2000. „When the story’s over: narrative foreclosure and the possibility of self-renewal“. In *Lines of Narrative: Psychosocial Perspectives*, hrsg. von Molly Andrews, Shelley D. Sclater, Corinne Squire und Amal Treacher, 81–91. London: Routledge.
- Freud Sigmund. 1917/1970. „Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse 1916–1917.“ In *Studienausgabe, Bd. 1*. Frankfurt: Fischer.
- Freud Sigmund. 1920/1975. „Jenseits des Lustprinzips.“ In *Studienausgabe, Bd. 3*. Frankfurt: Fischer.
- Fried, Erich. 1983. *Es ist was es ist: Liebesgedichte, Angstgedichte, Zorngedichte*. Berlin:Wagenbach.
- Fuchs, Thomas. 1999. „Melancholia as a desynchronization. Towards a psychopathology of interpersonal time“. *Psychopathology* 32: 60–69
- Fuchs, Thomas. 2005. „Corporealized and disembodied minds. A phenomenological view of the body in melancholia and schizophrenia“. *Philosophy, Psychiatry & Psychology*, 12(2): 95–107.

- Fuchs, Thomas. 2008a. „Was heißt ‚sich entscheiden‘? Die Phänomenologie von Entscheidungsprozessen und die Debatte um die Willensfreiheit“. In *Leib und Lebenswelt. Neue philosophisch-psychiatrische Essays*, hrsg. von Thomas. Fuchs, 328–351. Kusterdringen: Graue Edition.
- Fuchs, Thomas. 2008b. Zur Phänomenologie des Schmerzgedächtnisses. *Sinn und Form*, 60(3): 319.
- Fuchs, Thomas. 2013. „Temporality and Psychopathology“. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 12(1): 75–104.
- Fuchs, Thomas. 2020. „Time, the Body, and the Other in Phenomenology and Psychopathology“. In *Time and Body: Phenomenological and Psychopathological Approaches*, hrsg. von Christian Tewes und Giovanni Stanghellini, 12–40.
- Fuchs, Thomas und Zeno Van Duppen. 2017. „Time and events: on the phenomenology of temporal experience in schizophrenia (ancillary article to EAWE domain 2)“. *Psychopathology*, 50(1): 68–74.
- Goldstein, Kurt. 1934/2014. *Der Aufbau des Organismus*. Paderborn: Fink.
- Gödde, Günther und Michael Buchholz. 2012. *Unbewusstes*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Heidegger, Martin. 1987/2006. *Zollikoner Seminare*, 3. Aufl. Frankfurt: Klostermann.
- Heidegger, Martin. 1927/2006. *Sein und Zeit*, 19. Aufl. Tübingen: Niemeyer.
- Herman, Judith. 1992/1997. *Trauma and Recovery*, 2. Aufl. New York: Basic Books.
- Husserl, Edmund. 1928/1969. „Zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins“. In *Husserliana, Bd. X*, hrsg. von Rudolf Boehm. Den Haag: Nijhoff.
- Istanbul Protocol. 1999. *Manual on the Effective Investigation and Documentation of Torture and Other Cruel, Inhuman or Degrading Treatment or Punishment*. Genf: United Nations.
- Janet, Pierre. 1911/1983. *L'état mental des hystériques*, 2. Aufl. Paris: Alcan, Paris./Marseille: Lafitte Reprints.
- Jaspers, Karl. 1913/1946. *Allgemeine Psychopathologie. Ein Leitfadens für Studierende, Ärzte und Psychologen*, 4. Aufl. Heidelberg, Berlin: Springer.
- Jones, Karen. 2004. „Trust and terror“. In *Moral Psychology: Feminist Ethics and Social Theory*, hrsg. von Peggy Des Autels & Margaret U. Walker, 3–18. Lanham: Rowman & Littlefield
- Juckel, Georg, Paraskevi Mavrogiorgou P und Holmer Steinfath. 2021. „Störungen der Erfahrung von Zeit bei psychischen Erkrankungen“. *Der Nervenarzt*. Heidelberg, Berlin: Springer, 1–9.
- Kant, Immanuel. 1791/2006. *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Hamburg: Meiner.
- Kardiner, Abram und Herbert Spiegel. 1947. *War, Stress, and Neurotic Illness*. New York: Hoeber.

- Keil, Geert. 2017. *Willensfreiheit*. Berlin: de Gruyter.
- Kemp, Ryan. 2009. „The temporal dimension of addiction“. *Journal of Phenomenological Psychology*, 40: 1–18
- Kerkhoff, Manfred. 1973. „Zum antiken Begriff des Kairós“. *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 27(2): 256–274.
- Kipke, Roland. 2006. „Was ist Lebensqualität in der Medizin? Zur Klärung ihres Verhältnisses zu Gesundheit und gutem Leben“. In *Lebensqualität in der Medizin*, hrsg. von Lázló Kovács, Roland Kipke und Ralf Lutz, 63–74. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kitamura, Toshinori und Rajjndar Kumar. 1982. „Time passes slowly for patients with depressive state“. *Acta Psychiatrica Scandinavia*, 65(6): 415–420.
- Kupke, Christian. 2009. *Der Begriff Zeit in der Psychopathologie*. Berlin: Parados.
- Merleau-Ponty, Maurice. 1945/1974. *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter.
- Micali, Stefano. 2012. „Nichts passiert. Phänomenologie der Melancholie“. In *Investigating Subjectivity*, hrsg. von Gert-Jan van der Heiden, Karel Novotny und Laszlo Tengelyi, 235–251. Leiden: Brill.
- Micali, Stefano. 2022. „Being Acted Upon by a Traumatic Event: A Phenomenological Description of Altered Temporality“. *Journal of the British Society for Phenomenology*, 53(2): 210–224.
- Minkowski, Eugène. 1933/ 1971a. *Die gelebte Zeit: Über den zeitlichen Aspekt des Lebens* (Bd. 1). Salzburg: Müller.
- Minkowski, Eugène. 1933/ 1971b. *Die gelebte Zeit: Über den zeitlichen Aspekt psychopathologischer Phänomene* (Bd. 2). Müller, Salzburg.
- Moore, George Edward. 1903. *Principia Ethica*. Cambridge: University Press.
- Moskalewicz, Marcin und Michael A. Schwartz. 2020. „Temporal experience as a core quality in mental disorders“. *Phenomenology and the cognitive sciences*, 19(2): 207–216.
- Nietzsche, Friedrich. 1886. „Jenseits von Gut und Böse.“ In *Kritische Studienausgabe, Bd. V*. München: DTV.
- Platon. 1973. „Gorgias.“ In *Werke in acht Bänden, gr. – dt., Band II*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Plessner, Hellmuth. 1965. *Die Stufen des Organischen und der Mensch*. Berlin: de Gruyter.
- Ratcliffe, Matthew. 2015. *Experiences of Depression*. Oxford: University Press.
- Ratcliffe, Matthew. 2021. „Trauma, language, and trust“. In *Empathy, Intersubjectivity, and the Social World: The Continued Relevance of Phenomenology*, hrsg. von Anna Bortolan und Elisa Magri. Berlin: De Gruyter.

- Ratcliffe, Matthew, Mark Ruddell und Benedict Smith. 2014. „What is a ‚sense of foreshortened future?‘ A phenomenological study of trauma, trust, and time“. *Frontiers in psychology*, 1026.
- Ross, William David. 1930/1988. *The Right and the Good*. Indianapolis: Hackett.
- Sachsse, Ulrich. 1998. „Traumaexposition zur Traumasynthese: Traumasynthese durch Traumaexposition“. *PTT-Persönlichkeitsstörungen: Theorie und Therapie*, 2(2): 72–76.
- Sachsse, Ulrich. 2018. *Traumazentrierte Psychotherapie*. Stuttgart: Schattauer.
- Sartre, Jean-Paul. 1943/2009. *Das Sein und das Nichts*. Reinbek: Rowohlt.
- Sass, Louis A. und Josef Parnas. 2003. „Schizophrenia, consciousness, and the self“. *Schizophrenia Bulletin*, 29(3): 427–444.
- Sass, Louis und Elizabeth Pienkos. 2013. „Varieties of self-experience: A comparative phenomenology of melancholia, mania, and schizophrenia, Part I“. *Journal of Consciousness Studies*, 20(7–8): 103–130.
- Seebaß, Gottfried. 2007. *Willensfreiheit und Determinismus: Die Bedeutung des Willensfreiheitsproblems*. Berlin: Akademie Verlag.
- Stanghellini, Giovanni. 2004. *Disembodied spirits and deanimated bodies: The psychopathology of common sense*. Oxford: University Press.
- Stanghellini, Giovanni et al. 2016. „Psychopathology of lived time: abnormal time experience in persons with schizophrenia.“ *Schizophrenia bulletin*, 42(1): 45–55.
- Stanghellini, Giovanni et al. 2017. „Abnormal time experiences in major depression: an empirical qualitative study“. *Psychopathology*, 50(2): 125–140.
- Steinfath, Holmer. 1998. „Selbstbejahung, Selbstreflexion und Sinnbedürfnis“. In *Was ist ein gutes Leben?*, hrsg. von Holmer Steinfath, 73–93. Frankfurt: Suhrkamp.
- Steinfath, Holmer. 2020. „Zeit und gutes Leben“. *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 7: 493–513
- Straus, Erwin. 1928/ 1963. „Das Zeiterleben in der endogenen Depression und in der psychopathischen Verstimmung“. In *Die Wahnwelten. Endogene Psychosen*, hrsg. von Erwin Straus & Jörg Zutt, 337–351. Frankfurt: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Tedeschi Richard und Lawrence G. Calhoun. 1995. *Trauma and transformation: Growing in the aftermath of suffering*. Newbury Park: Sage.
- Tellenbach, Hubertus. 1961/ 1976. *Melancholie*, 3. Aufl.. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Theunissen, Michael. 1991/ 2002. *Negative Theologie der Zeit*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Thoma, Samuel. 2022. *Im Offenen. Henri Maldineys Philosophie der Psychosen*. Wien: Turia + Kant.

- Van der Kolk, Bessel. 2015. *Verkörperter Schrecken: Traumaspuren in Gehirn, Geist und Körper und wie man sie heilen kann*. Lichtenau: Probst.
- Van der Kolk, Bessel und Rita Fisler. 1995. „Dissociation and the fragmentary nature of traumatic memories: Overview and exploratory study“. *Journal of traumatic stress*, 8(4): 505–525.
- Vilchinsky, Noa et al. 2017. „Cardiac-disease-induced PTSD (CDI-PTSD): a systematic review“. *Clinical Psychology Review*, 55: 92–106.
- Vogel, David H. et al. 2018. „Disturbed experience of time in depression—evidence from content analysis“. *Frontiers in human neuroscience*, 12, 66.
- Vogel, David H. et al. 2019. „Disturbed time experience during and after psychosis“. *Schizophrenia research: cognition*, 17: 100136.
- Vogeley, Kai und Christian Kupke. 2007. „Disturbances of time consciousness from a phenomenological and a neuroscientific perspective“. *Schizophrenia bulletin*, 33(1): 157–165.
- von Gebattel, Viktor Emil. 1939/1963. „Die Störungen des Werdens und des Zeiterlebens im Rahmen psychiatrischer Erkrankungen“. In *Die Wahnwelten. Endogene Psychosen*, hrsg. von Erwin Straus und Jörg Zutt, 352–369. Frankfurt: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Waldenfels, Bernhard. 1998/2008. *Grenzen der Normalisierung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard. 2002. *Bruchlinien der Erfahrung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Williams, Bernard. 1985. *Ethics and the Limits of Philosophy*. London: Fontana.
- Wolf, Ursula. 1998. „Zur Struktur der Frage nach dem guten Leben“. In *Was ist ein gutes Leben? Philosophische Reflexionen*, hrsg. von Holmer Steinfath, 32–46. Frankfurt: Suhrkamp.

Pädagogik(en) des guten Lebens im Zeichen der Zeit

Pedagogy(s) that aim at a good quality of life as a sign of the times

NAZIME ÖZTÜRK, WIEN, DENIS FRANCESCONI, WIEN & EVI AGOSTINI, WIEN

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird dem Zeitbezug von pädagogischen Konzeptionen des guten Lebens – im Spannungsfeld von Individualität und Sozialität, Pädagogik und Politik, Bestimmtheit und Unbestimmtheit – exemplarisch anhand pädagogischer Programmatiken einerseits und philosophischer Referenzen andererseits nachgegangen. Diese pädagogischen Deutungen und damit die Pädagogisierung des ‚guten‘ oder ‚richtigen‘ Lebens werden in einer bildungsphilosophischen Sichtweise und unter Bezug auf ihre deutschsprachigen Vertreter*innen einer eingehenden Betrachtung unterzogen: So scheint die Pädagogik in Theorie und Praxis einerseits auf eine klare normative Zielperspektive im Sinne einer Vorstellung vom guten menschlichen Leben angewiesen zu sein, die auch für die Zukunft Geltung beanspruchen kann. Andererseits scheint die Offenheit der Zukunft, von der aus sich die Notwendigkeit einer Pädagogik allererst rechtfertigen lässt, in diesem Prozess bedacht und bewahrt werden zu müssen, um Heranwachsenden eine eigenverantwortliche Gestaltung ihrer Welt in Relation zu anderen zu ermöglichen. Letzteres scheint nun aber gerade gegen eine Überformung pädagogischer Kerngedanken durch gegenwartsbezogene starre Vorstellungen eines guten Lebens zu sprechen. Mit dem Aufzeigen dieses Dilemmas und der Analyse verschiedener Lösungsansätze vor dem aktuellen Hintergrund der Ungewissheit gesellschaftlicher Transformationsprozesse möchte der Text einen allgemeinpädagogischen Beitrag zur philosophischen Diskussion um das (kollektiv) gute Leben leisten.

Schlagwörter: gutes Leben; Zeit; pädagogische Konzeptionen; Zukunft; Gegenwart; Zusammenleben

Alle Inhalte der Zeitschrift für Praktische Philosophie sind lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.



Abstract: This article examines the temporal context of pedagogical conceptions of a good life – in the field of tension between individuality and sociality, pedagogy and politics, determinacy and indeterminacy – exemplarily on the basis of pedagogical strategies on the one hand and philosophical references on the other. These pedagogical interpretations and thus the pedagogization of a “good” or “real” life are examined in detail from the perspective of educational philosophy and with reference to its German-speaking representatives: On the one hand, when it comes to conceptions of a good human life, pedagogy, both in theory and practice, seems to depend on a clear, normative goal perspective that also claims validity for the future. On the other hand, it seems necessary to consider and preserve the openness of the future, which justifies the necessity of pedagogy in the first place, in this process so that young people are empowered to take responsibility for shaping their world in relation to others. The latter, however, seems to argue against any over-arching core ideas derived from contemporary, rigid ideas of a good life. By pointing out this dilemma and analyzing different approaches to solving it against the current background of the uncertainty of social transformation processes, the text aims to make a general educational contribution to the philosophical discussion about a (collectively) good life.

Keywords: good life; time; pedagogical concepts; future; present; co-existing

1. Einleitung: Entwürfe des guten Lebens

Das philosophische Nachdenken über das gute Leben reicht von subjektivistischen Ansätzen wie der hedonistischen Lust am Leben oder dem erlebten individuellen Glück durch Selbstgenügsamkeit bis hin zu religiös geprägten Ansätzen wie dem Streben nach Glückseligkeit im Jenseits. In vielen Modellen wird das gute Leben jedoch nicht als etwas gegenwärtig Gegebenes vorausgesetzt, sondern an soziale Kontexte und zukünftige Handlungen, deren Motive, Ziele oder Ergebnisse geknüpft. So wird das gute Leben beispielsweise als eine subjektiv und/oder kollektiv erreichbare Lebensform oder aber als ein utopisches Ideal gedacht, wonach das Handeln zu orientieren sei. Dieses kann dann entsprechend der Imperative der praktischen Vernunft (Kant 2021) oder als utilitaristisches gesellschaftliches Handeln (Bentham 2013/1787; Hutcheson 2012/1726) zum guten Leben führen. Damit einhergehend stellt sich auch die Frage, wonach das menschliche Handeln ausgerichtet wird, ob sich dieses entsprechend oder gerade entgegen natürlicher Anlagen verwirklicht (Pleger 2020). Welche Instanzen oder welche Kriterien sind dafür entscheidend, ob Handlungen oder Lebensentwürfe als ‚gut‘ zu bewerten sind? Die Beantwortung dieser Frage ist oftmals abhängig von den

kontingenten sozialen Deutungen: So wurde in der Neuzeit das Gewissen des einzelnen Menschen dafür als eine wegweisende Instanz interpretiert (Picht 1969, 320). Das gute Handeln oder das gute Leben an die subjektive Moral von einzelnen Individuen zu knüpfen, ist von einer Thematisierung eines guten Lebens zu unterscheiden, in der das Verhältnis zu anderen konstitutiv ist. In dieser Perspektive interessiert weniger das bestimmte Gute an sich, sondern vielmehr das relationale, unbestimmte gute (Zusammen-)Leben. Es sind gerade die Bezüge zum Sozialen, zur Koexistenz in einer Welt mit anderen, die in pädagogischen Konzepten des guten Lebens eine besondere Stellung einnehmen und vor dem Hintergrund sozioökologischer Herausforderungen stark an Bedeutung gewinnen. Diese pädagogischen Deutungen und damit die Pädagogisierung des ‚guten‘ oder ‚richtigen‘ Lebens werden im Folgenden in einer bildungsphilosophischen Sichtweise und unter Bezug auf ihre deutschsprachigen Vertreter*innen einer eingehenderen Betrachtung unterzogen: So scheint die Pädagogik in Theorie und Praxis einerseits auf eine klare normative Zielperspektive im Sinne einer Vorstellung vom guten menschlichen Leben angewiesen zu sein, die auch für die Zukunft Geltung beanspruchen kann. Andererseits scheint die Offenheit der Zukunft, von der aus sich die Notwendigkeit einer Pädagogik allererst rechtfertigen lässt, in diesem Prozess bedacht und bewahrt werden zu müssen, um Heranwachsenden eine eigenverantwortliche Gestaltung ihrer Welt nicht zuletzt in Relation zu anderen zu ermöglichen. Letzteres scheint nun aber gerade gegen eine Überformung pädagogischer Kerngedanken durch gegenwartsbezogene starre Vorstellungen eines guten Lebens zu sprechen. Mit dem Aufzeigen dieses Dilemmas und der Analyse verschiedener Lösungsansätze vor dem aktuellen Hintergrund der Ungewissheit gesellschaftlicher Transformationsprozesse möchte der Text einen allgemeinpädagogischen Beitrag zur philosophischen Diskussion um das (kollektiv) gute Leben leisten. Indem er das gute Leben wieder als mögliche Leitkategorie für gesellschaftlich und ökologisch relevante Fragen der Gegenwart und Zukunft ins Spiel bringt, kann er zudem bildungsphilosophische Überlegungen befruchten. Mit diesen Zielen vor Augen verbindet der Text ideengeschichtliche Rekonstruktion mit einem systematischen Anspruch.¹

Pädagogische Visionen des guten Lebens unterliegen einem Deutungsprozess, der sich in Abhängigkeit zu gesellschaftlichen Bedürfnissen

1 Für hilfreiche Überarbeitungshinweise danken die Autor*innen insbesondere den anonymen Gutachter*innen des vorliegenden Textes.

vollzieht und die pädagogische Praxis- und Theorieentwicklung mit beeinflusst. Vorstellungen des guten Lebens beziehen sich immer auch auf eine offene Zukunft² – wie die Pädagogik „als eine Praxis der Freiheit“ selbst (Schluß 2021, 38). Diese immanente Zukunftsoffenheit macht die Pädagogik besonders anfällig für gesellschaftliche Transformationsvisionen. Pädagogische Entwürfe des guten Lebens werden nicht nur im Zeichen der Zeit, sondern immer auch in der Hoffnung auf eine als ‚besser‘ eingeschätzte Zukunft formuliert (Boser et al. 2018; Brumlik 1992). Labaree (2008) spricht in diesem Zusammenhang von einer Pädagogisierung des guten Lebens: Gesellschaftliche Zukunftsvisionen werden in passende pädagogische Bemühungen übersetzt. So verschieden Pädagogik(en) des guten Lebens auch sein können, ob sie nun die aufklärerische *Perfektibilität* (Rousseau 2010/1755) – als die Fähigkeit zur Vervollkommnung der Humanität – oder die spätmoderne *Singularisierung* (Reckwitz 2017) – als dem Streben nach Besonderheit – zum Ziel haben, ihre Zukunftsgerichtetheit – im Sinne eines Handelns für die Zukunft³ – ist ihnen allen gemeinsam. *Wie aber kann der Zeitbezug von pädagogischen Konzeptionen des guten Lebens – im Spannungsfeld von Individualität und Sozialität, Pädagogik und Politik, Bestimmtheit und Unbestimmtheit – verstanden werden?*

Dieser Frage wird weiterführend nachgegangen. In Kapitel 2 werden praxisbezogene Beispiele aus vorwiegend zeitgenössischen pädagogischen Programmatiken und die darin formulierten impliziten und expliziten Ansprüche für ein zukünftig gutes – individuelles und kollektives – Leben dargestellt. Dem folgt in Kapitel 3 die Analyse pädagogischer Zukunftsdimensionen anhand ausgewählter philosophischer Denker*innen wie Dewey (1993) und Arendt (1994), wobei der politischen Dimension und dem davon abgeleiteten gesamtgesellschaftlichen Nutzen Rechnung getragen wird. Dabei werden diese Konzeptionen des Verhältnisses von Pädagogik und (künftigem) gutem Leben miteinander verglichen, um daraus eine Problem- und Aufgabenstellung für die pädagogische Reflexion und erzieherisches Handeln abzuleiten. Was diese Konstellation interessant macht, ist, dass sich beide Denker*innen in einer politisch-pädagogischen Absicht normativ auf das Generationenverhältnis beziehen und jeweils für eine anders geartete

2 Wobei der Bezug zur Gegenwart und Vergangenheit dabei eine immanente Rolle spielt.

3 Wobei die Orientierung für das, was gut ist, durchaus auch in der Vergangenheit liegen kann.

Zukunft argumentieren: Während Dewey die demokratische Lebensform als ein erstrebenswertes Zukunftsideal ansieht, spricht Arendt in ihrem Konzept der Natalität der Pädagogisierung politischer Modelle des guten Lebens die Legitimität ab und plädiert für die grundsätzliche Offenhaltung der Zukunft. Trotz der im Text auch angeführten Differenzen weisen die ausgewählten Philosoph*innen Gemeinsamkeiten im Hinblick auf ihr Bildungsverständnis auf: Sie verstehen Bildung als einen kontinuierlichen Prozess, der (über formalisierte Lehr-Lernkontexte hinaus) im Leben durch praktische Erfahrungen und Interaktionen mit anderen vollzogen wird (Arendt 1994; Dewey 1993). Ein weiterer Berührungspunkt liegt in der Annahme, dass komplexe Fragen des menschlichen Lebens mithilfe von Erfahrung, Praxis und Emotionen und nicht allein durch Vernunft beantwortet werden können (Arendt 2021/1972; Dewey 2008/1938). Darüber hinaus wird der Koexistenz mit anderen in den Ansätzen der Denker*innen eine herausragende Bedeutung zugeschrieben: Es geht ihnen um die Ethik des Miteinanders und nicht lediglich um das individuelle bzw. persönliche Wohl (Arendt 2021/1972; Dewey 1927). So beschäftigen sich beide mit Fragen sozialer Gerechtigkeit, die sie angesichts ihrer historisch-kontextuellen Verortung jeweils unterschiedlich beantworten. Die ausgewählte ideengeschichtliche Auseinandersetzung erscheint für aktuelle Diskurse des guten Lebens gerade in Zeiten globaler Krisen, allen voran des Klimawandels, aus mindestens drei Gründen als lohnenswert: Sie regt zum Nachdenken über ein sozial gerechtes Miteinander, über das Generationenverhältnis und über die Rolle des Zeitbezugs in der Pädagogik an. Im abschließenden Kapitel 4 wird deshalb ausgehend von diesen ausgewählten Ansätzen sowie weiterführenden zukunftsbezogenen, teilweise utopischen Idealvorstellungen die Bedeutsamkeit des Gegenwartsbezugs der Pädagogik herausgearbeitet. In gegenwärtigen Vorstellungen des guten Lebens äußern sich konkrete intersubjektive und sozial verträgliche Modelle des guten (Zusammen-)Lebens. In dieser Perspektive wird weiterführend für eine erfahrungsorientierte Analyse guten (Zusammen-)Lebens argumentiert und diese mit neueren (pädagogischen) Formationen des guten Lebens verknüpft, die das Welt- und Selbstverhältnis von Menschen unter Bedingungen globaler ökologischer Krisen neu zu bestimmen vermögen.

2. Konkrete pädagogische Programmatiken für ein (zukünftig) gutes Leben

Pädagogische Programme können sowohl als visionärer Ausdruck besserer Zukünfte als auch als gegenwartsbezogene Kritik an bestehenden sozialen Verhältnissen und somit als Hoffnung auf ein als ‚gut‘ oder ‚besser‘ imaginiertes Leben gelesen werden. So zeigen historisch-pädagogische Analysen, dass sich Ideen des guten Lebens zu jeder Zeit und mit jeweils unterschiedlichen zeitbezogenen Absichten in pädagogischen Konzeptionen wiederfinden lassen: Mit Beginn der Institutionalisierung der Kindheit und der Standardisierung der Bedingungen des Aufwachsens und des Lebenslaufs wurde beispielsweise das ‚gute‘ kindliche Leben tendenziell aus der Perspektive der Schule betrachtet. Dementsprechend wurden Vorbereitungsphasen darauf sowie das gesellschaftliche Leben danach organisiert. Die Anfänge der Elementarpädagogik in Europa Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts bauen auf verschiedenen Narrativen auf, wie u. a. die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu gewährleisten oder nachfolgende Generationen vor dem „Schädlichen, Tadelhaften, Unrichtigen, Unwahren und Irrigen zu bewahren“ und „ihr Sprech- und Denkvermögen zu entwickeln, sie mit den allernötigsten Kenntnissen zu versehen, und sie gehörig vorbereitet der Schule zu übergeben“ (Wolke 1805, 205). Der Auftrag der Elementarpädagogik bestand also einerseits darin, einen Schutzraum vor schlechten gesellschaftlichen Einflüssen zu bieten, und andererseits Wissen zu vermitteln, das als wertvoll für Schule und Gesellschaft angesehen wurde. Die natürliche Lernfähigkeit von Kindern wurde als Potenzial für die Überwindung der durch die Industrialisierung entstandenen sozialen Probleme erachtet, u. a. die Verwahrlosung der Kinder. Die französischen „Strickschulen“⁴ sollten die für das spätere Berufsleben in der Textilindustrie notwendigen Tugenden wie Ordnung, Disziplin und Haltung vermitteln und die Fähigkeit zum Wirtschaften ausbilden, beispielsweise durch den starken Fokus auf die Sprachbildung, mit der die heimische Mundart überwunden werden sollte. Dieser Anspruch, mit dem Ausbau elementarpädagogischer Einrichtungen soziale Probleme aufzufangen, hat sich sukzessive im pädagogischen Diskurs etabliert. Seither sind, gestützt durch zahlreiche Forschungen, welche die positiven und langfristigen Effekte dieser Institution auf die kindliche Entwicklung im Allgemeinen und die Kompensation ungleicher Startchancen

4 Nach diesem Vorbild wurden in Deutschland die sogenannten Industrieschulen gegründet (Franke-Meyer und Reyer 2015).

im Besonderen belegen, die gesellschaftlichen Erwartungen an den Kindergarten gestiegen (Seyda 2009). Auch wenn sich gegenwärtig andere soziale Probleme zeitigen als in den Gründungsjahren – wie z. B. die nachweisbare enge Verwobenheit von sozialer Herkunft und Bildungsteilhabe (Lafranchi und Burgener Woeffray 2013; Herzog-Punzenberger 2016) – bleibt die Hoffnung ungebrochen, zumindest in Europa, mit elementarpädagogischen Angeboten individuelle und gesellschaftliche Lebenslagen zukünftig zu verbessern (REU 2013; Öztürk 2019). Gleichzeitig lässt der diskursdominante positive Blick auf die Effektivität der institutionellen Frühpädagogik gegenläufige negative (Diskriminierungs-)Erfahrungen von Kindern als randständig erscheinen (Kluczniok 2017). Während sich also manche Konventionen des guten Lebens in pädagogischen Zielformulierungen als diskursfähig etablieren, bleiben andere Aspekte ausgeklammert. Theoretische Konzeptionen des guten Lebens müssen sich damit nicht notwendigerweise im gelebten Alltag der Menschen manifestieren.

Fragen nach einem guten Leben schließen die Reflexion der sich verändernden zeitlichen Umstände mit ein, sodass die gegenwärtigen Entwicklungen Anlass für die Gestaltung der Zukunft geben. Folglich können die zuvor aufgezeigten historischen und impliziten Bezüge zu Modellierungen des guten Lebens in ausgewählten pädagogischen Programmatiken deren jüngerer expliziter Thematisierung gegenübergestellt werden: Beispielsweise wird seit einigen Jahren im *PISA 2018 Well-being Framework* (OECD 2018, 260–261) die Lebenszufriedenheit von Heranwachsenden gemessen. Diese sei als eine wichtige Determinante für den Erfolg in der Schule, in der Arbeitswelt oder für eine gesunde Lebensweise in der Zukunft zu sehen. Der konzeptuelle Fokus richtet sich dabei auf Lebenszufriedenheit in Bezug auf ihren unmittelbaren und zukünftigen individuellen sowie gesellschaftlichen Nutzen. Die Ergebnisse veranschaulichen, dass Heranwachsende unter gutem Leben vorrangig gelungene soziale Beziehungen innerhalb der Familie und mit Freund*innen verstehen. PISA plädiert dafür, die Intersektion zwischen subjektiven und kontextuellen Faktoren von Lebenszufriedenheit im Sinne besserer schulischer Leistungen stärker zu berücksichtigen (OECD 2018).⁵ Der OECD-PISA-Ansatz zur Förderung von Lebensqualität ist sowohl in pädagogischer als auch in ethischer Hinsicht als problematisch einzustufen und bedarf weiterer Untersuchungen (Francesconi et al.

5 Das detaillierte Programm und sein (potenzieller) Einfluss auf internationale Bildungssysteme wird hier nicht thematisiert.

2022). Auffallend ist jedenfalls, dass die Semantik des guten Lebens in der (wirtschaftstheoretisch eher neoliberal orientierten) Programmatik explizit erwähnt wird.

Oft beziehen sich Figurationen des guten Lebens in pädagogischen Programmen auf wandelbare „epochaltypische Schlüsselprobleme“ der Gegenwart und ihrer voraussichtlichen Zukunft, für die Klafki (1985, 56) eine „Mitverantwortlichkeit aller“ einfordert. Diese Perspektive verteidigt die institutionelle Vermittlung⁶ der Schlüsselprobleme an Kinder und Jugendliche. Giesecke (1997) sieht darin hingegen die Gefahr, Schlüsselprobleme moralisierend zu vereinfachen. Er gibt außerdem zu bedenken, dass Lehrpersonen nicht ausreichend fachlich informiert sein können, um zentrale Probleme in einer sachlichen und dem kindlichen Alter entsprechenden Art und Weise zu vermitteln. Hier deutet sich eine graduelle Differenz an, sowohl in der Benennung sozialer Probleme als auch in der Verantwortlichkeit diese zu überwinden. So können politische Konzepte des guten Lebens in ihrer affirmativen pädagogischen Übernahme nicht nur scheitern, sondern gesellschaftliche Verantwortungen unverhältnismäßig verteilen. Deshalb sind Konzepte des guten Lebens auf ihre Entstehungskontexte hin zu befragen, nämlich aus welcher Richtung und aus welcher sozialen Position heraus diese vertreten werden. Vorstellungen zum guten Leben sind also einer zeitlich-kontextuellen Auslegung unterworfen und innerhalb einer Gesellschaft stets umstritten, „da sozio-kulturell ausgehandelte, wissenschaftlich fixierte Vorstellungen über das ‚gute Leben‘ konkurrierend koexistieren“ (Boser et al. 2018, 305).

Als das wohl größte Schlüsselproblem der Gegenwart sind ökologische Herausforderungen zu nennen, mit denen bisherige Lebensweisen radikal in Frage gestellt werden. Ein so ‚Weiterleben-wie-bisher‘ gefährdet die Zukunft des Planeten, weshalb wachstumskritische Debatten alternative Modelle des guten Lebens – möglichst jenseits von übermäßigem Konsum und der Zerstörung natürlicher Ressourcen – diskursfähig machen (u. a. Thompson 2018; Acosta 2018). Die Kritik an privilegierten Lebensstilen geht mit der Forderung einher, nicht länger auf Kosten anderer zu leben. Im Sinne der intergenerationalen Gerechtigkeit (Curren und Metzger 2017) bedrohen die

6 Diese Vermittlung solle im Sinne des „exemplarischen, gründlichen, verstehenden bzw. entdeckenden Lernens“ erfolgen und „einerseits ein Höchstmaß an Gemeinsamkeiten“ anstreben „andererseits aber (...) unterschiedliche[...] und kontroverse[...] Auffassungen, Problemlösungsversuche[...], Lebensentwürfe[...]“ ermöglichen (Klafki 1985, 62).

gesellschaftlich dominanten konsumorientierten Lebensmodelle zukünftige Lebensqualitäten von Kindern und Jugendlichen. Damit scheint die Forderung Schleiermachers (1983, 82–84), die Gegenwart nicht für die Zukunft zu opfern, geradezu auch in ihrer Umkehrung an Relevanz zu gewinnen, nämlich zukünftige Lebensmöglichkeiten nicht durch gegenwärtige Lebensweisen einzuschränken. Mit der Brüchigkeit bisheriger Lebensmodelle werden Fragen nach dem guten Leben umso wichtiger.

Im Bildungsbereich führ(t)en diese immer stärker spürbaren Herausforderungen zu globalen Forderungen, sich an der Weltveränderung transnational zu beteiligen (UN, 2015). So kann die Einführung kooperativer Strukturen im Bildungssystem, der sogenannten „Bildungsgrätzl“ oder Bildungsnachbarschaften in Wien als eine klare bildungspolitische und innovative Antwort auf sozialökologische Aufgaben und Fragen der Nachhaltigkeit verstanden werden. Mit dem Leitsatz „It takes a Grätzl to raise a child“ verschreiben sich Bildungsgrätzl dem Auftrag „lebensweltorientierte Lernräume“ zu schaffen, die inklusive Bildungsübergänge ermöglichen und lokale Ressourcen besser nutzen (SCWR 2019, 118). Diese Initiative geht aus der *Smart City Wien Rahmenstrategie 2019–2050* hervor, dem die SDGs (*Sustainable Development Goals*) der UN-Agenda 2030 zu Grunde liegen (UN 2015, 2). Diese langfristige Programmatik versteht sich als eine lokale Antwort auf globale Herausforderungen. In Bezug auf die Lebensqualität heißt es in der *Smart City Wien Strategie*:

Kinder gewinnen schon früh Vertrauen in die eigene Innovationskraft und damit eine optimistische, zukunftsorientierte Weltsicht. Das Zusammenspiel von inklusiven Bildungsangeboten für alle Altersstufen, der Vermittlung digitaler Kompetenzen, bedarfsorientierter Qualifizierung und Weiterentwicklungsmöglichkeiten im Beruf schafft den Nährboden für Innovations- und Veränderungsprozesse. (SCWR 2019, 116)

In der *Smart City Wien Strategie* wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass Kooperation zwischen Bildungsinstitutionen für die Förderung von Lebensqualität von entscheidender Bedeutung ist. Zudem wird betont, dass Fragen der Lebensqualität zu Schlüsselementen der Bildungspläne der Stadt Wien werden sollen (SCWR 2019, 31). Damit drücken sich bereits Vorstellungen eines zukünftig besseren Lebens aus, die institutionell vermittelt werden sollen und mitunter auf eine gesellschaftliche Transformation im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung abzielen. Diesem Ziel verschreiben

sich weitere aktuelle (g)lokale⁷ Tendenzen im Bildungswesen, wie die Anstrengungen im österreichischen (Hoch-)Schulkontext, die SDGs vermehrt in den Curricula zu verankern (Eloff et al. 2022) oder pädagogische Prinzipien der UNESCO im Bildungswesen stärker zu berücksichtigen (BMB 2016, 2017). Somit zeichnen sich bildungspolitische Bemühungen ab, sich sphärenspezifisch auf globale Herausforderungen zu beziehen und lokal an ihrer Lösung mitzuwirken. Als eine internationale, überinstitutionelle, überparteiliche und dezentralisierte Bewegung versucht auch *FridaysforFuture* der globalen Klimakrise auf lokaler Ebene entgegenzutreten. Um eine nachhaltige sozioökonomische Transformation zu bewirken, setzt sie dabei nicht auf ausschließlich individuelle, sondern vorwiegend kollektive Handlungsfähigkeit (*collective agency*). Die seit 2018 von der Schwedin Greta Thunberg ins Leben gerufene Bewegung kann dabei in einer pädagogischen Sichtweise insbesondere in ihrer paideutischen Funktion analysiert werden: Als verschachteltes Netzwerk (*distributed network*) ruft *FridaysforFuture* wissenschaftliche Erkenntnisse ab und arbeitet diese in einer verständlichen Art und Weise auf. Die dadurch zur Verfügung gestellten Informationen können von diversen Gruppen und Individuen zum Zwecke der Handlungsfähigkeit in gelebtes sinnvolles Wissen transformiert werden. Indem Thunberg mit ihren Mitstreiter*innen größere Bevölkerungsschichten unterschiedlicher Altersspanne mobilisiert, ist sie zudem in der Lage, den öffentlichen Diskurs unter einem bestimmten ethischen, vorwiegend sozialökologischen Ansatz zu beeinflussen (Francesconi et al. 2021).

Diese, durch weitere Beispiele erweiterbaren, (pädagogischen) Maßnahmen hatten bzw. haben die Ermöglichung eines individuell und kollektiv guten (Zusammen-)Lebens zum Ziel – im Sinne der Vorbereitung auf die Anforderungen der Zukunft. Die exemplarische Betrachtung führt vor Augen, dass Überlegungen zum guten Leben oft aus der Definition sozialer Probleme der jeweiligen Zeit und ihrer Umformulierung in pädagogische Lösungsmaßnahmen hervorgehen (Depaepe und Smeyers 2008; Tröhler 2016; Boser et al. 2018). Die Idee, durch die Pädagogisierung sozialer Probleme gesellschaftliche Verhältnisse zu verändern, ist aktuell und antiquiert zugleich und betrifft nicht zuletzt das Verhältnis zwischen Politik und Pädagogik. Diesem gesamtgesellschaftlichen Verhältnis zeitbezogener Zukunftsvisionen

7 Das Wort „(g)lokal“ steht für gleichermaßen globale wie lokale Initiativen, beispielsweise für Initiativen, die einen globalen Ursprung aufweisen, sich dann aber ebenso auf einer lokalen Ebene abbilden.

und ihrer politischen Pädagogisierung wird im nächsten Kapitel anhand weiterer Beispiele aus der Philosophie modellhaft und kritisch nachgegangen.

3. Die zukunftsbezogene Pädagogisierung politischer Modelle des guten Lebens

In *Demokratie und Erziehung* setzt sich Dewey mit der Frage auseinander, wie Erziehung zur Demokratie beitragen kann. Dewey (1993) greift hier den Gedanken Platons (2000) auf, die Befähigungen der Einzelnen herauszufinden und diese für die Gesellschaft als Ganzes zu nutzen, die Funktion der Erziehung im Allgemeinen.⁸ Jedoch sei es Platon, Dewey zufolge, aufgrund der vorherrschenden undemokratischen sozialen Verhältnisse seiner Zeit nicht gelungen, einen pädagogischen Ansatz zu formulieren, der imstande ist, vorhandene Klassenunterschiede zu nivellieren, vielmehr werde Harmonie bzw. das „harmonische Ganze[s]“ (Dewey 1993, 124) mit starren zugewiesenen Sozialpositionierungen assoziiert. Dewey (1993) geht weiterführend der Frage nach, wie das soziale Miteinander an Schulen im Sinne sozialer Gerechtigkeit organisiert werden müsste. Im Gegensatz zu Platon hat bei Dewey nicht der Staat das Primat in der Erziehung, sondern die Demokratie (Benner 2001, 50). Inspiriert durch den gleichberechtigten Austausch in den damaligen Handelsbeziehungen, formuliert er in seiner *progressive education* Lösungsvorschläge für die sozialen Probleme seiner Zeit. Eine gut organisierte Gesellschaft ist für Dewey dann gegeben, wenn nach demokratischen Verhältnissen erzogen werde. Da die Demokratie eine von außen her wirkende Autorität zurückweist, könne nur durch die Erziehung eine freiwillige Bereitschaft zur Unterordnung aus Interesse erfolgen. Eine demokratische Erziehung muss bei Dewey (1993, 120) die Umweltbedingungen der Heranwachsenden so beeinflussen, dass eine gleichberechtigte Teilnahme am sozialen Leben der Gemeinschaft (*community*) gewährleistet ist. In der Veränderung der Umweltbedingungen sieht er die Chance, zukünftige gesellschaftliche Verhältnisse nachhaltig zu beeinflussen. Damit werden bei Dewey Modelle des guten Lebens grundsätzlich durch die Umwelt mitvermittelt.

8 In der Übernahme und Abwandlung dieser platonischen „nativistischen Anlagentheorie“, die von einer Entsprechung natürlicher Anlagen mit gesellschaftlichen Lebensformen ausgeht, verwickelt sich Dewey, Benner (2001, 56) zufolge, in problematische Zusammenhänge, von denen er sich im Laufe seines weiteren Denkens distanzierte.

Deweys (1993, 121) Erziehungsideal ist auf das demokratische (soziale) Wachstum im Sinne der vielfältigen „gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ ausgerichtet und zielt auf eine gesellschaftliche Transformation bei gleichzeitiger Stabilität dieses demokratischen Ideals ab. In einer *community* sollten nach Dewey zwei Lernbedingungen vorliegen: Erstens sollte die *community* vielfältige Interessen der Beteiligten einbeziehen und Vertrauen auf soziale Wechselseitigkeit aufweisen; zweitens sollte der soziale, wechselseitige Austausch zur nachhaltigen Umgestaltung des sozialen Verhaltens führen. Es wird deutlich, dass Dewey seine Kriterien für gesellschaftliche Transformation aus der Abstraktion von Prinzipien, die er in der Gesellschaft verortet, bezieht und diese konstant weiterdenkt. Die beständige Wechselwirkung zwischen Gruppenmitgliedern trägt nach Dewey zur Demokratisierung bei und garantiert eine gewisse Nachhaltigkeit durch Anpassung trotz sich wandelnder gesellschaftlicher Verhältnisse. Der Gefahr, dass dabei nationale Zielsetzungen dominieren könnten, ist sich Dewey durchaus bewusst. Er schlägt deshalb vor, Erziehungsvorstellungen vorrangig transnational geteilten sozialen Zielsetzungen zu verpflichten (Dewey 1993). Zur Erreichung der definierten Erziehungsziele formuliert Dewey ein umfassendes pädagogisches Programm, auf welches hier nicht näher eingegangen werden kann.

In Amerika stieß der Pragmatismus nicht nur auf breite Resonanz, sondern wurde auch kritisch rezipiert, u. a. von Arendt (1994), die auf das dialektische Spannungsverhältnis zwischen Politik und Pädagogik aufmerksam macht, zwischen der Initiation der Heranwachsenden in die alte Welt und die Ermöglichung des Neu-Anfangens. Dabei stellt sie die menschliche Geburt, welche sie als das wichtigste Ereignis des Anfangen-Könnens beschreibt, in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen. Ihre Philosophie der Natalität betrachtet die Menschen als Initiale des Lebens. Während die Menschen in der Form einer ersten Geburt geboren werden, schalten sich diese in der Form einer zweiten Geburt sprechend und handelnd in die Welt, in das bereits bestehende gesellschaftliche Miteinander ein.

[A]n der Natalität sind alle Tätigkeiten gleicherweise orientiert, da sie immer auch die Aufgabe haben, für die Zukunft zu sorgen, bzw. dafür, daß das Leben und die Welt dem ständigen Zufluß von Neuankömmlingen, die als Fremdlinge in sie hineingeboren werden, gewachsen und auf ihn vorbereitet bleibt. [...] Der Neubeginn, der mit jeder Geburt in die Welt kommt, kann sich in der Welt nur darum zur Geltung bringen, weil dem Neuankömmling die Fähigkeit zukommt,

selbst einen neuen Anfang zu machen, d. h. zu handeln. Im Sinne von Initiative – ein initium setzen – steckt ein Element von Handeln in allen menschlichen Tätigkeiten, was nichts anderes besagt, als daß diese Tätigkeiten eben von Wesen geübt werden, die durch Geburt zur Welt gekommen sind und unter der Bedingung der Natalität stehen. Und da Handeln ferner die politische Tätigkeit par excellence ist, könnte es wohl sein, daß Natalität für politisches Denken ein so entscheidendes, Kategorien-bildendes Faktum darstellt, wie Sterblichkeit seit eh und je und im Abendland zumindest seit Plato der Tatbestand war, an dem metaphysisch-philosophisches Denken sich entzündete. (Arendt 2021/1972, 25–26)

Arendt (1994, 258–259) kritisiert in diesem Zusammenhang die Illusion, eine demokratische Gesellschaft durch neue Erziehungsvorstellungen herbeiführen zu können. Als problematisch sieht Arendt (1994, 274) insbesondere Bemühungen, „das Neue so in die Hand zu bekommen, daß wir, die Alten, bestimmen können, wie es aussehen wird“:⁹ „Indem man sie [die Kinder, A. d. A.] auf etwas Neues vorbereitet, schlägt man den Neuankömmlingen ihre eigene Chance des Neuen aus der Hand.“ (Arendt 1994, 258) Im Unterschied zu Dewey sieht Arendt die Pädagogik nicht als Verwirklichungsorgan politischer Visionen. Für sie ist es der kontinuierliche, gesellschaftliche Wandel, der die Pädagogik vor die stete Herausforderung stellt, zwischen einer alten Welt und ihren „Neuankömmling[en]“ zu vermitteln (Arendt 1994, 266). Die Notwendigkeit der Erziehung liegt nach Arendt darin, für diesen Wandel vom Alten zum Neuen Verantwortung zu übernehmen und zwar in einem doppelten Sinne: Für das Leben und Werden des Kindes einerseits und für den Fortbestand der Welt andererseits. Das Neue ist bei ihr also nicht in einem absoluten Sinne gedacht, sondern als Neues in Relation zum Alten. Die Vermittlung von Gegenwart und Zukunft sieht sie für die Pädagogik als konstitutiv an. Der Zukunftsbezug, den Arendt hier stark macht, unterscheidet sich in seinen Grundzügen von der deweyschen Konzeption, in der die Verwirklichung des, wenn auch fragmentarisch, anvisierten guten Lebens gefordert wird. In ihrem Konzept der Natalität verabschiedet sie sich von bestimmten Vorstellungen des guten Lebens und setzt diesen eine unbestimmte Idee des guten Lebens oder eine „konkrete Utopie“ (Brumlik 1992,

9 In *Krise der Erziehung* (Arendt 1994) nimmt sie auch explizit Bezug zur Situation Amerikas, in der das Pathos für alles Neue in der Erziehung dazu geführt habe, dass mit dem Pragmatismus die Verantwortung für die Welt aufgegeben worden sei.

544; Zimmermann 2016) entgegen. Spielräume pädagogischer Freiheit eröffnen sich für Arendt gerade in der Unbestimmtheit der Zukunft mit der die Pädagogik operieren muss. „Überall dort, wo man versucht, aus den Kindern selbst eine Art Welt zu errichten“, werden nach Arendt „die Bedingungen zerstört, die für das lebendige Werden und Wachsen natürlicherweise erforderlich sind“ (Arendt 1994, 267–268). Ihre Forderung nach pädagogischer Verantwortung bezieht sie auf das asymmetrische Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern und auf ihre Zeitdifferenz des in der Welt-Seins: In Arendts Verständnis liegt die Ermöglichung des guten Lebens in der Verantwortung das Neue zu konservieren und „in eine alte Welt ein[zuf]ühren“ sowie dafür Sorge zu tragen, dass dieses Neue „nicht von dem Alter der Welt erdrückt wird“ (Arendt 1994, 270–273). Bei Arendt (2021/1972, 25–26) ist es die menschliche Bedingtheit bzw. Konstituiertheit selbst, „daß keiner dieser Menschen je einem anderen gleicht, der einmal gelebt hat oder leben wird“, die das Handeln an eine Pluralität knüpft. Diese Pluralität gründet in der Tatsache, dass viele Menschen gleichzeitig auf der Welt leben und sich so aufeinander beziehen müssen. Im Gegensatz zu ideal-normativen Theorien, die bestimmte Visionen oder eindeutige Kriterien für ein gutes Leben diskutieren, vertritt sie damit eine unbestimmte, handlungstheoretische Idee des guten Lebens. Diese Idee schließt die Bereitschaft mit ein, gesellschaftliche Normalitätseurwürfe immer wieder aufs Neue zu befragen.

4. Zur Bedeutung des unbestimmten und intersubjektiven Gegenwartsbezugs in Vorstellungen des guten Lebens. Oder: Plädoyer für eine plurale Erfahrungsorientierung in der Pädagogik

Inwiefern ist pädagogisches Denken und Handeln nun auf die Zukunft und inwiefern auf die Gegenwart bezogen und wie hängen diese beiden Bezüge genau zusammen? Anhand von bildungsgeschichtlichen Reflexionen und politischen Programmatiken von der Neuzeit bis in die Gegenwart auf der einen Seite und ausgewählter philosophischer Werke aus dem 20. Jahrhundert (Dewey, Arendt) auf der anderen Seite sollte das Verhältnis von Pädagogik, gutem Leben und Zukunftsbezug beleuchtet werden. Diese vorangehende Auseinandersetzung mit ausgewählten Positionen veranschaulicht, dass sich pädagogische Konzeptionen des guten Lebens in einem zeitlichen Spannungsverhältnis zwischen Gegenwarts- und Zukunftsbezug, Bestimmtheit und Unbestimmtheit ihrer Ansprüche bewegen. Insbesondere idealistische Theorien bleiben in ihren Ausführungen präskriptiv – wie die Ver-

wirklichung des Guten durch die Demokratie als gut bzw. ideal erachtete Lebensform (Dewey) – sowie abstrakt, weil sie die Realisierbarkeit dieser Ansprüche kaum thematisieren. In diesem Sinne hat Deweys (1993) These der Planbarkeit sozialer Zukunft im Laufe der Zeit an Geltung verloren. Dieser Geltungsverlust liegt u. a. im Technologiedefizit der Pädagogik begründet, denn ihre „Mittel sind selten erfolgssicher, ihre Prognose oft falsch, nie gewiß, immer in eine späte, unabsehbare Zukunft weisend“ (Bernfeld 1967, 9–11). Weiterführende erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzungen mit dem Begriff der Utopie zeigen, dass sich utopische Vorstellungen zwischen der gegenwartsbezogenen Notwendigkeit ihrer Entwürfe und der Unmöglichkeit ihrer zukünftigen Realisierung äußern (Wimmer 2002). Problematisch erscheint es allerdings, wenn sich Pädagogik der normativen Umsetzung politischer Utopien annimmt, da ihr Handeln keiner politischen Vision bedarf, wie Arendt (1994) in ihrem Konzept der Natalität argumentiert und wie es auch von Tenorth (1992) weiter ausgeführt wird:

Anscheinend eröffnet allein die Eigenlogik von Bildung und Erziehung den heute noch legitimen und möglichen Weg zur Konstruktion pädagogischer Visionen. Die Pädagogik kann nämlich schon deshalb auf Zukunftsbilder und Ideale nicht verzichten, weil ihre eigene Zeitlichkeit immer neu einen Anfang setzt und das andere möglich sein lässt. (Tenorth 1992, 527)

Die Pädagogik in Theorie und Praxis kommt damit nicht ohne eine normative Zielperspektive im Sinne einer zumindest ungefähren Vorstellung vom guten menschlichen Leben aus. So sind für pädagogische Zukunftsvorstellungen Kriterien heranzuziehen, in denen die konkrete gegenwärtige Wirklichkeit Berücksichtigung findet. Diese Vorstellungen sollten zugleich jedoch die grundsätzliche Zukunftsoffenheit der Pädagogik und die Grenzen ihrer Techniken anerkennen. Sie sollten berücksichtigen, dass Menschen sich immer schon auf andere und die Welt beziehen und das Neue lediglich als relational im Sinne des Bezugs zur Vergangenheit und Gegenwart beschreibbar ist. Solche Konzeptionen negieren zudem die affirmative Übernahme politischer Visionen für eine ungewisse Zukunft. Inwiefern diese Zukunft angesichts ökologischer Krisen noch als offen oder ungewiss bezeichnet werden kann, wird in der Pädagogik kontrovers diskutiert (Schluß und Klär 2022; Su 2022). Die Zukunftsbezogenheit der Pädagogik bleibt jedoch auch unter den Bedingungen der Weltveränderung aktuell, wie diese bereits in der prominenten Frage Schleiermachers (1983, 38): „Was will denn eigentlich

die ältere Generation mit der jüngeren?“, artikuliert wird und den möglichen Einfluss pädagogischer Erwartungen an die Zukunft von Kindern und Jugendlichen betrifft. Für Schleiermacher (1843) wäre die Aufopferung der kindlichen Lebensgegenwart für zukünftige Zwecke nur unter bestimmten Umständen zu billigen: Jede Vorbereitung auf die Zukunft muss bei ihm auch unmittelbare Bedürfnisse befriedigen können. Die pädagogische Aufgabe besteht so gesehen vor allem darin, die Gegenwart nicht der Zukunft zu opfern, aber auch die Zukunft nicht auf die unmittelbaren Probleme der Gegenwart zu reduzieren.

Das Verhältnis der Pädagogik zur Zukunft bleibt also ambivalent, weil sich pädagogische Vorstellungen – über ihre Unverfügbarkeit Bescheid wissend – dennoch auf eine (wünschenswerte) Zukunft beziehen müssen. Viele Bildungssysteme und umfassende pädagogische Programmatiken legitimieren sich gerade auch im Hinblick auf die Zukunft von Kindern und Jugendlichen in der Gesellschaft, weshalb Zukunft eine wichtige pädagogische Kategorie darstellt (Binder 2012). Als „Lebenslehre“ (Fink) verstanden, bezieht sich das Pädagogische dabei zugleich immer auch auf eine sozial gestaltete Gegenwart, beispielsweise darauf, wie sich gegenwärtige Formen des guten (Zusammen-)Lebens äußern, auf der künftige Lebensweisen gründen können. Dieses Spannungsverhältnis zur sozial verfassten Zeit ist für die Pädagogik konstitutiv, will sie sich der ‚Entwicklungsatsache‘ (Bernfeld) und damit der Verantwortung im intergenerationalen Verhältnis für die Welt (Arendt) nicht entzieht. Demnach werden komplexe gegenwärtige intersubjektive Handlungszusammenhänge für eine zeitbewusste pädagogische Theorie des guten Lebens selbst interessant. Der konkrete und dennoch unbestimmte Bezug zur pädagogischen Alltagswelt kann so das in utopischen Erwartungen implizit vertretene einseitige Menschenbild – dass Menschen erwartungskonform handeln werden – produktiv enttäuschen, wenn Pluralität als Bedingung des Handelns begriffen wird (Arendt 2021/1972). Es scheint also nicht auszureichen, eine bessere Zukunft zu antizipieren, ohne die präsenten, intersubjektiv gelebten Modelle und Praktiken des guten Lebens mit zu berücksichtigen.

Diese zuletzt herausgearbeitete Relation und Position zum ambivalenten und wechselseitigen Zeitbezug der Pädagogik sowie insbesondere zur Unbestimmtheit von Zielsetzungen und der Pluralität von Handlungen, vor dem Hintergrund des Zusammenlebens mit anderen und zur Verantwortung für die Welt und das Neue sind unter den gegebenen Bedingungen einer sich durch sozioökologische Transformationen rasant verändernden Le-

benswelt höchst aktuell. Einerseits kann erwartet werden, dass sich weitere pädagogische Entwürfe des guten Lebens zeitigen, von denen sich einige als diskursfähig etablieren, andererseits sind Pädagogisierungen neuer (utopischer) Transformationsvisionen im Sinne eines ‚besseren‘ (Zusammen-)Lebens nicht ausgeschlossen. Eine bessere Zukunft über Kinder und Jugendliche verwirklichen zu wollen, ohne jedoch eigene Lebensstile und Privilegien zu befragen, würde Arendt (1994) mit der Verantwortungsverweigerung für die Welt gleichsetzen. Diese Verantwortungsverweigerung kommt in der *FridaysforFuture* Bewegung besonders zum Ausdruck: Sie appelliert an Erwachsene und Politik endlich Verantwortung für die Welt zu übernehmen, damit ein lebenswertes Morgen möglich bleibt. Die Ermöglichung der zukünftigen Lebensmöglichkeiten hängt im Lichte aktueller sozioökologischer Entwicklungen auch von der Bereitschaft ab, gegenwärtige Lebensstile umzugestalten. Mit Dewey (1993) ließe sich daran anknüpfen, da er in der Veränderung der Umweltbedingungen von Heranwachsenden und ihrer Mitverwicklung im (politisch) sozialen Leben gesellschaftliche Zukunftschancen sah. In Anlehnung daran bleibt offen, inwiefern Kinder und Jugendliche tatsächlich bei der Gestaltung ihrer Zukunft mitbestimmen können oder sollen und inwiefern Erwachsene dann im Sinne intergenerationaler Gerechtigkeit verantwortlich handeln.

Pädagogische Fragen nach einem guten Leben schließen somit die Reflexion der sich verändernden „Lernbedingungen und die dadurch eröffneten oder erschwerten Formen der Subjektkonstitution“ im Zeichen der Zeit mit ein, weshalb globale Krisen diese aktueller denn je werden lassen (Wimmer 2002, 31). So werden in neueren Ansätzen des guten Lebens wie beispielsweise im in Kapitel 2 erwähnten Projekt zu den Bildungsgrätzln in Wien wachstumskritische Stimmen aufgenommen und transnationale Ziele wie die Stärkung der *community* (Dewey 1993) angestrebt, die die Lebensbedingungen der lokalen Gemeinschaft verbessern wollen. Welche Modelle des guten (Zusammen-)Lebens dort genau vermittelt, wie sie konkret gelebt werden und inwiefern sie sich von dominanten konsumorientierten Lebensweisen unterscheiden, bleiben bisher ebenso offene Fragen. Modelle des guten Lebens sind also nicht nur im Gedachten und Gesagten zu suchen, sondern vor allem im Gelebtem, in intersubjektiven Handlungszusammenhängen. Dabei ist es unvermeidlich, dass pädagogische Erwartungshorizonte durch vielfältige Erfahrungsräume enttäuscht werden können (Koselleck 2010/1975). Insofern sind empirische Analysen der vorgelebten, vermittelten Lebensweisen an Kinder und Jugendliche im Sinne sozial nachhaltiger

Bemühungen selbst wichtig, um von einer Differenz zwischen neuen Lebensstilen in Relation zu alten (Arendt) zu sprechen. Folglich sind neben gedachten oder geäußerten Vorstellungen des guten (Zusammen-)Lebens auch die gelebten Modelle zu berücksichtigen:

Es sind Erfahrungen, in denen das Subjekt auf eine paradoxe Weise gerade in einem von ihm nicht beherrschbaren Bezug zum Anderen eine Freiheit gewinnt, die ihm in seiner bloß illusorischen Autonomie versagt bleiben muss. An diesen Erfahrungen [...], weil sie mit der Frage der Gerechtigkeit zusammenhängen, gilt es festzuhalten. (Wimmer 2002, 41)

Als Plural guter Formen des Zusammenlebens kann das gute Leben „Wege eröffnen, die einerseits erdacht werden müssen, um gebaut zu werden, die aber andererseits bereits Realität sind. Darin liegt das große Potenzial dieser Visionen und Erfahrungen.“ (Acosta 2018, 32) Ähnlich wie Arendt (1994) argumentiert Acosta (2018, 32), dass Erfahrungen des guten Lebens auf pluralen Lebensentwürfen und -praktiken basieren. Das „gute kollektive Leben“ wird nach Acosta (2018, 32) keineswegs durch einen vollständig ausgearbeiteten Vorschlag als vielmehr durch einzelne, plurale, komplexe Initiativen und Erfahrungen repräsentiert, die eine „imperiale Lebensweise“ (Brand und Wissen 2017) subversiv herausfordern. Diese globale „Zukunftsverantwortung der Menschen gegenüber der Natur“ (Wimmer 2002, 30) und der Gesellschaft wirft also wiederum auch die Frage nach der zukünftigen Orientierung alltäglicher Lebenswelten auf. Auf welches Leben werden heranwachsende Generationen angesichts rasanter technischer und wissenschaftlicher Modernisierungsprozesse und zunehmender ökologischer Krisen vorbereitet? Müssen Kinder und Jugendliche „nur“ noch in inhaltliche Aufgaben, aufbauend auf Vergangenes, pädagogisch instruiert werden, oder gewinnt der Zukunftsbezug gegenwärtig nicht eine gewichtigere oder sogar ambivalente Bedeutung? Peukert (2015) geht jedenfalls davon aus, dass sich menschliche Lebensverhältnisse in einem Ausmaß verändern, sodass auch bisherige Selbstverständlichkeiten, wie die Vorbereitung auf ein Berufsleben, ins Wanken geraten, wenn z. B. das Arbeiten zukünftig unwichtiger werden könnte. Und: Wie kann eine Zukunft gedacht werden, die durch gegenwärtige Praxen bedroht ist? Die Offenheit der Zukunft und damit ihre pluralen Gestaltungsmöglichkeiten werden mit den sich verschärfenden Krisen dramatisch eingeschränkt (Schluß 2021). Aus diesen Überlegungen resultiert abschließend, dass sowohl gegenwärtige pädagogische Initiativen

hinsichtlich ihrer zukunftsbezogenen Ansprüche und ihrer vermittelten Lebensmodelle, als auch die pädagogische Zukunftszeit unter Bedingungen sozioökologischer Herausforderungen eine kritische und empirische Auseinandersetzung verdienen.

Literatur

- Acosta, Alberto. 2018. „Buen Vivir: A proposal with global potential“. In *The Good Life Beyond Growth. New Perspectives*, edited by Hartmut Rosa and Christoph Henning, 29–38. New York: Routledge.
- Arendt, Hannah. 1994. „Die Krise in der Erziehung“. In *Zwischen Vergangenheit und Zukunft: Übungen im politischen Denken*, herausgegeben von Ursula Ludz, 255–276. München: Piper.
- Arendt, Hannah. 2021/1972. *Vita activa oder vom tätigen Leben*. Herausgegeben von Thomas Meyer, 2. Aufl. München: Piper.
- Benner, Dietrich. 2001. „Bildung und Demokratie“. *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft* (43): 49–65.
- Bentham, Jeremy. 2013/1787. „Die Idee des Kontrollprinzips“. In *Das Panoptikum oder Das Kontrollhaus*, herausgegeben von Christian Welzbacher. Aus dem Englischen von Andreas Leopold Hofbauer, 11–21. Berlin: Matthes & Seitz.
- Bernfeld, Siegfried. 1967. *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Binder, Ulrich. 2012. „Die Verwendung von ‚Zukunft‘ in pädagogischen Programmen“. *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (3): 321–339. <https://doi.org/10.25656/01:10508>
- BMB. 2016. *Unterrichtsmappe für die Primarstufe. Die 17 Ziele für eine bessere Welt*. Bundesministerium für Bildung. Wien.
- BMB. 2017. *Unterrichtsmappe für die Primarstufe. Die 17 Ziele für eine bessere Welt*. Bundesministerium für Bildung. Wien.
- Boser, Lukas, Andrea De Vincenti, Norbert Grube, und Michéle Hofmann. 2018. „Die Pädagogisierung des ‚guten Lebens‘ in bildungshistorischer Sicht“. In *Scheinbarer Stillstand – Pädagogische Diskurse und Entwicklungen in den Achtzigerjahren*, herausgegeben von Meike Baader, Esther Berner und Patrick Bühler, 303–332. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brand, Ulrich, und Markus Wissen. 2017. „Imperiale Lebensweise: Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus“. *Politische Vierteljahresschrift* 59 (1): 179–181. <https://doi.org/10.1007/s11615-018-0047-2>
- Brumlik, Micha. 1992. „Zur Zukunft pädagogischer Utopien“. *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (4): 529–545. <https://doi.org/10.25656/01:13970>
- Curren, Randall, and Ellen Metzger. 2017. *Living well now and in the future: Why sustainability matters*. Cambridge/London: The MIT Press.

- Depaepe, Marc, and Paul Smeyers. 2008. „Educationalization as an ongoing modernization process“. *Educational Theory* 58 (4): 379–389. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00295.x>
- Dewey, John. 1993. *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Herausgegeben von Jürgen Oelkers. Weinheim: Beltz.
- Dewey, John. 2008/1938. *Logik. Die Theorie der Forschung*. Berlin: Suhrkamp.
- Dewey, John. 1927. *The Public and its Problems*. New York: Holt.
- Eloff, Irma, Kgadi Mathabathe, Evi Agostini, and Ann-Kathrin Dittrich. 2022. „Teaching the Global Goals: Exploring the Experiences of Teacher Educators in an Online-Environment through Vignette Research“. *Environmental Sciences Proceedings* 15 (5): 1–9. <https://doi.org/10.3390/envirosciproc2022015005>
- Francesconi, Denis, Vasileios Symeonidis, and Evi Agostini. 2021. „FridaysForFuture as an Enactive Network. Collective Agency for the Transition Toward Sustainable Development“. *Frontiers in Education* 4(636067): 1–10. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.636067>
- Francesconi, Denis, Massimiliano Tarozzi, Kirsi Bykachev, Tarja Välimäki, Hannele Turunen, and Venka Simovska. 2022. „Quality of life movement: Historical overview of the policies and challenges for the future of education“. *Policy Futures in Education*. <https://doi.org/10.1177/14782103221105462>
- Franke-Meyer, Diana, und Jürgen Reyer. 2015. *Klassiker der Pädagogik der frühen Kindheit. Ideengeber und Vorläufer des Kindergartens*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Giesecke, Hermann. 1997. „Was ist ein ‚Schlüsselproblem‘?“ In *Gesammelte Schriften*, 23, 563–583.
- Herzog-Punzenberger, Barbara. 2016. *Kindergartenbesuch und Elementarpädagogik. Policy Brief Migration und Mehrsprachigkeit – Wie fit sind wir für die Vielfalt?* Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien. Wien.
- Hutcheson, Francis. 2012/1726. *An Inquiry into the Original of Our Ideas of Beauty and Virtue*. Edited by Wolfgang Leidhold. Carmel: Liberty Fund.
- Kant, Immanuel. 2021. *Immanuel Kant's Kritik der reinen Vernunft*. Herausgegeben von Benno Erdmann. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Klafki, Wolfgang. 1985. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz
- Klucznik, Katharina. 2017. „Längsschnittliche Analysen der Auswirkungen frühkindlicher Lernumwelten. Chancen und Risiken außerfamiliärer Betreuung“. In *Pädagogische Rundschau. Frühkindliche Bildung – Positionen zu einem spannungsreichen Thema* 3–4 (71): 247–260.
- Koselleck, Reinhard. 2010/1975. „Erfahrungsraum‘ und ‚Erwartungshorizont‘ zwei historische Kategorien“. In *Vergangene Zukunft: Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, 349–375. Berlin: Suhrkamp.

- Labaree, David. 2008. „The Winning Ways of a Losing Strategy: Educationalizing Social Problems in the United States“. In *Educational Theory* 58 (4): 447–460. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00299.x>
- OECD. 2018. „PISA 2018 Well-being Framework“, in *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework* Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/38a34353-en>
- Öztürk, Nazime. 2019. *Der Zugang zu elementarpädagogischen Einrichtungen. Eine Bestandsaufnahme*, herausgegeben von Henning Schluß und Elisabeth Sattler. Berlin: Logos.
- Peukert, Helmut. 2015. „Bildung in gesellschaftlicher Transformation“, herausgegeben von Ottmar John und Norbert Mette. Leiden, Niederlande: Brill/Schöningh.
- Platon. 2000. *Der Staat. Politeia. Griechisch-deutsch*. Sammlung Tusculum. Übersetzt von Rudolf Rufener, herausgegeben von Thomas A. Szlezák. Düsseldorf, Zürich: Artemis und Winkler.
- Pleger, Wolfgang. 2020. *Das gute Leben: Eine Einführung in die Ethik*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04980-3>
- Picht, Georg. 1969. *Wahrheit, Vernunft, Verantwortung. Philosophische Studien*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Reckwitz, Andreas. 2017. *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- REU – Rat der Europäischen Union. 2013. *Empfehlung der Kommission vom 20. Februar 2013. Investitionen in Kinder: Den Kreislauf der Benachteiligung durchbrechen* (2013/112/EU). Amtsblatt der Europäischen Union. <http://data.europa.eu/eli/reco/2013/112/oj>
- Rousseau, Jean J. 2010/1755. *Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen*. Aus dem Französischen übersetzt und herausgegeben von Philipp Rippel. Stuttgart: Reclam.
- Schleiermacher, Friedrich D. E. 1983. *Ausgewählte Pädagogische Schriften*. 3. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Schleiermacher, Friedrich D. E. 1843. *Über die Religion. Reden an die gebildeten unter ihren Verächtern*, Band 1, herausgegeben von Jacob Frerichs, 133–460. Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783111407852-002>
- Schluß, Henning. 2021. „(Un-)Sicherheit – Zur Bedeutung der Klimakrise für die Pädagogik“. In *Innere Sicherheit – Jahrbuch für Pädagogik 2019*, herausgegeben von Agnieszka Czejkowska und Susanne Spieker, 41–53. https://doi.org/10.3726/JPO12019K_41
- Schluß, Henning, und Johanna Klär. 2022. „Naturgesetze haben keine Moral. Zur fundamentalpädagogischen Bedeutung der Klimakrise“. In *Creating Green Citizens. Bildung, Demokratie und der Klimawandel*, herausgegeben von Johannes Drerup, Franziska Felder, Veronika Magyar-Haas und Gottfried Schweiger, 97–114. Berlin: J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-63376-2>

- SCWR. 2019. *Smart City Wien Rahmenstrategie 2019–2050*. Stadt Wien. Wien. <https://www.wien.gv.at/stadtentwicklung/studien/pdf/boo08551.pdf>
- Seyda, Susanne. 2009. „Kindergartenbesuch und späterer Bildungserfolg: Eine bildungsökonomische Analyse anhand des Sozioökonomischen Panels“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12(2): 233–251.
- Su Hanno. 2022. “Education with the Future at Stake.” In *Creating Green Citizens. Bildung, Demokratie und der Klimawandel*, herausgegeben von Johannes Dre-rup, Franziska Felder, Veronika Magyar-Haas und Gottfried Schweiger, 97–114. Berlin: J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-63376-2>
- Tenorth, Heinz E. 1992. „Die Konstruktion pädagogischer Probleme – oder: Das All-tägliche an der Tätigkeit der Erziehungswissenschaft“. In *Systematiken und Klas-sifikationen in der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Klaus P. Horn und Lothar Wigger, 35–45. Weinheim: Dt. Studienverlag.
- Thompson, Michael J. 2018. “The common good as a principle of social justice”. In *The Good Life beyond Growth. New Perspectives*, edited by Hartmut Rosa and Christoph Henning, 119–130. New York: Routledge.
- Tröhler, Daniel. 2016. “Educationalization of Social Problems and the Education-alization of the Modern World”. In *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, edited by Michael Peters and Daniel Tröhler. Springer: Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_8-1
- UN – United Nations. 2015. *Transforming Our World. The 2030 Agenda for Sus-tainable Development*. Paris: UN Press.
- Wimmer, Michael. 2002. „Zwischen Utopie und Pragmatismus. Zu Status und Wan-del pädagogischer Zukunftsvorstellungen“. In *Bildung/Transformation. Kultu-relle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive*, herausgegeben von Werner Friedrichs und Olaf Sanders, 29–44. Bielefeld: Tran-script.
- Wolke, Christian H. 1805. *Kurze Erziehungslehre oder Anweisung zur körperlichen, verständlichen und sittlichen Erziehung*. Leipzig: Voß.
- Zimmermann, Rainer E. 2016. *Ernst Bloch: Das Prinzip Hoffnung*. Berlin, Boston: De Gruyter.

Das Alter bekämpfen oder akzeptieren?

Ethische Überlegungen zum guten Leben im Alter

Fighting the effects of old age or accepting them? Ethical reflections on the good life in old age

NADINE MOOREN, MÜNSTER

Zusammenfassung: Im Rahmen der philosophischen und außerphilosophischen Beschäftigung mit der Frage nach dem guten Leben im Alter trifft man in der Regel auf einen von zwei Vorschlägen, wie am besten mit den Folgen des eigenen Alters umzugehen sei. Entweder wird dazu geraten, die Folgen des Alters so lange wie möglich zu bekämpfen oder dazu, sie zu akzeptieren. Das Ziel dieses Beitrags besteht darin, zu einem besseren Verständnis des guten Lebens im Alter beizutragen, indem diese beiden Vorschläge und die ihnen zugrundeliegenden Annahmen genauer untersucht werden. Im Anschluss an einige methodische Vorbemerkungen zu den grundlegenden Begriffen „Altern“ und „Alter“ in Abschnitt 1 soll gezeigt werden, dass beide Strategien plausible Aspekte ins Spiel bringen, die mit Blick auf die Frage nach dem guten Leben im Alter berücksichtigt werden sollten, sich aber auch mit Einwänden konfrontiert sehen (vgl. die Abschnitte 2 und 3). Im letzten Abschnitt soll dafür argumentiert werden, dass sich die bewahrenswerten Aspekte der beiden Strategien als komplementäre Bestandteile eines praktisch klugen Umgangs mit altersbedingten Veränderungen verstehen lassen (Abschnitt 4).

Schlagwörter: Alter(n) – gutes Leben – Tugendethik – self-defeating strategies – praktische Klugheit

Abstract: Philosophical and non-philosophical discussions on the good life in old age tend to recommend one of two alternatives how to cope best with the symptoms and effects of old age. While some suggest fighting the effects of old age as long as possible, others suggest that it is best to learn to accept them. The aim of this paper

Alle Inhalte der Zeitschrift für Praktische Philosophie sind lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.



is to contribute to a better understanding of the good life in old age by investigating these recommendations and their underlying presuppositions. Following some methodological remarks on the concepts of “aging” and “old age” (section 1), I want to show that both systematic recommendations highlight important aspects regarding the possibility of a good life in old age, however they are also confronted with cogent objections that call for a substantial revision of the respective approach (cf. sections 2 and 3). Considering this it is argued that the aspects which are worth preserving can be understood as complementary constituents of a wise way to deal with age-related experiences (section 4).

Keywords: old age – the good life – virtue ethics – self-defeating strategies – wisdom

Innerhalb wie außerhalb der Philosophie trifft man auf divergierende Ansichten über den Wert und Stellenwert des menschlichen Alters. Während das Alter für manche eine Schwundform des menschlichen Lebens darstellt, wird es von anderen als ein normaler Aspekt des menschlichen Lebens verstanden, der für diejenigen, die damit angemessen umzugehen verstehen, sogar eine Bereicherung sein könne. Philosophinnen und Philosophen, die für eine der beiden Sichtweisen argumentiert haben, schlagen in der Regel eine von zwei Umgangsweisen vor, durch die sich die Folgen des menschlichen Alters bewältigen lassen sollen. Sie raten entweder dazu, das Alter so lange wie möglich zu *bekämpfen* oder dazu, es zu *akzeptieren*. Das Ziel dieses Beitrags besteht darin, zu einem besseren Verständnis des guten Lebens im Alter beizutragen, indem diese beiden Vorschläge und die ihnen zugrundeliegenden Annahmen genauer untersucht werden. Gerade weil die beiden für diesen Beitrag ausgewählten, prominenten Vorschläge mit Blick auf den Stellenwert des Alters von konfligierenden Intuitionen ausgehen, ist es möglich, trotz der Fokussierung auf zwei Strategien, ein relativ breites Spektrum von Überlegungen zum Alter abzudecken und ein entsprechend breit gefächertes Spektrum von systematischen Optionen sichtbar zu machen.¹

In problemgeschichtlicher Perspektive lässt sich feststellen, dass man sich philosophisch bereits in der Antike nicht nur mit der allgemeinen ethi-

1 Im Rahmen dieses Beitrags konzentriere ich mich auf die Frage, inwiefern die beiden Vorschläge als intrinsisch bzw. instrumentell wertvolle Tugenden eines guten Lebens im Alter verstanden werden können. Der Frage, ob und inwiefern es sich bei ihnen auch um *exklusive* Tugenden des Alters handelt, d.h. um Tugenden, deren Beitrag sich auf die Phase des Alters beschränkt, müsste Thema eines anderen Beitrags sein.

schen Frage nach dem guten und gelingenden Leben, sondern auch mit Fragen einer guten und gelingenden Lebensführung in bestimmten Phasen des Lebens, z.B. dem Alter, beschäftigt hat. So haben sich schon Autoren wie Aristoteles, Cicero oder Seneca die Frage gestellt, wie altersbedingte Veränderungen einzuordnen sind, und Möglichkeiten des guten Lebens im Alter vor allem mithilfe eines tugendethischen Vokabulars zu explizieren versucht.² Im Anschluss an diese antiken Konzeptionen fristete das Thema des menschlichen Alters lange Zeit ein eher randständiges Dasein und fand erst in der neuzeitlichen und modernen Philosophie, vor allem im Rahmen existenzphilosophischer Überlegungen, wieder stärkere Beachtung. Seit einigen Jahren hat das Interesse an Fragen, die die zeitliche Struktur des menschlichen Lebens und dessen Bedeutung für Fragen der praktischen Philosophie betreffen, jedoch wieder merklich zugenommen.³ Neben der Frage, welche Bedeutung der zeitlichen Struktur des Lebens im Rahmen von Theorien des Wohlergehens und guten Lebens zukommen sollte, finden sich auch Untersuchungen, die den Fokus auf eine bestimmte Phase bzw. einen Abschnitt des menschlichen Lebens legen und der Frage nachgehen, welche Güter menschlichen Individuen in einer bestimmten Phase ihres Lebens zu einem guten Leben verhelfen.⁴ Wie bereits angekündigt, soll es in diesem Beitrag um die Phase des Alters gehen.

1. Methodische Vorbemerkungen

Bevor ich nun genauer untersuche, inwiefern die beiden oben genannten Strategien geeignet sind, einen Beitrag zum guten und gelingenden Umgang mit dem menschlichen Alter zu leisten, sollen noch vier Voraussetzungen explizit gemacht werden, die den folgenden Überlegungen zugrunde gelegt werden. Auf diese Weise sollen einerseits Probleme sichtbar werden, die mit

2 Zu Aristoteles' Konzeption des Alters in dessen *Rhetorik* vgl. Mahr (2016, 51–64).

3 Zur Rolle der Zeitlichkeit vgl. etwa Steinfath (2020) und Weber-Guskar (2022).

4 Zur Kindheit vgl. etwa das 2019 erschienene *Handbuch Philosophie der Kindheit* herausgegeben von Drerup und Schweiger sowie Gheaus (2015); zum mittleren Lebensalter und zur so genannten „midlife crisis“ vgl. Setiya (2017); zum Alter vgl. Rentsch und Vollmann (2012), Albrecht (2021) sowie das 2020 erschienene *Handbuch Aging and Human Nature* herausgegeben von Schweda, Coors und Bozzaro.

der Rede über das Alter einhergehen, andererseits dienen die folgenden Bemerkungen auch dazu, das Erkenntnisinteresse dieses Beitrags noch etwas genauer zu fassen.

1.1 „Alter“ als vager Begriff

Die Bezugnahme aufs „Alter“ bzw. auf „alte Menschen“ ist *vage*.⁵ So scheint in vielen Fällen keine Einigkeit darüber zu herrschen, ob jemand (bereits) als alt gelten kann oder nicht und wo der Beginn des Alters chronologisch präzise zu verorten ist.⁶ Dass wir bspw. zögern, eine physisch gesunde und agile Person von 63 Jahren als alt zu bezeichnen, scheint darauf hinzudeuten, dass wir nicht wirklich in der Lage sind, einen genauen chronologischen Zeitpunkt im Leben menschlicher Personen anzugeben, ab dem wir diese sinnvollerweise der Gruppe alter Menschen zurechnen könnten. Doch in vielen Fällen lässt sich durchaus Einigkeit darüber erreichen, ob jemand alt bzw. noch nicht alt ist. So wäre ein 93-Jähriger ein unstrittiges Beispiel für einen alten Menschen, die 15-Jährige hingegen ein unstrittiges Beispiel für jemanden, der noch nicht alt ist. Die Vagheit des Begriffs „Alter“ stellt im Rahmen dieses Beitrags kein grundsätzliches Problem dar, weil man angesichts der Untersuchung dieses Phänomens, wie es schon bei Aristoteles heißt, nur „so viel Genauigkeit (...), wie die Natur der Sache zulässt“ (Aristoteles 2008, 45), fordern sollte. Zwar gibt es Kontexte, wie z.B. empirische Untersuchungen oder rechtliche Zuteilungsfragen, in denen die Angabe eines präzisen Alterskriteriums notwendig ist, im Rahmen einer philosophischen Untersuchung ist dies jedoch nicht zwingend nötig. Ganz im Gegenteil besteht sogar die Gefahr, dass die Angabe eines chronologisch exakten Anfangs des Alters dazu führt, die mit dem Altern einhergehenden Erfahrungen zu banalisie-

5 Das Problem der Vagheit ist vom Problem der Mehrdeutigkeit der Rede vom „Alter“ zu unterscheiden. *Vagheit* bezieht sich auf Begriffe, *Mehrdeutigkeit* hingegen auf sprachliche Ausdrücke. Der Begriff „Alter“ ist insofern *vage*, als über die Frage, ob X unter diesen Begriff fällt, Unsicherheit bestehen kann und sich diese Unsicherheit weder durch Beibringung weiterer Fakten über X noch durch die Verwendung der vorhandenen Kriterien für den Begriff des Alters ausräumen lässt. Das Problem der Mehrdeutigkeit bezieht sich demgegenüber auf sprachliche Ausdrücke. Die Rede vom Alter kann in diesem Sinne mehrdeutig sein, wenn derselbe sprachliche Ausdruck „Alter“ für unterschiedliche Begriffe des Alters steht. Vgl. dazu etwa von Wright (1963, 14) und zur Mehrdeutigkeit der Altersrede Abschnitt 1.2 in diesem Beitrag.

6 Vgl. zu diesem Problem auch Mahr (2016, 227).

ren, weil schließlich niemand von einem Tag auf den anderen plötzlich alt wird. Für die Zwecke dieses Beitrags genügt es, dass es (hinreichend) viele Fälle gibt, in denen bei der Frage, ob eine Person unter den Begriff des Alters fällt, keine grundlegende Uneinigkeit zwischen den Urteilenden auftritt. Im Folgenden wird davon ausgegangen, dass menschliche Personen im Laufe ihres Lebens – sofern sie lange genug leben – unterschiedliche Lebensphasen durchlaufen, die als Kindheit, Jugend, mittleres Erwachsenenalter und Alter bezeichnet werden⁷ und die sich an bestimmten Veränderungen des menschlichen Organismus orientieren. Das Alter stellt die letzte Phase dieses Prozesses dar, die sich mindestens (wenn auch nicht allein) durch ein Nachlassen oder Schwinden physischer Kraft auszeichnet. Auf die Frage, ob das Alter darum auch als Schwundform des menschlichen Lebens begriffen werden sollte, komme ich in Abschnitt 3 zurück.

1.2 Die Mehrdeutigkeit der Rede vom „Alter“

Für die Zwecke dieses Beitrags ist es wichtig, zwischen einem *chronologischen* und einem *biologischen* Altersverständnis zu unterscheiden. So kann der Ausdruck „Alter“ als Bezeichnung für eine bestimmte Lebensphase verwendet werden und zum Zählen der Lebensjahre dienen (in diesem Sinne hat jemand ein bestimmtes chronologisches Alter).⁸ Darüber hinaus dient die Rede vom Alter auch zur Identifikation bestimmter *Resultate* oder *Folgen* des Altwerdens (biologisches Alter). Das biologische Alter ist mit Blick auf die Leitfrage dieses Beitrags von besonderem Interesse, denn wenn vom Bekämpfen oder Akzeptieren des Alters die Rede ist, soll es im Folgenden um den Umgang mit bestimmten *Alterserscheinungen* gehen, die als Folgen des Alterungsprozesses auftreten und zu denen man unterschiedliche wertende (positive oder negative) Einstellungen oder Haltungen einnehmen kann.

Auch die Rede vom „Altern“ kann unterschiedliche Bedeutungen haben. Als „Altern“ wird einerseits in einem weitgefassten Sinne der Prozess bezeichnet, der mit dem Zeitpunkt unserer Geburt beginnt oder andererseits in einem enger gefassten Sinn nur ein bestimmter Abschnitt des chronologischen Alterungsprozesses herausgegriffen. Letzteres soll im Rahmen dieses

7 Je nach Erkenntnisinteresse sind noch feinere Einteilungen denkbar, etwa die Unterscheidung in ein frühes und hohes Alter. Für die Zwecke dieses Beitrags sind weitere Einteilungen jedoch nicht notwendig.

8 Die bloße Zählung von Lebensjahren verhält sich neutral gegenüber der Frage, in welcher Lebensphase sich Individuen befinden.

Beitrags geschehen. Zur besseren terminologischen Abgrenzung kann man das Altern im weiten Sinne als Prozess des *Älterwerdens* und das Altern im engeren Sinne als Prozess des *Altwerdens* bezeichnen. Im letztgenannten Sinn beginnt Altern dann nicht schon mit der Geburt, sondern erst in einer späteren Phase des Lebens, die sich durch ein Nachlassen bestimmter physischer Fähigkeiten und Funktionen auszeichnet.⁹

Der Umgang mit Alterserscheinungen kann darüber hinaus mit Blick auf das *Wann* näher charakterisiert werden, denn Menschen ergreifen häufig nicht erst im Alter Maßnahmen zur Bekämpfung des Alters, sondern in der Regel schon früher. Insbesondere bei der Betrachtung des ersten Vorschlags zum Umgang mit dem Alter (das Alter bekämpfen) wird es daher hilfreich sein, zwei Fragen zu unterscheiden:

- Q1: Ist es vernünftig, sinnvoll bzw. empfehlenswert *im Alter* (sc. der Lebensphase) die (eingetretenen und noch zu erwartenden) Folgen des Alters zu bekämpfen (oder sollte man diese akzeptieren)?
- Q2: Ist es vernünftig, sinnvoll bzw. empfehlenswert, den (zu erwartenden) Folgen des Alters *in früheren Phasen des Lebens* vorzubeugen (oder sollte man sie akzeptieren)?

Die Unterscheidung dieser beiden Fragen zeigt, dass wir uns im Rahmen einer ethischen Betrachtung einerseits fragen können, wie man am besten mit *faktisch* vorliegenden Alterserscheinungen umgeht (vgl. Q1), andererseits aber auch fragen können, inwiefern es vernünftig, sinnvoll oder empfehlenswert ist, auch schon früher, d.h. präventiv, etwas gegen (mehr oder weniger) wahrscheinliche Folgen des menschlichen Alters zu unternehmen (vgl. Q2).

1.3 Altersbewältigung

Eine *dritte* Voraussetzung meiner Überlegungen besteht darin, dass die in den nächsten beiden Abschnitten betrachteten Vorschläge ausschließlich als Vorschläge zur *Bewältigung* des Alters verstanden und untersucht werden. Damit gehe ich davon aus, dass Menschen das Alter in irgendeinem Sinne als ‚störendes‘ Widerfahrnis empfinden und sich daher fragen, wie sie damit umgehen sollen. Als Beiträge zur Altersbewältigung verstehe ich dann solche Vorschläge, die – unter der Annahme, dass der Prozess des Alterns selbst unvermeidlich ist – versuchen, einen guten *Umgang mit* dem Alter zu ermöglichen.¹⁰ Altersbewältigung bezeichnet so verstanden eine dauerhafte Aufgabe

9 Vgl. dazu Schramme (2009, 235).

10 Vgl. allgemein zur Bewältigung von Widerfahrnissen Gethmann (2020, 134).

von Personen, die versuchen mit der Erfahrung des Alters zurechtzukommen. Der hier gebrauchte Begriff der Altersbewältigung umfasst dabei Formen der Kompensation wie auch der Reduktion von Altersfolgen. Als Beispiel für *kompensatorische* Formen der Altersbewältigung kann etwa die Nutzung eines Hörgeräts gelten, das die physische Beeinträchtigung des Gehörsinns ausgleichen kann, ohne die Beeinträchtigung selbst zu beseitigen. Daneben gibt es *reduktive* Formen der Altersbewältigung, bei denen Altersfolgen nicht einfach kompensiert, sondern abgemildert oder reduziert werden, z.B. Operationen am Grauen Star, Hormonersatztherapien oder Maßnahmen der ästhetischen Chirurgie. Neben der Nutzung technischer Hilfsmittel sollen – wie insbesondere in Abschnitt 3 deutlich werden wird – auch mentale Strategien als mögliche Strategien der Altersbewältigung diskutiert werden, zum Beispiel bestimmte Formen des Erwartungsmanagements, mit denen auf altersbedingte Veränderungen reagiert wird. Mit dem hier gebrauchten Begriff der „Altersbewältigung“ soll insgesamt nicht bestritten werden, dass bestimmte phänomenale Erscheinungsweisen des Alters sich zurückbilden können. Gelenkschmerzen etwa können für eine gewisse Zeit weniger schlimm sein oder zwischenzeitlich sogar ganz verschwinden. Im Rahmen dieses Beitrags werde ich jedoch zwischen solchen *Alterserscheinungen* einerseits und den ihnen zugrundeliegenden Alterungsprozessen andererseits im Sinne von zwei Ebenen innerhalb der biologischen Alterung unterscheiden und die Prämisse, dass diese bis dato irreversibel sind, nicht weiter hinterfragen. Bekanntermaßen wird die Prämisse, dass das menschliche Altern unvermeidlich ist, von Vertreterinnen und Vertretern des Transhumanismus in Frage gestellt. Damit wird ein eigenes voraussetzungsreiches Themenfeld eröffnet, das sich im Rahmen eines Beitrags zu Strategien der Altersbewältigung nicht mehr erfassen lässt. Zwecks einer terminologischen Abgrenzung könnte man sagen, dass sich Befürworterinnen und Befürworter transhumaner Projekte dem Ziel der *Altersbeseitigung* verschrieben haben, denn ihre Vorschläge richten sich nicht nur auf die Folgen des Alterns, sondern auf den Prozess des Alterns selbst.¹¹ Solche Vorschläge werden im Folgenden nicht weiter thematisiert.

11 Die Frage, inwiefern es sich hierbei um plausible theoretische Entwürfe handelt, liegt jenseits der Überlegungen, die in diesem Beitrag angestellt werden sollen. Hilfreiche Ansätze zu einer systematisch-kritischen Beschäftigung mit transhumanen Projekten finden sich etwa in Gethmann (2020, 134) und Wittwer (2009, 231).

1.4 Grenzen der eudämonistischen Ethik

Eine letzte Vorbemerkung betrifft die beanspruchte Leistungsfähigkeit der hier angestellten ethischen Überlegungen. So soll in keinem Fall der Eindruck erweckt werden, die hier vorgenommenen Überlegungen zum guten und gelingenden Leben im Alter könnten es Personen in irgendeiner Weise ersparen, sich selbst die Frage zu stellen, was das für sie in einer bestimmten Situation jeweils Beste bzw. Zuträglichste ist. Der sachliche Ertrag der folgenden Überlegungen soll vielmehr darin bestehen, generelle Hindernisse, Fehlhaltungen und falsche Erwartungen an ein gutes Leben im Alter zu identifizieren und mit Gründen zurückzuweisen.¹² Hierzu sollen im Folgenden zwei Vorschläge genauer untersucht werden.

In Abschnitt 2 soll zunächst diejenige Strategie zum Umgang mit dem Alter näher vorgestellt werden, die davon ausgeht, dass wir die Folgen des Alters bekämpfen sollten. Charakteristisch für diesen Ansatz ist es, dass das Alter als ein Übel angesehen wird. Ihm zufolge beraubt uns das Alter wesentlicher Güter eines guten Lebens, deren Verlust wir nicht einfach hinnehmen dürfen. Im Rahmen der kritischen Rekonstruktion dieses Vorschlags soll es vor allem darum gehen, die Struktur des hierbei in Anspruch genommenen Beraubungsarguments zu rekonstruieren und dieses Argument auf seine Plausibilität hin zu prüfen.

In Abschnitt 3 soll dann eine zweite Strategie zum Umgang mit dem Alter genauer betrachtet werden, die sich vor allem dadurch von der ersten Strategie unterscheidet, dass das Alter nicht als Übel, sondern als ein unvermeidliches Widerfahrnis des menschlichen Lebens angesehen wird, auf das man dieser Strategie zufolge am besten dadurch reagiert, dass man es gelassen akzeptiert und seine Erwartungen an altersbedingte Veränderungen anpasst. Beide Vorschläge – so soll gezeigt werden – enthalten einen bewahrenswerten Beitrag zum guten und gelingenden Leben im Alter, sehen sich jedoch auch Einwänden ausgesetzt, wenn sie nicht in geeigneter Weise eingehegt werden. Zwischen den beiden Annahmen, dass das Alter ein Übel bzw. – wie die andere Position meint – ein unvermeidliches Widerfahrnis

12 Zu den Möglichkeiten und Grenzen einer eudämonistischen Ethik bzw. einer Theorie des guten und gelingenden Lebens vgl. Hartmann (2008, 107), der von „Umstände[n]“ spricht, „die das Lebensglück generell behindern“ wie auch Steinfath (2001, 23), demzufolge „sich eine philosophische Untersuchung zur Struktur praktischer Überlegungen an der Aufdeckung typischer Fehlerquellen und schlechter Gründe beteiligen“ muss.

darstelle, besteht zudem kein unüberwindlicher Gegensatz; so kann etwa auch eine schwere Erkrankung sowohl ein Übel als auch zugleich ein unvermeidliches Widerfahrnis sein. Im vierten und letzten Abschnitt soll daher ein eigener Vorschlag skizziert werden, mit dem sich die jeweils bewahrenswerten Aspekte der beiden Strategien als komplementäre Bestandteile eines praktisch klugen Umgangs mit altersbedingten Veränderungen verstehen lassen.

2. Sollten wir das Alter bekämpfen?

Im Rahmen des ersten Vorschlags zum Umgang mit dem Alter wird dafür plädiert, die Folgen des Alters so lange wie möglich zu bekämpfen. Aufgrund der physischen Alterserscheinungen, die in der Folge des Alterungsprozesses auftreten, betrachten Vertreterinnen und Vertreter einer solchen Sichtweise das Alter als eine Phase der *Beraubung*. Das Alter beraube menschliche Personen ihrer physischen Vitalität, Kraft und Gesundheit (ggf. auch Abnahme psychischer Fähigkeiten, wie Erinnerungsvermögen und Konzentrationsfähigkeit) sowie in der Folge auch ihrer Autonomie und der Möglichkeit der sozialen Teilhabe, weil alte Menschen aufgrund des Schwindens ihrer physischen Kräfte zunehmend weniger gut in der Lage seien, sich selbst zu versorgen und ein selbstständiges Leben zu führen. Die Lebensphase des menschlichen Alters stelle daher im Wesentlichen eine Form der *Privation*, das heißt des Verlusts und des Mangels dar, gegen den es anzukämpfen oder anzutrainieren gelte, um insbesondere die eigene Autonomie so lange wie möglich aufrechtzuerhalten.

Am deutlichsten wurde die Position, der zufolge das Alter zu bekämpfen ist, vom österreichischen Schriftsteller Jean Améry in seinen Essays *Über das Altern* vertreten. Nach Améry steht das Alter für ein „Faktum des Körpers – des hinfalligen Körpers in diesem Falle – das nicht nur der subjektiven Qualität des Alterns die spezifische Farbe gibt, sondern das auch die gesellschaftlichen Wirkungen primär und unmittelbar auslöst“ (Améry 1977, 77).

Darüber hinaus würden dem alten Menschen innerhalb der Gesellschaft ausschließlich negative Eigenschaften zugeschrieben: „[E]r ist unfähig erheblicher physischer Leistung, ungeschickt, untauglich zu diesem und jenem, unlehrbar, unersprießlich, unerwünscht, ungesund, un-jung.“ (Améry 1977, 77) Weil alte Menschen auf die Unterstützung und Betreuung durch andere angewiesen seien, komme das Alter zudem einer Selbstent-

fremdung gleich, die ein gutes Leben unmöglich mache.¹³ Angesichts dessen bleibe dem alten Menschen prinzipiell nur die Entscheidung zwischen zwei Haltungen: Er könne entweder gegen die altersbedingten Veränderungen revoltieren oder resignieren, indem er diese Veränderungen „ohne Klage“ (Améry 1977, 83) hinnehme. Die resignative Haltung lehnt Améry ab, weil nur ein Aufbegehren gegen das eigene Alter verhindern könne, dass der Alternde seine Autonomie und „sich *als er selber*“ (Améry 1977, 86) verliere. Ein Vorschlag, das Beraubungsargument schematisch darzustellen, das Amérys und verwandten Plädoyers zum Umgang mit dem Alter zugrunde liegt, könnte folgendermaßen aussehen:

Prämisse 1: Als Personen haben wir ein starkes Interesse daran, ein selbstbestimmtes Leben zu führen. (deskriptive Prämisse)

Prämisse 2: Das Alter schmälert die Möglichkeiten, ein selbstbestimmtes Leben zu führen. (deskriptive Prämisse)

Prämisse 3: Alles, was die Möglichkeiten schmälert, ein selbstbestimmtes Leben zu führen, sollten wir mit allen Mitteln bekämpfen. (normative Prämisse)

Konklusion: Wir sollten das Alter mit allen Mitteln bekämpfen. (normative Konklusion)

Der bewahrenswerte Beitrag dieser Sichtweise hat mit dem Wert der personalen *Autonomie* zu tun, der für das personale Leben zentral ist. Insofern Personen ein Interesse daran haben, ein selbstbestimmtes Leben zu führen und nicht zu sehr von der Hilfe anderer abhängig zu sein, sollten sie auch ein Interesse daran haben, so lange wie möglich, die (physischen wie geistigen) Fähigkeiten zu behalten, die notwendig sind, um ein selbstbestimmtes Leben zu führen. In dieser Hinsicht ist das Argument überzeugend und formal gültig. Es ist jedoch eine andere Frage, ob die Prämissen des Arguments insgesamt auch inhaltlich überzeugen können.

Ein wichtiger Einwand gegen das Beraubungsargument und den Vorschlag, das Alter so lange wie möglich zu bekämpfen, richtet sich gegen die dritte, normative Prämisse des Arguments, die besagt, dass wir alles, was uns der Möglichkeit beraubt, ein selbstbestimmtes Leben zu führen, *mit allen Mitteln* bekämpfen sollten. Selbst wenn man die Auffassung teilt, dass personale Autonomie ein zentraler Wert unserer Lebensform ist, folgt dar-

13 Deutlich wird dies etwa, wenn es heißt, dass „Betreutheit und Versorgtheit ihn vor sich selbst zum Anderen machen: zu einem Geschöpf totaler gesellschaftlicher Determination, der seiner Mit- und Gegenwelt nicht einmal mehr ein schlechtes Gewissen zu bereiten vermag.“ (Améry 1977, 76)

aus *nicht*, dass ältere Personen auch alles für ein autonomes Leben im Alter tun sollten. Der Hauptgrund, warum man dies bezweifeln sollte, hat meines Erachtens damit zu tun, dass wir eine solche Umgangsweise mit dem Alter nicht angemessen bewerten können, wenn wir nur ihren möglichen Nutzen betrachten. Vielmehr ist es wichtig zu sehen, dass die Entscheidung für diese Form der Altersbewältigung auch mit bestimmten *Kosten* (in Form von körperlicher und psychischer Anstrengung, Zeit oder Geld) verbunden ist. Altersbedingte Einbußen sollten daher nicht um jeden Preis bekämpft werden, sondern nur insofern als der Nutzen des Ankämpfens auch noch nach Berücksichtigung seiner Kosten verhältnismäßig erscheint. Diese Überlegung macht sichtbar, dass bestimmte Formen des Aufbegehrens gegen das Altern sich als zweifelhaft erweisen können, weil ihr möglicher Nutzen sehr gering, ihre Kosten für die jeweilige Person jedoch sehr hoch sind. Der Einwand lautet also nicht, dass es sich niemals lohnt, Alterserscheinungen zu bekämpfen, zum Beispiel dadurch, dass man regelmäßig Sport treibt, sich gesund ernährt etc. Der Einwand besagt lediglich, dass solche Maßnahmen nicht um jeden Preis gerechtfertigt sind, zum Beispiel dann nicht, wenn die Beschäftigung mit Gesundheitswerten und körperlicher Fitness in einem zeitlichen und finanziellen Ausmaß betrieben wird, dass dies selbst wiederum Einbußen an Lebensqualität und Lebensfreude zur Folge hat. Dass es hier um weitreichende Abwägungen geht, wird deutlich, wenn man bedenkt, dass sich die Frage, ob bzw. inwiefern es sich lohnt, Alterungserscheinungen zu bekämpfen, nicht erst im Alter stellt, sondern schon in früheren Phasen des Lebens, weil man Alterserscheinungen nur dann wirkungsvoll aufschieben kann, wenn man die von Améry nahegelegte Strategie bereits aufgenommen hat, bevor man das Alter erreicht hat.

Mit Stephen Luper kann die Struktur des vorgebrachten Einwands näher bestimmt werden. Luper zufolge gibt es Strategien, die umgangssprachlich ausgedrückt Gefahr laufen ‚nach hinten loszugehen‘, wenn sie zu sehr ins Extrem getrieben werden. Er bezeichnet diese Strategien als „self-defeating“: „Some ways of dealing with a threatened evil will be self-defeating, in the sense that the response is not better for us, or even worse, than the evil it prevents.“ (Luper 2013, 101) ‚Self-defeating‘ in Lupers Sinn sind Strategien, bei denen die Kosten, die mit dem Ergreifen der Strategie einhergehen, deren Nutzen (weit) übersteigen. Ich gehe in diesem Beitrag davon aus, dass es als ein allgemeines Rationalitätspostulat gelten kann, Handlungen, deren Kosten ihren Nutzen weit übersteigen, *prima facie* zu vermeiden. Nimmt man dies als Prämisse hinzu, dann ist Lupers Beobachtung zu den *self-defeating*

strategies für die Leitfrage dieses Beitrags von Bedeutung, weil sie impliziert, dass es Fälle geben kann, in denen es vernünftiger oder ratsamer ist, sich mit einem Verlust abzufinden als ihn zu bekämpfen. Dies gilt auch dann, wenn man zugesteht, dass die individuellen Präferenzen und Interessen von Personen sich stark unterscheiden können und altersbedingte Einschränkungen etwa an physischer Mobilität für manche Personen schwerer wiegen als für andere. Denn unabhängig von solchen individuellen Einschätzungen wird es, wie der Arzt und Schriftsteller Atul Gawande schreibt, in jedem Leben Zeiten geben, „in denen die Kosten des Ankämpfens gegen Grenzen den Nutzen übersteigen“ (Gawande 2015, 319).

Unter der Annahme, dass der Prozess des Alterns letztlich unvermeidlich ist, stellt sich angesichts des vorgebrachten Einwands die Frage, ob nicht eine andere Strategie geeigneter ist, zur Bewältigung der Folgen des Alters beizutragen. Um diese Frage zu beantworten, soll im folgenden Abschnitt eine zweite Strategie betrachtet werden, die dazu rät, dass Alter nicht zu bekämpfen, sondern zu akzeptieren.

3. Sollten wir das Alter akzeptieren?

Die Idee, das Alter zu akzeptieren und gelassen hinzunehmen, findet man vor allem innerhalb der stoischen Philosophie, in der die Tugenden der Seelenruhe und Gelassenheit als Bedingungen eines guten und gelingenden Lebens begriffen werden. In der direkten Gegenüberstellung mit der zuvor betrachteten Strategie der Altersbewältigung fallen vor allem drei systematische Unterschiede ins Auge:

Erstens sind die die antiken Stoiker der Auffassung, dass man gegen die Folgen des Alters weder ankämpfen noch sich darüber beklagen sollte.

Zweitens wird die Fähigkeit, persönliche Präferenzen an altersbedingte Möglichkeiten anpassen zu können, als notwendige Bedingung eines guten und gelingenden Lebens angesehen.

Und drittens leugnen die Stoiker zwar nicht, dass das menschliche Alter mit einem Schwinden an Kraft und Vitalität einhergeht, sie machen jedoch darauf aufmerksam, dass aus der Tatsache altersbedingter Schwundphänomene allein nicht folgt, dass das Alter als eine *defizitäre* Form des menschlichen Lebens zu betrachten wäre. Die Stoiker nehmen vielmehr an, dass das Alter – trotz seiner Schwundphänomene – in bestimmter Hinsicht als eine Blütezeit des Lebens angesehen werden könne.

Folgt man der stoischen Ansicht, dann sind unangemessene Begierden, übertriebene Ängste und Sorgen der Grund für menschliches Leid. Das

Ziel der stoischen Philosophie ist es deshalb, durch die Einübung und Kultivierung geeigneter Tugenden leidensträchtige Affekte und Erwartungen zu überwinden. Der Hauptgrund des menschlichen Leids liegt ihres Erachtens darin, dass Menschen versuchen, Güter zu erlangen oder zu bewahren, deren Bewahrung nur bedingt oder gar nicht in ihrer Macht liegt, sowie darin, dass sie versuchen, Dinge zu vermeiden, die unvermeidbar sind.¹⁴ Nach Ansicht von Autoren wie Seneca oder Epiktet ist es daher von besonderer Wichtigkeit, die Dinge, die in unserer Macht und Kontrolle liegen, von denen unterscheiden zu lernen, die außerhalb unserer Macht und Kontrolle liegen. Unserer Kontrolle unterlägen allein unser moralischer Charakter und unsere geistigen Zustände; jenseits unserer Kontrolle lägen hingegen unser soziales Ansehen, unsere Besitztümer sowie Veränderungen, die den menschlichen Körper betreffen, also auch Veränderungen, die dem Menschen in Folge des Alterns widerfahren. Für die Stoiker sind Besitz, Ansehen und Jugendlichkeit nur scheinbare Güter, sog. *adiaphora*; die sittliche Qualität bestimmter Handlungen gilt ihnen demgegenüber als einziger echter Wert bzw. die mangelnde sittliche Qualität als einziger echter Unwert.¹⁵ Vor diesem Hintergrund vertreten sie die normative These, dass wir die Folgen des Alters akzeptieren sollten. In Senecas *Briefen an Lucilius* heißt es etwa:

kraftvoll ist der Geist und froh darüber, dass er nicht mehr viel mit dem Körper gemein hat; einen Großteil seiner Last hat er abgelegt. Er jubelt und beginnt mit mir einen Wortwechsel wegen des Greisenalters: dieses, sagt er, stelle seine Blütezeit dar. Glauben wir ihm (...). Er gebietet mir nachzudenken und zu ermitteln, was ich von dieser meiner charakterlichen Ausgeglichenheit und Selbstbeherrschung der Weisheit verdanke, was dem Alter und gewissenhaft zu prüfen, was ich nicht tun kann, was ich nicht tun will, in der Absicht, alles, worüber ich mich freue, es nicht zu können, ebenso anzusehen, wie wenn ich es nicht wollte: Denn gibt es einen Grund zur Klage, ist es ein Schaden, wenn all das, was aufhören musste, zur Neige gegangen ist? (Seneca 2020, 91f.)

Seneca empfiehlt, sich klarzumachen, dass der Prozess des Alterns zum natürlichen (d.h. hier unvermeidlichen) Gang des menschlichen Lebens gehört. Über das Alter als die Lebensphase, die mit körperlichem Verschleiß

14 Vgl. hierzu etwa Hadot (2011, 15).

15 Vgl. hierzu Niehues-Pröbsting (2004, 1991) und Hadot (2011, 16).

und schwindenden Kräften einhergehe, solle man sich aus diesem Grund nicht beklagen. Die ihres Erachtens einzig angemessene Haltung der Akzeptanz gegenüber dem Alter kann den Stoikern zufolge u.a. durch die Übung der *premeditatio malorum* erreicht werden: Sie dient dazu, sich gedanklich schon im Vorhinein auf das Eintreten kleinerer wie größerer Übel vorzubereiten und sich ihre Unvermeidbarkeit klarzumachen, um besser auf das tatsächliche Eintreten dieser Übel vorbereitet zu sein. In dieser Weise könne man auch zu der Erkenntnis durchdringen, dass die Folgen des Alters kein echtes Unglück darstellen, weil sie außerhalb unserer Kontrolle liegen.¹⁶

Das stoische Ideal eines guten Lebens ist die Seelenruhe bzw. geistige Unerschütterlichkeit (*Ataraxie* oder *tranquillitas animi*).¹⁷ Sie soll dazu befähigen, auf Herausforderungen des Lebens (also auch des Alters) *gelassen* zu reagieren und sich – im Wissen um die Unvermeidbarkeit bestimmter Übel – unnötige Sorgen und Ängste zu ersparen. Personen, die die stoische Form der Seelenruhe erlangt haben, werden sich über altersbedingte Verluste und Veränderungen nicht beklagen und diese auch nicht bedauern, weil sie wissen, dass es nicht in ihrer Macht steht, etwas daran zu ändern. Anders als die vorherige Strategie plädieren die Stoiker dafür, unvermeidliche Veränderungen (wie das Nachlassen physischer Kraft im höheren Alter) zu *akzeptieren* und die eigenen Ziele so anzupassen, dass man nur das zu erreichen versucht, *was man tun und erreichen kann*. So gibt es Seneca zufolge, wie das Zitat aus dem *Brief an Lucilius* deutlich macht, keinen vernünftigen Grund, gegen etwas anzugehen, gegen das sich nicht erfolgreich angehen lässt: „ist es ein Schaden, wenn all das, was aufhören musste, zur Neige gegangen ist?“ (Seneca 2020, 92) Im Rahmen des stoischen Vorschlags gilt es somit ausdrücklich als eine *Leistung*, persönliche Ziele und Erwartungen angesichts veränderter Lebensbedingungen angemessen einzuschätzen und anzupassen. Senecas Argumentation, die man gegen das Beraubungsargument aus Abschnitt 2 vorbringen kann, lässt sich auf die folgende Form bringen:

Prämisse 1: Wenn etwas nicht in der menschlichen Verfügungsgewalt liegt, sollten wir lernen, es zu akzeptieren. (normative Prämisse)

Prämisse 2: Bestimmte altersbedingte Veränderungen liegen nicht in der menschlichen Verfügungsgewalt. (deskriptive Prämisse)

16 Vgl. dazu auch Hadot (2011, 18) sowie zum Begriff der „geistigen Übungen“ (Hadot 2011, 13f.).

17 Vgl. dazu etwa Niehues-Pröbsting (2004, 191f.).

Konklusion: In diesen Fällen sollten wir lernen, diese altersbedingten Veränderungen zu akzeptieren. (normative Konklusion)

Der bewahrenswerte Beitrag der stoischen Position zur Frage nach dem guten Leben im Alter besteht darin, dass die Fähigkeit, sich an veränderte Lebensbedingungen anpassen und flexibel auf neue Lebenssituationen reagieren zu können, in der Tat eine wertvolle Einsicht mit Blick auf die Frage nach dem guten und gelingenden Leben darstellt.¹⁸ Ohne diese Fähigkeit wären (nicht erst im höheren Alter) permanente Frustrationen und Enttäuschungen vorprogrammiert und die Möglichkeit, ein gutes Leben zu führen, ernsthaft gefährdet. Die erste Prämisse des stoischen Arguments, die besagt, dass wir die Dinge, die nicht unserer Verfügungsgewalt liegen, akzeptieren sollten, lässt sich in diesem Sinne als ein allgemeines (d.h. lebensphasen-übergreifendes) Rationalitätspostulat verstehen.

Überzeugend ist darüber hinaus auch die stoische Annahme, dass das Alter zwar mit Phänomenen des Schwindens vor allem körperlicher Fähigkeiten einhergeht, deswegen aber nicht als eine „Schwundform“ (Gethmann et al. 2004, 12) des menschlichen Lebens betrachtet werden sollte, so wie dies mehr oder weniger explizit die Position der Altersbekämpfung nahezu legen schien. Auch wenn es so ist, dass körperliche Schwundphänomene im Alter das alltägliche Leben merklich beeinträchtigen können, sollte daraus nicht der Schluss gezogen werden, dass sich das Alter ausschließlich durch Verlusterfahrungen auszeichnet. Ein solcher Eindruck entsteht meines Erachtens aus zwei Gründen: zum einen aufgrund der fehlerhaften Annahme, es gebe einen Zeitpunkt oder eine Phase im menschlichen Leben, in der alle Eigenschaften und Fähigkeiten vollständig realisiert vorlägen (beliebt scheint vor allem die Vorstellung, dies sei im jungen oder mittleren Erwachsenenalter der Fall); zum anderen dadurch, dass bei der Beschäftigung mit dem Alter primär physische Veränderungen betrachtet werden. Aufgrund dieser Annahmen kann der Eindruck entstehen, es gebe „die eine Vollform“¹⁹

18 Die hier gemeinte Fähigkeit, persönliche Ziele und Präferenzen anzupassen, darf nicht verwechselt werden mit den sog. „adaptive preferences“, die aus den Arbeiten von Amartya Sen und Martha Nussbaum als eine ausschließlich negativ konnotierte Form der Überanpassung, bekannt sind (vgl. etwa Nussbaum und LeVmore 2017, 58). Zum Unterschied von „adapted preferences“ (im Sinne eines Oberbegriffs für alle Formen der Anpassung) und „adaptive preferences“ (als einer Teilmenge, in der von Sen und Nussbaum gemeinten Bedeutung) vgl. Mitchell (2018, 1009).

19 Vgl. auch Gethmann (2020, 141).

(Gethmann et al. 2004, 12) und relativ dazu bestimmte defizitäre Formen des menschlichen Lebens (z.B. Kindheit und Alter). Die Lebensphasen sind untereinander jedoch auf eine viel kompliziertere Art und Weise, durch ein komplexes Wechselspiel von Zugewinnen und Verlusten gekennzeichnet. Dass Eigenschaften schwinden, passiert so verstanden nicht erst im Übergang zum Alter, sondern auch an anderen Übergängen, etwa am Übergang von der Kindheit zum jungen Erwachsenenalter, insofern als z.B. die Behütetheit und Unbeschwertheit der Kindheit für den Gewinn von Selbstständigkeit und Autonomie aufgegeben wird. Darüber hinaus birgt auch das Alter die Möglichkeit bestimmter Zugewinne, etwa an Lebenserfahrung. Ebendies scheint auch Seneca zu meinen, wenn er zu Lucilius vom Alter als der geistigen *Blütezeit* des Lebens spricht.

Trotz der formalen Gültigkeit des stoischen Arguments, lässt sich auch mit Blick auf diesen Vorschlag fragen, ob er als Vorschlag zum Umgang mit dem Alter *inhaltlich* überzeugen kann. Trotz der herausgestellten Vorzüge dieser Position, lässt sich auch hier ein Einwand vorbringen, wenn wir uns fragen, wie überzeugend es ist, sich in der Kultivierung einer geistigen Verfassung zu üben, die so unerschütterlich wäre, wie die Stoiker es sich vorstellen. Zwar scheint sich die Strategie der Akzeptanz zunächst gut als Antwort auf Positionen der Altersbekämpfung zu eignen: Wenn zu altern unvermeidlich ist, dann scheint es vernünftig, diesen Umstand zu akzeptieren. Wir können uns viele unnötige Strapazen und Enttäuschungen ersparen, wenn wir zu akzeptieren lernen, was wir letztlich sowieso niemals erfolgreich bekämpfen können, und unsere Erwartungen entsprechend anzupassen versuchen. So verstanden könnte es plausibel sein, dafür zu argumentieren, dass die Haltung der *gelassenen Akzeptanz* des Alters einen wertvollen Beitrag zu einem guten Leben im Alter leisten kann. Jedoch ist es wichtig zu bedenken, dass die stoische Ataraxie ein ganz spezielles Verständnis von Gelassenheit meint, das nicht identisch ist mit der Form von Gelassenheit, die uns aus umgangssprachlichen Kontexten bekannt ist. Mit ihr empfehlen die Stoiker, Verluste so unberührt wie möglich zu akzeptieren, egal ob es sich dabei um altersbedingte Verluste an körperlicher Kraft handelt, die uns daran hindern, bestimmte Projekte fortzuführen, die wir aber – wie sie betonen – nicht aufhalten können, oder um den Tod und Verlust geliebter Personen, die wir nicht rückgängig machen können, weil sie außerhalb unserer Kontrolle liegen. Als inhaltlich problematisch kann man die *Indifferenz* gegenüber dem Wert von persönlich bedeutsamen Beziehungen und Projekten ansehen, zu der diese Strategie auffordert. Wenn wir die stoische Axiologie

teilen, der zufolge nur die sittlichen Werte und Unwerte als echte Werte und Unwerte zählen, dann geraten alle anderen, vor allem persönlich bedeutsamen Werte, die zu den bloßen *adiaphora* zählen, aus dem Blick. Gemessen an dem persönlichen Verlust einer langjährigen Freundschaft durch den Tod eines Freundes oder einer leidenschaftlich verfolgten Sportart, die altersbedingt nicht mehr ausgeübt werden kann, erscheint der stoische Rat nicht nur gefühllos, er bietet auch keinerlei Antwort auf die Frage, in welcher Weise dem Wert und Andenken früherer, bedeutsamer Projekte und Beziehungen am besten Rechnung zu tragen wäre. Es besteht dann die Gefahr, dass diese Verluste nicht als solche erkannt, sondern einfach ‚weggeredet‘ werden, was wiederum nur dann plausibel ist, wenn man die stoische Axiologie schon akzeptiert hat.²⁰

4. Wofür es sich zu kämpfen lohnt

In diesem Beitrag wurden zwei normative Vorschläge zum Umgang mit dem Alter diskutiert. Dabei konnte gezeigt werden, dass beide Vorschläge zwar wichtige Aspekte in die Diskussion über den guten und gelingenden Umgang mit dem Alter einbringen können, allerdings auch Einwänden ausgesetzt sind, die darauf hindeuten, dass eine Antwort auf die Frage nach dem guten Leben im Alter komplexer ausfallen muss, als es einer der beiden Vorschläge für sich genommen sein könnte. Eine solche komplexere Antwort müsste die bewahrenswerten Beiträge der beiden Vorschläge integrieren können, indem sie zeigte, dass zu einem gelingenden Umgang mit dem Alter sowohl Aspekte des Bekämpfens wie auch der Akzeptanz altersbedingter Folgen gehören.

Ich lasse es im Rahmen dieses Beitrags offen, inwiefern darüber hinaus noch weitere Aspekte relevant sein könnten, und konzentriere mich abschließend auf die Frage, inwiefern sich die bewahrenswerten Aspekte der oben diskutierten Bewältigungsstrategien als komplementäre Bestandteile eines praktisch klugen Umgangs mit altersbedingten Veränderungen verstehen lassen könnten. Als Rahmen für eine komplexere Konzeption des guten Lebens im Alter bietet sich in diesem Zusammenhang ein Rückgriff auf die Tugend der praktischen Klugheit an, weil praktische Klugheit bzw. praktische Weisheit (*phronesis*) seit Aristoteles nicht nur eng mit dem Ziel verbunden ist, ein gutes Leben zu führen, sondern dieser Begriff bei Aristoteles und

20 Um die Frage der angemessenen Wertschätzung von „relationship-dependent reasons“, die auch nach dem Tod eines Freundes oder einer Freundin bestehen bleiben, geht es in Scheffler (2016, 510ff.).

auch bei gegenwärtigen Autorinnen und Autoren, die sich mit praktischer Weisheit beschäftigt haben, wie Robert Nozick und Valerie Tiberius, für eine komplexe Tugend steht, d.h. für eine Tugend, die man nur besitzt, wenn man verschiedene basalere Einzeltugenden und Wissensbestände innerhalb der eigenen Lebensführung auf geeignete Weise miteinander verbindet.²¹

Betrachtet man die oben diskutierten Strategien als einander korrigierende und auf ein plausibles Maß beschränkende Ansätze, dann ergeben sich meines Erachtens zwei Aspekte, die in eine komplexere Konzeption des guten Lebens im Alter Eingang finden sollten:

(1.) Einem ersten Aspekt zufolge besteht ein kluger Umgang mit dem Alter nicht darin, per se gegen das Alter aufzubegehren, sondern darin, für diejenigen Dinge (Projekte, Beziehungen etc.) zu kämpfen, für die es sich im Sinne der Wertvorstellungen der jeweiligen Person zu kämpfen lohnt. Die Wendung *wofür es sich zu kämpfen lohnt* meint dabei zweierlei: *zum einen* bezieht sie sich auf etwas, das wertvoll genug ist, um unter Aufbietung von Mühen angestrebt zu werden, und *zum anderen* geht es um Dinge, deren Wert nicht durch anderweitige Kosten ihrer Verwirklichung überwogen wird. So folgt, wie in Abschnitt 2 gezeigt werden konnte, aus der oben betrachteten Position nicht, dass Personen *alles* dafür tun sollten, um im Alter ein autonomes Leben zu führen. Präventive Maßnahmen zugunsten des Erhalts eines autonomen Lebens können aber sinnvoll sein, *insofern* sie mit Blick auf ihren voraussichtlichen Nutzen *verhältnismäßig* sind und mit der prinzipiellen Anerkennung einhergehen, dass der Prozess des Alterns durch menschliches Handeln nur bedingt beeinflussbar ist. Darüber hinaus muss jede Person die Gründe, die für ein Aufbegehren gegen das Alter sprechen, innerhalb ihres persönlichen Wertehorizonts abwägen. Für manche kann es sinnvoll sein, bis ins hohe Alter an einem strengen sportlichen Trainingsprogramm festzuhalten. Eine Person, die sich nie sonderlich für das Erreichen körperlicher Höchstleistungen interessiert hat, sollte ihre eigentlichen Interessen hingegen nicht um zeitaufwändiger sportlicher Exerzitionen willen vernachlässigen, sondern ihre vorhandenen Ressourcen an Energie, Zeit und Geld besser so einsetzen, dass sie ihren tatsächlichen Interessen bestmöglich

21 Zu Aristoteles' Theorie der phronesis vgl. vor allem Buch 6 der *Nikomachischen Ethik*. Für die neuere Debatte über praktische Weisheit vgl. etwa Nozick (1991, 296–298) und Tiberius (2008), vor allem Kapitel 3 bis 6, in denen Tiberius die ihres Erachtens konstitutiven Bestandteile ihrer Konzeption reflexiver Weisheit erläutert.

dienen – was den Übergang zu gemäßigtem Sport, bei hinreichender Kosten-Nutzen-Abwägung nicht ausschließen muss.

(2.) Ein zweiter Aspekt einer komplexeren Theorie des guten Lebens, der hier befürwortet werden soll, besagt, dass die Fähigkeit, persönliche Präferenzen an veränderte Lebenssituationen anpassen zu können, einen mindestens instrumentell wertvollen Beitrag zum guten und gelingenden Leben im Alter leistet, weil Personen, die anpassungsfähig sind, besser mit Kontingenzen- und Verlusterfahrungen zurechtkommen. Oben sollte aber darüber hinaus auch deutlich werden, dass die stoische Annahme, der zufolge persönlich wertvolle Projekte und Beziehungen im Bereich der gleichgültigen *adiaphora* liegen, mit der befremdlichen Konsequenz einhergeht, dass der Verlust solcher Projekte und Beziehungen keinerlei gute Gründe des Bedauerns liefern kann. Allerdings kann diese Sichtweise nur unter der Voraussetzung der anspruchsvollen stoischen Axiologie als gerechtfertigt gelten. Teilt man diese Axiologie nicht, dann spricht systematisch gesehen nichts dagegen, persönlichen Verlusterfahrungen und den sie begleitenden negativen Gefühlen einen Raum zu geben und trotzdem am Plädoyer für eine Strategie der Akzeptanz bestimmter altersbedingter Veränderungen festzuhalten. Die These, dass man einen Verlust zugleich akzeptieren *und* bedauern kann, bedeutet nämlich nicht, Unvereinbares miteinander zu vereinbaren, sondern stellt vielmehr den Versuch dar, anders als die Stoa nicht nur der Unausweichlichkeit bestimmter Veränderungen, sondern auch dem Stellenwert persönlicher Beziehungen und Projekte innerhalb der personalen Lebensführung angemessene Rechnung zu tragen. Dies zu tun scheint auch deswegen von großer Bedeutung, weil es bei der Frage nach dem guten Leben nicht nur um momentanes Glück geht, sondern darum, ein Leben in seiner gesamten zeitlichen Erstreckung zu bewältigen und bestmöglich zu führen.

Literatur

- Albrecht, Christian, Hrsg. 2021. *Altern als Lebensform*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Améry, Jean. 1977. *Über das Altern. Revolte und Resignation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aristoteles. 2008. *Nikomachische Ethik*, übersetzt und herausgegeben von Ursula Wolf. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Drerup, Johannes, und Gottfried Schweiger, Hrsg. 2019. *Handbuch Philosophie der Kindheit*. Stuttgart: Metzler.
- Gawande, Atul. 2015. *Sterblich sein. Was am Ende wirklich zählt. Über Würde, Autonomie und eine angemessene medizinische Versorgung*. Frankfurt am Main: Fischer.

- Gethmann, Carl Friedrich, Wolfgang Gerok, Hanfried Helmchen, Klaus-Dirk Henke, Jürgen Mittelstraß, Eberhard Schmidt-Aßmann, Günter Stock, Jochen Taupitz, und Felix Thiele, Hrsg. 2004. *Gesundheit nach Maß? Eine transdisziplinäre Studie zu den Grundlagen eines dauerhaften Gesundheitssystems*. Berlin: Akademie Verlag.
- Gethmann, Carl Friedrich. 2020. „Person und Kontingenz“. In *Der Begriff der Person in systematischer wie historischer Perspektive. Ein deutsch-japanischer Dialog*, herausgegeben von Michael Quante, Hiroshi Goto, Tim Rojek und Shingo Segawa, 131–144. Paderborn: Mentis.
- Gheaus, Anca. 2015. „The ‘intrinsic goods of childhood’ and the just society“. In *The Nature of Children’s Well-Being*, herausgegeben von Alexander Bagattini und Colin MacLeod, 35–52. Dordrecht: Springer.
- Hadot, Pierre. 2011. *Philosophie als Lebensform. Antike und moderne Exerzitien der Weisheit*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Hartmann, Dirk. 2008. „Posttraditionalität und Ethik“. In *Naturalismus und Menschenbild*, herausgegeben von Peter Janich, 67–125. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Luper, Steven. 2013. „Adaptation“. In: *The Metaphysics and Ethics of Death. New Essays*, herausgegeben von James Stacey Taylor, 100–117. Oxford: Oxford University Press.
- Mahr, Christiane. 2016. „Alter“ und „Altern“ – eine begriffliche Klärung mit Blick auf die gegenwärtige wissenschaftliche Debatte. Bielefeld: transcript.
- Mitchell, Polly. 2018. „Adaptive preferences, adapted preferences“. In *Mind*, Vol. 127, Issue 508, October, 1003–1025.
- Niehues-Pröbsting, Heinrich. 2004. *Die antike Philosophie. Schrift, Schule, Lebensform*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.
- Nozick, Robert. 1991. „Was ist Weisheit, und warum lieben Philosophen sie so?“. In Ders. *Vom richtigen, guten und glücklichen Leben*, 296–309. München: Hanser.
- Nussbaum, Martha C., und Saul Levmore. 2017. *Aging thoughtfully. Conversations about Retirement, Romance, Wrinkles, and Regret*. New York: Oxford University Press.
- Rentsch, Thomas, und Morris Vollmann, Hrsg. *Gutes Leben im Alter. Die philosophischen Grundlagen*. Stuttgart: Reclam.
- Scheffler, Samuel. 2016. „Aging as a normative phenomenon“. In *Journal of the American Philosophical Association*, 505–522.
- Schramme, Thomas. 2009. „Ist Altern eine Krankheit?“. In *Länger leben? Philosophische und biowissenschaftliche Perspektiven*, herausgegeben von Sebastian Knell und Marcel Weber, 235–263. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schweda, Mark, Michael Coors, und Claudia Bozzaro, Hrsg. 2020. *Aging and human nature. Perspectives from Philosophical, Theological, and Historical Anthropology*. Cham: Springer.

-
- Seneca. 2020. *Briefe an Lucilius*. Aus dem Lateinischen übersetzt von Heinz Gunermann, Franz Loretto und Rainer Rauthe. Ditzingen: Reclam.
- Setiya, Kieran. 2017. *Midlife. A philosophical guide*. Princeton und Oxford: Princeton University Press.
- Steinfath, Holmer. 2001. *Orientierung am Guten. Praktisches Überlegen und die Konstitution von Personen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Steinfath, Holmer. 2020. „Zeit und gutes Leben“. In *Zeitschrift für philosophische Forschung*, Band 74/2020, Heft 4, 493–513.
- Tiberius, Valerie. 2008. *The Reflective Life: Living Wisely With Our Limits*. Oxford: Oxford University Press.
- Weber-Guskar, Eva. 2022. „Sinn und Zeit. Zu zwei Dimensionen des guten Lebens“. In *Zeitschrift für philosophische Forschung*, Band 76/2022, Heft 1, 5–26.
- Wittwer, Héctor. 2009. „Warum die direkte technische Lebensverlängerung nicht moralisch geboten ist“. In *Länger leben? Philosophische und biowissenschaftliche Perspektiven*, herausgegeben von Sebastian Knell und Marcel Weber, 210–232. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wright, Georg Henrik von. 1963. *The Varieties of Goodness*. New York: Routledge & Kegan Paul.

Die gesellschaftliche Notwendigkeit des selbstbestimmten Sterbens

Eine systemtheoretische Perspektive auf individualisierte Sterbeideale

The societal necessity of self-determined dying

A systems theory perspective on individualized ideals of death

LAURA MOHACSI, GÖTTINGEN, EVA HUMMERS, GÖTTINGEN &
EVELYN KLEINERT, GÖTTINGEN

Zusammenfassung: Mit dem medizinisch-technologischen Fortschritt wandeln sich auch der soziale und gesellschaftliche Umgang mit Sterben und Tod. Zum Wandel des Sterbens haben insbesondere die Bemühungen der Hospiz- und Palliativbewegung beigetragen. Diese konnte sich erfolgreich für die Beachtung der Bedürfnisse Sterbender einsetzen. Die erzielten Selbstbestimmungsrechte im Sterben sind fraglos eine wertvolle Errungenschaft, sowohl für die Personen am Lebensende und ihre Angehörigen als auch für die Gesamtgesellschaft. Mit dieser Errungenschaft haben sich jedoch auch Vorstellungen von einem guten Sterben entwickelt, die eine selbstbestimmte Ausgestaltung des Sterbeprozesses idealisieren. Nina Streeck zeigt in diesem Kontext, dass gerade die erfolgreiche Verbreitung der individualistischen Sterbeideale durch die Hospiz- und Palliativbewegung für die Entstehung sozialer Strukturen sorgte, die nun die Erwartung von außen an Sterbende herantragen können, auch im Sterben authentisch zu bleiben und den Sterbeprozess auf selbstbestimmte Art zu gestalten (Streeck 2020, 283). Im Anschluss an diese Erkenntnis von Streeck betrachtet der vorliegende Artikel die gesellschaftliche Funktion der modernen Sterbeideale. Um dabei eine gesellschaftstheoretische Perspektive zu wählen, die auch die individualistische Natur dieser Sterbeideale berücksichtigen kann, greift der Artikel auf die soziologische Systemtheorie zurück. Ziel ist es, eine gesellschaftstheoretische Perspektive mit in die ethische Debatte um die modernen Sterbeideale und deren Schwierigkeiten einzubringen, die die gesellschaftliche Funktion der Sterbeideale in den Fokus nimmt.

Alle Inhalte der Zeitschrift für Praktische Philosophie sind lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.



Schlagwörter: gutes Sterben, Sterbeideale, Selbstbestimmung, medizinischer Fortschritt, Individualisierung, Systemtheorie

Abstract: In line with medical and technological progress, the social and societal approach to dying and death are changing. The efforts of the hospice and palliative movement in particular have contributed to the change in dying. The hospice and palliative movement has successfully advocated for the needs of the dying to be taken into account. The obtained rights of self-determination in dying are undoubtedly a valuable achievement, both for individuals at the end of their lives and their relatives as well as for society as a whole. However, along with this achievement, ideas of a good dying have developed that idealise a self-determined organisation of the dying process. In this context, Nina Streeck shows that the successful expansion of individualistic ideals of dying by the hospice and palliative movement has led to the emergence of social structures that can set the expectation for dying people to remain authentic when dying and to shape the process of dying in a self-determined way (Streeck 2020, 283). Following this insight by Streeck, the article at hand looks at the societal function of modern ideals of dying. To choose a socio-theoretical perspective that is able to take into account the individualistic nature of these ideals of dying, the article resorts to sociological systems theory. The aim is to introduce a socio-theoretical perspective into the ethical debate on modern ideals of dying and their difficulties, which focuses on the societal function of the ideals of dying.

Keywords: good dying, ideals of dying, self-determination, medical progress, individualisation, system theory

1. Einleitung

Während der Tod ein endgültiger Zustand ist, stellt das Sterben einen Prozess dar, der dem Leben zugehört (Streeck 2020, 27–29). Gutes Sterben wird in diesem Sinne als Teil des guten Lebens verstanden. Damit fallen Fragen nach dem „Wie“ eines guten Sterbens in den Aufgabenbereich der Ethik.

Wie wir sterben, wandelt sich jedoch mit der Moderne. Unter anderem haben Medikalisierungsprozesse das Sterben in den medizinischen Zuständigkeitsbereich gerückt. Heute können moderne medizinische Möglichkeiten Entscheidungssituationen hervorrufen, die ein Abwägen von Nutzen und Kosten verschiedener medizinischer Maßnahmen oder deren Unterlassung erfordern. Besonders am Lebensende können solche Entscheidungen in praktischer und ethischer Hinsicht problematisch für die Betroffenen sein. Im hohen Lebensalter oder bei schweren Erkrankungen kann eine Entscheidung für oder gegen eine bestimmte medizinische Behandlung bei-

spielsweise bedeuten, sich zwischen verschiedenen Arten des Sterbens entscheiden zu müssen (Kaufman et al. 2011). Insofern kann eine Entscheidung zwischen verschiedenen Behandlungsoptionen auch eine Entscheidung über die Lebensdauer sein und somit einen Eingriff in die Zeitlichkeit des Lebens bedeuten.

Gerahmt werden solche Entscheidungssituationen am Lebensende von sozialen Umgangsformen und kulturellen Normen, die sich in der Moderne und mit dem technologisch-medizinischen Fortschritt verändern. In der Moderne wandeln sich also auch unsere Vorstellungen davon, was es heißt, gut zu sterben. Nina Streeck spricht in diesem Kontext von Sterbeidealen. Dass zu verschiedenen Zeiten unterschiedliche Vorstellungen bestehen, die den jeweils idealen Umgang mit dem Sterben vermitteln, lässt sich bis in die Antike zurückverfolgen. Die gegenwärtigen Ideale wurden insbesondere durch die Bemühungen der Hospiz- und Palliativbewegung für eine größere Berücksichtigung der Bedürfnisse Sterbender verbreitet. Diese konnte seit den 1980er Jahren ein ganzheitliches Schmerzverständnis durchsetzen, das auch die psychischen, sozialen und spirituellen Bedürfnisse im Sterben hinzuzieht (Streeck 2020, 45–47, 283; Schneider und Stadelbacher 2020, 488–91). Streeck zeigt, wie diese Sterbeideale jedoch mittlerweile dafür sorgen können, dass Sterbenden die Sterbeorganisation als obligatorische Gestaltungsaufgabe von außen auferlegt wird. Sterbende sollen ihr Sterben als „letztes Lebensprojekt“ ihren persönlichen Vorstellungen entsprechend authentisch und würdevoll gestalten (Streeck 2020). Sie stehen dann nicht nur vor der praktischen Problematik, Entscheidungen treffen zu müssen, die potenziell belastend sind, sondern sehen sich zusätzlich konfrontiert mit der Aufgabe, diese Entscheidungen als letztes Projekt mit Authentizität zu versehen und dem Sterben einen individuellen Anstrich zu verleihen.

Der Gestaltungsanspruch, den die Sterbeideale beinhalten, entspricht dem typischen Wertekanon der Individualisierung: Autonomie, Selbstverwirklichung und proaktive Gestaltung. Moderne Sterbeideale sind typisch individualistische Ideale. Die Individualisierung allerdings geht nicht vom Individuum aus, sondern ist eine Folge gesellschaftlicher Entwicklungen. Aus einer gesellschafts- bzw. systemtheoretischen Perspektive ist die Individualisierung ein Produkt gesellschaftlicher Differenzierungsprozesse. Individuelle Selbstbestimmung wird notwendig, weil die Spezialisierung verschiedener Teilbereiche der Gesellschaft auf eine bestimmte Funktion Wahlmöglichkeiten für das Individuum hervorbringt (Luhmann 1995, 130–31).

Bezieht man die Frage nach der gesellschaftlichen Notwendigkeit zur Selbstbestimmung auf moderne Sterbeideale, dann lässt sich zeigen, dass moderne Sterbeideale, genau wie andere individualistische Ideale, als Folge sozial-strukturellen Wandels entstanden sind und eine gesellschaftlich-funktionale Notwendigkeit darstellen. Im Anschluss an diese Überlegung zur Notwendigkeit von Sterbeidealen fragt dieser Artikel nach der gesellschaftlichen Funktion moderner Sterbeideale und nimmt damit eine gesellschaftstheoretische Perspektive ein. Der Artikel möchte mit einem solchen Perspektivwechsel den Blick dafür erweitern, weshalb moderne Sterbeideale oftmals als ambivalent erscheinen. Da ein Wandel des Sterbens und folglich der Sterbeideale auch die Zeitbezüge des Lebens berührt, möchte der Artikel zusätzlich auf diese Zeitbezüge, die sich in der Thematik verbergen, aufmerksam machen. Die Betrachtungen beschränken sich dabei auf ein medizinisch betreutes Sterben. Dafür spricht erstens, dass das Sterben in Institutionen mit medizinischer Betreuung quantitativ betrachtet mittlerweile die Normalität darstellt (Bertelsmann Stiftung 2015b). Zweitens sind Entscheidungen und Gestaltungsoptionen am Lebensende heute kaum ohne den Rahmen medizinischer Versorgung vorstellbar.

Um auf die Individualisierung als gesellschaftlichen Folgeprozess einzugehen, wird auf die soziologische Systemtheorie zurückgegriffen. Im folgenden Kapitel wird zunächst die historische Entwicklung des Umgangs mit dem Sterben nachvollzogen und die damit einhergehende Entwicklung neuer Sterbeideale skizziert. Kapitel 3 verdeutlicht die Problematik eines „modernen Sterbens“ gemäß dieser Ideale. Um die Problematik in einen größeren gesellschaftlichen Kontext zu stellen, wird in Kapitel 4 eine systemtheoretische Perspektive auf die Individualisierung eröffnet und auf die Sterbeideale bezogen. Abschließend wird in Kapitel 5 zusammengefasst, welche Bedeutung die gesellschaftliche Funktion für die Sterbeideale hat und welche Zeitbezüge mit dem Wandel des Sterbens und den modernen Sterbeidealen zusammenhängen.

2. ‚Von der unsicheren zur sicheren Lebenszeit‘ – Die Entwicklung zum individualisierten Sterben

Die Lebenserwartung ist in Deutschland in den letzten 150 Jahren deutlich gestiegen. Als Gründe hierfür sind neben der drastisch gesunkenen Säuglingssterblichkeit steigender Wohlstand, die Verbesserung der hygienischen Bedingungen, die Expansion medizinischer Versorgung, Ernährungssicher-

heit sowie bessere Arbeits- und Wohnbedingungen zu nennen. Auch wenn die gestiegene Lebenserwartung keine individuelle Garantie darstellt, können 2020 geborene Mädchen 83 und Jungen 78 Lebensjahre erwarten (Statistisches Bundesamt 2022).

Mit der gestiegenen Lebenserwartung konzentriert sich das Sterbealter, mit Ausnahme einiger Ausreißer, auf Todeseintritte jenseits des 60. Lebensjahres. Diese Entwicklung ist sowohl Ursache als auch Folge eines Wandels der Todesursachen. Bis Mitte des 19. Jahrhunderts waren Infektionskrankheiten, Erkrankungen des Verdauungssystems oder der Atmungsorgane die häufigsten Todesursachen. Diese exogenen Todesursachen wichen im Zuge der epidemiologischen Transition vorwiegend endogenen (körpereigenen) Todesursachen, beispielsweise Herz- und Kreislauf-Erkrankungen und Krebs. Im Durchschnitt sterben Menschen heute häufiger an chronisch-degenerativen Krankheiten, die mitunter sozial oder gesellschaftlich verursacht werden (Ehmer 2013, 41; Siegrist 2005, 152–71).¹ Während exogene Todesursachen meist rasch töten, führen chronische Leiden eher langsam zum Tod. Imhof vermutet, dass deshalb immer mehr Menschen ihr Sterben bewusst als einen physischen und psychischen Prozess erleben (Imhof 1988, 62–67, 92–96).

Infolge dieser historischen Entwicklung konnte es zu einer Standardisierung von Lebensläufen kommen und der Möglichkeit eines frühen eigenen Todes scheint bei der Lebensplanung nur noch eine randständige Präsenz zuzukommen (Imhof 1988). So verändern der Wandel der Todesursachen und der Anstieg der durchschnittlichen Lebenserwartung auch die Bezugnahme auf die Zeitlichkeit des Lebens: Unsere Lebensspanne ist zu etwas geworden, mit dem wir rechnen und auf das wir unter Umständen sogar Anspruch erheben (Schweda 2014, 17). Arthur Imhof zeigte bereits Ende der 1980er Jahre, wie sich diese neu gewonnene Sicherheit bezüglich der Lebenszeit auch auf das soziale und gesellschaftliche Zusammenleben auswirkt. Jahrhundertlang war es Normalität, stets damit zu rechnen, aus dem Leben zu scheiden. Um trotz dieser existenziellen Unsicherheit eine generationenüberdauernde Stabilität erreichen zu können, mussten sich Menschen in Haushalts- und Versorgungs-Gemeinschaften zusammenschließen, sodass im Falle des eigenen Todes jemand die eigene Rolle ausfüllen konnte.

1 Im Jahr 2020 waren Herz-Kreislauf-Erkrankungen die Ursache für gut 34 % der Sterbefälle in Deutschland und Krebserkrankungen für rund 24 %. Als dritthäufigste Todesursache folgen Erkrankungen der Atmungsorgane mit etwas mehr als 6 % (Statistisches Bundesamt 2022b).

Man definierte sich „viel stärker als Amtsträger, als Angehörige eines Geburts- oder Berufsstandes, als Mitglieder von Gemeinschaften“ (Schmid 1967, zit. nach Imhof 1988, 162). Funktionstragendes Rollenverhalten hatte damit absoluten Vorrang, individuelle Partikularinteressen mussten untergeordnet werden. In der Moderne scheint unsere Lebensspanne nun auf Jahrzehnte garantiert. Mit der Unsicherheit ob der eigenen Existenz, so die These, entfällt auch der Zwang zur Unterordnung (Imhof 1988, 113–227). Anders formuliert: Wenn der Tod erst nach dem Austritt aus dem Erwerbsleben stattfindet, dann ist er für die Erfüllung der gesellschaftlichen Funktionsrollen auch nicht mehr bedrohlich (Gebert 2012, 6–8). Die „sichere Lebenszeit“ erscheint aus dieser Perspektive als Voraussetzung für den Beginn der Individualisierung.

Ein gesellschaftlicher Paradigmenwechsel in der Größenordnung der Individualisierung lässt sich sicherlich nicht monokausal durch die verlängerte Lebenszeit allein begründen. Aus gesellschaftstheoretischer Perspektive sind Individualisierungsprozesse eng verwoben mit einer Reihe weiterer Faktoren wie etwa fortschreitender funktionaler Differenzierung, Industrialisierung, Aufklärung, usw. (Luhmann 1995, 130–31) und sind insofern als Folge gesellschaftlichen Strukturwandels zu verstehen. Dies lässt sich auch systemtheoretisch zeigen (vgl. Kapitel 4). Dann ist einleuchtend, dass sich auch existenzielle Unsicherheiten und Veränderungen von Lebenserwartung und Todesursachen der Bevölkerung auf die gesellschaftliche Organisation auswirken und mit steigender Sicherheit der Lebensspanne zumindest eine der Notwendigkeiten zur strikten Unterordnung Einzelner unter die Gemeinschaft entfällt. Die „sichere Lebenszeit“ sorgt somit erstens dafür, dass immer mehr Menschen ihr Sterben bewusst erleben, und lässt sich zweitens zu den Faktoren zählen, die gesellschaftliche Individualisierungsprozesse ermöglicht haben. Die Zeitlichkeit des Lebens spielt also einmal für das je individuelle Empfinden eine Rolle, wirkt sich zusätzlich aber auch auf der gesellschaftlichen Ebene aus. Umgekehrt hat die Individualisierung auch den Umgang mit Tod und Sterben erfasst. Zunächst diagnostiziert eine weit verbreitete These jedoch eine umfassende Verdrängung des Todes aus verschiedenen Bereichen moderner Gesellschaften (Ariès 1982; Hetzel 2007). Todes- und Trauerrituale verlieren ihre Bedeutung genauso wie Ahnenkulte (Gronemeyer 2007, 52). Kulturelle Praktiken des „Sterben-Lernens“ verflüchtigen sich. Letzteres hat auch damit zu tun, dass die Medizin Möglichkeiten bietet, Alter und Krankheit aus dem Alltag zu verbannen, und die unangenehme Auseinandersetzung mit dem eigenen, nun langsamen

Sterben gemieden werden kann (Imhof 1988, 122–24, 182–87). Auf der organisationalen Ebene lässt sich eine Todesverdrängung in der Ausgliederung Sterbender aus der Gesellschaft beobachten, die nun abgeschirmt von der Öffentlichkeit in Krankenhäusern und Altenheimen sterben (Imhof 1984, 178). Zeitgleich erfolgt eine Professionalisierung und Medikalisierung des Sterbens und Todes. Der Tod wird einer naturwissenschaftlich rationalen Betrachtungsweise unterzogen, anstatt wie zuvor als spirituelles Ereignis behandelt zu werden – ein Wandel, der sich durch den personellen Zuständigkeitswechsel vom Priester zu Ärztin oder Arzt erkennen lässt (Knoblauch und Zingerle 2005, 12–13).

Dieser professionalisierte Umgang mit dem Sterben insbesondere in Krankenhäusern wurde oft (und wird teilweise noch immer) als unwürdig empfunden. Aufgrund der Unzufriedenheit mit diesem Zustand entwickelte sich aus der ehrenamtlichen Hospizarbeit eine Bürgerbewegung, die die Bedürfnisse Sterbender in den Mittelpunkt rückte und für eine ganzheitliche und schmerzlindernde palliativmedizinische Versorgung eintrat. Das Konzept des *total pain*, das neben dem körperlichen Schmerz als Krankheits-symptom auch psychische, soziale und spirituelle Aspekte mit einbezieht, erlaubt eine umfassende Versorgung, die sich auf Erhalt oder Verbesserung der Lebensqualität in der noch verbleibenden Zeit konzentriert. Mit der Etablierung einer wissenschaftsbasierten Palliativmedizin erfahren solche Versorgungskonzepte seitdem breite Akzeptanz (Dreßke 2007, 77–81; Schneider und Stadelbacher 2020, 488–91).

Einhergehend mit diesen Veränderungen mehrten sich wissenschaftliche Beobachtungen, die eine starke Tendenz zur Umkehrung der Todesverdrängung in der fortgeschrittenen Moderne nahelegen. Die mediale Präsenz und der Unterhaltungscharakter des Todes lassen sich zwar noch als Form der Verdrängung deuten (Gronemeyer 2007, 52; Hutmacher 2020, 29), können jedoch auch als eine neue Allgegenwärtigkeit des Todes in der Moderne verstanden werden (Fuchs 2007, 31–32). Die vermeintliche Tabuisierung, die dem Thema vorangestellt wird, dient dann einzig dazu, Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen (Kögel 2016, 5). Werner Schneider (2005) beobachtet eine Remoralisierung des Todes, die wieder handlungsleitende Vorstellungen etabliert und so wieder eine Vergemeinschaftung der Sterbenden erlaubt. Und im Zusammenhang mit Entscheidungen, die Sterbende und ihre Angehörigen am Lebensende zu fällen haben, wird ein Wandel der Sterbeideale beobachtet, der in Anlehnung an die spätmittelalterliche Idee des Sterbens als erlernbarer Kunst, der *ars moriendi*, auch unter dem Schlagwort *ars*

moriendi nova verhandelt wird (Schäfer, Frewer und Müller-Busch 2012, 15; Schweda 2014). Anders als die *ars moriendi* im 15. Jahrhundert zielen die heutigen Praktiken nicht mehr auf die christlich-religiöse Reinigung der Seele zur Sicherung ihrer Weiterexistenz im Jenseits, sondern entsprechen pluralistischeren Weltvorstellungen, die sich auf das Diesseits konzentrieren (Streeck 2020, 46–47).

Die Vorstellung eines guten Sterbens innerhalb moderner Sterbeideale ist verknüpft mit der Idee des Sterbens nicht als bloßes Ende, sondern als Vollendung des eigenen Lebens. Im Prozess des Sterbens kann und soll eine Auseinandersetzung mit sich selbst und dem eigenen Leben stattfinden, die zu persönlicher Reife und einem „runden Abschluss“ des Lebens führt (Streeck 2020, 250–56). Im Kontext dieser Vollendungsidee wird der Zeitpunkt des Sterbens und des Todes relevant. Je nachdem, welche ihrer wesentlichen Lebensziele Sterbende vor ihrem Tod verwirklichen konnten, kann der Eintritt von Sterben und Tod als zu früh oder zu spät betrachtet werden – oder im Sinne der Vollendungsidee als der richtige Zeitpunkt gedeutet werden (Schweda 2014).

An einer solchen Vollendungsidee gibt es durchaus Kritik. Fabian Hutmacher beispielsweise geht davon aus, dass sie ein unmöglich zu erreichendes Ideal darstellt. Vor dem Hintergrund einer unbegrenzten Menge an Lebensoptionen in der Moderne kann das Sterben nie zum richtigen Zeitpunkt erfolgen, da immer noch Optionen und Projekte offenbleiben, die potenziell zu realisieren wären (Hutmacher 2020). Aus dieser Perspektive ist es die moderne Lebensweise, die die Zeitlichkeit des Lebens beeinflusst: Sie lässt das Leben als zu kurz erscheinen. Zudem bestehen empirische Hinweise, dass die Vollendungsidee in der Bevölkerung nicht besonders viel Zustimmung erfährt. Denn im Sterbeprozess die persönliche Entwicklung und Reifung zum Abschluss zu bringen, setzt ein langsames bewusstes Sterben voraus, beispielsweise das Sterben an onkologischen Erkrankungen in palliativmedizinischer Betreuung (Schweda 2014, 24). In Umfrageergebnissen geben jedoch bis zu 80% eine Präferenz für einen plötzlichen Tod an (Hoffmann 2011, 11, 160). Ob eine Art zu sterben präferiert wird oder nicht, scheint damit auch wesentlich von ihrer zeitlichen Erstreckung abzuhängen.

Im Falle eines plötzlichen Todes stellt sich die Frage nach dem richtigen Umgang mit dem eigenen Sterben nicht. Für diejenigen aber, die ihr Sterben bewusst erleben, lassen sich doch „neue Weisen der Vorbereitung und Einstellung auf das Sterben“ (Schweda 2014, 23) identifizieren. Sie sind einzuordnen in gesamtgesellschaftliche Individualisierungstrends, die per-

sönliche Gestaltungsaktivitäten einfordern und mit einer Verantwortungsverlagerung von der Gesellschaft zum Individuum einhergehen. Diese neuen Anforderungen, die ein individualisiertes Sterben an Sterbende stellt, bringen eine spezifische Problematik des modernen Sterbens hervor.

3. Die Problematik des individualisierten Sterbens

Sterbeideale werden laut Nina Streeck dann problematisch, wenn durch Normalitätsdiskurse ein normativer Anspruch zur Selbstverwirklichung im Sterben von außen an Sterbende herangetragen wird. Freiheitliche Ideale selbstbestimmten Sterbens wenden sich dann in einen Zwang zur Gestaltung des eigenen Sterbens – in eine *verkehrte Authentizität* (Streeck 2020, 283–303). Das „Sterben als Projekt“ wird also dann zum Problem, wenn es nicht mehr möglich ist, sich der selbstbestimmten Sterbegestaltung zu entziehen, obwohl dies gewünscht ist.

Statt auf der Ebene kultureller Ideale verortet Heinz Rüeegg (2021) das Problem modernen Sterbens in den zunehmenden Entscheidungsnotwendigkeiten am Lebensende, die der modernen Medizin geschuldet sind und Patient*innen in moralisch ambivalente Entscheidungssituationen bringen. Damit stellt sich die Frage nach technologischen Veränderungen, die über die idealistische Ebene hinausreichend Entscheidungsmöglichkeiten auf der strukturellen Ebene beeinflussen.

Wie groß die Bedeutung der Medizin für die Sterbegestaltung ist, zeigt sich an der Statistik zu Sterbeorten. 2013 fand fast die Hälfte aller Tode im Krankenhaus statt, knapp ein Drittel im Alten- oder Pflegeheim und 3 % im Hospiz. Obwohl 76 % der Bevölkerung zu Hause zu sterben möchten, taten dies nur 20 % (Bertelsmann Stiftung 2015b, 2). Auch wenn hier zwischen den verschiedenen Institutionen zu differenzieren ist (im Hospiz herrschen andere Einstellungen zum Sterben als bspw. in der Onkologie), wird deutlich, dass die Mehrheit in der Obhut stationärer medizinischer Betreuung stirbt.

Medizinische Maßnahmen am Lebensende werden oft palliativmedizinisch angewendet, zum Beispiel, um Luftnot oder Schmerzen zu lindern. Solche Palliativmaßnahmen stellen meist keine größere ethische Problematik dar. Problematisch können vor allem lebenserhaltende Maßnahmen sein, die den unmittelbaren Sterbeprozess verlängern oder das Leiden während diesem erhöhen können.

Als Beispiel lässt sich hier die Anlage einer Magensonde mittels perkutaner endoskopischer Gastrostomie, kurz PEG-Sonde, nennen. Dabei wird eine Sonde durch die Bauchdecke gelegt, um Flüssigkeitszufuhr, Ernährung und ggf. auch Medikation sicherzustellen. Wenn ein Tumor oder eine neurologische Erkrankung das Schlucken verunmöglicht, ist das hilfreich. Mit Eintritt des unmittelbaren Sterbeprozesses kann die PEG jedoch zu Autonomieverlust führen: Ist der Zugang einmal gelegt, dann ist ein selbstbestimmtes Verweigern von Nahrungs- und Flüssigkeitsaufnahme und damit ein Mittel, selbstbestimmt das Sterben einzuleiten, deutlich erschwert oder sogar unmöglich macht. Bei Demenzpatient*innen ist die Anlage einer PEG oft als Zeichen einer kurativen Überversorgung am Lebensende zu deuten. Dennoch lässt sich im Vergleich zu Tumorpatient*innen eine signifikant häufigere Anlage einer PEG bei Patient*innen mit Demenz feststellen (Bertelsmann Stiftung 2015a, 26).

Ein weiteres Beispiel für medizinische Technologien, deren Einsatz am Lebensende den Sterbeprozess beeinträchtigen kann, sind Implantierbare Cardioverter-Defibrillatoren (ICD). Sie kommen bei fortgeschrittener Herzinsuffizienz oder tachykarden Herzrhythmusstörungen (ugs. Herzrasen) zum Einsatz, um einen plötzlichen Herztod zu verhindern. Via Elektroden erkennt der ICD potenziell tödliche Arrhythmien und verhindert sie, indem er Stromimpulse (Antitachykardes Pacing) oder elektrische Schocks abgibt. Zum Zeitpunkt des Einsatzes eines ICD lässt sich nicht voraussagen, wie die Patient*innen einmal sterben werden. Weil deshalb die potenziellen Folgen des ICD für Sterbende meist unberücksichtigt bleiben, kommt es vor, dass der ICD später im Sterbeprozess für unnötiges Leid sorgt. Denn während des unmittelbaren Sterbens können die potenziell schmerzhaften Schocks ein friedliches Sterben verhindern (Strachan et al. 2011, 6–7). Aktive ICDs geben im Fall eines langsamen Sterbens in 33 % der Fälle noch Schocks in den letzten 24 Stunden des Lebens ab (Stoevelaar et al. 2020, 190). Die Möglichkeit, den ICD zu deaktivieren, wird oft nicht in Betracht gezogen (Strachan et al. 2011, 7, 10), teilweise ist diese Option nicht bekannt (Stoevelaar et al. 2020, 191). Die Verhinderung eines plötzlichen Herztodes bedeutet zudem, an einer anderen, potenziell unangenehmeren Ursache zu sterben. Für die Patient*innen entsteht so eine Entscheidungssituation, in der sie zwischen einem schnellen Tod und einer verlängerten Lebensdauer, die mit einem potenziell leidvolleren Sterbeprozess einhergeht, wählen zu müssen (Strachan et al. 2011, 9). Wenn im Entscheidungsprozess miteinbezogen wird, dass ein ICD zwar das Leben wie gewünscht verlängert, da-

mit aber auch die Wahrscheinlichkeit eines langsamen, leidvollen Sterbens steigt, dann bekommt eine solche Entscheidung ethisches Gewicht. Patient*innen müssen eine bestimmte Art des Sterbens über eine andere priorisieren, was zu einer erhöhten Reflexivität über das Timing des (eigenen) Todes führt. Dies entspricht einer (zumindest gefühlten) Responsibilisierung für den Tod bzw. den Zeitpunkt und die Art des Sterbens und verstärkt die Wahrnehmung, dass ein plötzlicher Tod unabhängig vom Alter immer ein vorzeitiger Tod sei (Kaufman et al. 2011, 11). Die Entscheidungsmöglichkeiten, die durch medizinische Behandlungsoptionen entstehen, wirken sich also auf die Wahrnehmung der Zeitlichkeit des Lebens, des Sterbens und des Todes aus.

Die neuen Sterbeideale gehen einher mit technologischen Innovationen, die Entscheidungssituationen strukturell fördern, welche für Sterbende (und gegebenenfalls weitere an der Entscheidung Beteiligte) zum moralischen Dilemma werden können. Die individualistische Verlagerung der Verantwortung für das Sterben an das Individuum ist eng verschränkt mit technologisch hergestellten Entscheidungsnotwendigkeiten. Der medizinisch-technologische Fortschritt steht somit in Wechselwirkung mit dem Wandel kultureller Normen.

Entlang dieser Verantwortungsverlagerung hin zum Individuum kristallisiert sich das autonome Entscheiden als Kernproblem der Debatte um ein modernes Sterben heraus. Medizinethische Überlegungen setzen zu meist die autonome Entscheidungsfreiheit als Bedingung für ein gutes Leben voraus (Streeck 2020, 60–61). Im Sinne der von Streeck postulierten verkehrten Authentizität lässt sich das autonome Entscheiden im Sterbeprozess aber auch als Zumutung, als Entscheidungs*last* lesen. Auch empirisch lassen sich Hinweise darauf finden, dass Entscheidungen am Lebensende oft als Last empfunden werden (Levinson et al. 2005).

Doch solche Entscheidungen zu meiden, bedeutet immer, die Last der Entscheidung Dritten aufzubürden. Da „im Sterben ein Ausgliederungsprozess stattfindet, der gerade auch den Weiterlebenden dient“ (Streeck 2020, 304), scheint diese Last aber weder den Angehörigen noch dem medizinischen Personal zumutbar. Problematisch ist daran auch, dass diese Nicht-Zumutbarkeit teilweise als Argument für die Notwendigkeit des Advance Care Planning und für Patientenverfügungen herangezogen wird (Streeck 2020, 304; Schneider 2005, 72–75). Hier scheint sich abzuzeichnen, dass niemand in letzter Instanz für die Art des Sterbens verantwortlich sein möchte. Dabei

machen solche Entscheidungen einen wesentlichen Teil der neuen Sterbegestaltung aus und sind genau das, was die neue Sterbekultur einfordert.

So wird der Patientenwille zum moralischen Maßstab, anhand dessen Entscheidungen ethisch beurteilt und legitimiert werden können (Schneider 2005, 72–75). Dem individualistischen Programm entsprechend kann richtig nur noch sein, was der Patient oder die Patientin individuell entschieden hat, oder, wenn er oder sie nicht mehr dazu in der Lage ist, mutmaßlich entschieden hätte. Problematisch daran ist, dass der Patientenwille dazu fest- bzw. hergestellt werden *muss*, auch wenn die Behandelten sich nicht festlegen können oder möchten. Die Patientenverfügung, als soziales Instrument, mit dem der Patientenwille hergestellt werden kann, wenn Behandelte selbst dazu nicht mehr in der Lage sind, verdeutlicht dies (Schneider 2005, 72–75). Und auch die Vorsorgevollmacht legitimiert Entscheidungen über den Weg des Patientenwillens. Sie mag zwar eine verrechtlichte Form des Entscheidungabgebens sein, impliziert dabei aber immer die Idee, dass die Bevollmächtigten im Sinne und gemäß dem mutmaßlichen Willen der Sterbenden entscheiden.

Die Autonomie scheint hier im Kreuzfeuer der Individualisierung zu stehen: Ethisch gilt sie einerseits als Voraussetzung für ein gutes Sterben und muss erfüllt sein, damit wir Entscheidungen am Lebensende legitimieren können. Das zeigt sich an der Notwendigkeit zum individuellen Patientenwillen. Möglichkeiten zur Vorausverfügung verankern diese Notwendigkeit auch rechtlich. Andererseits ist es gerade diese Notwendigkeit, den individuellen Willen zu erzeugen, die für Einzelne zur Last werden kann. Es wird ersichtlich, dass der Patientenwille, als soziale und rechtliche Institution, auch eine gesellschaftliche Funktion erfüllt. Daran anschließend stellt sich die Frage nach der sozialen und gesellschaftlichen Funktion der Sterbeideale insgesamt. Um diese Funktion in den Blick zu nehmen, wird im folgenden Kapitel mit der Systemtheorie Niklas Luhmanns eine gesellschaftstheoretische Perspektive auf die Sterbeideale eingenommen.

4. Die gesellschaftliche Notwendigkeit eines individualisierten Sterbens

Die gesellschaftliche Modernisierung ist aus systemtheoretischer Perspektive ein Prozess der funktionalen Differenzierung, „in dem sich unterschiedliche gesellschaftliche Funktionen *operativ* voneinander unabhängig machen“ (Nassehi und Saake 2005, 38). Gemeint ist die Ausdifferenzierung verschiede-

dener gesellschaftlicher Teilbereiche in Teilsysteme, die dann eine je eigene Kommunikationslogik aufweisen (Luhmann 1997b, 595–605; Nassehi und Saake 2005, 38). Die jeweilige Funktion steht dabei als dominantes Differenzierungsprinzip im Vordergrund (Luhmann 1977, 229). Symbolisch repräsentiert werden die jeweiligen Funktionen der Systeme über generalisierte Binärcodes, die den Systemen als Leitdifferenz dienen, um zu selektieren, ob etwas kommunikativ anschlussfähig ist. Was innerhalb eines Systems als sinnvoll erachtet werden soll, muss innerhalb dieser kommunikativen Logik anschlussfähig sein bzw. gemacht werden (Luhmann 1997a, 203–5). Als Beispiel lässt sich hier etwa das Wissenschaftssystem nennen, dessen gesellschaftliche Funktion, Wahrheitsfragen zu beantworten, sich in der binären Unterscheidung von wahr/unwahr widerspiegelt. Was als wahr gilt, kann nicht mehr von religiösen, politischen oder anderen Instanzen „bestimmt“ werden, sondern muss an wissenschaftlich-empirische Überprüfbarkeit anschließen (Luhmann 2005, 177; Nassehi und Saake 2005, 38). Auch das Gesundheitswesen, das sich an der Leitdifferenz krank/gesund orientiert, ist ein Beispiel eines funktional ausdifferenzierten Systems (Luhmann 2005; Winkel 2005, 171–172).

Doch immer ausdifferenziertere Zuständigkeiten von gesellschaftlichen Teilsystemen bedeuten auch deren operative Schließung (Luhmann 1997b, 595–605). Funktional differenzierte Systeme bestehen dann immer mehr als voneinander getrennte Sinnwelten. Infolgedessen gehen allgemeinverbindliche Weltbilder und Deutungen verloren. Dies betrifft auch den Tod: Anstatt sich auf allgemeinverbindliche Todesbilder zu stützen, wird der Tod im jeweiligen Funktionssystem entsprechend der je systemeigenen Logik unterschiedlich gedeutet. Offenkundig werden diese unterschiedlichen Deutungen, wenn wir vom medikalisierten, ökonomisierten, privatisierten Tod usw. sprechen (Nassehi und Saake 2005, 38–39).

Neben der operativen Schließung ergibt sich aus der funktionalen Differenzierung eine folgenreiche Rollendifferenzierung: Die individuelle Identität lässt sich nicht mehr ableiten aus dem sozialen Kontext, in den wir hineingeboren wurden. Der Zusammenhang lässt sich am Beispiel der Ausdifferenzierung des modernen Wirtschaftssystems während der Industrialisierungsphase illustrieren: Während dieser wurde die ökonomische Produktion aus dem Familienverband herausgelöst. Im Sinne der funktionalen Differenzierung operieren die beiden gesellschaftlichen Bereiche „Familie“ und „ökonomische Produktion“ fortan unabhängig voneinander. Auf der individuellen Ebene ergibt sich durch diese Entkopplung von Familienleben

und ökonomischer Produktion allerdings die Notwendigkeit, einen Beruf auszuwählen. Damit muss auch ein Stück Identität gewählt werden. Statt unsere Identität aus der sozialen Zugehörigkeit qua Geburt zu erhalten, müssen wir unsere Identität heute erwerben. Wir müssen uns selbst definieren, indem wir verschiedene Rollen zu einer einzigartigen Konstellation kombinieren – und dieser Zwang zur Selbstbestimmung der eigenen Identität ist eine Folge der funktionalen Differenzierung (Luhmann 1995, 130–31). Systemtheoretisch lässt sich also zeigen, dass der Prozess der Individualisierung (ähnlich wie auch Imhof vermutet) durch gesellschaftlichen Strukturwandel angestoßen wurde: „Die Umsetzung der gesellschaftlichen Systemdifferenzierung in ein sachlich und zeitlich je einmaliges Rollenmanagement – das ist der Mechanismus, der nach soziologischer Vorstellung die Individualisierung der Personen erzwingt“ (Luhmann 1995, 131).

Verfolgt man diesen Ansatz konsequent weiter, dann erscheinen individualistische Ideale als funktionale Anforderungen, die von außen an das Individuum gestellt werden. Einzelne müssen dieser Anforderung nachkommen und sich selbst eine Identität zuweisen – denn nur anhand der eigens deklarierten Identität kann das Verhalten für andere erwartbar gemacht werden und nur so ist gesellschaftliche Ordnung möglich (Luhmann 1995, 131–32).

Dem Individuum wird die funktionale Notwendigkeit zur Individualisierung über Werte vermittelt. Demnach muss die Notwendigkeit zur Individualisierung „sich dann auch in den Werten und Ideologien der Individualität spiegeln. Die Wunschliste der Individualität: Selbstbestimmung, Autonomie, Emanzipation, Selbstverwirklichung [...] wird den Individuen so vorgelegt, als ob sie deren eigene, innerste Hoffnung enthielte“ (Luhmann 1995, 132). Die individualistischen Freiheitsideale werden mit einem Glücksversprechen versehen, wobei in den Hintergrund rückt, dass Selbstbestimmung eben auch bedeutet, reflektieren zu müssen, und Reflexion für das Individuum durchaus zur Last werden kann (Luhmann 1995, 133).

Diese individualisierte Form der Identitätskonstitution dient Nassehi und Saake (2005) als Ausgangspunkt ihrer Betrachtung des modernen Umgangs mit dem Sterben. Das moderne Individuum verleiht sich selbst seine Subjektivität, indem es sich der sozialen Erwartung beugt, sich selbst neu zu erfinden. Das Individuum muss sich selbst so beschreiben, dass es den unterschiedlichen, potenziell widersprüchlichen Anforderungen der funktional ausdifferenzierten Teilsysteme der Gesellschaft gerecht werden kann. Dies erfordert ein hohes Maß an Reflexion – und zwar auch über den Tod. Ei-

nerseits, weil das Nachdenken über den Tod eine sinnstiftende Komponente haben kann. Andererseits werden Reflexion und Nachdenken über den Tod notwendig, weil auch „Transzendenzserfahrung‘ heute mehr und mehr individualisiert wird und sich dem Expertenzugriff kirchlicher und theologischer Angebote entzieht“ (Nassehi und Saake 2005, 35). Der gemeinsame Kern aller Verdrängungs- bzw. Entfremdungsthesen, die das Leiden am modernen Sterben erklären, ist die Annahme, dass die moderne Gesellschaft diese Reflexionsarbeit kulturell nicht mehr stützt. Folgt man dieser Annahme, zeigt sich, dass der Raum für individuelle Interpretation und die Freiheit zur Selbsterfindung eben auch als kulturelle „Leere“ empfunden werden können, die Individuen orientierungslos hinterlässt.

Den Todesdeutungen kommt eine besondere Bedeutung zu, weil der Tod im Gegensatz zu anderen Bereichen des individualisierten Lebens „empiriefrem“ ist. Systeme können ihren eigenen Tod nicht beobachten, da dieser außerhalb ihrer *Sinnzeit* liegt, d.h. außerhalb der Zeit, in der ein System kommunikativ anschlussfähige Ergebnisse produzieren kann (Fuchs 2007, 32). Der eigene Tod liegt damit außerhalb der erfahrbaren Möglichkeiten, obwohl er als Möglichkeit an sich immer greifbar ist. Folglich kann der Tod nur fremdbeobachtet werden und muss auf kommunikativer Ebene „anschlussfähig thematisierbar gemacht werden“ (Nassehi und Saake 2005, 31). Weil wir ihn selbst nicht erleben können, muss der Tod „[über] sozial verfügbare gemachte Bilder [imaginiert]“ (Fuchs 2007, 33) werden. Das Sterben hingegen ist prinzipiell erfahrbar. Allerdings können wir nur einmal sterben, weshalb die Sterbeerfahrung zwei Einschränkungen unterliegt. Erstens bleibt sie eine einmalige Erfahrung und zweitens kann es retrospektiv keine Erinnerung an das eigene Sterben geben. Retrospektive Reflexion und retrospektive Kommunikation über das eigene Sterben sind schon rein logisch ausgeschlossen. Deshalb muss auch das Sterben über soziale Bilder vermittelt und kommunikativ zugänglich gemacht werden.

Um Sterben und Tod kommunikativ anschlussfähig zu machen, benötigen wir gesellschaftliche Kommunikationsstrukturen. Innerhalb der gesellschaftlichen Teilsysteme bedarf es Kommunikationscodes, an die Fragen nach Tod und Sterben als relevante Themen angeschlossen werden können. Vor dem Hintergrund der Individualisierung heißt das, dass das Individuum die verschiedenen persönlichen Belange bezüglich des Sterbens und Todes mit den kommunikativen Anforderungen der Teilsysteme in Einklang bringen muss. Aufgrund der Medikalisierung von Tod und Sterben erhielt die Medizin eine dominante Rolle in „Fragen der Ursachen und Bestim-

mungsfaktoren des Todes und des Verhaltens zu Sterbenden“ (Winkel 2005, 169–170). Persönliche Wünsche und Vorstellungen bezüglich des Sterbens müssen innerhalb der medizinischen Deutungen anschlussfähig gemacht werden. Mit der fortschreitenden Ausweitung der Ideale der Hospiz- und Palliativbewegung wurde dies zunehmend erleichtert.

Heidmarie Winkel (2005) zeigt, wie die Ideale der Hospiz- und Palliativbewegung solche individuellen, persönlichen Belange für das medizinische System anschlussfähig machen. Die fortschreitende Etablierung palliativmedizinischer Behandlung ergänzt die Leitdifferenz krank/gesund des medizinischen Systems um die Dimension der palliativen Schmerzlinderung, auch im Sinne des *total pain* (siehe Kapitel 2). Dadurch kann die individuelle Erfahrung von persönlichem Leid mit einbezogen werden in die medizinische Handlungsorientierung. Individuelle Leiderfahrungen, die mit physischem Schmerz einhergehen, stehen dann als gleichwertige kommunikative Anschlussmöglichkeit neben medizinischen Krankheitsindikationen (zu denen auch physischer Schmerz zählen kann). Für Sterbende bedeutet das, dass ihre individuellen Wünsche und Vorstellungen, ihre Ängste und Perspektiven kommunikativ anschlussfähig werden.

„Die Schwierigkeit einer thematischen Behandlung der individuell stark differierenden Ängste und Qualen Sterbender wird dabei nicht überwunden; in der hospizlichen Sterbebegleitung werden Kummer, Angst und Leid aber in einer Weise zum Gegenstand von Kommunikation, bei der Sterbende Akzeptanz für ihre spezifische Verfassung und Befindlichkeit erwarten können“ (Winkel 2005, 172).

Ob oder wie gut dies im Einzelfall umgesetzt werden kann, bliebe empirisch zu überprüfen. Wichtig an dieser Stelle ist jedoch, dass die hospizlichen Sterbeideale prinzipiell die kommunikative Möglichkeit schaffen, persönliche Belange innerhalb des medizinischen Systems geltend zu machen. Denn damit dienen sie nicht nur den Sterbenden als Mittel zur Durchsetzung eigener Vorstellungen und Entscheidungen, sondern sie wirken auch als Vehikel, das das individualistische Programm ins medizinische System transportiert und individuelle Selbstgestaltungsansprüche und -anforderungen dort kommunikativ anschlussfähig macht. Aus gesellschaftstheoretischer Perspektive erfüllen individualistische Sterbeideale somit die gesellschaftliche Funktion, „den Anspruch auf Individualität und Selbstbestimmung [...] institutionell zu verankern“ (Winkel 2005, 185). Im Dienst der Individualisierung sind die

Sterbeideale dann als Möglichkeit zu interpretieren, die individuelle Einzigartigkeit zu demonstrieren (Winkel 2005, 179).

Damit soll nicht gesagt sein, dass das Bedürfnis nach Leidlinderung und der Wunsch, würdevoll sterben zu dürfen, lediglich die Suche nach individueller Besonderheit seien. Der Anspruch auf umfassende Schmerzlinderung im Sterbeprozess soll hier keineswegs als reine Selbstdarstellungspraxis diskreditiert werden. Der systemtheoretische Blick offenbart zwar die gesellschaftliche Funktionalität des individuellen Anspruchs, dass neben physischer Schmerzlinderung auch soziale, emotionale und spirituelle Bedürfnisse Sterbender unbedingt berücksichtigt werden sollen; an der drastischen persönlichen Situation Sterbender, in der die Linderung ihres Leidens höchstrelevant ist, ändert dies aber nichts. Die Legitimität der individuellen Bedürfnisse muss nicht angezweifelt werden, um festzustellen, dass die Forderung nach umfassender Schmerzlinderung, gesellschaftlich betrachtet, eben auch notwendig ist. Individuelles „Wollen“ und gesellschaftliches „Sollen“ müssen sich nicht widersprechen.

Gerade mit der Institutionalisierung der individualistischen Sterbeideale hat sich ein Bild von gutem Sterben durchgesetzt, in dem sich – dem individualistischen Programm gemäß – die Besonderheit und Einzigartigkeit des Sterbenden ausdrücken soll (Winkel 2005, 179–180). Individuelle Einzigartigkeit kann sich aber keine allgemeinverbindlichen normativen oder moralischen Vorgaben mehr zum Maßstab machen, sondern muss sich immer an sich selbst bemessen. Bezogen auf ein selbstgestaltetes Sterben kann das eine gewisse Orientierungslosigkeit bedeuten. Denn: „Was es heißt, seiner selbst gemäß zu sterben, ist nicht inhaltlich bestimmbar“ (Winkel 2005, 180).

Wenn aber die moralische Vorgabe nur noch aus dem Anspruch besteht, dass Betroffene selbst über ihr Sterben entscheiden sollen, und „ethisch richtig“ folglich nur sein kann, was individuell entschieden wird, dann bleibt die eigentliche ethische Norm inhaltlich leer. Diese „moralische Leerstelle“ kann, wie es oft geschieht, als individuelle Freiheit gedeutet werden: Das Individuum hat die Freiheit, sie zu füllen und zu gestalten, und zwar eben deshalb, weil keine Norm mehr vorgegeben ist. Sie kann aber auch als Entlastung für das medizinische System (und teilweise auch für Angehörige) gelesen werden. Wenn es keine verbindliche Auffassung des moralisch Korrekten mehr gibt und stattdessen allein die Tatsache, dass individuell entschieden wird, eine Handlung als ethisch richtig legitimiert, dann entbindet dies Funktionsrollenträger*innen davon, ethische Entscheidungen

zu treffen. Durch die Verantwortungsverlagerung ans Individuum wird das medizinische System vielerorts davon entlastet, eine konkrete Haltung zu ethischen Fragen ausbilden zu müssen. Die Last der Entscheidung, von der das System befreit wird, fällt aus dieser Perspektive dann dem Individuum zu – auch, wenn es von Fall zu Fall variieren kann, ob Autonomie und Verantwortung letztendlich als Last oder als Freiheit empfunden werden. Zugleich erfolgt diese Verantwortungsverlagerung innerhalb des Rahmens des ärztlichen Ethos; das Prinzip des Nicht-Schadens oder die ärztliche Fürsorgepflicht beispielsweise bleiben intakt.

Die Notwendigkeit einer solchen Entlastung des Systems von ethischen Entscheidungen, insbesondere bezüglich des Sterbens, ist wieder auf die funktionale Differenzierung zurückzuführen. Im Zuge dieser haben sich gesellschaftliche Teilsysteme auf ihre je spezifische Funktion spezialisiert und operieren nun über ihre je eigene Zwei-Werte-Codierung. Diese Codes sind auf die systemeigene Funktion bezogen und folgen keinen moralischen Werten. „[D]amit entzieht sich auch die gesamte Selbstorganisation dieser Funktionssysteme einer moralischen Kontrolle“ (Luhmann 2008, 167). In einer differenzierten Gesellschaft ist es den Teilsystemen also möglich, ihre internen Abläufe relativ unabhängig von moralischen Bewertungen zu strukturieren (Großmaß 2013, 73–76). Wenn aber die Codes der Funktionssysteme unabhängig von Moral werden, d.h. Moral im System nicht mehr kommunikativ anschlussfähig ist, dann sind die Systeme immer weniger zuständig für moralische Fragen. Systemtheoretisch betrachtet fällt es nicht mehr in den Aufgabenbereich der Medizin, sich mit moralischen Fragen auseinanderzusetzen.

Das heißt nicht, dass Moral für das medizinische System keine Rolle mehr spielt. Beispielsweise ist die öffentliche, moralische Regulierung durch Skandalisierungen in den Massenmedien charakteristisch für differenzierte Gesellschaften (Großmaß 2013, 76). Die moralische Einwirkung auf Systeme durch mediale Skandalisierung wird begrenzt durch den Personenbezug der Moral. Die Systemtheorie definiert Moral als eine spezifische Art der Kommunikation, die eine Unterscheidung zwischen Achtung und Missachtung trifft. Moral ist also die Summe der Faktoren, die darüber entscheidet, ob eine Person geachtet oder missachtet wird – und diese Achtung oder Missachtung bezieht sich immer auf eine Person als Ganzes (Luhmann 2008, 272–76). Gibt es etwa einen Skandal um einen Politiker, so stört dies nicht die Abläufe des kompletten politischen Systems, sondern bezieht sich auf das individuelle Fehlverhalten als Einzelfall. Entsprechend richtet sich auch die

Sanktionierung an die Einzelperson, während das System als Ganzes seinen Betrieb aufrechterhalten kann (Großmaß 2013, 76). Nun sind solche Skandalisierungen moralischen Fehlverhaltens einzelner Funktionsrollenträger*innen auch für das medizinische System bekannt. Auch hier lässt sich die Individualisierung als Entlastung deuten. Im Fall von Kritik an einer konkreten Handlung von Funktionsrollenträger*innen kann die Kritik zurückgewiesen werden, indem man sich auf den individuellen Willen der Behandelten bezieht. Indem der Patientenwille betont wird, sind auch die Sterbeideale für das System eine Möglichkeit, ethisch ambivalente Entscheidungen zu legitimieren, ohne selbst eine ethische Haltung entwickeln zu müssen. Hier greift das individualistische Programm und reproduziert sich dabei selbst. Indem es Entscheidungen legitimiert, die von individueller Seite ausgingen, hält es in der Konsequenz das System wieder dazu an, auch zukünftige Entscheidungen ans Individuum abzugeben. Das System antizipiert, dass individuell getroffene Entscheidungen sich moralischer Kritik entziehen, und ist deshalb bestrebt, Entscheidungen individuell zu stützen.

Die Individualisierung des Sterbens verlagert also die moralische Verantwortung an Einzelne und entlastet dadurch das medizinische System davon, sich immer komplexer werdenden ethischen Fragen stellen zu müssen. Wenn am Lebensende schwierige oder ethisch ambivalente Entscheidungen über medizinische Behandlungsoptionen getroffen werden müssen, sind individualistische Sterbeideale ein Mechanismus, der dem System erlaubt, sich einer Entscheidung oder gar einer Haltung zur jeweiligen Entscheidung zu entziehen. Dadurch, dass die individualistischen Sterbeideale die Verantwortung für Entscheidungen dem Individuum übertragen, erleichtern sie dem System den Umgang mit den technologisch gestellten Herausforderungen. Doch mit der Forderung nach autonomen, authentischen Entscheidungen, den die individualistischen Sterbeideale beinhalten, geht ein individueller Gestaltungszwang einher. Insofern erfolgt die Entlastung des medizinischen Systems zu dem Preis, dass die Last der Entscheidung nun Sterbenden aufgebürdet wird. Auf der individuellen Ebene ist dies unproblematisch, solange Sterbende diese Entscheidungen treffen wollen. Die Forderung nach der Gestaltung des Sterbens steht aber auch dann im Raum, wenn es nicht dem Wunsch der Patient*innen entspricht, autonom zu entscheiden, sondern diese sich eine Entlastung von der Entscheidung wünschen. Dass dies auch mit ihrer gesellschaftlichen Funktion zusammenhängt, die als Konsequenz der Individualisierung auftritt, wird durch die systemtheoretische Perspektive deutlich.

5. Zusammenfassung und Fazit

Die relative Sicherheit unserer Lebensdauer lässt sich als eine Voraussetzung für gesellschaftliche Individualisierungsprozesse verstehen, die sich auch in Sterbeprozessen manifestieren. Immer weitreichendere medizinische Möglichkeiten zwingen Menschen am Lebensende, schwierige Entscheidungen zu treffen. Normative individualistische Sterbeideale propagieren eine selbstbestimmte Gestaltung von Sterbeprozessen, wobei die Möglichkeiten zur selbstbestimmten Sterbegestaltung den Sterbenden jedoch als Selbstgestaltungszwänge erscheinen können.

Diese Entwicklungen sind auch durchdrungen von unterschiedlichen Dimensionen der Zeitlichkeit. Ausgehend von Imhofs These einer historischen Verschiebung von der unsicheren zur sicheren Lebenszeit lässt sich das veränderte Verhältnis zur Lebenszeit als ein Aspekt deuten, der sich auf den Umgang mit dem Sterben und dem Tod auswirkt. Die neuen Umgangsformen mit dem Sterben beinhalten wiederum selbst verschiedene zeitliche Dimensionen. So scheinen die Präferenzen für oder gegen eine bestimmte Art und Weise zu sterben an der Sterbedauer festgemacht zu werden und auch der Todeszeitpunkt spielt in die Vorstellungen von einem guten Sterben mit hinein. Entscheidungen am Lebensende, die von medizinisch-technologischen Fortschritten möglich und auch nötig gemacht werden, sorgen mithin für den Eindruck, für das Timing des eigenen Sterbens verantwortlich zu sein. Die typisch individualistische Verantwortungsverlagerung hin zum Individuum, die in den Sterbeidealen steckt, macht sich damit auch auf einer zeitlichen Ebene bemerkbar.

Die vorliegende Arbeit ergänzt die Betrachtung der ambivalenten modernen Sterbeideale um eine gesellschaftstheoretische Perspektive. Unter Rückgriff auf die soziologische Systemtheorie konnte gezeigt werden, dass die modernen Sterbeideale eine gesellschaftliche Funktion erfüllen. Gerade dadurch, dass sie auf der individuellen Seite Selbstbestimmung und Authentizität im Sterben einfordern, entlasten sie das medizinische System bei schwierigen oder ethisch problematischen Entscheidungen am Lebensende. Diese Perspektive hebt hervor, dass die modernen Sterbeideale, die sich in erster Linie für Individuen bemerkbar machen, bestimmt sind von gesamtgesellschaftlichen individualistischen Entwicklungstrends. Darin kann man eine Ursache dafür sehen, dass die Sterbeideale oft ambivalent erscheinen. Denn auch, wenn die Sterbeideale eine gesellschaftliche Funktion erfüllen, bleiben die Bemühungen um eine größere Berücksichtigung der Bedürfnisse Sterbender ein wichtiger Erfolg und es bleibt letztendlich vom Einzelfall

abhängig, ob die Verantwortungsverlagerung an das Individuum als Gestaltungsfreiheit oder Zwang empfunden wird.

Im praktischen Umgang mit Sterbenden sind es letztendlich Einzelpersonen, die die Sterbeideale in Form von Ansprüchen an die Sterbenden herantragen. An der gesellschaftlichen Funktion der Sterbeideale können diese zwar ebenso wenig ändern wie die Sterbenden selbst, doch könnten sie Wege finden, diese abzufedern. Sich vor Augen zu führen, dass Gestaltungsansprüche und Erwartungen an ein authentisches Sterben unter Umständen als Belastung empfunden werden können, kann beispielsweise als Grundlage für Überlegungen dazu dienen, welche Unterstützungsmechanismen für Entscheidungsprozesse sich etablieren ließen, die Sterbende entlasten können. Die Bedürfnisse Sterbender zu berücksichtigen kann auch bedeuten, auf behutsame Weise Orientierung zu bieten und ihnen möglicherweise einen Teil der Entscheidungslast abzunehmen.

Es gilt jedoch noch einmal zu betonen, dass die Sterbeideale nicht für alle Sterbenden relevant werden. Sie setzen ein langsames, vorhersehbares Sterben voraus, das bewusst erlebt wird. Formen des Sterbens durch Unfälle oder andere unerwartete Todesursachen und Sterbeprozesse, die unter starken kognitiven Einschränkungen erfolgen (z.B. bei Demenz), sind von der Debatte nicht betroffen. Zu vermuten bleibt zudem, dass die Sterbeideale milieuspezifische Phänomene sind. Auch auf Kulturräume, in denen weniger individualistische Todes- und Sterberituale vorherrschen, sowie auf Bereiche der Welt, in denen die Mortalität und die Gesundheitsversorgung stark von deutschen Durchschnittswerten abweichen, ist die Debatte nicht übertragbar. Nationale Unterschiede der rechtlichen Regulierung von Sterbehilfe schränken die Übertragbarkeit dabei noch weiter ein.

Zudem lässt die vorliegende Betrachtung kaum Rückschlüsse auf die Rolle von Angehörigen zu. Durch ihre Solidarität und persönliche Verbindung mit den Sterbenden sind sie von den Sterbeidealen einerseits ganz ähnlich betroffen wie die Sterbenden selbst: Sie müssen Entscheidungen treffen und sind wesentlich in die Sterbegestaltung einbezogen. Andererseits könnten individualistische Sterbeideale auch die Angehörigen entlasten, da auch diese die Verantwortung von sich weisen und sich auf den je individuellen Wunsch der Sterbenden berufen können. Um diesen Sachverhalt systemtheoretisch adäquat erfassen zu können, müsste das System „Familie“ in die Überlegungen zu individualistischen Sterbeidealen einbezogen werden.

In Anbetracht der Drastik individualistischer Sterbeideale sollte man sich von solchen Einschränkungen jedoch nicht davon entmutigen lassen,

über alternative Umgangsformen mit dem Sterben nachzudenken. Vor dem Hintergrund eines rasant voranschreitenden technologischen Fortschritts ist zu erwarten, dass die ethischen Fragen im Zusammenhang mit medizinisch betreutem Sterben sich weiter zuspitzen werden. Die demographische Entwicklung lässt mutmaßen, dass in den nächsten Jahrzehnten immer mehr Menschen von solchen Problemen betroffen sein werden. Es scheint damit dringend notwendig, über Mechanismen nachzudenken, die dabei helfen könnten, mit den Anforderungen des Individualismus umzugehen. Insbesondere für Situationen oder Lebensphasen, in denen wir besonders verletzlich sind, scheint die Suche nach Praktiken, die Orientierung und Handlungssicherheiten bieten können, besonders erstrebenswert.

Literatur

- Ariès, Philippe. 1982. *Geschichte des Todes*. 1. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Bertelsmann Stiftung. 2015a. *Palliativversorgung (Modul 3): Überversorgung kurativ – Unterversorgung palliativ? Analyse ausgewählter Behandlungen am Lebensende*. Faktencheck Gesundheit. Zugriff am 2. September 2022. <https://faktencheck-gesundheit.de/de/publikationen/publikation/did/faktencheck-palliativversorgung-modul-3/index.html>.
- 2015b. *SPOTLIGHT Gesundheit: Palliativversorgung: Leistungsangebot entspricht (noch) nicht dem Bedarf – Ausbau erfordert klare ordnungspolitische Strategie*. 1. Aufl. Faktencheck Gesundheit. Zugriff am 29. August 2022. <https://faktencheck-gesundheit.de/de/publikationen/publikation/did/spotlight-gesundheit-102015/index.html>.
- Drefke, Stefan. 2007. „Interaktionen zum Tode: Wie Sterben im Hospiz orchestriert wird.“ In *Ambivalenzen des Todes: Wirklichkeit des Sterbens und Todestheorien heute*, hrsg. von Petra Gehring, Marc Rölli und Maxine Saborowski, 77–101. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ehmer, Josef. 2013. *Bevölkerungsgeschichte und Historische Demographie 1800–2010*. 2. Aufl. Enzyklopädie Deutscher Geschichte 71. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Fuchs, Peter. 2007. „*„Media vita in morte sumus“*: Zur Funktion des Todes in der Hochmoderne.“ In *Ambivalenzen des Todes: Wirklichkeit des Sterbens und Todestheorien heute*, hrsg. von Petra Gehring, Marc Rölli und Maxine Saborowski, 31–50. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gebert, Sigbert. 2012. „Individuelle Betroffenheit und gesellschaftliche Routine – Der Tod in der modernen Gesellschaft.“ *Internationale Zeitschrift für Philosophie und Psychosomatik* 6 (1).

- Gehring, Petra, Marc Rölli und Maxine Saborowski, Hrsg. 2007. *Ambivalenzen des Todes: Wirklichkeit des Sterbens und Todestheorien heute*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gronemeyer, Reimer. 2007. „Von der Lebensplanung zur Sterbeplanung: Eine Perspektive der kritischen Sozialforschung.“ In *Ambivalenzen des Todes: Wirklichkeit des Sterbens und Todestheorien heute*, hrsg. von Petra Gehring, Marc Rölli und Maxine Saborowski, 51–59. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Großmaß, Ruth. 2013. „Warnung vor der Moral¹ – zur Funktionsbestimmung von Moral und Ethik in der Theorie Luhmanns.“ In *Kritik der Moralisierung*, hrsg. von Ruth Großmaß und Roland Anhorn, 65–82. Wiesbaden: Springer.
- Hetzel, Andreas. 2007. „Todesverdrängung? Stationen einer Deutungsgeschichte.“ In *Ambivalenzen des Todes: Wirklichkeit des Sterbens und Todestheorien heute*, hrsg. von Petra Gehring, Marc Rölli und Maxine Saborowski, 158–70. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Hoffmann, Matthias. 2011. „*Sterben? Am liebsten plötzlich und unerwartet.*“: Die Angst vor dem „sozialen Sterben“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hutmacher, Fabian. 2020. „Vom postmodernen Menschen und seiner schwierigen Suche nach dem guten Leben und dem guten Tod.“ *Zeitschrift für Praktische Philosophie* 7 (2): 15–34. <https://doi.org/10.22613/zfpp/7.2.1>.
- Imhof, Arthur E. 1984. „Von der unsicheren zur sicheren Lebenszeit.“ *Vierteljahrsschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte*, 71: 175–98.
- 1988. *Die Lebenszeit: Vom aufgeschobenen Tod und von der Kunst des Lebens*. München: C.H. Beck.
- Kaufman, Sharon R., Paul S. Mueller, Abigale L. Ottenberg und Barbara A. Koenig. 2011. „Ironic Technology: Old Age and the Implantable Cardioverter Defibrillator in US Health Care.“ *Social science & medicine* 72 (1): 6–14. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.09.052>.
- Knoblauch, Hubert und Arnold Zingerle, Hrsg. 2005. *Thanatosoziologie. Tod, Hospiz und die Institutionalisierung des Sterbens*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Knoblauch, Hubert und Arnold Zingerle. 2005. „Thanatosoziologie: Tod, Hospiz und die Institutionalisierung des Sterbens: Einleitung.“ In *Thanatosoziologie. Tod, Hospiz und die Institutionalisierung des Sterbens*, hrsg. von Hubert Knoblauch und Arnold Zingerle, 11–30. Berlin: Duncker & Humblot.
- Kögel, Andreas. 2016. *Tod und Sterben als Risiken: Sterbehilfe und vorzeitige Lebensbeendigung im Spiegel persönlicher Erwartungen und religiöser Vorstellungen – Ergebnisse einer Umfrage unter Hausärzten*. Dissertationsschrift, Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Levinson, Wendy, Audiey Kao, Alma Kuby und Ronald Thisted. 2005. „Not All Patients Want to Participate in Decision Making: A National Study of Public Preferences.“ *Journal of General Internal Medicine*, 20: 531–35. <https://doi.org/10.1111/j.1525-1497.2005.04101.x>.

- Luhmann, Niklas. 1977. *Funktion der Religion*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- 1995. „Die gesellschaftliche Differenzierung und das Individuum.“ In *Soziologische Aufklärung 6: Die Soziologie und der Mensch*, 125–41. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- 1997a. *Die Gesellschaft der Gesellschaft: Erster Teilband*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- 1997b. *Die Gesellschaft der Gesellschaft: Zweiter Teilband*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- 2005. „Der medizinische Code.“ In *Soziologische Aufklärung 5: Konstruktivistische Perspektiven*, 3. Aufl., 176–88. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 2008. *Die Moral der Gesellschaft*. 1. Aufl. Hrsg. von Detlef Horster. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nassehi, Armin und Irmhild Saake. 2005. „Kontexturen des Todes. Eine Neubestimmung soziologischer Thanatologie.“ In *Thanatosoziologie. Tod, Hospiz und die Institutionalisierung des Sterbens*, hrsg. von Hubert Knoblauch und Arnold Zingerle, 31–54. Berlin: Duncker & Humblot.
- Rüegger, Heinz. 2021. Rezension von *Jedem seinen eigenen Tod. Authentizität als ethisches Ideal am Lebensende*, von Nina Streeck. *Zeitschrift für Evangelische Ethik* 65 (4): 315–16. <https://doi.org/10.14315/ze-2021-650411>.
- Schäfer, Daniel, Andreas Frewer und Christof Müller-Busch. 2012. „Ars moriendi nova: Überlegungen zu einer neuen Sterbekultur.“ In *Perspektiven zum Sterben: Auf dem Weg zu einer Ars moriendi nova?* hrsg. von Daniel Schäfer, Christof Müller-Busch und Andreas Frewer. 1. Aufl., 15–23. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Schneider, Werner. 2005. „Der ‚gesicherte‘ Tod. Zur diskursiven Ordnung des Lebensendes in der Moderne.“ In *Thanatosoziologie. Tod, Hospiz und die Institutionalisierung des Sterbens*, hrsg. von Hubert Knoblauch und Arnold Zingerle, 55–79. Berlin: Duncker & Humblot.
- Schneider, Werner und Stephanie Stadelbacher. 2020. „Palliative Care und Hospiz: Versorgung und Begleitung am Lebensende.“ In *Handbuch Gesundheitssoziologie*, hrsg. von Peter Kriwy und Monika Jungbauer-Gans, 481–509. Wiesbaden: Springer.
- Schweda, Mark. 2014. „Ende oder Vollendung? Tod und Sterben in der Perspektive des Lebensverlaufs.“ In *Macht. Tod. Sinn? 17. Loccumer Hospiztagung*, hrsg. von Gabriele Arndt-Sandrock, 9–29. Loccumer Protokolle 17/14. Rehburg-Loccum: Evangelische Akademie Loccum.
- Siegrist, Johannes. 2005. *Medizinische Soziologie*. 6. Aufl. München, Jena: Elsevier Urban & Fischer.

- Statistisches Bundesamt. 2022. „Lebenserwartung und Sterblichkeit.“ Zugriff am 24. August 2022. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Demografischer-Wandel/Aspekte/demografie-lebenserwartung.html>.
- Stoevelaar, Rik, Arianne Brinkman-Stoppelenburg, Anne Geert van Driel, Rozemarijn L. van Bruchem-Visser, Dominic Amj Theuns, Rohit E. Bhagwandien, Agnes van der Heide und Judith Ac Rietjens. 2020. „Implantable Cardioverter Defibrillator Deactivation and Advance Care Planning: A Focus Group Study.“ *Heart (British Cardiac Society)* 106 (3): 190–95. <https://doi.org/10.1136/heartjnl-2019-315721>.
- Strachan, Patricia H., Sandra L. Carroll, Sonya de Laat, Lisa Schwartz und Heather M. Arthur. 2011. „Patients’ Perspectives on End-of-Life Issues and Implantable Cardioverter Defibrillators.“ *Journal of palliative care* 27 (1): 6–11.
- Streck, Nina. 2020. *Jedem seinen eigenen Tod: Authentizität als ethisches Ideal am Lebensende*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Winkel, Heidemarie. 2005. „Selbstbestimmt Sterben. Patient(inn)enorientierung und ganzheitliche Schmerztherapie als Kommunikationskoordinaten in der Hospizarbeit – Eine systemtheoretische Perspektive.“ In *Thanatosoziologie. Tod, Hospiz und die Institutionalisierung des Sterbens*, hrsg. von Hubert Knoblauch und Arnold Zingerle, 169–188. Berlin: Duncker & Humblot.

Einleitung: Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote

Eine Auseinandersetzung mit Johannes Drerups Studie „Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen“

Democratic Education and the Controversy about Controversial issues

A debate with Johannes Drerups study “Kontroversial issues in the Classroom. Learning to argue constructively”

JENS BELJAN, JENA & NILS BERKEMEYER, JENA

Zusammenfassung: Der Beitrag führt in das Author meets Critics zum Buch „Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen“ (Reclam 2021) von Johannes Drerup ein. Zu diesem Zweck geben wir einen kurzen Überblick über zentrale Probleme und Herausforderungen von Demokratieerziehung und demokratischer Bildung, die in der Debatte über den angemessenen Umgang mit kontroversen Themen im Unterricht verhandelt werden.

Schlagwörter: Demokratieerziehung; liberale Demokratie; Diskussionen; Kontroverse über Kontroversitätsgebote; liberaler Perfektionismus

Abstract: This contribution provides an introduction into the Author meets Critics on the book “Controversial Issues in the Classroom. Learning to argue constructively” (Reclam 2021) by Johannes Drerup. For this purpose, we give a brief overview on central problems and challenges of democratic education, which are discussed in the debate about the appropriate handling of controversial issues in the classroom.

Keywords: Democratic education; discussions; controversy over controversy issues; liberal democracies; liberal perfectionism

Alle Inhalte der Zeitschrift für Praktische Philosophie sind lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.



Einleitung in die kontroverse Debatte über Johannes Drerups Studie über Kontroversitätsgebote im Unterricht

„Konstruktiv Streiten zu lernen ist ein zentrales Ziel demokratischer Erziehung und Bildung“ (Drerup 2021a, 7) – mit diesem Satz beginnt Johannes Drerups Studie *Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen*, die 2021 im Reclam-Verlag publiziert wurde. So unmissverständlich und überzeugend diese Aussage zunächst klingen mag, nichts an ihr ist selbstverständlich. Zwar herrscht nahezu Einigkeit darüber, dass demokratische Gesellschaftsformen auf ein öffentliches Bildungssystem angewiesen sind, das der nachwachsenden Generation grundlegende Verständnisse, Fähigkeiten und Haltungen vermittelt, damit ihre Praktiken, Institutionen und Selbstverständnisse fortbestehen und erneuert werden können. Doch bereits die Frage, was eine Demokratie auszeichnet, kann als umstritten angesehen werden. Ob man ihr einen liberalen, deliberativen oder neoliberalen Grundzug zuschreibt, von einer partizipatorischen, repräsentativen oder präsidentialen Herrschaftsform ausgeht, sie aus elitärer, populistischer oder antagonistischer Perspektive betrachtet, von der jeweiligen Anschauung und ihrer Konkretisierung wird abhängen, was als legitime demokratische Erziehung und Bildung in den Blick kommt, welche Anforderungen und Erwartungen an die Pädagogik und die politische Bildung gestellt werden, was geeignete Maßnahmen demokratischer Erziehung sind und wie diese angemessen umgesetzt werden können (vgl. Sant 2019).

Nicht selbstverständlich ist aber auch die Rolle des Streits über kontroverse Themen in demokratisch verfassten Gesellschaften. Im Rahmen verschiedener theoretischer Demokratiekonzeptionen kommt dem Streitgespräch ein unterschiedlicher Stellenwert zu. Dementsprechend wird seine Bedeutung für demokratiepädagogische Zwecke unterschiedlich bewertet. Darüber hinaus ist die Kontroverse über den Umgang mit Kontroversität in der Öffentlichkeit zum Bezugspunkt erbitterter Auseinandersetzungen geworden. Spaltende Polarisierungen, emotional erhitzte Konfrontationen, digitale Meinungsfluten, monologische Echokammern sowie ein wachsender Zweifel daran, ob sich grundlegende Meinungsverschiedenheiten überhaupt produktiv lösen lassen, haben die Grenzen des Streitbaren sowohl erweitert als auch verengt. Einerseits haben sich Grenzen *erweitert*, insofern vormals feststehende Säulen demokratischer Ordnungen öffentlich hinterfragt werden. Andererseits haben sich die Grenzen verengt, weil kontroverse Meinungsäußerungen mit der Gefahr einhergehen, dass Menschen aus dem Diskurs ausgeschlossen und sozial geächtet werden. Schließlich kann Kont-

roversität zum Instrument repressiver und diskriminierender Bestrebungen werden, etwa wenn anerkannte Rechtsansprüche von Minoritäten angefochten, historische Gräueltaten geleugnet oder menschenverachtende Äußerungen mit dem Kontroversitätsgebot gerechtfertigt werden.

Auf diese Spannung, die der Kontroversität inhärent ist, verweist bereits die Wortherkunft. Das lateinische Wort *controversia* bedeutet auch „entgegengesetzte Richtung“. Anders als in Monarchien oder Diktaturen wird das Zusammentreffen unvereinbarer Kräfte, Meinungen und Überzeugungen, nicht einseitig durch einen Herrscher aufgelöst. Liberale-pluralistische Demokratien sind (jedenfalls der Idee und dem Ideal nach) darauf angelegt, unüberbrückbare Streitigkeiten in eine konstruktive Richtung zu lenken und so zu zivilisieren, dass sie zu einer gestaltenden und transformativen Kraft werden, die befriedend und vergemeinschaftend wirkt. Der Begriff der Kontroverse verweist aber auch auf die Möglichkeit des destruktiven Zusammenpralls entgegengesetzter Kräfte, so dass feindliche und spaltende Wirkungen von kontroversen Auseinandersetzungen ausgehen können.

Aus diesem doppelten Potential des kontroversen Streits entstehen Anspruch und Notwendigkeit von politischen, zivilgesellschaftlichen und insbesondere pädagogischen Vermittlungsinstanzen, die gewährleisten, dass die destruktiven Tendenzen abgemildert werden und Voraussetzungen entstehen, um Streitigkeiten über verbindliche Entscheidungen, die das Zusammenleben aller betreffen, konstruktiv austragen zu können. Wie Drerup deutlich macht, basieren die Haltungen, Praktiken und Institutionen dieser Vermittlungsinstanzen auf spezifischen kulturellen Selbstverständnissen, Anschauungen von politischer Herrschaft und Vorstellungen eines guten (Zusammen-)Lebens, die in unruhigen Zeiten hinterfragt und neu ausgehandelt werden, aber auch umkämpft sind. Von daher kann es kaum verwundern, dass auch der kontroverse Streit erneut zum Thema kontroverser Auseinandersetzungen geworden ist; und zwar weit über die Grenzen von Schule und Unterricht hinaus.

Diese neue Unsicherheit über die Voraussetzungen von Kontroversität steigert das Bedürfnis, sich über Chancen Grenzen und Formate des Streitens in liberal-demokratischen Gesellschaften Rechenschaft abzulegen und sich der pädagogischen Bedeutung kontroverser Auseinandersetzungen reflexiv zu versichern. Hierfür liefert Drerups konzeptionelle Intervention zu den *Kontroversen Themen im Unterricht* einen gewichtigen Beitrag. Bereits vor dem Erscheinen dieses Bandes hat sich Drerup eine Expertise in Auseinandersetzungen mit dem Thema der Kontroversität erarbeitet. Davon

zeugen drei Vorarbeiten aus dem Jahr 2021, darunter die zwei Aufsätze *Demokratieverziehung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote* und *Discussion and Inquiry. A Deweyan Approach to Teaching Controversial Issues* mit Veli-Mikko Kauppi sowie der Band *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratie, Bildung und der Streit über das Kontroversitätsgebot*, den er mit Miguel Zulaica y Mugica und Douglas Yacek herausgegeben hat.¹

Implizit aber zieht sich das Kontroversitätsthema schon länger durch Drerups breitgefächerte Forschungsarbeiten. Der Entwurf einer kontroversitätssensiblen Pädagogik, der auf den folgenden Seiten zur Debatte steht, verbindet mindestens drei Stränge von Drerups bisherigen Forschungsaktivitäten. Seine Studie ist *erstens* eng angebunden an seine Untersuchungen zur Demokratieverziehung und zur demokratischen Bildung. Bereits in seinen frühen Arbeiten hat sich Drerup mit den Themen pädagogischer Paternalismus und liberaler Perfektionismus befasst. Die dort entwickelten Gedanken zu den Rechtfertigungsnormen pädagogischen Handelns, zu Fragen des guten Lebens und den Grenzen der Freiheit in plural verfassten Gesellschaften bleiben ein zentraler Bezugspunkt für die Untersuchung des kontroversen Streits im Unterricht. In der Tradition von John Dewey und Amy Gutman plädiert Drerup damals wie heute gegen eine vollständige Neutralität des Staates und für eine perfektionistisch begründete Förderung demokratischer Haltungen durch das öffentliche Erziehungssystem. In der Kontroverse sieht Drerup diesbezüglich ein geeignetes Mittel, um politische und personale Autonomie zu fördern.

Damit verwoben ist ein *zweiter* Forschungsstrang, der für die Beschäftigung mit Kontroversität ausschlaggebend gewesen sein dürfte. Es ist die Frage nach den Begründungszusammenhängen normativer Entscheidungen. Hierfür stehen Drerups Arbeiten im Bereich der pädagogischen Ethik. In Hinsicht auf den *Beutelsbacher Konsens* treibt Drerup auch in der hier zur Diskussion gestellten Studie die Frage um, mit welchen Kriterien sich beurteilen lässt, ob ein Thema als kontroverses Thema angesehen werden kann und für eine entsprechende Behandlung im Unterricht geeignet ist. Sein Plädoyer für eine Kombination aus einem *wissenschaftsorientierten* Kriterium (die Kontroversität eines Themas muss sich wissenschaftlich begründen lassen) und einem *politischen* Kriterium (Kontroversen sollten

1 Vgl. Drerup (2021b); Drerup/Kauppi (2021); Drerup/Zulaica y Mugica/Yacek (2021).

mit den demokratischen Grundwerten vereinbar sein) folgt aus den zuvor entwickelten liberal perfektionistischen Voraussetzungen seines Entwurfes.

Nicht zuletzt artikuliert sich in der hier thematisierten Studie ein *dritter*, eher praktisch motivierter Forschungsstrang, denn regelmäßig meldet sich Drerup auch in öffentlichen und politischen Debatten zu Wort, etwa zum Kopftuchverbot, zur Sexualerziehung, zu Verschwörungstheorien oder zur Corona-Pandemie. Dementsprechend fragt er im letzten Teil seiner Studie nach den Herausforderungen, Umsetzungsmöglichkeiten und Grenzen des konstruktiven Streitens im Unterricht. Dabei verdichtet er seine Gedanken zu einer „Praxis der dialogischen Demokratieerziehung“ und erläutert diese an den Beispielen *Klimawandel*, *Verschwörungstheorien* und *Religionskritik*.

Es ist kein Zufall, dass Drerups Kontroversitätsstudie in einer Zeit erscheint, in der Demokratien weltweit unter Druck geraten. Aus der Perspektive des liberalen Perfektionismus erinnert Drerup daran, dass das friedliche Zusammenleben in plural verfassten Gesellschaften, die sich an anspruchsvollen Idealen der personalen und politischen Autonomie orientieren, kontinuierlich gefördert und geschützt werden muss, auch und insbesondere im Schulsystem. Kontroversen Themen nicht auszuweichen, sondern diese im konstruktiven Streit zu bearbeiten, ist nach Drerup dafür eine Kernvoraussetzung. Um diejenigen Fähigkeit, Einstellungen und Selbstverständnisse auszubilden, die es möglich machen, an streitbaren politischen Auseinandersetzungen konstruktiv teilzunehmen, benötigt man Institutionen, in denen sie geschult und erworben werden. Dies erst versetze die Mitglieder einer politischen Gemeinschaft dauerhaft in die Lage, sich über ihre teils nicht zu vereinbarenden sozialen, ethischen, ökologischen und politischen Ansichten zu verständigen, ihre widerstreitenden Sorgen und Nöte zum Ausdruck zu bringen, über konkurrierende Anliegen und Problemlösungen zu streiten und einen rationalen Konsens oder zumindest ein begründetes Verständnis über ihren Dissens zu ermöglichen. Drerup hat nicht nur eine detaillierte Begründung vorgelegt, weshalb die Diskussion über kontroverse Themen im Unterricht ein unhintergebarer Bestandteil von Demokratieerziehung und demokratischer Bildung ist, er zeigt auch Kontexte und Spannungsfelder auf, in denen sich die öffentliche *Kontroverse über Kontroversen* entfaltet, um nicht zuletzt praktische Vorschläge zu diskutieren, wie mit kontroversen Themen im Unterricht umgegangen werden kann und sollte.

Im Sinne einer Kontroverse über Kontroversitätsgebote haben wir das *Author-Meets-Critics*-Format genutzt, um verschiedene Stimmen aus der

Politikdidaktik und politischen Bildung, der politischen Theorie und der politischen Philosophie zu Wort kommen zu lassen und im streitbaren Dialog mit Johannes Drerup verschiedene Facetten seiner Konzeption zu hinterfragen. Auch wenn im Folgenden vor allem Kritiken seiner Überlegungen im Vordergrund stehen, stimmen wir Drerup damit in einem Punkt zu, den er am Ende seiner Studie betont, wenn er selber eine solche Einladung ausspricht: „Ein konstruktiver Streit über den konstruktiven Umgang mit Streit ist genauso Teil des demokratischen Ethos wie die Einsicht, dass man auch hier – wie bei allen wichtigen Fragen des Lebens – mit Dissens wird leben müssen“ (Drerup 2021, 141).

Literatur

- Sant, Edda (2019): Democratic Education: A Theoretical Review (2006–2017), in: *Review of Educational Research* 89 (5), S. 655–696.
- Drerup, Johannes (2021a): *Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv Streiten lernen*, Stuttgart: Reclam.
- Drerup, Johannes (2021b): Demokratieerziehung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 67 (4), S. 480–496.
- Drerup, Johannes/Kauppi, Veli-Mikko (2021): Discussion and Inquiry. A Deweyan approach to teaching controversial issues, in: *Theory and Research in Education*, S. 1–22.
- Drerup, Johannes/Zulaica y Mugica, Miguel / Yacek, Douglas (Hrsg.) (2021): *Dürfen Lehrer alles sagen? Demokratie, Bildung und der Streit über das Kontroversitätsgebot*, Stuttgart: Kohlhammer.

Kontroversität statt Neutralität – oder: Warum Werteerziehung unabdingbar ist

Controversy instead of neutrality – The importance of Values Education

OLIVER LASCHET, KÖLN & TIM ENGARTNER, KÖLN

Zusammenfassung: Eine den Gemeingeist fördernde Moral- und Werteerziehung stellt eine wesentliche Bestandsvoraussetzung freiheitlicher Gesellschaften dar. Und wo, wenn nicht in der Schule als einziger staatlich verantworteter Sozialisations- und Bildungsinstanz, sollen sich ethisch reflektiertes demokratisches Bewusstsein, von Fairness geprägte Streitkultur und hinreichend tragfähige Toleranz reproduzieren? Vor diesem Hintergrund finden sich in Schulgesetzen, Landesverfassungen und Kernlehrplänen zahlreiche Ziele der Werteerziehung, denen die Lehrenden nachkommen (sollen). Die Auseinandersetzung mit kontroversen Themen stellt dabei einen elementaren Baustein in der Erziehung zu politischer Mündigkeit und praktischer Urteilsfähigkeit dar. Während der Blick bei der Frage nach Prinzipien der Demokratieverziehung für gewöhnlich auf die politische Bildung gerichtet wird, fokussiert der vorliegende Beitrag den Philosophie- und Ethikunterricht, der – fachlich und fachdidaktisch angrenzend – in besonderer Weise geeignet ist, einen substanziellen Beitrag zur Herausbildung demokratischer Orientierung zu leisten. So etwa würdigt der sog. Dresdner Konsens von 2016 ähnlich wie der im Jahre 1976 begründete Beutelsbacher Konsens die Anlage des Unterrichtes nach dem Grundsatz der Kontroversität als besonders wirksamen Schutz gegen Indoktrination.

Schlagwörter: Kontroversität, Werteerziehung, Philosophie- und Ethikunterricht, Demokratiepädagogik

Abstract: An education in morals and values that promotes public spirit is an essential prerequisite for the survival of free societies. And where, if not in the school as the only educational institution for which the state is responsible, can ethically reflected democratic awareness, a culture of debate characterized by fairness and sufficiently

Alle Inhalte der Zeitschrift für Praktische Philosophie sind lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.



sustainable tolerance be reproduced? School laws, state constitutions and core curricula contain numerous goals of values education that teachers (should) fulfill. Dealing with controversial issues is a basic component of education for political autonomy and the ability to make practical judgments. While the question of principles of democratic education usually focuses on political education, the present article focuses on philosophy and ethics education, which – in terms of subject matter and didactics – is particularly suited to make a substantial contribution to the development of democratic orientation. For example, the so-called Dresden Consensus of 2016, similar to the Beutelsbach Consensus founded in 1976, acknowledges the structure of teaching according to the principle of controversy as a particularly effective protection against indoctrination.

Keywords: controversy, values education, philosophy and ethic classes, democracy education

In verschiedenen Werken weist Johannes Drerup darauf hin, dass die Diskussion kontroverser politischer Fragen im schulischen Kontext eine fächerübergreifende Herausforderung darstelle, die sich „sowohl aus theoretischen als auch aus praktischen Gründen nicht nur auf den Politikunterricht oder nur auf gesellschaftswissenschaftliche Fächer (etwa Wirtschaft oder Geschichte) beschränken lässt“ (Drerup 2021, 7f.). So sind in den Schulgesetzen, Landesverfassungen und Kernlehrplänen zahlreiche, mitunter sogar recht konkrete Ziele der Werteerziehung festgelegt, denen die Lehrenden dadurch nachkommen (sollen), dass sie in ihrem Unterricht daraus resultierende Werte und Normen den Lernenden zur Akzeptanz bringen.

Universeller und unterrichtlicher Stellenwert pluralistischer Prinzipien

Zugleich müssen die Bildungskonzepte hinreichend offen sein, wie der Politologe Joachim Detjen verdeutlicht: „Sie müssen Pluralität zulassen und in sich enthalten“ (Detjen 2009, 274). Gemeinhin wird anerkannt, dass (verbalisierte) Meinungsverschiedenheiten ein konstitutives Merkmal pluralistischer Gesellschaften darstellen und immer wieder als Motor sozialen Wandels wirken. Das didaktische Prinzip der Kontroversität entspringt einem normativ aufgeladenen Begriff von Pluralismus, der als tragende Säule der Demokratie einem reversiblen kollektiven Lernprozess den Weg ebnen soll. Aus diesem Anspruch eines auch gesamtgesellschaftlich weitgehend akzeptierten prozeduralen Wertekonsenses lässt sich für den Kontext Schule ablei-

ten, dass dort stets auch alternative Paradigmen, Theorien und Denkansätze vermittelt werden müssen. Bildung – erst recht politische und philosophische – verlangen daher „die Einübung in kontroverses Denken und in diskursive Kommunikation – die selbstverständlich im [...] Konsens münden kann – und damit den Verzicht auf eine Immunisierung der eigenen Position und eine deterministische Weltsicht“ bringen (Hedtke 2002, 175). „Indem Schülerinnen und Schüler miteinander im Unterricht über kontroverse Fragen diskutieren, lernen und erfahren sie – so die Idee und das Ideal – was es bedeutet in einer liberalen Demokratie zusammenzuleben, und worauf eine funktionstüchtige Demokratie angewiesen ist“ (Drerup 2021, 7).

Die Auseinandersetzung mit kontroversen Themen bildet zweifelsohne einen elementaren Baustein der Erziehung zu politischer Mündigkeit und praktischer Urteilsfähigkeit, denn mittels des fachdidaktischen Prinzips der Kontroversität werden die Lernenden in einer differenzierten Identitätsbildung unterstützt. Für den Unterricht bedeutet dies wiederum, dass Lehrkräfte zu bestimmten Fragen Stellung nehmen können, aber ebenso, dass sie ihre eigenen Überzeugungen relativ zu den (möglichen) Gründen der Schüler:innen gelten lassen, d.h. ohne dass diese Fragen dadurch vorentschieden würden.¹ Diese Balance zu halten, bildet – so Sibylle Reinhardt – eine essenzielle Herausforderung, der sich alle Didaktiker:innen sozialwissenschaftlicher und philosophisch-ethischer Fächer stellen müssen, ist Kontroversität doch zu bezeichnen als „*die* Leitlinie, damit unterschiedliche Lebens- und Denkweisen in dieser pluralen Gesellschaft sich wechselseitig respektieren können“ [Herv. d. Verf.] (Reinhardt 1988, 65). Schließlich stellt die Kontroversität offener Situationen auch außerhalb des Lernorts Schule den ‚Normalfall‘ dar – sind politische, ökonomische, gesellschaftliche und philosophische Diskurse doch in der Regel durch gegensätzliche Meinungen oder Perspektiven geprägt.

Zugleich ist eine demokratische und pluralistische Gesellschaft auf basale Wertorientierungen angewiesen, die ihren Bestand als freiheitliches

1 In der politikdidaktischen Debatte wird darauf hingewiesen, „dass die ‚strikte Neutralität‘ einer Lehrperson im Sinne von gesellschaftspolitischer Indifferenz [...] ein fatales Signal an die Schüler:innen in Form eines ‚Sich-Heraushaltens‘ und des ‚Nicht Flagge-Zeigens‘ senden könnte. Es ist daher nicht nur zulässig, sondern im Sinne des politischen Bildungs- und Erziehungsauftrags sinnvoll, dass Pädagog:innen in Diskussionen auch eigene Positionen vertreten, soweit sie die Schüler:innen damit nicht einseitig beeinflussen“ (vgl. Wrase 2020, 16).

Gemeinwesen sichern. Bei der Beantwortung der Frage, auf welchen vorpolitischen Bedingungen pluralistische Demokratien fußen, bildet der bereits 1967 durch Ernst-Wolfgang Böckenförde geprägte Satz „Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann“ einen über die disziplinären Grenzen der Rechtswissenschaft ausstrahlenden Meilenstein. Darin kommt laut Jürgen Habermas neben dem Zweifel, „dass der demokratische Verfassungsstaat seine normativen Bestandsvoraussetzungen aus eigenen Ressourcen erneuern kann“, auch die Vermutung zum Ausdruck, „dass er auf autochthone weltanschauliche oder religiöse, jedenfalls kollektiv verbindliche ethische Überlieferungen angewiesen ist“ (Habermas 2005, 16). Demnach ist eine den Gemeingeist fördernde Moral- und Werteerziehung eine wesentliche Bestandsvoraussetzung freiheitlicher Gesellschaften und zugleich eine Aufgabe, deren Lösung angesichts des zunehmenden Verlusts gesellschaftlicher Bindungskräfte nicht zuletzt vom Schulwesen erwartet wird und zu leisten ist. Wo, wenn nicht in der Schule als einziger obligatorischer Sozialisations- und Bildungsinstanz, sollen sich ein ethisch reflektiertes demokratisches Bewusstsein, eine reflektierte Streitkultur und hinreichend tragfähige Toleranz reproduzieren?

Beutelsbacher Konsens als „Lender of last Resort“

Das im Beutelsbacher Konsens festgeschriebene Prinzip der Kontroversität lässt sich – verkürzt formuliert – als Übereinstimmung der Beteiligten hinsichtlich ihrer Nicht-Übereinstimmung deuten (*agree to disagree*) (vgl. Engartner 2014, 4f.). Doch das Kontroversitätsgebot, das nicht nur als Richtschnur für politische Bildungsangebote gilt, umfasst mehr als die Auseinandersetzung zwischen zwei oder mehreren Parteien. Denn zugleich ist Kontroversität „eine besondere, relational-konfliktvolle Form von Multiperspektivität“ (Hedtke 2015, 448). Themen, die in Wissenschaft und Politik kontrovers sind, müssen auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Und mit dem Überwältigungsverbot wird schließlich jedweder Form des autoritativen Zwangs und der Indoktrination eine Absage erteilt.

Auch Philosophie- und Ethikunterricht leisten einen substanziellen Beitrag zur Herausbildung einer sittlich-moralischen Orientierung in Bezug auf Fragen und Probleme des Zusammenlebens in liberalen Demokratien. Der besondere Beitrag dieser Fächergruppe lässt sich – ungeachtet der unterschiedlichen curricularen Ausprägungen in den jeweiligen Bundesländern – verallgemeinernd dahingehend charakterisieren, dass ausge-

hend von den Vorstellungen und Erfahrungen der Schüler:innen Wert- und Sinnfragen systematisch und direkt behandelt und eine rationale beurteilende Auseinandersetzung über Antworten auf sie in das Zentrum einer argumentativ-diskursiven Reflexion gestellt wird. Hier besteht der Bezug zur politisch relevanten Werteerziehung u.a. darin, die Schüler:innen mit den rivalisierenden gesellschaftlichen Wertvorstellungen und Sinnentwürfen bekannt zu machen, die in einer pluralistischen Gesellschaft verankert sind. Indem Schüler:innen argumentativ aufeinander Bezug nehmend das Für und Wider der Geltung divergierender gesellschaftlicher Wertvorstellungen auf dem Hintergrund zugrunde liegender philosophisch-ethischer Leitideen diskutieren und beurteilen, erfahren sie die für eine pluralistische Gesellschaft notwendigen elementaren Normen als Grundbedingungen ihres eigenen Diskurses.

Insofern ist es nur konsequent, dass auch im sog. Dresdner Konsens von 2016 die Anlage des Unterrichtes nach dem Grundsatz der Kontroversität als besonders wirksamer Schutz gegen Indoktrination gewürdigt wird (Fachverband Philosophie e.V. et al. 2016): „Es gilt demnach, den Unterricht zu einem strittigen Sachverhalt so zu strukturieren, dass mehrere, wohlbegründete, voneinander abweichende Positionierungen möglich sind. Er besteht nicht allein im Austausch dieser Standpunkte, vielmehr sollen schlechter begründete und belegte Argumente aufgrund ihrer normativen, sachlichen oder logischen Fragwürdigkeit zurückgestellt und besser begründete und belegte Argumente demgegenüber gewürdigt werden können.“ In dieser Formulierung berühren sich philosophiedidaktische Grundüberzeugungen – wie das Paradigma der „Problemorientierung“ – mit allgemeine(re)n (fach-)didaktischen Überlegungen, denen Drerup in seinem Buch ausführlich nachgeht. Von zentraler Bedeutung ist dabei die Frage, wie begründet entschieden werden kann, welche gesellschaftlich und politisch relevanten Sachverhalte als „strittig“ im o.g. Sinne zu gelten haben und von Lehrkräften im Unterricht daher kontrovers, „d.h. mit offenem Ausgang und mit Bezugnahme auf ein Spektrum von gleichermaßen angemessenen und legitimen Sichtweisen [...] diskutiert werden sollten, und welche nicht“ (Drerup 2021, 10).

Konsequenzen für Unterrichtspraxis und Lehrperson

Daran schließt sich weiterhin die Frage an, was hieraus für die Unterrichtspraxis und insbesondere für die Rolle der Lehrperson folgt. In seiner Antwort auf die erstgenannte Frage nach der Begründung für eine Differenzierung zwischen kontroversen und nicht-kontroversen Themen plädiert Drerup bekanntlich für eine Kopplung eines epistemischen Kriteriums – kontrovers diskutiert werden sollte ein Thema dann, wenn es unterschiedliche gut begründete und empirisch fundierte Sichtweisen auf dieses Thema gibt – mit einem politischen Kriterium – wonach ein Sachverhalt dann kontrovers diskutiert werden sollte, wenn darüber kein politischer Grundkonsens im Sinne öffentlich geteilter liberaler Grundprinzipien und -werte besteht. Damit verbindet Drerup die Zielsetzung, „einer epistemischen Domestizierung und Zivilisierung politischer Konflikte, die davon ausgeht, dass man sich über bestimmte politische Positionen und Sachfragen innerhalb einer liberalen Demokratie nicht sinnvoll streiten kann und streiten sollte“ (Drerup 2019, 5). Ebenfalls damit verbunden ist eine Geltungseinschränkung des im Beutelsbacher Konsens verankerten sozialen Kriteriums, nach dem *alles*, was in der Öffentlichkeit, in politischen und wissenschaftlichen Debatten kontrovers diskutiert wird, auch im Unterricht kontrovers diskutiert werden sollte. Drerup begründet seine Ablehnung einer sehr weiten Fassung des Kontroversen damit, dass eine solche Position angesichts des aktuellen Erstarkens chauvinistischer und autoritärer Ideen und Bewegungen „fast zwangsläufig auf eine Nobilitierung problematischer und unsinniger politischer und ethischer Positionen hinausläuft“ (Drerup 2019, 3): „Nicht jeder Unsinn ist es wert, in der Schule ernsthaft diskutiert zu werden“ (ebd.). Wie Otfried Höffe bereits 1979 – vor einem anderen zeithistorischen Hintergrund – festgestellt hat, müssen in einem ethisch angemessenen Begriffsverständnis von pluralistischer Gesellschaft vielmehr Bereiche, die pluralistisch sein sollen, unterschieden werden von solchen, die es nicht sein dürfen. Letztgenannte Bereiche bilden die für die pluralistische Gesellschaft konstitutive Minimalethik „elementarer Verbindlichkeiten“, deren Preisgabe eine Zerstörung des Pluralismus’ selbst zur Folge hätte (Höffe 1979, 473).

Allerdings wird die Problematik einer sittlich-moralischen Verbindlichkeit in einer pluralistischen Gesellschaft „durch den Hinweis auf Grundgesetz und Verfassung sowie den Zusatz ‚Im Übrigen geht der Unterricht von einer Pluralität der Bekenntnisse und Weltanschauungen aus‘ nicht hinreichend gelöst“ (ebd., 474). Gerade vor dem Hintergrund gegenwärtig-

ger Polarisierungen und Bedrohungen einer auf Humanität und zu sozialem Ausgleich verpflichteten Gesellschaft stellt sich die Frage, ob Lehrpersonen zur Stärkung gesellschaftlicher Bindungskräfte nicht doch offensiver als Vertreter:innen und Verteidiger:innen der Rahmenwerte, die für das friedliche und bereichernde Zusammenleben in einer pluralistischen Demokratie unverzichtbar sind, auftreten sollten und im Rahmen ihres Erziehungsauftrages auch versuchen sollten, Schüler:innen mit Gründen aktiv zu überzeugen. Inwiefern sollte eine Lehrkraft ihren Unterricht in kontroversen Themenfeldern darauf ausrichten, Lernende zur Akzeptanz bestimmter, über die Verfassungstreue hinausgehender Werte oder Normen zu bringen, in denen sich ein gemeinschaftlicher und aktiver demokratischer Bürgersinn niederschlägt?

Ob Unterricht so ausgerichtet sein soll, dass Schüler:innen bestimmte Überzeugungen und praktische Werthaltungen entwickeln oder ob er so offen und neutral gestaltet werden soll, dass Lernende lediglich in die Lage versetzt werden, eigenständig zu argumentieren und zu urteilen, ist eine leidenschaftlich diskutierte und vielleicht nur im Einzelfall zu beantwortende Frage. Ihre Beantwortung erfordert von Lehrenden sicherlich eine besondere, über rein didaktisches Können hinausgehende fachliche Kompetenz, die ein Verständnis komplexer begrifflicher Zusammenhänge und Begründungsanforderungen voraussetzt (vgl. Lohmann 2000).

Fest steht jedoch, dass sich Lehrkräfte gegen Stimmen und Stimmungen im Unterricht wenden müssen, die sich gegen zentrale Grundrechtsartikel wie Art. 1 Abs. 1 („Die Würde des Menschen ist unantastbar.“) und Art. 3 Abs. 1 („Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.“) oder gegen zentrale Verfassungsprinzipien wie das Rechtsstaatsgebot oder die Gewaltenteilung (Art. 20 GG) richten. Lehrkräfte müssen in dem Bewusstsein, verfassungsrechtlich geschützt zu sein, gegen historische Fehlinterpretationen wie die Leugnung des Holocaust, die Relativierung von NS-Gräueltaten oder die pauschale Verunglimpfung bestimmter ethnischer Gruppen Stellung beziehen (dürfen). *In concreto*: Bezeichnet ein:e Schüler:in unter Verweis auf den Thüringer AfD-Fraktionsvorsitzenden Björn Höcke das Berliner Holocaust-Mahnmal als „Denkmal der Schande“, darf die Lehrkraft dieser Äußerung widersprechen (auch in der gebotenen Deutlichkeit). Lernende vor Wortbeiträgen zu bewahren bzw. diese zu replizieren, wenn der Schutz von Minderheiten als eines der Wesensmerkmale unserer Demokratie in Frage gestellt wird, ist eine der vornehmsten (demokratie-)pädagogischen Aufgaben.

Literatur

- Detjen, Joachim. 2009. *Die Werteordnung des Grundgesetzes*. Wiesbaden: Springer VS.
- Drerup, Johannes. 2019. „Politische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote“. Aufgerufen am 17.03.2023. <https://www.praefaktisch.de/bildung/%EF%BB%BFpolitische-bildung-und-die-kontroverse-ueber-kontroversitaetsgebote/>.
- Drerup, Johannes. 2021. *Kontroverse Themen im Unterricht: Konstruktiv streiten lernen*. Stuttgart: Reclam Verlag.
- Engartner, Tim. 2014. *Pluralismus in der sozialwissenschaftlichen Bildung: Zur Relevanz eines politikdidaktischen Prinzips*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Fachverband Philosophie e.V. et al. 2016. „Dresdener Konsens“. Aufgerufen am 17.03.2023. https://www.fachverband-ethik.de/fileadmin/user_upload/Baden-Wu%CC%88rttemberg/dateien/aktuelles/DRESDENER_KONSENS.pdf.
- Giesinger, Johannes. 2021. „Kontroversität im Ethikunterricht. Das Kriterium der öffentlichen Rechtfertigbarkeit“. In *Werte im Ethikunterricht: An den Grenzen der Werteneutralität*, herausgegeben von Minkyung Kim, Tobias Gutmann, Jan Friedrich und Katharina Neef, 103–24. Opladen: Barbara Budrich.
- Habermas, Jürgen. 2005. „Vorpolitische Grundlagen des demokratischen Rechtsstaates?“. In Habermas, Jürgen, und Joseph Ratzinger, *Dialektik der Säkularisierung: Über Vernunft und Religion*, herausgegeben von Florian Schuller, 15–37. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Hedtke, Reinhold. 2002. „Die Kontroversität in der Wirtschaftsdidaktik“. *GWP – Gesellschaft, Wirtschaft, Politik* 51 (2): 173–86.
- Hedtke, Reinhold. 2015. „Wissenschaftsorientierung und Kontroversität in der ökonomischen Bildung“. *GWP – Gesellschaft, Wirtschaft, Politik* 64 (4): 445–50.
- Höffe, Otfried. 1979. „Ethikunterricht in pluralistischer Gesellschaft“. In *Ethik und Politik*, herausgegeben von Otfried Höffe, 453–79. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lohmann, Georg. 2000. „Werte, Tugenden und Urteilsbildung: Gegenstände und Ziele von Ethikunterricht und Politikunterricht“. In *Werte in der politischen Bildung*, herausgegeben von Gotthard Breit und Siegfried Schiele, 202–17. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Reinhardt, Sibylle. 1988. „Kontroverses Denken, Überwältigungsverbot und Lehrerrolle“. In *Politikunterricht: Handbuch zu den Richtlinien NRW*. Rolf Schörken zum 60. Geburtstag, herausgegeben von Walter Gagel und Dieter Menne, 65–73. Opladen: Leske u. Budrich.
- Wrase, Michael. 2020. „Wie politisch dürfen Lehrkräfte sein? Rechtliche Rahmenbedingungen und Perspektiven“. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 70 (14–15): 10–15.

Engziehungen durch Grenzziehungen – Über verpasste Chancen einer philosophischen Reflexion über das Kontroverse an der Kontroversität

Narrowing by Drawing Boundaries – On Missed Chances of a Reflection on the Controversial Aspects of Controversy

CHRISTIAN THEIN, MÜNSTER

Zusammenfassung: In dem folgenden Beitrag wird Drerups Vorschlag einer Kopplung des politischen mit dem wissenschaftlichen Kriterium zur Bestimmung von Grenzziehungen zwischen kontroversem und direktivem Unterrichten kritisch diskutiert. Der Autor identifiziert zum einen aus philosophischer Perspektive eine unzureichende epistemische und semantische Analyse des dem pädagogischen Ansatz zugrundeliegenden Verständnisses von ‚Kontroversität‘, das sich gerade auch auf die von Drerup selbst gesetzten politischen und epistemischen Prinzipien beziehen müsste. Aus didaktischer Perspektive kritisiert der Autor zum anderen, dass der pädagogische Ansatz ausschließlich von oben – also entweder aus der wissenschaftlichen Beobachterperspektive oder von Seiten der Handlungsoptionen der Lehrkraft – über die Grenzziehungen mit Blick auf Themen, Fragen und Positionen auf der Gegenstandsebene des schulunterrichtlichen Diskurses befindet, statt die Lernenden als Subjekte der mit dem Thema nach den Grenzen der Kontroversität selbst aufgeworfenen Fragestellungen mitzudenken.

Schlagwörter: Bildungsphilosophie, Philosophiedidaktik, Normativität, Kontroversität, Kritik

Abstract: The following paper critically discusses Drerup’s proposal of coupling the political criterion with the science-oriented criterion for determining boundaries be-

Alle Inhalte der Zeitschrift für Praktische Philosophie sind lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.



tween controversial and directive teaching. On the one hand, from a philosophical point of view, the author identifies an insufficient epistemic and semantic analysis of the understanding of ‘controversiality’ underlying the pedagogical approach, which would have to refer precisely to the political and epistemic principles set by Drerup himself. From a didactical point of view, the author criticizes, that the pedagogical approach decides exclusively from the scientific observer’s perspective or from the side of the teacher’s options for action on the drawing of boundaries with regard to topics, questions, and positions on the subject level of the discourse in school lessons. However, the author argues that in contrast to this top-down-approach, the learners as subjects of their learning-process as well as initiators of discussions about the limits of legitimate controversiality should be more adequately taken into account.

Keywords: philosophy of education, didactics of philosophy, normativity, dissent, critique

In den verschiedenen Sphären der Öffentlichkeit wird gegenwärtig mit zunehmender Intensität ein kontroverser Diskurs über die Reichweite und die Grenzen des Sagbaren in politischen, kulturellen sowie wissenschaftlichen Kommunikationsräumen geführt. Insbesondere die durch die digitalisierten Netzwerkstrukturen ermöglichten neuen Kommunikationsforen haben zu einer deutlichen Pluralisierung von ungefilterten Debattenkulturen geführt. Diese Transformation von Meinungsbildungsprozessen kann sowohl zu einer Stärkung demokratischer Selbstverständigung beitragen als auch zu neuen Problemstellungen für den demokratischen Grundgedanken liberaler Gesellschaften führen. So zehrt insbesondere das Erstarken von rechtspopulistischen, verschwörungsideologischen und diskriminierenden Meinungen im öffentlichen Raum gerade von den Möglichkeiten, die die digitalen Medien eröffnen. Diese Entwicklungen stellen auch die philosophische Diskurspraxis in Klassen-, Kurs- und Seminarräumen vor neue Herausforderungen, die das überlieferte Kontroversitätsideal betreffen: Wie weit reicht die Kontroversität dessen, was offen diskutiert werden soll, muss und darf? Und wann und wo sind aus welchen Gründen der Kontroversität Grenzen zu ziehen?

Das 2021 im *Reclam-Verlag* erschienene Buch *Kontroverse Themen im Unterricht – Konstruktiv streiten lernen* des Erziehungswissenschaftlers und Bildungsphilosophen Johannes Drerup führt vor diesem Hintergrund verschiedene Ansätze zu einer pädagogisch und didaktisch handhabbaren Bestimmung der Reichweite und der Grenzen von Kontroversität in fachunterrichtlichen Kontexten zusammen, um daran anschließend einen eigenen kriterialen Vorschlag mit Blick auf unterrichtspraktische Problemstellungen

zu präsentieren. Anknüpfungspunkt ist für Drerup eine in der „internationalen *Philosophy of Education*“ geführte „Kontroverse über Kontroversitätsgebote“ (Drerup 2021, 54–67), in deren Rahmen verschiedene Kriterien zur Bestimmung der Reichweite und der Grenzen des kontroversen Meinungsaustausches zu politischen, kulturellen und ethischen Themen in pädagogischen – also schulunterrichtlichen – Kontexten diskutiert werden. Im systematischen Fokus seiner Auseinandersetzung steht hierbei die dort getroffene Unterscheidung zwischen dem *verhaltensbezogenen bzw. sozialen Kriterium*, dem *Kriterium der politischen Authentizität* und dem *epistemischen Kriterium*. In Auseinandersetzung mit den von ihm identifizierten Schwachstellen und Potenzialen dieser Kriterien bringt er schließlich einen von ihm als „dritten Weg“ bezeichneten Vorschlag ein, der in der „Kopplung eines politischen und eines wissenschaftsbezogenen Kriteriums“ besteht (Drerup 2021, 68).

Interessanterweise verwirft Drerup das historisch seit dem ‚Beutelsbacher Konsens‘ von 1976 als Leitlinie der politischen Bildung unter dem Label ‚Kontroversitätsprinzip‘ firmierende *soziale Kriterium*, nach dem „alle in der Öffentlichkeit und Politik diskutierten Positionen und Themen auch in pädagogischen Kontexten kontrovers zu diskutieren sind“ (Drerup 2021, 55). Das Hauptproblem dieses Kriteriums sieht Drerup unter Bezugnahme auf die aktuelle Situation in der Überführung von „Verfallsformen politischer Diskussion“ in die „pädagogischen Konstellationen“ (Drerup 2021, 58). Demgegenüber setze das *politische Kriterium* einen unverhandelbaren Rahmen für Kontroversität im schulischen Raum, der dem Anspruch nach auf „politischen Grundwerten und -prinzipien“ wie beispielsweise den Grund- und Menschenrechten beruhe und als konstitutive Ermöglichungsbedingung für ein „gutes persönliches und politisches Leben“ zu verstehen sei (Drerup 2021, 68). Das *wissenschaftsbezogene bzw. epistemische Kriterium* wiederum wird als Bedingung für die kontroverse Aushandlung von „politisch relevanten Fragen“ eingeführt und setzt rationale Begründungsfähigkeit und „empirisch fundierte Sichtweisen“ auf die Thematik unter Bezugnahme auf die gängigen Wissenschaftsstandards als Maßstab (Drerup 2021, 69).

Diese beiden letztgenannten, Drerup zufolge sich „wechselseitig stützenden“ und „gleichrangigen“ Kriterien (Drerup 2021, 69) sollen nun in ihrem Zusammenspiel zwei Aufgaben erfüllen. Zum einen sollen durch sie normativ relevante Gesichtspunkte zur Begründung für zu vollziehende Abgrenzungen von kontroversen gegenüber nicht-kontroversen Inhal-

ten offengelegt werden. Während erstere „ergebnisoffen“ zu unterrichten seien, müsse die Lehrkraft mit Blick auf letztere eine „direktive“ Vermittlungsform wählen (Drerup 2021, 54f.). Zum anderen sollen sie durch ihre hinreichende Flexibilität eine fach- und kontextsensitive Anwendung im schulunterrichtlichen Kontext gewährleisten, ohne damit „ihre *grundsätzliche, kontexttranszendierende* Geltung einzubüßen“ (Drerup 2021, 70). Mit Blick auf die pädagogischen Zielsetzungen erhofft sich Drerup über die Implementierung dieser als alternativ und pluralistisch verstandenen „Orientierungsvorgaben“ auch die in die Gesellschaft hineinreichende Einlösung einer „epistemischen“ und „politischen Zivilisierung“ von Debattenkulturen (Drerup 2021, 69f.).

Eine Fortschreibung und Auseinandersetzung mit diesen von Drerup vorgestellten Kernüberlegungen zu neuen Grenzziehungen der Kontroversität im schulischen Unterricht aus philosophischer sowie fachdidaktischer Perspektive – wie ich sie im Folgenden vollziehen möchte – ist sicherlich ein produktives Unterfangen. Dies liegt nicht zuletzt auch darin begründet, dass das den Ausführungen von Drerup zugrundeliegende semantische, epistemische und politische Verständnis von Kontroversität im Rahmen des Buches nicht in Gänze expliziert werden konnte. So wird beispielsweise angedeutet, dass Sachverhalte nicht ‚*an sich*‘ kontrovers seien, sondern sie ihre Kontroversität bloß im Kontext von historisch und kulturell spezifischen Konstellationen erlangen würden. Philosophisch bleibt jedoch unklar, was innerhalb der spezifischen fachlichen Kontexte als ‚kontrovers‘ qualifiziert wird: Sind die ‚Sachverhalte‘ und ‚Gegenstände‘ kontrovers, oder die ‚Inhalte‘ und ‚Themen‘, oder die Diskurse *über* diese und jene? Die mit dieser Fragestellung einhergehenden und zusammenhängenden diffizilen semantischen und pragmatischen Begriffsklärungen scheinen mir nicht unerheblich zu sein sowohl für die fachlich-didaktischen als auch die politischen Implikationen des vorgestellten kriterialen Ansatzes. Werden – was plausibel scheint – die normativen Diskurse *über* die Sachverhalte als ‚kontrovers‘ ausgewiesen, so läuft Drerups Vorschlag einer Koppelung des politischen mit dem epistemischen Kriterium Gefahr, auf eine Reproduktion von im kulturellen und politischen Mainstream zu verortenden Meinungsbildern im Unterricht hinauszulaufen. Dies könnte zu einer ungewollten Ein- oder Verengung des möglichen Meinungsspektrums mitsamt einer Exklusion marginalisierter, kritischer und auch utopischer Stimmen führen, die jedoch mit guten Gründen Einspruch gegen bestehende gesellschaftliche Verhältnisse auch in liberalen Demokratien mitsamt ihrem Politik- und Wissenschaftsapparat einlegen.

Diese Problemstellungen des kriterialen Ansatzes sind aus Sicht einer Didaktik der philosophischen Lernprozesse auf die von Drerup als „alternativer Orientierungsrahmen“ (Drerup 2021, 68) eingeführten zwei Kriterien zurückführbar. Im Philosophieunterricht werden zur Entwicklung von problemorientierten und entsprechend kontroversen Lernszenarien gerade die für das *politische Kriterium* einschlägigen normativen Setzungen auch zum Gegenstand der philosophischen und ethischen Reflexionen. So entstehen gerade im Verlauf des sich an kontroversen Fragestellungen orientierenden Lernprozesses viele interessante Denkprobleme im Zuge einer Problematisierung des theoretischen und praktischen Gehalts von großen Konzepten wie all jenen, die Drerup in einer Fußnote als gegebene und für alle weiteren normativen Kontroversen konstitutive Basis von „Grundwerten und -prinzipien“ ausgibt: „Damit sind gemeint: zentrale Grund- und Menschenrechte; personale und politische Autonomie, Wertepluralismus sowie Gewaltenteilung, Minderheitenschutz, Rechtsstaatlichkeit u.a.“ (Drerup 2021, 68, Anm. 33). Die Befragung dieser Konzepte mit Blick auf deren Begründungs- und Realisierungsmöglichkeiten, aber auch hinsichtlich ihren von der postkolonialen, neomarxistischen und feministischen Kritik immer wieder herausgearbeiteten ideologischen Implikationen scheint mir weiterhin ein Kerngeschäft philosophischen Denkens und Reflektierens darzustellen, für das der Philosophieunterricht an Schulen gerade hinsichtlich der großen Zukunftsaufgabe ‚Demokratiebildung‘ einen wegweisenden Ort bildet.

Ebenso ist es Aufgabe einer kritischen philosophischen Bildung, die verschiedenen und auch zwischen den wissenschaftlichen Disziplinen divergierenden „Rationalitäts-, Methoden- und Argumentationsstandards“ (Drerup 2021, 69f.), die von Drerup ebenso als gegeben vorausgesetzt werden, einer philosophischen Prüfung zu unterziehen. Gerade aus wissenschaftstheoretischer Sicht gilt es, die verschiedenen Verfahrensweisen und Methoden wissenschaftlicher Forschung sowie philosophischer Reflexion sowohl auf ihre Leistungsfähigkeit als auch auf ihre Erklärungsansprüche hin zu prüfen. Im Sinne des formulierten Anliegens, eine differenzierte Kontroverse über Kontroversität zu führen, die sich ihrer kulturell-historischen Kontingenz bewusst ist, müssten konsequenterweise auch diese Setzungen, die den von Drerup angeführten Kriterien zugrunde liegen, vielperspektivisch thematisiert und problematisiert werden.

Die nötige Sensitivität für diese Problemstellungen, die ich hier für die pädagogische und didaktische Theoriebildung einfordere, sollte ebenso auf der Ebene des philosophischen Unterrichtsgesprächs eine Umsetzung

finden. Meine Kernidee ist also, dass die von Drerup aus der pädagogischen Vogelperspektive gezogenen und kriterial bestimmten Grenzen der Kontroversität im unterrichtlichen Setting in performativer Weise aus dem Diskurs im Kurs- und Klassenraum unter kritisch-prüfenden Gesichtspunkten entwickelt werden sollten. Im Ausgang von dieser didaktischen Prämisse würde unterhalb der abstrakten Ebene der kriterialen Ansätze die Frage zu diskutieren sein, ob es zugleich ganz bestimmte Formen von Sprechakten und Äußerungen gibt, die trotz des bottom-up-Zuganges direkt zu unterbinden sind oder denen eine direktive Form des wertevermittelnden Unterrichtens entgegengesetzt werden sollte. Mit guten Gründen wird dies in Kontexten der Demokratiebildung insbesondere für diskriminierende Aussagen mit rassistischer, antisemitischer oder sexistischer Konnotation und Stoßrichtung eingefordert. Der entscheidende philosophische Lern- und Bildungsschritt besteht dann nicht darin, im Unterricht schon vor dem normativen Vollzug des Spiels des Gebens und Nehmens von Gründen Grenzziehungen zwischen einem dem gesellschaftlichen Konsens sich anschmiegenden Mainstreamdiskurs auf der einen Seite und den als irrational oder nicht dem realpolitischen Ermessen konformen Meinungsbildern auf der anderen Seite zu schlagen. Stattdessen wäre aus dem Diskurs heraus zu bestimmen, wo die Grenzen des Sagbaren liegen. Dadurch könnte gelernt werden, gerechtfertigte Kritik an bestehenden sozialen, ökonomischen und politischen Verhältnissen in liberalen Demokratien von Formen der Manipulation, Propaganda und Hetze wiederum begründet zu unterscheiden.

Literatur

Drerup, Johannes. 2021. *Kontroverse Themen im Unterricht: Konstruktiv streiten lernen*. Ditzingen: Reclam Verlag.

Kontroversität in der politischen Bildung – eine Replik auf Johannes Drerups Orientierungsrahmen für die Unterrichtspraxis

Conflict & Controversy in Citizenship Education – A Replica on Johannes Drerup

THERESA BECHTEL, HANNOVER, ARNE SCHRADER, HANNOVER &
DIRK LANGE, WIEN / HANNOVER

Zusammenfassung: In diesem Beitrag kommentieren die Autor:innen zunächst den von Drerup entwickelten Orientierungsrahmen und folgen den basalen Schlüssen des Autors, zeigen aber auch Leerstellen und eigene Schwerpunktsetzungen auf. Der kritische Teil des Beitrags konzentriert sich auf die Kommentierung der *Leitlinien für die Unterrichtspraxis* für Lehrkräfte, die von Johannes Drerup zur als Hilfestellung für Lehrkräfte als Basis für einen am Kontroversitätsgebot orientierten Unterricht entwickelt wurden. Das diesen Leitlinien inhärente Vorhaben Drerups, den zweiten Grundsatz des Beutelsbacher Konsens' zu konkretisieren, wird aus Sicht der Autor:innen diskutiert. Sie zeigen auf, welche Grenzen gültiger Meinungen in der Rezeption des Beutelsbacher Konsens' bereits formuliert wurden, um „radikal offene Kontroversitätspostulate“ zu vermeiden. Die Autor:innen argumentieren außerdem gegen das von Drerup angelegte Bildungsverständnis der Demokratieerziehung und dem darin angelegten Rollenkonzept von Lehrer:innen als wissen(schaft)svermittelnde Akteure, die im Zentrum des Unterrichts stehen. Diese zugrundeliegende Prämisse hat aus Sicht der Autor:innen ungünstige Konsequenzen und führt zu einer verengten Perspektive auf die Lehrkraft. Die Autor:innen plädieren vielmehr für eine subjektorientierte Bildung, die die Lernenden und ihre mitgebrachten Konzepte und Vorstellungen in den Mittelpunkt stellt und nicht die Rolle der Lehrkraft. So kann der Blick geweitet werden für die Potenziale, die die Demokratiebildung bereit hält.

Schlagwörter: Subjektorientierung, subjektive Konzepte, demokratische Schulkultur, Wissenschaftsorientierung, Demokratiebildung

Alle Inhalte der Zeitschrift für Praktische Philosophie sind lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.



Abstract: In this article, the authors first comment on the orientation framework developed by Drerup and follow the author's basic conclusions, but also point out gaps in his argumentation and present their own take on some of the relevant issues. The critical part of the article concentrates on the commentary of the guidelines for teaching practice for teachers, which were developed by Johannes Drerup as an aid for teachers to deal with controversial issues in the classroom. They critically discuss Drerup's attempt to provide a more concrete formulation of the second principle of the Beutelsbach Consensus by indicating some of the resources the Consensus of Beutelsbach offers to avoid a position that defends a radically open controversy. The authors also argue against Drerup's educational conception of democratic education and the prominent role that teachers are supposed to play in teaching controversial issues. As an alternative to this conception, the authors defend a conception of subject-oriented education that focuses on the learners and their concepts and ideas rather than on the role of the teacher.

Keywords: democratic school culture, civic education, subject orientation, controversy, Beutelsbach consensus

Johannes Drerup verfolgt in seinem Buch „Kontroverse Themen im Unterricht – Konstruktiv streiten lernen“ das Anliegen, Hilfestellungen zur Auswahl von kontroversen Themen für Bildner*innen bereitzustellen. Kontroversität legitimiere sich in der Demokratie als Möglichkeit zur adäquaten Abbildung von Diskursen und didaktisch zur Anbahnung von Diskursbereitschaft (Drerup 2022, 49–51) und ist eine pädagogische Grundmaxime eines emanzipatorischen, mündigkeitsorientierten Unterrichts.

Drerup entwickelt als Hilfestellung für Lehrkräfte zunächst einen *Orientierungsrahmen*. Dieser Rahmen besteht aus dem am politischen und wissenschaftlichen Diskurs ausgerichteten Kriterium der Kontroversität (vgl. Drerup 2022, 68–69). Ein Thema gelte dann als kontrovers, wenn es sowohl in der Wissenschaft, unter der Achtung wissenschaftlicher Standards, wie auch im öffentlichen Diskurs, unter der Einhaltung der Grund- und Menschenrechte, kontrovers behandelt wird (vgl. ebd.). Drerup möchte mit diesen Kriterien die weitläufigen Interpretationsmöglichkeiten des zweiten Grundsatzes des Beutelsbacher Konsens' konkretisieren. Er kommt zu dem Schluss: „Wenn es um die Darstellung der Kontroversen geht, muss Demokratieerziehung, so die Leitidee, durch die Orientierung an politischen Grundwerten und durch Wissenschaftsorientierung – jenseits radikaler Varianten eines normativen Prozeduralismus (alles steht zur Debatte und was auch immer das Ergebnis der Debatte sein mag, ist legitim) oder epistemolo-

gischer Relativismus (man kann es so oder halt anders sehen) – klare Grenzen des legitimerweise kontrovers Verhandelbaren ziehen“ (Drerup 2022, 71). Offen bleibt hierbei jedoch, welche Grundwerte durch diese Rahmung abgedeckt werden. In einer Fußnote führt er „zentrale Grund- und Menschenrechte“ oder „Wertpluralismus“ an, ohne die Auswahl weiter zu erläutern (ebd., 68). Der originäre zweite Satz des Beutelsbacher Konsens wird dadurch noch nicht konkretisiert.

Drerup spricht sich gegen „radikal offene Kontroversitätspostulate“ (Drerup 2022, 59) aus, die eine Beliebigkeit der zulässigen Meinungsbildung ermöglichen und auch antipluralistische und rassistisch begründete Meinungen zu einer vertretbaren Position adeln und jedweden Rückbezug auf demokratische Werte als Indoktrination werten (vgl. Drerup 2022, 56–58). Im Folgenden möchten wir bekräftigen, dass sich kritische Urteilsbildung nicht in einem Vakuum vollzieht. Der zweite Beutelsbacher Konsenspunkt besagt, dass das „was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, auch im Unterricht kontrovers erscheinen [muss]“ (Wehling 2016, 24). Indem der Konsenssatz fordert, dass nur das, was in Wissenschaft und Gesellschaft kontrovers ist, auch im Unterricht kontrovers behandelt werden muss, postuliert er zugleich, dass nicht alles kontrovers ist. Implizit geht der Beutelsbacher Konsens davon aus, dass es neben dem wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Kontroversen auch Konsensualbereiche in Wissenschaft und Gesellschaft gibt, welche im Politikunterricht weder relativiert noch trivialisiert werden sollten.

Wissenschaftlich besteht beispielsweise ein Konsens darin, dass Erkenntnisse intersubjektiv nachvollziehbar, methodisch kontrolliert und rational begründet zu gewinnen sind. In diesem Rahmen finden Kontroversen statt. Fake News, Verschwörungstheorien oder esoterische Weltdeutungen sind zwar empirisch auffindbar, jedoch sind sie nicht wissenschaftlich kontrovers. Sie stellen Wissenschaftlichkeit in Frage. Insofern gibt der zweite Beutelsbacher Konsenspunkt keine Legitimation dafür her, Rationalität und Wissenschaftsorientierung als Prinzipien politischer Bildung in Zweifel zu ziehen.

Gesellschaftlich lässt sich das Konsensfeld in den demokratischen Grundwerten und Menschenrechten erkennen, wie sie beispielsweise in den ersten 20 Artikeln des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland formuliert sind. Politische Strömungen, die den Gleichheitsgrundsatz in Frage stellen, eine rassistische Sozialpolitik befördern wollen oder die Wohlstandsverteilung nicht mehr nach Gerechtigkeitskriterien organisie-

ren wollen, unterliegen somit auch nicht dem Kontroversitätsgebot. Der politische Unterricht ist selbstverständlich an diesen gesellschaftlichen Konsens gebunden.

Neben dem Orientierungsrahmen konzeptualisiert Drerup im zweiten Teil seines Buches Leitlinien für die Unterrichtspraxis, an denen Lehrkräfte ihre Inhaltsauswahl, aber auch ihre eigene Haltung zu Kontroversität überprüfen können (vgl. Drerup 2022, 94–98). Dabei betont er die Eigenverantwortung der Lehrkräfte und ihr notwendiges Reflexionsvermögen (vgl. Drerup 2022, 92). Die Besprechung dieser Leitlinien anhand gesellschaftlich virulenter Themen runden die Betrachtungen ab (vgl. Drerup 2022, 126–39). Diese Einhegung des Kontroversen kann Lehrkräften insgesamt eine Orientierung geben, die eigenen pädagogischen Entscheidungen zur Themenauswahl und Diskussionsgestaltung, auch vor rechten Agitatoren, zu legitimieren.

Aus unserer Perspektive gibt es aber auch die Notwendigkeit zur Diskussion: Im ersten Kapitel expliziert Drerup pädagogische Grundlagen seiner Abhandlung zum Thema Kontroversität. Einen Fokus richtet er dabei auf die zugrundeliegenden Begrifflichkeiten. Wir möchten im Folgenden zunächst auf das Verhältnis von Demokratieerziehung und demokratischer Bildung eingehen, das für Drerups Ausführungen basal ist und als didaktische Rahmung Auswirkungen auf seine Schlussfolgerungen hat. Bildung und Erziehung sind pädagogische Ansatzpunkte unterschiedlicher Einwirkungsgrade und eine Abgrenzung erscheint uns wichtig und notwendig. Drerup selbst beschreibt die Notwendigkeit der demokratischen Erziehung dahingehend, dass „liberale Demokratien [...] auf die generationenübergreifende Reproduktion von demokratieaffinen Lebensformen angewiesen“ (Drerup 2022, 82) seien.

Der Erziehungsbegriff evokiert hier ein Verständnis, als ginge es um eine bloße Weitergabe demokratiebefürwortender Haltungen. Insgesamt ist Drerups Erziehungsbegriff nicht als bloße Gehorsamsübung zu werten. Für den Unterricht betont Drerup die Ausbildung und strukturelle Implementierung einer demokratischen Streitkultur, die kritische Urteilsbildung, das Infragestellen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, die Handlungsorientierung, Kritikfähigkeit und Ambiguitätstoleranz sowie Akzeptanz demokratischer Werte (vgl. Drerup 2022, 49–51, 102). Gerahmt wird dies durch die Grund- und Menschenrechte: „Demokratieerziehung kann und soll in Sachen Grundwerte nicht neutral sein, sie kann und muss antiliberaler und

antidemokratische Einstellungen aus dem pädagogischen Kanon ausschließen“ (Drerup 2022, 111).

Demokratieerziehung richtet sich demnach an der Zielvorstellung der *Autonomie* aus. In dieser Autonomiebeschreibung sind Elemente der kritischen Urteilsbildung, Perspektivübernahme und Ambiguitätstoleranz zu finden: Autonomie „steht für die Bereitschaft und Fähigkeit, die eigene Lebensführung und die eigenen Überzeugungen reflexiv zu begründen und in Diskussionen über politisch relevante Fragen Stellung zu beziehen“ (Drerup 2022, 20). Allerdings sieht Drerup zur Ausbildung dieser Autonomie eine spezifische Konzeption der demokratischen Erziehung als basal an, die für ihn nahezu ausschließlich aus der Aneignung von deklarativem und operativem Wissen sowie der Betonung von Wissenschaftlichkeit besteht (vgl. 21–22, 72, 8, 97). Diese Wissenschaftsorientierung klammert die subjektiven Vorstellungswelten der Lernenden als Ressource für Lernprozesse (vgl. Lange 2008) aus. Ausgehend von einer kritisch-konstruktivistischen Lerntheorie kann davon ausgegangen werden, dass Lernende bereits Vorstellungen in sich tragen, an die sie neue Lernerfahrungen anknüpfen und sich so ihr demokratisches und gesellschaftliches Bewusstsein (das Bürgerbewusstsein) immer weiter ausdifferenziert und schärft (vgl. Lange 2011, 99). Diese Vorstellungen ergeben intersubjektiv Sinn und dienen den Lernenden dazu, sich in der politisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit zu orientieren. Daher sollten diese subjektiven Vorstellungen auch nicht generell gegenüber fachwissenschaftlichem Wissen abqualifiziert werden, sondern vielmehr als Ressource betrachtet werden, um selbstreflexive Lernprozesse an den Alltagsvorstellungen auszurichten (vgl. Lange 2011, 101; vgl. Lange 2008, 431–433).

Die Betonung des Konzepts Demokratieerziehung hat weitere Konsequenzen. Auch wenn Drerup einen Erziehungsbegriff zugrunde legt, der die Autonomie der Lernenden fördern möchte, gibt es doch einen wesentlichen Unterschied zur Bildung: Die Erziehung rückt die Lehrkraft als intentionale handelnde und vermittelnde Person in den Mittelpunkt, Schäfer bezeichnet dies als die Perspektive des „zielorientierten Erziehers“ (Schäfer 2005, 153f.). Bildung demgegenüber stellt die Lernenden in den Mittelpunkt und begreift ihr Lernen als das selbstständige Hinterfragen von politischen Wirklichkeiten und Aneignen von Kompetenzen. Für die demokratische Erziehung erscheint Drerups Argumentationsweg folgerichtig: Die Lehrer*innen erhalten detaillierte Anhaltspunkte und Entscheidungshilfen, wann Themen kontrovers behandelt werden sollen und wann nicht (Drerup 2021, 54, 68–70).

Diese Argumentation sowie die Fokussierung auf Wissen verengen den Blick auf die Lehrer*innen als fachliche Vermittler*innen, sodass Diskurse zur demokratischen Unterrichts- und Schulkultur, wie sie in der Demokratiebildung stattfinden (vgl. May 2022; vgl. Kolleck 2022, 59–74, vgl. Ammerer 2020), nicht rezipiert werden. In dieser Schulkultur wird die Hierarchisierung zwischen Lernenden und Lehrenden hinterfragt und abgebaut. Es findet ein demokratisches Lernen in der Erfahrung statt (vgl. May 2022, 252; vgl. Ammerer 2020, 21). Auf die Notwendigkeit der demokratischen Streitkultur zielt Drerup in seiner Argumentation immer wieder ab (vgl. Drerup 2022, 140), ohne dabei jedoch auf verschiedene Ebenen der Realisierung von Diskursivität (z.B. in der Schulkultur) einzugehen. Die Implementierung von Klassenräten oder anderen diskursiv ausgerichteten Gremien in der Schulkultur würde die Diskursivität noch um einen tatsächlichen Entscheidungscharakter ergänzen. In Drerups Leitlinie sieben wird eine „unterstützende Schulkultur“ (Drerup 2022, 98) beschrieben, die einer demokratischen Schulkultur inhärent ist und daher anschlussfähig wäre.

Insgesamt ist das Werk von Johannes Drerup als vielversprechende Anregung im Diskurs um das Kontroversitätsgebot aufzufassen. Gerade aus einer politikdidaktischen Perspektive wird die Neu- beziehungsweise Wiederverhandlung des Beutelsbacher Konsens vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Debatte um Kontroversität mit Intensität geführt. Sein Orientierungsrahmen bietet hierbei eine Besinnung auf eine wissenschaftsorientierte Perspektive im Umgang mit Kontroversen, die für die Unterrichtspraxis und das Verständnis von Schule als demokratische Institution unabdingbar ist.

Literatur

- Ammerer, Heinrich. 2020. „Lernen in einer (stets) neuen Welt zu leben: Demokratiebildung als Auftrag für alle Unterrichtsfächer“. In *Demokratie Lernen in der Schule: Politische Bildung als Aufgabe aller Unterrichtsfächer*, herausgegeben von Heinrich Ammerer, Margot Geelhaar und Rainer Palmstorfer, Band 9, 15–28. Münster, New York: Waxmann.
- Drerup, Johannes. 2022. *Kontroverse Themen im Unterricht: Konstruktiv streiten lernen*. Ditzingen: Reclam Verlag (Sonderausgabe für die Landeszentrale für politische Bildung).
- Kolleck, Nina. 2022. *Politische Bildung und Demokratie*. Toronto und Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Lange, Dirk. 2008. „Bürgerbewusstsein: Sinnbilder und Sinnbildungen in der Politischen Bildung“. In *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik* 57 (3): 431–39.

-
- Lange, Dirk. 2011. „Konzepte als Grundlage der politischen Bildung: Lerntheoretische und fachdidaktische Überlegungen“. In *Konzepte der politischen Bildung: Eine Streitschrift*, herausgegeben von Autorengruppe Fachdidaktik (Anja Besand, Tilman Grammes, Reinold Hedtke, Dirk Lange, Andreas Petrik und Sibylle Reinhardt), Band 64, 95–109. Schwalbach und Taunus: Wochenschau-Verlag.
- May, Michael. 2022. „Was ist Demokratiebildung?“. In *Rechtsextremismus, Demokratiebildung, gesellschaftliche Integration: Interdisziplinäre Debatten und Forschungsbilanzen*, herausgegeben von Andreas Beelmann und Danny Michelsen, 251–64. Wiesbaden: Springer VS.
- Schäfer, Alfred. 2005. Einführung in die Erziehungsphilosophie. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wehling, Hans-Georg. 2016. „Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch: Textdokumentation aus dem Jahr 1977“. In *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*, herausgegeben von Benedikt Widmaier und Peter Zorn, 19–27. Bonn: BpB.

Was sind die Kriterien für die Kontroversitätskriterien? Fragen an die pädagogische Stabilität der Theoriearchitektur

What are the criteria behind the criteria for controversy?
Questions to the pedagogical stability of the theory
architecture

MICHAEL MAY, JENA & ILKA HAMEISTER, JENA

Zusammenfassung: Zur Bestimmung des kontroversen Raumes in öffentlichen Bildungsarrangements schlägt Johannes Drerup in Auseinandersetzung mit einem verhaltensbezogenen, politischen und epistemischen Kriterium eine Kombination aus einem politischen und einem wissenschaftsbezogenen Kriterium vor. Kontrovers und im Ausgang offen sollen nur solche Kontroversen unterrichtet werden, in denen sich die widerstreitenden Positionen sowohl an den konstitutiven politischen Grundwerten und Demokratieprinzipien liberaler Demokratien als auch am Maßstab wissenschaftlicher Begründbarkeit ausrichten. An diesen Vorschlag werden zwei Anfragen gestellt. Die erste Anfrage richtet sich auf die Theoriearchitektur und problematisiert die maßgeblich aus einer (deliberativen) demokratietheoretischen Position erfolgende Ableitung von Kriterien für ein pädagogisches Handlungsfeld. Pädagogische Kriterien wie Lernen, Aneignung, Bildung scheinen kaum eine Rolle zu spielen. Es geht hier zunächst um die Frage, welche Relationierungen von demokratietheoretischen Überlegungen einerseits und pädagogischen Bezügen andererseits die Handlungsvorschläge zur Behandlung von Kontroversen in Schule und Unterricht strukturieren können. Die zweite Anfrage betont die Unsicherheit der Wirkungsannahmen. Wenn nicht klar ist, ob eine relativ offene Gestaltung der Kontroverse oder eine relativ rigide Grenzziehung Wirkung in Richtung der Entwicklung einer demokratischen Argumentation wahrscheinlicher werden lässt oder wenn diese Wirkung stark vom jeweiligen Kontext abhängt, scheint eine grundsätzliche Präferenz für das politische und wissenschaftsbezogene Kriterium fragwürdig zu werden.

Alle Inhalte der Zeitschrift für Praktische Philosophie sind lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.



Schlagwörter: deliberative Demokratietheorie, kontroverser Unterricht, Nicht-Hierarchizität, Wirkung

Abstract: To determine the space of controversy in public educational arrangements, Johannes Drerup proposes a combination of political and epistemic criteria. Public controversies should only be taught as politically controversial and open-ended in cases in which the conflicting positions are aligned both with the constitutive basic political values and democratic principles of liberal democracies and in which the respective positions live up to the standard of scientific justifiability. Two inquiries are made concerning this proposal. The first inquiry is directed at the theoretical architecture and problematizes the derivation of criteria for a field of pedagogical action, which is based primarily on a (deliberative) democratic theoretical position. Pedagogical criteria such as learning or education hardly seem to play a role. The first question here is which democratic theoretical considerations on the one hand and pedagogical references on the other hand can adequately structure the treatment of controversies in schools and lessons. The second inquiry emphasizes the uncertainty of the effects of such treatment. If it is not clear whether a relatively open design of the controversy or a relatively rigid drawing of boundaries makes effects in the direction of the development of a democratic argumentation more probable, or if this effect depends strongly on the respective context, a fundamental preference for the political and science-oriented criterion seems to become questionable.

Keywords: deliberative theory of democracy, controversial teaching, non-hierarchy, impact

I

Im Zentrum des Buches von Johannes Drerup (2021) steht die Frage, in welchen Fällen politische und gesellschaftliche Kontroversen im Unterricht kontrovers vermittelt werden sollten. Unter kontroverser Unterricht wird ein Vorgehen verstanden, in dem die lehrerseitige, explizite Rahmung oder die Prozessgestaltung des Unterrichts den Schüler/innen vermittelt, dass die Kontroverse offen ist, dass es also „unterschiedliche gleichberechtigte und legitime Sichtweisen gibt“ (Drerup 2021, 55). Diese Frage ist von grundsätzlicher Bedeutung, weil im Unterricht damit Kontroversen *offen* ausgetragen werden müssten, in denen die liberale Demokratie selbst bzw. deren Prinzipien zur Disposition stehen. In Zeiten zunehmender gesellschaftlicher und politischer Polarisierung gewinnt diese Frage indes noch einmal deutlich an Brisanz (McAvoy und Hess 2013). Johannes Drerup reagiert hierauf, indem er sich der Kriteriendiskussion der Philosophy of Education zuwendet

(z.B. Warnick und Smith 2014; Anders und Shudak 2016; Satra 2019). In Auseinandersetzung mit einem verhaltensbezogenen, politischen und epistemischen Kriterium schlägt er bekanntlich eine Kombination aus einem politischen und einem wissenschaftsbezogenen Kriterium vor. Kontrovers und im Ausgang offen sollen nur solche Kontroversen unterrichtet werden, in denen sich die *widerstreitenden Positionen sowohl* an den konstitutiven politischen Grundwerten und Demokratieprinzipien liberaler Demokratien *als auch* – orientiert an den Standards wissenschaftlichen Arbeitens – am Maßstab wissenschaftlicher Begründbarkeit ausrichten (Drerup 2021, 68f.).

II

Eine erste Anfrage richtet sich an die Theoriearchitektur dieses Ansatzes. Das *wissenschaftsbezogene Kriterium* überträgt die für den Bereich der Wissenschaft dominierende Orientierung auf *Wahrheitssuche* auf den Bereich demokratischer Politik. Dies ist selbst unter deliberationstheoretischen Prämissen ein weitreichender Übergriff, weil es in öffentlicher und politischer Deliberation zwar um die rationale Zivilisierung des politischen Diskurses, aber nicht um Wahrheitssuche, sondern allenfalls um gegenseitig akzeptierte Geltung von vorläufigen Problemlösungen geht (Habermas 2019, 763–66; auch Reichenbach 2021). Das *politische Kriterium* in der Lesart von Drerup soll „der Klärung und Durchsetzung der Grenzen der Toleranz und des Pluralismus in einer liberalen Demokratie“ (Drerup 2021, 70) dienen. Beachtet man die mit dieser Vorstellung einhergehende Abwehrlogik, aktualisiert Johannes Drerup damit das Motiv der Wehrhaften Demokratie, wonach der *System- und Machterhalt* liberaler Demokratie davon abhängt, inwiefern sie in der Lage ist, ihre Grundlagen gegen Feinde zu schützen (Papier und Durner 2003), was wiederum durch die Suspendierung systemgefährdender Positionen aus dem Feld legitimer Kontroversen erfolgen soll. Beide Kriterien – und das ist an dieser Stelle der entscheidende Punkt – weisen damit eine erhebliche Nähe zu Kontexten und Logiken auf, die für die Pädagogik und Politikdidaktik zwar keineswegs ohne Bedeutung sind, deren Alleinstellung gerade angesichts einer Vernachlässigung pädagogischer Erwägungen aber erklärungsbedürftig scheint.

Mit Bezug zu Positionen nicht-affirmativer allgemeiner Pädagogik ließe sich etwa anfragen, ob mit diesem Vorgehen die Nicht-Hierarchizität von Gesellschaftsbereichen, auf die Schule und Unterricht vorbereiten sollen, und der Pädagogischen Praxis, die einer eigenen Funktionslogik folgt, verletzt wird.

Die Idee der Nicht-Hierarchizität besagt, dass Gesellschaftssysteme wie Wissenschaft oder Politik ihre Imperative nicht auf Kosten der Eigenlogik pädagogischen Geschehens durchsetzen können – und vice versa (Benner 2015, 131f.). Diese Bereiche können mit den ihnen eigenen Kommunikationsmedien (Macht und Wahrheit) keine Lernprozesse anregen (Luhmann 2006, 31f.). Welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Tugenden die liberale Demokratie oder das Wissenschaftssystem brauchen und in der Schule durchsetzen möchten, ist das eine; dies enthält aber keine Informationen darüber, was auf welche Weise davon in der Schule gelernt werden kann. Damit soll nicht bestritten werden, dass die liberale Demokratie legitime Ansprüche an die Schüler/innen auch affirmativer Art stellen kann (Honneth 2012; May 2021; Stiller 2020), sondern nur, dass „die Affirmation von Bejahung oder Verneinung in methodischer Hinsicht ungeeignet ist, um pädagogische Einwirkungen auf Lernprozesse abzusichern oder anzuleiten“ (Benner 2015, 147, Anm. 25). Zum politischen und wissenschaftlichen Kriterium muss nach unserer Auffassung also noch ein pädagogisches hinzutreten, nach dem kontroverse Themen auch dann kontrovers zu unterrichten wären, wenn damit Chancen auf Selbsttätigkeit und Lernen offengehalten werden – was durch kontroverse Unterrichtsorganisationen freilich keineswegs immer garantiert ist (Gronostay 2019).

Dies scheint gerade deswegen bedeutsam zu sein, weil Johannes Drerup genuin didaktische Fragen für das politische und demokratische Lernen stellt (Was, wie, warum? Beachte auch den Buchuntertitel: „Konstruktiv streiten lernen“), aber Fragen des Lernens doch eine untergeordnete Rolle spielen. Eine Theoriearchitektur, die diesen Fragen nachgeht, bietet beispielsweise die didaktische Theorie der Wissensformen. Hier werden Lernprozesse nicht nur ausgehend von Angeboten gedacht, die durch wissenschaftliche (z.B. Politikwissenschaft) und institutionelle (z.B. Politik) Kontexte und deren Wissensformen angeboten werden, sondern auch von der Lebenswelt der Schüler/innen, die bereits über inhaltliche Alltagsvorstellungen und Lernvoraussetzungen verfügen (für die Politikdidaktik Grammes 1998). Erst die Relationierung der Wissensformen im Unterricht stößt Lernprozesse an.

III

Dieser Gedankengang führt uns zur zweiten Anfrage, die sich vor allem auf die Relevanz und Tragfähigkeit der Argumente bezieht, mit denen Johannes Drerup anhand des wissenschaftlichen und des politischen Kriteriums aus-

schließt, bestimmte Kontroversen kontrovers zu unterrichten. Das zentrale Argument besteht dem Grunde nach darin, dass die beiden favorisierten Kriterien die Nachteile alternativer Auswahlkriterien vermeiden und ihrerseits Vorteile für die pädagogische Praxis brächten. Vor allem – so der Autor – seien weitergefasste Auswahlkriterien, wie ein verhaltensbezogenes (alles, was in der Gesellschaft kontrovers ist, soll kontrovers unterrichtet werden) oder weit gefasste politische Auswahlkriterien (alles, was durch das Gatekeeping des formalisierten Politikbetriebes gegangen ist und dort diskutiert wird, soll kontrovers unterrichtet werden) problematisch. Auch den Stand der Wissenschaft oder die Prinzipien liberaler Demokratien unterlaufende Einstellungen der Bevölkerung oder rechtspopulistische Parteipositionen müssten dann in die offene Kontroverse Einzug halten. Durch solche Auswahlkriterien könne es zu einer „Nobilitierung fragwürdiger politischer, moralischer und pseudo-wissenschaftlicher Überzeugungen“ kommen (Drerup 2021, 56). Gleichzeitig werden damit aber die epistemisch und normativ gehaltvollen Standards liberaler Demokratien unterlaufen, weil wenig gut begründetes „Bullshitten“ (Frankfurt 2014) dann schon formal gleichberechtigt neben wissenschaftlich und normativ einwandfreier Argumentation stehen würde. Wenn auf dieser Grundlage im kontroversen Unterricht dann die offene Kontroverse als ein Systemmerkmal liberaler Demokratien selbst in Frage gestellt werde, dann werde das „Ethos des Dialogs“ vollends „ad absurdum geführt“ (Drerup 2021, 57; zur logischen Widersprüchlichkeit dieses Vorgehens auch Rucker 2021).

Allgemein kann recht wenig gegen die beschriebenen Gefahren eingewendet werden. Grund für die Annahme, dass die Herausnahme wissenschaftlich und politisch problematischer Positionen aus dem kontroversen Unterricht *grundsätzlich* Vorteile für den Lernprozess in Richtung der Akzeptanz und der Berücksichtigung wissenschaftlicher und politischer Grundlagen der Urteilsbildung brächte, besteht allerdings auch nicht. Die impliziten Annahmen, dass ein lehrergesteuertes Aufzeigen dessen, „wohin die Reise gehen sollte“ und was „alle Schüler zu akzeptieren haben“ (Drerup 2021, 106, 136) grundsätzlich zu bevorzugen wären, ist mit empirischen Unsicherheiten verbunden. Denkbar ist auch, dass durch die Betonung der Grenzkriterien ein Schul- und Unterrichtskontext erzeugt wird, den die Schüler/innen nur noch politisch präformiert betreten können. Politische Zweisprachigkeit, Ausschlussfallen und Kommunikationsabbrüche, die in der Politikdidaktik beschrieben sind (z.B. Henkenborg, 2007), werden wahrscheinlich, was wiederum einer Bildung in Richtung epistemischen und politischen Prinzipien nicht dienlich ist.

Um diesen Schwierigkeiten zu begegnen, differenziert Johannes Drerup Kontroversen und Diskussionen als unterschiedliche didaktisch-methodische Formate im Unterricht. Diskussionen versteht er als eine argumentative Bearbeitung von Positionen. Der Bearbeitungsprozess nimmt sich den Schüler/innen zugewandt an, ist aber defizitorientiert, geht also davon aus, dass ein/e Schüler/in etwas noch nicht verstanden hat. Das Ergebnis dieser Bearbeitung ist geschlossen. Im Falle unvernünftiger und vorurteilsbehafteter Positionen seien – aus den genannten Gründen – Kontroversen weniger sinnvolle Formate, Diskussionen dagegen sinnvolle Formate der unterrichtlichen Inszenierung (Drerup 2021, 55, 107f., 119). Es handelt sich bei den vorgeschlagenen Diskussionen offenbar um eine Art dialektische Erörterung, wie wir sie etwa aus dem DDR-Staatsbürgerkundeunterricht kennen. Das ist nicht grundsätzlich abzulehnen, aber man sollte sich der Schwierigkeiten dieses Verfahrens bewusst sein (Grammes, Schluß, und Vogler 2006, 81–149). Nicht nur relativ drastische lehrerseitige Suspendierungen, sondern auch behutsame Bearbeitungen von Gesprächspositionen laufen Gefahr, zum Kommunikationsabbruch zu führen (May und Heinrich 2020, 127–30). In politischen Diskussionen werden eben zumeist nicht nur domänenspezifische Kompetenzen verhandelt, sondern Identitäten, Lebensentwürfe oder die politischen Orientierungen der Primargruppe, der man sich zugehörig fühlt.

Zudem bergen Kontroversen auch Chancen. In Unterrichtsarrangements, in denen sich Positionen im Diskurs zu bewähren haben, können problematische formale und inhaltliche Aspekte von Argumentationen auf den Prüfstand gestellt werden. Schüler/innen können so im Idealfall lernen, ihre Positionen zu hinterfragen und zu modifizieren, oder wenigstens mit unvereinbaren Positionen (Reichenbach 2021) sowie den dazugehörigen affektiven Dynamiken (Garret 2020) und emotionalen Komplexitäten zu leben. Auch hier – dies legt auch Johannes Drerup (2021, 45–54) in seiner Rezeption des empirischen Forschungsstandes zu kontroverser Unterricht dar – sichert die Kontroverse keineswegs die gewünschten Lernergebnisse ab (Abstoßungseffekte: Gronostay 2019, 178). Viel wird hier vom gesellschaftlichen Umfeld, der konkreten Nachbarschaft, dem Schul- und Klassenklima, dem konkreten Unterrichtsarrangement sowie den Lernvoraussetzungen der Schüler/innen abhängen.

Mit Blick auf die Kategorie der Wirkung können also weder enge Grenzziehungen kontroverser Unterricht noch Versuche der dialogischen Steuerung „kontextübergreifend als angemessen oder unangemessen quali-

fiziert werden“ (Drerup 2021, 108). Nimmt man diese Einsicht ernst, dann ist jedoch auch anzufragen, ob das wissenschaftliche und das politische Kriterium tatsächlich „die Grenzen einer förderungswürdigen pädagogischen und politischen Streitkultur definieren“ (ebd., 140) können, ob die Zentralstellung der beiden Kriterien gerechtfertigt ist und ob nicht stärker zwischen politischen und pädagogischen Gesprächsformaten differenziert werden müsste. Auch aus dieser Perspektive scheint ein weiteres, pädagogisches Kriterium notwendig zu sein. Denn neben den politischen und wissenschaftlichen Kriterien des Erwünschten und Zulässigen muss im Sinne eines pädagogischen Kriteriums auch erwogen werden, inwiefern durch das pädagogische Handeln Bildungschancen für die Demokratie gewahrt werden. Die Frage, ob ein Thema kontrovers im Unterricht verhandelt werden soll, ist insofern *im Spannungsfeld* epistemischer und politischer Ansprüche sowie der Wahrung kollektiver und individueller Lernchancen *situationsspezifisch* abzuwägen. Insofern kann und muss es mitunter zu Grenzverschiebungen des kontroversen Raumes kommen – die Grenzen der Kontroversität bleiben relativ unscharf (May 2016).

Literatur

- Anders, Paul, und Nicholas J. Shudak. 2016. „Criteria for Controversy: A Theoretic Approach“. *Academy for Educational Studies* 39 (1): 20–30.
- Benner, Dietrich. 2015. *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 8. überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Drerup, Johannes. 2021. *Kontroverse Themen im Unterricht: Konstruktiv streiten lernen*. Ditzingen: Reclam Verlag.
- Frankfurt, Harry G. 2014. *Bullshit*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Garrett, H. James. 2020. „Containing classroom discussions of current social and political issues“. *Journal of Curriculum Studies* 52 (3): 337–55.
- Grammes, Tilman. 1998. *Kommunikative Fachdidaktik: Politik – Geschichte – Recht – Wirtschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grammes, Tilman, Henning Schluß, und Hans-Joachim Vogler. 2006. *Staatsbürgerkunde in der DDR*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gronostay, Dorothee. 2019. *Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Habermas, Jürgen. 2019. *Auch eine Geschichte der Philosophie. Band 2: Vernünftige Freiheit. Spuren des Diskurses über Glauben und Wissen*. Berlin: Suhrkamp Verlag.

- Henkenborg, Peter. 2007. „Demokratie lernen und leben durch kognitive Anerkennung. Eine empirische Untersuchung zur Lehrerprofessionalität im Politikunterricht in Ostdeutschland“. *Kursiv. Journal für politische Bildung* 2: 34–43.
- Honneth, Axel. 2012. „Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. Ein vernachlässigtes Kapitel der politischen Philosophie“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15: 429–42.
- Luhmann, Niklas. 1991. „Das Kind als Medium der Erziehung“. *Zeitschrift für Pädagogik* 37 (1): 19–40.
- May, Michael. 2016. „Die unscharfen Grenzen des Kontroversitätsgebots und des Überwältigungsverbots“. In *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*, herausgegeben von Benedikt Widmaier und Peter Zorn, 233–41. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- May, Michael. 2021. „Haltung ist keine didaktische Strategie! Zu einem Missverständnis im Kontext der Demokratiebildung“. *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik* 70 (1): 17–21.
- May, Michael, und Gudrun Heinrich. 2020. *Rechtsextremismus pädagogisch begegnen: Handlungswissen für die Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- McAvoy, Paula, und Diana Hess. 2013. „Classroom Deliberation in an Era of Political Polarization“. *Curriculum Inquiry* 43 (1): 14–47.
- Papier, Hans-Jürgen, und Wolfgang Durner. 2003. „Streitbare Demokratie“. *Archiv des öffentlichen Rechts* 128 (3): 340–71.
- Reichenbach, Roland. 2021. „Zur möglich-unmöglichen Hintergrundphilosophie einer diskursiven Didaktik“. *Pädagogische Rundschau* 75 (3): 351–362.
- Rucker, Thomas. 2021. „Moderne Gesellschaft, nichtaffirmative Erziehung und das Problem der Kontroversität“. *Pädagogische Rundschau* 75 (2): 135–56.
- Satra, Emil. 2019. „Teaching Controversial Issues: A Pragmatic View of the Criterion Debate“. *Journal of Philosophy of Education* 53 (2): 323–39.
- Stiller, Edwin. 2020. „Soll Politische Bildung Haltungen vermitteln? Zur Kontroverse um politische Erziehung“. In *Bürgerbewusstsein. Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische: Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung*, herausgegeben von Moritz P. Haarmann, Steve Kenner, Dirk Lange, 95–117. Wiesbaden: Springer VS.
- Warnick, Bryan R., und D. Spencer Smith. 2014. „The Controversy over Controversies: A Plea for Flexibility and for ‚Soft-Directive‘ Teaching“. *Educational Theory* 64 (3): 227–44.

Antiextremistische Reichweite der Kontroversität an Schulen?

Antiextremist scope of controversy in schools?

DOMINIK FELDMANN, KÖLN

Zusammenfassung: Der folgende Kommentar richtet das Augenmerk auf die Frage, wie weit Kontroversität in politischen Debatten an Schulen reichen sollte. Johannes Drerup schlägt in seiner Studie „Kontroverse Themen im Unterricht“ dazu unter anderem ein politisches Kriterium vor, um die Reichweite von Kontroversität zu bestimmen. Der Orientierungsrahmen dafür besteht nach Drerup aus liberal-demokratischen Grundwerten. Tasten Positionen diese an, sollten diese nicht Teil politischer Kontroversen an Schulen sein. Doch sind solche Werte klar zu bestimmen und eignen sie sich zur didaktischen Konkretion an Schulen? So sinnvoll beispielsweise normative Bezüge zu Menschenrechten sind, so oft werden sie im politischen Alltag in Deutschland und darüber hinaus verletzt – von unterschiedlichen Akteuren. Sollte nicht eine kritische Auseinandersetzung mit der Missachtung von Menschenrechten Gegenstand schulischer Bildungsarbeit sein anstatt damit zusammenhängende Positionen aus der Kontroverse auszuschließen? Besonders problematisch erscheint es, das Extremismuskonzept heranzuziehen, um solche Akteure zu charakterisieren, die liberal-demokratische Werte mutmaßlich verletzen. Schließlich gibt es einerseits auch in der politischen Mitte und staatlichen Apparaten demokratiegefährdende Tendenzen. Andererseits kann das Label „extremistisch“ genutzt werden, um missliebige Positionen im politischen Streit willkürlich zu schwächen. Welche Positionen aus Sicht von Schüler*innen eine Bedrohung für demokratische Gesellschaften darstellen, sollte im Rahmen politischer Bildung abgewogen werden, nicht jedoch a priori feststehen.

Schlagwörter: Kontroversität, liberal-demokratische Werte, Menschenrechte, politische Bildung, Extremismus

Alle Inhalte der Zeitschrift für Praktische Philosophie sind lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.



Abstract: The following commentary focuses on the question of the limits of controversy in political debates in schools. In his study “Controversial Topics in the Classroom,” Johannes Drerup proposes, among other things, a political criterion for determining the scope of controversy. According to Drerup, the orientation framework for this consists of liberal-democratic basic values. If positions touch on these, they should not be part of political controversies in schools. But can such values be clearly defined and are they suitable for didactic concretization in schools? As meaningful as normative references to human rights are, for example, they are often violated in everyday political life in Germany and beyond – by different actors. Shouldn’t a critical examination of the disregard for human rights be the subject of educational work in schools instead of excluding related positions from the controversy? It seems particularly problematic to use the concept of extremism to characterize actors who presumably violate liberal democratic values. After all, on the one hand, there are also tendencies in the political center and state apparatuses that endanger democracy. On the other hand, the label “extremist” can be used to arbitrarily weaken unpopular positions in political disputes. Which positions students consider a threat to democratic societies should be weighed up in the context of political education, but should not be determined a priori.

Keywords: *controversy, liberal-democratic values, human rights, political education, extremism*

Mit seinem Buch „Kontroverse Themen im Unterricht“ widmet sich Johannes Drerup einer hochaktuellen Thematik schulischer Bildung. Besonders brisant scheint die Frage, wie weit Kontroversität in der Schule reichen sollte. Drerup fragt daher einleitend: „[...] wo liegen die Grenzen der Meinungsfreiheit im Unterricht?“ (Drerup 2021, 9). Vor wenigen Jahren richtete die Partei AfD Meldeportale ein, um Schüler*innen und Eltern die Möglichkeit zu geben, Lehrkräfte zu denunzieren, die in ihrem Unterricht eine kritische Auseinandersetzung mit der Partei und ihren Positionen initiiert haben. Diese Entwicklungen stellten die schulische Pädagogik (erneut) vor die Aufgabe, zu konkretisieren, was Kontroversität im Unterricht zu bedeuten hat und ob gar eine Neutralität gegenüber Demokratie und Menschenrechten eingenommen werden sollte. Sind also bspw. rassistische Positionen der AfD gleichberechtigt neben anderen Auffassungen zu diskutieren? Der Autor des hier besprochenen Buches würde dies verneinen – ich ebenso.

Für Drerup sind diesbezüglich zwei Kriterien von besonderer Relevanz. Eines davon ist das „Kriterium der Wissenschaftsorientierung“. Demnach sollten im Schulunterricht lediglich Fragen kontrovers besprochen wer-

den, die auch in wissenschaftlichen Debatten umstritten sind. Auch wenn hier verschiedene Einwände formuliert werden könnten – bspw. erkenntnistheoretische Probleme dieses Kriteriums oder die omnipräsente, teils entpolitisierende Wirkmächtigkeit der Rede von ‚der Wissenschaft‘ in öffentlichen Debatten – soll im Folgenden insbesondere das von Drerup vorgelegte „politische Kriterium“ kommentiert werden. Kurz gefasst schreibt der Autor dazu: „Alle Fragen, auf die mit Rekurs auf politische Grundwerte liberaler Demokratien unterschiedliche Antworten gegeben werden können, sollen im Unterricht kontrovers diskutiert werden“ (Drerup 2021, 86). Unter liberal-demokratischen Grundwerten fasst er u.a. Grund- und Menschenrechte, Pluralismus, Gewaltenteilung, Minderheitenschutz und Rechtsstaatlichkeit. Positionen, die jene Werte antasten, sollten nicht als Bestandteile von Kontroversen an Schulen begriffen werden.

Sind diese Ausführungen zu liberal-demokratischen Werten für den Bildungskontext praktikabel? Zweifellos sind bspw. das EU-Grenzregime und die EU-Migrationspolitik (mit-)verantwortlich für das Sterben tausender Menschen im Mittelmeer. Dies tangiert Artikel 3 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, das Recht auf Leben. Sollen nun Parteien und Politiker*innen sowie ihre Positionen nicht kontrovers diskutiert werden, die für eine solche Migrationspolitik eintreten? Dies beträfe nicht lediglich rechte oder rechtspopulistische Akteur*innen, sondern auch solche der sogenannten politischen Mitte. So sinnvoll – und auch wünschenswert – also bspw. ein normativer Bezug auf Grund- und Menschenrechte auf den ersten Blick erscheinen mag, so problematisch ist er in der didaktischen Konkretion.

Insgesamt erinnern Passagen des Buches, die sich einer Definition liberal-demokratischer Werte annähern, an gängige Auslegungsangebote der sogenannten freiheitlichen demokratischen Grundordnung (fdGO). Für juristische und politische Felder ist bis heute das SRP-Verbotsurteil des Bundesverfassungsgerichts aus dem Jahr 1952 bedeutsam, in dem eine Definition der fdGO vorgelegt wurde. Ohne Zweifel sind zahlreiche Teile dieser fdGO-Definition als wesentlich für Demokratie zu begreifen. Allerdings wird darin u.a. ebenso das Mehrheitsprinzip herausgestellt. Dies ist eine mögliche Form der demokratischen Entscheidungsfindung. Doch sollen Schüler*innen nicht darüber streiten können, inwiefern bspw. die von Rousseau entworfene *volonté générale* oder demokratische Rätemodelle einem Mehrheitsprinzip vorzuziehen sind? Auch andere juristische Bezugspunkte sind für Bildungskontexte nicht unproblematisch. Identifiziert man den nicht anzutastenden Bestand der bundesdeutschen Demokratie mit den

durch die Ewigkeitsklausel des Grundgesetzes geschützten Artikel 1 und 20, betrifft dies u.a. die föderale Struktur Deutschlands. Auch hier muss gefragt werden: Sollen Schüler*innen nicht darüber diskutieren dürfen, welche Vor- und Nachteile des Föderalismus gegenüber einer Zentralisierung staatlicher Apparaturen vorliegen?

Freilich ist eine allzu naive „Offenheitsromantik“ (Drerup 2021, 141) für die schulische Bildung ungeeignet. Da Schulen in der Regel Zwangseinrichtungen sind, ist eine umfängliche Offenheit im Lernprozess ohnehin unreal. Sie ist aus unterschiedlichen Gründen auch nicht wünschenswert – wie Drerup ausführt. Jedoch nehmen entsprechende Eingrenzungen des Kontroversen etwas vorweg, das im Unterricht überhaupt noch besprochen werden könnte oder gar müsste. Im Mittelpunkt steht weniger, junge Menschen dabei zu unterstützen, politische Debatten zu erfassen und auf Grundlage von Bildungszuwächsen im Unterricht eigene Urteile zu generieren oder zu überdenken, sondern sie gegen mutmaßlich antidemokratische Bestrebungen zu immunisieren. Zugespitzt formuliert, wird etwas präventiv und autoritär gesetzt, um Demokratie zu vermitteln und zu schützen. Erneut am Beispiel des Sterbens im Mittelmeer verdeutlicht, wäre die Bedeutung von Menschenrechten nicht primär ein Argument gegen entsprechende Migrations- und Grenzpolitiken im Unterricht, um eine kritische Urteilsbildung anzustoßen, sondern ein Anlass, um jene Bildungsprozesse zu unterbinden und lediglich deren Ausgang zu bestimmen. Ich halte also nicht das Ziel, sondern eher die Art und Weise, wie Drerup Kontroversität als schulischen Beitrag für Demokratie skizziert, für problematisch.

Doch der Modus der Reproduktion und der Erweiterung von Demokratie ist auch unmittelbar mit dem Verständnis von Demokratie verbunden. Die Frage nach der Reichweite von Kontroversität in der Schule ist daher auch demokratietheoretisch zu betrachten. Die Beschränkung des politischen Streits ist, wenn auch zugunsten einer nachhaltigen Stabilisation demokratischer Strukturen, eine Beschränkung von Demokratie selbst. Schließlich wird dadurch das wohl für jedwede Konzeption von Demokratie unabdingbare Prinzip der Volkssouveränität angetastet. In der Bundesrepublik ist dies eine gängige Praxis und äußert sich durch das Konstrukt der wehrhaften Demokratie. Demnach können Akteur*innen im politischen Wettbewerb geschwächt werden, obwohl sie keine illegale Handlung verübt haben. Lediglich die Annahme, dass Staat und Demokratie in Zukunft angetastet werden könnten, ist für entsprechende Sanktionierungen entscheidend – wie u.a. die Extremismusforscher Uwe Backes und Eckhard Jesse klarstellen (Ba-

ckes und Jesse 1993, 476). Doch ist eine Verletzung der Volkssouveränität grundsätzlich demokratieschädlich? Das Bedürfnis, schulische (politische) Bildung als Feuerwehr im Kontext demokratiegefährdender Momente zu denken, ist aufgrund antidemokratischer Bestrebungen im souveränen Volk – bspw. Rechtsextremismus, Verschwörungsideologien – verständlich. Und in der Tat muss gefragt werden, inwieweit eine Demokratie funktionieren kann, sofern antidemokratische Kräfte im Souverän umfassende Machtzuwächse erlangen und schließlich demokratische Prinzipien überwinden können. Radikaldemokratische Ansätze, die sämtliche politische Einstellungen und Handlungen als legitimen Teil des politischen Streits begreifen, sind also nicht widerspruchsfrei. Diese Konstellation betrachte ich als demokratietheoretisches Dilemma.

Wesentlich ist dabei jedoch, auf welcher konzeptionellen Grundlage entschieden wird, wer oder was Teil einer demokratischen Kontroversität ist. Die von Drerup für den Bildungskontext ins Feld geführten Bezüge zu liberal-demokratischen Werten habe ich bereits als problematisch markiert. Sie können dazu tendieren, den politischen Streit unbegründet zu beschränken. Dies umfasst wiederum das Potenzial zur Willkür, eine Stabilisation bestehender Herrschafts- und Machtverhältnisse könnte die Folge sein. Betrachtet man die politische Arena der Bundesrepublik, ist für die Definition des Nicht-Demokratischen, Nicht-Legitimen der Extremismusbegriff bedeutsam. Auch Drerup verwendet diesen mehrmals (Drerup 2021, 119, 126 und 132). Kurz gesagt, wird die politische Landschaft mit dem Extremismuskonzept in demokratische und extremistische Sphären aufgeteilt. Während man die Mitte des politischen Spektrums von jeglicher Verdächtigung ausschließt, antidemokratisch zu agieren, betonen wissenschaftliche und sicherheitsbehördliche Vertreter*innen des Konzepts die Vergleichbarkeit von linken und rechten sowie anderen Extremismen. An dieser Stelle können Kritikansätze am Extremismuskonzept nur stichpunktartig und nicht abgeschlossen vorgetragen werden:¹ Erstens ist der Vergleich von links und rechts, der nicht selten in ein Gleichsetzen mündet, undifferenziert. Dies gilt insbesondere für ideologische Bezüge und inhaltliche Ausrichtungen entsprechender, in sich heterogener Teile des politischen Spektrums. Zweitens ist die Glorifizierung der politischen Mitte als stabiles Zentrum der Demokratie unbegründet. Dafür stehen u.a. empirische Studien, die demokratiefeindliche Einstellungsmuster auch und gerade in der

1 Ausführlich dazu: Feldmann, Dominik 2023.

politischen Mitte diagnostizieren.² Drittens sind nach dem Extremismuskonzept demokratiegefährdende Momente lediglich im souveränen Volk zu vermuten. Staatliche Apparate werden von entsprechenden Betrachtungen ausgenommen. Doch nicht zuletzt der NSU-Komplex und das diesbezügliche Agieren der Verfassungsschutz- und anderer Sicherheitsämter mahnt, dass Staat und Demokratie nicht identisch sind. Stabile demokratische Strukturen bedürfen kritischer Auseinandersetzungen mit Staat.

Außerdem kann anhand des Extremismuskonzepts konkretisiert werden, wer die Deutungsmacht darüber besitzt, illegitime und damit nicht erwünschte Teilnehmer*innen an politischen Kontroversen zu benennen: Der Inlandsgeheimdienst ist die zentrale Bewertungsinstanz für Extremismus. Greifen Lehrpläne, Bildungsmaterialien und Lehrkräfte nun kritiklos auf den Extremismusbegriff zurück – bspw., um die Grenzen der Kontroverse an Schulen zu bestimmen –, erlangen die Verfassungsschutzämter große Wirkmächtigkeit im Bildungssektor. Politische Diskurse drohen schließlich auch im Klassenzimmer zunehmend durch sicherheitspolitische Strategien ersetzt zu werden. Vor einem Verständnis von Kontroversität als „Methode der Extremismusprävention“ (Drerup 2021, 119) ist daher zu warnen. Schüler*innen sollten schließlich nicht präventiv-defizitär als potentielle Extremist*innen deklariert werden, sondern als (zukünftige) Subjekte des Souveräns in der Demokratie. An diesem Maßstab muss sich auch eine Kontroverse über Kontroversität an Schulen messen lassen.

Literatur

- Backes, Uwe, und Eckhard Jesse. 1993. *Politischer Extremismus in der Bundesrepublik Deutschland*, 3. Aufl. Bonn: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Decker, Oliver, und Elmar Brähler, Hrsg. 2020. *Autoritäre Dynamiken: Alte Ressentiments – neue Radikalität*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Drerup, Johannes. 2021. *Kontroverse Themen im Unterricht: Konstruktiv streiten lernen*. Ditzingen: Reclam Verlag.
- Feldmann, Dominik. 2023. *Demokratie trotz(t) Antiextremismus? Zur Bedeutung von Extremismusprävention für (Ent-) Demokratisierung und politische Bildung*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Zick, Andreas, Beate Küpper, und Wilhelm Berghan, Hrsg. 2019. *Verlorene Mitte – Feindselige Zustände: Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19*. Bonn: Verlag J.H.W. Dietz Nachf.

2 Bspw. Decker und Brähler 2020 oder Zick, Küpper und Berghan 2019.

Anmerkungen zu Drerups politischem Kriterium für legitime Kontroversen im Unterricht

Thoughts on Drerup's political criterion for legitimate controversies in the classroom

MARIE-LUISA FRICK, INNSBRUCK

Zusammenfassung: Johannes Drerup schlägt für normativ-politische Kontroversen ein Kriterium vor, anhand dessen bestimmt werden soll, wann diese Kontroversen legitime Unterrichtsthemen sind und in Folge dem Kontroversitätsgebot unterliegen. Dies ist dann der Fall, wenn für kontroverse Fragen „auf Basis politischer Grundwerte und -prinzipien, die als konstitutiv gelten können für die Ermöglichung eines guten persönlichen und politischen Lebens in liberal-demokratischen Staaten, *keine eindeutige Antwort* abgeleitet werden kann.“ Zu diesen Grundwerten und -prinzipien zählt Drerup auch „Grund- und Menschenrechte“. Mein kurzer Beitrag möchte zeigen, weshalb Drerups an sich fruchtbarer Ansatz die Komplexität des Maßstabes „Grund- und Menschenrechte“ tendenziell unterschätzt und insbesondere das Verhältnis von Demokratie und Menschenrechten zu wenig als potenzielles Spannungsverhältnis ernst nimmt. Ich schlage daher weitere Differenzierungen vor, um Drerups Kriterium konzeptionell zu schärfen. Zudem rege ich an, Kontroversen, die Drerups Kriterium nicht genügen, aus didaktischen Gründen dennoch eine gewisse Anfangs-Kontroversität zuzugestehen, um die Bedeutung der betreffenden Grundprinzipien, die als „rote Linien“ fungieren, deutlicher herausarbeiten zu können.

Schlagwörter: Kontroversitätsgebot, Demokratie, Menschenrechte, Bildung

Abstract: Johannes Drerup proposes a criterion for normative-political controversies to determine when these controversies are legitimate teaching topics and, accordingly, subject to the controversy requirement. This is the case when no clear answer can be derived for controversial questions „on the basis of basic political values and

Alle Inhalte der Zeitschrift für Praktische Philosophie sind lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.



principles that can be considered constitutive of enabling a good personal and political life in liberal democratic states.“ Drerup also includes „fundamental and human rights“ among these basic values and principles. My brief contribution aims to show why Drerup’s approach, which is fruitful in itself, tends to underestimate the complexity of the yardstick „fundamental and human rights“ and, in particular, does not take the relationship between democracy and human rights seriously enough as a potential tension. I therefore suggest further differentiations to conceptually sharpen Drerup’s criterion. In addition, I suggest that controversies that do not meet Drerup’s criterion should nevertheless be allowed a certain initial legitimacy for didactic reasons, in order to be able to work out more clearly the significance of the basic principles in question, which function as „red lines.“

Keywords: controversy imperative, democracy, human rights, education

In seiner Grundlagentext zu Kontroversen im Unterricht fragt Johannes Drerup nach einer tauglichen und zeitgemäßen Interpretation des Kontroversitätsgebots, das neben dem Überwältigungsverbot und dem Gebot der Schülerorientierung einen Pfeiler des *Beutelsbacher Konsenses* darstellt. Über dessen Bedeutung als Leitstern der Politischen Bildung im Nachkriegsdeutschland und darüber hinaus wurde in den vergangenen Jahren wieder vermehrt gerungen (insbes. Widmaier und Zorn 2016), wobei besonders die aus dem Kontroversitätsgebot abzuleitenden Pflichten für Lehrpersonen in der Diskussion stehen: Was genau heißt es, etwas, das in Politik und Gesellschaft als kontrovers gilt, kontrovers im Unterricht zu behandeln und gilt das für tatsächlich alle Kontroversen? Diese Frage steht bei Drerup im Zentrum durchwegs überzeugender Ausführungen, denen ich in diesem Kommentar keine grundsätzlichen Er widerungen nachreichen, aber im Detail ein paar Problematisierungen beigesellen möchte. Diese betreffen den Vorschlag für ein Kriterium, anhand dessen entschieden werden soll, was legitimerweise als Kontroverse gilt, auf die das Kontroversitätsgebot Anwendung findet.

Derups Ansatz entwickelt sich anhand einer Doppelprämisse, welche die Spannung zwischen zwei verbreiteten Positionen zum Kontroversitätsgebot in sich trägt: Während manche dieses didaktisch-ethische Gebot im Sinne einer strengen Neutralität der Lehrkraft in strittigen gesellschaftlichen bzw. politischen Fragen gewahrt sehen wollen, halten andere es für überholt und plädieren für klare „Haltungen“ im Unterricht und „rote Linien“ des Diskussionswürdigen. Drerup tritt vermittelnd auf: Der Beutelsbacher Konsens im Allgemeinen und das Kontroversitätsgebot im Besonderen entsprechen einem liberal-demokratischen Ethos der Perspektivenvielfalt und

des freien Meinungsstreits, welches es zu bewahren und fortzuentwickeln gelte. Zugleich ist ein unbedingtes Neutralitätsideal mit diesem Ethos gerade nicht verbunden, weshalb es auch für die Bestimmung mehr oder weniger legitimer Kontroversen theoretische Orientierung brauche, die möglichst aus dem demokratischen Ethos selbst entwickelt werden sollte. Indem sich Drerup sowohl gegen ein rein soziologisches bzw. verhaltensbezogenes Kontroverse-Kriterium (Drerup 2021, 55f.) sowie das Kriterium der politischen Authentizität (Drerup 2021, 59f.) wendet, welche beide zu viele (schädliche) Kontroversen zulassen würden, als auch ein epistemisches Kontroverse-Kriterium (Drerup 2021, 64f.) ablehnt, welches den Korridor legitimer Kontroversen mit tendenziell parteilichen Vernünftigkeitkonzepten zu eng fassen würde, eröffnet sein Zugang den Blick auf einen Mittelweg.

Sein Alternativvorschlag trifft dabei eine überaus wichtige und leider häufig unzureichend mitbedachte Differenzierung zwischen Kontroversen um das richtige Handeln bzw. die richtigen Ziele (normativ-politische Kontroversen) einerseits und Kontroversen um ein richtiges (empirisch-faktisches) Weltbild (im weitesten Sinne wissenschaftliche Kontroversen) andererseits. Kontroversen im ersten Bereich sind insofern legitime Unterrichtsthemen und unterstehen damit dem Kontroversitätsgebot, als für sie „auf Basis politischer Grundwerte und -prinzipien, die als konstitutiv gelten können für die Ermöglichung eines guten persönlichen und politischen Lebens in liberal-demokratischen Staaten, *keine eindeutige Antwort* abgeleitet werden kann“ (Drerup 2021, 68). Für Kontroversen im zweiten Bereich gilt, dass sie dann legitime Unterrichtsthemen sind, die kontrovers zu behandeln sind, wenn es „unterschiedliche [...] gut begründete und (bestmöglich) empirisch fundierte Sichtweisen auf dieses Thema gibt und wenn die Sachlage in den relevanten wissenschaftlichen Disziplinen [...] als *genuin kontrovers* gilt“ (Drerup 2021, 69).

Diese Differenzierung impliziert, wie Drerup klarmacht, dass eine bestimmte Streitfrage in einem der beiden Bereiche legitim und damit im Unterricht kontrovers abzuhandeln ist, während sie es im anderen Bereich vielleicht nicht ist. Ebenso verweist das zweigeteilte Kriterium, was Drerup durchaus bewusst ist, auf hohe Ansprüche, die es an Lehrpersonen bzw. ihre Ausbildung stellt. Diese sind, würde ich betonen, weitreichender, als es Drerup ausspricht. Zum einen umfasst, wie Drerup selbst festhält, das Kriterium für normativ-politische Kontroversen ein Graubereich: Was sind die unverhandelbaren Grundwerte einer liberalen Demokratie konkret und was ist an einer liberalen Demokratie eigentlich liberal, was demokratisch? Ohne

fundierte Kenntnisse der Politischen Theorie und Ideengeschichte sind diese Fragen nicht zu ergründen, geschweige denn für ein Entscheidungskriterium fruchtbar zu machen. Zum anderen erfordert das Kriterium für empirisch-faktische Kontroversen, dass Lehrpersonen den aktuellen Forschungsstand in der betreffenden Disziplin kennen, um sich daran orientieren zu können. Wie aber können Lehrpersonen an Schulen befähigt werden, etwas zu leisten, was schon Fachwissenschaftlern angesichts des überwältigen Produktionsausmaßes wissenschaftlich generierten Wissens oft kaum mehr gelingt? Keine dieser Herausforderungen spricht grundsätzlich gegen Drerups Vorschlag. Dennoch denke ich, dass insbesondere das Kriterium für zulässige normativ-politische Kontroversen im Sinne seiner Operationalität konzeptionelle Vertiefungen benötigt, die es im Sinne eines demokratischen und damit selbst wiederum demokratisierenden Dialogs zu erarbeiten gilt.

Als für liberale Demokratien konstitutive Grundwerte und -prinzipien werden von Drerup Grund- und Menschenrechte, Gewaltenteilung, politische Autonomie, Wertepluralismus und Minderheitenschutz genannt (Drerup 2021, 68, Anm. 33). Wo also gesellschaftliche-politische Streitfragen an diesen Grundfesten rühren, wären sie im Unterricht nicht als legitime Kontroversen zu behandeln, innerhalb derer mehr oder weniger gleichermaßen legitime Ansichten vertreten werden können. Dass Spannungen zwischen den von ihm angeführten Werten und Prinzipien möglich sind, gesteht Drerup zu, er geht aber nicht näher darauf ein, wie damit umgegangen werden soll, wenn – um nur ein Problem zu nennen – „politische Autonomie“ bzw. demokratische Souveränität auch einschließt, Menschenrechte (mit Vorbehalten) anzuerkennen, zu hinterfragen und auch abzulehnen. Mit Blick auf den ebenfalls betonten „Wertepluralismus“ in liberalen Demokratien gilt die Nichtabschließbarkeit vielstimmiger menschenrechtlicher Diskurse umso mehr. Dass aus den von Drerup angeführten Grundwerten und -prinzipien in ihrer Kombination überhaupt eindeutige Antworten abgeleitet werden können, sein Kriterium also leisten kann, was er sich davon verspricht, ist somit nicht ausgemacht.

Schon die Begrifflichkeit „Grund- und Menschenrechte“ verdeckt den wichtigen Unterschied zwischen *demokratischen Grundrechten*, die aus dem demokratischen Prinzip selbst folgen, und *menschenrechtlichen Grundrechten*, die aus der gleichen Menschenwürde abgeleitet werden. So ist Meinungsäußerungsfreiheit nicht nur ein traditionelles Menschenrecht, sondern auch Ausdruck des demokratischen Minderheitenrechts, das Minderheiten erlaubt, mit demokratischen Mitteln eine Mehrheitsentscheidung

zu ihren Gunsten umzudrehen. Als demokratisches Minderheitenrecht ist Meinungsfreiheit unabdingbar, als Menschenrecht hingegen muss sich Meinungsfreiheit mit anderen Menschenrechten in Konkordanz setzen und kann unter Umständen in den Rechten anderer Grenzen erfahren. Wenn Drerup mit Blick auf heikle Themen wie Religion(skritik) einmahnt, es dürfe keine „offene Kontroverse darüber geben, ob Meinungsfreiheit ein grundsätzlich zu schützendes Gut ist oder nicht“ (Drerup 2021, 136), so übersieht er, wie mir scheint, dass die eigentlichen Kontroversen nicht darüber bestehen – auch global gesehen nicht –, ob Meinungsfreiheit prinzipiell wichtig ist oder nicht, sondern wie wichtig sie im Verhältnis zu anderen Freiheiten und Werten ist, allen voran zum Menschenrecht auf Ehre bzw. guten Ruf, zur gleichen Würde und Nicht-Diskriminierung. Es geht nicht darum, ob Meinungsäußerungsfreiheit Grenzen hat, sondern darum, wo diese liegen sollen. Auch wenn Drerup mit Blick auf die gleichgeschlechtliche Ehe erklärt, „[m]anche Kontroversen, die darauf hinauslaufen, bestimmten Gruppen gleiche Rechte vorzuenthalten oder sie zu diskriminieren, sind es nicht wert, fortgeführt zu werden“ (Drerup 2021, 63), so scheint mir daraus ein Verständnis von Menschenrechten zu sprechen, das nicht zuletzt den juridischen, von Höchstgerichten verhandelten Menschenrechtskonflikten nicht gerecht wird. Was legitime und was illegitime Diskriminierungen von Menschen sind, wo gleiche Ansprüche zurecht verwehrt werden und wo nicht, das sind Kontroversen, die in demokratischen Gemeinwesen geführt werden dürfen – innerhalb des Klassenzimmers wie außerhalb davon. Denn wie kommen Grund- und Menschenrechte in einer Demokratie zur Geltung? Sie werden als Versprechen in (änderbaren) Verfassungen proklamiert und in zwischenstaatlichen (kündbaren) Verträgen anerkannt. Wie Verfassungen aussehen und welche Verträge eingegangen werden, ist in Demokratien idealiter Ausdruck der Autonomie eines politischen Volkes. Kontroversen über Menschenrechte lassen sich in liberalen Demokratien grundsätzlich nicht abschließen, auch mit Verweis auf erreichten moralischen ‚Fortschritt‘ nicht (Drerup 2021, 62f.).

Mein Befund lautet daher, dass Drerup die Komplexität des Maßstabes „Grund- und Menschenrechte“ tendenziell unterschätzt und das Verhältnis von Demokratie und Menschenrechten nicht gerade auch als potenzielles Spannungsverhältnis ernst nimmt. Ich würde daher vorschlagen, (a) zwischen (für die Demokratie konstitutiven) demokratischen Grundrechten und (für liberale Demokratie nur teilweise konstitutiven) Menschenrechten zu unterscheiden, als auch (b) zwischen einzelnen menschenrechtlichen Ansprüchen („Menschenrecht auf X“) und einem ‚Recht auf Menschenrechte‘ zu

differenzieren. Letzteres kann als Fundament aller einzelnen, wie auch immer strittigen menschenrechtlichen Ansprüche angesehen werden, welches in liberalen Demokratien, die sich der Menschenrechtsidee verpflichten, als solches nicht kontroversiell sein sollte. Dort, wo anderen Menschen das gleiche Recht auf Rechte abgesprochen wird, wo *in extremo* Vorstellungen von Unter- und Übermenschen wirken oder gar Dehumanisierungen propagiert werden, müssten die von Drerup erstrebten Grenzziehungen vorgenommen werden. Sie vorher mit pauschalem Verweis auf „Grund- und Menschenrechte“ einziehen zu wollen, riskierte nicht nur, die politische Autonomie von (aspirierenden) BürgerInnen zu unterlaufen, sondern auch in Schulen das Missverständnis zu reproduzieren, wonach Menschenrechte ein absolut gültiges, ambivalenzfreies Programm darstellen, welches stets eindeutige Antworten auf gesellschaftliche Fragen enthält (siehe auch Frick 2017).

Nur mit entsprechender konzeptioneller Schärfung ließe sich Drerups Kriterium für legitime normativ-politische Kontroversen davor bewahren, ähnlich dem epistemischen Kriterium Wachs in Händen zu vieler unterschiedlicher persönlicher Einschätzungen zu werden. Geschärft könnte es tatsächlich zu einer bewussten, prinzipiengeleiteten Auswahl von für den Unterricht tauglichen Kontroversen beitragen und das demokratische, freiheitliche Ethos stützen, welches ohne Meinungspluralismus genauso blutleer wäre, wie ohne selbstbewusst gezogene Grenzen der Toleranz.¹ Dies jedoch, zum Schluss angemerkt, ist nicht die einzige mögliche Funktion von Drerups-Kriterium. Aus seiner Sicht soll es wie gesagt den Zweck erfüllen, bestimmte Kontroversen von Anfang an als Unterrichtsgegenstände auszuscheiden, da mit ihnen eine „Nobilitierung fragwürdiger [...] Überzeugungen“ verbunden wäre (Drerup 2021, 56). Eine solche Adelung jedoch wäre nur dann der Fall, wenn das Kontroversitätsgebot zugleich als striktes Neutralitätsgebot betrachtet wird. Dies scheint bei Drerup der Fall zu sein, wenn er als kontroverse Behandlung eines Themas dessen Diskussion „mit offenem Ausgang und mit Bezugnahme auf ein Spektrum von gleichermaßen angemessenen und legitimen Sichtweisen“ (Drerup 2021, 10) definiert.

Es spricht aus meiner Sicht vieles dafür, auch hier differenzierter vorzugehen. So wäre es sinnvoll, konkret zu unterscheiden, ob eine Thematik nur *am Anfang* als grundsätzlich kontrovers entfaltet wird und ihre Darstellung in eine kritische Einordnung und schließlich Positionseinnahme mündet oder ob eine Thematik auch *am Schluss* als kontrovers gleichsam

1 Vgl. auch Frick 2022.

offengelassen wird. Im zweiten Fall würde das Kontroversitätsgebot nicht zugleich als Neutralitätsgebot verstanden und neben der Pflicht, Kontroversen weder zu verschweigen, noch verzerrt abzubilden, lediglich die Pflicht umfassen, Kontroversen mittels Parteinahme nicht schon *von vornherein* den ‚Zahn zu ziehen‘. So kann es didaktisch sinnvoll sein, im Sinne eines erwägungsorientierten Ansatzes (Blanck 2019), (hypothetische) Positionen zu besprechen, die als Provokation fungieren und auch solche Kontroversen in den Unterricht einzubeziehen, die Drerups Kriterium nicht erfüllen – etwa, um Irritations- und Diskussionsanreize zu setzen und kritisches Denken zu fördern. Solche taktische Kontroversität könnte dann entsprechend explizierter Grundwerte und -prinzipien liberaler Demokratien Kontroversen dekonstruieren, die nur scheinbar mehrere gleichermaßen gut begründbare Positionen aufweisen. Auch auf diese Weise ließe sich zeigen, „dass die Grundwerte liberaler Demokratien nicht zur Disposition stehen“ (Drerup 2021, 136). Deutlich werden könnte zusätzlich, warum sie nicht zur Disposition stehen. Bestimmten Kontroversen *ex-ante* auszuschließen, würde diesen entscheidenden Lernprozess abschnitten.

Literatur

- Frick, Marie-Luisa. 2022. „Was soll, was darf politische Bildung?“. In *Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung*, herausgegeben von Alexander Wohnig und Peter Zorn, Bd. 10592, 69–81. Bonn: BpB.
- Frick, Marie-Luisa. 2017. *Menschenrechte und Menschenwerte: Zur konzeptionellen Belastbarkeit der Menschenrechtsidee in ihrer globalen Akkommodation*. Weilerswist: Velbrück.
- Blanck, Bettina. 2019. „Wege zu aufgeklärter Toleranz durch erwägungsorientierte Bildung von Anfang an“. *Politische Psychologie*, 7 (2): 228–44.
- Drerup, Johannes. 2021. *Kontroverse Themen im Unterricht: konstruktiv streiten lernen*. Ditzingen: Reclam Verlag.
- Widmaier, Benedikt, und Peter Zorn, Hrsg. 2016. *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der Politischen Bildung*, Bd. 1793. Bonn: BpB.

Was heißt es, konstruktiv zu streiten?

Zur Förderung demokratischer Grundbildung durch Kontroversen im Unterricht

How does one argue constructively?

Promoting democratic education through controversies in the classroom

DAVID LANIUS, KARLSRUHE

Zusammenfassung: Drerup (2021) argumentiert dafür, dass Kontroversen im Unterricht eingesetzt werden sollten, um demokratische Grundbildung zu fördern. Als Bildungsziel ist die Förderung demokratischer Grundbildung in seiner Allgemeinheit sicherlich klar zu befürworten, ob der Einsatz von Kontroversen jedoch ein geeignetes und verhältnismäßiges Mittel dafür ist, kann pauschal nicht so leicht beantwortet werden. Schließlich hängt ihre Eignung und Verhältnismäßigkeit ganz maßgeblich davon ab, welche kontroversen Themen im Unterricht auf welche Weise diskutiert werden. Um hier zu einem fruchtbaren Ergebnis zu gelangen, muss zunächst allerdings eine grundlegende Frage beantwortet werden – nämlich, was es überhaupt heißt, konstruktiv zu diskutieren. Dann können nämlich mögliche Funktionen von kontroversen Diskussionen identifiziert und darauf aufbauend sowohl einzelne Ziele, geeignete Themen als auch die jeweiligen Rahmenbedingungen in eine konkrete Beziehung gesetzt werden. So sind die allgemeinen Leitlinien für eine gelingende Praxis, wie Drerup sie formuliert, zwar ausgesprochen hilfreich, aber ob eine Praxis tatsächlich gelingt, kann ohne eine solche Verzahnung zwischen Zielen, Themen und Bedingungen in den meisten Fällen kaum hinreichend geklärt werden. Wenn wir die pädagogisch-didaktischen Ziele jedoch allgemein in der Förderung von individueller und politischer Autonomie und demokratischer Grundbildung sehen, dann müsste man, so die zentrale These des vorliegenden Beitrags, sehr viel mehr zur Qualität von Diskussionen und insbesondere zur Güte von Argumentationen sagen, um dann geeignete Themen und passende Rahmenbedingungen genauer zu bestimmen. Nichtsdestoweniger ist Drerups Band eine enorme Bereicherung für die Debatte.

Alle Inhalte der Zeitschrift für Praktische Philosophie sind lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.



Schlagwörter: Kontroversen; Diskussionskultur, Demokratische Grundbildung, Argumentieren, Urteilskompetenz

Abstract: Drerup (2021) argues that controversies should be used in the classroom to promote democratic education. As general educational goal, the promotion of democratic education is certainly to be advocated, but whether the use of controversies is a suitable and proportionate means cannot be answered as easily. After all, its suitability and proportionality depend quite significantly on which controversial topics are discussed in the classroom and in what way. In order to arrive at a fruitful result here a fundamental question must first be answered – namely, what it means to argue constructively in the first place. Then, possible functions of arguments can be identified and, based on this, sensible goals, suitable topics, and the adequate framework conditions can be related in a palpable and precise way. Thus, although the general guidelines formulated by Drerup are very helpful, whether any particular use of controversies in the classroom is actually successful can rarely be adequately determined without palpably and precisely relating the goals, topics, and framework conditions. If we take the pedagogical-didactic goals generally as promoting individual and political autonomy and democratic education, then, as argued in this paper, much more needs to be said about the quality of discussions and, in particular, the quality of argumentation, in order to determine suitable topics and appropriate framework conditions. At any rate, Drerup’s volume is an enormous enrichment for the debate.

Keywords: controversies, discussion culture, basic democratic education, arguing, judgement competence

In seinem lehrreichen Büchlein „Kontroverse Themen im Unterricht: Konstruktiv streiten lernen“ wirft Johannes Drerup (2021, 11f.) drei miteinander verknüpfte Grundfragen auf:

1. Warum sollten kontroverse Themen im Unterricht behandelt werden?
2. Welche Themen sollten im Unterricht kontrovers diskutiert werden?
3. Wie sollte mit kontroversen Themen im Unterricht pädagogisch-didaktisch umgegangen werden?

Zur Beantwortung der ersten Frage (um zu zeigen, dass kontroverse Themen im Unterricht behandelt werden sollten) verweist Drerup auf eine Reihe von Bildungszielen. Im Zentrum stehen dabei Demokratieerziehung und demokratische Grundbildung, welche spezifisches Wissen sowie eine Reihe von Fähigkeiten und Bereitschaften umfassen. Die Schülerinnen und Schüler sollen unter anderem Faktenwissen über die politische Welt erwerben, aber auch Wissen über konkrete politische Auseinandersetzungen und unterschiedliche Weisen, wie mit Konflikten in der Gesellschaft umgegangen wurde und wird,

sowie Reflexions- und Orientierungswissen über verschiedene Konzeptionen des Guten (Drerup 2021, 22). Der Einsatz von Kontroversen im Unterricht soll zudem dabei helfen, die „Akzeptanz der grundlegenden Freiheits- und Menschenrechte“ zu stärken sowie eine „demokratische pädagogische Streitkultur“ zu etablieren (Drerup 2021, 20).

Schließlich soll die persönliche und politische Autonomie der Schülerinnen und Schüler gefördert werden, welche in einem engen Zusammenhang mit Urteils- und Argumentationskompetenz sowie epistemischen und kommunikativen Tugenden steht (Drerup 2021, 21f.). Im Kern sollten Kontroversen also im Unterricht eingesetzt werden, um demokratische Grundbildung in diesem weiten Sinn zu fördern.

Der Verweis auf die Förderung demokratischer Grundbildung allein reicht jedoch nicht, um zu begründen, warum kontroverse Themen im Unterricht behandelt werden sollten. Dafür muss außerdem die empirische Evidenz für die didaktisch-pädagogische Effektivität des Einsatzes von Kontroversen im Unterricht gesichtet werden (Drerup 2021, 45f.). Beides – Zielsetzung und Zweckmäßigkeit – sind zentrale Annahmen in der Argumentation Drerups, welche in etwa folgende Struktur hat:

1. Es ist ein erstrebenswertes Ziel des Unterrichts, die demokratische Grundbildung (im weitesten Sinn) zu fördern.
2. Ein geeignetes Mittel, die demokratische Grundbildung (im weitesten Sinn) zu fördern, ist es, Kontroversen im Unterricht einzusetzen.
3. Der Einsatz von Kontroversen im Unterricht hat mehr positive als negative Folgen.
4. Wenn etwas ein geeignetes Mittel für ein erstrebenswertes Ziel ist und sein Einsatz mehr positive als negative Folgen hat, sollte es eingesetzt werden.
5. Also: Kontroversen sollten im Unterricht eingesetzt werden.

Die auf diese Weise rekonstruierte Argumentation Drerups ist logisch gültig. Das heißt, aus den explizierten Annahmen folgt seine These, dass Kontroversen im Unterricht eingesetzt werden sollten. Doch sind die Annahmen allesamt plausibel? Sollte tatsächlich all das, was Drerup als Teil der demokratischen Grundbildung aufzählt, im Unterricht vermittelt werden? Und sind Kontroversen tatsächlich ein geeignetes und verhältnismäßiges Mittel, um demokratische Grundbildung in diesem Sinn zu fördern?

Während die normativen Annahmen (1) und (4) vergleichsweise unproblematisch scheinen, sind – wie Drerup selbst zugibt – die beiden de-

skriptiven Annahmen (2) und (3) kaum durch empirische Belege gestützt.¹ Denn es sei „schwierig, den Einfluss zu messen, den die Diskussion kontroverser Themen auf bestimmte Ergebnisse hat“ (Hess 2009, 33; zitiert nach Drerup 2021, 51). Damit kann Drerup tatsächlich erst einmal nicht generell zeigen, was er zu zeigen beansprucht: Nämlich, dass kontroverse Themen im Unterricht behandelt werden sollten. Dieser Mangel an empirischer Evidenz muss als Tatsache leider festgehalten werden, obwohl die Annahme, dass sich der Einsatz von Kontroversen im Unterricht förderlich auf verschiedene Bildungsziele auswirken kann, sicherlich eine hohe Grundplausibilität hat.

Aus diesem negativen Ergebnis zieht Drerup in jedem Fall den folgerichtigen Schluss, dass es keine pauschale Empfehlung geben kann, kontroverse Themen im Unterricht zu behandeln. Ob der Einsatz kontroverser Themen im Unterricht ein geeignetes Mittel für die Förderung demokratischer Grundbildung und ob er mehr positive als negative Folgen hat, hängt vielmehr von der Beantwortung der beiden anderen Grundfragen Drerups ab: Welche Themen sollten kontrovers behandelt werden und wie sollte das geschehen? So kann die konkrete Behandlung eines bestimmten kontroversen Themas im Unterricht durchaus auf eine Weise geschehen, die weder für demokratische Grundbildung noch andere Bildungsziele förderlich ist.

Man müsste also empirisch ergründen, welche spezifischen Effekte der spezifische Einsatz kontroverser Diskussionen spezifischer Themen im Unterricht hat, um zu beurteilen, ob die (oben rekonstruierte) Argumentation überzeugen kann. Doch der Schwierigkeit zu bestimmen, welche kontroverse Themen im Unterricht auf welche Weise behandelt werden sollen, liegt eine noch grundlegendere Frage zugrunde – nämlich, was es überhaupt heißt, konstruktiv zu diskutieren. Natürlich gibt es viele verschiedene Ziele, die mit der Behandlung kontroverser Themen im Unterricht verfolgt werden können, und nicht immer sind alle erstrebenswerten Ziele gleichzeitig erfüllbar (siehe auch Drerup 2021, 52).

Wenn sie richtig geführt werden, haben kontroverse verbale Auseinandersetzungen allerdings eine Reihe von Funktionen, die aus demokratischen und epistemischen Gesichtspunkten wichtig sind. Durch argumen-

1 In der Tat ist auch die normative Annahme (4) nicht ganz unproblematisch. So könnte es sein, dass man ein geeignetes Mittel nicht einsetzen sollte, weil es ein anderes, noch geeigneteres Mittel für einen bestimmten Zweck gibt. Das Prinzip, das in (4) zum Ausdruck kommt, ist also sicherlich nicht allgemein gültig. Allerdings scheint seine Anwendung in diesem konkreten Fall hinreichend plausibel.

tativen Austausch können wir *erstens* das Gegenüber besser verstehen, weil wir die Gründe für seine Haltung in einer bestimmten Frage erfahren. Dies dürfte – so die Hoffnung – unter anderem zu mehr Toleranz für andersdenkende Menschen führen. Wir können *zweitens* etwas über die zur Diskussion stehende Sache erfahren und dabei besser verstehen lernen, was der Fall ist. *Drittens* können argumentative Auseinandersetzungen helfen, die Kohärenz im eigenen Überzeugungssystem zu erhöhen, indem durch den Austausch von Argumenten die inferenziellen Beziehungen zwischen verschiedenen Überzeugungen ans Tageslicht gefördert werden. *Viertens* stärken diese drei Punkte die eigene Autonomie, da erst durch das reflektierende und systematische Abwägen von Argumenten die eigenen Überzeugungen zu begründeten Urteilen werden und man sich dadurch intellektuell emanzipiert. *Fünftens* kann eine kontroverse Diskussion dazu beitragen, einen Konsens oder zumindest einen Kompromiss in einem Konflikt zu erzielen, der andernfalls nicht-verbal und nicht-rational ausgetragen werden müsste. Selbst in Fällen, in denen weder Konsens oder Kompromiss gefunden werden, kann eine argumentative Auseinandersetzung *sechstens* dabei helfen, Entscheidungen zu verbessern, weil wir besser über die Anderen und die Sache Bescheid wissen. Und schließlich kann *siebtens* ein kontroverses Streitgespräch dazu beitragen, eine Entscheidung zu legitimieren, selbst wenn sie weder objektiv besonders gut ist, noch subjektiv auf besonders hohe Zustimmung trifft, aber durch das Artikulieren von Meinungen, Benennen von Interessen und den Austausch von Argumenten allen Betroffenen die Möglichkeit gibt, ihrer Stimme Gehör zu verschaffen.

Diese Funktionen können allerdings nur erfüllt werden, wenn die richtigen Rahmenbedingungen vorhanden sind – und so hat Drerup (2021, 51f.) völlig recht, wenn er betont, dass nicht nur die Quantität, sondern auch die *Qualität der Diskussion* relevant ist. Eine Voraussetzung für die Qualität von Diskussionen in Unterrichtskontexten ist sicherlich die Identifizierung von geeigneten kontroversen Themen – dem Fokus von Drerups Untersuchung. Die von ihm vorgeschlagene Doppelorientierung an einem wissenschaftlichen und politischen Kriterium (Drerup 2021, 68f.) ist unmittelbar einleuchtend: Viele Thesen müssen und sollten im Unterricht nicht kontrovers diskutiert werden, weil sie selbst und die Gründe dafür und dagegen *entweder* in der Wissenschaft ausführlich geprüft worden sind – wie beispielsweise die Thesen, dass der Klimawandel menschengemacht oder dass die Erde keine Scheibe ist; die akkumulierte Evidenz für beide Thesen ist schlichtweg erdrückend. *Oder* weil ihre Akzeptanz bzw. Ablehnung ein-

deutig aus den politischen Grundwerten und -prinzipien abgeleitet werden kann, die als für den liberal-demokratischen Staat konstitutiv gelten – wie beispielsweise die Thesen, dass Frauen weniger Rechten haben sollten oder dass Menschen ihre Meinungen grundsätzlich frei äußern dürfen sollten.

Andere Thesen können aber auch mit Drerups Doppelkriterium nicht ganz zufriedenstellend für ihren Einsatz im Unterricht als kontrovers bzw. nicht-kontrovers beurteilt werden. Ob beispielsweise die Massentierhaltung in Deutschland abgeschafft werden sollte, hängt von politischen und wissenschaftlichen Erwägungen ab, die im Kern als geklärt angesehen werden müssen. Wissenschaftlich steht außer Frage, dass die Massentierhaltung einen entscheidenden Faktor in der Beschleunigung des Klimawandels darstellt, und politisch steht außer Frage, dass der Klimawandel eine direkte Bedrohung für das „gute persönliche und politische Leben in liberal-demokratischen Staaten“ ist (Drerup 2021, 68). Damit würde Drerups Kriterium verlangen, dass dieses Thema nicht kontrovers im Unterricht diskutiert werden sollte – und dennoch würden wir vermutlich nicht wollen, dass keine Kontroversen darüber im Unterricht stattfinden dürfen. Schließlich gibt es auch in der Öffentlichkeit Uneinigkeit in dieser Frage.

Drerup differenziert an dieser Stelle zwischen den empirischen Annahmen der Klimawissenschaften, die er als unkontrovers sieht, und den praktischen politischen Maßnahmen, für die er Offenheit beansprucht (Drerup 2021, 128). Jedoch scheint nicht rational bestreitbar zu sein, dass die Folgen der Massentierhaltung mit unseren politischen Grundwerten und -prinzipien unvereinbar sind. Dies lässt natürlich Spielraum für die konkrete Art der Abschaffung der Massentierhaltung, aber die Frage selbst dürfte laut Drerups Doppelkriterium nicht kontrovers im Unterricht diskutiert werden können.

In vielerlei Kontexten mögen sogar noch deutlich extremere Thesen fruchtbares Material für eine kontroverse Diskussion bieten; Diskussionen gerade über die Begründbarkeit von Menschenrechten oder über den Sinn und Zweck von Demokratien. Zumindest für den Philosophie- und Ethikunterricht, aber vielleicht auch für den Politik- und Deutschunterricht (jedenfalls in den höheren Klassenstufen) sollte die Möglichkeit bestehen, auch solche grundsätzlichen Fragen kontrovers zu diskutieren – selbst wenn manche Antworten mit unseren politischen Grundwerten und -prinzipien nicht vereinbar sein sollten.

Drerup könnte nun geltend machen, dass solche als unkontrovers anzusehenden Themen als Themen zweiter Ordnung verstanden werden

sollten, in denen nicht die These selbst zur Diskussion steht, sondern die Gründe, die wir für oder gegen die These anführen. Dann würde die Diskussion sich beispielsweise nicht um die (als unkontrovers anzusehende) Frage drehen, ob die Menschenrechte gelten, sondern nur um die (als kontrovers anzusehende) Frage, welche Begründung dafür die beste ist. Ob das jedoch eine wirklich authentische und damit konstruktive Diskussion ermöglicht, ist mindestens unklar. In jedem Fall wäre es jedoch absurd zu verlangen, dass im Ethik- und Philosophieunterricht nicht kontrovers über die Frage diskutiert werden dürfe, ob die Menschenrechte allgemein gelten oder nicht.

Auch ist offenkundig relevant, auf welche Weise ein solch komplexes Thema, das in einem gewissen Sinn als geklärt angesehen werden kann, Eingang in den Unterricht findet und wie mit im Lauf der Diskussion getätigten Äußerungen umgegangen wird, welche nicht direkt die zur Diskussion stehende Frage bejahen oder verneinen, aber mit Drerups Doppelkriterium kollidieren. So können auch in legitimen Kontroversen einzelne Aussagen fallen, welche Lehrkräfte aus guten Gründen nicht kontrovers diskutieren wollen, beispielsweise weil sie diskriminierend oder verfassungsfeindlich sind.

Diese Schwierigkeit in der Bestimmung geeigneter Themen für den Einsatz von Kontroversen im Unterricht wirft die Frage auf, was es eigentlich genau heißt, dass ein Thema kontrovers diskutiert wird. Einerseits hängt dies von der genauen Formulierung der Problemfrage ab; so gut wie jedes Thema kann legitimierweise kontrovers diskutiert oder aber direktiv vermittelt werden. Manche Thesen innerhalb eines Themas werden mit unseren politischen Grundwerten und -prinzipien vereinbar beziehungsweise auch in der Wissenschaft kontrovers sein, andere Thesen werden es nicht sein. Einer der wichtigsten allgemeinen Gelingensbedingungen für den Einsatz von Kontroversen im Unterricht ist daher eine hinreichend präzise Formulierung der Problemfrage bzw. der zu diskutierenden These.

Andererseits besteht Drerup (2021, 10) zufolge eine Kontroverse nicht einfach nur in einem verbalen Austausch zwischen zwei oder mehr Personen, die unterschiedliche, miteinander unvereinbare Meinungen haben, sondern eine Frage im Unterricht kontrovers zu behandeln, bedeutet, dass sie „mit offenem Ausgang und mit Bezugnahme auf ein Spektrum von gleichermaßen angemessenen und legitimen Sichtweisen“ diskutiert wird. Das heißt, die Lehrkraft vermittelt nicht direktiv, wie die Frage beantwortet werden sollte, sondern lässt verschiedene Antworten als gleichermaßen gut begründbar stehen. Dabei kann sie ihre eigene Meinung mitteilen, insoweit dies nicht die rationale Meinungsbildung der Schülerinnen und Schüler behindert (Gie-

singer 2021). Keinesfalls gibt sie jedoch eine bestimmte als die eine richtige Sichtweise vor. Wann eine solche Offenheit aus didaktisch-pädagogischer Sicht sinnvoll ist, hängt maßgeblich von der zu diskutierenden These ab.

Welche Thesen jedoch für eine solch offene Diskussion im Unterricht geeignet sind, hängt nicht nur von allgemeinen Erwägungen ab, wie sie in Drerups Doppelkriterium festgehalten sind, sondern ergibt sich letztlich erst relativ zu den jeweiligen Zielen und den für ihre Verfolgung eingesetzten Mitteln. Die Bedingungen für eine gelingende Praxis kontroverser Diskussionen im Unterricht stehen also eng mit den konkreten Bildungs- und Unterrichtszielen in Zusammenhang. Denn erst unter Rückbezug auf diese Ziele kann sinnvoll geklärt werden, ob man eine bestimmte These kontrovers im Unterricht diskutieren sollte und inwiefern das *Wie* der Kontroverse tatsächlich pädagogisch-didaktisch geeignet ist.

Die Leitlinien für eine gelingende Praxis, die Drerup formuliert, sind trotz dieser fehlenden Verzahnung zwischen Zielen und Bedingungen unheimlich hilfreich. Sie umfassen die angemessene Vor- und Nachbereitung durch die Lehrkraft und die Lerngruppe, das Aufstellen und Durchsetzen klarer Diskussionsregeln, die Nutzung fachwissenschaftlichen und popularisierten Wissens bei der Analyse von Kontroversen und fachdidaktischen Professionswissens über die Methoden der Gestaltung von Kontroversen, Kenntnisse von mitgebrachtem Wissen und Einschätzungen der Lerngruppe im Umgang mit kontroversen Themen, professionelle Selbstreflexion sowie eine unterstützende Schulkultur und ein diskussionsfreundliches Schullethos (Drerup 2021, 94f.).

Was eine gelingende Praxis konkret ist, wird je nach pädagogisch-didaktischer Zielsetzung verschieden sein. Dabei steht aus bildungs- und demokratietheoretischer Perspektive die Förderung individueller und politischer Autonomie an zentraler Stelle; beides sind, wie Drerup (2021, 31) betont, „konstitutive Leitorientierungen von Erziehung und Bildung in liberalen Demokratien“. Für die Förderung der individuellen und politischen Autonomie der Schülerinnen und Schüler müssen – soviel ist unstrittig – ihre Urteils- und Argumentationskompetenz gestärkt werden. Wie das durch kontroverse Diskussionen erreicht werden kann, darüber macht Drerup zwar einige Andeutungen (siehe etwa Drerup 2021, 26f., 94f.). Am Ende bleibt aber unklar, was die Qualität von Diskussionen eigentlich ausmacht. So werden auch die „klaren Diskussionsregeln“, die Drerup (2021, 96) als eine Voraussetzung für eine gelingende Praxis anführt, nicht spezifiziert. Sicherlich gehören dazu basale Rahmenbedingungen, wie einen respektvollen Umgang

untereinander, dass man sich mindestens gegenseitig nicht beleidigt, aber auch dass man sich ausreden lässt, dass man einander (aktiv) zuhört und letztlich dass man die Thesen und Argumente des Gegenübers ernst nimmt und angemessen auf sie reagiert.

Ein hilfreicher Ausgangspunkt wäre vielleicht der *Discourse Quality Index* (DQI), wie er in den Politikwissenschaften unter anderem von Steenbergen et al. (2003) entwickelt wurde. Er umfasst die Partizipation der Teilnehmenden, den gegenseitigen Respekt, das Erreichen eines gemeinsamen Konsenses als Ziel der Diskussion sowie den Grad und Inhalt der gegebenen Rechtfertigungen. Der gegenseitige Respekt beinhaltet unter anderem, dass auf die Gegenargumente der Anderen eingegangen wird, während sich das Erreichen eines gemeinsamen Konsenses als Ziel der Diskussion in alternativen oder vermittelnden Vorschlägen zeigen kann.

Nun ist das Erreichen eines Konsenses nicht immer ein sinnvolles Ziel von Diskussionen. Gerade in schulischen Kontexten mag ein pädagogisch-didaktisches Ziel gerade die Förderung von Ambiguitätstoleranz sein, welche trainiert werden kann, indem gezielt Dissense erzeugt werden. Die Qualität einer Diskussion hängt also ganz entscheidend davon ab, welche konkreten (didaktischen, pädagogischen oder praktischen) Ziele mit ihr verfolgt werden – wichtiger als eine fixe Konsensorientierung ist daher, sich überhaupt ein konkretes, realistisches und begründbares Ziel zu setzen, bevor man eine These kontrovers diskutiert oder im Unterricht kontrovers diskutieren lässt.

Aus dieser Zielsetzung und in Abhängigkeit zu den sieben oben aufgeführten Funktionen, lassen sich einige allgemeine Kriterien ableiten, welche die Qualität von Diskussionen ausmachen. So ist für eine Diskussion, welche eine oder mehrere der sieben Funktionen einnehmen soll, unter anderem die Sachlichkeit, Präzision und Relevanz der Redebeiträge von wesentlicher Bedeutung. Ein Redebeitrag ist *sachlich*, wenn er deskriptive und normative Aussagen differenziert und auf irrelevante Wertungen (insbesondere der anderer Gesprächsteilnehmender) verzichtet. Ein Redebeitrag ist *präzise*, wenn Mehrdeutigkeiten und andere Formen der Unbestimmtheit vermieden sowie Thesen als solche klar benannt und von anderen (verwechselbaren) Thesen differenziert werden. Ein Redebeitrag ist *relevant*, wenn er sich hinreichend auf das Thema und die Beiträge der Anderen bezieht. Bereits diese drei (natürlich stets nur graduell erfüllbaren) Dimensionen der Qualität von Diskussionen werden häufig zu wenig beachtet, obgleich ein Mangel davon den (didaktischen oder praktischen) Erfolg einer Kontroverse in beinahe jeder Hinsicht unterminiert.

Eine hohe Teilnahme der Teilnehmenden, wie ihn der DQI fordert, ist zwar ebenfalls hilfreich, aber nicht zwingend notwendig für eine konstruktive Diskussion, welche die oben aufgeführten Funktionen erfüllt. In manchen Fällen kann eine Diskussion bessere Argumente und Einsichten hervorbringen, wenn *nicht* alle Schülerinnen und Schüler zu Wort kommen. Wichtig ist jedoch, dass alle relevanten Positionen und Gründe berücksichtigt werden – und nicht unter den Tisch fallen, weil sie zufällig niemand teilt. Daher ist eine höhere Teilhabe dennoch häufig auch den epistemischen Zielen zuträglich.

Gleichzeitig gibt es berechtigte Abwägungen bezüglich der Teilnahme der Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit zu den pädagogisch-didaktischen Zielen, welche die Lehrkraft verfolgt. So kann es bisweilen zielführend sein, qualitativ weniger hochwertige Kontroversen führen zu lassen, in denen viele Schülerinnen und Schüler aktiv involviert sind, während es in anderen Fällen zielführender sein kann, qualitativ hochwertigere Kontroversen führen zu lassen, an denen nur wenige Schülerinnen und Schüler teilhaben. Beides kann – je nach didaktischem Setting – auf unterschiedliche Weise dazu beitragen, dass die angestrebten pädagogisch-didaktischen Ziele erreicht werden.

Ebenfalls hilfreich für die Qualität der Diskussion ist der gegenseitige Respekt, der sich im besten Fall in der Sachlichkeit der Redebeiträge niederschlägt. Eine wichtige Unterscheidung hier ist die zwischen dem Gegenüber als *Person*, ihren *Überzeugungen* und ihren *Äußerungen*. Respekt gebührt in jedem Fall der Person, unabhängig davon, was sie (vermeintlich) denkt. Aber oft ist auch gar nicht so unmittelbar ersichtlich, welche Überzeugungen sie tatsächlich hat. Die Äußerungen einer Person können immer auf verschiedene Weise interpretiert werden – und viel häufiger, als man das vermutet, entstehen ungewollte Strohmannfiguren und andere Missverständnisse, welche die Qualität der Diskussion beeinträchtigen und verhindern, dass man mit ihr neue Erkenntnisse über das Gegenüber oder die Sache erlangt.

Nicht zu Unrecht betont Drerup daher die Rolle von epistemischen Tugenden im Umgang mit kontroversen Diskussionen. Solche Tugenden sind zum Beispiel Wahrheitsverbundenheit oder die Wertschätzung von (auch gegenläufigen) Gründen. Die wichtigste dieser Tugenden ist eine Haltung, die durch das *Prinzip des interpretativen Wohlwollens* ausgedrückt werden kann: Wir sollten die Thesen und Argumente von Anderen – in dem durch Wortlaut und Kontext möglichen Rahmen – stets so plausibel wie möglich interpretieren. Die Akzeptanz und Anwendung dieses Prinzips bildet, so könnte man sagen, das Fundament guter Diskussionskultur.

Doch eine gute Diskussionskultur erschöpft sich nicht in der Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler sich ihre jeweiligen Meinungen kundtun und dann wieder auseinandergehen, ohne sich die Köpfe eingeschlagen zu haben – zumindest nicht, wenn es darum geht, die individuelle und politische Autonomie zu fördern (siehe auch Meyer 2011). Wenn wir die Förderung demokratischer Grundbildung als Bildungsziel ernst nehmen, müssen wir die Urteilskompetenz der Schülerinnen und Schüler gezielt stärken. Und in der Tat scheinen Kontroversen dafür grundsätzlich gut geeignet; schließlich gehen weite Teile der allgemeinen Didaktik sowie der verschiedenen Fachdidaktiken genau davon aus, wenn sie sich dem Prinzip der Problemorientierung verschreiben.

Neben der Sachlichkeit, Präzision und Relevanz der Redebeiträge sowie der Teilnahme und dem Respekt der Teilnehmenden sind es daher der *Grad und Inhalt der gegebenen Rechtfertigungen* für die vertretenen Thesen, die für die Qualität der Diskussion ausschlaggebend sind. Dazu müssen in Kontroversen nicht nur Meinungen, sondern auch Argumente tatsächlich ausgetauscht werden. Es muss Gelegenheit für die Entkräftigung von Argumenten und eine hinreichende Sammlung der relevanten Gründe geben. Um Beliebigkeit zu vermeiden, muss vermittelt werden, was ein Argument überhaupt ist, unter welchen Bedingungen es rational akzeptiert werden sollte und wie man sich auf der Grundlage der Sichtung der relevanten Argumente ein Urteil bildet. Schülerinnen und Schüler (und auch Lehrkräfte) sollten nicht nur Toleranz für Andersdenkende und Respekt vor Gründen verinnerlichen, sondern auch die grundlegenden Argumentationsfähigkeiten erwerben, die für eine rationale Urteilsbildung nötig sind. Zentral auch für den Unterricht ist daher der Grad, Inhalt und vor allem die Güte der gegebenen Rechtfertigungen, wofür ein Minimum an Argumentationskompetenz auf Seiten von Lehrkraft und Teilnehmenden notwendig ist.

Argumentationskompetenz besteht nun im Kern in den Fähigkeiten, Argumente in der lebensweltlichen und schulischen Praxis zu erkennen, zu verstehen, zu bewerten und selbst hervorzubringen (Lanius 2022, 9). Ausgesprochen wichtig, wenn nicht sogar notwendig für die Vermittlung von (einer so verstandenen) Argumentationskompetenz ist das Wissen, was ein Argument ist und was es bedeutet, dass Annahmen (die Prämissen) eine These (die Konklusion) begründen. Zugleich bedarf es praktischer Fähigkeiten – unter anderem, wie man einzelne Argumente und ganze Argumentationen rekonstruiert und wie man sie bewertet. Dazu ist es insbesondere nützlich, (1) zwischen deduktiven und nicht-deduktiven Argumenten unterscheiden zu

können, (2) ein Verständnis davon zu haben, was deduktive Gültigkeit und induktive Stärke ist, und (3) implizite Prämissen in Argumenten ergänzen zu können. Für die Vermittlung dieser Fähigkeiten ist ein präzises argumentationstheoretisches Vokabular zielführend, wie es in der modernen Argumentationstheorie entwickelt worden ist (vgl. *Bowell und Kemp 2009; Betz 2010, 2016, 2020; Bayer 2011; Feldman 2014; Löwenstein 2022*). Hilfreich sind auch konkrete Standards und Aufgaben für die Vermittlung von Argumentationskompetenz, wie sie *Burkard et al. (2021)* und *Franzen et al. (2022)* mit Blick auf den Ethik- und Philosophieunterricht ausgearbeitet haben, und die leicht auf andere Fächer übertragen werden können – insbesondere auf die meisten Lehr-Lern-Settings, in denen kontrovers diskutiert wird.

Eine auf diese Weise spezifizierte Diskussionskultur kann dennoch auf verschiedene Weise fehlgehen. So identifiziert *Drerup (2021, 99f.)* eine Reihe von Fehlformen, wie kontroverse Themen nicht im Unterricht behandelt werden sollten. Sie sind allesamt wichtig zu beachten. Doch der Fokus soll hier auf dem Problem des *entgrenzten Relativismus* und der *subjektivistischen Positionierungen* liegen. Der entgrenzte Relativismus besteht in der „Annahme, dass im Grunde jede Position gleichwertig und gleich gut begründet ist“ (*Drerup 2021, 100*). Subjektivistische Positionierungen hingegen „unterstellen, dass aus dem bloßen Faktum, dass ‚ich‘ eine bestimmte Meinung vertrete, schon folgt, dass diese Meinung hinreichend epistemisch und politisch begründet ist“ (*Drerup 2021, 101*). Die beiden Probleme werden auch unter dem Stichwort „Schüler-Relativismus“ untersucht.² Darunter fallen Äußerungen wie „Das mag wahr für dich sein, ist aber nicht wahr für mich.“, „Ich habe meine Meinung und jeder kann für wahr halten, was er will.“, „Wir können gar nicht wissen, was wahr oder falsch ist.“ oder „Es gibt keine Wahrheit.“. Diese Äußerungen können Ausdruck einer philosophischen Position (wie der des Relativismus, Skeptizismus, Konstruktivismus oder Subjektivismus) oder einer mehr oder weniger unreflektierten Haltung der Schülerinnen und Schüler sein.

In welcher Form er auch auftritt – dem „Schüler-Relativismus“ kann im Rahmen von Kontroversen, insofern man nicht in einen Dogmatismus verfallen will, nur entgegengetreten werden, wenn man intersubjektive Standards in der Diskussion ansetzt. Hier könnte man die Vorschläge *Drerups* konkretisieren, indem man ausbuchstabiert, was in der von ihm geforderten

2 Siehe dazu unter anderem *Reid 1970; Andre 1983; Sattris 1986; Burkard 2017; Pfister 2019; Balg 2020*.

Vor- und Nachbereitung der Kontroverse durch Lehrkraft und Lerngruppe geschehen soll. Dazu gehört nämlich nicht nur eine inhaltliche Einbettung, sondern auch die gezielte Vermittlung der oben beschriebenen argumentativen Grundkompetenzen. Gerade bei kontroversen Thesen, die offen im Unterricht diskutiert werden sollen, müssen intersubjektive Standards für gute Begründungen angesetzt werden, über die Drerup jedoch nahezu nichts sagt. Dafür könnte zielführend sein, im Vorlauf des Einsatzes von Kontroversen im Unterricht gezielt erkenntnistheoretische und argumentationstheoretische Begrifflichkeiten im Sinne der Theorie des *Epistemic Conceptual Change* zu vermitteln (siehe z.B. Pfister 2019; Lanius 2021, 199f.). Mindestens aber sollten die Lehrkräfte selbst über diese argumentativen Grundkompetenzen verfügen, um in Kontroversen ihren Schülerinnen und Schülern gehaltvolles Feedback zu ihren Äußerungen geben zu können.

Nun könnte man einwenden, dass es pädagogisch-didaktische Ziele gibt, die mit Kontroversen verfolgt werden, für welche diese argumentativen Grundkompetenzen kaum oder gar nicht relevant sind. Wenn Kontroversen jedoch für bestimmte Ziele eingesetzt werden, sollte es nicht andere – für diese Ziele deutlich geeignetere – Mittel geben. Die empirische Evidenz für den effektiven Einsatz von Kontroversen im Unterricht ist zwar insgesamt dünn, aber es ist offenkundig, dass Ziele wie die Förderung von Präsentationskompetenz oder die Vermittlung konkreten Sachwissens zu einem Thema durch andere Mittel in aller Regel besser verfolgt werden können. Das *Wie* von Kontroversen im Unterricht hängt also auch hier wieder von den konkreten pädagogisch-didaktischen Zielen ab. Allerdings gilt wohl für die meisten Ziele, für welche der Einsatz von Kontroversen im Unterricht ein zweckmäßiges und verhältnismäßiges Mittel ist, dass sie entweder Argumentationskompetenz voraussetzen oder erst erreicht werden können, wenn dabei (auch) Argumentationskompetenz vermittelt wird.

Neben diesen beiden pädagogischen Fehlformen im Umgang mit Kontroversen gibt es viele andere Herausforderungen, die Drerup thematisiert. Eine große praktische Herausforderung, die er nicht explizit erwähnt, besteht wohl zudem in der Schwierigkeit, in einer Kontroverse das richtige Maß an Komplexität zu halten und die Schülerinnen und Schüler nicht durch Über- oder Unterkomplexität in ihrem Lernen zu behindern. Das Treffen des richtigen Maßes an Komplexität ist insbesondere für die erfolgreiche Vermittlung von Argumentationskompetenz zentral und die Frage, wie genau man in einer Kontroverse die einzelnen Argumente prüft und welche Art von Feedback man an welcher Stelle im Unterrichtsverlauf gibt. So ist es ver-

mutlich fast immer notwendig, die Kontroverse im Nachhinein argumentativ aufzuarbeiten, wenn man dadurch die Urteilskompetenz und Autonomie der Schülerinnen und Schüler stärken möchte. Doch wie sehr man bei dieser Aufarbeitung ins Detail geht, ist (selbst wenn auf Seiten der Lehrkräfte die entsprechenden Kompetenzen vorhanden sind) keine leicht zu beantwortende Frage und hängt nicht nur von der verfügbaren Zeit, sondern auch ganz maßgeblich von dem Niveau der stattgefundenen Kontroverse und den bereits vorhandenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schülern ab.

Neben dieser allgemeinen Schwierigkeit besteht die Gefahr, dass „sensible Themen“, besonders wenn sie kontrovers behandelt werden, zu problematischen Unterrichtsverläufen führen (Drerup 2021, 114f.). So gibt es für verschiedene Schülerinnen und Schüler potentiell emotional belastende Themen, die man aus pädagogischen Gründen besser nicht kontrovers diskutieren sollte oder höchstens (eventuell mit einer Trigger-Warnung versehen) nur vorsichtig zur Diskussion stellen sollte, selbst wenn das Doppelkriterium Drerups erfüllt ist. Ein Beispiel dafür wäre unter Umständen die moralische Bewertung von Abtreibung oder Sterbehilfe, insbesondere wenn es auf Seiten der Schülerinnen und Schüler bereits persönliche Berührungspunkte mit dem Thema gibt. Oft weiß man als Lehrkraft jedoch nicht vorher, welche Themen in dieser Hinsicht problematisch sind, und oft zeigt sich das erst, wenn eine Mitschülerin oder ein Mitschüler eine entsprechende Äußerung getätigt hat. Hier könnten Lehrkräfte insbesondere darin geschult werden, das Eskalationspotenzial solcher Themen zu erkennen, und Deeskalations-, Moderations- und Exit-Strategien in der Aus- und Weiterbildung erlernen.

Drerups Argument, dass wir „kollektive Selbstzensur aufgrund von Befindlichkeiten“ begingen, wenn wir emotional belastende Themen nicht kontrovers diskutieren lassen, kann nicht überzeugen (Drerup 2021, 117). Ein Thema, das nicht kontrovers diskutiert wird, kann dennoch im Unterricht behandelt werden. Es kann also keine Rede davon sein, dass wir uns dann der Möglichkeit beraubten, uns „mit emotional herausfordernden Sichtweisen auseinanderzusetzen“ (Drerup 2021, 117). Eine Lehrkraft kann ein solches Thema sogar kontrovers vermitteln (ohne es kontrovers zu diskutieren), indem sie verschiedene gleichermaßen legitime Positionen mit ihren Begründungen ergebnisoffen darstellt, aber auf eine Weise, welche das Risiko emotionaler Belastung für die Schülerinnen und Schüler minimiert.

Zugleich ist Drerup unbedingt zuzustimmen, wenn er sagt, dass rassistische Vorurteile, antisemitische Hetze und extremistische Positionen grundsätzlich „Gegenstand diskursiver Kritik“ sein müssen (Drerup 2021, 119).

Doch damit das Gelingen kann, muss die Lehrkräftebildung deutlich nachbessern, vor allem was die systematische Förderung von (der Vermittlung von) Argumentationskompetenz und epistemischen Tugenden anbelangt. Sonst können Lehrkräfte kaum zielgerichtet auf Äußerungen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit oder extremistischer Thesen in ihrem Unterricht diskursiv reagieren. Und sonst können auch weder die von Drerup (2021, 20f.) als Teil der Förderung demokratischer Grundbildung formulierten Ziele (insbesondere das allgemeine Bildungsziel der Förderung der individuellen und politischen Autonomie der Schülerinnen und Schüler) erreicht, noch die von ihm benannten und hier diskutierten Fehlformen und Schwierigkeiten beim Einsatz von Kontroversen im Unterricht nachhaltig überwunden werden.

Gerade weil Drerups Büchlein „Kontroverse Themen im Unterricht: Konstruktiv streiten lernen“ so viel Potenzial für Ergänzungen und weitere Überlegungen bietet, muss insgesamt festgehalten werden, dass es eine absolute Bereicherung für die Literatur ist – und auch für angehende Lehrkräfte uneingeschränkt zu empfehlen.³

Literatur

- Andre, Judith. 1983. „Dealing with Naive Relativism in the Philosophy Classroom“. *Metaphilosophy* 14 (2): 179–82. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9973.1983.tb00129.x>.
- Balg, Dominik. 2020. „Talking about Tolerance“. *Teaching Philosophy* 43 (2): 123–37. <https://doi.org/10.5840/teachphil202068122>.
- Bayer, Klaus. 2011. *Argument und Argumentation: Logische Grundlagen der Argumentationsanalyse*. 2. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Betz, Gregor. 2010. *Theorie dialektischer Strukturen*. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Betz, Gregor. 2016. „Logik und Argumentationstheorie“. In *Neues Handbuch des Philosophie-Unterricht*, herausgegeben von Jonas Pfister und Peter Zimmermann, 169–202. Bern: Haupt Verlag.
- Betz, Gregor. 2020. *Argumentationsanalyse: Eine Einführung*. Berlin: Metzler.
- Bowell, Tracy, und Gary Kemp. 2009. *Critical Thinking: A Concise Guide*. London: Routledge.

3 Mein aufrichtiger und herzlicher Dank gilt Dominik Balg, Philipp Dragic und David Löwenstein für ihre hilfreichen Kommentare und ihr konstruktiv-kritisches Feedback sowie den Teilnehmenden des Kolloquiums „Philosophie der Bildung und Entwicklung“ im Wintersemester 2022/2023 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

- Burkard, Anne. 2017. „Everyone Just Has Their Own Opinion“. *Teaching Philosophy* 40 (3): 297–322. <https://doi.org/10.5840/teachphil2017101773>.
- Burkard, Anne, Henning Franzen, David Löwenstein, Donata Romizi, und Annett Wienmeister. 2021. „Argumentative Skills: A Systematic Framework for Teaching and Learning“. *Journal of Didactics of Philosophy* 5 (2): 72–100.
- Drerup, Johannes. 2021. *Kontroverse Themen im Unterricht: Konstruktiv streiten lernen*. Ditzingen: Reclam Verlag.
- Feldman, Richard. 2014. *Reason and Argument*. Harlow, United Kingdom: Pearson.
- Franzen, Henning, Anne Burkard, und David Löwenstein. 2022. *Argumentieren lernen*. Darmstadt: WBG.
- Giesinger, Johannes. 2021. „Vermitteln und Mitteilen: Die Meinung der Lehrperson in der Diskussion kontroverser Themen“. In *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen?: Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote*, herausgegeben von Johannes Drerup, Miguel Zulaica y Mugica und Douglas Yacek, 19–30. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Hess, Dianna. 2009. *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. New York: Routledge.
- Lanius, David. 2021. „Wie sollten Lehrende mit Fake News und Verschwörungstheorien im Unterricht umgehen?“. In *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen?: Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote*, herausgegeben von Johannes Drerup, Miguel Zulaica y Mugica und Douglas Yacek, 188–208. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Lanius, David. 2022. „Argumentationskompetenz im Philosophie- und Ethikunterricht vermitteln: Was wir dafür brauchen“. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* (1): 7–23.
- Löwenstein, David. 2022. *Was begründet das alles?: Eine Einführung in die logische Argumentanalyse*. Ditzingen: Reclam Verlag.
- Meyer, Kirsten. 2011. „Moralische Bildung im Philosophie- und Ethikunterricht“. In *Sozialerziehung in der Schule*, herausgegeben von Maria Limbourg und Gisela Steins, 225–39. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pfister, Jonas. 2019. „Classification of Strategies for Dealing with Student Relativism and the Epistemic Conceptual Change Strategy“. *Teaching Philosophy* 42 (3): 221–46. <https://doi.org/10.5840/teachphil2019730107>.
- Reid, Charles L. 1970. „Popular Subjectivism and Relativism“. *The Journal of Critical Analysis* 2 (3): 36–42. <https://doi.org/10.5840/jcritanal19702329>.
- Satris, Stephen A. 1986. „Student Relativism“. *Teaching Philosophy* 9 (3): 193–205. <https://doi.org/10.5840/teachphil19869336>.
- Steenbergen, Marco R., André Bächtiger, Markus Spöndli, und Jürg Steiner. 2003. „Measuring Political Deliberation: A Discourse Quality Index“. *Comparative European Politics* 1 (1): 21–48. <https://doi.org/10.1057/palgrave.cep.6110002>.

Flucht ins Unbefragbare? Über Demokratiebildung und den Versuch, die Grenzen der Kontroverse im Klassenzimmer zu ziehen

Escape into the Unquestionable?
Education for democracy, teaching controversial issues
and the attempt to limit classroom discussion

LAURA MARTENA, TUTZING

Zusammenfassung: Die Debatte genießt in liberalen Demokratien einen hohen Stellenwert. Das gilt nicht nur für den öffentlichen Raum, sondern auch für den Schulunterricht, der Heranwachsende auf die Teilnahme an dieser Praxis vorbereiten soll. Wie kontrovers soll und darf es im Klassenzimmer selbst aber zugehen? Wie steht es etwa mit antidemokratischen oder illiberalen Positionen? Sollen auch sie kontrovers diskutiert werden, oder sollen die Lernenden hier vielmehr von vornherein zur Übernahme der als legitim vorausgesetzten Position gebracht werden? Wenn ja, auf welche Weise? Diese Fragen werden in der Bildungsphilosophie intensiv diskutiert. Der Beitrag befasst sich mit der sogenannten *Kontroverse um Kontroversitätsgebote*. Konkret widmet er sich Johannes Drerups Versuch, den Raum der Kontroverse im Klassenzimmer zu eröffnen und zugleich zu begrenzen. Zunächst wird betrachtet, wie er die Grenzen des Diskurses zieht und inwieweit er diese Grenzziehung überzeugend begründet. Dann werden die unterrichtspraktischen Konsequenzen, die er selbst daraus ableitet, und das Konzept eines „direktiven Unterrichtens“ im Kontext ethischer Debatten beleuchtet. Schließlich wird eine alternative Herangehensweise angedeutet: Statt zu versuchen, den Lernenden anhand kontroverser Themen *top down* einen fixen Wertekanon zu vermitteln, können Lehrpersonen solche Kontroversen auch zum Anlass nehmen, die Wertvorstellungen der Schüler:innen gemeinsam mit ihnen aufzudecken, zu explizieren und kritisch zu durchdenken. Eine solche Praxis dialogi-

Alle Inhalte der Zeitschrift für Praktische Philosophie sind lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.



scher Wertebildung ist zwar für alle Beteiligten herausfordernder, scheint aber besser zur Idee der Demokratiebildung zu passen.

Schlagwörter: Demokratiebildung; Wertebildung; Debattenkultur; Kontroversitätsgebote; sokratischer Dialog

Abstract: Debate is highly valued in liberal democracies. This applies to the public sphere as well as school education, which should prepare young people to participate in this practice. But just how controversial should the classroom discussion itself be, and how should anti-democratic or illiberal positions be dealt with? Should they also be discussed controversially, or should learners instead be made to adopt the position assumed to be legitimate from the outset? If so, in what way? These questions are heavily debated in educational philosophy. The article deals with the controversy over teaching controversial issues. Specifically, it is devoted to Johannes Drerup's attempt to open up and limit the space of controversy in the classroom. First, I consider how he draws and justifies the limits of discourse and the practical consequences he deduces from this demarcation. Then, I explore the concept of 'directive teaching' in the context of ethical debates. Finally, I propose an alternative approach: Rather than using controversial issues to try to impose a fixed set of values on students in a top-down way; teachers can use such controversies as an opportunity to work with students to uncover, explain and critically reflect on their own values. Such a practice of dialogical values education is more challenging for all involved, but it seems to fit better with democratic education.

Keywords: democratic education, value education, debate culture, controversy imperative, socratic dialogue

I.

Der demokratische Diskurs steckt in einer tiefen Krise. Dieses Eindrucks kann man sich jedenfalls schwer erwehren, wenn man die Fülle neuerer Zeitdiagnosen betrachtet, die seinen Niedergang beschreiben oder beschwören. Provokationen, Polemiken und Populismus treten demnach an die Stelle sachlicher Auseinandersetzungen, Affekte an die der Argumente. Wenn sogar vermeintlich unzweifelhafte Tatsachen ihre Verbindlichkeit verlieren, scheint das ‚Ende der Wahrheit‘ selbst nahe. Gerungen wird aber nicht nur darum, wie wir öffentlich miteinander streiten und woran wir uns dabei orientieren sollten. Es gibt auch Streit darüber, welche inhaltlichen Standpunkte noch vertretbar sind: Während manche Beobachter:innen warnen, dass rechte Bewegungen durch ständige Tabubrüche die Grenzen des Sagbaren so weit verschieben, bis illiberale, antidemokratische und menschenfeindli-

che Positionen wieder legitim erscheinen, sehen andere die eigentliche Gefahr in einer ‚Cancel Culture‘, in der jene, die sich abseits eines Mainstreams verorten, durch sozialen Druck zum Schweigen gebracht werden. Inwieweit solche Diagnosen zutreffen, worin die Ursachen dieser Krisenerscheinungen liegen und ob sie die Demokratie selbst bedrohen, ist wiederum strittig. In den letzten Jahren haben sie jedenfalls Vertreter:innen verschiedener Disziplinen, der Medien, Politik und Zivilgesellschaft auf den Plan gerufen, die auch praktisch in unsere Debattenkultur zu intervenieren versuchen.

Johannes Drerups Buch über *Kontroverse Themen im Unterricht* stellt sich in diesen Kontext. Auch ihm geht es darum, wie wir lernen, konstruktiv über unser Zusammenleben zu streiten, aber auch um die Grenzen demokratischer Diskurse. Er geht diesen Fragen aus demokratietheoretischer, bildungsphilosophischer und pädagogischer Perspektive nach. Seine Adressat:innen sind Multiplikator:innen politischer Bildung, insbesondere Lehrpersonen an öffentlichen Schulen. Diesen komme eine Schlüsselfunktion zu, weil sie die Heranwachsenden in die Debatte als „demokratische Praxis par excellence“ (Drerup 2021, 7) initiieren und ihnen so jene Werte vermitteln sollen, die für die Demokratie ‚konstitutiv‘ seien (Drerup 2021, 21, 31). Drerup möchte diesen Lehrpersonen daher Mut zur Diskussion gesellschaftlich und politisch kontroverser Fragen im Unterricht machen. Zugleich bietet er ihnen Kriterien an, um zu entscheiden, welche Themen als kontrovers gelten sollen und welche nicht, die auch unterrichtspraktisch relevant sein sollen.

Weil sein Versuch, den Raum der Kontroverse im Klassenzimmer zu eröffnen und zugleich zu begrenzen, im Zentrum seiner Überlegungen steht, möchte ich diesen zunächst näher betrachten. Ich konzentriere mich darauf, welche Positionen er dieser Kontroverse gerade entziehen will, und wie er diese Grenzziehung begründet (Abschn. II). Im Anschluss nehme ich seine pädagogischen Folgerungen, insbesondere die Rede von „direktivem“ Unterrichten, näher in den Blick (Abschn. III). Schließlich möchte ich eine alternative Herangehensweise andeuten. Statt immer neu zu versuchen, den Diskurs durch Grenzziehungen, die den ohnehin bestehenden rechtlichen Rahmen weiter verengen,¹ wieder zu ‚zivilisieren‘ (Drerup 2021, 38, 70), könnten politische Bildner:innen und Lehrpersonen auch dazu beitragen, dessen selbstregulative Kräfte zu stärken. Indem ich einen solchen Ansatz skizziere,

1 Dieser ist seinerseits Gegenstand von Kontroversen und im Wandel begriffen; siehe etwa die jüngst erfolgte Ausweitung des § 130 StGB (die allerdings eher sang- und klanglos verlief).

möchte ich zugleich zeigen, warum nicht jeder, der Drerups Versuch einer Dressur der Debatte problematisiert, in „Offenheitsromantik“ (Drerup 2021, 141) schwelgt oder sich gleich in die ‚antipädagogische‘ Schmutzlecke stellen muss (Drerup 2021, 58, 75) (Abschn. IV).²

II.

Seine „Problemvorgaben“ (Drerup 2021, 10) wie auch seine begrifflichen Leitunterscheidungen entnimmt Drerup einer Debatte, die in der angelsächsischen ‚Philosophy of Education‘ seit Längerem geführt wird.³ Die Beteiligten sind sich zunächst in zweierlei Hinsicht weitgehend einig: Erstens sei die diskursive Auseinandersetzung mit politischen Streitfragen ein wichtiges Medium demokratischer Bildung, die wiederum eine zentrale Aufgabe von Schule darstelle, und daher von Lehrpersonen im Unterricht zu fördern. Zweitens seien kontroverse Themen auch als solche zu behandeln, also multiperspektivisch und ergebnisoffen.⁴ Gerade im Lichte der derzeitigen ‚Diskursverwilderungen‘, aber auch von Forderungen, die durch politische, religiöse und weltanschauliche Gruppierungen an Schule herangetragen werden, ergibt sich daraus das Problem, welche strittig scheinenden Themen denn als *genuin kontrovers* gelten können. Hieran entzündet sich die eigentliche Kontroversitätskontroverse, die sich um Kriterien dreht, dies zu entscheiden. Diese sollen dann auch für die Unterrichtspraxis maßgeblich sein: Bei *genuin kontroversen* Themen sei die Lehrperson professionsethisch verpflichtet, ihre Schüler:innen mit einem Spektrum gleichberechtigter Positionen zu konfrontieren – eine *nicht-direktive* Unterrichtsform. Bei

2 Es sei angemerkt, dass Drerup in einem Buch über konstruktives Streiten unterschwellig, bisweilen auch explizit mit solchen Abwertungen operiert, wobei im Einzelnen zu prüfen wäre, ob er sich nicht öfters mit Pappkameraden streitet. Siehe dazu bspw. seine pauschalen Attacken gegen ‚poststrukturalistische‘, ‚radikaldemokratische‘ oder ‚dekoloniale‘ Begrifflichkeiten auf S. 58f. (wobei Drerup sich die Polemik hier borgt).

3 Angestoßen wurde sie u.a. von Michael Hand. Einen Kristallisationspunkt hat sie in der Zeitschrift *Educational Theory* gefunden. Siehe für den deutschsprachigen Raum auch die Beiträge in Drerup et al., Hrsg. 2021.

4 Vgl. auch Hand 2014, 435. Die Unterscheidung direkter und nicht-direktiver Unterrichtsformen soll als „Metakategorie“ verstanden werden, „die explizite oder implizite Lenkungsabsicht der Lehrkraft betrifft, nicht aber die spezifische Form ihrer operativen Umsetzung“ (Drerup 2021, 91).

Themen, die als *nicht genuin kontrovers* gelten können, soll sie ihnen die richtige Position *direktiv* vermitteln (Drerup 2021, 10f., 54–55).

Ausgehend von diesen Dichotomien kritisiert Drerup Kandidaten für Kontroversitätskriterien (Drerup 2021, 54–67), um ihnen einen eigenen Vorschlag entgegenzusetzen. Sein „pluralistischer Orientierungsrahmen“ verbindet zwei Kriterien (Drerup 2021, 70): Erstens sei ein Thema dann als genuin kontrovers zu betrachten, wenn es unterschiedliche Positionen dazu gibt, die mit „politische[n] Grundwerten und -prinzipien“ vereinbar sind, die wiederum „konstitutiv für die Ermöglichung eines guten [...] Lebens in liberalen Demokratien“ seien (*politisches Kriterium*). Zweitens soll ein Thema als kontrovers gelten, wenn es in den einschlägigen wissenschaftlichen Disziplinen unter Maßgabe ihrer je eigenen Rationalitätsstandards umstritten ist (*wissenschaftsbezogenes Kriterium*). Umgekehrt ergibt sich, dass eine Frage, deren Beantwortung sich aus diesen Grundwerten ableiten lässt und/oder in diesen Disziplinen als geklärt gilt, nicht der Kontroverse preisgegeben sei. (Drerup 2021, 68–79)

Mit Blick auf Drerups Deutung und Begründung des ersten Kriteriums fällt zunächst auf, dass er weitgehend offenlässt, worin die besagten „politischen Grundwerte und -prinzipien“ bestehen. Seine Erläuterung beschränkt sich auf eine unabgeschlossene Liste in einer Fußnote, derzufolge es ihm um „zentrale Grund- und Menschenrechte; personale und politische Autonomie, Wertepluralismus sowie Gewaltenteilung, Minderheitenschutz, Rechtsstaatlichkeit u.a.“ (Drerup 2021, 68, Anm. 33) geht. Woher er diese Rechte nimmt und welche er davon aus welchen Gründen für „zentral“ hält, worin „Autonomie“ genauer bestünde, wie weit Minderheitenschutz angesichts dessen reicht und wie der Versuch, einen Wertekanon zu fixieren, mit dem Wert des „Wertepluralismus“ zusammenpasst, führt er nicht aus. Dabei nimmt er scheinbar an, die Berufung auf solche Werte liefere bereits Antworten auf politische Streitfragen – als gäbe es nicht verschiedene Auffassung, was bspw. „Rechtsstaatlichkeit“ im Konkreten heißt.⁵ Worin diese Werte nach Drerup gründen, deutet er nur an: Als letzter Maßstab fungiert seine Vorstellung vom „guten Leben“ (Drerup 2021, 68), die er dazu für objektiv erklären muss. Für dessen Ermöglichung seien besagte Werte „kons-

5 Wenn Drerup ein Defizit des *Beutelsbacher Konsenses* darin sieht, dass darin genannte Begriffe wie etwa oder „Mündigkeit“, zu denen „seit Jahrzehnten hochspezialisierte philosophische Kontroversen existieren“ (Drerup 2021, 43), unterbestimmt bleiben, gilt das m.a.W. auch für die Konzepte, mit denen er wie selbstverständlich operiert.

titativ“, weshalb sich mit ihnen der „Raum des Rechtfertigbaren“ (Drerup 2021, 32) durchmessen lasse.

So plausibel die Berufung auf „Grundwerte“ *prima facie* scheinen mag, kann dieses Manöver durchaus befremden. Immerhin beschäftigt die Frage nach dem guten Leben und der guten Ordnung die „relevanten Disziplinen“, hier die (politische) Philosophie, seit etwa zweitausendsiebenhundert Jahren. Darüber muss man sich nicht in einen naiven Subjektivismus, Relativismus oder Voluntarismus stürzen (vgl. auch Drerup 2021, 100f.). Es erinnert aber doch daran, dass Drerups eigene, „liberal-perfektionistische“ Position nur eine mögliche ist, über die sich rational streiten ließe. Dann aber scheint es – auch seinem zweiten Kriterium gemäß – problematisch, dass er diese einfach als geltend zu setzen, verabsolutieren und dem (Unterrichts-)Diskurs entziehen zu können meint.⁸ Wenn sie ihm als unbefragbar scheint, dürfte dieser Schein selbsterzeugt, nämlich seinem methodischen Vorgehen geschuldet sein, das eben darin besteht, einen Rahmen des Diskurses vorauszusetzen, um diesen dann als dessen letzten Grund und Grenze zu entdecken. Halten muss sich allein deshalb niemand daran – jedenfalls nicht als Teilnehmer:in an einem Diskurs, der sich, wiederum nach seinem ersten Kriterium, gerade durch Pluralismus auszeichnet (siehe auch Drerup 2021, 17f.).⁶

Im Klassenzimmer mag sich diese Situation anders darstellen. Immerhin herrschen hier, wie Drerup betont, klare Macht- und Herrschaftsverhältnisse (Drerup 2021, 27f.). Es scheint insofern interessant, wie sich eine solche in sich geschlossene Position auf die Vorstellung vom Unterrichtsdiskurs auswirken könnte, und welche Konzeption von „Demokratiebildung“ darin, jenseits der Präambel-Lyrik, am Werk wäre.

6 An diesem Dogmatismus ändern auch rhetorische Gesten wenig, wie Drerup sie bspw. auf S. 15 vollzieht, wenn er bemerkt, er erhebe nicht den Anspruch, „die diskutierten Fragen ein für alle Mal für alle und mit Bezug auf alle denkbaren Einzelheiten advokatorisch zu klären“ (was sich von selbst verstehen sollte), oder wenn er einräumt, dass „rationale Kritik [...] nicht per se ausgeschlossen werden darf“ (Drerup 2021, 82).

III.

Drerups Kontroversitätskriterien sollen Lehrpersonen, die ein Streitthema im Unterricht aufnehmen, praktische Orientierung geben (Drerup 2021, 12, 15). Methodisch-didaktische Entscheidungen im engeren Sinn sollen sie anhand dessen zwar nicht treffen können.¹⁰ Sie sollen daraus aber ableiten können, welches übergeordnete Ziel sie zu verfolgen haben. Ein faktisch strittiges Thema, das anhand seiner Kriterien aber als unkontrovers durchschaut werden kann, sollen sie nicht der offenen Kontroverse preisgeben, sondern ihre Schüler:innen ‚direktiv‘ zur richtigen Position führen.

Hier drängt sich eine Reihe von Fragen auf, die Drerup unbeantwortet lässt: Was hieße es genauer, ein Thema ‚direktiv‘ zu unterrichten, worin bestünde das gewünschte Ergebnis, und woran ließe sich der Erfolg erkennen? Würde es genügen, dass die Schüler:innen die zu vermittelnde Position selbst artikulieren können? Sollten sie das in eigenem Namen tun – womöglich besonders emphatisch? Sollen sie auch Gründe dafür wiedergeben können? Oder sollen sie diese selbst durchdacht haben? Welche Rolle müsste dabei die Auseinandersetzung mit Gegenpositionen spielen, und welche Funktion hätte die Berufung auf „Werte“?

Sofern Drerup selbst Sinn und Zweck direktiven Unterrichts nicht recht einsichtig macht, können wir uns einer Antwort nur indirekt nähern. Dazu können wir imaginieren, welcher Strategien sich die Lehrperson bedienen könnte.

Ein erstes hypothetisches Szenario bestünde darin, dass sie ihren Schüler:innen die zu vermittelnde Position als einzig wahre oder moralisch hochstehende präsentiert. Gegenpositionen könnte sie gar nicht erst thematisieren oder als möglichst unvernünftig oder moralisch verwerflich darstellen, ohne sie genauer zu prüfen. Abweichende Stellungnahmen durch Schüler:innen könnte sie bspw. ignorieren, ironisieren oder ihnen mit Betroffenheit oder Verachtung begegnen – die rhetorische Werkzeugkiste ist groß. Angenommen, ein solcher Unterricht wäre zunächst effektiv (was zweifelhaft ist). Was wäre damit gewonnen? Idealerweise würden die Schüler:innen bestimmte Meinungen daraus mitnehmen und sich zu deren Begründung auf Werte berufen. Ließe sich das aber schon als „Bildung“ bezeichnen? Oder hätten wir es nicht eher mit ihrem Gegenteil, mit moralischer und politischer Einfalt zu tun? Und wären die Schüler:innen spätestens dann, wenn sie jenseits des Klassenzimmers Gespräche mit Andersdenkenden führen, nicht hilflos? Wie stünde es dann aber um die Stabilität ihrer Meinungen

und die Glaubwürdigkeit der Lehrperson? Überlegungen wie diese wecken m.E. Zweifel am Wert eines so imaginierten „direktiven“ Unterrichts.⁷

Eine zweite, auf den ersten Blick attraktivere Möglichkeit bestünde darin, dass die Lehrperson die Positionen, die sie für falsch hält, zwar ernst zu nehmen vorgibt und auch punktuell Argumente dafür anspricht, diese aber von vornherein so wählt, dass sie wiederum möglichst schwach erscheint. So würde die gesamte Unterrichtsplanung die Schüler:innen bestenfalls zur gewünschten Position führen, ohne dass diese das bemerken müssen. Die beschriebenen Probleme blieben allerdings bestehen. Das Verstehen einer Position im anspruchsvollen Sinn würde m.E. voraussetzen, dass man sie durchdenkt, dabei sogar möglichst starke Gegenargumente berücksichtigt und möglichst unvoreingenommen prüft. Nur dann könnten die Schüler:innen solchen Positionen und Argumenten auch außerhalb des Unterrichts souverän begegnen.

Wollte man dieses anspruchsvollere Ziel erreichen, dass sie die zu vermittelnde Position im emphatischen Sinn verstehen, müsste man ihnen daher Gelegenheit geben, die jeweiligen Positionen auf ihre Begründung und Begründbarkeit zu prüfen. Der Maßstab, an dem sich ein solches prüfendes Durchdenken orientiert, kann aber kein irgendwo im Nirgendwo immer schon vorliegender, selbsterklärender und unbefragbarer „Grundwert“ sein. Vielmehr müsste das Verständnis solcher Wertmaßstäbe selbst Gegenstand der Explikation und Prüfung werden (können). Deren Ergebnis kann die Lehrperson wiederum nicht einfach vorwegnehmen. Allenfalls kann sie das Verständnis, das sie für das richtige hält, als ein mögliches präsentieren und versuchen, es vernünftig zu begründen und zu verteidigen – wobei sie ihre Schüler:innen im eigenen Interesse zu Widerspruch herausfordern müsste. In einem solchen Unterricht hätte die Lehrperson also den sachorientierten, argumentativen Diskurs selbst hochzuhalten, ihre Schüler:innen darin zu verwickeln und dafür zu begeistern. Einen übergeordneten Standpunkt könnte sie aber nicht beziehen. Wenn ein solcher Unterricht überhaupt noch „direktiv“ zu nennen wäre, dann eher auf prozessualer Ebene.⁸

7 Einen etwaigen ‚Indoktrinationsvorwurf‘ versucht Drerup selbst zu entkräften (Drerup 2021, 80–83).

8 Zu diesem Vorschlag siehe Gregory 2014. Eine solche Option scheint auch bei Drerup kurz auf, siehe 107.

IV.

Einen Ausweg aus diesen bekannten Aporien suchen Konzeptionen, die sich, bei allen Differenzen im Detail, als ‚(neo-)sokratisch‘, ‚maieutisch‘ oder ‚dialektisch‘ betiteln ließen. Sie gehen nicht von vornherein von der Frage aus, wie sich Grenzen des Diskurses im Klassenzimmer ziehen ließen. Wenn ihre Verfechter:innen von ‚Wertebildung‘ sprechen, denken sie diese nicht als Vermittlung eines fixen Kanons. Vielmehr gehen sie von den Lernenden aus. Deren Positionierungen werden auch nicht einfach von der Lehrperson als richtig oder falsch etikettiert. Sie bieten eher Anlässe, die darin sich zeigenden Wertvorstellungen aufzudecken.

Kontroversen in Drerups Sinn bekommen damit einen anderen Stellenwert. Denn in einem solchen Unterrichtsdiskurs wird nicht nur um Positionen gerungen. Diese können und müssen auch auf ihre Voraussetzungen zurückgeführt, und diese wiederum expliziert und geprüft werden. Idealiter wäre ein solcher Diskurs insofern selbstregulativ, als die Auseinandersetzung, ob eine Behauptung überzeugend begründbar und moralisch vertretbar ist, selbst Teil davon wäre. Seine Attraktivität für die Diskursteilnehmer:innen könnte er gerade aus einer neuen Form der Souveränität im Umgang mit eigenen und fremden Behauptungen und Geltungsansprüchen ziehen, die sich darin zugleich trainieren lässt.

Aus Drerups Perspektive mag ein solches Bild von Unterricht als realitätsferner Rationalismus erscheinen. Man könnte dem mit dem Hinweis auf Publikationen begegnen, die ihre Leser:innen nicht nur fortlaufend von oben herab belehren, sondern in diese diskursive Praxis zu verwickeln versuchen, wie auch daran anschließende praktische Seminarkonzepte.⁹ Was sich daraus lernen lässt, kann wohl jede:r nur durch eigene Erfahrung beurteilen.

9 Siehe etwa Zorn (2017). Als praktische Projekte siehe etwa das Schülerseminar „Klare Kante“ von Thomas Thielen und Oliver Weber (Weber 2019) sowie das *Hypatia-Projekt* von Thomas Arnold im Rahmen seines *Landecker Democracy Fellowship* (Humanity in Action 2021). Siehe nun auch das Projekt „Jugend im Dialog“ des *Instituts für Philosophische Bildungsforschung und Beratung* unter Leitung von Krassimir Stojanov und Karin Hutflötz (Stojanov und Hutflötz k.D.). Sie alle zeigen auf unterschiedliche Weise alternative Zugänge auf.

Literatur

- Drerup, Johannes. 2021. *Kontroverse Themen im Unterricht: Konstruktiv streiten lernen*. Ditzingen: Reclam Verlag.
- Drerup, Johannes, Miguel Zulaica y Mugica, und Douglas W. Yacek, Hrsg. 2021. *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gregory, Maughn Rollins. 2014. „The Procedurally Directive Approach to Teaching Controversial Issues“. In *Educational Theory* 64 (6): 627–48.
- Hand, Michael. 2014. „Response to Bryan Warnick and D. Spencer Smith, „Afterwords““. In *Educational Theory* 64 (4): 425–28.
- Humanity in Action. 2021. „Hypatia Project for Public Philosophy“ Humanity in Action, 2021. https://humanityinaction.org/action_project/alfred-landecker-democracy-fellowship-hypatia/.
- Stojanov, Krassimir, und Karin Hutflötz. k.D. „Projekt „Freiheit – Gerechtigkeit – Glück: Jugend im Dialog“. Aufgerufen am 20.03.2023. <https://www.institut-philbb.de/aktuelles/mehr-informationen/63cbb48762f6855365c3eb23>
- Weber, Oliver. 2019. „Wie lernt man Demokratie?“. *Frankfurter Allgemeine*, 25. April, 2019. <https://blogs.faz.net/blogseminar/wie-lernt-man-demokratie/>.
- Zorn, Daniel-Pascal. 2017. *Logik für Demokraten*. 4. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Eine religionspädagogische Replik auf Johannes Drerups Studie „Kontroverse Themen im Unterricht“

A Response to Johannes Drerup’s “Controversial Issues in the Classroom” from a Religious Education Perspective

JAN-HENDRIK HERBST, DORTMUND

Zusammenfassung: Im Beitrag wird Johannes Drerups pädagogischer Ansatz zum Umgang mit kontroversen Themen im schulischen Unterricht kritisch diskutiert. Aus einer religionspädagogischen Perspektive werden dabei vor allem Leerstellen problematisiert und nicht die Stärken von Drerups Konzeption fokussiert. Moniert werden vor diesem Hintergrund vorwiegend zwei Punkte: Drerups theoretischem Zugriff fehlt ein systematischer Ort für eine gesellschaftliche Kontextanalyse, da er eine gesellschaftstheoretische Modellierung und empirische Spezifizierung der sozialen Verhältnisse im Vagen belässt (1). Dies führt auch dazu, dass die Eigenlogik des Phänomens Religion nicht adäquat berücksichtigt wird. Vielmehr scheint Religion allein in der Perspektive der Extremismusprävention sichtbar zu werden. Darüber hinaus tendiert Drerups Ansatz dazu, den diskursiven Status quo zu verdoppeln und grundlegende Veränderungsperspektiven auszuschließen (2). Dies zeigt sich besonders an Drerups Kriterienkatalog für kontroverse Themen, etwa an der fehlenden Spezifität des politischen Kriteriums. Auch unterrichtspraktische Herausforderungen wie die Frage nach der Möglichkeit von politischen Aktionen werden ausgeklammert, obwohl sie im Zusammenhang mit dem Beutelsbacher Konsens selbst kontrovers in der Politikdidaktik und anderen Fachdidaktiken diskutiert werden.

Schlagerwörter: Gesellschaftsanalyse, Ideologiekritik, Religion, Demokratie

Abstract: In this article I will critically discuss Johannes Drerup’s pedagogical approach for dealing with controversial issues in school. From the perspective of religious education, I will highlight the gaps and not the strengths of Drerup’s concep-

Alle Inhalte der Zeitschrift für Praktische Philosophie sind lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.



tion. In this context, two major points are criticized: Drerup's theoretical approach lacks a systematic place for a social analysis because it leaves social theoretical modeling and empirical specification of social conditions in the dark (1). This also leads to a failure to adequately account for the complexity of religion. Rather, religion seems to be interesting exclusively from the point of view of extremism prevention. Moreover, Drerup's approach tends to duplicate the discursive status quo and omit fundamental perspectives of change (2). This is particularly evident in Drerup's list of criteria for controversial issues, such as the lack of specificity of the political criterion. Practical questions of teaching, such as the possibility of political action, are also left out, although they are controversially discussed in connection with the Beutelsbach Consensus in political didactics and other didactics.

Keywords: social analysis, ideology critique, religion, democracy

In seiner Studie „Kontroverse Themen im Unterricht“ gelingt es Johannes Drerup, die angelsächsische ‚Kontroverse über Kontroversen‘ für die deutschsprachige Auseinandersetzung produktiv zu rezipieren. Gekennzeichnet ist dies etwa durch das kreative Weiterdenken von Kriterien für Kontroversität (54–79) oder Orientierungshilfen für die Unterrichtspraxis (87–125).¹ Positiv hervorzuheben ist auch, dass die grundlegenden Überlegungen u. a. durch den Bezug auf empirische Untersuchungen gestützt werden (45–50), wodurch auch die Grenzen eines kontroversen Unterrichts klar zu erkennen sind (50–54). Auf die Einladung des Autors (140f.), über sein Werk eine kritische Auseinandersetzung zu führen, wird im Folgenden *aus religionspädagogischer Perspektive* reagiert. Meine Kritik im *Author-Meets-Critics-Format* bezieht sich dabei insbesondere auf Tendenzen, Schwerpunktsetzungen und Auslassungen sowie normative Entscheidungen Drerups, die sicherlich nicht grundlos getroffen wurden, deren Kehrseite aber aufgezeigt werden soll.

These 1: Drerups Ansatz fehlt ein systematischer Ort für eine gesellschaftliche Kontextanalyse.

Drerup hebt an vielfältigen Stellen die Bedeutung einer kontextsensiblen Auseinandersetzung mit Kontroversität hervor. Er konkretisiert dieses Vo-

1 Im Folgenden wird auf Drerups (2021a) Studie „Kontroverse Themen im Unterricht“ nur mit den entsprechenden Seitenangaben verwiesen, die z. T. exemplarisch ausgewählt wurden. Für Hinweise und Rückmeldungen danke ich Bernhard Grümme, Simone Horstmann und Jan Niklas Collet.

tum besonders hinsichtlich der schulischen Situation (87–139), kaum aber in Bezug auf deren gesellschaftlichen Rahmen. Diese relativ einseitige Schwerpunktsetzung wird gerade aus religionspädagogischer Perspektive deutlich, weil religiöse Bildung in der Schule schon häufiger politisch instrumentalisiert worden ist. Beispielhaft dafür stehen die Stiehlschen Regulative in Preußen (1854), der Versuch von Wilhelm II. mit dem Religionsunterricht die Sozialdemokratie zu bekämpfen oder das Ziel der Patriotismus-Erziehung aus dem Reichskonkordat von 1933 (z. B. Herbst 2022, 131f.). Gegenwärtig mag das gesellschaftspolitische Ansinnen angeführt werden, dass der Religionsunterricht Fundamentalismus und Extremismus verhindern soll (ebd., 133). Für religiöse Bildung ergibt sich zudem die Schwierigkeit, dass Lehrkräfte Sorge haben, von Vertreter*innen von Religionsgemeinschaften kritisiert oder sanktioniert zu werden (z. B. Pace 2019, 231). In allen diesen Fällen verringert sich die Möglichkeit einer Fach- und Unterrichtsautonomie, die Drerup zufolge eine große Relevanz beim Unterrichten von Kontroversen besitzt (37f., 113f.). Zugleich steigen „externe politische Einflussnahmen und politischer Druck auf Lehrerinnen und Lehrer“ (113). Um diese Zusammenhänge wissenschaftlich zu erforschen, bedarf es ihrer *gesellschaftstheoretischen Modellierung und empirischen Spezifizierung* (z. B. Herbst 2022, 132f.). Beides wird bei Drerup nur in Ansätzen geboten. Zumindest ein Verweis auf diese Leerstelle wäre relevant gewesen, weil aus ihr z. T. problematische Konsequenzen resultieren. Dies lässt sich an zwei Beispielen verdeutlichen:

1. Gerade da, wo Drerup sich konkreter auf den gesellschaftlichen Kontext bezieht, bleiben seine Ausführungen verhältnismäßig unspezifisch. Er erwähnt etwa mehrmals den Versuch rechter Akteure, Einfluss auf das Bildungssystem zu nehmen (z. B. sog. AfD-Meldeportale; 9f., 83–85, 111). Dabei rekurriert er auf „Zeitdiagnosen, die darauf verweisen, dass das Spektrum der noch als demokratisch anerkannten Positionen von tendenziell antidemokratischen und illiberalen Parteien und Bewegungen zunehmend ausgeweitet und überdehnt wird“ (38). Allerdings fehlt eine Analyse und Einbettung der Entwicklungen oder zumindest ein Hinweis auf diese, obwohl komplexe – auch pädagogische – Fragen damit zusammenhängen (z. B. Olberg 2020). Es scheint, als diene der Kontext Drerup hierbei eher als Reservoir für Beispiele, die sich anführen lassen, um den eigenen Ansatz zu plausibilisieren (etwa der Bezug auf die rechtsradikale Idee eines ‚Großen Austauschs‘, 71). Exempla aus dem gleichen Zusammenhang, die Drerups Kriterien-Entwurf grundsätzlich herausfordern würden, werden

demgegenüber nämlich nicht gezielt aufgesucht. Dazu hätten Grenzfälle wie das Werk „Luther für junge Leser“ vom ehemaligen Religionslehrer und neurechten Vordenker Karlheinz Weißmann analysiert (Gärtner und Herbst 2022) oder zumindest auf diese verwiesen werden müssen. Mit dieser analytischen Schwäche korrespondiert, dass manche praktischen Hinweise den Forschungsstand nicht genügend berücksichtigen. Dies wird an Drerups Vorschlag deutlich, wie mit politisch fragwürdigen Äußerungen von Schüler:innen umgegangen werden könnte (118–22): Der schwierige „Graubereich“ (118) wird zwar genannt und teilweise beleuchtet (121). Politikdidaktisch bewährte, empirisch fundierte sowie für Drerups Gedankengang potenziell produktive Interventionsstufen (Jahr und Petrik 2018, 109–11) bleiben jedoch unerwähnt; auch eine Unterscheidung zwischen unüberlegten Kommentaren und solchen, die von politisch organisierten Schüler:innen mit einem relativ geschlossenen autoritären Weltbild geäußert werden (Herbst 2022, 457), wird nicht systematisch getroffen.

2. Aus religionspädagogischer Perspektive fällt auch Drerups bisweilen unkritische Verwendung des Extremismuskonzepts auf (118–121, 126, 132). Extremismus ist keine pädagogische, sondern eine sicherheitspolitische Kategorie, die politikwissenschaftlich nicht unumstritten ist. Mit ihrer unvermittelten Aufnahme in pädagogisch-didaktische Theoriebildung besteht die Gefahr, den Schutzraum von Bildungsprozessen politischer Instrumentalisierung auszuliefern. Den damit zusammenhängenden Versuchen staatlicher Beeinflussung (Widmaier 2022) wird so wissenschaftlich zugearbeitet. Das hat auch fachliche Konsequenzen. Religion wird in dieser Perspektive vorwiegend als Gefahr für die freiheitlich demokratische Grundordnung gesehen. Sie wird etwa erwähnt, wenn religiöse Gemeinschaften eine liberale Sexualerziehung verhindern (34) oder das Recht von Meinungsfreiheit durch den Hinweis auf unangemessene Religionskritik torpedieren (135–39). Nur Religion, die ohne Probleme mit der liberal-demokratischen Ordnung vereinbar ist, scheint akzeptabel (135). Eine kritische Perspektive auf Religion ist zumindest teilweise auch verständlich, aber dies geht eben auch mit Einseitigkeiten einher: Als komplexes Gebilde mit facettenreicher Geschichte, verschiedenen theologischen Traditionen und diversen Praktiken kommt Religion kaum in Drerups Blick. Das fehlende Bewusstsein für die Eigenlogik dieses Gegenstands wird in Trivialisierungen deutlich, die spezifische Unterschiede ka-

schieren: Beispielhaft werden Mohammed-, Buddha- und Jesus-Karikaturen tendenziell gleichgesetzt und allen Religionsgemeinschaften wird kontextlos gleichermaßen die Gefahr illiberaler Tendenzen unterstellt (138). Das läuft Drerups eigenem Anliegen entgegen, die fachliche Logik von Kontroversen adäquat zu berücksichtigen (73f., 77, 94). Trotz der wichtigen Bedeutung deliberativer Demokratietheorie für sein Konzept (17–32), klammert er Habermas Erkenntnis aus, dass Religionen auch ein „Bewusstsein von dem, was fehlt“ (Habermas 2008, 26), sein können. In der nicht in jeder Hinsicht übersetzbaren Sprache und Bildwelt der Religionen sind Impulse eingelagert, die – etwa in Bezug auf Themen wie soziale Gerechtigkeit und Migration – die liberale Demokratie an ihre eigenen Ideale erinnern können (z. B. Breul 2015, 105–44).

These 2: Drerups Ansatz tendiert dazu, den diskursiven Status quo zu verdoppeln und Veränderungsperspektiven auszuschließen.

Drerup vertritt den Anspruch einer Demokratieerziehung, die „Kritik an bestehenden Ordnungen“ inkludieren kann, „sofern diese nicht auf eine Abschaffung demokratisch-liberaler Grundordnungen und -werte hinausläuft.“ (20) In der Perspektive christlicher Religionspädagogik lässt sich dieser Position prinzipiell zustimmen. Auf katholischer Seite sind Menschenrechte und liberale Demokratie seit der Enzyklika „Pacem in Terris“ (1963) von Johannes XXIII., trotz mancher Spannungsfelder, lehramtlich anerkannt. Ihre theologische Würdigung resultiert auch aus der Machtbegrenzung durch Gewaltenteilung und Wahl (Herbst 2022, 349–55): Es handelt sich um eine politische Ordnung, die sich nicht als ‚Reich Gottes auf Erden‘ inszeniert und so etwa Religionsfreiheit ermöglichen kann. Religionspädagogisch liegt aber auch die Sichtweise nahe, dass es sich zwar um das beste aller bisherigen Systeme handelt, Demokratie jedoch auch eine historische gewachsene und menschengemachte Ordnung darstellt. Diese gilt es besonders am Kriterium zu messen, wie mit Unterdrückung und ungerechtfertigter Herrschaft umgegangen wird. In diesem Denkhorizont wird die Gefahr von Drerups Überlegungen deutlich, entgegen der eigenen Intention einen tendenziell affirmativen Ansatz gegenüber dem diskursiven Status quo zu vertreten. Dies lässt sich beispielhaft veranschaulichen:

- Drerups Kriterienkatalog tendiert dazu, den diskursiven Status quo zu verdoppelt, da er keine Korrektur- und Erweiterungskriterien kennt – etwa eine begründete „Verstärkung strukturell benachtei-

ligter Positionen“ (Herbst 2022, 373). Exkludierte Positionen, die sich in der Öffentlichkeit kein Gehör verschaffen können, werden zu wenig berücksichtigt. Besonders deutlich wird dies an der geringen Präsenz, die Tiere und ihre Rechte in seinem Ansatz besitzen. Auch ungeklärt bleibt die Frage, wie das wissenschaftsbezogene Kriterium (69) angewendet werden soll, wenn in einer Disziplin Kontroversität unterbleibt (z. B. Eis 2016, 133 in Bezug auf die Wirtschaftswissenschaften). Die z. T. angeführten Polemiken gegen postkoloniale oder radikaldemokratische Theoriebildung (28f., 58f., 96) mögen zwar einen Wahrheitskern besitzen, sie erscheinen aber gerade vor dem Hintergrund der genannten Leerstellen zweifelhaft: Schließlich sind es gerade diese Ansätze, die eine theoretische Sensibilität für Exklusionsmechanismen transportieren. Auffällig ist in diesem Zusammenhang auch, dass gerade die Fehlform der „Depolitisierung“ (103), die für Ansätze mit einem wissenschaftsbezogenen Kriterium (65) und für nicht-sozialwissenschaftliche Fächer (Lehner-Amante 2014, 206) eine Schwierigkeit darstellt, im Fließtext genannt wird (103f.), in der zusammenfassenden Überblicksdarstellung (105) allerdings entfällt.

- Ein Problem von Drerups Kriterienkatalog ist die relative Vagheit des politischen Kriteriums, die der Autor selbst benennt (491). Zentral für das Kriterium sind liberale Grundwerte (71), z. B. „in der Verfassung kodifizierte gleiche Rechte und Freiheiten; personale und politische Autonomie, Wertepluralismus“ (Drerup 2021b, 488). Problematisch ist hierbei weniger die Idee eines solchen Kriteriums als dessen zu wenig spezifische Füllung: Drerup positioniert sich in Bezug auf virulente Fragen nicht klar genug. Bezieht er sich etwa auf die *freiheitlich demokratische Grundordnung* oder auf ein anderes Grundwerte-Set wie die Menschenrechte (z. B. Widmaier 2022)? Und hat es eine Bedeutung, dass er „antisemitische Positionen“ (76), aber nur „*offensichtliche* Formen von Rassismus“ (76) bzw. „*explizit* rassistisch[e]“ Äußerungen (118; Kursivs. jew. J. H.) als Beispiele dafür nennt, was mit den Werten liberaler Demokratie nicht vereinbar ist? Provoziert wird hier der Wunsch nach einer klärenden Positionierung in Bezug auf konkrete Gesellschaftsdebatten über ‚Racial Profiling‘ oder ‚antimuslimischen Rassismus‘ (138f.).
- Drerups Studie enthält keine nähere Auseinandersetzung mit Strukturproblemen liberaler Demokratien: Es findet sich keine Ursachenanalyse für rechte Normalisierung, kein Blick auf die EU-Migrations-

politik oder auf das spannungsreiche Verhältnis von Demokratie und Kapitalismus (anders etwa: Lessenich 2020). Vor diesem Hintergrund ist es konsequent, dass die Ideale liberaler Demokratie, besonders ‚personale Autonomie‘ und ‚herrschaftsfreier Diskurs‘, als mehr oder weniger realisiert erscheinen. So beschäftigt sich Drerup etwa kaum mit der Frage, durch welche strukturellen Reflexions- und/oder Diskussionsblockaden die Lernenden an einer freien Meinungsbildung gehindert werden (Celikates 2009).

- In praktischer Hinsicht bleibt offen, welche Methoden über diskursive Formate hinaus für das Unterrichten kontroverser Themen bedeutsam sind. Theaterpädagogische Ansätze werden zwar erwähnt (90), aber die so relevante Frage nach politischen Aktionen wird quasi ausgeklammert. Das ist u. a. deshalb schwierig, weil soziale Ungleichheit zwar als wichtiges Problem benannt wird (125), aber besonders diskursive Formate diese prozessieren können. Zudem werden so Reflexionen zum Zusammenhang von Bildung und sozialer Veränderung vermieden. Hinzu kommen durch die Auswahl der Beispiele und die Vagheit des politischen Kriteriums auch Unklarheiten hinsichtlich der kontroversen Inhalte: Darf/sollte im Fachunterricht z. B. die ‚soziale Marktwirtschaft‘ grundsätzlich infrage gestellt (128) und ziviler Ungehorsam als eine prinzipiell legitime Praxis oder ‚Defund the Police‘ als eine legitime Position in einer Kontroverse diskutiert werden können?

Vor dem Hintergrund dieser angeführten Schwierigkeiten überrascht es auch nicht, dass Drerup z. T. ein polemisches Zerrbild von Lehrkräften als ‚Social Justice Warriors‘ zeichnet (z. B. 78f.) und den dritten Grundsatz im Beutelsbacher Konsens (BK) relativiert (42, 78f.), ohne auf dessen historische und aktuelle Bedeutung – er wird z. T. als Dreh- und Angelpunkt des BK betrachtet (Haarmann und Lange 2016) – einzugehen.

Ausblick

Ein Fokus der vorangehenden Überlegungen lag im Sinne des Formats auf den Schwächen von Drerups Studie: Aus einer religionspädagogischen Perspektive wurden implizite Prämissen und Schwerpunktsetzungen herausgearbeitet und problematisiert. Dem Ansatz wurde einerseits attestiert, die Bedeutung des *gesellschaftlichen* Kontextes zu unterschätzen. Andererseits wurde problematisiert, dass Drerups Entwurf dem *diskursiven Status quo* verhaftet bleibt. Aus diesen Überlegungen ergaben sich auch Rückfragen an seine beiden Kriterien (68f.), etwa an den Rationalitätsbegriff beim wissen-

schaftsbezogenen Kriterium und die Gefahr einer zivilreligiösen Erhöhung der liberalen Demokratie beim politischen Kriterium. Vor diesem Hintergrund lassen sich die drei von Drerup (2021b, 494) selbst markierten Desiderate in dieser Debatte auf spezifische Weise zuspitzen: Erstens sollten theoretische und empirische Arbeiten zusammengedacht werden – und zwar so, dass die jeweilige *Fachlogik* dezidiert berücksichtigt wird. Zweitens sollten länderspezifische Vergleichsstudien mit empirisch gesättigten *Gesellschaftsanalysen* verbunden werden. Und drittens ist die „Entwicklung von kasuistischen Modellen“ (ebd.) unbedingt zu unterstützen, wobei besonders *herausfordernde Grenzfälle* heranzuziehen wären. Abschließend lässt sich sagen, dass es Drerup hoch anzurechnen ist, dass er ein in Deutschland ziemlich unerforschtes Terrain völlig neu kartographiert hat und allgemein-pädagogische Zusammenhänge in den Blick bekommt, die sonst im fachdidaktischen Detail verloren gehen. Er bürstet gängige Pauschalurteile zum BK (39–45) oder zum Frontalunterricht (46) gegen den Strich und bezieht u. a. durch offensives Verwenden des Erziehungsbegriffs Position gegenüber virulenten Fehlformen im Unterricht wie „Subjektivismus“ (57), „Skeptizismus“ (66) bzw. „Relativismus“ (105).

Literatur

- Breul, Martin. 2015. *Religion in der politischen Öffentlichkeit: Zum Verhältnis von religiösen Überzeugungen und öffentlicher Rechtfertigung*. Paderborn: Schöningh.
- Celikates, Robin. 2009. *Kritik als soziale Praxis: Gesellschaftliche Selbstverständigung und kritische Theorie*. Frankfurt am Main: Campus.
- Drerup, Johannes. 2021a. *Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen*. Ditzingen: Reclam Verlag.
- Drerup, Johannes. 2021b. „Demokratieerziehung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote“. *Zeitschrift für Pädagogik* 67 (4): 480–96.
- Eis, Andreas. 2016. „Vom Beutelsbacher Konsens zur ‚Frankfurter Erklärung‘: Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung?“. In *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*, herausgegeben von Benedikt Widmaier und Peter Zorn, 131–39. Bonn: BpB.
- Gärtner, Claudia, und Jan-Hendrik Herbst. 2023. „Religiöse Bildung und das Kontroversitätsgebot – auf dem praktischen Prüfstand. Exemplarische Analysen anhand von neuerechtem Bildungsmaterial“. In *Kontroversität*, herausgegeben von Thomas Goll. Darmstadt: WBG (im Erscheinen).

- Haarmann, Moritz P., und Dirk Lange. 2016. „Emanzipation als Kernaufgabe politischer Bildung: Überlegungen zum Beutelsbacher Konsens“. In *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*, herausgegeben von Benedikt Widmaier und Peter Zorn, 166–70. Bonn: BpB.
- Habermas, Jürgen. 2008. „Ein Bewußtsein von dem, was fehlt“. In *Ein Bewußtsein von dem, was fehlt: Eine Diskussion*, herausgegeben von Michael Reder und Josef Schmidt, 26–36. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Herbst, Jan-Hendrik. 2022. *Die politische Dimension des Religionsunterrichts: Religionspädagogische Reflexionen, interdisziplinäre Impulse und praktische Perspektiven*. Paderborn: Brill Schöningh.
- Jahr, David, und Andreas Petrik. 2018. „Zur Rekonstruktion sokratischer Lehrerstrategien gegen rechtspopulistische Schülerargumentationen auf Basis von Unterrichtsfällen“. In *Populismus und politische Bildung*, herausgegeben von Laura Möllers und Sabine Manzel, 108–14. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Lechner-Amante, Alexandra. 2014. „Politische Bildung als Unterrichtsprinzip“. In *Handbuch politische Bildung*, herausgegeben von Wolfgang Sander, 4. Aufl., 203–11. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Lessenich, Stephan. 2020. *Grenzen der Demokratie: Teilhabe als Verteilungsproblem*. Ditzingen: Reclam Verlag.
- Olberg, Hans-Joachim. 2020. „Identitäre gegen Demokratie. Kritik der Erziehung zum Ethnopluralismus“. *GWP – Gesellschaft Wirtschaft Politik* 69 (2): 246–54.
- Pace, Judith L. 2019. „Contained risk-taking: Preparing preservice teachers to teach controversial issues in three countries“. *Theory & Research in Social Education* 47 (2): 228–60.
- Widmaier, Benedikt. 2022. *Extremismuspräventive Demokratieförderung*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

Kontroversen über Kontroversen und kein Ende

Eine Antwort auf meine Kritiker:innen

Controversies over controversies without end

A reply to my critics

JOHANNES DRERUP, AMSTERDAM / DORTMUND

Zusammenfassung: Der Beitrag diskutiert die unterschiedlichen Kritiken, die an meiner in „Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen“ vorgelegten Position vorgebracht wurden. Im Durchgang durch diese Kritiken werde ich jeweils meine eigene Position klären und aufzeigen, wo Konkretisierungs- und Revisionsbedarf besteht und wo nicht. Ich schließe mit drei Forschungsdesideraten, die Möglichkeiten der konstruktiven Fortführung und Weiterentwicklung der philosophischen und wissenschaftlichen Debatte über kontroverse Themen im Unterricht skizzieren.

Schlagwörter: Kontroversität, Demokratieerziehung; demokratische Bildung; Kriterien der Kontroversität; Kontroverse über Kontroversitätsgebote

Abstract: This contribution discusses the various criticisms that have been brought forward against the position presented in “Controversial Issues in the Classroom. Learning to argue constructively”. In engaging with these critiques, I will clarify my own position in each case and indicate where it needs to be specified and revised and where not. I conclude with three research desiderata that outline possibilities of how to continue and further develop the philosophical and scientific debate on controversial issues in the classroom.

Keywords: controversiality, democratic education, criteria of controversiality, controversy over controversial issues, liberal democracy

Alle Inhalte der Zeitschrift für Praktische Philosophie sind lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.



„Anything goes“, alles geht, sagte einst ein Philosoph, ‚if it goes‘, ergänzte ein Soziologe: ‚wenn es denn geht‘. Was sich hoffentlich nicht durchsetzt, ist jener stets dunkelste Motive und gewaltige Irrtümer unterstellende, jede Aussage ins Extreme verlängernde, böswillige Stil der Auseinandersetzung. Er wäre das Ende der Diskussion. Denn Diskussion unterscheidet sich von Streit dadurch, mit den Gegnern geführt zu werden, anstatt Zustimmung zu verlangen¹. Über die Frage, ob diese Differenzierung von Jürgen Kaube – Diskussion vs. Streit –, ähnlich wie andere Dualismen und Unterscheidungen zwischen Deliberation, Debatte, Dialog, Diskurs, strategischer oder konsensorientierter Kommunikation² usf., wirklich tragfähig und zur Ein- und Abgrenzung von Sozial- und Praxisformen tauglich ist, kann man streiten, auch weil ihnen in politischen und pädagogischen Debatten (oder Streitigkeiten) immer eine Doppelfunktion zukommt: Einerseits fungieren sie als deskriptiv-analytische Interpretationsangebote dafür, wie bestimmte soziale Phänomene ein- und zugeordnet werden *können*, andererseits als normative Vorgaben darüber, wie diese Phänomene – etwa gemäß Idealen einer vernünftigen Debatte³ und

1 Kaube (2022).

2 Hierzu Burbules (2022); zu unterschiedlichen Anlässen und Formen von Diszens- und Konsensorientierungen im Rahmen der Diskussion kontroverser Themen im Unterricht: Gronostay (2019); Reichenbach (2021); Graff (2022). Eine gute Übersicht über unterschiedliche Konzeptionen von Demokratieerziehung bietet: Sant (2019).

3 Dabei konkurrieren in der Debatte unterschiedliche Bilder und Metaphern und damit verbundene Ideale, die jeweils für sich reklamieren, den Kern oder auch nur zentrale Elemente einer ‚guten oder angemessenen Diskussion‘, eines ‚wahren oder konstruktiven Dialogs‘, der kommunikativen Vernunft usf. zu bestimmen (vgl. hierzu etwa: Laden 2012; Lakoff-Johnson 2003; Kerslake/Wegerif 2018, sowie die Arbeiten von Dewey, Habermas, Gutmann und anderen), die im mehr oder weniger starken Kontrast zu faktischen Argumentationen in und außerhalb von Schulen stehen dürften (Reichenbach 2021). Auch der Zusammenhang zwischen Kontroversität als Problemvorgabe des Unterrichts und pädagogischen Formen des praktischen Umgangs mit dieser Problemvorgabe im Unterricht ist eher als lose Kopplung zu verstehen. Diskussionen und Deliberationen repräsentieren nur eine Möglichkeit des Umgangs mit Kontroversität (Drerup/Kauppi 2021; Stitzlein 2022). Denkbar sind auch alternative Konzeptionen von Demokratie, die sich an anderen kulturellen Traditionen orientieren, z.B. an konfuzianischen Vorstellungen, die soziale Harmonie gegenüber anderen Werten priorisieren. Hierzu: Ho et al. (2017), sowie die universalistische Konzeption von Sen (1999).

demokratischen Streitkultur⁴ – legitimerweise verstanden und gestaltet werden *sollen*. Diese Gleichzeitigkeit von Versuchen der normativen Einhegung und der oftmals feststellbaren Unauflösbarkeit des Streits über kontroverse politische Themen und die damit immer auch verbundene Spannung und Diskrepanz zwischen Diskursidealen und einer in vielen Fällen vielleicht notwendigerweise enttäuschenden und ernüchternden Realität der diskursiven Auseinandersetzung, dürfte einen Großteil der in unterschiedlichen Disziplinen geführten Debatte über die angemessene und legitime Gestaltung von Debatten – die Kontroverse über Kontroversitätsgebote – bestimmen. Dies gilt auch für meinen eigenen Versuch, – metaphorisch gesprochen – normative Leitplanken für eine angemessene und legitime Kontroverse und eine förderungswürdige schulische Streitkultur zu entwickeln, um so ein Stück weit pädagogische und politische Orientierung für Lehrkräfte auf schwierigem und oftmals umstrittenem Terrain zu bieten, das durch eine Reihe von Paradoxien gekennzeichnet ist. Wie ist es z.B. möglich, in einer durch Asymmetrien gekennzeichneten Konstellation personale und politische Autonomie von Schüler:innen zu ermöglichen? Kann es in nur eingeschränkt demokratisch strukturierten Institutionen überhaupt so etwas wie eine wirkliche politische Debatte geben? Oder besteht hier nicht vielmehr die Gefahr, dass Schüler:innen vielleicht sogar ein falsches Bild von politischen Auseinandersetzungen vermittelt wird, welches sich in der Folge negativ auf ihr Politikverständnis auswirkt (Orientierung an Harmonie- und Konsensunterstellungen und Ausblendung von Sichtweisen, die Politik als konflikt- und machtgeladene diskursive Auseinandersetzung konzipieren)?⁵ Ist es möglich, Vorgaben für die Grenzen einer legitimen Kontroverse pädagogisch durchzusetzen, ohne Schüler:innen möglicherweise unfreiwillig zu manipulieren oder gar zu indoktrinieren? Wie können sie lernen, auf halbwegs vernünftige Art und Weise miteinander über politische Fragen zu diskutieren, wenn dies in der politischen Öffentlichkeit, auf die solche Diskussionen vorbereiten sollen, oftmals nicht gelingt? Ist es nicht angesichts von stetig wiederkehrenden Zeitdiagnosen zu einem Verfall der öffentlichen Streitkultur⁶ eher naiv anzunehmen, diesem durch die Diskussion kontroverser Themen in Schulen etwas entgegenzusetzen zu können? Und stellt die-

4 Hierzu auch: Frick (2017; 2020); Kumlehn/Wodianka (2022).

5 Hierzu Reinhardt (2009) und Reichenbach (2022).

6 Vgl. etwa: Lasch (1995); Sandel (2020).

ses pädagogische Vorhaben nicht selbst auch eine pädagogisch ambitionierte Inbeschlagnahme von Kindern und Jugendlichen für politische Zwecke dar, die man in anderen Kontexten mit guten Gründen kritisiert?

Konsens ist bei der Beantwortung dieser und verwandter Fragen oftmals sicherlich kaum zu erwarten und Zustimmung kann man natürlich, mit Kaube gesprochen, nicht einfach verlangen, sondern man muss dafür argumentieren und kann dann hoffen, dass man überzeugt. Garantien auf Erfolg gibt es hier wie auch generell im Rahmen von Demokratieerziehung und demokratischer Bildung nicht. Zumindest – und diese diskursregulierende, durchaus pädagogische Vorgabe werde ich versuchen im Folgenden zu beherzigen – sollte man versuchen, offen zu bleiben für neue Argumente und Sichtweisen, die ggf. nötigen die eigene Perspektive zu überdenken, zu konkretisieren oder zu revidieren. Nur so bleibt man lernfähig und kann hoffen, neue Erkenntnisse zu erlangen und den Gegenstand, um den es geht, angemessener in all seinen unterschiedlichen Facetten zu verstehen. Auch deshalb bin ich den beiden Herausgebern und den Autorinnen und Autoren dieses Buchsymposiums überaus dankbar, die sich die Mühe gemacht haben, sich mit meinen Überlegungen auseinanderzusetzen. Ich werde in meiner Replik jeweils auf die wichtigsten Einwände eingehen und erläutern, wo ich meine Position für revisions- und konkretisierungsbedürftig halte, wo ich mit den Autorinnen und Autoren einig bin und wo nicht, d.h. wo wir voraussichtlich über einen Konsens über den Dissens nicht hinauskommen werden. D.h.: Aus meiner Sicht ‚geht sicherlich einiges‘, aber mit Sicherheit nicht alles, denn es muss Grenzen geben für einen pädagogisch und politisch legitimen Umgang mit kontroversen Themen im Unterricht.

Beginnen möchte ich mit dem Beitrag von *Oliver Laschet* und *Tim Engartner*, mit denen ich weitgehend einig bin über die Grundlagen eines legitimen und angemessenen theoretischen und praktischen Umgangs mit der Problemvorgabe kontroverse Themen im Unterricht. Sie arbeiten in ihrer Replik heraus, worin die allgemeinen demokratiepädagogischen Aufgabenbestimmungen und normativen Funktionen der Diskussion kontroverser Themen im Erziehungs- und Bildungssystem von pluralistisch verfassten liberalen Demokratien bestehen, und welche praktischen pädagogischen Herausforderungen für die Umsetzung dieser Desiderate sich heute angesichts des Erstarkens illiberaler und antidemokratischer Bewegungen und Parteien stellen. Angesichts dieser Herausforderungen ist es meines Erachtens sinnvoll und begrüßenswert, bei aller legitimen Kritik und aller Sensibilität für die vielen Fallstricke und Schwierigkeiten im Umgang mit Kontroversität,

nicht zwanghaft zu versuchen nachzuweisen, wo bestimmte Fragen vielleicht doch kontroverser sind als man denkt, da ja immer alle Fragen dann doch irgendwie kontrovers sind. Auch dies ist selbstverständlich wichtig, aber es kann den falschen Eindruck erwecken, dass es im Umgang mit kontroversen Themen am Ende nur eine einzige Grauzone gibt und man am Ende im Grunde eigentlich nie so richtig weiß, wo nun legitime Kontroversität endet oder anfängt. Nicht jeder Fall, so eine Annahme die ich mit Laschet und Engartner teile, ist ein Grenzfall, denn wo es nur Grenzfälle gibt, da verschwimmen alle Grenzen und es bleibt am Ende unklar, für welche Werte und Normen man sich in liberalen Demokratien überhaupt einsetzen sollte und für welche nicht. Auch wird von einer solchen Warte her betrachtet schließlich unklar, ob es überhaupt relevante und signifikante Unterschiede gibt zwischen Werten und Normen, die für das Miteinander in liberalen Demokratien konstitutiv sind und die es zu verteidigen gilt, und solchen, die einem solchen Miteinander diametral entgegenstehen. Am Ende scheint man dann im Extremfall nicht einmal mehr Unterschiede sehen zu können zwischen der Diskussion kontroverser Themen in liberalen Demokratien und autoritären Staaten, da man ja ohnehin nicht verbindlich festlegen kann, worin denn ein angemessener und legitimer Umgang mit kontroversen Themen besteht. Gegen solche Formen der Orientierungslosigkeit, die manchmal im Rahmen eines *radical chic* vermeintlich kritischer Bildungsphilosoph:innen (wenn auch in der Regel eher implizit) vertreten wird, wendet sich die Argumentation in meinem Buch, auch weil ich davon ausgehe, dass Kritik zumindest auf Basis von Gründen ausweisen können muss, von welcher normativen und evaluativen Warte aus sie formuliert wird. Und wenn man sich dann für eine radikale Nichtaffirmation liberal-demokratischer Grundwerte ausspricht und sich folglich kaum mehr vorstellen kann, dass es auch so etwas wie eine kritische Affirmation solcher Grundwerte geben könnte, dann läuft auch eine solche Affirmation der Nichtaffirmation auf eine pädagogisch-politische Positionierung hinaus. Eine solche Position kann man gut und gerne vom Schreibtisch aus vertreten und in einer kritischen Öffentlichkeit zur Diskussion stellen. Man sollte nicht versuchen, sie an öffentlichen Schulen praktisch umzusetzen, unterstellt sie doch, es wäre im Grunde nicht möglich darüber Auskunft zu geben, auf Basis welcher Werte wir in liberalen Demokratien zusammenleben, es sei im Grunde gar beliebig, welche Werte man vertrete (als ob es etwa keinen Unterschied machen würde, ob anderen Menschen grundlegende Rechte zu- oder abgesprochen werden, ob rechtsradikale Positionen vertreten werden oder nicht usf..). Wenn man auch eine solche

Position als eine Form von Lethaltheorie ad acta legen kann, also als eine Theorie, die schon einfachste Anwendungsfälle nicht überlebt, so soll dabei natürlich keineswegs ausgespart bleiben, dass es ausgehend von einem allgemeinen Orientierungsrahmen natürlich eine Fülle von schwierigen theoretischen und praktischen Anwendungsproblemen gibt. Hierzu gehört etwa die von Laschet und Engartner aufgeworfene Frage, ob es nicht auch durchaus geboten sein kann, dass Lehrkräfte versuchen sollten, über basale liberal-demokratische Grundwerte hinausgehend, Schüler:innen mit Gründen aktiv von Werthaltungen zu überzeugen, in denen sich ein gemeinschaftlicher und demokratischer Bürgersinn niederschlägt. Bei der Beantwortung dieser Frage lassen sich unterschiedliche Akzente setzen. Man kann sie einmal mit Bezug auf die Debatte über das berühmte Böckenförde-Diktum – „Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann“ – und die Debatte über Demokratie als praktisch einzuübende Lebensform beantworten. Oder man legt den Fokus auf Paradoxien von Demokratieerziehung und demokratischer Bildung, die aus der Erwartung resultieren, dass Schüler:innen grundlegende liberal-demokratische Grundwerte akzeptieren *und* im Sinne zentraler Ziele von Demokratieerziehung und demokratischer Bildung zu personaler und politischer Autonomie befähigt werden sollen. Im Umgang mit diesen Fragen sollte man – und auch dies ist schließlich selbst Gegenstand der Kontroverse über Kontroversitätsgebote – von Harmoniemodellen Abstand nehmen, die unterstellen, dass sich jedwede Form von Konflikt in der pädagogischen Praxis auf wundersame Weise auflösen ließe, wenn man es ‚nur richtig macht‘.

Grundsätzlich teile ich mit Laschet und Engartner die Annahme, dass Lehrkräfte liberal-demokratische Grundwerte offensiver verteidigen sollten, als dies oftmals der Fall zu sein scheint (etwa wenn der Beutelsbacher Konsens als Neutralitätsgebot missverstanden wird). Dies kann praktisch auf sehr unterschiedliche Arten und Weise geschehen, von denen sicherlich eine darin besteht, an öffentlichen Schulen mehr curricularen Platz für die Diskussion kontroverser Themen zu schaffen, um so Möglichkeitsräume zu schaffen, in denen entsprechende Fragen überhaupt zur Sprache kommen. Und auch jenseits des Fachunterrichts sollten mehr Möglichkeiten für demokratische Aushandlung geschaffen werden, um so demokratische Lebens- und Umgangsformen und die für ihre Realisierung notwendigen epistemischen und kommunikativen Tugenden einzuüben, ohne dass dies zu einer radikalen Demokratisierung des Schullebens führen muss. Letztere birgt aus meiner Sicht die Gefahr, dass bestehende und durchaus begründete pädago-

gische Asymmetrien kaschiert werden, dass zu viel Verantwortung an Schüler:innen delegiert wird und dass diese im Rahmen von Demokratisierungsprogrammen für politische Agenden in Beschlag genommen werden, die unter dem Mantel der Demokratie dann doch nur eher partikulare politische Vorstellungen an Schüler:innen vermitteln wollen. Für liberal-demokratische Grundwerte offensiv einzustehen, bedeutet daher für Lehrkräfte dort, wo es geboten und notwendig ist, Flagge zu zeigen und zu intervenieren, statt sich hinter falsch verstandene Neutralitätspostulate zurückzuziehen, was auch nahelegt, dass viele Schüler:innen eben oftmals weniger *demokratische* Erziehung brauchen (abgesehen davon, dass Erziehung niemals vollständig demokratisch strukturiert sein kann), sondern mehr demokratische *Erziehung*, das heißt klare Orientierungsvorgaben, die angeben, was im Rahmen liberaler Demokratien noch und was nicht mehr legitim ist.

Das bringt mich zum zweiten Punkt, der in der Geschichte der politischen Bildung auch immer wieder als Spannung zwischen dem Prinzip der Schülerorientierung, dem Kontroversitätsgebot und dem Indoktrinationsverbot wahrgenommen wurde. Es reicht meines Erachtens, wenn Schüler:innen basale liberal-demokratische Grundwerte mit Gründen vermittelt werden und sie diesen idealiter als werdende autonome Akteure mit Gründen zustimmen können. Damit ist schon viel gewonnen, bedenkt man, dass schon eine solche halbwegs informierte Zustimmung zu solchen Grundwerten selbst eine Idealisierung darstellen dürfte⁷, und dass die hierfür auch in der Schule einzuübenden demokratischen Usancen und Selbstverständlichkeiten nicht nur nicht immer selbstverständlich sind, sondern immer auch in Spannung stehen zu personaler und politischer Autonomie (welche schließlich die Möglichkeit zur begründeten oder auch nicht begründeten Negation solcher Grundwerte miteinschließt). Es gilt daher offensiv mit Gründen für das liberal-demokratische Minimum zu werben, aber es auch, wenn Gründe allein nicht ausreichen, mit legitimen pädagogischen Mitteln direktiv durchzusetzen (etwa durch die Nutzung von Framingeffekten und anderen probaten und legitimen Mitteln der Moral- und Demokratieerziehung). Wenn Schule dieses Minimum nicht erreicht, dann versagt sie. Darüber hinausgehende Programmatiken, die z.B. auf die Belebung von Bürgersinn oder vermehrte politische Partizipation abheben, sollten dagegen als Angebote verstanden werden, die es nicht direktiv durchzusetzen gilt und von denen man

7 Vgl. hierzu und zum Problem des „manufacturing consent“ die kritischen Überlegungen von Merry (2018).

sich aus Schülersicht auch mit guten Gründen distanzieren kann. Es mangelt sicherlich nicht an unterschiedlich akzentuierten Bürgerleitbildern und an Ideen, wie sich das Zusammenleben in liberalen Demokratien verbessern lässt. Es sollte aber am Ende den Einzelnen überlassen bleiben, ob und wie sie sich weitergehend politisch engagieren möchten und wie sie ihre Rollen als künftige Bürger:innen interpretieren wollen. Es reicht daher, wenn man alles dafür tut, dass Schüler:innen liberal-demokratisch Grundwerte und die hiervon praktisch nicht zu trennenden Werthaltungen und Überzeugungen übernehmen und diese idealiter mit guten Gründen und auf Basis der hierfür notwendigen Wissensbestände verteidigen können, will man den gegenwärtigen Herausforderungen liberaler Demokratien etwas entgegensetzen. Ein solches Verständnis von Demokratieerziehung und demokratischer Bildung – und auch hierin bin mit Laschet und Engartner einig – ist nicht frei von Spannungen und Paradoxien, die es theoretisch zu rekonstruieren und praktisch zu bearbeiten gilt. Vollkommen auflösen lassen sie sich nicht.

Christian Theins aus der Sicht von Philosophiedidaktik formulierte Kritik nimmt ihren Ausgangspunkt bei der wichtigen Unterscheidung zwischen Sachverhalten und Gegenständen auf der einen Seite und diskursiv verhandelten Inhalten und Themen, die sich auf Sachverhalte und Gegenstände beziehen können, auf der anderen Seite. Ich gehe davon aus, dass Sachverhalte und Gegenstände *als solche* nicht als kontrovers gelten können, da diese erst in einer Diskussion oder einer Debatte zu kontroversen Sachverhalten und Gegenständen, d.h. zu Themen und Inhalten werden, über die wir kontrovers diskutieren oder auch nicht. Darüber hinaus ist es wichtig zu beachten, dass es auch auf den sozialen, pädagogischen und politischen Kontext ankommt, ob ein Thema oder ein Inhalt als kontrovers behandelt wird oder werden sollte. In Europa diskutieren wir etwa in der Regel nicht über die Frage, ob es aus *religiösen* Gründen verboten sein sollte, Kühe zu schlachten (da, anders als in Indien, hier Kühe für die meisten Menschen nicht als heilig gelten). Es stellt sich in der Regel kein entsprechender sozialer oder politischer Anlass für eine Kontroverse über dieses Thema, was selbstverständlich nicht bedeutet, dass es nicht andere, etwa tierethisch motivierte Anlässe geben könnte. Dass Kontroversität nun keine Eigenschaft des Gegenstands der Kontroverse ist, sondern eine soziale Konstruktion, läuft jedoch weder auf die These hinaus, dass wir jeden Gegenstand beliebig als Thema einer Kontroverse konstruieren könnten und sollten, noch darauf, dass gesellschaftlich tradierte Kontroversen oder Sichtweisen auf Kontroversen eins-zu-eins und ungefiltert im Rahmen pädagogischer Konstellationen

zu reproduzieren wären. Der von Thein vorgebrachte Einwand, dass marginalisierte Stimmen, die aus guten Gründen Einspruch gegen gesellschaftliche Verhältnisse in liberalen Demokratien vorbringen, auf der Basis der von mir vorgeschlagenen Kriterien – dem politischen und dem wissenschaftsbezogenen Kriterium⁸ – ungerechtfertigter Weise exkludiert werden könnten, da diese Kriterien nur einen bestimmten Mainstreamdiskurs spiegeln könnten, trägt daher nicht. Selbstverständlich erlaubt z.B. das politische Kriterium die Kritik an liberalen Demokratien, zumindest sofern diese Kritik sich selbst an liberal-demokratischen Grundwerten orientiert, zu denen schließlich auch gehört, dass unterschiedlichen, auch marginalisierten Stimmen, Gehör verschafft wird. Eine Aufgabe von Lehrkräften kann so auch darin bestehen, auf Basis der beiden Kriterien diskursive Schieflagen zu korrigieren, die sich z.B. dann einstellen, wenn Öffentlichkeit in liberalen Demokratien nicht ihren epistemischen und politischen Filterfunktionen nachkommt (d.h. wenn etwa im Rahmen einer *false balance* den Stimmen von Klimawandelleugnern das gleiche Gewicht zugeschrieben wird wie Stimmen von Forscher:innen mit wissenschaftlicher Expertise). Gleichzeitig gibt es auch Meinungen und Sichtweisen, etwa rechtsradikale und rassistische Sichtweisen, die zurecht in liberalen Demokratien und ihren Öffentlichkeiten marginalisiert werden bzw. marginalisiert werden sollten, da sie liberal-demokratische Grundwerte in Frage stellen oder diese nur für bestimmte Gruppen reservieren wollen.

8 Die beiden Kriterien lassen sich wie folgt ausformulieren:

1. Eine in der politischen Öffentlichkeit diskutierte Frage sollte dann kontrovers diskutiert werden, wenn für sie auf Basis politischer Grundwerte und -prinzipien (d.h. zentrale Grund- und Menschenrechte; personale und politische Autonomie, Wertepluralismus; sowie Gewaltenteilung, Meinungsfreiheit, Minderheitenschutz, Rechtsstaatlichkeit u.a.), die als konstitutiv gelten können für die Ermöglichung eines guten persönlichen und politischen Leben in liberal-demokratischen Staaten, keine eindeutige Antwort abgeleitet werden kann (politisches Kriterium).
2. Eine politisch relevante Frage sollte dann kontrovers diskutiert werden, wenn es unterschiedliche vernünftige, d.h. gut begründete und (bestmöglich) empirisch fundierte Sichtweisen auf dieses Thema gibt und wenn die Sachlage in den relevanten wissenschaftlichen Disziplinen – gemäß der diesen eigenen Rationalitäts-, Methoden- und Argumentationsstandards und Wissensbeständen – als genuin kontrovers gilt. Das Unterrichten kontroverser Themen sollte sich daher in didaktisch aufbereiteter Form an den intellektuellen und diskursiven Usancen – ‚das intellektuelle Leben‘ und die damit verbundene Expertise– wissenschaftlicher Disziplinen orientieren (wissenschaftsbezogenes Kriterium).

Thein moniert weitergehend, dass die ethischen, politik- und rechtsphilosophischen Grundannahmen des politischen Kriteriums gerade im Philosophie- und Ethikunterricht selbst Gegenstand einer vielperspektivisch struktuierten Kontroverse sein sollten, die etwa auch postkoloniale und marxistische Kritiken einbezieht. Gleiches gelte für die Methoden- und Rationalitätsstandards unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen, die eine Basis des wissenschaftsbezogenen Kriteriums darstellen. Gegen solche politik- und rechtsphilosophisch, ethisch und wissenschaftstheoretisch ambitionierten Kontroversen, für die der Philosophie- und Ethikunterricht ein geeigneter Ort darstellt, habe ich nichts einzuwenden, da ich dezidiert darauf hingewiesen habe, dass die beiden Kriterien jeweils unterschiedlich gemäß der Rationalitätsstandards der einzelnen Disziplinen und in ihrer didaktisierten Form in Curricula und Schulfächern⁹ angewendet werden können und auch sollen. Dabei kann man dann auch auf die historische und kulturelle Kontingenz von Grundwerten und Debatten über Grundwerte, von wissenschaftlichen Methoden und Verfahren und den einschlägigen wissenschaftstheoretischen Debatten über diese Methoden hinweisen. An Anlässen für Kontroversen im Philosophie- und Ethikunterricht mangelt es entsprechend nicht und ich bin mit Thein einig, dass die Fähigkeit, entsprechende Fragen zu stellen und Probleme aufzuwerfen, zentraler Bestandteil einer kritisch ambitionierten philosophischen Bildung sind. Auch habe ich gegen radikale Kritiken aus postkolonialer oder marxistischer Perspektive nichts einzuwenden, solange zumindest die Schüler:innen nicht dazu angeleitet werden, aus solchen Kritiken den Schluss zu ziehen, dass es etwa legitim sein könnte, anderen Menschen ihre Menschenrechte abzusprechen (etwa weil die Menschenrechte doch nur ein westliches Konstrukt seien). Und Thein weist schließlich auch selbst darauf hin, dass sein Votum für eine Ausweitung der philosophischen Kontroverse nicht die Existenz eines unverhandelbaren normativen und evaluativen Kernbestandes liberal-demokratischer Grundwerte ausschließt, der nicht als ein kontroverses Thema zu behandeln ist. Daran zu erinnern scheint mir auch deshalb geboten, weil gerade radikaler gesinnte Kritiken liberaler Demokratien in einigen Fällen entweder die eigenen normativen Grundlagen, auf denen sie aufbauen, nicht angemessen explizieren oder aber so radikal sind, dass sie illiberal und undemokratisch werden, und auch deshalb im Klassenzimmer vor allem als Gegenstand von

9 Zum komplexen Verhältnis zwischen dem in Schulfächern vermittelten Wissensbeständen und wissenschaftlichen Disziplinen: Dussel (2020).

Kritik in Frage kommen, nicht aber als Gegenstand einer offenen Kontroverse. Erinnert sei daher auch noch einmal an die wichtige Unterscheidung zwischen der Argumentation dafür, ein Thema im Unterricht nicht als kontroverses Thema zu behandeln (d.h. nicht mit offenem Ausgang und Bezug auf ein Spektrum mehr oder minder gleichermaßen legitimer und angemessener Perspektiven), und der Argumentation dafür, ein Thema im Unterricht gar nicht zu behandeln, also eine Form von Zensur zu betreiben. Zu sagen, dass ein Thema nicht als kontroverses Thema behandelt werden sollte, heißt schließlich nicht, dass man es gar nicht im Unterricht diskutieren sollte, sondern nur, dass man es nicht als ein *kontroverses* Thema behandeln sollte (d.h. als ein Thema, das mit offenem Ausgang diskutiert werden sollte usw.). Ich plädiere daher in meinem Buch nicht dafür – so wie es derzeit in den USA und auch in vielen anderen Ländern der Welt aus unterschiedlichen, oftmals eher fragwürdigen politischen und pädagogischen Gründen gefordert wird –, bestimmte Themen ganz aus der Schule zu verbannen (vgl. etwa Debatten über ‚Critical Race Theory‘ usw.; hierzu: Stitzlein 2022). In seltenen Fällen mag dies bei bestimmten Themen sinnvoll sein, da man etwa Positionen von Holocaustleugnern oder Befürwortern von Sklaverei keinen prominenten Platz im Curriculum wird bieten wollen, in der Regel aber dürfte es geboten sein, sich auch mit solchen Positionen kritisch auseinanderzusetzen, die mit den Vorgaben des politischen und des wissenschaftsbezogenen Kriteriums nicht konform gehen, gerade um zu verhindern, dass sie als pädagogisch unbearbeitete Positionen in den Köpfen mancher Schüler:innen tradiert werden, statt kritisiert zu werden. Eine Kritik von solchen fragwürdigen Positionen und insbesondere auch von Auslassungen von Positionen, wie sie von Thein angemahnt wird, muss zugleich selbst wiederum Kriterien dafür liefern, warum diese Positionen kritikwürdig sind, nicht ausgelassen werden sollten usw.. Solchen Kritiken – etwa mit Bezug auf Fragen der Erinnerungspolitik und -pädagogik, wie sie in den USA und auch in Deutschland diskutiert werden – können sich dabei ohne weiteres auf das wissenschaftsbezogene und politische Kriterium beziehen, wenn sie dafür votieren, dass es angebracht ist, tradierte Geschichtsbilder zu revidieren (etwa weil man in der Geschichtswissenschaft bestimmte Geschichtsmymen als Mythen entlarvt hat oder weil man in ideologiekritischer Absicht darauf hinweist, dass politische Grundrechte lange Zeit nicht allen Bürger:innen zugestanden wurden, was ggf. bis heute fortwirkt). Ein wesentlicher Unterschied zwischen Theins und meiner Position scheint mir am Ende darin zu liegen, wie man entsprechende Kriterien entwickelt und im Unterricht zur Geltung

bringt. Thein argumentiert dafür, entsprechende Kriterien nicht vorab zu setzen und *top-down* anzuwenden und durchzusetzen, sondern sie vielmehr im Unterrichtsgespräch *bottom-up* anhand von Themen gemeinsam mit den Schüler:innen zu entwickeln und kritisch zu prüfen. Ich würde eine solche Vorgehensweise, die letztlich eine partielle Problem- und Verantwortungsverschiebung von der Lehrkraft auf die Schüler:innen darstellt, nicht kategorisch ausschließen, gebe aber zu bedenken, dass oftmals nicht einmal Lehrkräfte wissen, wie Grenzen der Kontroversität angemessenen zu deuten sind (und zwar auch in klaren Fällen), und dass viele Schüler:innen durch ein solches Verfahren überfordert werden dürften. Im Verlauf der Diskussion mit den Schüler:innen herauszufinden, welche Sichtweisen es auf ein Thema gibt, wie sie begründet sind, um diese Sichtweisen dann gewissermaßen nebeneinander stehen zu lassen, kann bei dezidiert kontroversen Themen durchaus geboten sein, nicht jedoch bei Themen, die nicht als kontroverse Themen behandelt werden sollten. Dann liefe ein solches Vorgehen auf eine Pflichtverletzung und mangelnde Professionalität der Lehrkraft hinaus, die eben Schüler:innen solche Positionen, die nicht als kontrovers gelten sollten, nicht als kontrovers zu behandelnde Positionen vermitteln sollte. Anders gesagt: Es ist m.E. wenig plausibel, die philosophische Kontroverse über Kontroversitätsgebote gänzlich in den Klassenraum selbst zu verlagern und die entsprechenden Orientierungsprobleme und Verantwortlichkeiten an die Schüler:innen zu delegieren.

Mir scheint das paradigmatische Beispiel für eine gelingende Unterrichtsdiskussion, das Thein vorschwebt, die Diskussion in einem philosophischen Seminar zu sein, ein Diskussions- und Rationalitätsideal, das jedoch für schulische Kontexte etwas zu ambitioniert sein dürfte, und zwar schon deshalb, weil das geforderte Niveau kommunikativer Rationalität oftmals nicht einmal in philosophischen Seminaren erreicht werden dürfte. Abgesehen davon sind die epistemischen und pädagogischen Asymmetrien zu berücksichtigen, die in pädagogischen Kontexten unweigerlich eine Rolle spielen, und mit denen es professionell umzugehen gilt. Nicht alle Philosophielehrkräfte sind wissenschaftstheoretisch versiert und auch Schüler:innen müssen überhaupt erst in entsprechende Denk- und Kritikformen mit Hilfe von Kriterien und Standards eingeführt werden, bevor man ggf. hoffen kann, dass sie eines Tages dem elaborierten philosophiedidaktischen Vorstellungen von Thein entsprechen. Ich bin sehr skeptisch, dass ein solches Ideal tatsächlich umsetzbar ist. Ohne *top-down* Orientierung kommt man daher – zumal im Umgang mit Kindern und Jugendlichen – nicht aus,

zumindest wenn man sie nicht am Ende auf die relativistische Position festlegen will, dass alles irgendwie kontrovers ist, was oftmals ein Ergebnis von reinen *bottom-up* organisierten Gesprächen sein dürfte. Meiner Erfahrung nach riskiert man, wenn es um die Grenzen der Kontroversität geht, schließlich insbesondere in Diskussionen mit Philosoph:innen regemäßig bei Feststellungen zu landen, dass alles irgendwie kontrovers sei, womit jedoch kein angemessener Ausgangs- und Zielpunkt für Kontroversen im Unterricht benannt sein dürfte.

Theresa Bechtel, Arne Schrader und *Dirk Lange* gehen in ihrem Beitrag auf mehrere relevante Probleme des von mir verfolgten Ansatzes von Demokratieerziehung und demokratischer Bildung ein. Ein erstes Problem betrifft die normative Unterbestimmtheit allgemeiner Prinzipien und Kriterien, insbesondere des politischen Kriteriums, wobei sie vermuten, dass der Beutelsbacher Konsens hier dann doch mehr Orientierungskapazität hat, als ich ihm in meiner Interpretation zugesprochen habe. Zunächst ist zu konzedieren, und hier kann man Bechtel, Schrader und Lange ohne weiteres zustimmen, dass das politische Kriterium interpretations- und spezifikationsbedürftig ist, wie ich es ja auch in meinem Buch dargelegt habe. Es gibt nur eine allgemeine Orientierung für den Umgang mit kontroversen Themen, ohne im Rahmen einer simplen *exercise in deduction* jedweden konkreten Fall abdecken zu können. Grund- und Menschenrechte, personale und politische Autonomie, Wertepluralismus, Gewaltenteilung usf. geben jedoch, so meine Auffassung, zumindest für relativ klar gelagerte Fälle – etwa der Missachtung von Rechten – hinreichend Anhaltspunkte dafür, wo die Grenzen der Kontroversität zu verorten sind, auch wenn es natürlich zugleich viele Fälle gibt, mit Bezug auf die Konkretisierungsbedarf besteht. Dies entspricht den Üblichkeiten, denn entsprechende Anwendungs- und Spezifikationsprobleme sind schließlich als der Normalfall anzusehen, wie etwa auch Debatten aus den anwendungsorientierten Ethiken zeigen. Zugleich kann ich nicht sehen, inwieweit der Beutelsbacher Konsens hier tatsächlich die unterstellten Orientierungskapazitäten birgt, da ja auch Bechtel, Schrader und Lange nur darauf abheben, dass dieser *implizit* konkretere Vorgaben mache, explizit tut er das aber eben nicht.

Darüber hinaus scheint mir es – um auf einen zweiten Kritikpunkt zu sprechen zu kommen – ein fataler Irrweg der politischen *Bildung* zu sein, wenn sie glaubt auf den Erziehungsbegriff verzichten zu können, und zwar in der Regel ja auch nur deshalb, weil man damit Praktiken assoziiert, die man aus mehr oder minder guten Gründen oder auch nur intuitiv ablehnt.

Demokratische Bildung ganz ohne Demokratieerziehung, als Initiation in basale demokratische und liberale Grundwerte, hier sind wir uns denke ich noch einig, droht sich in latent antipädagogisch anmutenden, leeren Pathosformeln zu verlieren, die unterstellen, Kinder und Jugendliche könnten sich entsprechende Wissensbestände und Werthaltungen irgendwie aus sich selbst heraus aneignen, ohne Hilfestellung durch Lehrkräfte. Dies ist wenig plausibel. Genauso wenig plausibel ist meines Erachtens der Versuch, pädagogische Asymmetrien vollständig aufzulösen, so sehr man auch eine *partielle* Demokratisierung von Schulkultur befürworten kann (Klassenräte etc.), etwa damit Diskussionen und Deliberationen dann auch reale Folgen für das konkrete Zusammenleben in der Schule haben können. Abgesehen davon stellt es jedoch eine Selbstillusionierung dar zu glauben, man könne oder solle pädagogische Asymmetrien und die Autorität der Lehrkräfte im Namen einer wirklich demokratischen Bildung (ohne Demokratieerziehung) einfach ignorieren oder abschaffen. Solche Asymmetrien sind im Umgang mit Kindern und Jugendlichen präsent, und zwar innerhalb und außerhalb von Schulen. Es gilt angemessen mit diesem sozialen Faktum umzugehen, statt so zu tun, als könne man es einfach ignorieren oder aus der Welt schaffen (was Bechtel, Schrader und Lange auch nicht behaupten). Über einen Abbau von Hierarchien in der Diskussion lässt sich diskutieren. Sie vollständig abzuschaffen, ist nicht mehr als eine gut gemeinte, aber sicherlich nicht unproblematische Illusion, erlaubt sie doch Lehrkräften, sich aus der Verantwortung zu stehlen oder sich hinter der alten reformpädagogischen, unbegründet optimistischen Hoffnung zu verstecken, dass sich alles schon zum Guten wendet, wenn man die Schüler:innen nur machen lässt. Ein vollständiger Abbau von Autorität und Asymmetrie ist letztlich aber auch nicht notwendig, will man ein demokratisches, erfahrungsbasiertes Lernen von Schüler:innen ermöglichen.

Dabei können und sollen selbstverständlich auch die subjektiven Erfahrungswelten von Schüler:innen berücksichtigt werden, die es auch nicht zugunsten von wissenschaftlich approbiertem Wissen abzuwerten gilt. Eine solcher kruder Szientismus würde schließlich selbst auf die Propagierung einer legitimer Weise kontroversen Position hinauslaufen, und wird daher auch nicht von mir vertreten. Der Umgang mit Kontroversen auf Basis der Rationalitäts- und Methodenstandards der unterschiedlichen Fächer erlaubt einen hinreichend großen Spielraum, um auf sehr unterschiedliche Weise lebensweltliches Wissen von Schüler:innen zu berücksichtigen, ohne dieses kritiklos zu reproduzieren oder als nicht hinreichend wissenschaftlich ap-

probiert zu verwerfen (was ohnehin eine kaum praktikable Vorgehensweise wäre). Ich beschränke die hierbei nutzbaren Ressourcen nicht auf deklaratives Wissen, da ich dezidiert auch auf kommunikative und epistemische Tugenden eingehe, die sich letztlich nur in der Praxis der Argumentation erlernen und einüben lassen. Kurzum: Auch wenn ich mit Bechtel, Schrader und Lange einig bin, dass es wichtig ist, auch die Schüler:innenperspektiven ernst zu nehmen, so denke ich gleichzeitig auch, dass man bei der Diskussion kontroverser Themen in pädagogischen Institutionen ohne pädagogische Anleitung nicht wird auskommen können, zumindest dann, wenn man nicht nur will, dass überhaupt und irgendwie diskutiert wird, sondern dass gelernt wird, vernünftig und zivilisiert zu streiten.

Michael May und *Ilka Hameister* gehen in ihrer Replik zunächst der Frage nach, ob in der Theoriearchitektur meines Ansatzes, insbesondere in der Formulierung der beiden Kriterien, nicht die Eigenlogik pädagogischer Praxis und die damit verknüpfte Nicht-Hierarchizität gesellschaftlicher Praxissphären (Benner) oder, systemtheoretisch gesprochen, die (relative) Autonomie unterschiedlicher Funktionssysteme mit ihren je eigenen Kommunikationsmedien verletzt werde. So könnte man die Durchsetzung des politischen und wissenschaftsorientierten Kriteriums als eine Form der Kolonialisierung pädagogischer Praxis deuten. Nun gehe ich selbst mit Bezug auf Brighthouse und auf Benner davon aus, dass ein Ethos der Diskontinuität akzeptiert werden muss zwischen gesellschaftlichen Debatten und Diskursen auf der einen Seite und ihrer Transformation in pädagogisch aufbereitete Themen und angeleitete Diskussionen auf der anderen Seite. Der Rahmen für eine solche Transformation wird durch die beiden Kriterien geliefert. Was daraus konkret pädagogisch für die Praxis der Diskussion folgt, ist eine andere Frage (siehe unten). Man kann gegen ein solches Modell natürlich einwenden, dass es so etwas wie eine Eigenlogik der Erziehung, die unabhängig von Politik existiert, gar nicht gibt, und dass dies nur eine ideologische Konstruktion sei. Solche Einwände gilt es ernst zu nehmen, zeigt doch die Geschichte, wie sehr etwa durch Schulbücher und curriculare Vorgaben politisch immer wieder auf das Erziehungsgeschehen eingewirkt wurde und auch immer noch wird. Umgekehrt sind es schließlich gerade solche Beeinflussungsversuche, die zeigen, wie wichtig entsprechende Abgrenzungskriterien sind und wie wichtig es ist, dass Schulen und Lehrkräfte zumindest idealiter eine Filterfunktion wahrnehmen und nicht jede Form der Politisierung 1-zu-1 in den Unterricht übernehmen. Ob man hierfür von einer dezidierten Eigenlogik der Erziehung sprechen muss, sei dahingestellt,

wie es mir auch fraglich erscheint, ob die Differenzierung affirmativ/nicht affirmativ wirklich tauglich ist, um die entsprechenden demokratiepädagogischen Problemvorgaben angemessen zu bearbeiten. Fest steht jedenfalls, dass es zum Umgang mit kontroversen Themen im Unterricht natürlich pädagogischer Überlegungen bedarf, die angeben, wie man entsprechende allgemeine Vorgaben (die beiden Kriterien), pädagogisch angemessen umsetzt.¹⁰ Was man jedoch nicht braucht, ist ein dezidiert pädagogisches Kriterium, allenfalls eine Vielzahl von Kriterien, die sich nicht auf die grundsätzlichen Fragen nach den Grenzen der Kontroversität beziehen. Bei deren Formulierung kann man dann auch auf unterschiedliche Wissensformen Bezug nehmen und diese pädagogisch und didaktisch zur Geltung bringen. Sie betreffen aber allesamt die *Umsetzung* der Frage, wie mit kontroversen Themen pädagogisch-praktisch umzugehen ist¹¹, nicht die Frage, welches Thema überhaupt als kontroverses Thema zu behandeln ist. Und auf diese dezidiert pädagogischen Fragen gehe ich schließlich in extenso ein, so denke ich zumindest, und dies scheint mir insbesondere dann zu gelten, wenn man das Attribut pädagogisch nicht nur für ganz bestimmte Handlungsformen (Aufforderung zur Selbsttätigkeit etc.) reservieren möchte.

Mir scheint hier wiederum das auch oben bereits angesprochene klassische Missverständnis vorzuliegen, dass ein Votum dafür, ein Thema nicht als kontroverses Thema zu behandeln, zugleich bedeuten muss, dass man es gar nicht behandelt. Das ist damit nicht gefordert. Will man aber eine dezidiert pädagogische Orientierung für den Umgang mit Kontroversen, bedarf man entsprechender Kriterien und muss sie auch in pädagogischen Praxis-kontexten auf pädagogisch angemessene Art und Weise anwenden. Ohne

10 Dabei kann man dann auch über das Verhältnis von Demokratie und Wahrheit streiten, was insbesondere für rein deliberative Demokratiekonzeptionen mit Spannungen verbunden sein dürfte (hierzu etwa: Vogelmann/Nonhoff 2021). So kann man auch über unterschiedliche Wahrheitsbegriffe diskutieren und über andere erkenntnistheoretische Fragen, was aber – so denke ich – dass Desiderat einer basalen Wahrheits- und Wissenschaftsorientierung kaum tangieren dürfte. So scheint es mir relativ unstrittig zu sein, dass Lehrkräfte Schüler:innen wissenschaftlich approbiertes Wissen vermitteln sollten, und dass Tatsachenwahrheiten (etwa der Massenmord an den Armeniern) nicht als bloße Meinungen zu betrachten sind. Mir ist selbstverständlich bewusst, dass hiermit eine Menge von strittigen Anschlussfragen und -diskussionen verbunden sind. Hierzu auch: Abott/Fuller (2022).

11 Zur neueren Diskussion: Lo (2022)

solche Kriterien könnte man Fehlformen im Umgang mit Kontroversen nicht angemessen kritisieren. Auch der Rückbezug auf eine nichtaffirmative Pädagogik liefert hierfür kaum angemessene Orientierung. Zugleich ist es sicherlich wichtig, mit May und Hameister auf Probleme pädagogischer Vermittlung dieser Desiderate hinzuweisen. So kann z.B. ein allzu irritationsloses Beharren auf bestimmten, durch die Kriterien gestützte Vorgaben auch mit kontraintentionalen Effekten einhergehen (vgl. etwa Cotton 2006). Kurzum: Eines eigenen pädagogischen Kriteriums bedarf es nicht, dafür aber der klugen pädagogischen, an Kriterien der Kontroversität orientierten Vermittlung und Anleitung von Kontroversen über politisch relevante Fragen.

Dominik Feldmann diskutiert in seiner Replik vor allem Probleme, die mit dem politischen Kriterium und seiner Anwendung verbunden sind. Auch hier gilt es zunächst noch einmal das Missverständnis auszuräumen, dass mit den beiden Kriterien per se eine Beschränkung der Kontroverse das Wort geredet wird. Ich bin mit Feldmann einig, dass etwa Fragen der Migration und auch der mit Migrationspolitik verbundenen Folgen Gegenstand einer Kontroverse im Unterricht sein sollten, wobei es als unkontrovers gelten kann, dass Migrationspolitik grundsätzlich ein kontroverses Thema darstellt, so wie es auch unkontrovers sein sollte, dass das Ertrinken von tausenden von Menschen im Mittelmeer kritikwürdig ist. Was hieraus aber für eine angemessene und legitime Migrationspolitik in concreto folgt, wie man es anders und besser machen sollte, ist wiederum Gegenstand von legitimen öffentlichen Kontroversen. Mit Bezug auf den spezifischen Fall der Migration dürfte es darüber hinaus eine Hauptherausforderung sein, überhaupt so etwas wie eine halbwegs differenzierte Kontroverse in Gang zu setzen, die Polarisierungsdynamiken genauso vermeidet wie vorschnelle Qualifizierungen von Positionen als vermeintlich nicht mit liberal-demokratischen Grundwerten vereinbar oder umgekehrt als logische Folgerungen aus Grundwerten. Was skeptisch macht, ist, dass es schließlich Berge von u.a. philosophischer Literatur zu diesem kontroversen Thema gibt, in denen sowohl Befürworter als auch Gegner von bestimmten Positionen der Migrationspolitik gute Gründe anführen, während man zugleich in manchen Debatten politisierter erziehungswissenschaftlicher Disziplinen den Eindruck gewinnen kann, als gäbe es hier eigentlich nur eine einzige menschenwürdige Sichtweise (*no borders, no nation, no deportation* und alles andere ist Rassismus usw.), weshalb man sich die Auseinandersetzung mit schwierigen philosophischen und politischen Fragen auch gleich ersparen kann, zu denen man ja immer schon glaubt die eine richtige Antwort parat zu haben. Man macht es sich hier viel-

fach zu einfach. Mir scheint, dass auf beiden politischen Seiten – es sind in der Regel nicht nur zwei – die großen Vereinfacher das Wort führen, was die Ausgangslage für eine hinreichend komplexe Debatte besonders schwierig macht. Mit Bezug auf die Anwendung des politischen Kriteriums habe ich außerdem auch nichts dagegen einzuwenden, wenn Feldmann die Frage aufwirft, ob etwa basale demokratietheoretische Probleme (Mehrheitsentscheid vs. *volonté generale*, Föderalismus oder auch Fragen der sozialen Marktwirtschaft) behandelt werden können, auch als genuin kontroverse Themen, da ja schließlich nicht ohne weiteres klar sein dürfte, wie z.B. das Verhältnis von Demokratie und Kapitalismus genauer zu bestimmen ist. Auch solche Kontroversen sollten schließlich geführt werden, da ohne sie kaum ersichtlich ist, wie sich die Zustände in liberalen Demokratien verbessern lassen. Entsprechend läuft das politische Kriterium in den besprochenen Fällen gerade nicht auf eine illegitime Beschränkung von Debatten hinaus, sondern es gibt nur Leitplanken vor, an denen man sich in entsprechenden Debatten orientieren sollte, sofern man – auch hier bin ich mit Feldmann einig – nicht will, dass man antidemokratische und illiberale Positionen salonfähig macht.

Mit Bezug auf die Kritik problematischer Instrumentalisierungen des Extremismuskonzepts bin ich ebenso mit Feldmann einig, auch wenn ich trotz solcher Instrumentalisierungen und Fehlverwendungen durchaus glaube, dass man mit diesem Konzept dennoch etwas anfangen kann und es nicht in toto verwerfen muss. So denke ich zwar, dass ein pädagogisch ungefilterter Import von Sicherheitslogiken und Extremismusdebatten ins Klassenzimmer in vielen Fällen kritikwürdig ist (wenn etwa Schüler:innen vermehrt als potentielle Terroristen *in the making* interpretiert und adressiert werden), ohne hieraus aber zu folgern, dass das Konzept selbst überhaupt nicht geeignet wäre, entsprechende Phänomene zu identifizieren. Es gibt schließlich Extremisten da draußen, die sich – jenseits aller Differenzen – weitgehend in ihrer Ablehnung liberal-demokratischer Werte einig sein dürften.¹²

Marie Luisa Fricks Replik zielt vor allem auf die notwendige Konkretisierung der von mir vertretenen Kriterien und ihre Anwendung. Mit Bezug auf die Anwendung gibt sie zu bedenken, dass man, was die Frage der politischen Positionierung der Lehrkraft und die Diskussion eines Themas als kontroverses Thema betrifft, die zeitliche Dimension im Diskussionsverlauf berücksichtigen sollte. Dies kann etwa bedeuten, dass ein Thema, das

12 Vgl., Hierzu auch meine Ausführungen in: Drerup (2021).

als kontroverses Thema zu behandeln wäre, durchaus zunächst als offen zu diskutierendes Thema präsentiert wird, um sodann im weiteren Verlauf der Diskussion kritisch auf den Prüfstand gestellt zu werden. Mit diesem Vorgehen, das Probleme einer pädagogisch angemessenen Diskussionspraxis betrifft, bin ich sehr einverstanden, und zwar auch deshalb, weil man ohne entsprechende didaktische Arrangements oftmals gar nicht eine hinreichend interessante Kontroverse unter den Schüler:innen zu Stande bringen wird. Provokationen können daher – und hierauf hat auch Douglas Yacek (2018) hingewiesen – probate Mittel sein, um bei Schüler:innen überhaupt erst für die notwendigen Irritationen und Blickwechsel zu sorgen, die erlauben, sich einem Thema mit der notwendigen epistemischen Offenheit zu nähern, selbst wenn es dann am Ende nicht mit offenem Ausgang zu diskutieren ist.

Auch ihren anderen Konkretisierungsvorschlag halte ich für ebenso hilfreich wie plausibel. Es dürfte oftmals eher unklar sein, was aus bestimmten Grund- oder Menschenrechten eindeutig folgt. Auch können Rechte oftmals miteinander in Konflikt stehen, so dass unklar ist, wie sie jeweils zu deuten, zu gewichten und zu priorisieren sind. Eine Möglichkeit hiermit umzugehen, so Fricks Vorschlag, besteht darin, zwischen demokratischen Grundrechten auf der einen Seite und menschenrechtlichen Grundrechten auf der anderen Seite zu unterscheiden. Während demokratische Grundrechte für Demokratie als konstitutiv gelten und aus demokratischen Prinzipien selbst abgeleitet werden können, gilt dies nicht unbedingt auch für alle menschenrechtlichen Ansprüche, welche man aus der Menschenwürde abzuleiten versucht. So gibt es zwar Überlappungen zwischen demokratischen Grundrechten und Menschenrechten, jedoch sind weder alle Menschenrechte auch demokratische Grundrechte, noch sind alle Menschenrechte gleichermaßen unkontrovers. Jenseits eines basalen Rechts, Rechte zu haben, lassen sich, so die Überlegung, eine Vielzahl von Rechtskonflikten benennen, die in Kontroversen über Grund- und Menschenrechte diskutiert werden und legitimer Weise auch im Unterricht zu diskutieren sind. So kann man etwa die Position vertreten, dass demokratische Mitbestimmung selbst ein Menschenrecht darstellt, wird aber mit dem Einwand konfrontiert werden, dass dies selbstverständlich nicht überall in der Welt so gesehen wird (was auch auf Legitimationsprobleme entsprechend ausgerichteter Konzeptionen einer transnationalen Demokratieerziehung verweist). Menschenrechtsdebatten und damit verbundene Konflikte zwischen unterschiedlichen Interpretationen der Menschenrechte sind – auch hierin ist Frick recht zu geben – nicht abschließbar und man sollte sie folglich auch Schüler:innen nicht

als abgeschlossen präsentieren. Und auch das demokratische Grundrecht der freien Meinungsäußerung¹³ kann in Konflikt zu anderen Rechten stehen, Konflikte, die es zu benennen und auszuhandeln gilt. Die Grenzen der Kontroversität sind folglich oftmals schwierig zu bestimmen, was nicht bedeutet, dass man sie überhaupt nicht begründet bestimmen kann.

Fricks Überlegungen sollten auch als Erinnerungen dafür dienen, dass die mit dem politischen Kriterium genannten Grund- und Menschenrechte selbst historisch gewachsen sind und sich in ihrer Kodifizierung, Deutung und Anwendung historisch verändern. Auch hier würde ich jedoch, bei allen Anwendungsschwierigkeiten und -konflikten darauf beharren, dass es sicherlich eindeutiger und weniger eindeutige Fälle gibt, und dass trotz aller Verweise auf Veränderlichkeit und Gewordenheit man mit Bezug auf die Entwicklung innerhalb westlicher Demokratien von historischen Lernprozessen und auch normativen Fortschritten sprechen kann, was aber ein anderes, und selbstverständlich hochgradig kontroverses Thema darstellt.

David Lanus geht in seiner Replik nicht nur auf einige der grundlegenden Fragen ein, die die Diskussion von kontroversen Themen im Unterricht aufwerfen. Er macht auch eine Reihe von interessanten und konstruktiven Vorschlägen dafür, was bei der Beantwortung dieser Fragen zu beachten ist. Zunächst diskutiert er die keineswegs selbsterklärende Frage, warum es eigentlich als wünschenswert angesehen werden sollte, sich mit kontroversen Themen im Unterricht zu befassen, zumal es sich dabei ja um eine Praxis handelt, die nicht ohne pädagogische Risiken ist (etwa im Umgang mit emotional aufgeladenen Themen). Diese Frage lässt sich gleichwohl, so Lanus plausible Annahme, nur relativ zu den pädagogischen Zielen beantworten, von denen man glaubt, sie durch entsprechende Praxisformate zu realisieren. Dabei muss schließlich berücksichtigt werden, dass einige dieser Ziele miteinander in Konflikt stehen können und sie ggf. auch nicht alle gleichermaßen für alle Schülergruppen realisiert werden können. Dies sollte skeptisch stimmen gegenüber undifferenzierten Wirkungsbehauptungen, die die Diskussion kontroverser Themen als eine Art Allheilmittel für alle auch nur denkbaren Probleme dieser Welt missversteht. Solche dialogische Hurra-Pädagogiken lassen sich jedoch kaum plausibel normativ und empirisch begründen. Normativ lassen sie sich nicht begründen, weil es sowohl von dem konkreten Thema in einem bestimmten soziopolitischen und pädagogischen Kontext als auch von der Qualität der Diskussion ab-

13 Hierzu auch die Überlegungen in Frick (2022).

hängt, ob es Sinn macht und wünschenswert sein kann, bestimmte Formen der Diskussion im Unterricht zu realisieren. Empirisch lassen sie sich nicht plausibel begründen, weil unterschiedliche Diskussionsformate jenseits von generalisierten Wirkungsbehauptungen sehr unterschiedliche Wirkungen auf unterschiedliche Schüler:innen haben können. Eine Konfrontation mit einer Pluralität von Ansichten führt bei einigen Schüler:innen vielleicht zu toleranteren Einstellungsmustern für abweichende Haltungen, bei einigen aber auch im Gegenteil zu neuen Formen der Intoleranz, da ihnen ggf. gar nicht bewusst war, dass ihre eigene Position von vielen nicht geteilt wird. Arbeitet man mit einem strukturierten Debattenformat, so kann sich dies etwa von Vorteil erweisen für Schüler:innen, die sich sonst eher selten artikulieren, da so diskursive Machtdynamiken im Unterricht eingehegt werden. Arbeitet man darüber hinaus mit zugewiesenen Sprecherpositionen, so wird es für die Schüler:innen und für die Wirkungen entsprechender Arrangements einen Unterschied machen, ob sie andere Positionen vertreten sollen als die, die sie ohnehin schon vertreten, oder nicht. Gronostay macht daher den plausiblen Vorschlag, mit Bezug auf die möglichen Wirkungen zwischen unterschiedlichen Formaten zu differenzieren und so die entsprechenden Wirkungsfragen empirisch kleinzuarbeiten (Gronostay 2019). Ich kann daher Lanius nur zustimmen, wenn er dafür votiert, dass bei entsprechenden Entscheidungen über das Für und Wider einer Kontroverse die konkreten Kontextbedingungen, die jeweiligen Themen und die zielbezogenen Funktionen von Kontroversen zu berücksichtigen und abzuwägen sind. Besonders erhellend und bedenkenswert sind m.E. auch Lanius Überlegungen zur Diskussionsqualität, zu intersubjektiven Standards für gute Begründungen und auch die Kriterien, die er vorschlägt um wünschenswerte von weniger wünschenswerten Diskussionen zu unterscheiden (Sachlichkeit, Präzision, Relevanz etc.), sowie auch seine Vorschläge zur zentralen Bedeutung von Argumentationsfähigkeiten und interpretativem Wohlwollen in und für gelingende Kontroversen. Lanius exemplifiziert in seiner Kritik diese epistemischen Fähigkeiten und Tugenden nicht nur selbst, sondern zeigt auch Wege und Möglichkeiten auf, wie mit den entsprechenden Problemvorgaben – insbesondere, aber nicht nur, im Philosophie- und Ethikunterricht – umgegangen werden kann. Auch seine Monita mit Bezug auf eine zu enge Fassung des Kontroversen im Umgang mit bestimmten Fragen (Massentierhaltung, Menschenrechte usf.) sind interessant, zeigen sie doch einmal umso mehr, wie unterschiedlich die entsprechenden Kriterien gedeutet werden können. So sehr es auch meinen persönlichen ethischen Sichtweisen widerspricht,

so sehr denke ich, dass sich auch mit dem politischen Kriterium konforme Positionen formulieren lassen dürften, die gegen eine Abschaffung der Mas-sentierhaltung votieren (Arbeitsplätze, Konsumentenvorlieben etc.). Mit Bezug auf die Menschenrechte kann ich ebenfalls konzedieren, dass natürlich über unterschiedliche Möglichkeiten ihrer Begründung und die Frage des Umfangs ihrer Geltung kontrovers diskutiert werden kann, was aber wiederum nicht bedeutet, dass klare Menschenrechtsverletzungen – etwa wenn eine Regierung beschließt, hunderttausende Menschen zur politischen Umerziehung in Lager zu sperren – Anlass böten für kontroverse Diskussionen. Gleichwohl gibt es selbstverständlich jenseits solcher klaren Fälle hinlänglich Anlass für Kontroversen, auch über Menschenrechte.

Eine im Vergleich mit den anderen Repliken rhetorisch und metaphorisch abweichend verfasste Stellungnahme liefert Laura Martena. Sie deutet den von mir vorgelegten Begriffsrahmen als Versuch der „Dressur einer Debatte“ und reklamiert, dass für sie bzw. aus ihrer Sicht die politischen Grundwerte und Grundprinzipien nicht hinreichend expliziert werden. Gleiches gilt aus ihrer Sicht auch für Leitkonzepte wie Autonomie, Rechtsstaatlichkeit und die liberal-perfektionistische Position, die ich mir mit guten Gründen zueigen gemacht habe und nicht etwa nur dogmatisch festgelegt habe. Natürlich ließe sich über all diese Topoi ausgiebiger und umfassender diskutieren. Ich habe mich entsprechend den Vorgaben der Reihe „Bildung und Unterricht“ und ihrer Adressaten natürlich beschränken müssen. Ich habe jedoch versucht, in diesem Rahmen mein Verständnis der Leittopoi zu explizieren und zu klären.

So versuche ich auch zu klären, was es mit der Differenz von direktivem und nicht-direktivem Unterrichten und den Erfolgsbedingungen eines direktiven Unterrichts mit Bezug auf die Schüler:innen auf sich haben könnte. Deutlich sein dürfte, dass es auch hier um Gründe und Begründungen geht, die Schüler:innen idealiter auf Basis von eigener Einsicht nachvollziehen können sollen und die natürlich auch in der Debatte gemeinsam mit Schüler:innen entfaltet und erarbeitet werden können. Auch gehe ich ausführlich auf die Rolle der Lehrkraft, die Indoktrinationsproblematik und die relevanten Paradoxien von Demokratieerziehung ein, die sich insbesondere im Kontext von direktivem Unterricht stellen. Klar sein dürfte, dass natürlich auch direktiver Unterricht mit ganz unterschiedlichen Methoden umgesetzt werden kann. Wenn man, wie Martena, an die selbstregulative Kraft des Diskurses glaubt, können auch hierauf abgestimmte Methoden ohne weiteres Varianten des direktiven Unterrichts zugeordnet werden.

Die Differenz direktiv/nicht direktiv ist eine analytische Unterscheidung, die mit unterschiedlichen Praxisformaten verbunden werden kann.

Verwunderlich ist nach ihrer Kritik, dass Martena für „Konzeptionen“ plädiert, die sich “bei allen Differenzen im Detail, als ‚(neo-)sokratisch‘, ‚maieutisch‘ oder ‚dialektisch‘ betiteln ließen“. Diese Konzeptionen werden von ihr jedoch nicht expliziert, wenn sie schreibt, wovon sie nicht ausgehen (Fragen der Grenzziehung, Vermittlung eines fixen Kanons von Werten) und es bei dem Hinweis belässt, dass diese Konzeptionen von „den Lernenden“ ausgehen. Der Glaube an die selbstregulative Kraft von Debatten, so sympathisch er auf den ersten Blick auch sein mag, und der damit oftmals verbundene Wunsch nach einer Auflösung der Autorität der Lehrpersonen und aller pädagogischer Asymmetrien, sind sicherlich gut gemeint, aber als Orientierungsvorgaben für die Diskussion kontroverser Themen eignen sie sich nicht. Eine epistemische und politische Zivilisierung von Debatten, die die Kriterien und Grundlagen, die Mittel und Ziele einer angemessenen schulischen Streitkultur transparent macht, ist bloßer Offenheitsrhetorik vorzuziehen.

Jan Hendrik Herbst nennt in seiner religionspädagogischen Replik eine Vielzahl von wichtigen Kritikpunkten. Herbst geht zunächst auf die Notwendigkeit einer gesellschaftstheoretischen Modellierung und empirischen Spezifizierung von Kontextbedingungen des Unterrichtens kontroverser Themen ein, ein Desiderat, dem ich nur zustimmen kann. So zeigt sich doch etwa im historischen Rückblick, dass immer wieder politischer Druck auf Lehrkräfte ausgeübt wird, sich konform zu ideologischen Vorgaben zu verhalten, dass bestimmte Themen schon auf curricularer Ebene tabuisiert oder einseitig dargestellt wurden und dass ganz grundsätzlich das Spektrum von Kontroversität in konkreten soziopolitischen, pädagogischen und rechtlichen Kontexten überaus wandlungsfähig ist (hierzu z.B. die historischen Studien mit Bezug auf die USA: von Zimmerman und Robertson 2017). Und ähnliche Probleme gibt es selbstverständlich auch in der Gegenwart in unterschiedlichen Ländern und Weltgegenden, angefangen mit den AfD-Meldeportalen bis hin zu Versuchen in Indien, Geschichte konform zu nationalistischen Ideologien umzuschreiben. Forschungsmethodisch interessant dürfte darüber hinaus sein, wie genau die Kontextbedingungen der Diskussion kontroverser Themen im Unterricht, mit denen sich Lehrkräfte und Schüler:innen konfrontiert sehen, zu bestimmen sind (Wo fängt der Kontext an und wo hört er auf, was gehört dazu und was nicht?). Ein weiteres Problem, was eine gesellschaftstheoretische Kontextualisierung zu berücksichti-

gen hat, ist außerdem, dass nicht nur immer wieder versucht wird, mit Bezug auf bestimmte Themen und ihre Behandlung im Unterricht Druck auf Lehrkräfte auszuüben, sondern auch was die Frage angeht, ob man die Praxis einer Diskussion kontroverser Themen überhaupt befürwortet. Hier stellt sich entsprechend das Problem einer demokratischen Rechtfertigung von solchen Formen der Demokratieerziehung und demokratischen Bildung. Es ist schließlich nicht ausgemacht, dass sich eine Mehrheit der Bevölkerung für solche Praktiken und eine entsprechend ausgerichtete Lehrkräfteausbildung ausspricht (vgl. hierzu: Oelkers 2000; zur deliberativen Lehrkräfteausbildung: Stitzlein 2010). Auch stellt sich damit die Frage nach dem Verhältnis von Expertise und demokratischer Bürgerbeteiligung bei der Bestimmung von curricularen Inhalten, wobei nicht ausgemacht ist, dass mehr Partizipation unterschiedlicher Gruppen hier am Ende tatsächlich den Zielen von Demokratieerziehung und demokratischer Bildung zuträglich ist.¹⁴

Mit Bezug auf die Frage, ob mein Ansatz eine *status quo bias* aufweist, sei darauf hingewiesen, dass er zumindest mit Sicherheit nicht auf die Propagierung einer *anti-status quo bias* ausgelegt ist, wie einige engagierte, dem Anspruch nach kritische Pädagogen nahelegen. Dies bedeutet, dass ich davon ausgehe, dass liberal-demokratische Grundwerte durchaus zu affirmieren und zu verteidigen sind, da sie für ein gutes individuelles und kollektives Leben in liberalen Demokratien (und ich denke auch darüber hinaus) als konstitutiv gelten können. Ich bin auch deshalb sehr skeptisch gegenüber vermeintlich kritischen Ansätzen, die solche Grundwerte per se verwerfen wollen, wobei man anfügen muss, dass solche radikalen Kritiken nur in den seltensten Fällen auch nur annähernd rational begründet sind, sondern vielmehr dem Genre einer kulturpessimistischen Betroffenheits- und Selbstverständigungsliteratur zuzuordnen sind. Dann werden liberal-demokratische Grundwerte mit viel pseudoavantgardistischem Pomp verworfen, ohne dass man sich darüber Rechenschaft ablegt, auf welche praktischen, politischen Folgen eine solche Sichtweise denn hinauslaufen könnte. Solche Positionen nicht für intellektuell und wissenschaftlich satisfaktionsfähig zu halten, bedeutet gleichwohl nicht, dass man nicht für Verbesserungen von liberalen Demokratien und ihre Kritik eintreten könnte. Dies sollte aber begründet geschehen und ohne das Kind mit dem Bade auszuschütten. Dabei kann dann

14 Mit Bezug auf seine Kritik an meinem Umgang mit Grenzüberschreitungen, mit dem Extremismuskonzept und mit Cartoons im Unterricht, verweise ich der Einfachheit halber auf meine entsprechenden, neueren Veröffentlichungen: Drerup (2021; 2023); Drerup et al. (2022).

auch, wie Herbst moniert, versucht werden eher unpopulären, vielleicht gar exkludierten Sichtweisen zu ihrem Recht zu verhelfen, und Lehrpersonen können entsprechend auch diskurskorrigierende Funktionen übernehmen. Dies reklamieren ja auch die angesprochenen postkolonialen und radikal-demokratischen Positionen für sich, ohne aber immer darüber aufzuklären, was eine solche Sichtweise denn dann praktisch eigentlich konkret bedeuten kann und soll, und was nicht (was auch ein Grund dafür sein könnte, warum entsprechende Argumentationsmuster nicht nur von politisch linker sondern auch von rechter Seite gerne bemüht werden)¹⁵. Dass es auch Sichtweisen geben könnte, die man legitimer Weise besser ausschließen oder zumindest nicht gleich behandeln sollte, wird von dieser Warte kaum hinreichend berücksichtigt, noch kann es in der Regel mit der wünschenswerten Klarheit auch angemessen normativ begründet werden. Und es scheint am Ende vielfach einfacher zu sein, sich für ausgeschlossene Positionen en abstracto zu engagieren, als dann wirklich mit der Inklusion ernst zu machen, weil man dann eben oftmals wird einsehen müssen, dass nicht alles, was irgendwie nicht hinreichend berücksichtigt wird, tatsächlich *wert* ist, berücksichtigt zu werden. Abgesehen von diesen kritischen Einwänden, kann ich Herbst in seinen weiterführenden Überlegungen nur zustimmen, wenn er etwa annimmt sich vermehrt mit Problemen von strukturellen Reflexions- und/oder Diskussionsblockaden zu befassen oder auch andere erprobte diskursive Formate, etwa aus der Theaterpädagogik, zu berücksichtigen.

Auch mit Bezug auf die Frage einer sinnvollen Fortführung der Kontroverse über Kontroversitätsgebote bin ich mit Herbst – und damit komme ich zum Schluss – in vielen Hinsichten einig. So sind daher allgemeine Überlegungen zum Umgang mit kontroversen Themen im Unterricht *erstens* zu ergänzen durch kasuistische Einzelfallanalysen, die auch die spezifische Fachlogik in der Rezeption und Anwendung allgemeiner Kriterien berücksichtigt (etwa Herbst 2021; Hempel 2022). Zweitens bedarf es vermehrt vergleichender Studien zum Umgang mit kontroversen Themen in unterschiedlichen soziopolitischen kulturellen Kontexten (hierzu etwa: Pace 2021), um so auch weiter zu prüfen, ob allgemeine Kriterien der Kontroversität auch

15 Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass man sich als Vertreter:in entsprechender Positionen einerseits vehement gegen das TINA-Prinzip und die Behauptung vermeintlicher politischer Notwendigkeiten wendet, die sich aus Sachfragen gleichsam naturwüchsig ergeben würden, andererseits führt man solche Notwendigkeiten, die scheinbar der Politik enthoben sind, gleichsam wieder ein, wenn es um bestimmte Themen geht (etwa: Klimawandel).

in sehr unterschiedlichen Praxiskontexten allgemeine bzw. sogar universelle Geltung für sich beanspruchen können. Drittens sind hierbei vermehrt Versuche zu unternehmen, den *normative-empirical divide* in Debatten über Demokratieerziehung und demokratische Bildung zu überwinden, indem philosophisch ambitionierte und theoriegeleitete empirische Forschung besser aufeinander abgestimmt werden (Hess/McAvoy 2015; Gronostay 2019; große Prues 2022; Saetra 2022).

Literatur

- Abbott, Gary and Steve Fuller. 2022. "Can Post-Truth Provide an Adequate Ethics for Social Epistemology? A Dialogue Between Gary Abbott and Steve Fuller." *Social Epistemology Review and Reply Collective* 11 (9): 19–28. <https://wp.me/p1B-figo-79A>.
- Burbules, Nicolas. 2022. A Dialogue about Dialogue. In: Susan Verducci Sandford (Hg.) *Philosophy of education*: 48–52.
- Cotton, Deborah. 2006. Teaching controversial environmental issues: neutrality and balance in the reality of the classroom. In: *Educational Research* 48(2): 223–241.
- Drerup, Johannes. 2021. Democratic education and the limits of toleration. How to respond to extremism in the classroom. In: *Pedagogiek*, 41(3): 251–271.
- Drerup, Johannes. 2023. Cartoons in der Kontroverse. Demokratische Bildung und religiöse Sensibilität. Erscheint in: Gärtner, Claudia/Herbst, Jan-Hendrik/Kläsener, Robert (Hrsg.): *Der Beutelsbacher Konsens in der Religionspädagogik. Exemplarische Konkretionen und notwendige Transformationen*. Wochenschau Verlag.
- Drerup, Johannes & Kauppi, Veli-Mikko. 2021. Discussion and Inquiry. A Deweyan approach to teaching controversial issues. In: *Theory and Research in Education*, 1–22: DOI: [10.177/1477875211052199](https://doi.org/10.177/1477875211052199).
- Drerup, Johannes/Bossong, Caroline/Dipcin, Dilek/Marquardt, Philippe/Schellenberg, Frank (Hrsg.). 2022. *Islamismusprävention in pädagogischen Handlungsfeldern. Rassismuskritische Perspektiven*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung/bpb.
- Dussel, Inés. 2020. The Shifting Boundaries of School Subjects in Contemporary Curriculum Reform. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(5): 666–689.
- Frick, Marie-Luisa. 2017. *Zivilisiert streiten*. Stuttgart: Reclam.
- Frick, Marie-Luisa. 2020. Streitkompetenz. In: *APuZ*, 12–13, S. 28–33.
- Frick, Marie-Luisa. 2022. Grundzüge einer demokratischen Ethik der freien (Wider-)Rede. In: *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, 9(2): 253–276.
- Graff, Joris. 2022. Debating as Deliberative Instrument in Educational Practice. In: *Studies in Philosophy and Education* 41: 613–633.

- Gronostay, Dorothee. 2019. *Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Große Prues, Peter. 2022. *Demokratie-Erziehung als Querschnittsaufgabe. Eine Studie zu subjektiven Theorien von Lehrkräften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hempel, Christopher. 2022. Die Krise als kontroverser Unterrichtsgegenstand und lernförderliche Erfahrung. In: *zdg*: 56–76
- Herbst, Jan-Hendrik. 2021. Braucht religiöse Bildung einen Beutelsbacher Konsens? Philosophiedidaktische Impulse für die religionspädagogische Debatte. In: *Theo-Web*, 20(2): 321–338.
- Hess, Diana & McAvoy, Paula. 2015. *The Political Classroom*. New York, London, Routledge.
- Ho, LiChing/McAvoy, Paula/Hess, Diana/Gibbs, Brian. 2017. Teaching and Learning about Controversial Issues in the Social Studies: A Review of the Research. In: Manfra McGlinn, Meghan/Bolick, Cheryl Mason (Hrsg.): *The Wiley Handbook of Social Studies Research*. London, 321–335.
- Kaube, Jürgen. 2022. Das Prinzip maximalen Misstrauens. In: *FAZ* vom 9.7. 2022.
- Kerslake, Laura & Wegerif, Rupert (Hg.). 2018. *Theory of teaching thinking*. London, New York: Routledge.
- Kumlehn, Marina & Stephanie Wodianka (Hrsg.). 2022. *Kulturen des Streits. Deutungskonflikte zwischen Konsens und Zerwürfnis*. Bielefeld, transcript.
- Laden, Anthony Simon. 2012. *Reasoning. A Social Picture*. Oxford: Oxford University Press.
- Lakoff, George & Johnson, Mark. 2003. *Metaphors we live by*. London, Chicago: University of Chicago Press.
- Lasch, Christopher. 1995. *Die blinde Elite*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Lo, Jane (Hrsg.). 2022. *Making Classroom Discussions Work*. New York, London: Columbia University Press.
- Merry, Michael. 2020. Can Schools Teach Citizenship? In: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41: 124–138.
- Nonhoff, Martin & Vogelmann, Frieder (Hrsg.). 2021. *Demokratie und Wahrheit*. Baden Baden: Nomos.
- Oelkers, Jürgen. 2000. Democracy and Education: About the Future of a Problem. In: *Studies in Philosophy and Education* 19: 3–19.
- Pace, Judith. 2021. *Hard Questions. Learning to Teach Controversial Issues*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Saetra, Emil. 2022. An Empirical Moral Philosophy Perspective on Classroom Discussions of Controversial Issues. In: *Educational Theory*, 72(5): 641–662.
- Stitzlein, Sarah. 2010. Deliberative Democracy in Teacher Education. In: *Journal of Public Deliberation*, 6(1): 1–18.

- Stitzlein, Sarah. 2022. Divisive Concepts in Classrooms: A Call to Inquiry. In: *Studies in Philosophy and Education*, 41: 595–612.
- Reichenbach, Roland. 2021. Zur möglich-unmöglichen Hintergrundphilosophie einer diskursiven Didaktik. In: *Pädagogische Rundschau*, 75: 351–362.
- Reichenbach, Roland. 2022. „Une plante sauvage“ – Über das Politische und die Politische Bildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(4): 445–61.
- Reinhardt, Sibylle (2009): Schulleben und Unterricht – nur der Zusammenhang bildet politisch und demokratisch. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 55, 6, 860–871.
- Sandel, Michael. 2020. *The Tyranny of Merit. What's become of The Common Good?* Penguin.
- Sant, Edda. 2019. Democratic Education: A Theoretical review (2006–2017). In: *Review of Educational Research* 89(5): 655–696.
- Sen, Amartya. 1999. Democracy as a Universal Value. In: *Journal of Democracy*, 10(3): 3–17.
- Yacek, Douglas (2018): Thinking controversially: The psychological condition for teaching controversial issues. In: *Journal of Philosophy of Education*, 52(1): 71–86.
- Zimmerman, Jonathan & Robertson, Emily. 2017. *The Case for Contention*. Chicago, London: Chicago University Press.
- Zimmerman, Jonathan. 2022. *Whose America? Culture Wars in the Public Schools*. Second Edition. Chicago, London: Chicago University Press.