

Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft

69_2024

NACHGELESEN Christoph Porcher „Lebendiger Träger des Dritten Reiches“? Neue Erkenntnisse zur Verstrickung des Wirtschaftspädagogen Ludwig Kiehn im NS-System **DAS AKTUELLE THEMA** James Loparics Klimakrise und Transformation – zu den Sollbruchstellen der „Pädagogisierung“ globaler Krisen **AUS WISSENSCHAFT UND POLITIK** Sieglinde Jornitz Wissenschaft als Argumentationsverzicht. Über die Ständige Wissenschaftliche Kommission der KMK und ihre Veröffentlichungen **SALZBURGER SYMPOSION I** Christiane Thompson Erosion der Streitkultur? Argumentieren im universitären Bildungsraum **SALZBURGER SYMPOSION II** Agnieszka Czejkowska Streit und Post-Partizipation im Museum

Korrespondenz Pädagogische

IMPRESSUM

Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnose in
Pädagogik und Gesellschaft
Jg. 37, Heft 69 (1/2024) | ISSN: 0933-6389 | ISSN Online: 2196-1425

HERAUSGEBER*INNEN UND REDAKTION:

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg), Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main), Sascha Kabel (Flensburg),
Anne Kirschner (Heidelberg), Marion Pollmanns (Flensburg)

WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT:

Peter Euler (Darmstadt), Andreas Gruschka (Frankfurt/Main), Bernd Hackl (Wien),
Andrea Liesner (Hamburg), Andreas Wernet (Hannover), Antonio Zuin (São Carlos, Brasilien)

REDAKTIONSADRESSE:

Dr. Sieglinde Jornitz, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation,
Rostocker Straße 6, 60323 Frankfurt am Main
Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz (s.jornitz@dipf.de) oder
Marion Pollmanns (marion.pollmanns@uni-flensburg.de) erbeten und durchlaufen ein
Begutachtungsverfahren.

ERSCHEINEN UND BEZUGSBEDINGUNGEN:

Die Zeitschrift erscheint 2 x jährlich mit einem Jahresumfang von rd. 200 Seiten (Print und Online).

Einzelheft Print: 12,50 €

Jahresabonnement Print: Institutionen 40,00 €; Privat: 23,00 €

Jahresabonnement Online: Institutionen 80,00 €, Privat: 30,00 €

Jahresabonnement Print+Online: Institutionen 80,00 €; Privat 30,00 €

Ab Heft 65 (1-2022) erscheint die Pädagogische Korrespondenz mit eigenem Volltext-Archiv
auch digital. Alle Fragen zum digitalen Zugriff und zu Abonnements beantwortet
der Verlag Barbara Budrich unter zeitschriften@budrich.de.

Das digitale Angebot finden Sie auf: <https://pk.budrich-journals.de>

Print-Preise jeweils zzgl. Versandkosten.

Die Bezugspreise enthalten die gültige Mehrwertsteuer. Abonnements verlängern sich automatisch
um ein Jahr. Abonnement-Kündigungen bitte schriftlich an den Verlag. Kündigungsfrist bis drei
Monate zum Jahresende.

ABONNEMENTS- UND ANZEIGENVERWALTUNG:

Verlag Barbara Budrich, Stauffenbergstr. 7, 51379 Leverkusen

Tel. +49 (0) 02171 79491 50 – zeitschriften@budrich.de

www.budrich.de | www.budrich-journals.de | www.shop.budrich.de

© 2024 Verlag Barbara Budrich, Opladen · Berlin · Toronto

Die Zeitschrift sowie alle darin enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Ver-
wertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen
Zustimmung des Verlags. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikro-
verfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Namentlich
gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder.

Aktuelle Mediadaten/Anzeigenpreisliste: PK24 vom 01.01.2024

Satz & Layout: Susanne Albrecht, Leverkusen

Umschlaggestaltung: lehfeldtgraphic.de

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

Berufspädagogik“ (vgl. Kipp 1990). Dieser hielt auf dem 12. DGfE Kongress einen bilanzierenden Vortrag zur Erforschung der betrieblichen Berufserziehung im Nationalsozialismus, in dem er auch die Vereinigung ansprach, deren Mitglieder sich im Sinne der Aufklärung dieser Zeit mit ihren Gründern beschäftigen sollten. Wohlgermerkt ging es Kipp, dies wird durch den Text deutlich, nicht in erster Linie darum, die Biographien der Gründer zu erforschen, sondern durch sie eine Forschungslücke zu füllen, nämlich die Erhellung des berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurses in der NS-Zeit.

Die Anfrage wurde anscheinend nicht zur Zufriedenheit Kipps behandelt, denn 1991 sah er sich genötigt, sie und die Reaktion der Vereinigung publik zu machen (ebd.). In diesem kurzen Text wird Zabeck eine „Erinnerungsabwehr“ unterstellt, denn es war wohl Zabeck, der in einem unter den Mitgliedern der Vereinigung kursierenden Brief vehement die Position vertrat, die Kipp'sche Anfrage zu ignorieren.

Zabecks publizierte Antwort besteht im Wesentlichen aus dem von Kipp erwähnten Brief an die Mitglieder der Vereinigung, jedoch beginnt der Text mit zwei einleitenden Absätzen, in denen sich Zabeck enttäuscht über die Herausgeber des Publikationsorgans zeigt und schreibt, dass Kipp versuche, ihm zu unterstellen, er würde nicht zugeben wollen, in welcher „Kontinuität [er] wirklich stehe“, was Zabeck als völlig absurd bezeichnet (Zabeck 1991, S. 508).

Im erwähnten Brief wird Kipp von Zabeck als „anmaßend und wichtiguerisch“ dargestellt, weil dieser sich „in moralisierendem Ton“ an die Vereinigung und die NS-Vergangenheit ihrer Gründungsmitglieder wende. Angeblich würde Kipp „zu Gericht sitzen“ und über diese Gründer urteile. (ebd., S. 509).

An diesen Streit knüpft Rolf Seubert an. In seinem Aufsatz „Lebendiger Träger des Dritten Reiches“ möchte Seubert deutlich machen, dass es Zabeck in der Tat um eine bestimmte Form der Erinnerungsabwehr ging. Denn Zabeck messe die Vergangenheit gewissermaßen mit zweierlei Maß, welches Seubert am Beispiel Ludwig Kiehn zeigen möchte. Seubert widerspricht Zabeck mit Blick auf dessen Darstellung des Lebens und Werks von Kiehn deutlich und schließt, dass Zabeck kein aufrichtiges Interesse an der NS-Vergangenheit seines Doktorvaters habe (vgl. Seubert 1993).

Ausschlaggebend für diese Kritik Seuberts ist ein Buch, welches Zabeck posthum herausgab und Schriften von Ludwig Kiehn versammelt. Im Vorwort thematisiert er das Leben und Werk und damit auch die NS-Vergangenheit seines akademischen Lehrers. Er verteidigt Kiehn und stellt ihn als einen von der Nachkriegsverwaltung zu Unrecht behandelten Mann dar. So schreibt Zabeck etwa, Kiehn sei „[w]ie viele andere [auch], [...] im dritten und vierten Jahrzehnt unseres Jahrhunderts beruflich aus der Bahn geworfen [worden]“ (Zabeck 1986, S. IX). Es wird so dargestellt, als sei Kiehn von den Ereignissen seiner Zeit, d.h. vom Strom der Zeit mitgerissen worden, ohne dass er aktiv an diesen Ereignissen partizipieren wollte. Der nationalsozialistische Staat habe „immer tiefer in die Erziehungswirklichkeit“ eingegriffen und damit auch die

berufliche Realität Kiehns – der ab 1934 eine Professur für Erziehungswissenschaft in Kiel innehatte – beeinflusst und das Politische in das Feld von Forschung und Lehre eingeführt (ebd., S. X). Kiehn sei ein Mann gewesen, dem „die aktive Betätigung im Raume der Staatspolitik wesensfremd war“ (ebd.). Seine Veröffentlichungen zwischen 1933 und 1936 seien der Versuch gewesen, „einen Bereich echter Menschenbildung neben dem der politischen Schulung und Propaganda abzugrenzen“ (ebd.). Die scheinbare Publikationspause Kiehns, die nach Zabeck von 1936 bis 1945, mit einer Ausnahme, existierte, deutet Zabeck als eine Abkehr Kiehns von „seine[r] anfänglichen Auffassung vom Wesen des nationalsozialistischen Staates“ (ebd., S. X-XI).

Über die Nachkriegszeit schreibt Zabeck, dass diese von Kiehn als „Zeiten menschlicher Bewährung ganz ernst genommen“ wurde (ebd., S. XI). Die Entnazifizierungsphase wird von Zabeck als eine „harte Probe“ beschrieben. Denn Kiehn wurde im Juli 1946 „aus dem Amt eines Referenten für den Neuaufbau der Lehrerbildung im Volksbildungsministerium in Kiel auf Grund einer in ihrer Tendenz völlig mißverstandenen Veröffentlichung aus dem Jahre 1934“ entlassen (ebd.). Diese Veröffentlichung wird in Kapitel IV diskutiert.

Dieses Vorwort basiert auf einer Laudatio Zabecks für Kiehn. Wesentliche Teile lassen sich dort druckgleich wiederfinden. Umso erstaunlicher ist es, dass auch in diesem Text die Veröffentlichung, die angeblich zu Kiehns Entlassung geführt habe, explizit benannt und zitiert wird. Dort heißt es: „Die Entlassung aus der Stellung eines Referenten für den Neuaufbau der Lehrerbildung im Volksbildungsministerium in Kiel, die auf Grund einer Veröffentlichung aus dem Jahre 1934 im Juli 1946 angeordnet wurde, ist jedenfalls in völliger Verkennung des pädagogischen Anliegens Kiehns erfolgt“ (Zabeck 1962, S. 766). Das Zabeck hier, 1962 und damit noch zu Lebzeiten Kiehns, so offen und explizit über diesen Aufsatz spricht, muss erstaunen. Offenbar war er sich sicher, dass sein akademischer Lehrer ein Unrecht erfahren hat und das niemand aus der Fachcommunity das Gegenteil behaupten würde. Doch diese Laudatio hat nicht zu einer Auseinandersetzung mit dem zu dieser Zeit noch lebenden und im Dienst stehenden Kiehn geführt.

III

Das Entnazifizierungsverfahren

Nach dem Studium der Germanistik, Philosophie, Geschichte und Pädagogik in Hamburg legte Kiehn 1931 die wissenschaftliche Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen für die Fächer Geschichte, Deutsch und Pädagogik ab. 1933 folgte die pädagogische Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen (Bohlinger/Büchner 2019, S. 270). Ludwig Kiehn promovierte mit einer Arbeit zu Goethes Bildungsbegriff 1932 (vgl. Kiehn 1932) zum Doktor der Philosophie bei Gustaf Deuchler, einem bekennenden Nazi, in Hamburg (vgl. für Deuchler de Lorent 2016).

Nachdem er zwischen 1929 und 1933 als „wissenschaftlicher Hilfsarbeiter“ am Hamburger Institut für Lehrerbildung und als Studienrat an einem Gymnasium tätig war, wechselte Kiehn ab 1934 an die Hochschule für Lehrerbildung in Kiel, wo er 1935, im Alter von 32 Jahren, eine Professur erhielt. 1940 wurde Kiehn in die Wehrmacht eingezogen und erlebte das Kriegsende in US-amerikanischer Kriegsgefangenschaft (vgl. Vorschlag zur Ernennung 1953). Nach Abschluss des Entnazifizierungsverfahren 1949 folgten Tätigkeiten als Angestellter Handelslehrer, Handelsoberlehrer, Wissenschaftlicher Rat am Institut für Lehrerfortbildung in Hamburg, Studienleiter am Pädagogischen Institut der Universität Hamburg sowie Professor an der Universität Hamburg (vgl. Personalakte Kiehn).

Die Entnazifizierung ist ein wichtiges Stichwort in der Biographie Kiehns: Nach der Rückkehr aus der Kriegsgefangenschaft begann Kiehn zunächst wieder im öffentlichen Dienst des Landes Schleswig-Holstein zu arbeiten, diesmal als Hilfsreferent für Lehrerbildung im Ministerium für Volksbildung in Kiel (Bohlinger/Büchner 2019, S. 270). Doch die britische Militärregierung entfernte ihn am 10.07.1946 aus dem Dienst (vgl. Vorschlag zur Ernennung 1953).

Nach Ansicht der britischen Militärregierung war er so tief in den Machtapparat der Nazis verwickelt, dass er aus dem Dienst entlassen und mit Berufsverbot belegt wurde (vgl. Appeal against Dismissal/Exclusion, 10.09.1947). Der Entnazifizierungsausschuss Kiel stufte ihn in Kategorie III („Minderbelastet“) ein (vgl. Zentralstelle für Berufungsausschüsse, 20.07.1949). Das Ministerium des Inneren Schleswig-Holsteins willigte 1948 in die Wiederaufnahme des Verfahrens ein und verwies 1949 dieses Verfahren an den Leitenden Ausschuss in Hamburg. Dieser entschied am 20.07.1949, dass Kiehn in Kategorie IV („Mittäufer“) ohne Berufsbeschränkung und „alsbaldig“ in Kategorie V überführt werden müsse (ebd.).

Wie bereits erwähnt, war Kiehn ab 1934 an der Hochschule für Lehrerbildung in Kiel tätig, zunächst als Dozent, dann ab 1935 als Professor. Mit Ludwig Kiehn wurden 1934 elf neue Hochschullehrer an die Kieler Hochschule für Lehrerbildung berufen. Alle waren Mitglieder der NSDAP sowie in weiteren Nazi-Organisationen aktiv (Klußmann et al. 2001, S. 132). Die Mitgliedschaft in der Partei und in weiteren NS-Vereinen diente also nicht unbedingt dem Selbstschutz, wie oft behauptet, sondern vor allem dem Eigennutz. Partei- und Ideologietreue versprachen den sozialen Aufstieg.

Kiehn ist am 01.05.1933 in die NSDAP (Mitgliedsnummer 3027019) und am 10.05.1933 in den „Nationalsozialistischen Lehrerbund“ (NSLB) (Mitgliedsnummer 64490) eingetreten (vgl. NSDAP Mitgliederkartei Kiehn; NSLB Mitgliederkartei Kiehn). Kiehn betätigte sich vom 01.03.1936 bis 01.10.1939 als Blockleiter (vgl. Fragebogen Kiehn, 31.07.1946).

Ludwig Kiehn erklärt seinen Parteibeitritt in einer Anlage zu seinem Fragebogen: „Als Beamter war ich damals bereits auf Hitler vereidigt worden und glaubte, trotz schwerster innerer Hemmungen, für meine eigene menschliche und wissenschaftliche Entscheidungsfreiheit dadurch nicht anders gebunden

werden zu können, als es durch den Beamteneid bereits geschehen war“. Weiter fügte er an, dass sein Lebensweg, sowohl persönlich wie auch fachlich-wissenschaftlich, dem NS „entgegengesetzt“ gewesen sei (Kiehn an das Entnazifizierungsamt des Landes Schleswig Holstein, 10.12.1946). Erich Lehmensick spricht in seinem Leumundszeugnis davon, dass „Kiehn [...] in Kiel von Anfang an zu jener kleinen Gruppe von Dozenten [gehörte], die in Opposition zu den nationalsozialistischen Bestrebungen in der Lehrerbildung standen“ (Gutachten. Prof. Dr. Erich Lehmensick, 20.07.1946).

Als Leumundszeugen führt Kiehn in dieser Sache u.a. auch Herbert Theodor Becker an. Dieser beschreibt den Parteieintritt Kiehns als eine Entscheidung, die „schwere Überwindung“ gekostet habe. Weiter heißt es:

„Aufs bestimmteste kann ich versichern, dass er nicht aus eigennützigem Motiven Parteimitglied geworden ist, sondern teils, weil er es für seine Pflicht als Staatsbeamter hielt, teils weil er sich von dem Eintritt anständiger Menschen und selbstloser Charaktere einen veredelnden Einfluss auf die übrigen Parteimitglieder versprach. [...] Den von Hitler so leichtfertig vom Zaun gebrochenen Weltkrieg hat er von Anfang an aufs schärfste verurteilt [...]“ (Gutachten für Professor Dr. Ludwig Kiehn, 25.05.1946)

Diese Argumentation der Verteidigung kann nur erstaunen. Kiehn hätte es demnach gewissermaßen als seine Pflicht angesehen, derjenigen Partei beizutreten, die nun die Führung im Staat innehatte. Es muss die Frage gestellt werden, ob er zu derselben Einsicht gekommen wäre, wenn die KPD die Macht in Deutschland übernommen hätte. Zumal diese Darstellungen schlicht falsch sind: Zum Eintrittsdatum war Kiehn noch gar nicht auf Hitler vereidigt gewesen. Der sogenannte „Führereid“ wurde erst 1934, mit der Verschmelzung des Amtes von Reichskanzler und Reichspräsident eingeführt (vgl. Reichsgesetzblatt, 22.08.1934).

Die Darstellung des durch innere Zerrissenheit geplagten, aber letztlich pflichtbewussten und gutgläubigen, aufrechten Menschen, als den Kiehn sich und seine Verteidiger ihn zeichnen, wird u.a. dadurch unglaubwürdig, wenn man bedenkt, dass die Nationalsozialisten von Anfang an ihren Worte Taten haben folgen lassen. Der Terror und die Unterdrückung waren schon vor 1933 zu beobachten und mussten insbesondere im universitären und intellektuellen Milieu bekannt sein. Letztlich war Kiehn einer der Profiteure des Machtwechsels in Deutschland. Das „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“, welches am 07.04.1933, also nur wenige Wochen nach dem Ermächtigungsgesetz, erlassen wurde,

„zielte in seiner allgemeinsten Intention darauf, die gesamte Regierungsbürokratie umzugestalten, um ihre Loyalität gegenüber dem neuen Regime sicherzustellen. Seine Ausschließungsmaßnahmen, die für mehr als zwei Millionen staatlicher und städtischer Beschäftigte galten, waren gegen die politisch Unzuverlässigen, hauptsächlich Kommunisten und andere Gegner der Nationalsozialisten, und gegen Juden gerichtet.“ (Friedländer 1998, S. 40)

Dieses Gesetz hinterließ demnach eine große Lücke, die mit denjenigen gefüllt werden musste, die treu auf Parteilinie und deren Ideologie standen. Bei der Besetzung neuer Stellen an der Hochschule für Lehrerbildung hatte Ludwig Kiehn durchaus einen gewissen Einfluss. Das belegen Briefe vom damaligen Rektor der Hochschule, Ulrich Peters, an Kiehn. In diesen Briefen bittet Peters Kiehn um Empfehlungen für zu besetzende Stellen u.a. in Pädagogik und Volkskunde (vgl. Brief Ulrich Peters an Kiehn, 13.02.1934. Brief Ulrich Peters an Kiehn, 19.02.1934).

Dass sich Kiehn zu einem „Gegner des Nationalsozialismus“ entwickelte bzw. seine Überzeugungen „von Anfang an“ dem Nationalsozialismus entgegengestanden hätten, und dass er sowohl in seiner Berufstätigkeit wie in seinem privaten Einsatz die NS-Ideologie und ihre Auswirkungen nach „besten Kräften bekämpfte“, wie es der Berufungsausschuss zur Entnazifizierung 1949 feststellte (Zentralstelle für Berufungsausschüsse Hamburg, 20.07.1949), gibt das vorliegende Quellenmaterial nicht her. Vielmehr zeigt es, dass es Kiehn in der Zeit des Nationalsozialismus weit gebracht hat und alles andere als ein aktiver Gegner des Regimes war. Noch 1944 bat Kiehn um eine Versetzung an das Pädagogische Institut in Hamburg. Der Leiter des Instituts, Rudolf Peter, sowie der Landgerichtsdirektor von Wedel unterstützten diesen Antrag und beschrieben Kiehn als „wertvolle Kraft“ und „wertvollen Mitarbeiter“ (Schreiben an Landgerichtsdirektor von Wedel, 09.05.1944; Schreiben an Hauptverwaltung, 07.06.1944).



Foto: pixabay, Tama66 (2017)

Auch die Aussage über Kiehn, dass dieser den Krieg „von Anfang an aufs Schärfste verurteilt“ habe, wird zumindest fragwürdig, wenn man einen Brief von Kiehn an seinen Schwager liest. In diesem Brief vom August 1939 sieht Kiehn die Schuld für die Kriegsgefahr bei Großbritannien und Frankreich. Denn Hitler habe, „ohne einen Schuss abzugeben“, Großdeutschland geschaffen und damit die eigentlichen Siegermächte des Ersten Weltkrieges blamiert. Großbritannien und Frankreich hätten durch ihre Nachkriegspolitik die Expansion der ehemaligen Achsenmächte nur provoziert. Für sie sieht Kiehn als Hauptmotiv die Lage zu einem neuen Krieg zu eskalieren; in der „Möglichkeit zur Zerstörung des Deutschen Reiches, die ihnen ja 1919/1920 in Versailles nicht gelungen“ sei. Eine leichte Sympathie für Hitlers Expansionspolitik lässt sich darin finden, wenn Kiehn schreibt, dass „endlich“ die „bisher völlig zerstückelte Ostgrenze“ einheitlich wird (Kiehn an Zeyn, 23.08.1939).

Die zahlreichen Leumundszeugnisse – in seinem Nachlass befinden sich allein 28 –, die Kiehn in seinem Entnazifizierungsprozess vorlegen konnte, lassen bei Ausblendung von Kontextinformationen unzweifelhaft den Eindruck entstehen, dass es sich bei ihm tatsächlich um einen friedvollen, an Politik völlig desinteressierten Mann handele, der niemals das NS-Regime hätte unterstützen können.

Wie absurd das Entnazifizierungsverfahren und die Leumundszeugnisse, die auch als „Persilscheine“ bezeichnet werden, teilweise war, lässt sich auch anhand des Verfahrens von Ludwig Kiehn zeigen. Noch im März 1946, also vier Monate vor seiner Entlassung aus dem öffentlichen Dienst, konnte Kiehn selber einen „Persilschein“ ausstellen. In Form und Inhalt ähnelt diese „Eidesstattliche Aussage“ denen, die wenig später für Kiehn angefertigt worden sind. So steht etwas im Briefkopf: „Prof. Dr. Ludwig Kiehn, von der Brit.Mil.Reg. [...] genehmigt“ (Eidesstattliche Aussage, 29.03.1946), ein Zusatz, der Glaubwürdigkeit ausstrahlen sollte und sich auch auf vielen Leumundszeugnissen für Kiehn wiederfindet.

IV

Kiehns Publikationen

Im Berufungsverfahren nutzt Kiehn in einer eigenen Stellungnahme zu dem Aufsatz, der im Zentrum der Verhandlung und späteren Diskussion um ihn stand, ein interessantes Verteidigungsargument. Er schreibt:

„In der Kieler Entnazifizierungsverhandlung warf man mir vor, dass ich bei meiner ‚überdurchschnittlichen Intelligenz‘ vorher hätte sehen müssen, wohin alles steure. Ich darf bekennen, dass ich zu den vielen gehöre, die alles etwas zu spät erkannt haben. Hat man in der Geschichte den politischen Irrtum sonst je so hart bestraft?“ (Bemerkung zu dem Aufsatz über Moeller van den Bruck)

Kiehn vergleicht sich daraufhin mit Thomas Mann, der mit seinem Buch „Friedrich und die Große Koalition“ Preußentum und Militär verherrliche, aber nie so

ein hartes Urteil wie Kiehn erfahren habe. Es sei auch falsch, wenn man jemanden wie Thomas Mann nur auf eine einzige Publikation reduzieren würde, so Kiehn.

In diesem Kapitel soll daher auf die von Kiehn während der NS-Zeit verfassten Texte näher eingegangen werden. Denn Kiehns Verstrickungen mit der NS-Ideologie lassen sich am besten in seinen Publikationen ablesen. Im Folgenden werden die Publikationen, die zur Zeit des NS publiziert wurden, in chronologischer Reihenfolge besprochen. Es wird keine detaillierte Inhaltsangabe wiedergegeben, sondern es werden Textausschnitte den Selbstaussagen von Kiehn, aber auch die Aussagen anderer Personen, die Kiehn verteidigten, gegenübergestellt. So soll die Diskrepanz von Schrifttum und nachträglicher Aussparung herausgearbeitet werden.

Deutsche Bildung – und was nun? (1933)

Besonders bedeutsam ist der Untertitel dieses Aufsatzes: „Eine Besinnung nach dem 21. März 1933“. Der 21. März 1933 ist der sogenannte „Tag von Potsdam“, an dem nach der Reichstagswahl vom 05. März 1933 der sich konstituierende Reichstag feierlich in der Garnisonkirche von Potsdam eröffnet wurde. Dieser Tag war eine nationalsozialistische Propagandaveranstaltung par excellence. Nachdem die NSDAP die absolute Mehrheit verfehlt hatte, war Hitler weiter auf die Parteien aus dem bürgerlich-liberalen, konservativen und deutschnationalen Lager angewiesen. Der Tag von Potsdam sollte die Verbundenheit zwischen dem alten, wilhelminischen Preußen und dem neuen, revolutionären Deutschland zeigen. Der Nationalsozialismus sollte so in eine Kontinuität gestellt werden, um insbesondere das protestantische Bürgertum anzusprechen, welches die „Essenz seiner Anhängerschaft“ bildete (Kopke/Treß 2013, S. 5).

Dieser Aufsatz beginnt mit einer fast schon bekennenden Darstellung der nationalsozialistischen Bewegung. Hitler habe es geschafft, die vom Marxismus aufgestachelten und im Klassenkampf verstrickten Gruppen zu einen. Kiehn schreibt: „Im Kampfe gegen eine Bedrohung des völkischen Lebens von äußeren und inneren Gegnern führt – ein Novum in der deutschen Geschichte – ein einziger Mann breite Massen unter seiner leitenden Hand in eine schwere, aber von allen mit Bewußtsein freudig bejahte Zukunft hinein“ (Kiehn 1933, S. 311).

Das „Führerprinzip“ des Nationalsozialismus wird in diesem Text dann auf Bildung und Schule übertragen. Kiehn schreibt:

„Dieser neue Glaube hat heute durchaus noch kein ausformuliertes ‚Bekenntnis‘. Besäße er ein durchrationalisiertes ‚Programm‘, wäre er nur eine neue Spielart des politischen Liberalismus. Er bekundet sich zunächst primär als ‚Bewegung‘. Von diesem seinen ‚Glauben‘ aus wird man auch die Gesamtarbeit aller deutschen Schulen durchseelen. [...] Sie [die höheren Schulen] sollen nun im deutschen Staate der Zukunft das Politikum besonderer Art werden, das unter neuen Formen eine neue volksverbundene Intellektuellenschicht für die höheren Studien vorzubereiten hat. [...] Die neue zentralistisch-autoritative Staatsführung braucht, wie Hitler immer betont, dazu mehr als Nur-Funktio-

näre und Nur-Exponenten einer parteilichen Kräftelagerung, sondern Männer, die den deutschen Staatsgedanken in sich verkörpern und zu repräsentieren vermögen.“ (ebd., S. 312)

Der hauptsächliche Problemgegenstand ist für Kiehn die Überwindung des Spannungsverhältnisses zwischen dem alten, traditionellen, humanistischen Bildungsideal und der neuen staatspolitischen Zielsetzung. So heißt es etwa: „Nicht mehr um literarisches Dichtungsgut an sich geht es heute mehr, sondern um die weltanschauliche Substanz unserer klassischen Dichtung“ (ebd., S. 315). Und weiter: „[...] denn es geht jetzt gleichsam immer um das den Werken innewohnende staatspolitische Apriori“ (ebd., S. 316). Die völkische Ideologie bejahend, d.h. die Besonderheit des deutschen Volkes hervorhebend, schreibt Kiehn etwa: „Wir sind seit dem deutschen [!] Mittelalter – ohne jede romantische Selbstverkenning gesagt – immer auch das ‚Volk der Dichter und Denker‘ gewesen und müssen es bleiben, wenn wir dem Gesetze unseres Volkes gehorchen wollen“ (ebd., S. 319).

Dieser Aufsatz ist nur der Auftakt einer Reihe von Publikationen, die keinen Zweifel am Bekenntnis von Kiehn zur „Bewegung“ lassen kann.

Preußisch-deutscher Nationalismus unter der Weimarer Republik (1934)

In seinem Entnazifizierungsverfahren, insbesondere im Berufungsverfahren, spielte eine Publikation eine wichtige Rolle. Diese Publikation trägt den Titel „Preußisch-deutscher Nationalismus unter der Weimarer Republik“ und wurde 1934 in einem Organ des NSLB veröffentlicht. In der in Kapitel II erörterten Diskussion um Kiehn stand diese Publikation und ihr Inhalt im Mittelpunkt. Es entsteht dabei der Eindruck, dass diese Veröffentlichung der wesentliche Grund für Kiehns Entlassung gewesen sei. Dabei wurde übersehen, dass es erstens nicht nur um diese Veröffentlichung ging und zweitens weniger um den Inhalt, als vielmehr um Kiehns Umgang damit.

Nach seiner Entlassung aus dem Staatsdienst legte Kiehn noch 1946 das erste Mal Berufung gegen diese Entscheidung ein. Sowohl im November 1946, als auch im September 1947 wurde seine Berufung abgelehnt. Als Begründung wurden seine Mitgliedschaften in den NS-Organen angeführt (vgl. Appeal against Dismissal/Exclusion, 08.11.1946). Bei der zweiten Berufung wird erstmals auch auf diese Publikation eingegangen. Es heißt dort:

„The members of the German Review Board are of opinion that appellant, by writing this article, has made himself one of the most active protagonists for national-socialism and, by his literary work, has essentially contributed to the dissemination of national-socialism among the teachers. The German Review Board are of opinion that this man must be denied the permission of teaching for his lifetime in spite of his high pedagogic gift.“ (Appeal against Dismissal/Exclusion, 10.09.1947)

Besonders interessant wird es, wenn man den Text weiterliest. Denn Kiehn gab als Anlage zu seinem Fragebogen zwei verschiedene Titel für diese Publikation an. Zunächst nannte er den Text „Deutscher Sozialismus unter der Weimarer Republik“ (vgl. Schriften und Vorträge). Dann „Über Moeller van den Bruck. Zusammenfassender Literaturbericht (vgl. Anlage zum Fragebogen). Der erste Titel wurde von Kiehn am 10.01.1946, der zweite am 28.07.1946 angegeben (vgl. Appeal against Dismissal/Exclusion, 10.09.1947). Das „German Review Board“ war der Ansicht, dass dies kein unschuldiger Fehler war, sondern dass „the appellant purposely tried to mislead the German or British authorities in each case“ (ebd.).

Obwohl in erster Instanz dieser Artikel noch zum wichtigsten Beweismittel gegen Kiehn avancierte, wurde diese Einschätzung im Berufungsverfahren in Hamburg abgemildert. Der Berufungsausschuss, der Kiehn 1949 letztlich entlastete, schreibt über diese Veröffentlichung:

„Dieser Artikel enthält zweifellos eine Verherrlichung der Taten des Führers, die zur Machtergreifung geführt haben. Andererseits kann aber in Übereinstimmung mit der Stellungnahme des Beratenden Ausschusses vom 5.7.1949 nicht verkannt werden, daß es sich bei dem Artikel um eine wissenschaftliche kritische Arbeit handelt, die sich klar unterscheidet von den parteipolitischen Propagandazeitschriften.“ (Zentralstelle für Berufungsausschüsse, 20.07.1949)

Interessant sind ebenfalls die Sätze, die der hier erwähnte „Beratende Ausschuss für die Oberbeamten“ zu dieser Veröffentlichung schreibt:

„Anstössig ist allein der Leitartikel des Herrn Dr. Kiehn [...]. Wer den Aufsatz aufmerksam liest spürt das Bemühen, durch möglichst kühle wissenschaftliche Überlegungen Klarheit zu gewinnen. [...] Er kommt zu dem Schluß, daß mit der Herrschaft des Nationalsozialismus die nationale Haltung Moellers zur allgemeinen Haltung der Deutschen werden könne. Die Einleitung zeigt Gedankengänge, die im Zusammenhang miteinander gelesen werden müssen, um sie nicht als gewöhnliche parteipolitische Propaganda erscheinen zu lassen.“ (Stellungnahme des Beratenden Ausschuss für die Oberbeamten 05.07.1949)

Diese Einschätzungen können nur erstaunen, wenn man den besagten Aufsatz liest. Er beginnt mit einer Glorifizierung Hitlers, der „meisterhaft“ das Weimarer System „aushöhlte“ und „dem das Herz und die Führung des deutschen Volkes“ zugefallen sei (Kiehn 1934, S. 49-50). Nach Kiehn muss es darum gehen, die Idee des Nationalsozialismus für die „Schicht der deutschen Intellektuellen, die bis heute in der Welt des deutschen Bildungsliberalismus gelebt hat“, näher zu bringen und einen für diese Zielgruppe angemessenen Weg über die Lektüre zu finden (ebd., S. 50). Denn das bisherige politische Schrifttum sei, grob gesagt, in seiner Art und Form zu stark auf eine jüngere Generation ausgerichtet. Kiehn schreibt daher ein Plädoyer für die Lektüre von Schriften, die „ein viel geradere[n] Weg in die geistige Welt des Neuen Reiches hinein“ aufzeigen und für den Zweck der ideologischen Durchdringung für die besagte Schicht besser geeignet sei, als das „partei-offizielle Schrifttum“ (ebd.). Arthur

Moeller van den Bruck sei nach Kiehn ein Autor, dessen Schriften für diesen Zweck am besten geeignet seien.

Kiehn behauptet im Rahmen seines Entnazifizierungsverfahrens, er habe „immer sorgsam verschwiegen, dass [er] einmal über Moeller van den Bruck geschrieben hatte, zumal [dieser] später sogar neben Niekisch (heute SED), Strasser u.a. als ‚Schrittmacher des Salonbolschewismus‘ beschimpft wurde“ (Bemerkung zu dem Aufsatz über Moeller van den Bruck). Kiehn unternimmt hier den Versuch, die Bedeutung der Schriften Moeller van den Brucks für den Nationalsozialismus kleinzureden. Er versucht sich sogar daran, eine wie auch immer geartete Nähe zu Moeller van den Bruck als Sicherheitsrisiko darzustellen. Weiter schreibt Kiehn, dass der Stil des Aufsatzes seinen Ursprung im Versuch Kiehns hat, durch diesen Text Moeller van den Bruck „der Partei ‚schmackhaft‘ zu machen“ und dass daher „die vielen Beziehungshaschereien zwischen Moeller und dem Nationalsozialismus“ herrühren (ebd.).

Dieser Darstellung über Moeller van den Bruck, die Kiehn hier konstruiert, kann eine andere gegenübergestellt werden:

„Keine der Schriften Moeller van den Brucks fiel der nationalsozialistischen Indizierungspolitik zum Opfer. Von der Bücherverbrennung [...] waren dessen Werke nicht betroffen [...]. Auch in der aus diesem Anlass getroffenen Übereinkunft des Börsenverbandes deutscher Buchhändler, der Reichsleitung des Kampfbundes für deutsche Kultur und der Zentralstelle für das deutsche Bibliothekswesen wurde er nicht genannt. [...] Während der gesamten NS-Zeit wurde Moeller weder in den schwarzen Listen der Reichsschrifttumskammer geführt, noch wurde [...] der öffentliche bibliothekarische Nachweis seiner Werke unterbunden.“ (Weiß 2012, S. 292-293)

Weiter heißt es, Moeller van den Bruck sei sogar nach 1933 „als Klassiker der nationalsozialistischen Weltanschauung“ von Bibliotheken angeschafft worden und dass seine Werke während der NS-Zeit in mehreren Neuauflagen erschienen sind (ebd., S. 293). Viele Anhänger Moeller van den Brucks begrüßten die Machtübernahme Hitlers. Seine Schriften erreichten in der Spätphase der Weimarer Republik eine neue Popularität, obwohl Moeller van den Bruck zu diesem Zeitpunkt schon lange verstorben war. Zu Moeller van den Bruck sei noch angemerkt, dass seine Schriften auch heute innerhalb der „Neuen Rechten“ an Popularität und Aktualität nichts verloren haben (vgl. Pfahl-Traughber 2019).

Nationalsozialismus als Geistesbewegung (1934/35)

Vermutlich handelt es sich bei dieser Publikation um die Grundlage zur Vorbereitung auf die Antrittsvorlesung, die Ludwig Kiehn 1934 an der HfL Kiel gehalten haben muss. Nach Kiehns Aussage soll aufgrund dieser Publikation Ernst Kriek, dessen Schriften Kiehn kritisch bespricht, Druck auf den Verlag und indirekt auch auf ihn ausgeübt haben. Diese Auseinandersetzung soll dann auch der Grund gewesen sein, dass er sich in der Veröffentlichung eigener Ge-

danken zurückhielt (vgl. Bemerkungen zu dem Fragebogen von Dr. Ludwig Kiehn).

Zu dieser Episode sei angemerkt, dass Ernst Kriek als überaus streitsuchend und egomanisch galt. Die Darstellung als „führender Nazi Pädagoge“ wird zwar der Selbstwahrnehmung Krieks gerecht, doch sie kann in Anbetracht der tatsächlichen Stellung Krieks mindesten als einseitig und damit als Schutzbehauptung aufgefasst werden. Es war Krieks eigener Anspruch und selbstgestecktes Ziel, „die Nummer eins der NS-Pädagogen“ zu werden (Ortmeyer 2010 S. 158). Kriek suchte in dieser Zeit immer stärker die Auseinandersetzung mit Kollegen sowie Politikern und verstrickte sich in Auseinandersetzungen, die u.a. zu seinem Austritt aus der SS führten.

Diese Abhandlung ist eine der längsten von Kiehn aus dieser Zeit. Sie umfasst 26 Seiten, in denen Kiehn dutzende Publikationen bespricht. Der Text liest sich als ein Plädoyer, die Erziehungswissenschaft unter die leitende Idee des Nationalsozialismus einzuordnen. Exemplarisch steht dafür der letzte Absatz:

„Hoffentlich erscheint bald die neue Theorie der Erziehung und des Unterrichts, die aus der neuen völkischen und politischen Wirklichkeit des Reiches heraus den deutschen Schulmännern und Erziehern ihr gesamtes Tun und Wirken unter die neuen leitenden Grundgedanken rückt!“ (Kiehn 1934/35, S. 324)

Nationalsozialistische Erziehung und deutscher Bildungsgedanke [1935]

Dieser in der Zeitschrift für Deutschkunde veröffentlichte Artikel ist sprachlich betrachtet einer der am schwersten zugänglichen von Kiehn. Er beginnt mit einer Klage über das bisherige Schrifttum, welches nicht ausreichend über das „Wesen“ von Bildung und Erziehung aufklären konnte. Kiehn zufolge habe das bisherige Schrifttum sich zu sehr in metaphysischen Gedanken verloren, um sich diesem Problem zu nähern, als sich auf die tatsächlich gegebenen Verhältnisse zu beziehen (Kiehn 1935a, S. 177). Mit der Machtübernahme Hitlers und des Nationalsozialismus sei es nun möglich, in dieser Sache anders zu verfahren. Kiehn skizziert im Folgenden Gedanken zu dieser Problemlage.

Dabei wird abermals deutlich, wie sehr Kiehn einem klassisch-romantisch-idealistischen Bildungsbegriff anhängt. Er stellt sich die Frage, ob die neue Erziehungswirklichkeit, die zwar politisch, allerdings nicht allein deshalb abzulehnen sei, nicht doch von einem klassischen Bildungsbegriff profitieren könne (ebd., S. 180). Letztlich stellt dieser Artikel den Versuch dar, den klassischen Bildungsbegriff, den Kiehn bei Goethe ausmacht, mit der nationalsozialistischen Wirklichkeit zu verbinden, wie auch der Schluss deutlich macht:

„Mit Vorsicht und Bedacht könnte man dann, aus dem Geiste des Nationalsozialismus heraus, von ‚politischer Bildung‘ zu reden wagen. In ihr hätte sich dann nationalsozialistischer Erziehungswille und deutscher Bildungsgedanke in echter Wesensdurchdringung zu höherer Einheit vollendet.“ (ebd., S. 187)

Volk (1935)

Diese Publikation exemplifiziert am Eindringlichsten Kiehns Einlassung auf den Nationalsozialismus und vielleicht nicht unbegründet, spielte sie weder im Entnazifizierungsverfahren, noch in der Auseinandersetzung in der Nachkriegszeit eine Rolle. Es geht um das Heft „Volk“ in der Reihe „Das Reich im Werden“, welches Kiehn als Herausgeber verantwortete. Man muss mit Nachdruck darauf hinweisen, dass Kiehn diese Publikationen weder in seinen Anlagen zum Fragebogen aufführte, noch an anderer Stelle im Rahmen seiner Entnazifizierung irgendwie erwähnte.

Die Herausbergerschaft des Heftes „Volk“ zeigt sehr eindrücklich die Einlassungen Kiehns bezüglich der Ideologie des Regimes. Kiehn versammelt hier Abdrucke von Texten aus der Feder von nationalsozialistischen Schriftstellern – vornehmlich so genannte „Rassenhygieniker“. Sein prominentester Autor ist jedoch Adolf Hitler, denn Kiehn druckt auch Teile aus „Mein Kampf“ in diesem Arbeitsheft ab. Bereits die von Kiehn verfasste Einleitung beginnt mit einem Zitat aus einer Rede Hitlers (vgl. Kiehn 1935b, S. 5). Kiehn macht in der Einleitung deutlich, dass es im Nationalsozialismus darum gehe, dass jeder im Besitz „heller Augen, wacher Sinne und geschulter Kraft [sei], besonders derer, die einst führen sollen. Goethe sagt einmal in seiner weisen Art: ‚Wer klare Begriffe hat, kann befehlen‘“ (ebd., S. 6).

Über den Volksbegriff gelangt Kiehn zum Rassebegriff: „Man kann nun heute weniger denn je von einem Volke und seinem Wirklichkeitsbild sprechen, ohne die biologisch-naturwissenschaftlichen Grundtatsachen der ‚Rasse‘ dem Bild des Ganzen zugrunde zu legen“ (ebd., S. 7). Für diesen Teil wählte Kiehn u.a. „Rassenkunde des deutschen Volkes“ von Hans F. K. Günther. Günther, den der *Spiegel* später „Rasse-Günther“ und „Rassepapst“ nannte (vgl. Der Spiegel 1952), gilt als Urheber der NS-Rassenideologie, die er in mehreren Werken entwickelte. Kiehn interpretiert Günther dahingehend, dass dieser zu dem Schluss käme, dass letztlich alle Völker „überwiegend Bastarde“ wären (Kiehn 1935b, S. 7). Doch mit dem Eugeniker Eugen Fischer und seinem Text „Rasse und Volk als Begriffe“ sowie in Anschluss an Günther folgert Kiehn, dass die „bevölkerungspolitische Seite des Rassenproblems im Leben unseres Volkes“, liege, denn in „zuchtvoller Haltung zum Geschlechtsleben soll jeder junge Volksgenosse seine Erbmasse für seine Kinder und Enkel biologisch gesund erhalten; darüber hinaus muß er aber gerade auch in seiner Gattenwahl vor Volk und Staat die rassische Beschaffenheit seiner Kinder verantworten können“ (ebd., S. 8). Zu diesen Bekenntnissen zur Rassenhygiene kommt noch

eine Einlassung auf die Erzählung des „Volk ohne Raum“ durch den Abdruck eines Textauszug aus dem gleichnamigen Buch von Hans Grimm.

Neue Deutsche Erziehungswissenschaft (1938)

Entgegen der Behauptung, er habe sich nach der Auseinandersetzung mit Ernst Kriek sich mit der Veröffentlichung seiner Gedanken zurückgehalten, steht diese Publikation, die in „Die Deutsche höhere Schule“, der Zeitschrift des NSLB (vgl. Ortmeier 2018), veröffentlicht wurde. Zudem lässt sich mit diesem Aufsatz Kiehn der Lüge überführen: In seiner Stellungnahme zum Artikel „Preußisch-deutscher Nationalismus unter der Weimarer Republik“ im Zuge des Entnazifizierungsverfahrens schreibt Kiehn, wegen dieses Textes wäre es zu Protesten seitens „wirklicher Nazis“ innerhalb des NSLB gekommen. Daraufhin sei „in der ganzen Zeit in Kiel (1934/1939)“ von ihm „in der NSLB Presse [...] keine Zeile erschienen“ (Bemerkung zu dem Aufsatz über Moeller van den Bruck).

Dieser Text kann leicht als „harmloser“ Literaturbericht abgetan werden, wenn man bedenkt, dass er unter der Rubrik „Bücherschau“ erschienen ist und die nachfolgenden Texte in dieser Rubrik derselben Ausgabe eher der Form und dem Umfang der Rubrik entsprechen, d.h. eine extrem dichte und kurze Darstellung des Inhalts eines ausgewählten Werkes – oft nur wenige Zeilen umfassen. Diese Art der Literaturumschau hat Kiehn noch bis 1938 in der Zeitschrift für Deutsche Bildung veröffentlicht.

„Neue Deutsche Erziehungswissenschaft“ ist zwar auch als „Schriftenbericht“ gekennzeichnet, wie übrigens auch „Nationalsozialismus als Geistesbewegung“; der Text ist jedoch eindeutig programmatisch-inhaltlicher Natur und geht weit über eine einfache Darstellung eines oder mehrerer Werke hinaus. In seiner Publikationsübersicht, die Kiehn als Anlage zu seinem Fragebogen beigefügt hat, taucht dieser Text, ebenso wie „Nationalsozialismus als Geistesbewegung“, nicht auf. Kiehn gibt lediglich an, für „Die Deutsche höhere Schule“ zwischen 1937 und 1939 Buchbesprechungen vorgenommen zu haben (vgl. Schriften und Vorträge).

Kiehn beginnt den Aufsatz mit dem Argument, dass sich „in der engen Verkoppelung mit der spekulativen Philosophie der innere Ursprung aller normativen Pädagogik“ gezeigt habe (Kiehn 1938, S. 93). Nun aber gehe es mit dem Nationalsozialismus „um die deutende Eingliederung des Erziehungsfeldes in die völkische Gesamtwirklichkeit“ (ebd.). Dieser Sachverhalt bzw. diese Forderung sei bereits in den Schriften von Paul Krannhals zu finden, der mit seinem Bildungsbegriff „dem des alten Goethe in vielen Zügen verwandt“ sei und überdies „bedeutsame Gedanken über Erziehung“ verfasst habe (ebd.). Mit dieser Preisung des Werkes von Krannhals befand sich Kiehn in bester nationalsozialistischer Gesellschaft: Otto Dietrich, Staatssekretär unter Josef Goebbels, sah für Krannhals Werk „einen Platz in der philosophischen Grundlegung des Nationalsozialismus“ (Dietrich 1935, S. 21).

Doch Krannhals Werk zeige auch Lücken, nämlich besonders dort, wo es um die deutsche „Volkwerdung durch den seit zwei Jahrtausenden von höchsten Spannungen erfüllten Raum des geschichtlich-politischen Lebens“ gehe – und an „dieser entscheidend wichtigen Stelle“ führe Ernst Krieck mit seinem Werk weiter (Kiehn 1938, S. 94). Was folgt, sind zwei ausdrücklich lobende Seiten für Krieck. Wohlgermerkt ist dieser Text nach der erwähnten Auseinandersetzung entstanden, die Kiehn angeblich dazu veranlasst habe, sich mit „der Veröffentlichung meiner Gedanken zurückzuhalten“ (vgl. Bemerkungen zu dem Fragebogen von Dr. Ludwig Kiehn).

Dass Kiehn sich offenbar nicht so stark von Krieck hat einschüchtern lassen, und dass er sich nicht mit der Veröffentlichung seiner Gedanken zurückgehalten hat, zeigt auch eine andere Passage in diesem Text. Auf „Die Erziehung im Dritten Reich“ von Friedrich Alfred Beck ist eine Fundamentalkritik von Kiehn bezogen. Dabei kritisiert er Becks gesamtes Werk und schreibt: „Wie diese [Becks Schriften nach 1933] krankt auch das vorliegende Buch am übersteigerten Pathos der Sprache“ (Kiehn 1938, S. 97). Als „[v]öllig unzulänglich, ja geradezu schief“ beschreibt Kiehn die Darstellungen Becks bezüglich der Erziehungswelt der Hitlerjugend und schließt mit der Feststellung: „Solche Bücher helfen uns nicht weiter“ (ebd.).

Friedrich Alfred Beck war während der NS-Zeit Bildungspolitiker und Pädagoge; u.a. war Beck Leiter der Hochschule für Politik der NSDAP Westfalen-Süd (Harten et al. 2006, S. 346). Doch man sollte nicht den Fehler machen, diese Kritik als Ausdruck der oppositionellen Haltung Kiehns gegenüber dem NS-Regime zu deuten. An keiner Stelle finden sich hier grundlegende kritische Argumente. Vielmehr lässt sich die Kritik an Becks Werk so deuten, dass für Kiehn die Lektüre der Literatur zu keiner Festigung und Weiterentwicklung der nationalsozialistischen Erziehungswissenschaft führen könnte.

V

Zusammenfassende Diskussion der Erkenntnisse

Die Beschäftigung mit dem Entnazifizierungsverfahren und mit den sechs Publikationen von Kiehn hat gezeigt, dass Kiehn ideologisch deutlich tiefer mit dem Nationalsozialismus verstrickt gewesen war, als er es über sich selbst behauptet und wie es insbesondere Zabeck im Nachgang dargestellt hatte. Es lassen sich viele Behauptungen und Darstellungen Kiehns und seiner Verteidiger widerlegen, bspw. die Behauptung Zabecks, Kiehn habe mit seinen Veröffentlichungen versucht, „einen Bereich echter Menschenbildung neben dem der politischen Schulung und Propaganda abzugrenzen, um damit die Überwucherung der Schule durch das einseitig nur Staatspolitische zu verhindern“ (Zabeck 1986, S. X).

Allerdings lässt sich nicht eindeutig bestimmen, wie „fanatisch“ Kiehn dem Nationalsozialismus gegenüber war. Es mag sein, dass Kiehn bald nicht

mehr von Adolf Hitler und der engeren Führungselite überzeugt war. Dies galt für viele deutschnationale, völkisch-nationale sowie letztlich auch bürgerlich-liberale Ideologen. So hat etwa der von Kiehn sehr geschätzte Arthur Moeller van den Bruck – immerhin ein ideologischer Wegbereiter des „Dritten Reichs“ – Hitler wegen seiner „proletarischen Primitivität“ abgelehnt (Hufer 2018, S. 104). Die „Konservative Revolution“ (Weiß 2012, S. 19), ein Begriff, hinter dem sich verschiedene Strömungen der „Alten Rechten“ sammeln, war letztlich die ideologische Basis des Nationalsozialismus und die Anhänger dieser Strömungen entwickelten sich zwar teilweise zu Gegnern des Hitlerregimes, jedoch hielten sie an den völkischen Idealen des Nationalsozialismus fest. Dass Ludwig Kiehn zu diesen Strömungen gezählt werden kann, wird durch die Erkenntnisse dieser Studie wahrscheinlicher. Weitere Studien müssten jedoch eine genaue Position noch ausmachen.

Während viele Erziehungswissenschaftler, die nach 1933 ins Exil gehen mussten, und nach 1945 nie mehr richtig den Weg zurück an die Universitäten in Deutschland schafften und von der Disziplin kollektiv vergessen wurden, haben es Männer wie Kiehn geschafft, ihre Karrieren fortzusetzen und ihren (überwiegend unkritischen) Platz in der Disziplingeschichte gesichert. Die Geschichtsschreibung der BWP bedarf in dieser Hinsicht dringend einer Kritik.

Bedarf es hierbei einer besonderen Rücksichtnahme auf die zu untersuchenden Personen? Welches Urteil dürfen sich nachfolgende Generationen überhaupt machen, und wie darf ein Urteil formuliert sein? Die Forderung, Wissenschaft solle wertfrei sein und dürfe nicht aktivistisch wirken, wird genau dann besonders laut, wenn es um eine kritische Auseinandersetzung mit Wissenschaftlern aus der NS-Zeit geht, wie für die Erziehungswissenschaft in der Einleitung kurz skizziert wurde. Die Antwort auf die erste Frage ließe sich mit Gegenfragen formulieren: Brauchen diese Männer unsere Rücksichtnahme? Brauchen sie unser Verständnis für ihr Verhalten? Wenn man bedenkt, dass sie während und nach der NS-Zeit in relativem Wohlstand leben konnten, während diejenigen, die Opfer der von ihnen gestützten Ideologie geworden sind, verarmt sind, vergessen wurden und viele schlicht getötet wurden, erübrigt sich aus eine ernsthafte Antwort auf diese Frage – sie enden ohnehin allzu oft in einer Apologie.

Die zweite Frage lässt sich ich mit einem Zitat von Max Horkheimer beantworten:

„Wenn man geschichtliche Dinge ‚wissenschaftlich‘ darstellt und etwa über Caligulas und Hitlers Schandtaten ohne Empörung, ‚distanziert‘, spricht, dann verfälscht man die Geschichte.“ (Horkheimer 1988, S. 385)

Literatur

Publikationen von Kiehn

- Kiehn, Ludwig (1932): Goethes Begriff der Bildung. Hamburg: Boysen.
- Kiehn, Ludwig (1933): Deutsche Bildung – und was nun? Eine Besinnung nach dem 21.März 1933. In: Zeitschrift für Deutsche Bildung, 9, S. 311-320.
- Kiehn, Ludwig (1934): Preußisch-Deutscher Nationalismus unter der Weimarer Republik. In: Hamburger Lehrerzeitung, 13(4), 49-56.
- Kiehn, Ludwig (1934/35): Nationalsozialismus als Geistesbewegung. In: Zeitschrift für Deutsche Bildung, 10/11, S. 509-514; 562-570; 215-217; 273-276; 321-324.
- Kiehn, Ludwig (1935a): Nationalsozialistische Erziehung und deutscher Bildungsgedanke. In: Zeitschrift für Deutschkunde, 49, S. 177-187.
- Kiehn, Ludwig (1935b): Zur Einführung. In: Kiehn, Ludwig (Hg.): Volk. Das Reich im Werden. Heft 14. Frankfurt a.M.: Moritz Diesterweg, S. 5-9.
- Kiehn, Ludwig (1938): Neue Deutsche Erziehungswissenschaft. In: Die Deutsche höhere Schule, 3(3), S. 93-100.

Archivquellen

1. Bundesarchiv

- NSDAP Mitgliederkartei Kiehn: BArch_R_9361-IX_KARTEI_20020801_Kiehn_Dr. Ludwig
- NSLB Mitgliederkartei Kiehn: BArch_(Slg_BDC)_NSLB_Kiehn_Prof_Dr_Ludwig

2. Staatsarchiv Hamburg

- Anlage zum Fragebogen: 221-11_Entnazifizierungsakte Kiehn
- Appeal against Dismissal/Exclusion, 08.11.1946: 221-11_Entnazifizierungsakte Kiehn
- Appeal against Dismissal/Exclusion, 10.09.1947: 221-11_Entnazifizierungsakte Kiehn
- Bemerkungen zu dem Fragebogen von Dr. Ludwig Kiehn: 221-11_Entnazifizierungsakte Kiehn
- Bemerkung zu dem Aufsatz über Moeller van den Bruck: 221-11_Entnazifizierungsakte Kiehn
- Eidesstattliche Aussage, 29.03.1946: 221-11_Entnazifizierungsakte Kiehn
- Fragebogen Kiehn, 31.07.1946: 221-11_Entnazifizierungsakte Kiehn
- Kiehn an Zeyn, 23.08.1939: 221-11_Entnazifizierungsakte Kiehn
- Schreiben an Landgerichtsdirektor von Wedel, 09.05.1944: 361-6_IV 1962 (Personalakte)
- Schreiben an Hauptverwaltung, 07.06.1944: 361-6_IV 1962 (Personalakte)
- Schriften und Vorträge: 221-11_Entnazifizierungsakte Kiehn
- Stellungnahme des Beratenden Ausschuss für die Oberbeamten 05.07.1949: 221-11_Entnazifizierungsakte Kiehn
- Vorschlag zur Ernennung 1953: 361-6_IV 1962 (Personalakte)
- Zentralstelle für Berufungsausschüsse Hamburg, 20.07.1949: 361-6_IV 1962 (Personalakte)

3. Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg (Nachlass Ludwig Kiehn)

- Brief Ulrich Peters an Kiehn, 13.02.1934: SUBHH, NLK Kasten 3, Mappe „Entnazifizierung“.
- Brief Ulrich Peters an Kiehn, 19.02.1934: SUBHH, NLK Kasten 3, Mappe „Entnazifizierung“.
- Gutachten. Prof. Dr. Erich Lehmensick, 20.07.1946: SUBHH, NLK Kasten 3, Mappe „Entnazifizierung“.
- Gutachten für Professor Dr. Ludwig Kiehn, 25.05.1946: SUBHH, NLK Kasten 3, Mappe „Entnazifizierung“.
- Kiehn an das Entnazifizierungsamt des Landes Schleswig Holstein, 10.12.1946: SUBHH, NLK Kasten 3, Mappe „Entnazifizierung“.

Sekundärliteratur

- Arnold, Rolf/Gonon, Philipp/Müller, Hans-Joachim (2016): Einführung in die Berufspädagogik. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohlinger, Sandra/Büchner, Marlene (2019): Kiehn, Ludwig. In: Lipsmeier, Antonius/Münk, Dieter (Hrsg.): Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 269-272.
- de Lorent, Hans-Peter (2016): Täterprofile. Die Verantwortlichen im Hamburger Bildungswesen unterm Hakenkreuz und in der Zeit nach 1945. Band 1. Hamburg: Landeszentrale für politische Bildung.
- Der Spiegel (1952): Rasse-Günther. Das Wort „nordisch“. Online verfügbar unter <https://www.spiegel.de/wissenschaft/das-wort-nordisch-a-73bacd2c-0002-0001-0000-000021048459;10.01.2024>.
- Friedländer, Saul (1998): Das Dritte Reich und die Juden. Die Jahre der Verfolgung: 1933 – 1939. München: C.H. Beck.
- Harten, Hans-Christian/Neirich, Uwe/Schwerendt, Matthias (2006): Rassenhygiene als Erziehungsideologie des Dritten Reichs. Bio-bibliographisches Handbuch. Berlin: De Gruyter.
- Herrlitz, Hans-Georg (1997): Vergangenheitsbewältigungen. In: Die Deutsche Schule, Jg. 89, Heft 2, S. 134-136.
- Hesse, Alexander (1995): Die Professoren und Dozenten der preußischen Akademien (1926-1933) und Hochschulen für Lehrerbildung (1933-1941). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hoffmann, Dietrich (1997): Gegen eine Renazifizierung Erich Wenigers. In: Die Deutsche Schule, Jg. 89, Heft 4, S. 497-504.
- Horkheimer, Max (1988): Gesammelte Schriften. Band 14: Nachgelassene Schriften 1949-1972. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Hufer, Klaus-Peter (2018): Neue Rechte, altes Denken. Ideologie, Kernbegriffe und Vordenker. Weinheim: Beltz.
- Kipp, Martin (1990): Betriebliche Berufserziehung im Nationalsozialismus und Bilanz zum Forschungsstand in ausgewählten „Sondergebieten“. In: Benner, Dietrich/Lenhart, Volker/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik. 25. Beiheft.

- Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, S. 116-119.
- Kipp, Martin (1991): Erinnerung an ein beschwiegenes Jubiläum – 50 Jahre „Vereinigung von Universitätsprofessoren der Wirtschafts- und Berufspädagogik“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 87, Heft 4, S. 324-325.
- Klee, Ernst (2005): Das Personenlexikon zum Dritten Reich Wer war was vor und nach 1945. Berlin: Fischer.
- Klußmann, Astrid/Pfaff, Andreas/Reinsdorf, Katharina/Schimmer, Christiane (2001): Adolf Bracker, ein Dozent an der Hochschule für Lehrerbildung während und nach dem Dritten Reich. Eine Spurensuche. In: Pohl, Karl Heinrich (Hrsg.): Die Pädagogische Hochschule Kiel im Dritten Reich. Bielefeld: Verlag für Regionalgeschichte, S. 132-154.
- Kopke, Christoph/Treß, Werner (2013): Einleitung. In: Kopke, Christoph/Treß, Werner (Hrsg.): Der Tag von Potsdam. Der 21. März 1933 und die Errichtung der nationalsozialistischen Diktatur. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 1-7.
- Mollenhauer, Klaus (1997): Legenden und Gegenlegenden. Ein kritischer Kommentar zum Beitrag von Barbara Siemsen. In: Die Deutsche Schule, Jg. 89, Heft 2, S. 158-160.
- Ortmeyer, Benjamin (2010): Mythos und Pathos statt Logos und Ethos. Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen. Weinheim: Beltz.
- Ortmeyer, Benjamin (2018): NS-Ideologie in der NSLB-Zeitschrift »Die Deutsche Höhere Schule« 1934 –1944. Eine dokumentarische Analyse. Frankfurt a.M.: Protogoras Academicus.
- Pfahl-Traugher, Armin (2019): Was die „Neue Rechte“ ist – und was nicht. Definition und Erscheinungsformen einer rechtsextremistischen Intellektuellengruppe. <https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechtsextremismus/284268/was-die-neue-rechte-ist-und-was-nicht/>; 27.02.2024.
- Reichsgesetzblatt (22.08.1934): Teil I. https://www.servat.unibe.ch/dns/RG-Bl_1934_I_785_VO_Vereidigung.pdf; 21.12.2023.
- Seubert, Rolf (1993): „Lebendiger Träger des Dritten Reiches“. Zur aktuellen Schwierigkeit des Umgangs mit der Epoche des Nationalsozialismus. Ein Beitrag zur Wissenschaftsgeschichte der Wirtschaftspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 89, Heft 2, S. 149-168.
- Siemsen, Barbara (1995): Der andere Weniger. Eine Untersuchung zu Erich Wenigers kaum beachteten Schriften. Frankfurt a.M.: Lang.
- Weiß, Volker (2012): Moderne Antimoderne. Arthur Moeller van den Bruck und der Wandel des Konservatismus. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Zabeck, Jürgen (1962): Lebensbild eines Pädagogen. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule, Jg. 58, Heft 10, S. 763-768.
- Zabeck, Jürgen (1986): Ludwig Kiehn – Leben und Werk. In: Zabeck, Jürgen (Hrsg.): Ludwig Kiehn. Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf anthropologischer Grundlage. Baltmannsweiler: Schneider, S. I-XXIV.
- Zabeck, Jürgen (1991): Martin Kipp und das Gebot der intellektuellen Redlichkeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 87, Heft 6, S. 508-510.

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.

Die Kritik, dass BNE eher nach Anpassungen bestehender sozialer Verhältnisse suche als grundlegende Transformationen anzustreben, findet sich weiters in zahlreichen Arbeiten aus einer postkolonialen Perspektive (bspw. Bendix 2018; Bylund 2024).

Homborg (2023) diagnostiziert der BNE ein „Zuviel des Guten“, sie sei thematisch überladen, normativ aufgeladen und stark wirkungsoptimistisch. Er plädiert in der Forschung für eine rekonstruktive Sicht im Sinne einer Reflexion, welche Eigenlogiken Bildungsprozesse im Hinblick auf nachhaltige Entwicklungen aufweisen. Für die pädagogische Praxis empfiehlt er pragmatisch in den Blick zu nehmen, welche krisendiagnostisch hergeleiteten Kompetenzen notwendig sind und wie diese vermittelt werden könnten.

„Wie und entlang welcher Werte wollen wir Menschen in ihrem Werden angesichts von Krisen und Transformationen pädagogisch begleiten? Welche (alltäglichen) Praxis- und gesellschaftlichen Verkehrsformen bringen wir dabei hervor? Und welche Räume menschlichen Seins, Tuns und Sagens eröffnen und verschließen wir dabei?“ (ebd., S. 159)

Alle beschriebenen Kritikperspektiven – sei es die mangelnde Wirksamkeit im Hinblick auf den (materiellen) Outcome (bei gegebenen Kompetenz-Output), Kehrens Kritik der Pädagogisierung, welche zur Individualisierung führe, die postkoloniale Kritik an der Aufrechterhaltung der globalen Ungleichheitsordnung wie auch die Überladungskritik von Homborg – haben gemeinsam, dass sie der BNE eine starke Orientierung an gegebenen Verhältnissen und deren Optimierung attestieren und sich weniger an (Bildungs-) Prozessen der Transformation orientieren. Der Begriff der Transformation richtet sich dabei überwiegend auf die Veränderung der Wirtschafts- und Lebensweise, die Transformation der Subjekte sowie deren Bedingungen und Unverfügbarkeiten bleiben unterbelichtet. Folgerichtig enden die referierten kritischen Arbeiten mit der Diagnose, dass am Bildungsbegriff sowie den damit verbundenen Zielen und Methoden gearbeitet werden müsse. Daran anknüpfend soll im Rahmen dieses Textes exemplarisch anhand Kollers Theorie transformatorischer Bildung (2018) und illustriert an einem Romanbeispiel beleuchtet werden, wie sich Beginn und Verlauf entsprechender Bildungsprozesse im Rahmen der Transformation ausgestalten und wie in weiterer Folge (auch didaktisch) mit dem augenscheinlichen Umstand umgegangen werden kann, dass der Bildungsprozess selbst letztlich keiner Pädagogisierung zugänglich ist.

II

Die nachfolgenden bildungsbegrifflichen Reflexionen sollen mit der Schilderung eines (möglichen) Bildungsprozesses begleitet werden, wie sie im Roman/Essay „Landkrank“ von Nikolaj Schultz (2023) vorliegt. Der Ich-Erzähler erlebt in einer heißen Pariser Sommernacht eine Krisenerfahrung:

„It seems the anthropocene is not a nice place to sleep. Even if I am exhausted, I suppose I could make the most of it and work, as I normally do when sleepless, but as I roll over and prepare to get up, I remember that this part of my life too has become haunted. Yesterday morning, I realized that what I always wished for – having my name on the cover of a book, displayed in some Parisian bookstore – send me hundreds of miles away and plants my feet straight in some ancient woods, contributing to deforestation. [...] maybe just a little, but enough to be an active participant in the unfolding of a planetary emergency.”

In dieser schlaflosen Nacht erkennt der Erzähler, dass jede Handlung, die ihm Erleichterung bringen könnte, gleichzeitig die Ursache seiner Probleme weiter anheizt. Die Dusche verursacht CO₂ und verbraucht die knappe Ressource Wasser, die Klimaanlage verbraucht Energie, welche wieder CO₂ verursacht. Er beschließt – wissentlich der Folgen – einen Freund auf einer Reise zu einer Insel zu begleiten. Dort vertieft sich seine Krisenerfahrung, als er feststellt, dass ihn diese Probleme selbst auf diese Insel verfolgen, da ihn eine Einheimische darauf hinweist, dass er ihr den Raum nehme – sowohl durch seine Anwesenheit als auch durch seine Reise, da durch den steigenden Wasserspiegel und durch den Schiffstourismus nach und nach Küstenfläche verlorengehe. Er beobachtet, wie auf der Insel unterschiedliche Konfliktlinien verhandelt werden, jene zwischen Profiteur*innen des Tourismus und jenen, welche die Insel erhalten wollen und die Kosten tragen. Insgesamt erzählt die Geschichte eine Transformation der Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse des Proponenten – einen transformatorischen Bildungsprozess.

Koller (2018) entwickelt in Anknüpfung an Humboldt eine Reformulierung des Bildungsbegriffs als „Erweiterung und Umgestaltung der bisherigen Weltansicht“ (ebd., S. 14), in welcher er unter anderem nach den Anstößen von Bildungsprozessen fragt. Legen wir diese Theorie transformatorischer Bildungsprozesse³ zugrunde, um zu beschreiben, was mit der sogenannten großen Transformation als Prozess und mögliches Ergebnis von Bildungsprozessen gemeint sein könnte, überrascht der eingangs vorgetragene Befund der Wirkungsproblematik wenig, da dort von einer relativen Stabilität der Selbst- und Weltverhältnisse ausgegangen wird:

„So war mit Bourdieu von der Trägheit der Habitusformen bzw. von deren ‚Tendenz zum Verharren in ihrem Sosein‘ die Rede [...], während mit Lacan und Butler die Angewiesenheit auf andere für das sich konstituierende Subjekt so bedrohlich ist, dass sie ins Unbewusste abgedrängt werden muss, was ebenfalls zu einer Verhärtung der Welt- und Selbstbezüge beiträgt“ (ebd., S. 71).

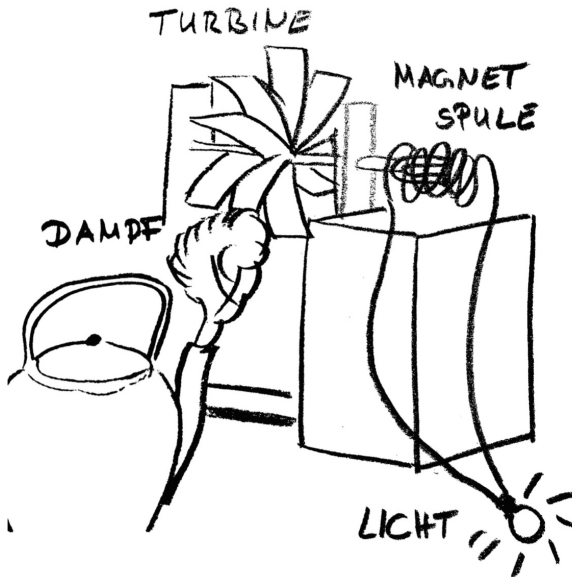
3 Kollers Bildungstheorie (bspw. 2018) erscheint für die vorliegenden Betrachtungen besonders geeignet, da sie die Ursache für Bildungsprozesse in Krisenerfahrungen sieht und auch untersucht, weswegen es nicht zu entsprechenden Transformationen kommt. Zudem ist sie anschlussfähig an internationale Diskurse im Rahmen des Begriffs *transformative learning* (Nohl 2015; 2016).

Werden nicht-nachhaltige Verhaltens- und gesellschaftliche Lebensweisen als Habitus begriffen, heißt das, dass eine Veränderung bspw. hin zu weniger CO₂-Ausstoß und mehr sozialer Gerechtigkeit aufgrund der Trägheit des Habitus unwahrscheinlich wird. Nehmen wir die Annahmen von (psychoanalytischen) Prozessen der Subjektconstitution (Butler 2021, S. 7-34; Lacan 1975, S. 171-239) hinzu, so entstehen bei der Konfrontation mit der Klimakrise oder Armut derartige Bedrohungsgefühle, dass Abwehrmechanismen aktiviert werden, die zu einer Entweder-Oder-Haltung führen, welche zuletzt in jene Position kippt, die keine Verhaltensveränderung verlangt (Habibi-Kohlen 2020).

Unter Rückgriff auf Kokemohr (2007) geht Koller (2018, S. 71-72) daher davon aus, dass es besonderer Anlässe in Form von Krisen bedürfe, um die eben beschriebenen Beharrungsfaktoren zu destabilisieren. Diese Krisen können gesellschaftlicher oder individueller Natur sein. Die erlebte Hitze und die damit einhergehende Machtlosigkeit, sich Erleichterung zu verschaffen, führen beim Ich-Erzähler von „Land-Sickness“ zur Infragestellung seines bisherigen Bewältigungsmechanismus – seiner Arbeit als Autor – da er erkannt hat, dass auch seine Arbeit das Problem weiter vergrößert. Im nächsten Schritt versucht er, den Problemen mit einer Reise auf eine Urlaubsinsel zu entkommen – vermutlich ein solcher Abwehrmechanismus – er erkennt aber, dass die Probleme auch dort fortbestehen. Im Anschluss an diese Erkenntnis beginnt sich seine Perspektive auf die Problemlage zu verändern – seine Krisenerfahrung scheint also Spezifika aufzuweisen, welche ein Kippen hin zum Gewohnten nicht mehr erlauben.

Kollers Theorie transformatorischer Bildungsprozesse gibt Anhaltspunkte in Bezug auf auslösende Ereignisse, Hindernisse und Verlaufsformen, denen in weiterer Folge nachgegangen werden soll. Als ersten Bezugspunkt der „Theorie der Krisenerfahrungen“ verwendet Koller (2018) das Konzept der negativen Erfahrung von Buck (1981, S. 71-94). Während Bildungsprozesse in zahlreichen Diskursen als kontinuierlicher Schritt-für-Schritt-Prozess gedacht werden, gebe es immer wieder Anzeichen für ein eruptives, plötzliches Auftreten. Aus Husserls Konzeption der lebensweltlichen Erfahrung (bspw. Husserl 1977) führt Buck den Begriff der Horizontstruktur ein. „Immer steht das Unbekannte im Horizont einer Vorbekanntheit, d. h. es ist Unbekanntes in gewisser Hinsicht, es ist relativ Unbekanntes und darum auch immer schon relativ Bekanntes.“ (Buck 1981, S. 90) Daraus ergeben sich folglich zwei Fälle für die Erfahrungs- bzw. Erwartungshorizonte: Entweder werden vorhandene Erwartungen erfüllt, und es kommt daher zur Ausgestaltung der Horizonte. Oder aber es kommt zur Enttäuschung der Erwartung, zu einer negativen Erfahrung. Hinter diesem negativen Horizont tauche dann ein neuer Horizont auf, wobei der alte aufgehoben werde. Für eine Theorie der Anlässe transformatorischer Bildungsprozesse folgert Koller (2018, S. 77-78), dass die doppelte Negativität von Erfahrungen ein potentieller Vollzugsmodus von Bildungsprozessen sei, sofern der Horizont als Selbst-, Anderen- und Weltverhältnis verstanden werde:

„So könnte man sagen, dass das Welt- und Selbstverhältnis der Subjekte, die einen transformatorischen Bildungsprozess durchlaufen, durch bestimmte Problemlagen negiert, d. h. in Frage gestellt, destabilisiert oder gar völlig außer Kraft gesetzt wird. Und der Transformationsprozess, aus dem neue, zur Problembearbeitung besser geeignete Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses hervorgehen, ließe sich mit Buck als Horizontwandel bzw. als zweite, absolute Negation begreifen.“ (Koller 2018, S. 77, Herv. entf.)



Zeichnung: Sieglinde Jornitz

Krisen seien demnach als Anlass für transformatorische Bildungsprozesse zu verstehen, als radikale Infragestellung bisheriger Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse.

Als zweiten Bezugspunkt wählt Koller Waldenfels' (1997) Konzept des Fremden, da dieses „eine bildungstheoretisch fruchtbare Beschreibung der Irritation“ (Koller 2018, S. 79) liefere, die ja konzeptionell als auslösend für transformatorische Bildungsprozesse beschrieben wird. Seit der Neuzeit, in welcher keine umfassende und allgemeingültige Ordnung mehr festgemacht werden könne, trete die Fremdheit in radikaler und mannigfaltiger Weise zutage. Fremdheit sei dabei kein Objekt, das per se existiere, sondern es gehe ein eigener Anspruch aus ihr hervor (Waldenfels 1997, S. 18). Dies lasse sich an drei Bestimmungen festmachen: Erstens sei das Fremde keine Konstruktion, sondern ein Geschehen, das von den Subjekten durchgemacht werde. Sie konstruieren das Fremde also nicht selbst, sondern es überkommt sie und ver-

langt eine Antwort. Zweitens sei eine Intentionalität auszumachen, das Fremde erscheine in einer bestimmten Struktur (und in keiner anderen). Und drittens weise die Fremdheit eine kontingente Ordnung auf, sie sei so, wie sie sich darstelle, und nicht anders. Somit entziehe sich das Fremde einer gegebenen Ordnung, es sei daher mehr als die bloße Andersheit im Sinne einer Negation. Das Fremde habe also eine eigene Qualität, es sei nicht das Gegebene und nicht dessen Negation, sondern eine paradoxe Struktur (Koller 2018, S. 81). Besonders widmet sich Waldenfels unter Rückgriff auf Husserl dabei der Verortung, der Topographie des Fremden bzw. dessen Zugänglichkeit. Mit der von Husserl übernommenen Formulierungen „bewährbaren Zugänglichkeit des original Unzugänglichen“ (Husserl o. J., S. 144, zit. nach Waldenfels 1997, S. 25) beschreibt Koller: „Fremd ist für Waldenfels bzw. Husserl mithin dasjenige, was nur insofern zugänglich ist, als es sich ‚original‘, d. h. ursprünglich oder eigentlich durch Unzugänglichkeit auszeichnet.“ (Koller 2018, S. 82). „Das Fremde zeigt sich, indem es sich uns entzieht“ (Waldenfels 1997, S. 42), es sei von einer aktiven Bewegung des Fremden auszugehen. Koller verweist in diesem Zusammenhang mit Husserl darauf, dass das Fremde demnach nicht um eine spekulative Form des Zugangs handle, „sondern vielmehr um eine Zugänglichkeit, die einer Bewährungsprobe ausgesetzt und dabei scheitern kann.“ (Koller 2018, S. 82) Koller fragt weiter nach dem Kriterium oder dem Maßstab einer solchen Bewährung. Jedenfalls komme es zu einer Beunruhigung oder Irritation durch das Fremde.

Als Reaktion auf das Fremde erkennt Koller (2018, S. 84) bei Waldenfels (1997, S. 45-53) drei Formen: Bei der ersten Form könne es zur Gleichsetzung von Fremden und Feind kommen, das Fremde werde abgewehrt. Eine solche Abwehr könnte in unserem Fall bspw. entweder eine Deligitimierung bzw. Verleugnung der Klimakrise oder eine Moralisierung bestimmter Verhaltensweisen bedeuten. In der zweiten Form komme es nach Waldenfels zur Aneignung des Fremden,

„Kennzeichen dieser Reaktion auf das Fremde sind zum einen die Affirmation des Eigenen, das fraglos als Norm vorausgesetzt wird, und zum anderen die Subsumtion des Fremden unter diese Norm, was dazu führt, dass das Fremde seiner Fremdheit beraubt und dem Eigenen assimiliert wird.“ (Koller 2018, S. 84)

Ein Beispiel hierfür wäre eine naive Handlung mit dem primären Ziel der Selbstberuhigung, also beispielsweise das Selbstversprechen, mehr auf die Mülltrennung zu achten oder die rasche Aufräumaktion im Naherholungsgebiet. In einer dritten Form der Reaktion werde eine responsive Antwort auf den Anspruch des Fremden gegeben, die in einem Zwischen von Subjekt und dem Fremden entstehe. Dies könne reproduktiv – indem bereits existierende Sinndeutungen wiedergegeben werden – oder in einem kreativen Prozess produktiv erfolgen, wobei potentiell Neues hervorgebracht werde. Hier ein passendes Beispiel zu finden, erscheint schwierig, ohne jene Aneignung des zweiten Falles zu voll-

ziehen. Im Rahmen dieser Form können potentiell „neue Grundfiguren des Welt- und Selbstverständnisses als kreative Antworten auf Fremdansprüche in jenem Zwischenraum zwischen Subjekt und Fremdem entstehen.“ (ebd., S. 85) Es zeigt sich hier das „Paradox einer kreativen Antwort, in der wir geben, was nicht nicht haben“ (Waldenfels 1997, S. 53). Für Koller eigne sich die Konzeption des Fremden von Waldenfels (1997) vor allem deswegen, weil sich das Fremde als (ein) Anlass für transformatorische Bildungsprozesse betrachten lässt:

„Die Erfahrung dessen, was sich zeigt, indem es sich dem Zugriff einer je herrschenden Ordnung entzieht, kann insofern als eine Herausforderung für transformatorische Bildungsprozesse verstanden werden, als dieses Sich-Entziehen die Ordnung in Frage stellt, die dem Wahrnehmen, Denken und Handeln und damit dem Welt- und Selbstverständnis eines Individuums oder einer sozialen Gruppe zugrunde liegt.“ (Koller 2018, S. 85)

Es zeigt sich in diesem Zusammenhang, dass der Ausgang bzw. der Auslöser transformatorischer Bildungsprozesse unverfügbar bleibt, bestimmte Inhalte im Rahmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung also eine Grundlage oder Sprache bestimmter Phänomene vermitteln können, die Transformation aber nicht durch pädagogische Intervention *erzeugt* werden könne. Was Bildungsangebote aber bewerkstelligen könnten, wäre die Schaffung entsprechender Räume, in welcher solche Fremdheitserfahrungen thematisiert werden und mögliche Antworten entstehen könnten. „Wo neuartige Gedanken entstehen, gehören sie weder mir noch dem Anderen. Sie entstehen zwischen uns.“ (Waldenfels 1997, S. 53)

Um zu beschreiben, wie sich transformatorische Bildungsprozesse im gesellschaftlichen Zusammenhang vollziehen, arbeitet Koller (2018) mit Lyotards (1989) Konzeption des Widerstreits und den inkommensurablen Diskursarten. Lyotard (1993) geht prinzipiell davon aus, dass in postmodernen Gesellschaften keine „großen Erzählungen“ (wie bspw. die Aufklärung oder allgemeingültige religiöse Lehren) bestünden. Dementsprechend existieren zahlreiche konkurrierende Begründungsweisen, die Lyotard als Sprachspiele bezeichnet (bspw. unter Rückgriff auf Wittgenstein 1980). Nachdem kein Meta-Diskurs existiere, kommt Lyotard (1989, S. 34) zum Schluss, dass eine Vielzahl von Sätzen bestehe, deren unterschiedliche Satz-Regelsysteme Familien von Sätzen begründen, welche nicht miteinander verknüpft werden können. Passendere werden in weiterer Folge als Diskursarten bezeichnet (bspw. wissenschaftliche, ökonomische, philosophische etc.). Beim Aufeinandertreffen unterschiedlicher Diskursarten komme es zum Widerstreit:

„Zwischen zwei Parteien entspinnt sich ein Widerstreit, wenn sich die ‚Beilegung‘ des Konflikts, der sie miteinander konfrontiert, im Idiom der einen vollzieht, während das Unrecht, das die andere erleidet, in diesem Idiom nicht figuriert.“ (ebd., S. 27)

Laut Koller (2018, S. 93-94) sei es notwendig, die radikale Heterogenität der Diskursarten anzuerkennen, woraus sich die Forderung ergebe, den Widerstreit offen zu halten, damit es nicht zur Verwandlung in einen Rechtsstreit komme – eine ähnliche Figur, wie sie oben bei Waldenfels zu finden war, wonach das Neue schließlich im Zwischen von Eigenen und Fremden entstehe. Während unter Widerstreit ein prinzipiell nicht zu lösender Konflikt zweier Diskursarten verstanden wird, betont der Rechtsstreit⁴, dass die dominierende Diskursart auf die andere übertragen werde. Widerstreit sei daher der Anlass für die Transformation, die ethischen Forderungen des Offenhaltens eine wichtige Verlaufsbedingung solcher Bildungsprozesse:

„Auf eine Formel gebracht, lässt sich die Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen im Anschluss an Lyotard mithin als ein innovatorisches bzw. paralogisches Sprachgeschehen beschreiben, bei dem neue sprachliche Möglichkeiten ge- oder erfunden werden, um dem Widerstreit der Diskursarten gerecht zu werden.“ (Koller 2018, S. 97)

Aus dieser Argumentation heraus markiert Koller (2016) auch die normativen Implikationen des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse bzw. ein Abgrenzungskriterium, um nicht jede Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen als Bildungsprozess zu klassifizieren: Der Widerstreit sei offen zu halten, es müsse zu einer Steigerung der Reflexivität und Komplexität der Selbst-, Anderen- und Weltbezüge kommen und schließlich müsse Offenheit für weitere transformatorische Bildungsprozesse möglich sein.

Der Ich-Erzähler aus dem Bildungsroman hält beispielsweise bei seiner Interpretation der Menschenmassen auf der Insel den Widerstreit offen: „Colonists. Strangers. Settlers. Pirates. Or just ordinary people on holidays, average families with common lives, regular folks with typical jobs. They all look polite. They all look normal. They all look like I do.“ (Schultz 2023, S. 118) Auf dem Heimweg von seiner Reise gelangt das Segelboot des Ich-Erzählers und seiner Begleitung in heftigere Seeverhältnisse:

„Here I feel the waves, I *see* the dangers that surround me, I experience directly the winds and the waters that threaten to throw me overboard, and whose changing moods I will have to consider carefully if I do not wish to crash, sink and drown. Here I am with the problems.

Beware: surviving in this boat is by no means about ‚controlling‘ or mastering a surrounding ‚Nature‘. If we are to make it out here, we need to engage in an ongoing, discontinuous negotiation between multiple forces. There is no such thing as ‚harmony at the sea‘, but there is more or less well-processed cooperation between all these elements, corresponding to more or less painful sailing endeavours or prosperous journeys.“ (ebd., S. 121-122)

4 Gemeint ist hier weniger der kodifizierte Rechtsstreit vor Gericht (wobei ein solcher ein Rechtsstreit im Sinne Lyotards sein könnte, aber nicht muss), sondern eine Form des Aufeinandertreffens, bei dem (mindestens) eine Diskursart die Möglichkeit hat, ihre Diskurslogik auf die andere zu übertragen.

Der Ich-Erzähler teilt mit seiner Begleitung, „that sailing might not be a bad metaphor for what we are facing“ (ebd., S. 124), und dass er womöglich darüber schreiben werde. Die Krise hat seine Perspektive auf die Problemlage und er hat eine neue Art darüber zu sprechen entwickelt, welche nicht eine bestimmte Interpretationsweise verlangt. Er hat seine Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse transformiert, er sieht nicht mehr sich selbst als Problem („I realize that the problem is me.“; ebd., S. 7), wodurch es das Thema in Konkurrenz zu anderen Problemen und Bedürfnissen abgewehrt hat, sondern erlebt die Probleme und fühlt sie, indem er eine neue Antwort auf die Fremdheitserfahrung sucht. Er entwickelt eine komplexere Perspektive auf die Zusammenhänge, teilt sie mit anderen und lässt sich von anderen inspirieren – und entwickelt eine Problemdefinition, welche den Widerstreit offenlässt.

Die bisherigen bildungstheoretischen Überlegungen von Koller (2018) zeigten auf, dass transformatorische Bildungsprozesse eine grundlegende(re) Veränderung der Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse bezeichnen. Diese Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse fasst Koller konzeptionell als Habitus im bourdieuschen Sinne, der prinzipiell träge ist und sich nur verändert, so er in ausreichend starken Widersprüchen zur Umwelt steht. Mit Hilfe von Lacan und Butler konzeptionalisiert Koller mögliche Abwehrprozesse, da die Infragestellung der Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse bedrohlich erlebt wird. Der transformatorische Bildungsprozess werde daher durch Krisenerfahrungen ausgelöst, welche die aktuellen Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse infrage stellen. Mit Buck (1987) ist von einem *diskontinuierlichen*, plötzlichen *Auftreten* von Bildungsprozessen bei der Begegnung beispielsweise mit dem Diskurs über die menschengemachte Klimaerhitzung zu rechnen. Aus dem Konzept der Erfahrungshorizonte spielt dabei das *Vorverständnis* eine große Rolle, da der neue Erfahrungshorizont einer starken *Diskrepanz* aus dem Alten hervor geht. Diese Begegnung müsste nach Waldenfels (1997) als eine *Fremdheits-erfahrung* verstanden werden. Aus diesem Fremden – das sich bspw. in der Feststellung manifestiert, dass ein Wirtschaftssystem einer Steigerungslogik folgt, die sich bei endlichen natürlichen Ressourcen nicht aufrechterhalten lässt (bspw. Daly, 1999) – geht ein *Anspruch* hervor, der mit den aktuellen Selbst- und Weltverhältnissen nicht in Einklang zu bringen ist. Um transformatorische Wirkung zu enthalten, ergibt sich aus den bisherigen Ausführungen, dass als Reaktion auf diese Fremdheit eine Verleugnung oder Aneignung des Fremden vermieden werden müsste, stattdessen müsste eine Antwort gefunden werden, die im Zwischen von Subjekt (oder Subjektgruppe) und Fremden liegt, aus der potentiell Neues hervorgehen könnte. Mit Lyotard (1989) müsste dieses Neue als *Hervorbringung neuer Diskursarten* verstanden werden, welche durch das Offenhalten des *Widerstreits* gewonnen werden können (im Unterschied zum Rechtsstreit).

III

Die bis hierher beschriebenen Ansätze betonen, dass Bildungsprozesse immer mit den Lebensweisen und Erfahrungen anderer Menschen und der Umwelt (im weiteren Sinne) verbunden ist (Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse). Der Habitus bei Bourdieu ist immer schon ein gruppenbezogenes Phänomen, der überwiegend durch die Umwelt (im sozialen Sinne, womöglich aber auch im materiellen Sinne, eine Umweltkatastrophe könnte vermutlich große Auswirkungen auf den Habitus haben) eine Transformation erfahren kann. Die von Lacan beschriebene Infragestellung des Ichs erfolgt durch die Identifikation mit anderen, und Butlers Subjektivation verlangt ebenso den Bezug auf andere. Bucks und Waldenfels' Konzeptionen verweisen auf Irritationen durch Erfahrungen – auch hier zeigt sich eine Bezogenheit auf andere Menschen, die bspw. im Fremden durchaus durch Lebensweisen bedingt sein können, die auch geographischen und ökologischen Bedingungen entspringen. Schließlich konzeptualisiert Koller mit Lyotard den transformatorischen Bildungsprozess als Hervorbringung neuer Diskursarten, wobei er den Widerstreit zweier Diskursarten als auslösende Krisenerfahrung beschreibt – erneut wird auf eine *Verwobenheit* von Individuen, Gesellschaft und Welt (Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse) referenziert.

Die Erkenntnis dieser Verwobenheit erlebt auch der Ich-Erzähler aus „Land Sickness“ (Schultz 2023). In seiner unerträglich heißen Pariser Nacht, die ihm seinen Schlaf raubt, erkennt er, dass jede seiner Handlungen, die ihm Erleichterung bringen könnte, zu einer langfristigen Verschlechterung seiner Lage im ökologischen Sinne führt. Und nicht nur das,

„I still do not have language that captures the experience of me breathing heavily in my bedroom while my boots are buried deep in someone else's livelihoods. In Highschool, I learned that when meeting a person, a bit of their destiny was in my hands. [...] Somebody seems to have installed Chateaubriand's Chinese Mandarin button underneath my feet, and it is triggered by each step I take.“⁵ (ebd., S. 12-13)

Der Ich-Erzähler erkennt also nicht nur, dass seine Handlungen zur Abkühlung sein eigenes Problem vergrößern, sondern dass er damit das Leben anderer Personen in anderen Teilen der Welt ungleich mehr erschwert. In seiner Flucht auf die Insel erkennt er, wie sehr der Tourismus, der Landverlust auf der Insel und das soziale Leben der Personen miteinander verwoben sind:

„Human aspirations, tourist marketing strategies, social organizations, climatic processes and geo-physical activities, all woven together; a web of dynamic encounters between CO₂ emissions, heat, travelers, holiday schedules, ships,

- 5 Der Autor referenziert hier auf das Mandarin Paradox, welches besagt, dass Entscheidungen zum Schaden anderer eher stattfinden, wenn eine Bestrafung (im weiteren Sinne, also auch Imageverluste etc.) unwahrscheinlich ist, weil die Akteur*innen durch physische oder kulturelle Distanz getrennt sind (vgl. Ginzburg 1994).

soils and oils, waters and sand, with the result that the woman's land is vanishing.“ (ebd., S. 54)

Diese Krisenerfahrung⁶ bringt ihn schließlich dazu, die Insel und seine Rolle darauf mit neuen Augen zu betrachten und in Gesprächen zu erkunden, wie auf der Insel mit diesen Problemen umgegangen wird. Der Ich-Erzähler identifiziert eine zentrale Konfliktlinie zwischen jenen, die eher vom Tourismus profitieren, und jenen, welche eher dessen schädliche Folgen tragen müssen (ebd., S. 87-94).

In Lyotards Sinne kommt es hier zum Widerstreit, der nur transformativ wirken kann, wenn er nicht zum Rechtsstreit wird, also nicht der eine Diskurs (bspw. der tourismus-ökonomische) dominiert und dann auf den anderen (den ökologischen) übertragen wird (oder umgekehrt).

„Eine Antwort auf die Frage nach den Problemlagen, die zur Herausforderung für Bildungsprozesse werden können, bietet Lyotards Philosophie deshalb, weil der Begriff des Widerstreits es erlaubt, politische, gesellschaftliche oder kulturelle Auseinandersetzungen als Fälle von Widerstreit, und d. h. als Konflikte aufzufassen, die sich durch das Aufeinandertreffen miteinander unvereinbarer Sprachspiele oder Diskursarten auszeichnen.“ (Koller 2018, S. 96)

Oder kürzer: „Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen“ (Klafki 1985/2007, S. 49).

Doch wie soll nun auf verschiedenen Stufen und Formen der pädagogischen Arbeit mit den Problemen wie der Klimakrise umgegangen werden, wenn eine gezielte Herstellung nicht möglich erscheint? Einen möglichen Ansatz bietet Klafkis kritisch-konstruktive Didaktik (1985/2007), da Kollers Bildungstheorie zwar immer wieder (im weiteren Sinne) didaktische Implikationen enthält, diese aber nicht im Sinne eines didaktischen Modells gearbeitet sind. Mit dem Begriff der epochaltypischen Schlüsselprobleme (wie die Umweltfrage), die in polarer Ergänzung mit der Kultivierung menschlicher Grundfähigkeiten und -fertigkeiten (bspw. kognitive Leistungen oder auch politische Handlungsfähigkeit) zur Allgemeinbildung führen sollen, erscheint Klafkis Didaktik als eine sinnvolle wechselseitige Ergänzung. Klafki schreibt:

„Der Bildungstheorie und der Bildungspraxis werden die Möglichkeit und die Aufgabe zugesprochen, auf gesellschaftliche Verhältnisse und Entwicklungen nicht nur zu reagieren, sondern sie unter dem Gesichtspunkt der pädagogischen Verantwortung für gegenwärtige und zukünftige Lebens- und Entwicklungsmöglichkeiten jedes jungen Menschen [...], aber auch jedes Erwachsenen, deren Interesse an Weiterbildung bereits vorhanden oder der darauf ansprechbar ist, zu beurteilen und mitzugestalten.“ (ebd., S. 50-51)

6 Passenderweise bezeichnet er sich selbst als „The stranger“ (Schultz 2023, S. 54).

Zur Arbeit mit diesen epochaltypischen Schlüsselproblemen entwickeln Münzinger und Klafki (1995) das Konzept des Problemunterrichts⁷. Zentrale konstituierende Merkmale sind in diesem Zusammenhang die fächerübergreifende Behandlung der Schlüsselprobleme sowie ein Handlungselement, das in drei didaktischen Grundformen vollzogen werden soll: Probehandeln, Ausstellung bzw. Aufklärungsaktion und gesellschaftlich-politische Aktion. Daneben betont Klafki die Bedeutung, im didaktischen Setting Sozialformen sowie Unterrichtsmethoden zu wechseln (Klafki 1995, S. 44). Es handelt sich hierbei um ähnliche Arbeitsweisen, wie sie aktuell in der Bildungspraxis der BNE eine Rolle spielen (Stoltenberg/Burandt 2014, S. 580-581).

Damit schließt sich der Kreis zu den eingangs beschrieben Kritikpunkten an BNE wie dem Wirkungsoptimismus, der inhaltlichen Überfrachtung, der Fortschreibung der bestehenden Verhältnisse sowie der offensichtlichen Wirksamkeitsproblematik. Mit Verweis auf Klafki zeigt sich, dass die BNE zahlreicher bekannter didaktischer Arbeitsweisen bedient und schreibt damit ähnliche Schwierigkeiten fort. Darüber hinaus erscheint es wenig machbar, im Sinne von Kompetenzentwicklung abrufbare Kompetenzen von Personen nach dem Durchlaufen verschiedener Bildungsangebote zu identifizieren, deren Wirkung sich wohl auf einer ganz anderen (politischen) Ebene zeigen müsste, womit der Kritik von Kehren (2017) beigeprüft wird. Hinzu kommt eine Problematik, die sich aus den Überlegungen Kollers (2018) ergibt, dass transformatorische Bildungsprozesse generell schwer ausgelöst werden und eher spontan, informell in der je eigenen Lebenswelt entstehen (Nohl 2015). Das Subjekt in diesem Verständnis also bewusster pädagogischer Intention anderer unverfügbar bleibt.

Aus den bisherigen Überlegungen zu Kollers Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (2018) lassen sich einige Überlegungen ableiten, um die eingangs formulierten Probleme zu behandeln: Pädagogische Aufgabe wäre demnach, Einblicke in die Diskursarten zu verschiedenen Problemen der nachhaltigen Entwicklung bereitzustellen. Bei dieser *Krisenbegegnung* kann es zu Fremdheitserfahrungen kommen, die eine ausreichend deutliche Diskrepanz zu aktuellen Selbst- und Weltverhältnissen aufweisen. Dies könnte bei verschiedenen Problemen der nachhaltigen Entwicklung der Fall sein, denken wir an Naturkatastrophen, an Ausbeutung von Kindern und Erwachsenen im globalen Süden, an Tierleid, an den Verlust von Artenvielfalt und wertvollen Ökosystemen. Pädagogische Aufgabe ist hier womöglich, den Boden für die produktive Krisenerfahrung zu bereiten, indem „jeder junge Mensch und jeder Erwachsene mindestens in einige solcher Zentralprobleme – im Sinne exemplarischen, gründlichen, verstehenden bzw. entdeckenden Lernens – eingedrungen“

7 Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass es hierbei niemals darum geht, die Schlüsselprobleme in Bildungsinstitutionen selbst zu lösen, sondern vielmehr die (menschgemachten und damit potenziell veränderbaren) Ursachen und Bedingungen der Schlüsselprobleme kennenzulernen, exemplarische Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln und diese zu erproben.

(Klafki 1985/2007, S. 62) ist, sodass die Klimakrise oder soziale Notlagen zu einem biographischen Zeitpunkt überhaupt als Krise wahrgenommen werden, dabei aber gleichzeitig nicht abgewehrt werden, und damit einer Bearbeitung zugeführt werden können. Neben der Einführung in verschiedene Diskursarten hinsichtlich nachhaltiger Probleme wäre hier die zweite pädagogische Aufgabe, Räume für den Widerstreit anzubieten, um so womöglich neue Diskursarten entstehen zu lassen. Aus dieser Perspektive erscheint eine Orientierung an unmittelbar nach der Bildungsmaßnahme erworbenen Kompetenzen wenig sinnvoll, womit an die eingangs vorgetragene Kritik angeknüpft wird.

Im Zuge der Behandlung mit BNE-Themen (oder epochaltypischen Schlüsselproblemen) erscheint es notwendig, an das *Vorverständnis* (den aktuellen Horizont) und die aktuellen Selbst- und Weltverhältnis (oder: die Lebenswelten) der jeweiligen Personen anzuknüpfen. Ebenso wird es wichtig sein, mit den sich bildenden Personen über Ideen und Befürchtungen bezüglich Lösbarkeit⁸ oder einer befürchteten Unlösbarkeit zu sprechen, da auch dies erneut zu Abwehrphänomenen führen könnte.

Ziel der Auseinandersetzung mit epochaltypischen Schlüsselproblemen wie der Klimakrise oder der sozialen Ungleichheit wäre in weiterer Folge die Entwicklung neuer Diskursarten im *Widerstreit*, bspw. durch die Entwicklung von (verschiedenen) *möglichen Pfaden* samt konkreter *Handlungsschritte*. Durch die Analyse der Bedingungen, die zu den Problemen geführt haben, lassen sich Gegenmaßnahmen formulieren.

IV

Der Artikel begann mit der Feststellung, dass Bemühungen im Rahmen der nachhaltigen Entwicklung und damit auch der BNE auf eine sogenannte „große Transformation“ der gesellschaftlichen und ökonomischen und damit letztlich ökologischen Selbst- und Weltverhältnisse abzielen. Eine große Transformation erscheint aus Perspektive der Klimaforschung weit entfernt. Eingang beschriebene Review-Studien aus dem Bereich BNE zeigen zwar eine deutliche *Wirkung* auf Kompetenzen, jedoch erscheint die Handlungsperspektive wenig beleuchtet zu werden. Neben diesen Wirkungsproblemen eröffnet sich eine umfassende Kritik an BNE-Ansätzen, die sich grob zusammengefasst an der Fortschreibung der gegenwärtigen Verhältnisse (ökonomisch wie kolonialistisch), thematischen Aufgeladenheit, Wirkungsoptimismus und Normativität aufspannt.

Überlegungen entlang eines transformatorischen Bildungsverständnisses – exemplarisch bei Koller (2018) – können dabei helfen, besser zu verstehen, ob und unter welchen Voraussetzungen Problemlagen der nachhaltigen Entwicklung Transformationen auslösen könnten. Zunächst ist darauf hinzuwei-

8 Zur Vollständigkeit: Prinzipielle Lösbarkeit, nicht Lösbarkeit durch das Bildungswesen

sen, dass solche Bildungsprozesse schwer auszulösen sind – werden sie als Habitus aufgefasst, ist dieser als träge zu kennzeichnen, zusätzlich sorgen Abwehrprozesse für eine Beharrung des Soseins, was auf die Unverfügbarkeit des Subjekts und dessen Bildungsprozesse verweist. Krisenerfahrungen müssten – so Kollers Bezugsquellen folgend – ausreichend existentiell sein, dass sie den aktuellen Erfahrungshorizont übersteigen, eine Fremdheitserfahrung darstellen und letztlich einen Widerstreit unterschiedlicher Diskurs ermöglichen. Eine solche Situation pädagogisch herzustellen, ist vermutlich nicht möglich – in Übereinstimmung mit der Rezeption transformatorischer Bildungsprozesse sind diese etwas, das einem Subjekt eher spontan begegnet. Insofern ist – vor dem Hintergrund der Kritik an BNE – zu hinterfragen, welche Rolle pädagogische Begleitung im weiteren Sinne hier spielen kann.

Anknüpfend an Klafkis Konzeption der epochaltypischen Schlüsselprobleme scheint es im Sinne der Allgemeinbildung notwendig, junge Menschen und Erwachsene exemplarisch in einige solcher Schlüsselprobleme einzuführen, die historische Gewordenheit dieser zu rekonstruieren und einige Handlungsmöglichkeiten auszuprobieren. Die Erkenntnisse aus der Beschäftigung mit der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse weisen uns darauf hin, dass hierbei der Widerstreit zwischen verschiedenen Perspektiven stets offen gehalten werden muss, also keine Perspektive einseitig behandelt werden sollte, da ansonsten ein Rechtsstreit entsteht. Die eingangs zitierte Roadmap zeigt an einigen Stellen, dass ein solches Offenhalten des Widerstreits durchaus versucht wird:

„4.9 Die Beziehung zwischen wirtschaftlichem Wachstum und nachhaltiger Entwicklung ist eine der einschlägigen Herausforderungen in diesem Zusammenhang. Es besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass es schwierig ist, Wirtschaftswachstum mit den Prinzipien nachhaltiger Entwicklung in Einklang zu bringen, solange aktuelle Wirtschafts- und Produktionsmuster fortbestehen.“ (UNESCO 2021, S. 58)

Alternativ zu den Kompetenzmodellen folgt aus den hier vorgestellten Überlegungen, sich auf wesentliche Ziele zu beschränken, die auch tatsächlich durch pädagogische Arbeit erreicht werden können: die jungen Menschen und Erwachsenen über die Ursachen und Wirkungen von Klimakrise, Umweltproblemen und damit verbundene sozialen Problemlagen aufzuklären, Raum für den Widerstreit der Diskurse über die gegenwärtigen Verhältnisse anzubieten und erste Schritte zur Problembehandlung auszuprobieren.

Literatur

- Algurén, Beatrix (2021): How to Bring About Change – A Literature Review About Education and Learning Activities for Sustainable Development. In: Discourse and Communication for Sustainable Education, Heft 12, S. 5-21.
- Bendix, Daniel (2018): Decolonizing development education policy: The case of Germany. In: International Journal of Development Education and Global Learning, Jg. 10, Heft 2, S. 147-162.
- Boehm, Sophie et al. (2022): State of Climate Action 2022. Berlin u.a.: World Resources Institute.
- Bourdieu, Pierre (1985): Sozialer Raum und „Klassen“: Zwei Vorlesungen. 4. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2005): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA Verlag.
- Buck, Günter (1981): Hermeneutik und Bildung: Elemente einer verstehenden Bildungslehre. München: Fink.
- Butler, Judith (2021): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. 11. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bylund, Linus (2024): Education for sustainable development among rich and poor. Didactical responses to biopolitical differentiation. In: Environmental Education Research, Jg. 30, Heft 3, S. 419-431.
- Daly, Herman (1999): Wirtschaft jenseits von Wachstum. Die Volkswirtschaftslehre nachhaltiger Entwicklung. Salzburg: Pustet.
- Engels, Anita et al. (2023): Hamburg Climate Futures Outlook. The plausibility of a 1.5°C limit to global warming – social drivers and physical processes (Version 2/2023). Universität Hamburg.
- Ginzburg, Carlo (1994): Killing a Chinese Mandarin. The Moral Implications of Distance. In: Critical Inquiry, Jg. 21, Heft 1, S. 46-60.
- Habibi-Kohlen, Delaram (2020): Fünf nach zwölf? Psychoanalytische Überlegungen zur Klimakrise, alten Gewohnheiten und der Schwierigkeit, Neues zu denken. In: Psychoanalyse im Widerspruch, Jg. 32 H. 1, S. 9-31.
- Hamburg, Steffen (2023): Zuviel des Guten. Proklamationen und Realitäten der Bildung im Spiegel von Nachhaltigkeit und Transformation. In: Die Deutsche Schule, Jg. 115, H. 2, S. 153-161.
- Husserl, Edmund/Ströker, Elisabeth (1977): Cartesianische Meditationen. Hamburg: Meiner.
- Kehren, Yvonne (2017): Bildung und Nachhaltigkeit. Zur Aktualität des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft am Beispiel der Forderung der Vereinten Nationen nach einer „nachhaltigen Entwicklung“. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 55, S. 59-71.
- Klafki, Wolfgang (1985/2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In:

- Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Bielefeld: transcript, S. 13-68.
- Koller, Hans-Christoph (2001): Bildung und die Dezentrierung des Subjekts. In: Fritzsche, Bettina (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Wiesbaden: Springer, S. 35-48.
- Koller, Hans-Christoph (2016): Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? In: Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung. Wiesbaden: Springer, S. 149-161.
- Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lacan, Jacques (1975): Schriften. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Liotard, Jean-François (1989): Der Widerstreit. 2. Auflage. München: Fink.
- Liotard, Jean-François (1993). Das postmoderne Wissen: Ein Bericht. 2. Auflage. Wien: Passagen-Verlag.
- Münzinger, Wolfgang/Klafki, Wolfgang (Hrsg.) (1995): Schlüsselprobleme im Unterricht: thematische Dimensionen einer zukunftsorientierten Allgemeinbildung. Weinheim: Juventa.
- Nohl, Arnd-Michael (2015): Typical Phases of Transformative Learning: A Practice-Based Model. *Adult Education Quarterly*, Jg. 65, Heft 1, S. 35-49.
- Nohl, Arnd-Michael (2016): Bildung und transformative learning. In: Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung. Wiesbaden: Springer, S. 163-177.
- O’Flaherty, Joanne/Liddy, Mags (2018): The impact of development education and education for sustainable development interventions. A synthesis of the research. In: *Environmental Education Research*, Jg. 24, Heft 7, S. 1031-1049.
- Olsson, Daniel/Gericke, Niklas/Boeve-de Pauw, Jelle (2022): The effectiveness of education for sustainable development revisited – a longitudinal study on secondary students’ action competence for sustainability. In: *Environmental Education Research*, Jg. 28, Heft 3, S. 405-429.
- Stoltenberg, Ute/Burandt, Simon (2014): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Heinrichs, Harald/Michelsen, Gerd (Hrsg.): Nachhaltigkeitswissenschaften. Berlin: Springer Spektrum, S. 567-594.
- Taylor, Neil et al. (2019): Education for Sustainability in the Secondary Sector. A Review. In: *Journal of Education for Sustainable Development*, Jg. 13, Heft 1, S. 102-122.
- UNESCO (Hrsg.) (2021): Bildung für nachhaltige Entwicklung – eine Roadmap. Deutsche UNESCO-Kommission e.V. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379488>; 17.05.2024
- Waldenfels, Bernhard (1997): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Wittgenstein, Ludwig (1980): Philosophische Untersuchungen. 2. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

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.

Nun könnte man mit Klaus Klemm der Ansicht sein, dass es der Bildungspolitik nicht an zugänglicher, wissenschaftlicher Expertise oder Beratung mangle.⁴ Die KMK hat sich bspw. ein umfassendes Bildungsmonitoring geschaffen (KMK 2016), zu dem die seit 2006 alle zwei Jahre erstellten Bildungsberichte mit Grundinformationen zu Bildungseinrichtungen, Personal, Ausgaben, Beteiligung und Bildungsstand von der frühkindlichen Bildung bis zur beruflichen Bildung und Weiterbildung genauso gehören, wie die regelmäßige Teilnahme an internationalen Schulleistungsstudien wie PISA, TIMSS, PIRLS oder ICILS und die Durchführung nationaler Vergleichsstudien (VERA) sowie diverser weiterer Monitoringaktivitäten in den einzelnen Bundesländern. Somit liegen mit wissenschaftlichem Instrumentarium erstellte Daten umfangreich vor, die das politische Handeln fundieren sollen.

Schaut man sich nun den Auftrag der SWK genauer an, dann wird dieser als „Beratung der Länder zur Weiterentwicklung des Bildungswesens und zum Umgang mit seinen Herausforderungen“ (SWK 2021, S. 1) angegeben. Aus den SWK-Arbeitsprogrammen für 2022 und 2023/24, die jeweils mit der KMK ausgehandelt werden, geht jedoch hervor, dass „konkrete Handlungsempfehlungen“ (SWK 2021, S. 1) für bildungspolitische Fragen ausgearbeitet werden sollen, im Sinne von „evidenzbasierte[n] Empfehlungen für deren Lösung“ (ebd., S. 2).⁵

Damit wird der Beratungsauftrag der SWK so konkretisiert, dass Empfehlungen für politisches Handeln entstehen sollen, die wissenschaftlich legitimiert sind. Es ist davon auszugehen, dass die vorhandenen (Monitoring-)Daten dies bislang nicht leisten. D.h. die Politik sieht sich nicht in der Lage, auf deren Grundlage die „richtigen“ politischen Schlüsse zu ziehen und delegiert dies nun über die Schaffung des SWK-Gremiums an die wissenschaftliche Vertretung der Bildungsforschung zurück. So wird versucht, die politische Verantwortung für Entscheidungen im Bildungsbereich umzulenken.

Ludwig von Friedeburg charakterisierte den alten Bildungsrat als einen Versuch, beide Bereiche zu verzahnen, um dem Bildungsrat und damit der Wissenschaft „mehr Rückhalt in der politischen Macht [...] zu geben, indem sich Politik und Verwaltung an den Vorschlägen, die sie dann durchsetzen und ausführen sollten, beteiligten“ (Friedeburg 1992, S. 350). D.h. der Bildungsrat sollte gerade als gemeinsames Gremium von Wissenschaft und Politik politisch durchsetzungsfähig sein. Zur Wahrheit gehört allerdings auch, dass diese

4 Vgl. Interview mit Klaus Klemm zum Streit um einen nationalen Bildungsrat, Deutschlandfunk am 07.12.2019; Interview Jürgen Zurheide: <https://www.deutschlandfunk.de/streit-um-nationalen-bildungsrat-wir-lernen-nicht-von-100.html>; 24.04.2024.

5 Im SWK-Arbeitsprogramm 2022 sollen auch noch die finanziellen und „quantitativen Folgen“ der Empfehlungen ausgearbeitet werden (SWK 2021, S. 2); dieser Anspruch wird im Arbeitsprogramm 2023/24 bereits abgeschwächt. Nun sollen Handlungsempfehlungen ausgearbeitet werden, die „zur Versachlichung und Zielbestimmung politischer Maßnahmen“ beitragen. Die finanziellen Folgen sollen nun nur noch „mit relevanten Akteuren [...] reflektiert“ werden (SWK 2022a, S. 1).

Verzahnung nicht dauerhaft funktionierte. Ab 1970 ging der alte Bildungsrat stärker zur Politik auf Distanz, bis er schließlich 1975 aufgelöst wurde. Seine letzten Gutachten entsprachen rein wissenschaftlichen Expertisen.⁶ Vielleicht auch als Konsequenz aus den Erfahrungen des Bildungsrates wird der Versuch unternommen, von einander getrennt agieren zu können. Es wirkt wie die Quadratur des Kreises.

In dieser Perspektive ist es wichtig, einen Blick auf die personelle Zusammensetzung der SWK zu richten, weil sie Auskunft darüber geben kann, welche Bildungsforschung hier vertreten wird. Die SWK besteht aus 16 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Bildungsforschung. Zwölf Mitglieder werden für die Dauer von drei Jahren berufen, während vier weitere Mitglieder ständig der SWK angehören. Sie vertreten das Zentrum für internationale Vergleichsstudien (Doris Lewalter), die Autorengruppe des Bildungsberichts (Kai Maaz), den Beirat der Steuerungsgruppe „Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich“ (Christian Reintjes) und das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (Petra Stanat). Aktuelle Vorsitzende der SWK sind Olaf Köller und Felicitas Thiel.⁷ Die Auswahl der Mitglieder der SWK übernahm eine fünfköpfige Findungskommission unter Vorsitz von Manfred Prenzel.⁸ Auch so sollte wahrscheinlich eine Nähe zur Politik eher vermieden werden.

Die Anzahl der Mitglieder der SWK entspricht ungefähr derjenigen des alten Bildungsrats. In den wurden 14 Personen berufen, von denen zehn Personen durch die damaligen Bundesländer und vier vom Bund vorgeschlagen wurden. Allerdings sollten nicht allein Wissenschaftler vertreten sein, sondern auch Repräsentanten aus Kirche, Industrie und Gewerkschaft. Aus der Erziehungswissenschaft wurden ein wissenschaftlicher Pädagoge (Heinrich Roth), ein Fachdidaktiker (Heinrich Bauersfeld) und eine wissenschaftliche Sozialpädagogin (Emilie Stahl) ausgewählt. Daneben gab es Vertreter aus Soziologie, Geschichtswissenschaft und Philosophie sowie einen Juristen und mehrere Bildungspolitiker. D. h. der damalige Bildungsrat versuchte, ein breites wissenschaftliches Spektrum über verschiedene Fachdisziplinen und gesellschaftspolitische Bereiche abzudecken und so einen multiperspektivischen Blick auf das Bildungswesen zu ermöglichen.

6 Eine der ersten Veröffentlichungen des Bildungsrates 1969 war übrigens dem Lehrermangel in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern gewidmet – offensichtlich ein Dauerbrenner der deutschen Bildungspolitik, siehe „Zum Lehrermangel in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern an den Gymnasien verabschiedet in der 8. Sitzung der Bildungskommission am 5./6. Mai 1967“ (Deutscher Bildungsrat 1969).

7 Alle Informationen, siehe Website der SWK: <https://www.kmk.org/kmk/staendige-wissenschaftliche-kommission/mitglieder.html>; 24.04.2024.

8 Siehe hierzu die Notiz der SWK vom 06.05.2021: <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/kultusministerkonferenz-beruft-mitglieder-der-staendigen-wissenschaftlichen-kommission.html>, 24.04.2024.

Im Hinblick auf die Mitglieder ist die SWK dagegen homogen in ihrer wissenschaftlichen Ausrichtung aufgestellt. Sie vertreten eine Bildungsforschung mit psychometrischer und vor allem kompetenztheoretischer Ausrichtung. Alle teilen mehr oder weniger dasselbe methodologische Verständnis von Empirie. Ob diese fachliche Homogenität herzustellen, zum Auftrag der Findungskommission für die SWK gehörte, ist nicht bekannt. Sie hat zumindest innerhalb der Disziplin der Erziehungswissenschaft zu Kritik geführt.⁹

Wie sich die SWK-Zusammensetzung im Verständnis eines Themenfeldes auswirkt, wird im Folgenden anhand des SWK-Gutachtens zum Kompetenzerwerb in der Grundschule (2022b) aufgezeigt (III). Hier geht es vor allem um die a-pädagogische und kompetenztheoretische Betrachtung der Aufgaben der Grundschule. In der Analyse der SWK-Stellungnahme zum Umgang mit dem Lehrermangel (SWK 2023a) dagegen wird dem Wissenschaftsverständnis als Evidenz nachgegangen (IV).

III

Das Gutachten zur Grundschule „Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule“ wurde am 9. Dezember 2022 veröffentlicht (SWK 2022c) und hat in der Disziplin viel Aufsehen erregt. So kritisierte der Brief der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE 2023) die Zusammensetzung der SWK und die darüber ausgedrückte Repräsentanz des Faches, während der offene Brief aus der Bildungswissenschaft und Fachdidaktik heraus das SWK-spezifische Verständnis von Bildung kritisierte (Offener Brief 2023). Unter dem Slogan „Messen macht noch keine Bildung“ kamen die Verfasser dieses Briefes zum Schluss, dass das Gutachten für „eine Neuorientierung des Grundschulunterrichts“ (ebd.) plädiere. Die Unterzeichner, die herausstellen, dass sie die grundsätzliche Kritik an der hohen Zahl an Schülerinnen und Schülern teilen, die nach der Grundschule über bestimmte Kompetenzen nicht verfügen und auch der SWK darin zustimmen, Schulentwicklung für notwendig zu halten, bemängeln drei Aspekte. Sie widersprechen der „Konzentration auf a) die Minimalstandards, b) die im Gutachten genannten zwei Fächer/Fachdomänen (Mathematik, Deutsch) und c) ein monomethodisches Kompetenzverständnis“ (ebd.).

Nimmt man sich das Gutachten zur Hand, dann fällt auf, dass die SWK-Mitglieder bzw. die Autoren¹⁰ nicht explizit eine Neuorientierung der Grundschule fordern, sondern eher dem Bestehenden eine Zukunftsperspektive zu eröffnen

9 Siehe hierzu auch den Brief der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) an die Präsidentin der KMK Senatorin Astrid-Sabine Busse vom 5. April 2023, online: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2023.04_Anschreiben_KMK.pdf; 24.04.2024.

10 Im Gutachten werden insgesamt 55 Personen als Experten aufgeführt; von diesen haben zehn einen Bezug zur Grundschule in ihrer Denomination oder Arbeitsschwerpunktbeschreibung.

versuchen. Dass die Autoren des offenen Briefes mit ihrer Einschätzung einer Neuorientierung dennoch richtig liegen, verweist darauf, wie selbstverständlich anders die SWK-Autoren die Aufgaben der Grundschule bestimmen, ohne dies im Gutachten überhaupt zu erwähnen. So kennzeichnet bereits der Gutachtentitel die Aufgabe der Grundschule als Vermittlung „basale[r] Kompetenzen“, weil diese über die Schule hinausgreifend „Bildungschancen sichern“.

Danach ist der Auftrag der Grundschule verbunden

„mit der Verpflichtung auf allgemeine Bildung [und hat] die Funktionen, eine grundlegende Qualifizierung sicherzustellen, die Voraussetzungen für gesellschaftliche Integration zu schaffen sowie die Potenziale aller Kinder zu fördern und herkunftsbedingte Benachteiligungen im Sinne der Bildungsgerechtigkeit zu kompensieren“ (SWK 2022c, S. 11).

Eine pädagogische und auch bildungstheoretische Betrachtung, die an der Entwicklung der Kinder ansetzt und diese für die Wissensbestände der Kultur und Gesellschaft aufschließt, wird durch eine Verwertungslogik ersetzt, der die Talente der Kinder als „Potenziale“ gelten, die zu fördern sind. Der Bezug zur allgemeinen Bildung wird eher als historische Reminiszenz mitgeführt. Denn letztendlich geht es um basale Kompetenzen, die nicht die Norm der Allgemeinbildung genuin mit sich führen, sondern zunächst maximal unbestimmt sind, so lange nicht ausgewiesen wird, worauf sich die Kompetenzen beziehen.

Konstatiert wird im Gutachten:

„Das Verständnis von allgemeiner Bildung hat sich in Deutschland in den letzten beiden Jahrzehnten von der Festlegung von Bildungsinhalten in Richtung einer Orientierung an Kompetenzziele verschoben.“ (ebd.)

Damit wird dieses Verständnis als eine sich nahezu naturwüchsig vollziehende gesellschaftliche Entwicklung beschrieben und als gegeben gesetzt, was gesellschaftlich und disziplinar weiterhin kontrovers diskutiert wird (vgl. zuletzt Lankau 2024). Diese Sichtweise unterschlägt zugleich, dass einige Mitglieder der SWK selbst diese Verständnisverschiebung aktiv herbeigeführt haben. Die Homogenität der Mitglieder der SWK sichert letztendlich den damit von ihnen errungenen politischen Zugriff. Aus der SWK-Perspektive muss die Kompetenzausrichtung der Grundschule gar nicht mehr begründet werden. In diesem Sinne werden als basale Kompetenzen nicht das Erschließen von Zahl, Zeichen und Symbol in ihrem Bedeutungsumfang als wichtig benannt, sondern in der Diktion der pädagogischen Psychologie solche Kompetenzen, die „grundlegend für viele Lern- und Entwicklungsprozesse sind oder wenn sie eine notwendige Voraussetzung für den Aufbau weiterer (fachlicher) Kompetenzen darstellen“ (SWK 2022c, S. 11). D.h. es gibt einerseits Kompetenzen, die die Grundlage für viele, aber nicht alle Lern- und Entwicklungsprozesse bilden. Sie scheinen erst die jeweiligen, hier nicht näher bestimmten Prozesse in Gang zu setzen. Andererseits gibt es Kompetenzen, die sogar eine „notwendige Voraussetzung“ bilden, also zwingend erforderlich für den Aufbau weiterer,

vielleicht fachlicher Kompetenzen sind. Damit sind sie entwicklungspsychologisch bedeutsam.

Basale Kompetenzen in der ein oder anderen Funktion werden folgendermaßen bestimmt:

„Neben allgemeinen kognitiven Kompetenzen, wie beispielsweise die auditive und visuelle Verarbeitung von Reizen oder die Fähigkeit zum konkret-logischen Denken, gilt dies [sic!¹¹] insbesondere für sprachliche und mathematische Kompetenzen, wie der Wortschatz oder das Zahlverständnis. Basale Kompetenzen sind die Voraussetzung für das Erreichen der Mindeststandards und legen den Grundstock für anschließende Lernprozesse.“ (ebd.)

Doch damit werden mehr Fragen aufgeworfen, als dass Klarheit erzeugt wird. Kann die auditive und visuelle Verarbeitung von Reizen genauso aktiv entwickelt werden, wie das konkret-logische Denken? Und handelt es sich bei Wortschatz und Zahlverständnis tatsächlich um Kompetenzen oder ist hier eine allgemeinere, vielleicht: basale Fähigkeit gemeint, einen Wortschatz und ein Zahlverständnis aufzubauen? Und wenn letzteres gemeint ist, sind dann dafür auch wiederum die kognitiven Kompetenzen der auditiven, visuellen und logischen Kanäle zu entwickeln, abseits von Mathematik oder Sprache?

Ungeachtet der Unklarheit, was als basale Kompetenzen gilt und wie diese mit den fachlichen Kompetenzen zusammenhängen, zeigt sich daran auch die vollständige Abwesenheit einer pädagogisch-didaktischen Sicht, die auf das Lehrerhandeln in Bezug auf die Entwicklungsprozesse von Kindern ausgerichtet ist. In der Darstellung der grundlegenden Kompetenzen für Sprache und Mathematik fällt es schwer, sich vorzustellen, was das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern bspw. mit auditiven und visuellen Verarbeitungen von Reizen zu tun hat, geschweige denn, wie sie ihre Arbeit darauf ausrichten sollen. Kompetenzen werden offenbar vor allem zur Seite der physiologischen Entwicklungsprozesse gedacht. Das Sprechen von der auditiven und visuellen Verarbeitung legt nahe, dass es sich um Prozesse handelt, die nur peripher durch pädagogische Einflussnahme gesteuert werden können, da davon auszugehen ist, dass bereits Säuglinge diese Reizverarbeitung vollziehen.

Wenn jedoch tatsächlich gemeint ist, dass Grundschul-Lehrkräfte ihre Arbeit an dieser Reizverarbeitung ausrichten sollen, dann hätte dies einschneidende Konsequenzen für ihr Professionsverständnis. Sie müssten zu physiologisch geschulten Psychologen ausgebildet werden oder wären gänzlich überflüssig. Denn es scheint, als ob ablaufende physiologische Entwicklungen durch Lehrerinnen und Lehrer allenfalls unterstützt werden sollen. Damit werden Bildungsaufgaben de-thematisiert und fachliche Ansprüche können ent-

11 Worauf sich „gilt dies“ bezieht, kann nur ungefähr bestimmt werden; es könnte sich sowohl auf die basalen Kompetenzen als auch auf diejenige Gruppe von Kompetenzen beziehen, die als notwendig charakterisiert werden.

fallen, weil (hirn-)physiologische Prozesse zum zentralen Aktionsbereich der Grundschule gemacht werden.



Bild: pixabay

Doch das Fachliche wird nicht gänzlich vertrieben, sondern kehrt zurück, indem das Gutachten den Grundschulen empfiehlt, sich auf die „Förderung basaler sprachlicher und mathematischer Kompetenzen zu fokussieren“ (ebd., S. 13) und zwar vor allem an den Grundschulen, die „große Anteile bildungsbenachteiligter Kinder aufnehmen“ (ebd., S. 13f.). An dieser Stelle werden die Aufgaben der Lehrkräfte thematisch. Es wird gefordert, dass „die adaptive Förderung der Schüler:innen ein zentrales Gestaltungsmerkmal des Unterrichts“ sei (ebd., S. 14). Weiter heißt es: „Adaptive Förderung wird verstanden als ein Dreischritt von (informeller oder formeller) Diagnose, Lernunterstützung und Evaluation des Lernerfolgs.“ (ebd.)

Es zeigt sich, dass das Fachliche nicht fachlich, sondern vorgehenstechnisch bestimmt wird. Das Unterrichten wird so zu einer „adaptiven Förderung“, die gemäß des Testparadigmas der psychometrisch ausgerichteten Bildungsforschung vonstattengeht. Pädagogisch betrachtet, könnte es sich hier bloß um einen Austausch von Begriffen handeln. Denn auch die Didaktik muss zunächst die Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler zum Vermittlungsgegenstand klären, um so pädagogisch spezifisch ansetzen zu können. Abgeschlossen wird ein Vermittlungsvorgang dadurch, dass Lehrkräfte prüfen, inwieweit das Unterrichtete verstanden wurde. Erst dann kann zum nächsten, ggf. darauf aufbauenden Thema übergegangen werden.

Doch mit dem Austausch von Begrifflichkeiten – weg von der Pädagogik und hin zur Psychologie/Psychometrie – wird eine neue Handlungsweise insinuiert. Diese zielt darauf, die „fachlichen und überfachlichen kognitiven, [die] motivationalen und [...] verhaltensbezogenen Lernausgangslagen“ zu diagnostizieren, um so entsprechende „Unterstützungsangebote“ den Schülerinnen und Schülern anbieten zu können. Es scheint gar nicht um thematisch bestimmtes Wissen und Fertigkeiten zu gehen, sondern um vor-fachliche Einstellungen und (Verhaltens-)Dispositionen. Dabei kommen „formelle[.] ebenso wie informelle[.] (ggf. digitale[.]) Diagnoseverfahren sowie wirkungsgeprüfte[.] Lernmaterialien im Rahmen eines kognitiv und sprachlich aktivierenden, strukturierten und motivierenden Unterrichts“ zum Einsatz (ebd.).

In dieser Perspektive sind Lehrer und Lehrerinnen nicht mehr für fachliche Vermittlung zuständig und zwar in dem Sinne, dass sie eigenständig, auf der Grundlage ihres professionellen, didaktisch-pädagogischen Wissens entscheiden, wie unterrichtet wird, sondern sie teilen aus: Tests zur Diagnose, Materialien für die Bearbeitung und Tests für die Evaluation. Damit wäre ihr Wissen um die jeweiligen Fächer oder ihr Wissen um didaktische Methoden des Aufbaus von Vermittlungsprozessen obsolet. Es wäre eine Grundschule, in der angeleitete Personen arbeiten könnten, ohne dass sie letztendlich ein Studium absolviert haben müssten. Denn die Prüfung der Materialien könnte (oder müsste) zentral an einem anderen Ort stattfinden; vielleicht sogar weltweit organisiert werden.

Die Ausrichtung auf den Dreischritt von Diagnose, Austeilen von Lernmaterialien und Evaluation entkoppelt das Handeln der Lehrkräfte von der eigenen Involviertheit in das Geschehen. Grundschule gerät in der SWK-Perspektive zu einem Fördercamp, das mit entsprechenden „Förderansätzen ein effektives Netzwerk zur Unterstützung der fachlichen und psychosozialen Kompetenzentwicklung aller Kinder“ (ebd.) bereitstellt. Ein solches Förderinstitut ist nicht der gesellschaftlich geschaffene Ort, um Heranwachsende systematisch in die Wissensbestände der Kultur einzuführen, sondern es gleicht einem multiprofessionellen Zentrum der Hilfe zum Selbstlernen, derer alle und manche in besonderem Maße bedürftig sind. Unter dieser Perspektive werden Kinder als förderbedürftig angesehen, um ihre Potenziale bestmöglich auszuschöpfen und d.h. im Zweifelsfall ihre Defizite auszugleichen. Folgerichtig muss daher zunächst jedes Kind diagnostiziert werden, um es entsprechend quasi-therapeutisch zu behandeln. Damit wird das Lehrhandeln gänzlich am Maßstab der Förderung, nicht der Vermittlung ausgerichtet.

Im weiteren Verlauf des Gutachtens wird die „diagnosebasierte individuelle Förderung“ (ebd., S. 14) als Muss ausgegeben. Allein sprachlich fällt an der gesamten Einleitung auf, dass vor allem in Müssens-Sätzen formuliert wird. Es wird also nicht versucht, möglichst neutral den *status quo* zu beschreiben, um von dort ausgehend begründete Vorschläge, eben Empfehlungen zu geben. Stattdessen wird kaschiert, dass eine spezifische Perspektive eingenommen

wird, die erst bestimmte Maßnahmen nach sich zieht. Sie werden als alternativlose Handlungsanweisungen ausgegeben, die alleine es vermögen, den Trend der schlechten Schulleistungen der Grundschule umzukehren.

Das Gutachten zur Grundschule umfasst 20 Empfehlungen (ebd., S. 5f.), die von Fortbildungsmaßnahmen, über Elternarbeit und Kindertageseinrichtungen bis zu Aufgabenbeschreibungen für Schulleitungen und Bildungsmonitoringstrukturen reichen. Das Unterrichten selbst betreffen nur drei Empfehlungen (Nummer 6, 7 und 9; ebd., Übersicht: S. 5f.):

„Empfehlung 6: Verbindliche Verankerung eines Konzepts zur systematischen Diagnose und Förderung basaler Kompetenzen im Schulprogramm“ (ebd., S. 62)

„Empfehlung 7: Erhöhung der Quantität und Qualität der aktiven Lernzeit für den Erwerb sprachlicher und mathematischer Kompetenzen“ (ebd., S. 63)

„Empfehlung 9: Bereitstellung von wissenschaftlich fundierten, qualitätsgesicherten diagnostischen Instrumenten und darauf bezogenen Förderinstrumenten“ (ebd., S. 74)

Einzig Empfehlung 7 verhält sich, wenn auch indirekt, zum didaktischen Arrangement, indem die Lernzeit erhöht werden soll. Schaut man sich die entsprechende Stelle im Gutachten an, so wird dort auf Studien verwiesen, die die Redezeit der Lehrkräfte als zu hoch einschätzen, so dass Kinder zu wenig Gelegenheit erhalten, im Unterricht zu sprechen und damit ihre eigenen Gedanken auszudrücken (vgl. ebd., S. 57). Ansonsten spielen pädagogisch-didaktische Kenntnisse keine Rolle; ja sie werden sogar als „Oberflächenstrukturen“ (ebd., S. 54) abqualifiziert. Denn während Classroom Management, kognitiv-sprachliche Aktivierung und konstruktive Unterstützung als „Tiefenstrukturen“ gelten (vgl. ebd., S. 53f.) und über die „Qualität des Unterrichts“ (ebd., S. 54) entscheiden, sind Methoden und Sozialformen für den Unterricht marginal bzw. nur auf der Oberfläche bedeutsam. Auf diese Weise schiebt sich die pädagogisch-psychologische Betrachtung des Unterrichts in den Vordergrund, indem sie sich als entscheidend für die Wirksamkeit des Unterrichts und für die gezeigten Schulleistungen qualifiziert, ohne dies argumentativ zu untermauern.

Mit der folgenreichen Publikation der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ von 2003 (Klieme et al. 2003/2007) im Zuge der ersten PISA-Erhebung wurde ein Prozess in Gang gesetzt, der Schulen grundlegend veränderte. Im Zuge dessen wurden Bildungsstandards definiert, Teststrukturen schulübergreifend eingeführt und mindestens bereits eine Schülergeneration nach der Umstellung auf Kompetenzorientierung unterrichtet. Auch wenn man berücksichtigt, dass solche Änderungen Zeit benötigen, um Wirkung zu zeigen, so scheinen sie nicht zu den gewünschten Ergebnissen zu führen. Doch eine Reflexion auf das bisher Nicht-Erreichte findet im gesamten Gutachten nicht statt. Stattdessen wird als Lösung eine Fokussierung aus dem bisherigen Instrumentenkasten empfohlen. Einerseits soll sich auf weniger Bereiche – hier Mathematik und Deutsch – konzentriert und andererseits sollen die Testungen

in den Unterricht integriert werden. Es wird so versucht, die Kompetenzorientierung gründlicher und zielgerichteter umzusetzen als bisher.

Allerdings ist sich das SWK-Autorenkollektiv nicht so sicher, ob dies zum Erfolg führt, denn

„die Befundlage zur Wirksamkeit datengestützter Unterrichtsentwicklung [ist] heterogen, aber vielversprechend. Die kausale Handlungs- und Wirkkette – von der Rezeption und Interpretation der Daten über die Ableitung von Zielen und Maßnahmen [sic!] bis hin zur Umsetzung dieser Maßnahmen und der Bestimmung ihrer Effekte – ist allerdings komplex“ (ebd., S. 70).

Das heißt nichts anderes, als dass auch auf dem neuen, empfohlenen Handlungsweg von der Diagnose über die Lernunterstützung bis zur Evaluation eine Menge Unvorhergesehenes passieren kann. Datengestütztes Unterrichten – oder: adaptives Fördern – kann klappen oder auch nicht. Denn zu den Bedingungen gehört,

„wie gut es gelingt, auf unbefriedigende Ergebnisse mit zielführenden Maßnahmen zu reagieren. Allgemein hat sich gezeigt, dass Feedback insbesondere dann Wirksamkeit entfalten kann, wenn es mit Hinweisen darauf verbunden ist, wie Verbesserungen erzielt werden könnten“ (ebd., S. 70).

Das sind dann doch recht schlichte Einsichten in den Prozess des Unterrichts.

Offensichtlich stören die fehlenden Evidenzen nicht, sondern mit dem Mut der Verzweiflung wird alles auf die Karte der Diagnostik gesetzt, die unbegründet zum Allheilmittel wird, die schlechten Schulleistungen der Grundschülerinnen und Grundschüler zu beheben. Im Sinne eines „Viel hilft viel“ wird auf die Erhöhung der Zahl der diagnostischen Termine gesetzt (vgl. ebd., S. 72).

Wie es mit der wissenschaftlichen Evidenz der Empfehlungen der SWK generell aussieht, soll an den Empfehlungen zum Umgang mit dem Lehrkräftemangel gezeigt werden.

IV

Seitdem die Veröffentlichungen der SWK im einheitlichen Design gestaltet sind, ist ihnen allen eine kurze Information zum Verständnis des Gremiums vorangestellt. Darin wird angekündigt, dass zu den identifizierten „Herausforderungen“ „evidenzbasierte Empfehlungen für deren Lösung“ gegeben werden (SWK 2023a, S. 2). Im Folgenden soll anhand der Stellungnahme „Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel“ aufgezeigt werden, womit die Empfehlungen begründet werden.

In der „Einführung“ zur Stellungnahme wird zunächst der *status quo* des Lehrermangels im Bildungswesen in Deutschland dargestellt und mit Zahlen untermauert. Die Argumentation der „Einführung“ ist folgendermaßen aufgebaut (ebd., S. 6f.): Die Daten zum Lehrkräftemangel ergeben sich aus den in den Bundesländern erstellten Prognosen zum Lehrkräftebedarf. Der so ermittelte

Mangel wird mit den schlechten Schülerleistungen, wie sie für die Grundschule und die Sekundarstufe I vom Institut für Qualitätsentwicklung erhoben wurden, in Verbindung gebracht. Wegen des bereits existierenden Lehrkräftemangels sei die Unterrichtsversorgung gefährdet: Wenn Unterricht ausfalle, dann seien auch die Schülerleistungen schlecht. Dieser Zusammenhang wird durch den Verweis auf insgesamt vier Studien untermauert. Die SWK konstatiert: Es

„zeigen empirische Befunde doch deutlich, dass eine reduzierte Unterrichtszeit mit geringeren fachlichen Leistungen einhergeht (für Deutschland: Mandel & Süßmuth, 2011; im Überblick: Yeşil Dağlı, 2019) und zwar jeweils im direkt betroffenen Unterrichtsfach (Freundl & Wedel, 2022; Lavy, 2020)“ (ebd., S. 7).

Die hier vorgelegte Argumentation, dass weniger Unterricht zu schlechteren Schulleistungen führt und zwar in dem Fach, in dem der Unterricht ausfällt, scheint rein logisch zu überzeugen. Doch folgt aus dem Nachweis, dass geringere Unterrichtszeit in einem Fach zu geringeren Schulleistungen in diesem führt, nicht zugleich auch, dass allein die Erhöhung der Unterrichtsstunden zu besseren Leistungen führt.¹² Welche Evidenzen werden für diese Zusammenhänge angeführt?

Der erste Hinweis auf den Zusammenhang von Unterrichtszeit und fachlicher Leistung wird mit einem sogenannten „working paper“ der Autoren Mandel und Süßmuth aus dem Jahr 2011 untermauert. Bei einem Arbeitspapier handelt es sich um eine Selbstveröffentlichung, die noch nicht durch ein peer review-Verfahren oder überhaupt durch eine wissenschaftliche Redaktion geprüft wurde. Diese Publikationsform wird gewählt, um Forschungsergebnisse in einem frühen Stadium der Untersuchung zu veröffentlichen. Sucht man nun nach einer thematisch ähnlichen Publikation, dann findet man eine solche unter dem Titel „Cumulative instructional time and student achievement“ in der Zeitschrift *Education Economics*.¹³ Dennoch verweisen die SWK-Autoren auf das *working paper* aus dem Jahr 2011. In diesem findet sich im vorangestellten Abstract der Hinweis, dass die Autoren mit ihren Ergebnissen nicht etwas Vorhandenes bestätigen, sondern sich „in contrast to the majority of related studies“ (Mandel/Süßmuth 2011, S. 1) positionieren. Sie argumentieren, dass Messfehlerprobleme („an error-in-varibles problem“, ebd.) zur falschen Interpretation deswegen führen, weil die Studien Lernen nicht als kumulativen Prozess („cumulative process“, ebd.) betrachten und dabei auf zu einfache Stellvertretervariablen für Unterrichtszeit setzen (vgl. ebd.). Damit wird das Arbeitspapier

12 Ganz abgesehen davon, wie die im Grundschul-Gutachten herausgehobene Notwendigkeit von Diagnostik und Evaluation sich zu diesen Zusammenhängen verhält. Denn zu diesem Aspekt wird in den Empfehlungen fast nichts ausgeführt. Auch im zeitlich später veröffentlichten SWK-Gutachten zur Lehrkräftegewinnung (SWK 2023b) nimmt die Diagnostik keine zentrale Stellung ein; hier wird diesbzgl. auf das Grundschul-Gutachten verwiesen und auf den noch geringen Einsatz der Instrumente (ebd., S. 72).

13 Siehe hier die Angaben der Publikation: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09645292.2018.1512559>; 14.05.2024.

wissenschaftlich interessant, weil es eine Grundannahme in Frage stellt, sich also in Opposition zur vorherrschenden Lehrmeinung setzt. Doch wegen dieser methodischen Kritik greift die SWK den Text nicht auf; sie stützt sich, ohne den Kontext zu erwähnen, auf die objekttheoretischen Thesen des Papers. Dies erscheint bei einem nicht begutachteten Arbeitspapier sehr riskant. Als Wissenschaftlerin wüsste man gerne, inwieweit die Autoren denn recht haben und inwieweit dies Konsequenzen für die bisher – ggf. auch in Deutschland – publizierten Studien hat oder hatte. In der themenähnlichen Publikation in der Zeitschrift *Education Economics*, auf die das SWK-Dokument nicht Bezug nimmt, finden sich derartige Einwände nicht. Hier wird in sehr abgeschwächter Weise am Ende nur noch dafür plädiert, eine andere Art und Weise der Berechnung von Schülerleistungen in Erwägung zu ziehen. Die Autoren schreiben:

„We are not the first to point out that the entire trajectory of instruction should be taken into account to better understand student performance, but few other studies have hitherto implemented this notion empirically.“ (Mandel et al. 2018, S. 30)

Es hat den Anschein, dass diejenigen, die als Gewährsleute für die These des Zusammenhangs von Unterrichtszeit und fachlicher Leistung angeführt werden, diese nur in spezifischer Hinsicht stützen. Damit wird die Belastbarkeit des wissenschaftlichen Nachweises für Einzelstunden zumindest brüchig.

Der zweite Hinweis in der Argumentationskette bezieht sich auf eine zusammenfassende Darstellung von vorhandenen Studien zum Thema, die von Ümmühan Yeşil Dağlı 2019 veröffentlicht wurde. Auch hier gibt das Abstract einen Hinweis darauf, dass es sich nicht allein um eine Bestätigung des Zusammenhanges von Unterrichtszeit und fachlicher Schulleistung handelt. Denn die herangezogenen Studien – der Artikel reduziert 9.000 Publikationen letztendlich auf 28 relevante Studien (Dağlı 2019, S. 504) – kommen zu Ergebnissen, die schwierig zu interpretieren seien („difficult-to-interpret findings“).¹⁴ Denn vermutet wird, dass die Verlängerung der Unterrichtszeit nicht grundsätzlich zu besseren Schulleistungen führt, weil es so etwas wie einen Sättigungswert gibt und weitere Aspekte wie die Zusammensetzung der Klasse einen Einfluss haben. Es heißt im Abstract: „there may be a ceiling effect of instructional time and that peer composition of classrooms may mediate the effect of additional instructional time.“

Im „there may be“ liegt zugleich der Modus des Konjunktivs vor; d.h. die Autorin ist nicht sicher, ob es wirklich so ist, sondern äußert eine Vermutung. Sie diskutiert äußerst vorsichtig die Zusammenstellung der Studienergebnisse und konstatiert abschließend: „the evidence is mixed“ (ebd., S. 514). Damit liegt zwar einerseits eine Überblicksstudie vor, die also mehr als ein Studienergebnis präsentiert, die aber andererseits in ihren Aussagen nicht eindeutig ist.

14 Siehe das Abstract der Publikation: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131911.2018.1441808>; 14.05.2024.

Beide angeführten Belege geben also Anlass für weitere Nachfragen zur wissenschaftlichen Fundiertheit des über sie zu belegenden Zusammenhanges. Während Mandel und Süßmuth darauf verweisen, dass der Zusammenhang komplexer für quantitativ empirische Studien modelliert werden müsste, zeigt die Metastudie von Dağlı, dass vorliegende Ergebnisse nicht eindeutig sind. Damit ergibt sich für die SWK, dass sie mit Hilfe der beiden Studien Evidenz nur behaupten kann, wenn sie die Differenziertheit der Studien ignoriert.¹⁵

Eine ähnliche Konstellation liegt bei den nächsten beiden Belegen der Argumentationskette vor. Hier wird auf eine Publikation der Autorinnen Freundl und Wedel sowie auf eine des Autors Lavy verwiesen. Freundl und Wedel publizieren ihren Artikel in der hauseigenen Publikationsreihe des Leibniz-Instituts für Wirtschaftsforschung. Auch hier liegt also eher ein Arbeitspapier vor, das von Wirtschaftswissenschaftlerinnen erstellt wurde. Victor Lavy dagegen hat eine Studie publiziert, die methodisch als „natural experiment“ in Israel durchgeführt wurde.¹⁶ Der Ökonom¹⁷ legt Ergebnisse einer Studie vor, deren Übertragbarkeit auf andere Schulsysteme oder Schülergruppen von der SWK als gegeben gesetzt wird, ohne dass dies bereits als bewiesen gelten kann. Auch hier liegt also ein Fall vor, der innerwissenschaftlich zu Diskussionen herausfordert.

Diese vier exemplarischen Nachforschungen zur Beweiskraft und damit Evidenzbasierung der Empfehlungen sind keine Zufallsfunde, sondern verweisen auf etwas Grundsätzliches. Die SWK-Empfehlungen nehmen für sich in Anspruch, wissenschaftlich begründet zu sein; so verstehe ich zumindest den Hinweis auf die Evidenzbasierung (vgl. Jornitz 2023). Diese Begründungen werden über publizierte Forschungsergebnisse hergestellt. Aber angesichts der Uneindeutigkeit und (Nicht-)Übertragbarkeit der Studienergebnisse werden die Fragen an die wissenschaftliche Evidenz der hier dargestellten Zusammenhänge eher größer als kleiner.

Doch weder sind diese Differenzierungen der Studien für die SWK relevant, noch werden aus den vereindeutigten Evidenzen die Empfehlungen selbst abgeleitet. Denn schaut man sich die sechs „Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel“ (SWK 2023a, S. 4) an, dann reichen diese von der „Erschließung von Beschäftigungsreserven“ durch „Anpassung des Ruhe-

15 Nur am Rande sei erwähnt, dass es sich bei den Autoren nicht um etablierte Vertreter der Disziplin handelt (vgl. bspw. <https://www.wifa.uni-leipzig.de/institut-fuer-empirische-wirtschaftsforschung/oekonometrie/team> und <https://avesis.yildiz.edu.tr/uydagli>). Dass bedeutsame Erkenntnisse auch an den Rändern entstehen können, soll nicht bestritten werden. Hier jedoch verwundert, dass diese beiden Publikationen als einzige Belege für den Zusammenhang angeführt werden. Dies weckt eher Zweifel an dem bedeutungsschweren Zusammenhang, als dass er als ausreichend wissenschaftlich bewiesen erschiene.

16 Siehe hierzu die Angaben auf der Website: <https://academic.oup.com/jeea/article-abstract/18/1/232/5307899?redirectedFrom=fulltext>; 14.05.2024.

17 Siehe sein CV auf der Website: <https://warwick.ac.uk/fac/soc/economics/staff/vlavy/>; 14.05.2024.

standseintritts“ über die „Weiterqualifizierung von Gymnasialkräften für andere Schulformen“ und die „Erhöhung der Selbstlernzeiten von Schüler:innen“ bis zu den erstaunlich umfassenden Vorschlägen zur „Gesundheitsförderung mittels Achtsamkeitstrainings“ (ebd.).

Wegen der Gemengelage der unsicheren wissenschaftlichen Befunde und deren fraglicher Vergleichbarkeit verwundert es eher nicht, dass die ausgeführten Empfehlungen zur Lösung des Lehrkräftemangels nur in Ausnahmefällen mit Belegen aus wissenschaftlichen Studien untermauert werden, sondern vor allem mit Zahlen aus diversen Statistiken. Mit diesen Zahlen lässt sich „vorrechnen“, wie Fachlehrkräfte für das Bildungswesen akquiriert bzw. die vorhandenen effektiver eingesetzt werden können. Sie kennzeichnen numerisch, wie realistisch einzelne Maßnahmen sein werden.

Dies könnte aber genauso gut durch die Mitarbeitenden in den Kultusministerien oder aus ihnen unterstellten Behörden erarbeitet werden. Denn wissenschaftlich werden die Vorschläge nicht mehr im Hinblick auf ihre Wirksamkeit durch Verweise auf Studien bestätigt; auch weil dies ggf. kaum möglich wäre. Denn es müssten gleiche Maßnahmen unter ähnlichen Bedingungen bereits durchgeführt und wissenschaftlich evaluiert worden sein. Es fallen die wenigen Stellen, an denen dies in der Publikation passiert, überhaupt auf. So wird bspw. hinsichtlich der Reorganisation des Unterrichts als Hybridunterricht auf ein Pilotprojekt in Sachsen verwiesen (SWK 2023a, S. 20). Allerdings stehen da wiederum die nötigen „[b]elastbare[n] Forschungsergebnisse“ aus (ebd.).

Kurzum: Ob tatsächlich starke Evidenzen im Sinne von wissenschaftlichen Erkenntnissen bzgl. dessen, was politisch zu tun ist, vorliegen, daran gibt es berechtigte Zweifel. So stehen weiterhin nicht nur die politischen Entscheidungsträger im Regen, sondern auch die Wissenschaft selbst.

V

Eine auf Rationalität ausgerichtete Gesellschaft ist auf den Austausch von Argumenten angewiesen. Daher ist es nicht verwunderlich, dass Politik sich der Wissenschaft bedient. Denn hier gelten wohl die strengsten Kriterien für das, was sich als wahr erkennen lässt. Die Wissenschaft kann darüber Auskunft geben, was sie in einem spezifischen Bereich weiß. Dabei ist aber auch gültig, dass die Wissenschaft um ihre Erkenntnisse ringt; sie tauscht Argumente aus, nimmt Perspektiven ein. Eindeutigkeit ist dabei ein anzustrebendes Ziel, dessen Erreichen aber unter Bedingungen des Nicht-Wissens von vielen einzelnen Aspekten verfolgt wird.

Der derzeitige Druck auf Bildungspolitik, die richtigen Entscheidungen zu treffen, um die Defizite in den Schulleistungen zu minimieren, ist so groß, dass sie sich von der Bildungsforschung erhofft, diese könne wissenschaftlich entscheiden, was getan werden soll. Sie hofft, mit der SWK ein Gremium eingerichtet zu haben, das ihr die notwendigen Hinweise nicht nur an die Hand gibt,

sondern sie wissenschaftlich so untermauert, dass die politischen Entscheidungen nicht mehr angezweifelt werden können. Die SWK wiederum verspricht, auf wissenschaftlichen Evidenzen fußende Handlungsempfehlungen aussprechen zu können. Wer meint, dass sich aus wissenschaftlichen Erkenntnissen konkrete Handlungsanweisungen für die Praxis ableiten lassen, ignoriert die strukturelle Verschiedenheit der beiden gesellschaftlichen Sphären.

Betrachtet man die bis jetzt veröffentlichten Gutachten und Stellungnahmen der SWK genauer, dann ist aufgrund der Zusammensetzung ihrer Mitglieder vielleicht weniger irritierend, dass sie ein bestimmtes Verständnis von Schule, Unterrichten und Bildung ihren Publikationen zugrunde legt, sondern dass sie dieses als das einzig gültige darstellt. Die SWK treibt so die Umstellung auf Bildungsstandards und Kompetenzen weiter, obwohl nach zwanzig Jahren keine nachweisbaren Verbesserungen, bei der Grundschule sogar schlechtere Ergebnisse eingetreten sind. Das mit dem Grundschul-Gutachten und auch den Empfehlungen zum Umgang mit dem Lehrkräftemangel konzedierte Vorgehen sieht vor, dass schulische Bildung zu einem Kern abgeschmolzen wird, der verlässlich aufgebaut und getestet werden kann, nämlich die Fächer Mathematik und Deutsch bzw. die mit ihnen verbundenen Kompetenzbereiche. Plausibel wäre eine gänzliche Umstellung auf Testungen, für die dann die Schülerinnen und Schüler zielgerichtet trainiert werden können. Von einem allgemeinbildenden Anspruch der Schule muss dann gar nicht mehr gesprochen werden.

Wird allein auf ein datengestütztes Unterrichten fokussiert, dann wird versucht, die Pädagogik und mit ihr die pädagogische Beziehung aus dem Unterricht herauszuhalten. Schülerinnen und Schüler sind dann mehr oder weniger auf sich allein gestellt. Das weitläufige Mantra vom Selbstlernen und der Selbstwirksamkeit ist eine Folge davon, dass Lehrkräfte sich zunehmend nicht mehr für das verantwortlich fühlen müssen bzw. sollen, was im Unterricht geschieht. Die Kinder selbst sind es, die schauen müssen, wie sie den Testungen, Diagnosen und Evaluationen gerecht werden können, um die entsprechenden Schulleistungen zu zeigen.

Die SWK nimmt für sich in Anspruch, wissenschaftliche Evidenzen für alles zu liefern, wofür sie votiert – und zwar allumfassend, von der Statusberichterstattung, über das grundlegende Verständnis bis zu den Diagnostik- und Fördermaßnahmen. Damit versucht sie, jedweden Einspruch aus dem Weg zu gehen, weil sie ex cathedra anderen wissenschaftlichen Ansätzen und Theoretisierungen so die Wissenschaftlichkeit abspricht. Das Irritierende dabei ist, dass sie jedoch allenthalben die Evidenzen selbst nicht liefern kann, die sie der Politik verspricht. Dann bleibt von der gewünschten oder proklamierten Eindeutigkeit wenig übrig, was aber nur dem auffällt, der sich auf den Rat nicht verlässt, sondern die Aussagen der Gutachten usw. an ihrer Nachweisbasis misst.

Neben der Brüchigkeit der versprochenen Evidenz lässt sich die präsentierte Eineindeutigkeit der Gutachten ins Wanken bringen, wenn man sie in einen internationalen Vergleich stellt. Dies war zuletzt noch einmal anlässlich

des Gutachtens des schwedischen Karolinska-Instituts (2023) zu beobachten. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler haben eine „Stellungnahme zum Vorschlag der schwedischen Bildungsbehörde für eine nationale Digitalisierungsstrategie für das Schulsystem 2023-2027“ verfasst, die zu einem gänzlich anderen Ergebnis kommt als die SWK in ihrem Gutachten zur „Digitalisierung im Bildungssystem“ (SWK 2022b). Während die SWK auf allen Ebenen von der Kita bis zur Hochschule für eine möglichst umfassende Einführung von digitalen Instrumenten im Bildungswesen plädiert, vertritt das schwedische Institut eine Gegenposition. Das Karolinska-Institut stützt sich dabei auf eine Vielzahl an wissenschaftlichen Studien, die die Fragwürdigkeit und auch die Gefährlichkeit der Digitalisierung im Bildungswesen herausstellen.¹⁸

Damit wären wir wieder an den Anfang des Artikels zurückgekehrt: Auf den ersten Blick scheint es tatsächlich zu jeder Studie eine zu geben, die das Gegenteil beweist. Dabei zeigte sich bei genauerer Betrachtung der SWK-Empfehlungen zum Umgang mit dem Lehrkräftemangel, dass die herangezogenen Studien selbst die Eindeutigkeit vermissen lassen, mit der sie ins Feld geführt werden. Der Fehler liegt in der Art und Weise, wie sich auf die jeweiligen Studien bezogen wird. Politisch wird eine Eindeutigkeit verlangt, die wissenschaftlich (noch) nicht hergestellt werden kann. Dies verweist darauf, wie selektiv in diesen Gutachten für die eigene Position argumentiert wird. Wissenschaftlich entscheidend wäre zu klären, welche Bedingungsgefüge im Unterrichtshandeln am Werk sind. Und politisch ginge es immer auch darum, offenzulegen, welches Ziel man (auch auf Basis des Gutachtens) verfolgt und was man sich von den jeweiligen Maßnahmen erhofft. Zur Sprache käme dann die normative Verfasstheit des pädagogischen Tuns selbst. Dieser ist nicht allein empirisch, aber erst recht nicht durch Argumentationsverzicht beizukommen.

Literatur

- Aljets, Enno (2015): Der Aufstieg der Empirischen Bildungsforschung. Ein Beitrag zur institutionalistischen Wissenschaftssoziologie. Wiesbaden: Springer VS.
- Dağlı, Ümmühan Yeşil (2019): Effect of increased instructional time on student achievement. In: Educational Review, Vol. 71, issue 4, S.501-517, DOI: 10.1080/00131911.2018.1441808
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2023): ohne Titel [Erziehungswissenschaftliches Wissen in seiner ganzen Breite repräsentieren. Schreiben an die Präsidentin der Kultusministerkonferenz Senatorin Astrid-Sabine Busse bezüglich der Zusammensetzung der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission vom 5. April 2023]. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2023.04_Anschreiben_KMK.pdf; 14.05.2024.

18 Ob bzw. inwiefern seine Stellungnahme dem Gehalt der betreffenden Studien entspricht, wird hier nicht geprüft. Dass dies jedoch erforderlich wäre, wurde mit dem Text darzulegen versucht.

- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1969): Zum Lehrermangel in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern an den Gymnasien: verabschiedet in der 8. Sitzung der Bildungskommission am 5./6. Mai 1967. Bonn.
- Eichler, Wolfgang/Uhlig, Christa (1993): Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Was sie wollte, was sie war und wie sie abgewickelt wurde. In: Dudek, Peter/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang. Weinheim u.a.: Beltz, S. 115-126. Online unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-105967;14.05.2024>.
- Freundl, Vera/Wedel, Katharina (2022): How Does Instruction Time Affect Student Achievement? The Moderating Role of Teacher Qualifications. In: CESifo Forum, Vol. 23, Heft 3, S. 33-39. <https://www.cesifo.org/DocDL/CESifo-Forum-2022-3-freundl-wedel-teacher-qualifications.pdf>; 14.05.2024.
- Friedeburg, Ludwig von (1992): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Jornitz, Sieglinde (2023): Evidenz als Paradigma in der Bildungsforschung. In: Dammer, Karl-Heinz/Kirschner, Anne (Hrsg.): Pädagogisches Neusprech. Zur Kritik aktueller Leitbegriffe. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 239-259.
- Karolinska Institut (2023): Stellungnahme zum Vorschlag der schwedischen Bildungsbehörde für eine nationale Digitalisierungsstrategie für das Schulsystem 2023-2027. Stockholm: dnr 1-322/2023. Online zugänglich über: https://xn--die-pdagogische-wende-91b.de/wp-content/uploads/2023/07/Karolinska-Stellungnahme_2023_dt.pdf; 14.05.2024.
- Karliczek, Anja (2018): Wie ich mir den Nationalen Bildungsrat vorstelle. Gastbeitrag. In: Blog: Jan-Martin Wiarda, veröffentlicht am 3. Mai 2018; <https://www.jmwiarda.de/2018/05/03/wie-ich-mir-den-nationalen-bildungsrat-vorstelle/>; 27.04.2023.
- Klieme, Eckhard et al. (2003/07): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Bonn/Berlin.
- KMK (2016): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Bonn/Berlin: Wolters Kluwer.
- Lankau, Ralf (Hrsg.) (2024): Die pädagogische Wende. Über die notwendige (Rück-) Besinnung auf das Unterrichten. Weinheim/Basel: Beltz.
- Malycha, Andreas (2009): Wissenschaft und Politik. Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR und ihr Verhältnis zum Ministerium für Volksbildung. In: Die Hochschule, 18. Jg., Heft 2, S. 168-189, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-163771;14.05.2024>.
- Mandel, Philipp/Süssmuth, Bernd (2011): Total Instructional Time Exposure and Student Achievement. An Extreme Bounds Analysis Based on German State-Level Variation. In: CESIFO Working Paper No. 3580, <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/52463/1/668702435.pdf>; 14.05.2024.
- Mandel, Philipp/Süssmuth, Bernd/Sunder, Marco (2019): Cumulative instructional time and student achievement. In: Education Economics, Vol. 27, No. 1, S. 20-34, <https://doi.org/10.1080/09645292.2018.1512559>; 14.05.2024.
- Offener Brief (2023): Offener Brief von Bildungswissenschaftler:innen und Fachdidaktiker:innen an die KMK gegen eine Verengung des Bildungsdiskurses. Messen macht noch keine Bildung. Online: <https://offenerbriefbildungsforschung.wordpress.com/>; 14.05.2024.

- SWK (2021): Arbeitsprogramm der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz für das Jahr 2022. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2021/20211209_SWK_Arbeitsprogramm_2022.pdf; 14.05.2024.
- SWK (2022a): Arbeitsprogramm der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) für die Jahre 2023 und 2024. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-Arbeitsprogramm_2023_2024.pdf; 14.05.2024.
- SWK (2022b): Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Online: <https://doi.org/10.25656/01:25273>; 14.05.2024.
- SWK (2022c): Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Online: <https://doi.org/10.25656/01:25542>; 14.05.2024.
- SWK (2022d): Unterstützung geflüchteter Kinder und Jugendlicher aus der Ukraine durch rasche Integration in Kitas und Schulen. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). Online: <https://doi.org/10.25656/01:26114>; 14.05.2024.
- SWK (2023a): Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Online: <https://doi.org/10.25656/01:25857>; 14.05.2024.
- SWK (2023b): Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Online: <https://doi.org/10.25656/01:28059>; 14.05.2024.
- Zabel, Nicole (2009): Zur Geschichte des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts der DDR. Eine institutionsgeschichtliche Studie. Chemnitz. Online: <https://d-nb.info/1002480337/34>; 14.05.2024.

SALZBURGER SYMPOSION

„Streit“ – unter diesem Titel stand das 56. Salzburger Symposium, das vom 29. bis 31.05.2023 stattfand. Das Thema wirkt allen pädagogisch Tätigen wohl bekannt. Ob die Ursachen des Streits nun mit Uneinsichtigkeit, Ungehorsam und Widerwillen oder mit Ungerechtigkeit, Bevormundung und Gängelung in Verbindung gebracht werden – pädagogische Verhältnisse scheinen eine besondere Anfälligkeit für Konflikte und Kontroversen mit sich zu bringen. Dabei scheint der Streit in der Regel eher lästig und das jeweilige pädagogische Vorhaben zu stören. Pädagogisch aufgenommen wird der Streit in diesem Lichte höchstens als etwas, womit ein Umgang gefunden werden muss oder was sich als Lerngegenstand zur Förderung sozialer Kompetenzen eignet. Die Ausbildung etwa von Schüler*innen zu „Streitschlichtern“ wäre nur ein mögliches Beispiel für eine Perspektive, die das Streiten als defizitäre oder gar kontraproduktive Form der Verständigung einordnet.

Demgegenüber wird insbesondere im Hinblick auf die Fragen der politischen Kultur in den letzten Jahren eine unvoreingenommene Sichtweise diskutiert. Die Einsicht, dass der Streit eine demokratisch relevante Ausdrucksform von Uneinigkeit und Pluralität darstellt und ebenso von gewaltsamen Exklusionen wie desinteressierter Gleichgültigkeit zu unterscheiden ist, hat auch zu Neueinschätzungen des Dissenses in pädagogischen Beziehungen geführt.¹ An diesem grundsätzlichen Interesse an der Bedeutung und möglichen Produktivität des Streits knüpfen die vier Beiträge des Symposiums an. Nachdem bereits die darauf zurückgehenden Texte von Dietrich Benner („Miteinander-Streiten – eine unverzichtbare Praktik der Erziehung?“) und Ralf Mayer („Zur Bindung an Wissens- und Wahrheitsansprüche“) im vorangegangenen Heft publiziert wurden, sind nun zwei weitere in der vorliegenden Ausgabe zu lesen.

Im dritten Beitrag dieser Reihe analysiert Christiane Thompson die aktuelle Streitkultur der Universität im Lichte des Spannungsverhältnisses von Erkenntnisproduktion und politischen Situierungen. Auch der vierte Beitrag von Agnieszka Czejkowska greift die Thematik des Streits im Hinblick auf Bildungsinstitutionen auf und diskutiert dessen Bedeutung am Beispiel der Neubewertung von Museen und ihrer kuratorischen Praxis.

*Für das Symposium: Carsten Bünger, Rita Casale,
Agnieszka Czejkowska und Henning Röhr*

1 Vgl. Roland Reichenbach (2002): „Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge.“ Zur pädagogischen Bedeutung des Dissenses. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 46, H. 6, S. 795-807.

Christiane Thompson

Erosion der Streitkultur? Argumentieren im universitären Bildungsraum

I

„Die Universität ist nicht mehr das, was sie war“

Dass die akademische Redefreiheit an deutschen Universitäten eingeschränkt sei, ist ein in der breiteren Öffentlichkeit und in jüngsten Publikationen immer wieder vorgebrachtes und mit einigem Alarmismus versehenes Statement. In einem Beitrag aus 2022 beschrieb die Migrationsforscherin und Mitgründerin des (ersten) „Netzwerks Wissenschaftsfreiheit“ Sandra Kostner (2022, S. 21) die Entwicklung der Universitäten als eine, die sich auf einen „intellektuellen Lockdown“ zubewege. Im 2021 publizierten Band „Wissenschaftsfreiheit im Konflikt“ beklagt die Bochumer Philosophin Maria-Sibylla Lotter die Zunahme von moralischen und politischen Zurechtweisungen im akademischen Raum, die zwar nicht mit Sprechverbot oder Androhung von Sanktionen gleichzusetzen seien. „Im empörten Ton vermittelt,“ so die Philosophin, „ist die Kritik jedoch äußerst wirksam, um Menschen zum Schweigen zu bringen“ (Lotter 2021, S. 72). Der Schweizer Publizist Peter Ruch (2020, S. 207), um ein drittes Beispiel zu geben, lamentiert über den „Niedergang der Debattenkultur“ in der Gesellschaft und sucht diese im weiteren Verlauf an den Universitäten auf:

„Das Ziel wissenschaftlicher, philosophischer oder theologischer Debatten ist die Annäherung an die Wahrheitserkenntnis. Wenn nicht alles täuscht, hat die offene Debattenkultur einen Teil ihres Terrains abgetreten an ein Seilziehen um die Deutungshoheit. Als Indikatoren für diese Entwicklung sind die Universitäten aussagekräftig.“ (ebd.)

Bereits diese drei Stimmen führen unterschiedliche Nuancen von Einschränkungen akademischer Rede ins Feld: Einschüchterung, freiwillige Selbsteinschränkung oder die Beanspruchung von Deutungshoheit. Gemeinsam ist allen, dass sie die Lage als das Ergebnis einer für Universitäten nachteiligen oder gar destruktiven Entwicklung verstehen. Die Überschrift dieses Abschnitts, „Die Universität ist nicht mehr das, was sie war“ (ebd., S. 208) aus dem publizistischen Beitrag von Ruch bringt diesen Aspekt auf den Punkt. Die hier angesprochenen Autorinnen und Autoren führen alle eine merkliche Verschiebung in bzw. an den Universitäten ins Feld. Lotter beispielsweise thematisiert eine zunehmende Moralisierung und Politisierung, die sich negativ auf Wissenschaft auswirke. Wo Empörung und Entrüstung in den Vordergrund

träten, könne eine vernunftorientierte Diskussion gar nicht mehr zum Zuge kommen. Für Lotter ist deswegen klar, dass, auch wenn nicht von Zensur und expliziter Einschränkung von Wissenschaftsfreiheit bzw. Redefreiheit gesprochen werden könne, die akademische Rede zunehmend ihren widerstreitenden Charakter einbüße.

Was wiederholt als um sich greifender Konformismus benannt wird (Kaufmann 2021), wird auch als *Erosion der Streitkultur* beklagt. Der Begriff der Erosion nimmt die Vorstellung der Negativentwicklung auf und verbindet diese mit einer Krise im wissenschaftlichen Prozess der Erkenntnisbildung. In diesem Beitrag will ich mich diesem Statement zuwenden, um zu prüfen, inwiefern dieses eine angemessene Lagebeschreibung der Universität darstellt. Es wird zu sehen sein, inwiefern diese Negativbeschreibung geteilt wird. Des Weiteren werde ich in diesem Beitrag die Einbettungen und Kontexte beleuchten, im Rahmen derer eine Erosion der Debattenkultur artikuliert wird. Dazu greife ich auf empirische Daten und systematische Überlegungen zurück, die wir im DFG-Projekt „Akademische Redefreiheit im universitären Bildungsraum“ angestellt haben.

Im von der DFG geförderten Projekt beforschen wir seit 2019 die Frage, wie in der Diskussion um akademische Redefreiheit diese autorisiert wird und die Grenzlinien dessen gezogen werden, was an der Universität wie und von wem gesagt werden kann. Unser Erkenntnisinteresse ist erziehungswissenschaftlich in der Frage nach den daraus resultierenden Folgen für die Universität als Bildungsraum – als Raum also, in dem wissenschaftliches Wissen in komplexen Vermittlungsverhältnissen existiert und hervorgebracht wird.¹

Im Projekt haben wir zum einen Interviews zumeist mit Mitgliedern von Universitäten geführt: mit Hochschulleitungen, mit Studierendenvertretungen und mit Personen, die sich in zurückliegender Zeit intensiv mit akademischer Redefreiheit beschäftigt haben, zum Teil auch in übergreifenden Strukturen und Institutionen. Uns hat zum Beispiel interessiert, wie sie die institutionellen Entwicklungen in der Universität rund um Diversität einschätzen, wie sie die akademische Redefreiheit für Studierende sehen, aber auch wie die Ausgestaltung von Bildung im Lichte akademischer Redefreiheit aussehen könnte. Neben diesem intensiven Einblick, den 22 Interviews hinsichtlich bestehender Prozesse, Strukturen und Diskussionsstände in bzw. an Universitäten geliefert haben, treten Diskursverläufe aus veröffentlichten Erklärungen, Stellungnahmen rund um das Thema akademische Redefreiheit: Wir haben aus dem Zeitraum von 2015 bis 2022 knapp 90 Dokumente im Umfang von etwas unter 600 Druckseiten zusammengestellt, die u.a. von verantwortlichen Akteuren,

1 Als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen im Projekt sind Anke Engemann, Judith Mahnert und Johanna Weckenmann tätig bzw. tätig gewesen. Lenz Koppotsch, Sören Meyer und Clara Paulus haben das Projekt als Hilfskräfte unterstützt. Wenn ich im Folgenden die Ergebnisse des Projekts darstelle, so ist dabei mitzudenken, dass diese auf der gemeinsamen empirischen und systematischen Arbeit aufbauen.

Gruppen und Stakeholdern der Wissenschaft stammen, zum Beispiel der Allianz der Wissenschaftsorganisationen, dem Deutschen Hochschulverband, der Hochschulrektorenkonferenz. Unser Korpus enthält auch Dokumente, die im Zusammenhang von Streitfällen entstanden sind – publizistische und wissenschaftliche Beiträge sowie Pressemeldungen. Des Weiteren finden sich universitätsinterne Papiere, z.B. Kodizes und Richtlinien, die sich auf die Gestaltung des Miteinanders an der Universität beziehen (u.a. im Kontext von Antidiskriminierung).

In diesem Beitrag konzentriere ich mich auf den Einblick, den unsere Dokumente zum Topos der Streitkultur bieten. Im ersten Teil des Beitrags werde ich an drei Fundstellen konkreter die Einbettungen dieses Topos herausarbeiten und von hier aus den Gesamtblick auf das Material weiten, um eine erste Standortbestimmung zum Statement der „Erosion der Debattenkultur“ zu geben. In einem zweiten Schritt soll ausgehend von dieser Bestandsaufnahme fokussiert werden, wie die Streitkultur-Debatte performiert wird. Ich greife dazu auf unsere Betrachtungen und Analysen zurück, wie im breiteren Diskurs über akademische Redefreiheit ihr Gegenstand reinszeniert und symbolisch überhöht wird. In einem dritten Schritt wende ich mich jenen diskursfigurierenden Aspekten zu, die in einer für die akademische Redefreiheit bedeutsamen Weise Mobilisierung und Aufklärung verbinden: Anhand der Chiffre „das Kind der Aufklärung“ werde ich zeigen, wie dieser Diskurs selbst gegenüber Wissenschaft bzw. Wissenschaftszweigen eine instrumentalisierende Wirkung gegen Wissenschaft entfaltet. Im abschließenden Teil werde ich programmatisch und thesenförmig zusammenführen, welche Konsequenzen daraus für den universitären Bildungsraum zu ziehen sind.

II

Zum Topos „Erosion der Streitkultur“ in der Debatte um akademische Redefreiheit

An den einleitend aufgenommenen Stimmen ist bereits greifbar geworden, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sich mit der These zu Wort melden, auf einer globalen Ebene sei die Kultur des wissenschaftlichen Austauschs eingeschränkt oder beschädigt. Das Statement einer „Erosion der Streitkultur an Universitäten“ hat auch eine beachtliche Präsenz in den von uns beforschten Dokumenten, es hat also Eingang auf der Ebene der universitätsübergreifenden Verständigung von Stakeholdern der Wissenschaft gefunden. Im Folgenden befasse ich mich mit drei Fundstellen ausführlicher, beleuchte deren Einbettung und Kontexte, um dies im Spektrum der Beiträge einzuordnen. Mit dieser Aufarbeitung kann das Statement von der Erosion der Streitkultur (an einigen Stellen ist von „Debattenkultur“ die Rede) kontextualisiert werden, so dass ein Einblick gewonnen wird, ob dieses Statement von den betroffenen Akteuren

geteilt wird. Wir verstehen damit – und das ist für unser Projekt zentral –, wie akademische Redefreiheit oder auch Wissenschaftsfreiheit als zu verhandelnder Streitgegenstand allererst gefasst wird.

Die erste Fundstelle bezieht sich auf zwei Stellungnahmen des *Deutschen Hochschulverbands*, die schon vor dem Start unseres Projekts publiziert worden sind und bereits mit dem Erscheinen meine Aufmerksamkeit erregt haben. Die erste Stellungnahme ist 2017 verfasst worden; die zweite ist 2019 gefolgt. Die Resolution von 2017 beginnt mit der Überschrift „Erodierende Streitkultur“. Nachdem festgestellt wird, dass Universitäten Orte der geistigen Auseinandersetzung seien und der Streit um das bessere Argument zum Wesenskern der Universität gehöre, folgt die Aussage, dass der DHV „mit Sorge“ beobachte, „dass in der freien Welt die Debatten- und Streitkultur an Universitäten erodiere“ (DHV 2017, Abs. 2). Zugeschrieben wird diese Entwicklung unter anderem dem Meinungsklima, das im Streben nach Toleranz ‚Political Correctness‘ fordere (ebd.). Im Verlauf der Resolution wird diese Zuschreibungskonstruktion genauer ausgeführt und überdies Bezüge zu „Auswüchsen an US-Hochschulen“ hergestellt. Die Resolution des DHV von 2019 schließt, wie schon an der Überschrift erkennbar ist, direkt an die vorausgehende Resolution an: „Zur Verteidigung der freien Debattenkultur an Universitäten“. Die Resolution beginnt so: „Die Toleranz gegenüber anderen Meinungen sinkt. Das hat auch Auswirkungen auf die Debattenkultur an Universitäten“ (DHV 2019, Abs. 1).

Die akademische Redefreiheit wird in den hier zitierten Auszügen als von einem konformistischen Meinungsklima bedroht eingeschätzt. Die Diagnose beansprucht Geltung auf einem gesamtgesellschaftlichen Niveau und von dort aus werden die Negativauswirkungen auf die Universitäten zum Ausgangspunkt für einen Aufruf, sich gegen diese Entwicklungen zu stellen. Der Verweis auf die Auswüchse in den USA unterlegt das im Begriff der Erosion enthaltene Verfallsnarrativ (nach dem Motto: so schlimm ist es da, so könnte es auch bei uns werden). Auch wenn über den vorausgehenden Status der Debattenkultur an Universitäten nichts gesagt wird, so impliziert das Abheben auf die Tradition der Universität die Intaktheit einer Streitkultur, die eng mit der Wesensbestimmung von Wissenschaft verbunden wird. Relational dazu weisen sich die Sprecherinnen und Sprecher der Resolution die Rolle zu, sich der Bedrohung der Universitäten als Bedrohung der Wissenschaft entgegenzustellen mit der Forderung: Universitäten müssen „unkonventionellen, unbequemen, unliebsamen Meinungen [...] ein Forum bieten, solange es Forschungsergebnisse und wissenschaftliche Thesen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sind“ (DHV 2019, Abs. 3).

Ohne an dieser Stelle nun argumentativ einzuschätzen, ob diese Position des DHV begründet oder angemessen ist, möchte ich mich dem zuwenden, wie in diesem Dokument die Sache der akademischen Redefreiheit zur Darstellung kommt. Wie werden hier Verantwortlichkeiten, Zuständigkeiten und

Zuschreibungen vorgenommen? Wir interessieren uns dafür, wie Ansprüche der Autorisierung aus der Darstellung hervorgehen. Im Projekt haben wir dies mit dem Begriff des „Genres“ umschrieben, wobei wir dabei nicht auf eine Klassifikation von Dokumentengattungen rekurren (Thompson/Mahnert 2024). Der Fokus richtet sich, kurz gesagt, auf jene Produktions- und Rezeptionskonstellationen, welche die am Diskurs um akademische Redefreiheit Beteiligten in Beziehung zueinander setzen. Die Artikulationen, die uns in den DHV-Resolutionen begegnen, beschreiben wir als diagnostisches Genre. Ihm gilt der Versuch, die Situation oder Lage der Universität auf den Punkt zu bringen. Und der Punkt ist in diesem Fall just die „Erosion der Streitkultur“, die eine unheilvolle Zukunft erwarten lässt, sollten sich die mit den Resolutionen adressierten Verantwortungsträgerinnen und -träger nicht den Problemen annehmen. Mit der problematischen Lage der Universität erfolgt indes nicht nur die Adressierung an diese Gruppe: Mit der Diagnose verbunden ist in der Resolution des Weiteren eine starke Konstruktion der Zurechnung, also wer für die Lage verantwortlich zu machen ist: diejenigen, die nach Toleranz in Form der Political Correctness streben würden (siehe dazu Bünger/Czejkowska 2020; Thompson 2020).



Foto: Oheim, Gertrud (1963): Einmaleins des guten Tons. (40. Aufl.) Gütersloh: Bertelsmann, S. 128

Eine weitere Fundstelle zur Lage der universitären Debattenkultur entstammt einem Dokument mit dem Titel „Der Schutz der Freiheit“, das vom Siegenger

Philosophieprofessor Dieter Schönecker stammt, erschienen im „Schweizer Monat“ im Jahr 2019. Wie wahrscheinlich bekannt, hat sich im WS 2018/9 ein Streitfall um den Philosophen entsponnen, nachdem dieser vornehmlich ‚rechte Denker‘ zu seinem Seminar über Meinungsfreiheit eingeladen hatte. Auf die Details dieses Falls gehe ich nicht ein, da es mir nicht um dessen Analyse oder Bewertung geht. Für einen Blick darauf, wie im Dokument eine „Erosion der Debattenkultur“ Gestalt gewinnt, zitiere ich eine Passage, in der eine Differenz zwischen der Darstellung von Meinungen und deren Vertretung als Überzeugung stark gemacht wird:

„Man kann ethisch stockkonservativ sein und zugleich rechtsphilosophisch ultraliberal [...]. Es ist ein philosophisches Armutszeugnis für die Feinde der Freiheit (wie Karl Popper sie nennen würde), diesen elementaren Unterschied zwischen Ethik und Recht nicht zu kennen und daher den Fehlschluss vom ethischen Konservatismus auf so etwas wie Rechtspopulismus zu ziehen. Schließlich hat mich auch verblüfft, wie wenig auf Argumente etwa von Kant oder Mill eingegangen wurde. Der Wille zur Macht ist deutlich ausgeprägter als der Wille zum Argument, und man muss es wohl so deutlich sagen: 50 Jahre Kulturwissenschaft haben auch für die begrifflich-argumentative Kompetenz mehr Schaden angerichtet, als ohnehin zu befürchten war“ (Schönecker 2019, Abs. 4).

Auch in dieser Materialstelle gibt es einen diagnostischen Zug; allerdings ist die Äußerung sehr stark an die vertretene philosophische Perspektive zurückgebunden: Der Philosophie wird eine Sonderstellung zugewiesen, und es wird beansprucht, unter Rückgriff auf philosophische Kategorien den zu betrachtenden Sachverhalt – Umgang mit Meinungen – angemessen einordnen zu können. Entsprechend wird jenen, die öffentlich Kritik gegenüber der Seminarveranstaltung des Philosophen geäußert haben – ein „philosophisches Armutszeugnis“ ausgestellt. Anschließend an Popper (1992) werden sie als „Feinde der Freiheit“ bezeichnet, bevor dann im weiteren Verlauf die Lage mit disziplinären Entwicklungen der Wissenschaft in Verbindung gebracht wird. Auf 50 Jahre Kulturwissenschaften wird zurückgeführt, dass die begrifflich-argumentative Kompetenz Schaden genommen habe.² Im Projekt haben wir solche Äußerungen als Genre der Einnahme und Besetzung beschrieben bzw. exploriert. In diesem Sprechen ist eine Teilung vorausgesetzt, die mit einem institutionellen Macht- und Bestimmungsanspruch gekoppelt wird. Kurz gesagt: Die Philosophie als universitäre Leitdisziplin spricht ihr Urteil über die Kulturwissenschaften wie über die Entwicklung der Universitäten überhaupt. Die Philosophie, konkret Kant und Mill, stehen für den Willen zum Argument; die anderen, die so genannten „Feinde der Freiheit“, werden mit dem Willen zur Macht assoziiert. Im inszenierten argumentativen

2 Der folgende Halbsatz „als ohnehin zu befürchten war“ ist unterbestimmt. Es lässt sich vermuten, dass auf den zentralen Wandel der Universitäten in den vergangenen 50 Jahren Bezug genommen wird – und d.h. auf die Öffnung der Universität durch die Bildungsreform.

Wettstreit wird die hier dargestellte Gegenposition zum „Ungegner“⁴³ der argumentativen Wissenschaft.

Eine dritte Fundstelle ist der Rede von Bundespräsident Steinmeier entnommen, gehalten bei der Eröffnung der Jahresversammlung der Hochschulrektorenkonferenz im November 2019 in Hamburg. In dieser Rede wird die Universität mit Streitkultur assoziiert: „[O]hne regelgeleitete Disputation und Debatte ist Universität von Anfang an also nicht zu denken“ (Steinmeier 2019, Abs. 4). In der Äußerung werden Traditions- und Institutionsbezug verknüpft, um der Streitkultur eine prinzipielle Stellung zuweisen zu können: „von Anfang an“. Anders aber als in den Resolutionen des DHV ist die Äußerung anders eingebettet; denn sie erfolgt unter dem Anspruch der Selbstverständigung und Selbstverpflichtung; entsprechend haben wir das Genre bezeichnet. Besonders greifbar wird es an der folgenden Stelle:

„Die Welt braucht nicht nur gut ausgebildete Köpfer ihres Fachs, nicht nur fleißige Sammler von Creditpoints, sondern vor allem kritische und selbstkritische, politisch wache Menschen. Selbstbewusste akademische Bürgerinnen und Bürger, die selbstbewusste Staatsbürgerinnen und Staatsbürger werden. Die es gelernt haben, strittige Themen mit offenem Visier zu diskutieren – und Unterschiede auszuhalten, ohne sich in Selbstverkapselung zu verkriechen oder in rücksichtsloser Aggressivität nur die eigene Meinung gelten zu lassen“ (ebd., Abs. 11).

Mit anderen Worten: Die Streitkultur wird als in der Institution der Universität Rückhalt findende Selbstverpflichtung artikuliert, die nichts anderes als einen Bildungsanspruch der Universität markiert und also mit einem Aufgabencharakter versehen wird. Dabei erscheint die Adressierung der Selbstverpflichtung als eine, die unterschiedliche Adressierungen *vermittelt*: als direkte Aufforderung an jene, die an einer Hochschule studieren, sich mit einem solchen Bildungsanspruch zu verbinden und an alle weiteren Mitglieder von Hochschulen, diesen Bildungsanspruch in angemessener Weise institutionell auszugestalten.

Im Blick auf das gesamte Korpus, in dem es zahlreiche weitere Verweise und Variationen des Streitkulturtopos gibt, dominiert die Vorstellung von der Universität als einer Institution, die von Auseinandersetzungen und der Differenz von Positionen geprägt ist. Die Einführung neuer Perspektiven, das Anmelden von Wissens- und Erkenntnisansprüchen und die Inszenierungen von Einspruch und Entgegnung bilden die diskursive Signatur, mit der diese Streitkultur figuriert und bezeugt wird. Zugleich ist festzustellen, dass keinerlei Einigkeit hinsichtlich des Status der Streitkultur besteht. Das Statement von der Erosion der Streitkultur wird also nicht unumwunden geteilt. Der *freie zu-*

3 In der inaugurierten Gegenposition werden über die Passage hinweg drei Elemente zusammengeführt: Während an der Stelle zu 50 Jahre Kulturwissenschaften auf einen Verlust der *Fähigkeit* zur Argumentation Bezug genommen wird, unterlegt die Stelle mit einem „Willen zur Macht“ Manipulation bzw. Beeinflussung, während mit der Feindschaft gegenüber Freiheit die Gegenposition als eine von Zwang und Druck beschrieben wird.

sammenschluss von student:innenschaften (fzs) ruft beispielsweise – in explizit kritischer Abgrenzung zur DHV-Resolution – ein „Hoch auf die studentische Diskussionskultur“ aus (fzs 2018). Hervorgehoben wird die Bedeutung von Einspruch und Kritik. In den Äußerungen wird eine andere Diagnose geltend gemacht und problematisiert: dass rassistische Äußerungen zunehmend möglich werden an Hochschulen wie in der Gesellschaft generell (ebd.). Wenig überraschend ist dementsprechend, dass und wie der universitären Streitkultur über die Universität hinaus eine gesellschaftliche Relevanz attestiert wird. Dies nun aber ist eine wichtige Beobachtung: Die Beschreibung der universitären – hier studentischen – Streitkultur überlagert sich mit einem an die breitere Öffentlichkeit gerichteten Anspruch, das Sprechen im gesellschaftlichen Raum (auf seine ausschließenden und rassistischen Lagerungen hin) zu reflektieren. Diese Überlagerung soll im nächsten Schritt eingehender beleuchtet werden.

III

Verwicklungen: öffentliche Verhandlungen öffentlicher Universität

Die Fundstellen aus unserem Dokumentenmaterial belegen, dass und wie die Aufgabe bzw. Gestalt der Universität (als öffentliche Institution) selbst zu einem Gegenstand der öffentlichen Verhandlung wird – zu einem Gegenstand der Kritik, ein Gegenstand, der in Abrede gestellt wird, der mit Aufgabe und Verpflichtung versehen wird oder den man hochleben lässt. Die Sachlage ist einigermaßen komplex bzw. voraussetzungsreich, erscheint die Universität als mit einem öffentlichen Anspruch ausgestattet und doch muss sie als solche im Rahmen der getätigten Artikulationen erst Gestalt annehmen. Sie muss, anders gesagt, mit diesem Anspruch erst verständlich werden, so sie seitens anderer Akteure und anderer Institutionen in ihrer auf Wissen zielenden, universalistischen Ausrichtung anerkannt werden will. Wenn in diesem Rahmen, wie es bei der Stellungnahme des fzs exemplarisch sichtbar wird, im Modus der Gegenöffentlichkeit die studentische Diskussionskultur gefeiert wird, so nehmen hier Teilungen des Öffentlichen Gestalt an. Auch bei den anderen Fundstellen lassen sich diese Teilungen nachverfolgen, z. B. dort, wo fachdisziplinäre Entwicklungen im Widerstreit zu einer argumentativen Wissenschaft gesehen werden.

In der projektinternen Studie zur universitären Öffentlichkeit erläutert Anke Engemann:

„[A]us dem Untersuchungsmaterial [tritt] zunächst der Konflikt um ein öffentliches Verständnis der spezifischen universitären Formen der Erzeugung und des Umgangs mit Wissen hervor. Angesichts der öffentlichen Aufmerksamkeit, die sich im Streit um akademische Redefreiheit auf die Universitäten und ihre Kommunikationsformen und Gegenstandskonstruktionen richtet, müssen sich diese in der Öffentlichkeit mit ihrem Selbstverständnis auseinandersetzen, und

ihren Anspruch, öffentliche Universität zu sein, verständlich machen.“ (Engemann 2024, S. 7)

Mit dem Anspruch, eine partikulare Kommunikationsgemeinschaft zu überschreiten, so lautet Engemanns öffentlichkeitstheoretisches Argument, steht die Universität unter der Anforderung, ihre Rolle und Bedeutung gegenüber bisher nicht inkludierten anderen oder konkurrierenden anderen auszuweisen. Die Voraussetzungshaftigkeit des Öffentlichen besteht dann darin, im Öffentlich-Werden mit der Bedingtheit des eigenen Einsatzes konfrontiert zu werden. Im Ausgreifen der öffentlichen Artikulation werden die öffentlich zu verhandelnden Gegenstände erst zur Bewährung ausgestellt. Dieser Aspekt lässt sich auf den Topos der „universitären Streitkultur“ (bzw. deren Erosion) beziehen: Die universalistisch rückgebundene Streitkultur, die für Offenheit, Streit im akademischen Raum etc. steht, wird mit partikularen Konstruktionen verknüpft, die den Streitkultur-Topos in ein Feld der politischen Auseinandersetzung überführen.

Auch wenn zum Teil unterschiedlich bezeichnet, teilen die hier angeführten Dokumente die universalistische Rückbindung der Streitkultur. Die konstitutive Bedeutung von Streitkultur für Wissenschaft vermittelt sich in einem Modus der „Fürsprache“, mit der zugleich im Angesicht oder gar im Namen dieser Streitkultur gesprochen wird. Die DHV-Stellungnahme setzt bei der institutionellen Mitte der Universität als Stätte der geistigen Auseinandersetzung an, im Beitrag aus dem „Schweizer Monat“ wird der Wille zum Argument in den Vordergrund gestellt, während in der Rede des Bundespräsidenten die Fähigkeit zum Streiten mit offenem Visier als Ergebnis universitärer Bildung dargestellt wird. Und auch im Statement des fzs wird die Universität auf der Folie der studentischen Einsprüche und Kritik gegen eine von Macht und Herrschaft gekennzeichneten Sprache aufgesucht, an der man sich „diskursiv abarbeite“ (fzs 2018, Abs. 11).

Zugleich führen die Statements rund um den Zustand der universitären Streitkultur unmittelbar in ein Feld der Auseinandersetzung. Auf diesem werden nicht nur Universitäres und Gesellschaftliches in ein Verhältnis gesetzt, sondern auch die Un/Zugehörigkeit zur Universität verhandelt. Es werden Claims gesteckt und Zurechnungen von Problemen vorgenommen: An der einen Stelle heißt das Problem „Political Correctness“ (DHV 2017), an anderer Stelle „50 Jahre Kulturwissenschaft“ (Schönecker 2019, Abs. 4) und wieder an anderer Stelle „Münkler, Baberowski, Rauscher oder Kutschera“ (fzs 2018, Abs. 10). Der Diskurs um akademische Redefreiheit wird demnach selbst als Streit performiert, wobei im Streiteinsatz ein spezifisch aufklärerischer Impetus eingelagert ist (Thompson/Engemann 2024), mit der die je besonders verstandene Streitkultur der Realisierung näher kommen soll.⁴ Es entstehen dabei

4 Dies gilt übrigens auch für die Rede des Bundespräsidenten, der die Debatte um die Freiheit der Rede als zum Teil geheuchelt und schief kommentiert beurteilt (Steinmeier 2019, Abs. 14).

unterschiedliche hegemoniale Konstruktionen, die zum Gegenstand einer politischen Mobilisierung gemacht werden – und es ist bis hierhin deutlich geworden, dass dies auf sehr unterschiedlichen Ebenen passiert, u.a. in der Konfrontation unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen oder als Verurteilung der Political Correctness.

Bemerkenswert ist, dass das Statement, Streitkultur sei für die Universität zentral, selbst nicht intensiver beleuchtet oder diskutiert wird. Es scheint keiner weiteren Erläuterung oder Begründung zu bedürfen. Weder sind Explikationen noch empirische Belege zu finden, ob bzw. inwiefern das Konfrontieren oder Abgleichen differenter Positionen in der universitären Lehre⁵ von Relevanz ist. Auch wenn es berechtigt erscheint, auf spezifische institutionelle Formen der Kontroversität, Kritik und des Widerstreits in der Universität zu rekurrieren (und so geschieht es in der Rede des Bundespräsidenten), so führt der Begriff Streitkultur doch noch eine andere Nuance mit: Er fokussiert auf den von sämtlichen Rahmungen freigestellten, lebendigen und durch Argumente prozessierenden Schlagabtausch. Diese Freistellung lässt just die institutionellen Einbettungen der Kontroversität außer Acht.

Für die universitäre Lehre muss die inaugurierte Stellung von Streitkultur überhaupt fraglich erscheinen, erst recht unter Berücksichtigung der gesamten Fächerbreite der Universität. Kaum zu bestreiten ist, dass der Großteil universitärer Lehre sich auf die Vermittlung von Fachinhalten und basalen wissenschaftlichen Arbeitstechniken bezieht. In den Geistes- und Sozialwissenschaften, so auch in den Erziehungswissenschaften, bildet die Lektüre wissenschaftlicher Texte vor allem auf einer erschließenden Ebene ein bestimmendes Merkmal, da sich Studierende mit den je besonderen Inhalten erst noch jene Paradigmen und Denkschulen erschließen müssen, welche die Grundlage und Voraussetzung der zu erarbeitenden Texte bilden.⁶ Der argumentative Streit und die Differenz von Positionen bewegt sich demnach stärker auf der Ebene der zu behandelnden Gegenstände und ist also selbst (stilisierter) Gegenstand⁷ und weniger Medium der universitären Lehre. – Worin liegt eigentlich die Bedeutung einer positiv besetzten argumentativen Streitkultur und gibt es Gründe, einen skeptischen Blick auf diese (Selbst-)Beschreibung zu entfalten?

Kritik an der Vorstellung universitärer Streitkultur hat beispielsweise Dave Hill in einem Beitrag von 2020 vorgebracht. Die Art, wie „Streitkultur“ zu einer Monstranz der Universität werde, bezeichnet Hill als „debate fetishism“ (Hill 2020, S. 5). Der beständige Rekurs auf Debatte und Argumentation impliziert nach Hill einen Reduktionismus, bei dem die Sozialität und die Vorausset-

5 Dabei stellen alle Fundstellen Bezüge zu Studium und Studieren her.

6 Sicherlich sind auch historische oder gesellschaftliche Kontextualisierungen bedeutsam, also z. B. das Verständnis davon, in welcher gesellschaftlichen Situation Adorno (1971) von einer „Erziehung nach Auschwitz“ gesprochen hat.

7 Ein Beispiel hierfür ist der sog. Positivismusstreit, dessen Darstellung zu Lehrzwecken didaktisch zugespitzt wird.

zungshaftigkeit der Teilhabe am Wissen in der Universität übergangen werde. Den Kritikpunkt einer für sich stehenden universitären Streitkultur werde ich etwas anders akzentuieren, auch wenn ich Hills Forderung zu berücksichtigen, wie die Beteiligten im Wissen positioniert sind, einiges abgewinnen kann.

Nach meiner Einschätzung liegt ein besonderes Problem in der Idealisierung und dem Präsentismus der unterlegten Streitkultur. Mit Präsentismus wird dabei die Vorstellung eines argumentativen Wettstreits bezeichnet, über dessen Gewinnerin oder Gewinner unmittelbar, d.h. jetzt und hier entschieden werden könnte. Die Abstellung auf einen solchen „Wettstreit“ unterbietet die Komplexität, mit der sich in wissenschaftlichen Kontroversen unterschiedliche Positionen einander gegenüberstehen. Dementsprechend sind „Entkomplexifizierung“ und der Rekurs auf Positionalitäten dort zu problematisieren, wo sie den Raum der wissenschaftlichen Elaboration polarisieren oder einschränken. Im Folgenden soll gezeigt werden, wie dies über den aufklärerischen Impetus im Diskurs um akademische Redefreiheit geschieht.

IV

Über das ‚Kind der Aufklärung‘

Den Ausdruck „Kind der Aufklärung“ nutze ich im Folgenden als eine Chiffre oder ein Bild, das ermöglicht, das Problem auf den Begriff zu bringen, das mit der Idealisierung und dem Präsentismus der Streitkultur einhergeht. Das Bild schließt an das Märchen „Des Kaisers neue Kleider“ von Hans Christian Andersen an, dessen Interpretation ich an anderer Stelle unter Bezugnahme auf Koschorke (2002) aufgegriffen habe (Thompson 2014). In dem bekannten Märchen, in dem ‚Betrüger‘, ‚unsichtbaren Stoff‘ für viel Geld an den Kaiser mit dem Hinweis verkaufen, nur ‚Würdige‘ könnten diesen sehen, ist es schließlich das Kind, das beim Auftritt des Kaisers ausruft: „Der Kaiser ist ja nackt“. Das Märchen wird gemeinhin als Aufklärungserzählung gelesen, in deren Verlauf die falschen Autoritäten entlarvt werden. – Eine Blickverschiebung tritt ein mit der Bereitschaft, von der Identifikation mit dem Kind als Standpunkt der Aufklärung Abstand zu nehmen. Unter Einsicht in den Sachverhalt, dass jegliche Autorität auf jenes symbolische Gewebe angewiesen ist, das für den autoritativen Anspruch aufkommt, verschiebt sich die Perspektive: Das Märchen führt vor, dass das symbolische Gewebe, das einer Autorität einen Machtanspruch sichert, leicht zerreißt. Damit wird das Märchen selbst zu einem symbolischen Gewebe der Aufklärung, das im Rekurs auf die ‚nackte Wahrheit‘ die Vorstellung von einer unmittelbaren Evidenz nährt – eine Vorstellung von Wahrheit also, die vollkommen unvermittelt wäre im Sinne eines unschuldigen und vorurteilsfreien Blicks.

In der Debatte um akademische Redefreiheit scheint der Verweis auf eine „intakte Streitkultur“ genau jenes symbolische Gewebe darzustellen, an dem die Funktionstüchtigkeit akademischer Redefreiheit aufgehängt wird. Als

Äquivalent dafür, dass Wissenschaft in freier akademischer Rede zur Erfüllung kommt, gilt, anders gesagt, die Kontroversität von Positionen, die gegeneinander gestellt werden und die aus dem Wettstreit der Äußerungen Wahrheit generieren. Regelmäßig wird dabei die Denkfigur eines „marketplace of ideas“ bemüht, die John Stuart Mill (2009) zugeschrieben wird. Dieser Denkfigur ist die Vorstellung unterlegt, dass aus der ungehinderten Äußerung einer Vielzahl von Meinungen (einschließlich falscher Meinungen) der lebendigste Eindruck dessen entstehen könnte, was wahr ist. Mit anderen Worten, je breiter das Spektrum verschiedener Positionen, umso mehr Möglichkeiten bieten sich, die je eigene Position herausfordern zu lassen.

Mill hebt, ähnlich wie Kant, die Fehlbarkeit des menschlichen Erkennens hervor:

„Wir können nie sicher sein, dass eine Meinung, die wir zu ersticken bemüht sind, falsch ist – und wenn wir auch sicher wären, würde das Unterdrücken immer noch eine Schmach sein. [...] Wenn man sich weigert, eine Meinung anzuhören, weil man sie von vornherein für falsch hält, so bedeutet dies, dass man sich anmaßt, die eigene Gewissheit für eine absolute Gewissheit zu halten“ (Mill 2009, S. 55).

Der Marktplatz der Ideen kann für Mill deswegen als Statthalter von Wahrheit gelten, weil auf ihm die Wahrheit den Beteiligten als geteilte erscheint – als eine, die im Zur-Schau-Stellen verschiedener Positionen Kontur gewinnen kann. Mill verurteilt dementsprechend die Einschränkung freier Meinungsäußerung, weil damit just diesem Geteiltsein der Wahrheit kein Raum mehr gegeben wird.⁸

Mit den Verweisen auf Vielfalt und Fehlbarkeit kann Mill seine eigene argumentative Position stärken, erscheint es doch als evident, dass sein argumentatives Gegenüber sich das Wahrheitsmonopol zuschreiben müsste; denn hätte der Gegner von Mill nicht den Anspruch auf die richtige Position und deren Unfehlbarkeit zu erheben? Was Mill also tut, ist, im Rahmen seiner eigenen Argumentation die Position des Gegenübers vorwegzunehmen. Hier lässt sich indes entgegen: In Mills Position gehen Vorannahmen ein, die sich problematisieren lassen, und meines Erachtens ist diese Problematisierung für die Auseinandersetzung um Wissenschaftsfreiheit von besonderer Relevanz.

Ein wesentliches Problem stellt die Auffassung dar, dass das Geschäft der Wissenschaft einen Austausch von Meinungen, *opinions*, darstelle. Joan Wallach Scott (2019, S. 5, mit Bezugnahme auf Higgins 2018) hat dies eindringlich auf den Punkt gebracht: „The university is not a marketplace of ideas in the sense that any opinion is worth hearing; it is ‚rather‘ a place in which one

8 Die Bezugnahmen auf Mill im Redefreiheitsdiskurs fallen sparsam aus; im Wesentlichen bleibt es bei der freigestellten Bezugnahme auf den „Marktplatz der Ideen“. Im deutschsprachigen Diskurs greift Schönecker (2019) stellenweise Argumentationsstränge auf, die sich bei Mill finden. Des Weiteren bildet regelmäßig der „zwanglose Zwang des besseren Arguments“ eine ebenso zentrale wie singuläre Referenz (Habermas 1981).

voluntarily subjects one's own speech to the rules of some sort of ‚truth procedure‘. Nach Scott gibt die Metapher eines ‚Marktplatzes der Ideen‘ gerade *nicht* die Aufgabe wieder, die der akademischen Rede zukommt. Die akademische Arbeit folgt einem Set von Regeln und Routinen, die in einer Fachcommunity Systematizität und Nachvollziehbarkeit ermöglichen. So richtig es ist, die Freiheit der wissenschaftlichen Tätigkeit gegenüber obrigkeitlichen Weisungen und Einflussnahmen zu fordern, so falsch wäre es, Forschung und Lehre von einem wissenschaftlichen Fachdiskurs freizustellen. In der aktuellen Debatte um akademische Redefreiheit dominiert ein voluntaristisches Konzept von akademischer Freiheit, das die ‚freie Wahl‘ der einzelnen hervorhebt (siehe dazu Horowitz 2010, kritisch dazu Thompson 2018). Jeglicher Einsatz der wissenschaftlichen Urteilskraft bleibt indes rückgebogen auf eine wissenschaftliche Community im Sinne eines Denkkollektivs (Fleck 1980), ohne die eine wissenschaftliche Wahrheit nicht überprüfbar, geschweige denn artikulierbar wäre.⁹

Es ließen sich in der gegenwärtigen Debatte um akademische Redefreiheit zahlreiche Stellen markieren, an denen die Differenz von Meinungs- und *Wissenschafts*freiheit eingeeht wird. Wenn beispielsweise Studierende an einer Universität befragt werden, ob eine homophobe Person lehren solle, und deren Ablehnung als Zeichen von Intoleranz und damit als Einschränkung von Wissenschaftsfreiheit hingestellt wird, so wie Revers und Traummüller in einer Studie von 2020 argumentiert haben, so zeigt sich hier deutlich, wie die beiden Autoren ein Konstrukt ‚herrschender Meinung‘ unterstellen, von dem aus sie einen Konformismus in der Wissenschaft und damit deren Einschränkung belegen wollen. Es sind also nicht nur die politisch tendenziösen Items im Fragebogen und die Durchführung der Befragung von vornehmlich Erstsemesterstudierenden zu problematisieren, sondern auch die kategoriale Verschiebung von Meinung zu Wissen.¹⁰

Mit dem Einhegen der Differenz von Wissenschafts- und Meinungsfreiheit werden die in der Universität zu behandelnden Gegenstände entkomplexifiziert: von theoretischen Modellen und Denkfiguren oder empirischen Settings wird auf die Ebene von Anschauungen und deren Entgegnungen gewechselt. Das Kind der Aufklärung tritt auf den Plan, das ausruft, dass der Kaiser aus der Warte seines reinen Blicks doch nackt sei. Im Präsens der Entgegnung vollzieht sich eine Reduktion des zu betrachtenden Gegenstands. Diese trägt dann zu einem Zerfall wissenschaftlicher Erkenntnisbildung bei, wenn sie Entgegnung

9 Siehe für den disziplinären Bezug der akademischen Redefreiheit den Beitrag von Post (2006, 2009) und dazu Butler (2011). Zugleich ist an dieser Stelle daran zu erinnern, dass die Grenzen des Fachdisziplinären und Wissenschaftlichen Gegenstand hegemonialer Kämpfe sind (Bourdieu 1992, 1998).

10 Die Kritik impliziert im Übrigen nicht, dass es nicht auch dogmatische Studierende gäbe. Diese gibt es genauso wie es auch dogmatische Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler gibt. Zur kritischen Sichtung siehe folgende Beiträge: Meier (2021) und Villa / Revers / Traummüller (2021).

und Zweifel ubiquitär setzt. Die Problemstellung eines *Wissensverlusts durch Zweifel* möchte ich anschließend an eine bestechende Darstellung von Stanley Fish, dem amerikanischen Literatur- und Rechtswissenschaftler, aufnehmen.

In einer Gesellschaft, in der die Erfolge und Leistungen von Wissenschaft längst allgemein anerkannt sind, vollzieht sich die Zersetzung der Wissenschaft durch den gezielten Einsatz von Infragestellung und Zweifel. Nach Fish geht das in vier Schritten (vgl. Fish 2017, S. 27ff.): Im ersten Schritt werde richtigerweise festgestellt, dass Wissenschaft keine finalen Wahrheiten liefere. In einem zweiten Schritt werde geäußert, dass ein wissenschaftlicher Konsens nur das Denken fallibler Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler darstelle und dass sich dieser Konsens durch das Auftreten neuer Belege oder Entdeckungen jederzeit als falsch oder unzureichend herausstellen könnte. Im dritten Schritt werde der Status des aktuellen Stands der Wissenschaft reartikuliert: Da es sich anders verhalten könne, sei Vorsicht angebracht. Im vierten Schritt wird gegen eine staatliche Überwachung des behandelten Problems argumentiert. In dem, wie sich Fallibilität als etwas Grundsätzliches zeigt, lässt sich das Handeln von Autoritäten – seien sie fachlicher oder staatlicher Art – mit einem Fragezeichen versehen.

Ein sprechendes Beispiel für diesen Mechanismus gibt Fish mit der Tabakindustrie, die sich erfolgreich gegen das sich ausbildende öffentliche Bewusstsein wandte, Tabakkonsum sei ungesund. Fish zitiert die Äußerung eines Advokaten der Tabakindustrie. In ihr ist die Mobilisierung des Zweifels in einen Satz zusammengezogen: „We believe that any proof developed should be presented fully and objectively to the public and that the public should be allowed to make its own decisions“ (Oreskes/Conway 2010, S. 32, zit. nach Fish 2016, S. 29). Über die Forderung, der urteilenden Öffentlichkeit die Faktenlage in ihrer Gesamtheit und Objektivität darzulegen, wird der Zweifel in Stellung gebracht. Zugleich wird unter Aufgreifen einer der aufklärerischen Denkfiguren – nämlich eines ungehinderten öffentlichen Vernunftgebrauchs (Kant 1995a, b, c) – eine Verschiebung vorgenommen, da die hier angesprochene Öffentlichkeit nicht aus der Warte des Allgemeinen – also der Wissenschaft – spricht, sondern in das Feld, in dem eine je eigene Entscheidung getroffen wird. Die Verhandlung des wissenschaftlichen Sachverhalts wird also in ein Feld überführt, in dem jede:r sagt, was sie:er denkt.

Die hier vorgestellte Figur eines Wissensverlusts durch Zweifel lässt sich mit Beiträgen verknüpfen, die gezeigt haben, wie rechtspopulistische Motive Denkfiguren der Aufklärung aufgreifen: die Beanspruchung von Kants Wahl-spruch der Aufklärung „Habe Mut, Dich Deines eigenen Verstandes zu bedienen“, die Forderung nach Emanzipation und Selbstdenken können für die Zwecke regressiver politischer Bewegungen instrumentalisiert werden (Bürger 2017; Mayer 2019; Schenk 2024) – sei es um Misstrauen gegen die „Eliten“ zu schüren oder um Verschwörungserzählungen zu verbreiten.

Die rhetorische Strategie – und es ließen sich zahlreiche Beispiele anführen: Klimawandel, Corona-Pandemie etc. – besteht darin, aus den wissenschaft-

lichen Funden eine ‚nackte Wahrheit‘ zu machen und das bedeutet im vorliegenden Zusammenhang, die Wissenschaft für die ihr immanente Ungewissheit haftbar zu machen (Fish 2016, S. 28). Die auf Nachvollziehbarkeit ausgelegte Aufgabe der Wissenschaftskommunikation – Wissenschaft muss ihre Ergebnisse in die Gesellschaft übersetzen – wird kommunikativ so reformatiert, dass die autoritativen Referenzen der Erkenntnis in den Hintergrund treten. Fish beleuchtet in der weiteren Argumentation, ob man aus dieser problematischen Konstellation wieder herauskommt, indem man appelliert, der wissenschaftlichen Expertise zu vertrauen. In ihrem Beitrag zum Salzburger Symposium aus dem Jahr 2018 hat Kerstin Jergus (2018, S. 568ff.) gezeigt, dass es mit der Vertrauensfrage nicht so einfach ist, sobald sie in der Welt ist. Auf der Grundlage der oben bereits angeführten komplexen Vermittlung wissenschaftlicher Wahrheit und der damit verbundenen Komplexität von deren Kommunikation würde ich dem zustimmen. Mehr noch: Indem Wissenschaft ihre eigene Fehlbarkeit in Rechnung stellen muss, entsteht eine komplexe Autorisierungskonstellation. An dieser Stelle möchte ich indes die Konstitution von Vertrauen in Wissenschaft nicht weiterverfolgen, sondern zur Debatte um akademische Redefreiheit zurückkehren. An einem Beispiel soll aufgezeigt werden, dass und wie Zweifel zum Einsatz kommt, um Misstrauen gegenüber ganzen Wissenschaftszweigen zu lancieren.

Dazu gehe ich zurück auf den im ersten Teil analysierten Schönecker-Beitrag, fokussiere nun aber, wie der aufklärerische Impetus gegen einen Wissenschaftszweig in Stellung gebracht wird. Der Autor des Beitrags – Dieter Schönecker – erläutert: „Viele Kollegen betreiben gerade durch ihre Wissenschaft eine ziemlich radikale Politik zu Themen wie Migration, Rassismus, Geschlechterforschung, soziale Gerechtigkeit usw. Damit wir uns recht verstehen: Ich finde das wissenschaftlich nicht nur normal, sondern tolerierbar; und so ist es natürlich ein völlig unakzeptabler Angriff auf die Wissenschaftsfreiheit, dass z.B. der ungarische Ministerpräsident Viktor Orban kürzlich per Regierungserlass das Studienfach Gender Studies aus der Liste der in Ungarn zugelassenen Masterkurse gestrichen hat. Doch die Einseitigkeit und intellektuelle Blasenbildung, wie Linke sie betreiben, sind wissenschaftlich ebenfalls nicht tolerierbar“ (Schönecker 2019, Abs. 8). Meines Erachtens hat es diese Stelle in sich, in der behauptet wird, viele Kollegen würden *durch ihre Wissenschaft* eine ziemlich radikale Politik machen. Es wird an dieser Stelle nicht weiter begründet; in der dem Zitat vorauslaufenden Stelle wird auf ein Graduiertenkolleg der Rosa-Luxemburg-Stiftung verwiesen. Im weiteren Verlauf wird diese Denkfigur in eine doppelte Äußerung aufgespannt – tolerierbar und nicht tolerierbar, dazwischen Orban.

In der zitierten Stelle werden Gegenstände der Sozialforschung (die Teil gesellschaftlicher Konflikte sind) in ihrer wissenschaftlichen Behandlung als Modus politisch unterlegter, d.h. parteilicher Konfliktbearbeitung hingestellt. Zugleich wird der Bezug auf das wissenschaftliche Feld mitgeführt, indem

nämlich auf die Repressionen gegen die Gender Studies in Ungarn Bezug genommen wird. Im Spannungsfeld dessen, was als tolerierbar und was nicht als tolerierbar erscheint, erfolgt eine Nivellierung der Sozialforschung. Diese wird dadurch auf die Spitze getrieben, dass die Wissenschaft als Instrument von Politik, sogar von radikaler Politik hingestellt wird. Mit anderen Worten: Die Wissenschaftszweige, die sich mit den genannten Themen befassen, werden unter einen Verdacht gestellt, nicht auf wissenschaftliche Erkenntnis ausgerichtet zu sein, sondern in Wahrheit partikuläre politische Positionen durchsetzen zu wollen. Die Äußerung enthält mit Donatella Di Cesare (2022) ein komplottistisches Element; denn es wird in dem Zitat klar auf die Absicht abgestellt, Politik zu machen. Zudem ist zu konstatieren: Wenn in einem Forschungsfeld „viele Kollegen“ eigentlich „radikale Politik“ machen, so ist damit implizit ein Urteil über die kritische Reflexivität des angesprochenen Forschungsfeldes insgesamt gefasst. So lapidar die Äußerung auf den ersten Blick erscheinen mag, so klar und provokant ist die in dieser Äußerung enthaltene ausgreifende Beurteilung eines ganzen Segments wissenschaftlicher Forschung.

Die Provokation entfaltet ihre Wirkung in der Art, wie sie Anschlüsse ermöglicht. Da nicht erläutert wird, auf wen sich die Qualifizierung ‚radikale Politik durch Wissenschaft‘ eigentlich bezieht, kann dazu kaum Prüfung und Diskussion anschließen. Im Gegenteil, durch die generalisierenden Qualifizierungen wird ein weiter Assoziations- und Resonanzraum eröffnet, auf den eine breite Meinungsöffentlichkeit einsteigen kann. Es ist gewissermaßen eine Einladung, die Äußerung mit vielfältigen eigenen Erfahrungen und Anschauungen auszukleiden. Alle möglichen Einlassungen und Beispiele können vorgebracht werden, die auf einfache Wahrheiten oder auch den gesunden Menschenverstand rekurrieren (wie einseitig, banal etc. doch xy sei).

In seinem lesenswerten Buch „Nervous States“ (2018a, siehe auch Davies 2018b) argumentiert William Davies, dass ein stärker über Affekte gelagerter öffentlicher Diskurs das Resultat aus einer komplexen Verwicklung von Autorisierungen und Deautorisierungen der Wissenschaft im Lichte zunehmender globaler Ungleichheiten sei. Ohne diesen Punkt hier weiter entfalten zu können, wird deutlich, was in einer Debatte um akademische Redefreiheit immer auch unterlegt ist. Während ich in diesem Beitrag den Fokus auf die Einbettung wissenschaftlichen Wissens in komplexen Erkenntnisbildungsprozessen gelegt habe (mit den damit implizierten Besonderheiten von Regelgefügen, die der Wissenschaft eine spezifische Selbstreflexion auferlegen) und auf die Komplexität der Vermittlung von Wissenschaft in plurale Öffentlichkeiten abgehoben habe (ohne Möglichkeit, einen absoluten Standpunkt einnehmen zu können), ist die Präsenz sich ausweitender Krisen zu bedenken, die sich auch auf Wissenschaft auswirken. Zum Ende des Beitrags möchte ich mit einigen zusammenführenden Thesen markieren, wie eine Resituierung der Streitkultur erfolgen könnte, um deren Bedeutung für den universitären Bildungsraum zu bestimmen.

V

Argumentieren im universitären Bildungsraum?

1. Den Topos der Streitkultur entselbstverständlichen

Im Beitrag ist deutlich geworden, dass die Bezugnahme auf eine intakte Streitkultur, die mit Universität und Wissenschaft identifiziert ist, wenig konkret ist und wichtige Differenzen, wie jene von Meinungs- und Wissenschaftsfreiheit, verwischt. Zudem erscheint der Topos der Streitkultur eher von gesellschaftlichen Erfordernissen einer demokratischen Gesellschaft her formuliert, denn aus den institutionellen Praktiken in der Universität. Wenngleich eine kritisch-wissenschaftliche Bildung auf Fähigkeiten abhebt, die auch für den Prozess demokratischer Beratung und Entscheidungsfindung bedeutsam ist, so erscheint es dennoch wichtig, die Ausgestaltung des universitären Bildungsraums nicht einfach im Hinblick auf eine demokratische Bildung auszurichten. Was die wissenschaftliche Erkenntnisbildung *prima facie* auszeichnet, ist nicht der Meinungsstreit, sondern die Fähigkeit eine wissenschaftliche Position einzuklammern und auf die ihr inhärenten Vorannahmen hin zu untersuchen sowie ihre Geltungsreichweite zu bestimmen. Auch wenn in der Bearbeitung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Positionen immer meinungshafte Anschauungen im Spiel sind, erscheint es von Bedeutung, klar zu haben, auf welchem Feld gespielt wird. Es bleibt dabei, dass nicht alle Meinungen *reklamieren können*, im akademischen Raum Gehör zu finden.¹¹ Dies wiederum impliziert, dass der universitäre Raum ein *kuratierter* Raum bleiben muss, ein Raum, in dem die Verantwortung übernommen werden muss für die Entscheidung, was wie zum Gegenstand akademischer Rede wird und was nicht.

2. Die Produktivität der Auseinandersetzung um akademische Redefreiheit

Unter der Zunahme von polarisierenden und politisierenden Äußerungen erscheint es sinnvoll, den Diskurs akademischer Redefreiheit selbst zum Gegenstand des Interesses und der Betrachtung innerhalb der Universität als Bildungsraum zu machen. Die hier vorgestellten Problemstellungen – erweisen sich diese nicht zuletzt als zugehörig zum Geschäft der Wissenschaft? Werfen die hier vorgebrachten Aspekte, was man alles in einen aufklärerischen Gestus *kleiden* kann, nicht just die Frage auf, wie sich Stellung und Verstellung der Wissenschaft zueinander verhalten? Könnte die Bildung wissenschaftlicher Erkenntnis in, mit und gegen fachlich gesetzte Vorstellungen, gerade auch auf dem Terrain historischer Rekonstruktionen, nicht ein exzellentes Betätigungsg-

11 Das Bündel von Vorstellungen rund um das „intelligent design“ bleiben ein treffendes Beispiel. Siehe dazu Fish und dessen Analyse, wie immer wieder versucht wird, diesen Vorstellungen den Anstrich wissenschaftlicher Dignität zu geben.

feld bilden, um mit den hier behandelten Problemstellungen vertraut zu werden? Und würde nicht eine solche Perspektive die Differenzierung antreiben, anstatt ganze Bereiche, Schulen etc. unter ein generalisierendes Urteil zu stellen?

3. Auseinandersetzungen fortführen

Bei aller Kritik der Idealisierung von Streitkultur kehrt der Beitrag am Ende zur Bedeutung von Argumentativität zurück; denn die Einsicht, dass ein argumentativer Wettstreit nicht zu einer schnellen Entscheidung über die Wahrheit führen wird (weil Wissenschaft komplex, langsam, unorganisiert etc. etc. ist), entwertet nicht die Aufgabe der wissenschaftlichen Elaboration. Wie im zweiten Teil argumentiert worden ist, bleibt die Aufgabe, sich verständlich zu machen – ohne absehen zu können, welche Teilungen damit impliziert sind und welche Dynamiken der Diskussion entstehen – so auch im Anschluss an diesen Beitrag. Wenn die Dissenscommunities, die damit Gestalt annehmen, von der Aufgabe her gedacht werden, wenn nicht im Gespräch, so doch in der Auseinandersetzung zu bleiben, dann entsteht etwas, worauf wir (bei allen Differenzen) zurückkommen können.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung nach Auschwitz. In: ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 88-104.
- Bourdieu, Pierre (1992): Homo academicus. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1998): Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Konstanz: UVK.
- Bünger, Carsten (2017): Bildungstheorie „in postfaktischen Zeiten“? Perspektiven im Widerspruch von Wahrheit und Politik. In: Thompson, Christiane/Schenk, Sabrina (Hrsg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn: Schöningh, S. 33-48.
- Bünger, Carsten/Czejkowska, Agnieszka (Hrsg.) (2020): Political Correctness und pädagogische Kritik. Berlin: Lang.
- Butler, Judith (2011): Kritik, Dissens, Disziplinarität. Zürich: diaphanes.
- Davies, William (2018a): Nervous States. London: Penguin.
- Davies, William (2018b): The free speech panic: how the right concocted a crisis. <https://www.theguardian.com/news/2018/jul/26/the-free-speech-panic-censorship-how-the-right-concocted-a-crisis>; 12.04.2022.
- Di Cesare, Donatella (2022): Das Komplott an der Macht. Berlin: Matthes & Seitz.
- Engemann, Anke (2024, i.V.): Studie Öffentlichkeit/Projekt-Buch.
- Fish, Stanley (2016): Winning Arguments. New York: Harper.
- Fleck, Ludwik (1999): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Higgins, John (2018): Abstract Human Right or Material Practice? Academic Freedom in an Unequal Society. In: Soudien, Crain/Reddy, Vasu/Woolard, Ingrid (Hrsg.):

- State of the Nation: Poverty and Inequality: Diagnosis, Prognosis and Responses. Kapstadt: Human Sciences Research Council Press, S. 272-292.
- Hill, David W. (2020): Communication as a moral vocation: Safe space and freedom of speech. In: *The Sociological Review*, Jg. 68, Heft 1, S. 3-16.
- Horowitz, David (2010): Reforming our Universities. The campaign for an academic bill of rights. Washington: Regnery.
- Jergus, Kerstin (2018): Der Ruf nach Vertrauen. Zum (Un-)Verhältnis von Politik, Inszenierung und Pädagogisierung des Vertrauens. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Jg. 94, Heft 4, S. 552-575.
- Kant, Immanuel (1995a): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: ders.: Werke in 6 Bänden: Der Streit der Fakultäten und kleine Abhandlungen. Köln: Könenmann, S. 162-170.
- Kant, Immanuel (1995b): Was heißt: Sich im Denken orientieren? In: ders.: Werke in 6 Bänden: Der Streit der Fakultäten und kleine Abhandlungen. Köln: Könenmann, S. 190-207.
- Kant, Immanuel (1995c): Der Streit der Fakultäten. In: ders.: Werke in 6 Bänden: Der Streit der Fakultäten und kleine Abhandlungen. Köln: Könenmann, S. 5-142.
- Kaufmann, Eric (2021): Academic Freedom in Crisis: Punishment, Political Discrimination, and Self-Censorship. Report No. 2. <https://espcenter.org/wp-content/uploads/2021/03/AcademicFreedom.pdf>; 21.01.2022.
- Koschorke, Albrecht (2002): Macht und Fiktion. In: Frank, Thomas/Koschorke, Albrecht/Lüdemann, Susanne/Matala de Mazza, Ethel/Kraß, Andreas (Hrsg.): *Des Kaisers neue Kleider. Über das Imaginäre politischer Herrschaft*. Frankfurt/M.: Fischer, S. 73-84.
- Kostner, Sandra (2022): Hochschulen in den 2020er-Jahren. Intellektuelle Vielfalt oder intellektuelle Lockdowns? In: dies. (Hrsg.): *Wissenschaftsfreiheit. Warum dieses Grundrecht zunehmend umkämpft ist*. Sonderband 10 der Zeitschrift für Politik. Baden-Baden: Nomos, S. 7-30.
- Lotter, Maria-Sibylla (2021): Wissenschaft als imaginäres Wiedergutmachungsprojekt. In: Özmen, Elif (Hrsg.): *Wissenschaftsfreiheit im Konflikt*. Berlin: Springer, S. 69-89.
- Mayer, Ralf (2019): Empörung als Bildungsproblem oder –impuls? In: Mayer, Ralf/Schäfer, Alfred (Hrsg.): *Populismus – Aufklärung – Demokratie*. Baden-Baden: Nomos, S. 245-277.
- Meier, Lars (2021): Eine soziologische Unschärferelation. Replik zum Aufsatz „Is Free Speech in Danger on University Campus? Some Preliminary Evidence from a Most Likely Case“ von Matthias Revers und Richard Traummüller. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 73, S. 129-135.
- Mill, John Stuart (2009): *On Liberty. Über die Freiheit*. [1859] Stuttgart: Reclam.
- Oreskes, Naomi/Conway, Erik M. (2010): *Merchants of Doubt. How a Handful of Scientists Obscured the Thruth on Issues from Tobacco Smoke to Global Warming*. New York: Bloomsbury Press.
- Popper, Karl (1992): *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde*. 2 Bände. Tübingen: Mohr.
- Post, Robert C. (2006): The Structure of Academic Freedom. In: Doumani, Beshara (Hrsg.): *Academic Freedom after September 11*. New York: Zone, S. 11-57.
- Post, Robert C. (2009): Debating Disciplinarity. In: *Critical Inquiry*, Jg. 35, Heft 4, S. 749-772.

- Revers, Matthias/Traunmüller, Richard (2020): Is Free Speech in Danger on University Campus? Some Preliminary Evidence from a Most Likely Case. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 72, Heft 3, S. 471-497.
- Ruch, Peter (2020): Debattenkultur und Hordendenken. Anregungen bei Jeremias Gottleif. In: Schwarz, Gerhard/Wirz, Stephan (Hrsg.): Reden und reden lassen. Anstand und Respekt statt politische Korrektheit. Basel: NZZ Libro, S. 205-211.
- Schenk, Sabrina (Hrsg.) (2024): Populismus und Protest. Demokratische Öffentlichkeiten und Medienbildung in Zeiten von Rechtsextremismus und Digitalisierung. Opladen: Budrich.
- Scott, Joan Wallach (2019): Knowledge, Power and Academic Freedom. New York: Columbia University Press.
- Thompson, Christiane (2014): „Taking Risks“. Zum Verhältnis von Autorisierung und Prüfung. In: Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin/Breidenstein, Georg (Hrsg.): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist: Velbrück, S. 268-289.
- Thompson, Christiane (2018): Zur Instrumentalisierung der ‚aufklärerischen Universität‘. Eine Analyse von zwei Erklärungen zur akademischen Redefreiheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 64, Heft 6, S. 749-767.
- Thompson, Christiane (2020): Akademische Redefreiheit und das Drama der PC. Eine kritische Bestandsaufnahme. In: Büniger, Carsten/Czejkowska, Agnieszka (Hrsg.): Political Correctness und pädagogische Kritik. Berlin: Lang, S. 183-196.
- Thompson, Christiane/Engemann, Anke (2024, i.V.): Zur Teilung des universitären Erfahrungsraums – ethnographische Einsätze. Ms.
- Thompson, Christiane/Mahnert, Judith (2024, i.V.): Akademische Redefreiheit an und mit Dokumenten erforschen. Ms.
- Villa, Paula-Irene/Traunmüller, Richard/Revers, Matthias (2021): Lässt sich „Cancel Culture“ empirisch belegen? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Jg. 71, Heft 46, S. 26-33.

Zitiertes empirisches Material

- DHV (2017): Zur Streit- und Debattenkultur an Universitäten. Resolution des 67. DHV-Tages in München. In: Forschung und Lehre, Heft 5, S. 404-405.
- DHV (2019): Zur Verteidigung der freien Debattenkultur an Universitäten. https://blog.fdik.org/2024-02/Resolution_Verteidigung_der_Debattenkultur-final.pdf; 29.02.2024.
- fzs (2018): Ein Hoch auf die studentische Diskussionskultur. <https://www.fzs.de/2018/03/04/ein-hoch-auf-die-studentische-diskussionskultur/>; 29.02.2024.
- Schönecker, Dieter (2019): Der Schutz der Freiheit. In: Schweizer Monat, Nr. 1064. <https://schweizermonat.ch/der-schutz-der-freiheit/>; 12. April 2023.
- Steinmeier, Frank-Walter (2019): Rede des Bundespräsidenten. https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Frank-Walter-Steinmeier/Reden/2019/11/191118-Hochschulrektorenkonferenz-HH.html?jsessionid=755A9C-489034F99A61FA0AADE6076206.1_cid378?nn=9042544; 12. April 2023.

SALZBURGER SYMPOSION II

Agnieszka Czejkowska

Streit und Post-Partizipation im Museum

Der folgende Beitrag widmet sich ausgewählten Herausforderungen von Museen im Allgemeinen und dem sogenannten „Trachtensaal“ des Volkskundemuseum Graz im Besonderen.¹ Als Hintergrund dienen dabei die Debatten um die Neubestimmung der Aufgabe und Bedeutung von Museen. Zunächst mag sich dieser Gegenstand, „der Grazer Trachtensaal“, wie eine regionale Problemstellung ausnehmen. Das ist jedoch nicht der Fall, wie ich aufzeigen möchte: Die Kontroverse um den über Jahre geschlossenen Trachtensaal ist Teil der aktuell geführten globalen Deutungskämpfe im und um den Bildungsort Museum und der Teilhabe daran. Mit der Frage nach der ästhetischen Dimension möchte ich ein bildungstheoretisches Motiv in die Debatte und kuratorische Praxis des Museums einbringen. Im Fokus der vorliegenden Auseinandersetzung stehen Prozesse des *Re-Inventings* von Museen aufgrund der Neubewertung von gesellschaftlich gewünschtem Sprachgebrauch und der Aufgabe von Museen als Organisationen. Historische Verwendungszusammenhänge von Wörtern, Redewendungen und Denkfiguren gelten inzwischen als unangemessen (vgl. Forster 2024). Die mit der Legitimation völkischer Ideologie assoziierten Volkskundemuseen sind vor diesem Hintergrund besonders gefordert. Und beides – also die Neubewertung und Legitimation – wird immer wieder aufs Neue in Verbindung gebracht, nicht nur anlässlich der inzwischen als ethnologisch gelabelten Sammlungen. Auffällig an diesen Prozessen ist, dass sie nicht unbedingt im Einvernehmen geschehen, sondern im Streit. Nun ist Streit nicht nur in der Kunst, Kultur und Politik bekannt, sondern vor allem im Leben, betont Ruth Sonderegger (2010) in ihrer Auseinandersetzung mit der Frage, wie und warum Jacques Rancière Streit sammle. In diesem Zusammenhang lohnt es sich meines Erachtens Rancière (2014 [1995]), dahingehend wieder zu bemühen, als er jenen Streit thematisiert, der die „(vor)gegebenen Bedingungen des Streitens zur Disposition“ (Sonderegger 2010, S. 15) stellt und sowohl eine ästhetische wie politische Dimension beinhaltet.

1 Der folgende Artikel resultiert aus einem Streit und stellt die überarbeitete Fassung von Überlegungen zum Thema Erinnerungskultur, Rebranding und Repräsentationskrise und Museen (vgl. Czejkowska 2023 und 2024). Der Streit, das Unvernehmen, stellte sich anlässlich meiner Tätigkeit im wissenschaftlichen Beirat des erwähnten Volkskundemuseums (2020–2023) und meiner kuratorischen Tätigkeit im Rahmen der Steiermarkschau 2021 ein. Nach intensiven Debatten legte ich die Beiratstätigkeit nieder, weil mir ein mögliches Einvernehmen trotz der produktiv wirkenden Streitkultur und wichtigen Impulse unmöglich schien.

Im ersten Abschnitt veranschauliche ich daher die besondere Situation von Museen, die sich als lernende und verlernende Organisationen ihrer traditionell gewordenen Rolle, vorrangig eine bewahrende und kanonvermittelnde Institution zu sein, zu entledigen suchen und stattdessen auf Öffnung und Partizipation durch multiperspektivische Kommunikation setzen (I). Das wären die Bedingungen des Streits. Im zweiten Abschnitt widme ich mich folglich der Bedeutung von Begriffen und Sprache, in denen die Welt multiperspektivisch vermittelt und begriffen werden soll (II). Es geht um die unterschiedlichen Sicht- und Deutungsweisen der Betrachtenden und wie diese im kuratorischen Prozess berücksichtigt werden können, ohne Differenzen zu hierarchisieren oder zu fixieren. Das rückt die ästhetische Dimension in den Vordergrund (vgl. Lyotard 1993 [1991]). Am Beispiel des Volkskundemuseums Graz und seinem Trachtensaal versuche ich schließlich diese Aspekte an einem konkreten Beispiel zu demonstrieren und die Schwierigkeiten, die ein solcher Weg mit sich bringt zu thematisieren (III). Abschließend greife ich die mannigfaltigen Interessen und Einflüsse auf, die ein Re-Inventing der Organisation Museum, ergo Volkskundemuseum, auf den Plan ruft und frage, ob der Wunsch, Prozesse des Lernens und Verlernens von Organisationen zu ermöglichen, schier unerfüllbar ist? Die Organisation Museum würde, aus dieser Perspektive befragt, nur für manche offener werden, für andere aber würde sie nach wie vor die tradierten Narrative, vielleicht etwas „bunter“, aber ungebrochen fortsetzen (IV). Hier gehe ich auf die politische Dimension ein. Denn wir wissen nicht so recht, wie Erfahrungen der Alterität oder des Fremdseins sich angemessen darstellen (vgl. Wimmer 2014; Koller 2017) und damit wohl auch vermitteln lassen, – geschweige denn einen Streit vom Zaun brechen lassen. Sehr wohl wissen wir, wie wir Prozesse des Fremdmachens, des *Otherings*, identifizieren können (vgl. Messerschmidt 2020). Oder verhält es sich ganz anderes? Auf den Spuren des Originals, heißt es bei Rancière zunächst:

„Das Unvernehmen ist nicht der Konflikt zwischen dem, der weiß und jenem der schwarz sagt. Es ist der Konflikt zwischen dem, der ‚weiß‘ sagt und jenem der auch ‚weiß‘ sagt, aber der keineswegs dasselbe darunter versteht, dass der andere dasselbe unter dem Namen der Weiße sagt.“ (Rancière 2014, S. 9 f.)

Ich komme noch an einer späteren Stelle darauf zurück und widme mich nun dem ersten Abschnitt, der nach dem „neuen“ Verständnis und der Reorganisation von Museen fragt.

I

Die Museumslandschaft ist seit geraumer Zeit in einem Umbruch, präziser, sie ist einem fundamentalen Wandel unterworfen; die Konzeption und Umsetzung in manchen Häusern sind es nur bedingt. Zu viele unterschiedliche Interessen, mitunter ein zu viel an historischem Ballast, fordern heraus. Konsens besteht darin, Museen als lernende Organisationen (vgl. Mörsch 2009) und damit auch

verlernende Organisationen zu begreifen. Diese dem Neoinstitutionalismus entlehnte Brille rückt u.a. den Blick auf die globale Perspektive und Anpassung von Museen als Organisationen. Im Zentrum steht die Kritik und Alternative der als legitim verhandelten (nationalen) Leitbilder, Routinen und Ideologien. Das verlangt vor allem traditionellen Häusern einiges ab, wenn es darum geht, ihre „Konzepte und Strukturen an neue Denkweisen zur Wissensschaffung und -vermittlung anzupassen“ (Jank 2015, o.S.). Viele der Museen sind aus den kaiserlichen Sammlungen entstanden und wurden von öffentlicher Hand (Gemeinden, Länder, Bund) oder privaten Vereinen übernommen – nicht nur in Österreich. Manche haben gar ihren Ursprung in jener Ideologie, die die Welt an den Abgrund brachte. Vor diesem Hintergrund lohnt sich eine Fokussierung, wie sie in den Debatten des Neo-Institutionalismus angeführt wird: Wie gerät uns das Museum in den Blick, wenn wir auf die Grenze zwischen Organisation und Gesellschaft blicken – und hier unter der Perspektive von „Unsicherheitsabbau und Legitimations- bzw. Legitimitätsaufbau“ (Hartz/Schardt 2010, S. 32)? So findet sich derzeit kaum ein Artikel, der nicht auf die neue, sich der Gesellschaft gegenüber öffnende, Funktion des Museums und auf seine Auslastungszahlen verweist. Spätestens mit den Auswirkungen der Anti-Corona-Maßnahmen rücken diese Auseinandersetzungen in den Vordergrund und das Museum scheint im Zentrum des Gesellschafts- und Wirtschaftspolitischen angekommen: So sei die neue Grundfunktion der Museen für die Gesellschaft ein großer Gewinn, ließ die meistzitierte Wirtschaftszeitung in Deutschland, das Handelsblatt, aufhorchen (vgl. Kurzhals 2021). Die Museen hätten immer schon Debatten über drängende Themen der Gesellschaft aufgegriffen, dies aber nur indirekt getan: „Denn provozierender Stil oder ganz neue Ausstellungsthemen erzählen eben auch etwas über die Freiheiten in einer Gesellschaft. Mit und nach der Pandemie würden diese Debatten allerdings *zu ihrer zentralen Aufgabe*.“ (Ebd., kursiv AC) Die Einschätzung teile ich inhaltlich, in Bezug auf die zeitliche Einordnung allerdings nur zum Teil. Wenn wir uns nämlich vergegenwärtigen, dass spätestens mit der Forderung nach Demokratisierung sämtlicher Lebensbereiche im Zuge der 1968er Bewegung ein neues Museumsverständnis postuliert wurde (vgl. Bott 1970), aber auch schon davor, dann ist die Frage der Freiheit keine neue. Die Entstehung des *Exhibition Complex* wie Tony Bennett (1995) am Beispiel der Entwicklung der Institution Museum im 19. Jahrhundert (die wiederum die einstigen privaten Wunder- und Kunstkammern des Adels und Klerus ablöste) aufzeigt, ist dem Museum die bekannte Zwiespältigkeit bereits eingeschrieben: Die Geburt des modernen Museums und seiner Ausstellungspraxis ist ein Ort der Sehnsucht nach Bildung und Emanzipation, zugleich ein wirksames Instrument der staatlichen Pastoralmacht, der Kunst der „Regierung der Seelen“.

„The reorganization of the social space of the museum occurred alongside the emerging role of museums in the formation of the bourgeois public sphere. The institutions comprising this sphere had already partially detached high cultural

forms and practices from their functions of courtly display and connected them to new social and political purpose.“ (ebd., S. 25)

Die Kultivierung bestimmter Umgangsformen und Vermittlung wissenschaftlich fundierter Narrative, anstelle der berüchtigten Wirtshaussozialisation mit Trinksucht sowie Unvernunft und Unwissenschaftlichkeit, sind explizit formulierte Motive in den protokollierten Entscheidungen für die breite Öffnung der Museen. Wie im Falle von anderen Institutionsgründungen Mitte des 19. Jahrhunderts wird das Museum dem Fortschritt und der (Staats-)Bürgerkunde unterstellt. „Museum as a machinery that might stimulate and regulate progress“ (Bennett 1995, S. 147). Durch ausgewählte Narrationen soll das Museum die Bevölkerung zukunftsfruchtig bilden. Ich verweise an dieser Stelle an den Museumsdirektor, Kunsthistoriker und Reformpädagogen Alfred Lichtwark (1852–1914) und seinen Grundsatz, Kunst durch Anschauung und Erleben einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen: „Wir wollen nicht ein Museum, das dasteht und wartet, sondern ein Institut, das thätig in die künstlerische Erziehung der Bevölkerung eingreift.“ (Lichtwark 1887, S. 14) Und so knüpfen die heutigen Bemühungen um „Öffnung und Partizipation“ durchaus an die ersten Stunden des „exhibition complex“ an (vgl. auch Abel-Danlowski 2022). Die Auseinandersetzungen um die Reorganisation der „Tempel der Museen“ ist also nichts Neues, hat aber, wie das Thema Zukunft der Museen – belegt durch mehrere Publikationen – in den letzten drei Jahren, eine streitbare Konjunktur. Welche Ansinnen und Positionen werden hier verhandelt? Was sind die Gemeinsamkeiten, auffälligen Abweichungen? Es sind im Grunde ähnliche Themen, Themen des Wandels und Neubestimmung mit unterschiedlichen gesellschaftspolitischen Vorzeichen. So wird der „Tagungsband“, der drei interkontinentale Kongresse vereint (vgl. Emmerling/Gupta/Proença/Biwa 2021), wie folgt beworben: „Wer über das Museum nachdenkt, denkt über die Folgen der Globalisierung, über die Gegenwart des kolonialen Erbes und über die Bedeutung nach, die Teilhabe an Bildung, kulturellem Erbe und gesellschaftlichem Diskurs besitzen.“ Die Herausgeber:innen des „Retrobandes“ *43 neue Beiträge zur Diskussion über die Zukunft des Museums* fordern mit Verweis auf den bereits erwähnten Band aus den 1970ern (Bott, 1970) angesichts der neuen gesellschaftlichen Situation zum politischen Handeln auf: „1970 war Optimismus, ja Utopie. 2020 ist Neoliberalismus, Klimawandel und Corona“ (schnittpunkt/Baur 2020, S. 11). Der dritte Sammelband schließlich (Mohr/Modarressi-Tehrani 2022) setzt an der Museumsführung selbst an und betont den Bedarf an Agilität, der Fähigkeit des Museums, sich an gesellschaftliche Veränderungen anzupassen, wie dem Buchcover zu entnehmen ist:

„Mit dem gesellschaftlichen Wandel kommen traditionelle Arbeitsweisen von Museen zunehmend an ihre Grenzen: Die Rahmenbedingungen für das Management von Kulturinstitutionen verändern sich grundlegend. Dennoch sind Themen wie *Cultural Entrepreneur-* und *Leadership*, *Design Thinking* und künstliche Intelligenz nach wie vor nur Randerscheinungen des Museumsdiskurses.“

Das Museum als Ort der Lesbarkeit, Dekonstruktion und Präsentation, durchaus auch der Popularisierung und Kommerzialisierung, hat zum Thema Streit also einiges zu bieten. Das gilt insbesondere für das Format „Volkskundemuseum“. Es ist seit einigen Jahren, wie auch das „Völkermuseum“, exponiert und eignet sich daher besonders, aktuelle Herausforderungen von Museen und ihrer Reorganisation zu veranschaulichen. Diese liegen in den allgegenwärtigen Prozessen des Re-Inventings aufgrund der gesellschaftlichen Neubewertung von „Sprache“ und Vergangenheit, aber auch der Geschichte und Gegenwart der Häuser selbst.

II

An dieser Stelle kehre ich zurück auf die spezifische Sprechsituation des *Unvernehmens*, jener sonderbaren Situation bei der „einer der Gesprächspartner gleichzeitig vernimmt und auch nicht vernimmt, was der andere sagt“ (Rancière 2014, S. 9) und bemühe Zora Neale Hurston. Auf sie bin ich über den Übersetzer und Herausgeber Mirko Bonné gestoßen, der eine Verbindung zwischen dem Sinnlichen und Ethischen zieht, indem er seinem Nachwort zu Joseph Conrads Neuübersetzung des Romans *The Children of the Sea* das Motto aus Hurstons Werk voranstellt: „Wie Schönheit liegt Gerechtigkeit im Auge des Betrachters“. Am Beispiel dieses berühmten Werks lässt sich das Ringen um eine respektvolle Sprache jenseits von Sprachreglementierung, aber auch die Frage des „Hören- und Gehört-Werdens“ thematisieren. Konkret formuliert geht es hierbei um den Konflikt zwischen dem Gesagten, im Falle des Museums Vermitteltem, und dem, was darunter zu verstehen ist bzw. verstanden wird. In dem angesprochenen Nachwort „Der dunkle Bruder“ kontextualisiert Bonné (2020) die Herausforderungen einer Neuübersetzung von Józef Korzeniowski Erfahrungen über den beinahe Untergang des Frachtseglers *Narcissus*, der Rettung der Crew sowie der Bergung eines todkranken schwarzen Matrosen. Der Roman erschien 1897 in den USA zunächst unter dem Titel *The Children of the Sea*. Der Originaltitel, *The Nigger of the Narcissus* wurde vom New Yorker Verlag im Gegensatz zur europäischen Ausgabe aus kommerziellen Gründen abgewiesen. Ein Roman mit dem N-Begriff im Titel würde zu viele weiße Leser verschrecken, lautet die Begründung. Interessanterweise insistierte 17 Jahre später Conrad, inzwischen angesehener Autor, erfolgreich darauf, das Buch unter dem ursprünglich vorgesehenen Titel zu verlegen. 2009 sollte sich eine neuerliche US-Markt affine Version durchsetzen. Mit der buchstäblichen Auslassung des untragbaren Begriffs wurde eine Lösung gefunden, die Generationen spaltet: *The N-Word of the Narcissus*. Folgt man einschlägigen Buchbesprechungen im deutschsprachigen Raum so steht, trotz des rassistischen Titels die Hauptfigur, der schwarze Matrose Jimmy Wait für das „unverbrüchlich und würdevoll Menschliche in jedem Einzelnen“ wie es am Buchcover der jüngsten deutschsprachigen Übersetzung heißt (Conrad 2020). Auch hier sollte

ein neuer Titel das Dilemma lösen. In Anlehnung an die vermeintliche soziale Stellung des Matrosen Wait innerhalb der Crew als jemand, dem nicht allzu viel Bedeutung geschenkt, erhält der Titel eine rein soziale Konnotation: *Der Niemand von der ‚Narcissus‘*. Um Conrads Bildern gerecht zu werden, rückt Bonné die Solidarität der Matrosen unter unmenschlichsten und gefährlichsten Bedingungen in den Fokus. Die Matrosen sind rüpelhaft und grob, aber auch melancholisch und zärtlich im Umgang miteinander. Sie sind einsam, und ohne Zukunft – das verbindet. Die Übersetzung ist jedenfalls im inneren des Buches mit lediglich zwei von 35 Nennungen des N-Worts ausgekommen (vgl. Bonné 2020, S. 250). Begründet wird die explizite Verwendung des Begriffs damit, dass sich der Charakter gegen diese Zuschreibung in einem Dialog mit einem anderen Matrosen verwahrt, daher inhaltlich gerechtfertigt ist. Im Bewusstsein der Vorwürfe bezüglich mangelnder Werktreue, Übergriffe, Zensur betont Bonné abschließend die Übersetzung als eine stete Deutung, Interpretation, Angebot, d.h. „flüchtig, voller bestenfalls fruchtbarer Zweifel und zugewandter Vorschläge“ (ebd.). Warum dann diese Eingriffe? Es gelte ein Buch auch im Deutschen lesbar zu halten, deren Titel es für eine zunehmend kritische Leserschaft zu Recht diskreditiert.

Ungeachtet massiver Kritik aus postkolonialer Perspektive seit den 1990ern, gilt Joseph Conrad als einer, der im Verlauf seiner literarischen Forschungen des „seelischen Dunkels“ dies auf eine einzigartige Weise bewerkstelligt. Ich verweise hier auf Hannah Arendt, die das *Herz der Finsternis* (2005 [1899]) für aufklärerischer hielt, wenn es um den Erfahrungshintergrund des Rassenwahns geht, als einschlägige historische oder ethnologische Werke. (Arendt 1996 [1951], S. 407 f.) Das mag der Zeit geschuldet sein. Heute werden Conrads Erzählungen mitunter selbst als rassifizierende Fremdzuschreibungen bewertet.² Jedoch, das Besondere seiner literarischen Arbeit sei, folgt man seinen Verteidiger:innen, dass sie zwar jede Menge Unterschiede ausmache, jedoch keine Rangfolge gelten lasse – keine von Geschlecht oder Ethnie, weder eine religiöse noch eine geografische und ebenso wenig eine von Schicht, Beruf oder Vermögen. Ob dem so ist, liegt in den Augen der Betrachtenden, wie die anhaltenden Debatten – insbesondere auch um dieses Werk zeigen. Joseph Conrad spaltet. Was ich jedoch an der vorgetragenen Argumentation interessant finde, ist die Idee, es wäre möglich, Differenzen zu thematisieren, ohne zu hierarchisieren und zu fixieren. Ist das möglich? Wie erfahren es die Betrachtenden? Kann ihnen eine entsprechende Lesart vermittelt werden? Ist das Museum als Bildungsort, an dem die Welt multiperspektivisch erfahren und vermittelt werden soll, in der Lage, im Einklang mit selbst formulierten Ansprüchen und Zielen, mit dem Ballast der Vergangenheit in einer Gesellschaft umzugehen? Oder verhält es sich nicht vielmehr so, dass das Museum zur Pädagogisierung

2 Arendt erfuhr in Folge ihres Essays „Reflection on Little Rock“ (1959) viel Kritik ob ihrer Ignoranz gegenüber den Erfahrungen von Schwarzen, ein Standpunkt, den sie wie Marie Luise Knott (2022) herausarbeitet, Jahre später durchaus als Irrtum betrachten konnte.

sozialer Herrschafts- und Machtverhältnisse beiträgt. „Überall wird pädagogisiert, in der Politik, im Betrieb, im Museum usw.“ (Euler 2019, S. 19.)

Die Museen und die ihnen zugeordneten Wissenschaftsdisziplinen sind ebenso wie der Bereich der literarischen Klassiker seit geraumer Zeit mit Neuübersetzungen beschäftigt. Die einstigen Studien Völkerkunde und Volkskunde sind durch postkoloniale Forschung, Provenienz-, Restitutions- und Repräsentationsfragen herausgefordert. An den historisch gewachsenen Sammlungen haften hochproblematische Titel, Begriffe, überholte, undifferenzierte wie verletzende Interpretationen und damit auch Gefühle. Nicht für alle Betrachter:innen, – für manche sind es durchaus Bestätigungen. Viele der Institutionen haben sich umbenannt. Neue Namensgebungen wie Weltmuseum, Museum für Alltagskultur, Europäische Ethnologie sollen den problematischen da völkischen Beigeschmack der Volks- bzw. Völkerkunde beseitigen, der damit auch ein bestimmtes Begreifen und Darstellen der Welt mit sich bringt und tradiert. Manche Museen trotz der Umbenennungen und versuchen es mit einem Re-Branding des Namens. Externe Kooperationen sollen die Einbeziehung zivilgesellschaftlicher Akteur:innen und ihrer Perspektiven einbeziehen und einen Umgang angesichts der postulierten Repräsentationskrise ermöglichen. Mit der sogenannten Repräsentationskrise sind die tendenziösen westlichen Fortschrittsnarrative der Ausstellungspraxis in die Kritik geraten: Ausgehend von den ethnologischen Museen greift das zunächst vom *linguistic turn* der 1960er Jahre erschütterte Bemühen, die Welt adäquat darstellen zu können (vgl. Baur 2015), spätestens aber mit den postkolonialen Analysen seit den 1970er Jahren, auf die Museums- und Ausstellungslandschaft über und desavouiert diese als Vehikel einer Erzählung mit herrschaftlichen Interessen und Exklusionspraktiken (vgl. Tsomou 2023). Vor diesem Hintergrund scheint es mir bemerkenswert, dass Museen über den Shift vom utopischen Thinktank zum Vermittlungskomplex einer Staatsräson per se eine gewichtige Rolle in Hinblick auf die nationale Erinnerungskultur übernehmen. Das heißt, dass neben den standardisierten Kernaufgaben des Museums (Deutscher Museumsbund e.V. gem. mit ICOM Deutschland 2006), die in der aufklärerischen Tradition als repräsentatives Sammeln, Bewahren, Forschen, Dokumentieren, Ausstellen und Vermitteln im Zeichen von Wahrheit stehen, vielen Museen auch die explizite Aufgabe der Erinnerungskultur zukommt, die mit der angesprochenen Kritik der vielfachen Repräsentationskrisen brisant wird.

Welche Bedeutung kommt der Erinnerungskultur in Museen im Allgemeinen und im Falle des Trachtensaals zu? Nicht nur aus der europäischen Perspektive sind der Zweite Weltkrieg und sein Ende historische Ereignisse, an dessen Erinnerung bestimmte ethisch-moralische Ansprüche und Erwartungen gestellt werden (vgl. Seidel 2021). Gab es zuvor bereits Schlachtfelder, Mahn- und Denkmäler als Erinnerungsorte vergangener Kriege, so waren diese sakralen, mitunter touristischen Orte gleich in die nationalen Narrative eingebettet. Entsprechend der von Adorno formulierten „allerersten Forderung“ (Adorno 1971 [1966], S. 88) an Erziehung, erhält die Erinnerungskultur nach 1945 einen

friedensstiftenden Auftrag – „Nie wieder Krieg!“, und eine Zielgruppe – die nachkommenden Generationen. Der *State of the Art* ist gegenwärtig die Vermittlung individueller Schicksale und Biografien. Sie werden dokumentiert, gesammelt, ausgewertet und ausgestellt. Die Erinnerungskultur wird globaler, aber nicht unbedingt weniger durchdrungen von nationalen Deutungskonflikten. Wie sollte sie das auch, wenn man bedenkt, dass zeithistorischer Museen meist staatlich subventionierte bzw. teilsubventionierte Institutionen sind. So sehr ein ins globale Geschehen eingebetteter postkolonialer Standpunkt und Standort wichtig ist, reicht dieser jedoch aus?



Abb.: Der neue Trachtensaal im Volkskundemuseum Graz. VKM / J.J. Kucek

Leontine Meijer-van Mensch, Direktorin der staatlichen geographischen Sammlung, Völkerkundemuseen in Leipzig, Dresden, Herrnhut, weiß um die wichtige Bedeutung von Kommunikation und welche Rolle Sprache und Sprachlosigkeit in Museen spielt. Sie fordert diesbezüglich einen reflexiven Umgang mit Inventaren, Katalogen und Depots, die keine neutralen Speicher seien, sondern Ergebnisse von gesellschaftlichen Verhandlungsprozessen (vgl. Meijer-van Mensch 2022, o.S.). Der in diesem Zusammenhang gern genannte Ansatz ist der post-partizipative Ansatz *Insurgency*, der die ausschließliche Deutungshoheit des Museums aus der Hand gibt. Vom Anspruch her, wird dabei das kuratorische Moment seitens des Museums geteilt, die Identität „Marke Museum“ somit neu besetzt. *Rebranding* und *Insurgency* Praktiken, also auf-

rührerische Praktiken, wurden in den 1980ern und 1990er in die Museumsdebatte eingebracht (vgl. Yelis 2012). Sie markieren die Auseinandersetzung um die neoliberale Vereinnahmung von Bürger:innenbeteiligungen. Durchaus kritisch wird seit Beginn eine bloß wohlgemeinte Ko-Kurator:innenschaft zwischen festangestelltem Personal und den eingeladenen Personen, aber keine ernstgemeinte Teilhabe betrachtet (vgl. Meijer-van Mensch 2023, S. 31). Gegenwärtig werden diesbezüglich heftige Debatten geführt. Am Beispiel des „Museums der 100 Tage“ in Kassel, konkret der umstrittenen *documenta fifteen*³, wird deutlich, wie sensibel die Balance zwischen der Verantwortung des Museums als öffentliche Institution und der Unabhängigkeit der eingeladenen Künstler:innen und Aktivist:innen ist: Mit der erstmaligen Beauftragung eines Künstler:innenkollektivs, die indonesische *Raunagruppe*, werden weitere Künstler:innenkollektive eingeladen, ihre Positionen zu vertreten. Anlässlich des medial allgemein betitelten „Antisemitismus-Eklats“ kommt es zur Abdeckung von Kunstwerken und Rücktritten. Während die Kurator:innen in der um diese *documenta* entstandenen Debatte einen Erfolg der Ausstellung sehen, wird ihnen von anderen Interessensgruppen und der Politik vorgeworfen, sie würden aufgrund ihres internationalen Backgrounds zu wenig Sensibilität für den Kontext „Deutschland“ verfügen. Darüber hinaus hätten sie zu wenig kuratorisch eingegriffen. Der Bund selbst will sich nur noch an der Finanzierung weiter beteiligen, wenn er auch inhaltlich mitentscheiden kann. Zu Beginn des Konflikts werden Vorschläge, dem Künstlerkollektiv *Expert:innen* beratend zur Seite zu stellen, mit dem Argument, das würde der künstlerischen Freiheit widersprechen, von der Politik wie Leitung abgelehnt. Bald wird jedoch ein solches Gremium installiert. Ebenso augenscheinlich wird also, wie rasch kommunale, nationale und globale Politiken diese Balance aus dem Gleichgewicht zu bringen vermögen, wenn es um die Sache der Repräsentation geht. Wir bemühen nochmals Rancière:

„Im Zentrum jeder politischen Argumentation und jedes politischen argumentativen Streits gibt es einen ursprünglichen Zank, bei dem es um das geht, was das Vernehmen der Sprache impliziert. Sicherlich setzt jedes Gespräch ein Verstehen des Inhaltes des Sprechaktes voraus. Die strittige Frage aber ist, ob dieses Verstehen ein Telos des Sich-Verstehens voraussetzt.“ (Rancière 2014 [1995], S. 60)

Das eigentliche Ziel der Rebranding- und Insurgency-Praktiken ist jedenfalls, die Autonomie der eingeladenen Besucher:innen, Künstler:innen, Aktivist:innen, Kurator:innen usw. sicherzustellen, statt einer Vereinnahmung durch das Museum oder dahinterstehende Politik. Das ist angesichts des Umstands besonders brisant, da diese Öffnungs- und Verhandlungsprozesse u. a. für die Bearbeitung und Erforschung von problematischen Inhalten und unterschiedlichen Erfahrun-

3 Einen aufschlussreichen Überblick und Rückblick zur *documenta fifteen* bietet *soziopolis* (2023).

gen in Gang gesetzt werden. Dass es bezüglich der Bewertung dieser Inhalte und Erfahrungen keineswegs einen gesellschaftlichen bzw. globalen Konsens gibt, der die museale Repräsentation im neoinstitutionalistischen Sinne legitimiert, ist eine der konstitutiven Widersprüche, die hier in Erscheinung treten. Bewahren und Öffnen zugleich verlangt ein Verstehen, das, folgen wir Rancière, unmöglich erscheint, denn nicht alle Beteiligten haben am Verhandlungstisch eine Stimme. Damit kann auch der Gegenstand der Verhandlungsprozesse erst gar nicht zum Gegenstand des Streits werden, weder in der Vergangenheit noch im Rahmen von Rebranding-Prozessen, wie ich nun am Beispiel des Volkskundemuseums Graz und seines Trachtensaals aufzeigen möchte.

III

Welche Argumentationen und Verhandlungsprozesse haben die Gründung des Volkskundemuseums Graz 1913, am Vorabend des 1. Weltkriegs ermöglicht und was wurde verhandelt? Im Hauptgebäude des ehemaligen Kapuzinerklosters aus dem frühen 17. Jahrhundert angesiedelt, wurde es mit Exponaten des Viktor Geramb (1884–1958), der später den ersten Lehrstuhl für Volkskunde in Österreich innehaben sollte, bestückt. Geramb reiste durch die bäuerliche Steiermark und sammelte Objekte, Kleidung, Musik, – mitunter fanden sich auch Rauchstuben darunter. Geramb, streng katholisch und deutschnational, vertrat die damals typische Volkskunde: „Angst um Kultur- und Identitätsverlust und das Bedürfnis eine bäuerliche Gegenwelt lebensfroh in Szene zu setzen“ (Eisch-Angus 2016, S. 4). Er war damit nicht allein. Nationalisierende und romantisierende Denkmuster hoben die Natur, das Ursprüngliche hervor. Sie bildete das Gegengewicht zur Industrialisierung, Urbanisierung und Rationalisierung. Die Darstellung dieser erfundenen wie verlorenen Welt suchte er in entsprechenden Raumkonzeptionen mit Rückgriff auf Handwerk, Kunst und seine Wissenschaft zu sichern.

Der Trachtensaal, 1938 von Geramb eröffnet, ist situiert in einem prestigeträchtigen Neubau im Bauhaus-Stil, der in die klösterliche Architektur des Museumsgeländes eingefügt wurde. Der verantwortliche Architekt, Wilhelm Jonser, beauftragte zudem die Herstellung von wuchtigen Glas-Metallvitri-
nen um den 140 m² großen „als ‚lichtdurchflutet‘ gepriesenen Raum“ (Orac-Stip-
perger 2016) mit passenden Schaukästen auszustatten. Der Trachtentempel sollte eine Art autochtoner Lehr- und Studiensaal von „echter künstlerischer Wirkung“ sein (vgl. Geramb zit. n. Weingand 2016, S. 244). Aus einer kuratorischen Perspektive galt der Zugang bereits zur damaligen Zeit nicht mehr als State of the Art. Seine Wirkung blieb dennoch nachhaltig, er wurde bis 1985 nicht verändert. Das Jahr gilt als erste Neugestaltung durch seine Schülerin, Maria Kundegraber, die konservatorische Maßnahmen gesetzt hatte und zwei Vitri-
nen entfernen ließ. Ein weiteres Sanierungsvorhaben, das am politischen Beschluss des Finanzierungsplans scheiterte, versetzte das Museum in einen 17-jährigen Tiefschlaf. 2003 wurde es der Öffentlichkeit wieder teilweise zu-

gänglich gemacht. Sporadische Kooperationen und Veranstaltungen wurden initiiert, u.a. die Wiederaufstellung des Trachtensaals, wie er in der Konzeption von 1938 vorgesehen war – als „Museum im Museum“ ohne jegliche Kontextualisierung. 2019 schloss das Museum und damit der Trachtensaal erneut, maßgebliche Umbauarbeiten wurden vorgenommen.

Mit der Neueröffnung des Museums 2021 wurde offensichtlich, dass der Trachtensaal, nach wie vor in der gerambschen Aufstellung – allerdings mit Abstandsbändern, um die denkmalgeschützten Glasvitrinen nicht zu gefährden – den Museumsbesucher:innen erneut „zugemutet“ wird. Diesen Begriff wähle ich bewusst. Denn der Trachtensaal hat „das Zeug zur Polarisierung“ (Kreisel 2012), wie es seit Jahren so schön heißt. Er macht Angst, ist ambivalent, „gruselig“, „starr“, „düster“, „gleichgültig“, „bedrückend“, „lebensecht“, „real“ usw. Dutzende Kinder sollen hier traumatisiert worden sein. Das ergeben assoziative Raumbegehungen. Welche Verhandlungsprozesse finden gegenwärtig statt? Was sehen wir in diesem Raum? 42 ausdrucksstarke Holzfigurinen der Künstler Alexander Silveri und Hans Mauracher. Sie sollen die Lebenswelt der steirischen Vorfahren vermitteln und eine konstruierte, um nicht zu sagen, völlig bei den Haaren herbeigezogene, Genealogie der steirischen Tracht von frühen Urzeiten, der Hallstattzeit, also ca. 800 v. Chr. bis ins späte 19. Jahrhundert thematisieren. Die Figurinen sind lebensgroß, wirken aber aufgrund der durch Podeste erhöhten Vitrinen noch größer, für manche erhaben. Ihr Entstehungszeitraum ist ihnen anzusehen, die Neue Sachlichkeit, das Dinghafte, Statische, Technische und Nüchterne. Möglichst reduziert, keine Emotionen lautet das Motto. Hergestellt sind sie aus färblich gefasstem Holz, bildhauerisch bearbeitet. Sie sollen historische Lebensnähe verkörpern, die erstaunlich zeitgemäß bereits in den 1940er Jahren biographische Assoziationen auslösen sollte: der Obersteirische Jäger, das Bauernmädchen aus Hitzendorf, der Sensenschmied aus der Wasserleith bei Knittelfeld (1463). Aber auch der Slawe und die Slawin in ihrer Urtracht (10.-19. Jhd.) dürfen nicht fehlen. Im Gegensatz zu ihren Kollegen, den Ostgermanen der Völkerwanderungszeit (6. Jhd.), kennt ihr Outfit bei Geramb bis ins 19. Jhd. kein Schuhwerk. Auch die Qualität der Kleidung differiert und es wird nahegelegt, dass sich die slawische Tradition aufgrund der mangelnden Kunstfertigkeit und Nachhaltigkeit nicht so erfolgreich durchsetzen konnte wie die germanische. Und das ergibt Sinn, denn in dieser bizarren Anordnung geht es um einen zeitlichen Entwicklungsgang der steirischen Alltagskleidung nach organischen, ergo evolutionären Gesetzmäßigkeiten einer bestimmten Zeitepoche. Unwissenschaftlichkeit und diskrete Kommentierung macht diesen Saal zu einer konfliktträchtigen Angelegenheit. „Museum im Museum“, ist das Konzept, das Argument, – für manche der Vorwand– weshalb man diesen Ort in dieser Form noch immer hält. Es stecken zu viele Interessen und Vereine dahinter. Schützen und Bewahren.

Eine wissenschaftliche Beratung fällt hier schwer: Wenn Trachtenkultur als Produkt des bürgerlichen, fremden Sehnsuchtsblicks angesehen wird, was

sollen wir heute mit einem Trachtensaal, der in einer Zeit eröffnet wurde, die unauflöslich mit Rassismus, Antisemitismus und Nationalsozialismus verbunden ist. Als Fachfremde wird mir von Ethnolog:innen attestiert, hierzu wenig beitragen zu können. Doch auch fachintern ist die Trachtensache mehr als problematisiert worden:

„Tracht“ wird im Fach heute keineswegs mehr mit realer ländlicher Kleidung assoziiert und im Kontrast zur Mode als etwas vermeintlich Vor- oder Antimodernes, in der Zeit relativ Dauerhaftes, sozial relativ Einheitliches und regionalspezifisch Typologisches vorausgesetzt. „Tracht“ gilt als emotional und ideologisch aufgeladene, wirkmächtige Erfindung, die sich allenfalls idealtypisch von einer Ebene tatsächlicher Funde trennen lässt.“ (Bodner 2018, S. 43)

Aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive lässt sich sehr wohl die berechnete Frage stellen: Was soll uns das pseudowissenschaftliche Trachtenweltbild des Trachtensaalgründers lehren? Das Mantra des Besonderen, des Einzigartigen, das sich aus historischen Gründen zu bewahren lohnt, dröhnt auch heute laut. Ich sehe diesen Umstand als problematisch an. Nochmals die Originalworte des Gründers: „Die Trachtenhalle des Steirischen Volkskundemuseums enthält eine bisher in keinem anderen Museum verwirklichte Schau der gesamten trachterlichen Entwicklung innerhalb eines Landes durch mehr als 2 Jahrtausende“, so Geramb in einem Brief an die Abteilung 11, der steierm. Landeshauptmannschaft vom 13.05.1939 (Geramb 1939). Heute wird ähnlich argumentiert, es gäbe kaum noch solche Säle. Und das stimmt.⁴

Es steht außer Zweifel, dass die Umstände der Gründung, das Faktum, dass dieser Saal mehr oder weniger in seiner ursprünglichen Aufstellung nach wie vor existiert, den Saal zu etwas Besonderem, historisch Interessantem machen. Es gibt viel lokalen Druck und Interesse, diesen Teil der Geschichte des Museums zu bewahren. Neben dem historischen Interesse werden auch politisch provozierende Argumentationslinien deutlich. Es sei wichtig, diesen Ort so zu belassen wie er sei, denn an diesem Ort wird deutlich, welchen Beitrag Museen und ihre Akteur:innen ebenso Besucher:innen zur Verbreitung einer bestimmten Ideologie leisteten. „Da sehen wir, wer wir waren und sind.“ Obgleich ich

4 Insofern stimmt es, als Trachtensäle mit den obligaten Figurinen durchaus eine gängige Form der Darstellung von Volkskunst und Tracht darstellten. Allerdings ging es in der Regel um regionenspezifische Darstellungen, einem Stilleben ähnlich wurde in der Manier des 19. Jahrhunderts möglicher Alltag in Szene, also in die Vitrine, gesetzt und nicht die imaginäre Evolution einer Trachtenkultur. In Österreich wird in diesem Zusammenhang gern der Tiroler Trachtensaal (1929) erwähnt, der sich ähnlicher ästhetischer Mittel bedient. Auch hier finden wir Figurinen aus bemaltem und bearbeitetem Holz, der wurde allerdings 2009 rekonzipiert und neu eröffnet. Selbst der erste seiner Art, der Trachtensaal im Germanischen Museum Nürnberg aus dem Jahre 1905 wurde inzwischen komplett umgestaltet, da die Originalausstellung einfach nicht mehr ging, nicht an so einem Ort. Auch hier finden wir auf der Website ein Bekenntnis: „Als Ort, an dem Menschen – unabhängig von Alter, Herkunft, Bildung und Religion – kulturelle Zusammenhänge erfahren und erleben können, ist das Germanische Nationalmuseum dem Respekt vor allen Kulturen verpflichtet.“

diesem Argument etwas abgewinnen kann, bleibe ich skeptisch. Mein Verstand versucht, das Unbehagen auf den Begriff zu bringen und scheitert. Ob das Vorhalten eines Spiegels, wie „wir“ seien, das Moment der Aufklärung auf wundersame Art herbeiführt, wage ich zu bezweifeln. Auch scheinen mir die derzeitigen Lösungsschlagworte: Darstellen, Kontextualisieren und Kritisieren seltsam leer. Und nach einer Reihe von Gesprächen mit Kolleg:innen und Kurator:innen fällt es mir wie Schuppen von den Augen: „Unsere“ Augen sehen etwas anderes, einen anderen Kontext, eine andere Kritik. Wer sind wir? Nahezu alle Debatten handeln davon, dass im Zusammenhang mit dem Museum eine Reihe von Missverständnissen vorherrschen. Für mich kreisen diese Missverständnisse alle um die Post-nationalsozialistische Rehabilitierung der Figur Gerambs und das post-nationalsozialistische Verhältnis zur Trachtenfrage. So sei Geramb zwar ein Kind seiner Zeit, aber den Nazis zu katholisch gewesen. Sein enger Kooperationspartner war der jüdische Industrielle Konrad Mautner. 38 von 42 Figurinen stammen aus der Werkstatt von Alexander Salverì – einem Grazer Künstler, der über jeden Verdacht erhaben war. Nur vier der Figurinen stammen von Hans Mauracher, dem Begründer der Grazer Sezession, illegales Mitglied der NSDAP ein erfolgreicher Künstler bereits im Jahre 1933 und auch nach Kriegsende. Klar sei die Tracht ideologisch vereinnahmt worden, aber seit Jahrzehnten erfahre sie einen popkulturellen Aufschwung, der ihr gesellschaftlich einen neuen Stellenwert zuweise. Es handelt sich dabei um Gründe, die für sich genommen einleuchten mögen.⁵ Die Versicherung einer Kontextualisierung und Kritik lässt mich aber gerade an diesen Argumentationen skeptisch werden. Ich suche Zuflucht in der neoinstitutionalistischen Professionalisierungsfrage, denn schließlich stellt hier eine Organisation aus, die sich der Inklusion, Repräsentation und dem Empowerment von Minderheiten verpflichtet sieht. Die Vielfalt der Gesellschaft soll sich hier widerspiegeln.

IV

Die Augen der Betrachtenden

Mit dem Argument des Gesellschaftlichen kehren wir zum Neoinstitutionalismus zurück. So sieht Nora Landkammer (2015) einen transformatorischen Shift der ethnologischen Museen voranschreiten und findet diesen durchaus auch kritisch. Die Orientierung an den Besucher:innen weiche der Einbindung von Communities:

„Vermittlungsprogramme, die längerfristige Netzwerke etablieren und Zusammenarbeit an die Stelle von einseitigem Wissenstransfer setzen, [...] stellen die Grenzen vom Innen und Außen des Museums sowie zwischen den traditio-

5 Für mich setzt sich damit die Debatte von 2019 im Rahmen des Salzburger Symposions fort (Vgl. Wigger 2019), die in Zusammenhang mit dem Begriff der Versöhnung entfacht wurde. Ähnliches Unbehagen, zu schnell ist Versöhnung auch hier.

nellen Aufgabenbereichen Kuratieren und Vermitteln infrage.“ (Landkammer 2015, S. 296)

So sehr das Entstehen einer kollaborativen Museologie begrüßenswert sei, so sehr verweist Landkammer darauf, dass das Machtgefälle zwischen Museum und Community deshalb nicht unbedingt verschwinde. Die Gefahr einer Vereinnahmung wäre groß, sei es über das Interesse an den zur Verfügung gestellten Objekten, oder der Informationen, die über die Netzwerke abgesaugt werden können, usw. Meijer-van Mensch würde jetzt erneut den post-partizipativen Ansatz der Insurgency ins Spiel bringen: „Weg von uns als Institution zu denen, denen nach draußen“ (Meijer-van Mensch 2022, o.S.). Unterschiedliche Gruppen dürfen nicht nur ein bisschen partizipieren, sondern nehmen die Deutung selbst in die Hand, ringen um Wörter und Begriffe. Die Debatten der letzten Jahre, die Bilder- und Denkmalstürme zeigen wie sehr die Mehrstimmigkeit und Multiperspektivität von Bedeutung ist. Allerdings verspüre ich hier Skepsis, wie bereits am Beispiel der documenta fifteen angedeutet wurde.

„Das Problem ist nämlich die Frage, ob die Subjekte, die im Gespräch gezählt werden, ‚sind‘ oder ‚nicht sind‘, ob sie sprechen oder Lärm machen. Es ist die Frage, ob es einen Grund gibt, den Gegenstand zu sehen, den sie als sichtbaren Gegenstand des Konflikts bezeichnen. Es ist die Frage, ob die gemeinsame Sprache, in der sie das Unrecht aufzeigen, wirklich eine gemeinsame Sprache ist. Der Streit beruht nicht auf Inhalten der Sprache, die mehr oder weniger durchsichtig oder undurchsichtig wären. Er beruht auf der Bedeutung der sprechenden Wesen als solche.“ (Rancière 2014 [1995], S. 62)

Wie soll die geforderte Vielstimmigkeit erreicht werden, wenn bestimmte Stimmen so laut und bequem sind? Das Vermittelte bleibt auf diese Weise vom Auge des Betrachters, der Betrachterin determiniert. Ich spiele damit auf die Besucher:innenzahlen an. Ungeachtet eines erfolgreichen Community-Buildings sind es diese Zahlen, die über den Erfolg und die Programmausrichtung eines Museums entscheiden. Im Falle des Volkskundemuseum sind dies nach wie vor bestimmte Gruppen, die es aufsuchen. Ein Rebranding ist schwierig und die nachfolgende Generation kein Garant für einen anderen Blick, denn die Welt wird uns – lange bevor wir sie sehen – vermittelt.

Was sehe ich im Trachtensaal? Mir fehlen die Worte, denn ein Schauer überkommt mich, ein Schauer, den auch die Studierenden im Projekt von Katharina Eisch-Angus (2016) „Unheimlich heimisch“ beschrieben hatten. Ich möchte nur fort aus diesem Saal. Das sagen mir alle Sinne. Vielleicht liegt es an den Vitrinen und ihrem Inhalt, der mich bedroht: Es handelt sich buchstäblich um Giftvitrinen, denn die Konservierung der bereits vom Licht sehr beschädigten Materialien, bedeutet entsprechende Spuren und Konzentration – von dem seit 1938 angehäuftem Mottengift. Das Ringen um Worte ist nicht nur für mich, sondern auch für Museen eine Herausforderung, denn der gegenwärtige Ausstellungstrend scheint ein Auskommen ohne Beschriftungen und Texten zu sein. Diskrete Booklets werden zur Nachlese gereicht. Umso mehr bangt mir vor einem Festhalten am

ursprünglichen Trachtensaal. Die Bilder sind zu gewaltig, zu bekannt und eingängig um neue, andere Interpretationsspielräume zu ermöglichen, wie Workshops mit Studierenden und ihre Evaluationen belegen. Die Darstellung der Entwicklung der Tracht in der Steiermark wird ungeachtet der versuchten Kontextualisierung, stets als gelungener Höhepunkt genannt. Ich halte mich erneut an Ruths Sondereggers Interpretation des Kritikbegriffs bei Rancière fest:

„Jedes Kunstwerk, auch das literarische oder das musikalische, ist damit im ästhetischen Regime ein Streit, welcher der Doppellogik von Kontinuität und Bruch folgt; eine Montage aus Verständlichem und Entzug des Verstehens.“ (Sonderegger 2010, S. 32)

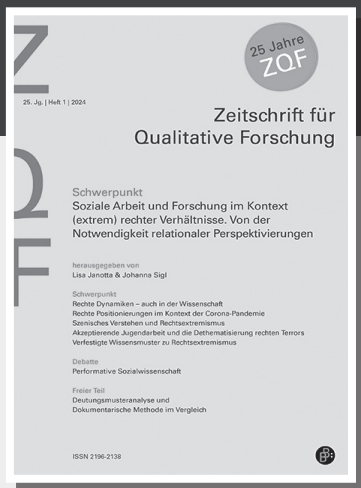
Ist eine Transformation dieser Museumsart ohne die Thematisierung und Kritik des Entstehungskontexts überhaupt möglich? Meines Erachtens würde eine so gestaltete Thematisierung das Festhalten an vielen der Sammlungen verunmöglichen, weshalb die gegenwärtigen Bemühungen, an der Trachtensammlung und ihrer Ausstellungsweise festzuhalten mehr über die politischen Agenden innerhalb einer geschlossenen Gesellschaft aussagt, denn über den Einfluss aktuellen museums- und organisationspädagogischen Wissens, geschweige denn der Kritik.

Literatur

- Abel-Danlowski, Birte (2022): Die Tücken der Kunstvermittlung: Partizipation in Kunstmuseen. Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/tuecken-kunstvermittlung-partizipation-kunstmuseen>; 04.02.2024.
- Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung nach Auschwitz. [1966] In: Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 88-104.
- Arendt, Hannah (1996): Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. [1951] Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Arendt, Hannah (1959): Reflections on little Rock. In: Dissent Winter, Jg. 6, Heft 1, S. 45-56.
- Baur, Joachim (2015): Repräsentation. In: Gfrereis, Heike/Thiemeyer, Thomas/Tschöfen Bernd (Hrsg.): Museen verstehen. Begriffe der Theorie und Praxis. Berlin: Deutsches Historisches Museum, S. 85-100.
- Baur, Joachim (2018): Krise der Repräsentationskritik? Über Deutungsmacht im postfaktischen Museum. In: Falkenberg, Regine/Jander, Thomas (Hrsg.): Assessment of Significance. Deuten – Bedeuten – Umdeuten. Berlin: Deutsches Historisches Museum, S. 27-31.
- Bennett, Tony (1995): The Birth of the Museum. History, Theory, Politics. Oxon: Routledge.
- Bodner, Reinhard (2018): Die Trachten Bilden. In: Österreichische Zeitschrift für Volkskunde LXXII/121, Heft 1, S. 39-83.
- Bonné, Marco (2020): Der dunkle Bruder. Eine Nachbemerkung. In: Conrad, Joseph (Hrsg.): Der Niemand von der „Narcissus“. Hamburg: mare.
- Bott, Gerhard (1970): Das Museum der Zukunft: 43 Beiträge zur Diskussion über die Zukunft des Museums. Köln: DuMont Schauberg.

- Conrad, Joseph (2005): *Herz der Finsternis*. [1899] München: dtv.
- Conrad, Joseph (2020): *Der Niemand von der „Narcissus“*. Hamburg: mare, übersetzt von Marco Bonné.
- Czejkowska, Agnieszka (2023): „Wie Schönheit liegt Gerechtigkeit im Auge des Betrachters“. *Das Volkskundemuseum – eine lernende Organisation?* In: Heidelmann, Marc-André/Storoczenko, Victoria/Winers, Sarah (Hrsg.): *Forschungsdiskurs und Etablierungsprozess der Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 77-91.
- Czejkowska, Agnieszka (2024, im Druck): „Memorial Hall of the Imagination“ *Multi-perspektivität, Sprachlosigkeit und Re-Inventingprozesse in Museen*. In: Wigger, Lothar/Yamana, Jun (Hrsg.): *Bilder der Atombombe*. Berlin: Springer.
- Deutscher Museumsbund e.V. gem. mit ICOM Deutschland (Hrsg.) (2006): *Standards für Museen*. Berlin: MK Druck.
- Eisch-Angus, Katharina (2016): „Was ist, wenn die lebendig werden?“ In: *VOKULT*, Heft 1, S. 3–6.
- Emmerling, Leonhard/Gupta, Latika/Proença, Luiza/Biwa, Memory (2021): *Zukunft Museum*. Wien: Turia+Kant.
- Euler, Peter (2019): *Dennoch: Pädagogik. Implikationszusammenhang von Gesellschafts- und Selbstkritik zwischen Substanzerkenntnis und Revision der Pädagogik/Erziehungswissenschaft*. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 60, S. 4-27.
- Forster, Iris (2024): *Political Correctness/Politische Korrektheit*. Online: <https://www.bpb.de/themen/parteien/sprache-und-politik/42730/political-correctness-politische-korrektheit/10.05.2024>.
- Jank, Sabine (2015): *Museumsmanagement. Das vernetzte Museum*. Online: <https://www.kulturmanagement.net/Themen/Fachbeitrag-Das-vernetzte-Museum-Neue-Herausforderungen-im-Museumsmanagement/22.04.2023>.
- Geramb, Victor (1939): *Briefwechsel*. Archiv des Volkskundemuseums GZ 102/1939.
- Hartz, Stefanie/Schardt, Vanessa (2010): (Organisations-)theoretische Bezüge in erwachsenenpädagogischen Arbeiten. Eine Bestandsaufnahme. In: Dollhausen, Karin/Feld, Timm C./Seitter, Wolfgang (Hrsg.): *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 21-43.
- Hurston, Zora N. (2022): *Vor ihren Augen sahen sie Gott*. [1937] Zürich: Kampa.
- Koller, Hans-Christoph (2017): *Zur (Un-)Darstellbarkeit von Fremdheitserfahrungen und Bildungsprozessen in Clemens J. Setz' Roman Indigo*. In: Wartmann, Robert/Vock, Sara: *Verantwortung im Anschluss an poststrukturalistische Einschnitte*. Leiden/Boston: Brill, S. 59-75.
- Knott, Marie Luise (2022): *370 Riverside Drive, 730 Riverside Drive*. Hannah Arendt und Ralph Waldo Ellison. Berlin: Matthes und Seitz.
- Kurzahls, Franz (2021): *Die neue Rolle der Museen. Schauplatz der Debatten*. In: *Das Handelsblatt*, 20.05.2021. Online: https://www.handelsblatt.com/arts_und_style/kunstmarkt/die-neue-rolle-der-museen-schauplatz-der-debatten/27206568.html;04.02.2024
- Landkammer, Nora (2015) *Besucher_in oder Community? Kollaborative Museologie und die Rolle der Vermittlung in ethnologischen Museen*. In: Mörsch, Carmen/Sachs, Angeli/Sieber, Thomas (Hrsg.): *Ausstellen und Vermitteln im Museum der Gegenwart*. Bielefeld: transcript, S. 295-306.
- Lichtwark, Alfred (1887): *Zur Organisation der Kunsthalle – die Kunst in der Schule*. Hamburg: Otto Meissner.

- Lyotard, Jean-François (1993): Die Analytik des Erhabenen. Kant-Lektionen. [1991] Bonn: Wilhelm Fink.
- Meijer-van Mensch, Léontine (2022): Sprachlosigkeiten in Museen. Vortrag im Rahmen der digitalen Vortragsreihe: „Worte finden – Sensible Sprache in Provenienzforschung und im musealen Kontext“ veranstaltet vom des Lenbachhaus, München. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=GoTJaER8G2k>; 04.02.2024.
- Meijer-van Mensch, Léontine (2023): Thinking out loud: Networks, transparency, and soft and loud sounds. In: Gau, Sönke/Sachs, Angeli/Sieber, Thomas (Hrsg.): Museum und Ausstellung als gesellschaftlicher Raum. Bielefeld: transcript, S. 25-38.
- Messerschmidt, Astrid (2020): fremd werden. Geschlecht – Migration – Bildung. Wien: Löcker.
- Mohr, Henning/Modarressi-Tehrani, Diana (2022): Museen der Zukunft. Trends und Herausforderungen eines innovationsorientierten Kulturmanagements. Bielefeld: transcript.
- Mörsch, Carmen (2009): Am Kreuzpunkt von vier Diskursen: Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation. In: Dies. (Hrsg.): Kunstvermittlung. Zürich/Berlin: diaphanes, S. 9-33.
- Orac-Stipperger, Roswitha (2016): Werks- und Museumsgeschichte des Trachtensaales im Grazer Volkskundemuseum. In: Eisch-Angus, Katharina (Hrsg.): Unheimlich heimisch. Wien: Löcker, S. 43-55.
- Rancière, Jacques (2014): Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. [1995] Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- schnittpunkt/Baur, Joachim (Hrsg.) (2020): Das Museum der Zukunft. 43 neue Beiträge zur Diskussion über die Zukunft des Museums. Bielefeld: transcript.
- Seidel, Ingolf (2021): Alle Erinnerungskultur nach Auschwitz ist Müll. Vom Nutzen und Scheitern der Aufarbeitung nationalsozialistischer Vergangenheit. Online: <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/15183>; 04.02.2024.
- Sonderegger, Ruth (2010): Affirmative Kritik. Wie und warum Jacques Rancière Streit sammelt. In: Robnik, Drehli/Hübel, Thomas/Mattl, Siegfried: Film, Geschichte und Politik bei Jacques Rancière. Wien: Turia + Kant, S. 29-59.
- Tsomou, Myropi Margarita (2023): Der Skandal als Symptom. Kuratieren im Kontext epistemischer Brüche und dekolonialer Paradigmenwechsel. Online: <https://www.soziopolis.de/der-skandal-als-symptom.html>; 04.02.2024.
- Weingandt, Hans-Peter (2016): „Rein und echt“. Notizen zur Steirischen Trachtenpflege in den 1940er Jahren. Wien. In: Eisch-Angus, Katharina (Hrsg.): Unheimlich heimisch. Kulturwissenschaftliche BeTRACHTungen zur volkskundlich-musealen Inszenierung. Wien: Löcker, S. 231-253.
- Wigger, Lothar (2019): Gedächtnis – Erinnerung – Versöhnung. Politische Dilemmata pädagogischer Verantwortung. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 60, S. 54-68.
- Wimmer, Michael (2014): Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen. Paderborn: Schöningh.
- Yelis, Ken (2012): From Insurgency to Re-Branding: Museum Education's Long, Strange Trip. In: The Journal of Museum Education, Jg. 37, Heft 2, Professionalizing Practice: A Critical Look at Recent Practice in Museum Education, S. 57-65.



25 Jahre ZQF

ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung

Jahrgang: 25. Jg. 2024 • ISSN: 2196-2138, eISSN: 2196-2146

erscheint: 2 x jährlich • Umfang: ca. 150 S./Heft • Sprache: Deutsch, Englisch

Open Access: 24 Monate nach Erscheinen

Die ZQF ist eine interdisziplinäre Zeitschrift für Methodenentwicklung und Methodendiskussion innerhalb der qualitativen Forschung, die seit nun 25 Jahren die Ausbreitung und Ausdifferenzierung interpretativer und rekonstruktiver Forschungszugänge im ganzen Spektrum der Sozial-, Geistes- und Gesundheitswissenschaften begleitet und sich selbst als Produkt dieser Entwicklungen und Diskussionen begreift. Vorschläge für Themenschwerpunkte und Anregungen zu Debatten sind ebenso willkommen wie Beiträge zum Freien Teil. Inhaltlich erstrecken sich die Beiträge von der Diskussion theoretischer und methodologischer Probleme qualitativer Forschung über die Darstellung qualitativer Forschungsansätze und Methodeninnovationen bis hin zur Reflexion von qualitativen Forschungsdesigns und Forschungsergebnissen in allen Bereichen der Sozial-, Geistes- und Gesundheitswissenschaften.

zqf.budrich-journals.de



Jürgen Budde, Georg Rißler,
Michael Meier-Sternberg, Anke
Wischmann (Hrsg.)

What's New? Neue Perspektiven in ethnographischer Erziehungswissenschaft

Studien zu Differenz, Bildung und Kultur, Band 15

2024 • 174 S. • kart. • 28,00 € (D) • 28,80 € (A)

ISBN 978-3-8474-3038-4 • eISBN 978-3-8474-1977-8

Der Band präsentiert aktuelle Forschungsansätze im Bereich Pädagogik und Erziehungswissenschaft und fragt danach, wie sich „das Neue“ in erziehungswissenschaftlicher Ethnographie zeigt. Die Autor*innen werfen aus theoretischer, methodologischer und empirischer Perspektive den Blick auf das Phänomen des Neuen. Die Betrachtung von Tradition und Transformation eröffnet erweiterte Perspektiven auf pädagogische Dynamiken und gesellschaftliche Herausforderungen.