

INHALT

NACHGELESEN

Christoph Porcher

„Lebendiger Träger des Dritten Reiches“? Neue Erkenntnisse zur Verstrickung des Wirtschaftspädagogen Ludwig Kiehn im NS-System 3

DAS AKTUELLE THEMA

James Loparics

Klimakrise und Transformation – zu den Sollbruchstellen der „Pädagogisierung“ globaler Krisen 23

AUS WISSENSCHAFT UND POLITIK

Sieglinde Jornitz

Wissenschaft als Argumentationsverzicht. Über die Ständige Wissenschaftliche Kommission der KMK und ihre Veröffentlichungen 40

SALZBURGER SYMPOSION

59

SALZBURGER SYMPOSION I

Christiane Thompson

Erosion der Streitkultur? Argumentieren im universitären Bildungsraum 60

SALZBURGER SYMPOSION II

Agnieszka Czejkowska

Streit und Post-Partizipation im Museum 80

NACHGELESEN

Christoph Porcher

„Lebendiger Träger des Dritten Reiches“? Neue Erkenntnisse zur Verstrickung des Wirtschaftspädagogen Ludwig Kiehn im NS-System

I

Einleitung

Ernst Klee schreibt im Vorwort zu seinem „Personenlexikon zum Dritten Reich“ von seinen Erfahrungen, die er mit Zuschriften von Nachfahren oder Weggefährten der im Lexikon aufgeführten Personen gemacht hat. Fast ausnahmslos seien diese Zuschriften der Versuch, den Vater, den Kollegen oder den Lehrer entgegen Klees Darstellungen und Einordnungen als Widerstandskämpfer gegen das Regime darzustellen. Allerdings stellt Klee fest: „Wo alle im Widerstand gewesen sein wollen, bleibt für die Achtung und Ehrung der Opfer kein Raum“ (Klee 2005, S. 5).

Auch die Erziehungswissenschaft neigt dazu, die Verstrickung ihrer „Ahnen“ kleinzureden oder zu ignorieren.

So hat sich etwa um Erich Wenigers Rolle während der NS-Zeit und seine Einlassungen mit der NS-Ideologie Ende der 1990er Jahr ein Streit entbrannt. Ausgangspunkt war eine kritische Studie von Barbara Siemsen. Siemsen verknüpft mit ihrer Studie den Anspruch, „den anderen Weniger“ zu rekonstruieren, d.h., sich insbesondere mit seinen Publikationen aus der NS-Zeit zu beschäftigen, die bislang von der Erziehungswissenschaft ignoriert worden seien (vgl. Siemsen 1995). Klaus Mollenhauer, Schüler von Weniger, schreibt in einer Entgegnung von einer „Mentalität des Schnüffeln in Stasi-Akten“ (Mollenhauer 1997, S. 159). Darüber hinaus äußerten auch andere ihr Unbehagen gegenüber der Studie von Siemsen (vgl. Hoffman 1997; Herrlitz 1997).

Diese Abwehrhaltung zeigt sich auch in der wissenschaftlichen Literaturgattung des „Persönlichen“. In Laudationen und Nachrufen sparen die Laudatoren häufig diese Lebensphase des Gefeierten aus; oder es werden mindestens biographische Glättungen betrieben (Hesse 1995, S. 35). Diese Aussparung der NS-Zeit erfolgte auch beim Hamburger Wirtschaftspädagogen Ludwig Kiehn: Jürgen Zabeck beschreibt seinen Doktorvater in einer Laudatio anlässlich des 60. Geburtstags Kiehns (vgl. Zabeck 1962) sowie im Vorwort einer Textedition

(vgl. Zabeck 1986) als einen ganz und gar unpolitischen Mann, der in der Zeit der Entnazifizierung zunächst völlig falsch verstanden und mit viel Unrecht behandelt worden sei.

Ludwig Kiehn soll im Zentrum dieses Aufsatzes stehen. Dies mag zunächst verwundern, denn Kiehn zählt sicherlich nicht sich zu den „Legenden“ der Erziehungswissenschaft. Doch einerseits lässt sich auch an Kiehn ein typischer Umgang der Disziplin mit der nationalsozialistisch geprägten Geschichte exemplifizieren, andererseits wäre es falsch zu behaupten, dass Kiehn unbedeutend für die Erziehungswissenschaft und insbesondere für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) sei. In der „Einführung in die Berufspädagogik“ wird bspw. Kiehn im Kapitel „Leitfiguren und Leitstudien der Beruf- und Wirtschaftspädagogik“ zu denjenigen, die „eine Kontinuität zu den klassischen Berufspädagogen“ verkörpern, gezählt (Arnold/Gonon/Müller, S. 169).

In Kapitel II dieses Beitrages werden die bisherigen Auseinandersetzungen mit Kiehn innerhalb der BWP dargestellt und die Lücken in den Darstellungen herausgearbeitet. Dabei sollte deutlich werden, dass es der bisherigen Diskussion um Kiehn an Kontextinformationen mangelt. In Kapitel III wird daher konkret das Entnazifizierungsverfahren erörtert, welches bislang, wenn überhaupt, nur in Ansätzen diskutiert wurde. In Kapitel IV werden die wichtigsten Publikationen Kiehns aus der Zeit des Nationalsozialismus in den Mittelpunkt gerückt; damit soll die ideologische Zuwendung Kiehns zum Nationalsozialismus offengelegt werden. In Kapitel V werden die „neuen Erkenntnisse“, die für diesen Aufsatz titelgebend sind, zusammenfassend diskutiert und weitere Forschungsfragen formuliert, um die dringend notwendige Aufarbeitung der Biographie der Lehrstuhlinhaber der „ersten Generation“ der BWP (Zabeck 2009, S. 681-691) anzuregen. Die hier aufgeschriebenen „neuen Erkenntnisse“ basieren im Wesentlichen auf den Personalakten und Entnazifizierungsakten, persönliche Korrespondenz und weitere Dokumente, die sich im Staatsarchiv Hamburg sowie im Nachlass Kiehns in der Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg befinden. Ein Großteil dieser Akten wurde in der bisherigen Forschung nicht zur Kenntnis genommen.

II

Zum Stand der Kiehn-Forschung

Über Ludwig Kiehn heißt es, seine NS-Zeit werde „bis heute widersprüchlich diskutiert“ (Bohlinger/Büchner 2019, S. 272). Symbolisch für diese Widersprüchlichkeit steht ein Streit innerhalb der BWP Anfang der 1990er Jahre. Es ging im Kern um die vermeintlich richtige wissenschaftliche Positionierung mit Blick auf die Vergangenheit einer „Gründergeneration“, d.h. derjenigen, die nach dem Zweiten Weltkrieg auf die Lehrstühle der BWP berufen wurden.

Ausgangspunkt dieses Streits war eine Anfrage von Martin Kipp an den Vorstand der „Vereinigung von Universitätsprofessoren der Wirtschafts- und

DAS AKTUELLE THEMA

James Loparics

Klimakrise und Transformation – zu den Sollbruchstellen der „Pädagogisierung“ globaler Krisen

I

Im Rahmen der Nachhaltigkeitsentwicklungsziele (SDGs-Sustainable Development Goals) wird der Bildung und dem Bildungsbereich eine Schlüsselposition zugesprochen, da sie als „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE)¹ nicht nur das Verständnis für nachhaltige Entwicklung fördere, sondern auch zum Handeln aufrufe (UNESCO 2021, S. 22). Hierdurch soll es zu einer Transformation kommen:

„BNE muss sich auf die große Transformation konzentrieren, die für eine nachhaltige Entwicklung notwendig ist, und entsprechende Bildungsmaßnahmen anbieten. Die Idee der großen Transformation impliziert Veränderungen im individuellen Handeln, die mit der Reorganisation gesellschaftlicher Strukturen verflochten sind, und sie braucht BNE, um die Transformation in eine gerechtere und nachhaltigere Richtung zu lenken.“ (ebd., S. 24)

Vergegenwärtigt man sich die Ergebnisse wissenschaftlicher Studien, so zeigt sich, dass diese große Transformation derzeit nicht sichtbar ist: Obwohl Review-Studien prinzipiell die Effektivität von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sinne des Wissens- und Kompetenzerwerbs darlegen (bspw. Algurén 2021; O’Flaherty/Liddy 2018; Taylor et al. 2019), verweisen sie gleichzeitig auf einen Forschungsmangel im Hinblick auf politische Aktivitäten, Handlungskompetenz und Verhaltensänderungen. Die Klima- und Nachhaltigkeitsforschung weist noch viel klarer darauf hin, dass es bisher eher zu einer Verschärfung als zu einer *großen Transformation* gekommen ist. Das 1,5 Grad-Ziel der Pariser Klimakonferenz von 2015 erscheint bereits Ende 2022 nicht mehr erreichbar (bspw. Engels et al. 2023; WEGC 2022). Der von der UNESCO vorgeschlagene Weg, einzelne Individuen mit Kompetenzen, also definierten Fähigkeiten und Handlungen auszustatten, scheint nicht die erhofften Wirkungen zu zeigen. In folgenden Ausführungen offenbart sich ein Verständnis von

1 BNE wird zumeist als Programm für alle Lebensalter und verschiedene Institutionen betrachtet, als Prozess des formalen, aber auch informellen Lernens (siehe bspw. Stoltenberg / Burandt 2014). Die nachfolgenden Überlegungen beziehen sich demnach auch, aber nicht ausschließlich auf schulisches Lernen.

Transformation, als wäre der Transformationspfad bereits klar und damit anderen vermittelbar:

„Grundlegende Veränderungen, die für eine nachhaltige Zukunft erforderlich sind, beginnen bei einzelnen Individuen. BNE muss die Art und Weise, wie jede und jeder Lernende transformatives Handeln für Nachhaltigkeit umsetzt, stärker hervorheben. Dabei ist es wichtig, Gelegenheiten zu schaffen, durch die Lernende mit bestimmten Realitäten konfrontiert werden, sowie zu betonen, wie Individuen gesellschaftliche Transformation in Richtung einer nachhaltigen Zukunft beeinflussen. BNE in Aktion ist bürgerschaftliches Engagement in Aktion.“ (UNESCO 2021, S. 22)

Es wird ein Verständnis fortgeschrieben, das den Vermittlungsweg (bspw. in Institutionen wie der Schule) beim Individuum beginnt, dieses mit den erforderlichen Kenntnissen und Haltungen ausstattet, um es dann bürgerschaftlich Handeln zu lassen. Wie diese Handlungen konkret aussehen, bleibt dabei offen, es scheint aber so zu sein, als wäre klar, worauf diese Handlungen abzielen sollen. Die eben beschriebenen Evidenzen weisen allerdings darauf hin, dass die Kompetenzen zwar ausgebildet wurden, sich der globale Trend hinsichtlich nicht-nachhaltiger Entwicklung dennoch weiter verschärft hat. Trotz vielfältiger Bemühungen wie bspw. einer Dekade BNE 2005-2014, einer Integration in Lehrpläne und zahlreicher Projektvorhaben scheinen die angezielten Subjekte weiter unverfügbar zu bleiben.

Über dieses Wirkungsproblem² hinaus lässt sich in verschiedenen Diskursen fundierte Kritik an der BNE identifizieren: Kehren (2017) beschreibt unter Heranziehung von Heydorn beispielsweise die Pädagogisierung globaler Krisen durch BNE, welche widersprüchlich einerseits die Menschen zu erwünschten, ökologisch schonenden Verhaltensweisen motivieren und andererseits emanzipatorisch wirken soll, also auf Selbstbestimmtheit zielt: „Sie [die Pädagogik, Anm. JL] soll die Widersprüche globalisierter Weltverhältnisse harmonisieren, indem sie den Nachwuchs zum Umgang mit diesen Widersprüchen befähigt. Sie soll radikale Veränderungen vorbereiten, ohne grundlegend die Bedingungen gesellschaftlichen Handelns verändern zu können.“ (ebd., S. 65) Damit gehe eine Individualisierung der Nachhaltigkeitsfrage einher. Kehren folgert, dass Nachhaltigkeit „eine längst überfällige Re-Vision des Wissenschafts- sowie des Bildungsverständnisses“ (ebd., S. 67) verlange: „Die Entwicklung und Gestaltung einer nachhaltigen Weltgesellschaft wird entscheidend davon abhängig sein, inwieweit nachfolgenden Generationen ermöglicht wird, Einsicht in die tiefliegenden Widersprüche globaler Vergesellschaftung zu nehmen und das Bedürfnis zu entwickeln, menschheitliche Lösungen anzustreben.“ (ebd., S. 69)

2 Dass die Wirkung von BNE-Angeboten nicht im Sinne eines linearen Prozesses auf bspw. den CO₂-Ausstoß wirken kann, ergibt sich logisch aus der Komplexität der Problemstellungen. Allerdings werden – bspw. in der einleitenden UNESCO-Formulierung – durchaus Wirkungsziele formuliert, weswegen diese als Anstoß dieser Analysen herangezogen werden sollen.

AUS WISSENSCHAFT UND POLITIK

Sieglinde Jornitz

Wissenschaft als Argumentationsverzicht. Über die Ständige Wissenschaftliche Kommission der KMK und ihre Veröffentlichungen

I

Gesellschaftlich haben wir uns daran gewöhnt, dass nicht nur politische, sondern oft auch (lebens-)praktische Entscheidungen mit Verweisen auf Studien begründet werden. Sie sollen das jeweilige Argument untermauern oder eine Entscheidung legitimieren. Zugleich traut das Alltagsverständnis einer solchen Argumentation nicht gänzlich über den Weg, wenn mit Sprüchen wie „Glaube keiner Statistik, die Du nicht selbst gefälscht hast“ bzw. „Zu jeder Studie gibt es eine, die das Gegenteil belegt“ gekontert wird. In solchen Aussagen kommt ein Bewusstsein darüber zum Ausdruck, dass Studienergebnisse keine absoluten und unumstößlichen Wahrheiten liefern. Denn Erkenntnisse wissenschaftlicher Studien weisen im Kern immer nur einen vorläufigen Charakter von Gültigkeit auf und sind auf ein sehr spezifisches Aussagenfeld begrenzt.

Werden nun politische Entscheidungen mit wissenschaftlichen Studien begründet, so trifft auch sie der nur bedingte Geltungsanspruch. Die entsprechenden politischen Handlungen können nicht unumstößlich legitimiert werden. Umso bedeutsamer ist es für Politik zu begründen, warum sie einer bestimmten Forschungsrichtung und deren Erkenntnissen folgt und damit ggf. vorhandene Gegenargumente außer Acht lässt. Politik ist darauf angewiesen, dass diese Gegenargumente von der Wissenschaft bereits geprüft und ggf. entkräftet wurden.

Dass dem nicht immer so ist, zeigt eine aktuelle Variante von Wissenschaft als Argumentationsverzicht im Bereich der Bildungspolitik. Es handelt sich dabei um die von der Kultusministerkonferenz (KMK) im Herbst 2020 eingerichtete Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK). Das Gremium tritt als Beratungsorgan der politisch für das Bildungswesen verantwortlichen Bundesländer auf und spricht – dem eigenen Anspruch nach – auf wissenschaftlicher Evidenz fußende Empfehlungen aus. Schaut man sich die bisher von der SWK veröffentlichten Stellungnahmen, Gutachten und Impulspapiere¹ an, dann fallen zwei Aspekte auf, die im Folgenden näher ausgeführt werden. Erstens hat die SWK ein spezifisches, nicht von der gesamten Disziplin der Bildungsfor-

1 Zu den verschiedenen Formaten siehe Website der SWK: <https://www.kmk.org/kmk/staendige-wissenschaftliche-kommission/aufgaben.html>; 09.04.2024.

schung und Erziehungswissenschaft geteiltes Verständnis der Aufgaben und Ziele von Bildungseinrichtungen, das schwerlich als pädagogisches bezeichnet werden kann.² Ihre starke Orientierung an Kompetenz und an internationalen und nationalen Assessments führen zu einem Abschatten der von Lehrerinnen, Erziehern und anderem pädagogischen Fachpersonal zu bewältigenden pädagogischen Aufgaben. Wie dieser pädagogische Aspekt aus dem Blick gerät, wird im Folgenden aufgezeigt. Zweitens nimmt die SWK für sich in Anspruch, dass ihre Stellungnahmen und Gutachten auf der jeweils aktuell gültigen wissenschaftlichen Evidenz fußen. Um welche Evidenzen es sich dabei handelt, ist der zweite Aspekt, dem hier nachgegangen wird.

Anhand dieser beiden Aspekte wird gezeigt, wie sich die SWK dadurch einem politisch notwendigen Aushandlungsprozess entzieht und zugleich das Bild von Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung verändert.

II

Bevor beiden Aspekten nachgegangen wird, wird sowohl der Auftrag der SWK und ihre Zusammensetzung dargelegt, als auch kurz an die Tradition, in der dieses politische Gremium steht, erinnert. Die Schaffung eines wissenschaftlichen Expertengremiums, das politische Entscheidungsträger im Hinblick auf das Bildungswesen berät, ist in der Bundesrepublik nicht neu. Historisch hat die SWK mit dem in der alten BRD 1965 gegründeten Bildungsrat einen Vorgänger, der zwischen 1966 und 1975 bestand.³ Die seit 2018 aufkommenden Forderungen auf Bundesebene nach der Schaffung eines neuen Bildungsrates wurden zunächst durch die – in der alten BRD seit 1948 existierende – Kultusministerkonferenz (KMK) abgelehnt, um dann selbst ein solches Gremium zu initiieren und seine Kulturhoheit über die Bildungssysteme der Länder zu untermauern. Am 15. Oktober 2020, also noch vor der letzten Bundestagswahl im September 2021 und damit unter der Vorgängerregierung im Bund, beschloss die KMK, die SWK einzurichten. Das Adjektiv „ständig“ zeigt einerseits an, dass das Gremium auf Dauer eingerichtet wurde. Andererseits sprechen wir von „ständigen Vertretungen“, d.h. von diplomatischen Dienststellen, die die Regierung an einem anderen Ort vertritt. Die Bezeichnung SWK erweckt in dieser Hinsicht sprachlich den Eindruck, dass hier die Wissenschaft gegenüber der KMK vertreten wird.

2 Aljets (2015) zeigt in seiner Studie den Aufstieg der „Empirischen Bildungsforschung“, ohne allerdings auf die disziplinäre Verschiebung, die sich daraus ergibt, einzugehen.

3 Zu den Aufgaben des Deutschen Bildungsrates, vgl. Friedeburg 1992, S. 350ff. Die DDR wiederum hat sich mit dem 1949 gegründeten Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut (DPZI), das 1970 durch die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) abgelöst wurde, ebenfalls ein wissenschaftliches Gremium zur Gestaltung des Bildungswesens geschaffen, das dem Ministerium für Volksbildung unterstellt war, vgl. Eichler/Uhlig 1993; Malycha 2009; Zabel 2009.