

Fokus Lehrerbildung

Blog der Heidelberg School of Education

Heidelberg, den 10. Januar 2017

<http://hse.hypotheses.org>

„Das alles und noch viel mehr...“ – ein Interview mit dem Anglisten und Kulturwissenschaftler Ansgar Nünning zu Fragen der Lehrer*innenbildung

Beim [Wissenschaftsgespräch der HSE zum Thema „Forschungsperspektiven im Vergleich – Wissenschaftliche Fundierungen der Lehrerbildung“](#) am 11. Juli 2016 befanden sich auf dem Podium nicht nur Expert*innen aus dem Bereich der Bildungswissenschaft und Fachdidaktik, sondern mit Professor Dr. Ansgar Nünning auch ein ausgewiesener Fachmann für Literatur- und Kulturwissenschaft, der sich in den letzten Jahren besonders intensiv mit der Einführung innovativer Lehrformen an Hochschulen befasst hat. Mit dem 2006 von ihm gegründeten [International Graduate Center for the Study of Culture](#) setzte er darüber hinaus neue Standards in der Doktorandenausbildung und war damit auch einer der Impulsgeber für die Gestaltung des Promotionskollegs der HSE. Im HSE-Blog-Interview fragen nun Ralph Höger und Dr. Cristian Magnus nach, was diese Ideen für die Lehrer*innenbildung konkret bedeuten.

Von Ralph Höger und Cristian D. Magnus

Höger: Herr Nünning, ein zentrales didaktisches Konzept stellt für Sie das ‚Forschende Lernen‘ dar. Könnten Sie für unsere Leser*innen kurz die wichtigsten Eckpfeiler dieses Ansatzes umreißen und darlegen, welche Rolle es Ihrer Ansicht nach in der Ausbildung von angehenden Lehrer*innen spielen sollte?

Nünning: Zunächst einmal möchte ich Ihnen vielmals für Ihre freundliche Einladung zu diesem Gespräch danken sowie für die damit eröffnete Möglichkeit, meinen Senf zu den aktuellen Debatten über die Reform der Lehrer*innenausbildung zu geben, auch wenn ich aus nahe liegenden Gründen lieber von Bildung bzw. von Lehrer*innenbildung sprechen möchte. Bedanken möchte ich mich auch für die Einstiegsfrage, führt sie doch gleich ins Zentrum dessen, was m.E. für eine wissenschaftlich fundierte Bildung von angehenden Lehrer*innen notwendig ist, heute aber allzu oft zu kurz kommt oder sogar ganz fehlt.

Es gibt mehrere Gründe dafür, warum ich mich in Forschung und Lehre für das Konzept des forschenden Lehrens und Lernens einsetze. Die Form und inhaltliche Ausgestaltung der Lehrer*innenbildung sollten der Funktion und dem Sinn der Universität folgen, den ich mit Humboldts Formel ‚Bildung durch Wissenschaft‘ bei Ihrer nächsten Frage kurz erläutern möchte. Diese Idee der

Universität und das damit verbundene Ziel können m.E. am besten verwirklicht werden durch die konsequente Orientierung an den Prinzipien und Formen des forschenden Lehrens und Lernens, wie sie insbesondere Ludwig Huber in mehreren Publikationen detailliert dargelegt hat. Huber zufolge zeichnet sich forschendes Lernen vor allem dadurch aus, „dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt mitgestalten, erfahren und reflektieren“ (Huber 2009: 11).

Die entscheidenden Eckpfeiler dieses Ansatzes sind somit zum einen die Erkenntnis, dass Wissenschaft und Forschung als ein dynamischer, lebendiger und nie ganz abgeschlossener Prozess zu verstehen sind, zum anderen das intensive Bemühen, Studierende bzw. angehende Lehrer*innen an diesem offenen Prozess aktiv zu beteiligen und gemeinsam das zu tun, worauf Doktorand*innen nach bestandener Disputation einen Eid ablegen müssen: beständig nach der Wahrheit zu suchen. Zu den konkreten Desideraten für die Lehrer*innenbildung zählen die Entwicklung einer neuen Kultur des forschenden Lehrens und Lernens sowie innovativer (ggf. disziplinspezifischer) Formen für forschendes Lehren und Lernen; eine konsequente Integration von Studierenden in laufende Forschungsprojekte und die Entwicklung von neuen Formaten für die Präsentation, Diskussion und Förderung von *undergraduate research*.

Obgleich es eine noch offene Frage ist, wie forschendes Lehren und Lernen – auch und gerade im Zeitalter von ‚Bologna‘, BA/MA und Modularisierung – in einer an wissenschaftlichen Gesichtspunkten orientierten Hochschuldidaktik konkret aussehen bzw. verwirklicht werden kann, dürfte zumindest die Grundausrichtung deutlich sein: durch die (Weiter-)Entwicklung neuer und zum Teil auch alter Lehr- und Lernformen, die sich konsequent an der Idee der Universität (‚Bildung durch Wissenschaft‘ – siehe Frage 2), am Prozess der verschiedenen Forschungshandlungen und an der Entwicklung der Fähigkeiten der Studierenden als *young researchers* orientieren.

Magnus: Im Wissenschaftsgespräch vertraten Sie die These, das Humboldtsche Bildungsideal müsste ins 21. Jahrhundert übersetzt werden. Wo sehen Sie Anknüpfungspunkte und Potentiale von Humboldts Theorie für die aktuellen Herausforderungen?

Nünning: Einer der Hauptgründe, warum ich gerne an Wilhelm von Humboldts Bildungsideal erinnere, ist die schlichte Tatsache, dass jede Universitätsreform – und somit auch eine Reforminitiative wie die sogenannte „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ – als erste grundlegende Voraussetzung für ihren Erfolg zunächst einmal eine möglichst klare Idee (von) der Universität braucht. Wenn man sich die Reformen, Exzellenzinitiativen und „sinnlosen Wettbewerbe“ (vgl. Binswanger 2012 [2010]) der letzten Jahre anschaut, so muss man jedoch ernüchert feststellen,

dass es dabei weder eine Theorie oder zumindest Vorstellung vom Sinn und Zweck der Universität noch auch nur eine Debatte über diese Kernfrage gibt, sondern allenfalls vage Vorstellungen von der Verwaltung, Verschulung und Bürokratisierung von Universitäten und normierten Studiengängen. Eine „qualitative Verbesserung“ der Lehrer*innenbildung, die das erklärte Hauptziel der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ist, setzt m.E. eine fundierte Debatte über die von Stefan Collini in seiner Essaysammlung gestellte, aber von allen Beteiligten nicht bzw. nur unzureichend beantwortete Frage voraus: *What are Universities For?* Radikal verkürzt formuliert, lässt sich die Idee der Universität auf die Humboldtsche Formel bringen: ‚Bildung durch Wissenschaft‘. Dieser Einsicht umfassend Rechnung zu tragen, wäre schon mal ein erster und wichtiger Anknüpfungspunkt.

Natürlich erschöpfen sich darin jedoch noch nicht annähernd die Potentiale von Humboldts Theorie(n) für die aktuellen Herausforderungen. Eine weitere Voraussetzung für eine erfolversprechende Lehrer*innenbildung besteht darin, sich im Sinne von Henri Meschonnic's Vorstellung „Humboldt heute denken“ auf die Bedeutung und ungebrochene Aktualität von Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie für die Hochschuldidaktik und die heutige bildungspolitische Umbruchssituation zurückzubedenken und Humboldts Theorie der Bildung des Menschen neu und weiter zu denken. Geht man von einigen der Grundgedanken von Humboldts Bildungstheorie aus, so erschließt sich, warum für ihn ‚Freiheit‘, ‚Selbsttätigkeit‘ und ‚Mannigfaltigkeit der Situationen‘ die wichtigsten Voraussetzungen für ‚Bildung‘ waren. Man braucht nicht einmal ein Kenner von Humboldts auch heute noch eminent lesenswerten Schriften zu sein, um sofort zu verstehen, dass diese Voraussetzungen nach der Bologna-Reform nicht mehr gegeben sind und dass die sogenannte ‚Modularisierung‘ und Normierung von Studiengängen nicht nur auf die Institutionalisierung des genauen Gegenteils von Humboldts Ideen hinausläuft, sondern sogar auf das „Ende einer Lebensform“, wie es Gustav Seibt (2007) prägnant formuliert hat.

Stellvertretend für viele weitere Anknüpfungspunkte seien noch die ungebrochene Aktualität und Relevanz von Humboldts Überlegungen genannt, die hinter seinen Forderungen nach der Einheit von Forschung und Lehre (vgl. Nünning 2013) sowie der Trennung von Bildung und Ausbildung standen. Heute sind die Einheit von Forschung und Lehre und die wohl begründete Distinktion von Bildung und Berufsausbildung nicht nur durch Bologna-Prozess und Exzellenzinitiative bzw. die neue ‚Exzellenzstrategie‘, in der nun auch die Förderlinie ‚Graduiertenschulen‘ und damit die Bildung von Doktorand*innen gestrichen wurde, akut gefährdet, sondern zu einem erheblichen Teil bereits rückgängig gemacht bzw. abgeschafft. Wir könnten die aktuellen Herausforderungen in der Lehrer*innenbildung m.E. sehr viel besser bewältigen, wenn wir uns auf diese Überlegungen zurückbesinnen würden und im Gespräch mit allen Beteiligten, gerade auch den Studierenden und angehenden Lehrer*innen, darüber nachdenken und debattieren würden, welche Konsequenzen sich aus diesen Potentialen für die heutige und zukünftige Lehrer*innenbildung ergeben könnten. In

jedem Fall wäre eine ergebnisoffene Debatte über die Frage, was wir unter Bildung des Menschen im 21. Jahrhundert verstehen, eine sinnvolle Alternative zu den aktuellen Bemühungen um Neustrukturierung, Implementierung und Akkreditierung von abermals hektisch reformierten Studiengängen für die Lehrer*innenausbildung und zu den kurz nach dem Start der geförderten Projekte bereits begonnenen Projekten zu deren ‚Monitoring‘ oder Evaluation.

Magnus: Auch wenn Sie ein gewisses Unbehagen gegenüber dem neoliberal konnotierten Begriff der ‚Rekrutierung‘ hegen: Welche Menschen suchen wir, wenn wir die besten Kandidat*innen für die Lehramtsausbildung gewinnen wollen und wie können wir dafür sorgen, dass sie sich für eine Karriere in der Schule entscheiden?

Nünning: Wer es ernst meint mit den unter dem Motto „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geförderten Projekten und Reformbestrebungen, sollte das Augenmerk vor allem darauf richten, wie die Besten für den wunderbaren Beruf der Lehrerin bzw. des Lehrers gewonnen werden können. Ebenso wie Humboldts Bildungstheorie bezeichnenderweise nicht von Institutionen, Konzepten oder Theorien ausgeht, sondern vom einzelnen Menschen selbst, der Dreh- und Angelpunkt seiner Anthropologie und Sprachphilosophie ist, sollten auch wir stärker die sorgfältige Auswahl und die Individualität der Studierenden als Ausgangspunkt nehmen. Auch wenn man sich (und ich mich) vom neoliberalen Neusprech des Uni-Management, in dem mit unschöner militärischer Metaphorik von ‚Rekrutierung‘ die Rede ist, aus guten Gründen distanzieren möchte, bildet die wohl wichtigste Voraussetzung für exzellente Lehrer*innenbildung die Gewinnung von hervorragend geeigneten und qualifizierten Studierenden für ein Lehramtsstudium. Auch in diesem Zusammenhang gilt der Ausspruch von Silke Leopold, der früheren Prorektorin für Lehre der Universität Heidelberg: „Exzellenz beginnt im ersten Semester!“

Eine wichtige Voraussetzung für eine Reform (in) der Universität und somit auch für eine Reform der Lehrer*innenbildung bildet die Beschäftigung mit der Frage nach dem zugrunde liegenden Menschenbild und der Frage, wie zeitgemäße Vorstellungen von ‚guten Lehrer*innen‘, einer ‚guten Universität‘ und einem ‚guten Leben‘ aussehen können. Gerade weil derzeit solche Hauptfragen weder erörtert noch beantwortet werden, muss wohl umso dringlicher über Reorganisations-, Verfahrens- und Verwaltungsfragen sowie die neuerliche Reformierung der oft hektisch zusammen gebastelten und unausgegorenen BA/MA-Studiengänge gestritten werden. Stattdessen sollten wir den Akzent auf die von Ihnen gestellte Frage verlagern, welche Menschen wir eigentlich suchen, wenn wir die besten Kandidat*innen für Lehramtsstudiengänge gewinnen möchten.

Obgleich es wahrscheinlich ein breites Spektrum von Möglichkeiten gibt, ein guter Lehrer oder eine wunderbare Lehrerin zu sein, scheinen mir bestimmte Eigenschaften doch sehr wünschenswert oder gar unabdingbare Voraussetzungen zu sein. Neben den Grundvoraussetzungen von hoher fachlicher Kompetenz und Enthusiasmus für ihren Beruf und ihre Fächer sollten Lehrer*innen

zunächst einmal authentisch, ehrlich, empathisch, fair, nett (ja, nett! Nett zu sein wird total unterschätzt, wie Jürgen Klopp mal zu Recht bemerkt hat) und menschenfreundlich sein. Rücksichtslose Egoisten vom Typ ‚me, myself and I‘, kühle Karrieristen und miesepetrig Misanthropen, die ihre destillierte Übellaunigkeit an Untergebenen oder ihnen anvertrauten Lernenden (oder Studierenden) auslassen, haben m.E. an Schulen und Hochschulen ebenso wenig zu suchen wie arbeitsscheue Dünnbrettbohrer, Opportunisten und kleinkarierte Korinthenkacker, nicht zuletzt weil Lehrer*innen immer auch Vorbilder für junge Menschen sind bzw. sein sollten und positive Energie und Zuversicht ausstrahlen sollten. Weitere wichtige Merkmale sind aus meiner Sicht Achtsamkeit, natürliche Autorität, die in hoher Kompetenz gründet, Begeisterung und Begeisterungsfähigkeit, möglichst sogar Charisma, heitere Gelassenheit, Großzügigkeit, intellektuelle Neugierde, lebenspraktische Klugheit, Respekt, Toleranz, Vertrauenswürdigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Zivilcourage und die Fähigkeiten, gut zuhören zu können, die Perspektive anderer einzunehmen und andere Menschen und ihre Leistungen wertzuschätzen: „granting greatness to others“, wie es Rosamund Stone Zander und Benjamin Zander in ihrem hinreißenden Buch *The Art of Possibility* (2000: 73) prägnant ausdrücken.

Dafür, wie man solche Menschen oder Wunschkandidat*innen für Lehramtsstudiengänge gewinnen und dafür sorgen kann, dass sie sich für eine Laufbahn an der Schule entscheiden, gibt es sicherlich kein Patentrezept, aber in den letzten Jahren hatten wir zumindest einige Negativbeispiele dafür, was man tunlichst unterlassen sollte, wenn man nicht das Gegenteil erreichen will. Wenn etwa ein ehemaliger Bundeskanzler Lehrer*innen pauschal als „faule Säcke“ bezeichnet, damit einen ganzen Berufsstand ungestraft verunglimpfen und sich auch noch des Beifalls der Stammtische sicher sein kann, dann dürfte das kein Beitrag gewesen sein, um das Ansehen von Lehrer*innen nachhaltig zu verbessern oder die Besten eines Jahrgangs für diesen erstrebenswerten, schönen und wichtigen Beruf zu gewinnen.

Wichtig wäre es vielmehr, ein Klima der Wertschätzung wie in Finnland zu erzeugen, ein Land, in dem dieser Beruf nicht nur ein sehr hohes gesellschaftliches Ansehen genießt, sondern in dem es meines Wissens auch für jeden Lehramtsstudienplatz bis zu zehn Bewerber*innen gibt. Obgleich niemand genau weiß, was das Geheimnis hinter den finnischen Erfolgen ist, spricht doch vieles dafür, dass diese maßgeblich darauf zurückzuführen sind, dass dort Gemeinden, Lehrer*innen und Lernende sehr viel mehr als hierzulande selbst bestimmen dürfen, dass es dort innovative Formen von forschendem Lehren und Lernen wie Projekt- und Phänomen-basiertem Unterricht gibt, der Fähigkeiten im Problemlösen und weitere „21st-Century Skills“ stärkt, und dass „die besten Schüler am Ende selber Lehrer werden, ihr Wissen weitergeben wollen“ (Bigalke 2016: 23). Wie weit wir davon in diesem unserem Lande, in dem wir ständig ‚von oben‘ mit neuen Anordnungen, Direktiven, Erlassen und Kriterienkatalogen für die vermeintliche Verbesserung von Studium und Lehre beglückt werden, noch entfernt sind, wissen Sie wahrscheinlich noch besser als ich. Alle, die mit Herzblut an

Schulen und Hochschulen lehren, sollten sich als Botschafter ihres Berufes verstehen und ihr Scherflein dazu beitragen, um jedem, der nicht bei drei auf den Bäumen ist, zu erläutern, warum es ein gesellschaftlich sehr wichtiger und wundervoller Beruf ist und wie befriedigend, lohnend und beglückend die sehr dankbare Aufgabe ist, jungen Menschen etwas beizubringen und sie bei ihrer Persönlichkeitsbildung und der Entfaltung ihrer individuellen Potentiale zu fördern.

Höger: Wenn Sie die Möglichkeit hätten, eine bundesweite Reform der Lehrer*innenausbildung maßgeblich mitzugestalten, welche zwei Dinge würden Sie sofort ändern?

Nünning: Auch für die letzte Frage möchte ich Ihnen vielmals danken, nicht zuletzt weil sie einer Einladung gleichkommt, der Megalomanie freien Lauf zu lassen. Sehr schade ist jedoch, dass Sie mir nur die Möglichkeit geben können, bloß zwei Dinge sofort zu ändern, denn ich würde am liebsten noch sehr viel mehr ändern. Also verzichte ich im Moment schweren Herzens auf die überfälligen Vorhaben, die m.E. ziemlich unsinnige Überbürokratisierung und Verschulung der Studiengänge im Zuge der ‚Bologna-Reform‘ umfassend rückgängig zu machen, die für Bildung dringend nötigen Freiräume, Freizeiten und Spielräume für Selbsttätigkeit zurückzugewinnen, alle in den letzten zehn Jahren neu geschaffenen Stabsstellen in der Verwaltung so bald wie eben möglich in die dringend nötigen *tenure-track*-Stellen für exzellente junge Wissenschaftler*innen (gerade auch in Lehramtsfächern) umzuwandeln und mindestens jede zweite freiwerdende Professur in der Fachdidaktik dorthin umzuwidmen, wo sie meines Erachtens nach hingehört, nämlich in die jeweilige Fachwissenschaft. Zudem sei vorweggeschickt, dass ich schon den Begriff der Reform der Lehrer*innenausbildung für problematisch halte, weil ich Humboldts Unterscheidung von allgemeiner Bildung durch Wissenschaft (s. Frage 2) und beruflicher Ausbildung immer noch sehr überzeugend finde.

Als Erstes würde ich mich dafür einsetzen, dass die bislang bei fast allen Reformen an den Universitäten in den letzten Jahren vorherrschende Unterordnung unter ideologische, politische und wirtschaftliche Interessen durch eine strikte Orientierung an wissenschaftlich ermitteltem Wissen ersetzt wird. Wenn Bildungspolitik*innen tatsächlich von wissenschaftlichen Erkenntnissen ausgingen, dann würden sie sich wahrscheinlich bei folgenreichen Entscheidungen nicht an den Interessen der IT-Industrie orientieren und z. B. eine sogenannte ‚digitale Bildung‘ (m.E. ein erstklassiger Anwärter auf den Oxymoron-Award oder das Unwort des Jahres) an Schulen mit mehreren Milliarden Euro fördern. Vielmehr würden sie zunächst einmal zur Kenntnis nehmen (müssen), dass Erkenntnisse der Neurobiologie, Kognitions- und Neurowissenschaft (vgl. z. B. Gerald Hüther 2011 und Susan Greenfield 2015) entschieden dafür sprechen, dem Einsatz von noch mehr digitalen (und oft ziemlich unsozialen) Medien in Lehr- und Lernkontexten mit einer gehörigen Portion Skepsis gegenüberzustehen, die demgegenüber zu Unrecht unterschätzte Bedeutung von Menschen (vulgo: ‚Lehrkräften‘) anzuerkennen und sich bei der Reform der Lehrer*innenbildung an

der Idee von Bildung durch Wissenschaft bzw. durch forschendes Lehren und Lernen zu orientieren. Dann würden sie bei der Planung und Durchführung von Reformen nicht bei bürokratischen und institutionellen Aspekten ansetzen, sondern bei den Individuen, um die es geht.

Ein wichtiger Teil dieser Orientierung an wissenschaftlichem Wissen bestände darin, sowohl Wilhelm von Humboldts Schriften zur Bildungstheorie und zu seiner Bildungsreform als auch das epochale Buch des österreichischen Philosophen Konrad Paul Liessmann, *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft* (2011), zur Pflichtlektüre für alle zu machen, die bei Entscheidungen über irgendwelche weiteren Reformen an Schulen oder Universitäten ein gewichtiges Wörtchen mitreden dürfen. Die Orientierung an wissenschaftlichem Wissen bedeutet natürlich auch, das bislang im „Reformhaus“ (Kaube 2015) von Bologna, Exzellenz-Rhetorik und „sinnlosen Wettbewerben“ (Binswanger) vorherrschende Bologna-Bullshit-Bingo umgehend abzuschaffen und durch einen der Forschung, Wissenschaft und Universität angemessenen Diskurs zu ersetzen. Aus meiner Sicht besteht ein Grundproblem bislang darin, dass meist in großen Elefantenrunden über den vermeintlich ‚alternativlosen‘ Bologna-Prozess, ‚Audits‘, ‚Assessments‘ und Evaluationen, Cluster, Credit Points, ‚Diversity Management‘, Drittmittel, Entwicklungsplanungsprozesse, ‚indikatorgestützte Mittelverteilung‘, Modularisierung, Personalentwicklungskonzepte, Pisa, Maßnahmen zur ‚Qualitätssicherung‘, Ranglisten bzw. ‚Rankings‘, Ressourcen, Strategie(n), ‚Synergieeffekte‘, die sogenannte ‚Wissensgesellschaft‘ sowie Leistungs- und Zielvereinbarungen geredet wird und dass Reformen in Top-down-Manier als Kommandosachen durchgedrückt werden.

Mit dem Begriff ‚Bullshit‘ meine ich übrigens nicht irgendwelchen Blödsinn, Nonsense oder Unfug, von dem es in der heutigen Mediengesellschaft wahrlich auch mehr als genug gibt (vgl. Nünning/Nünning 2015), sondern ich verwende ihn im terminologischen Sinne, wie ihn der amerikanische Philosoph Harry G. Frankfurt in seinem lesenswerten Bändchen mit dem Titel *On Bullshit* (2005, dt. 2014 [2006]) erläutert hat: Das Kennzeichen für „das Wesen des Bullshits“, so Frankfurt (2014: 27), bestehe in der „fehlenden Verbindung zur Wahrheit“ bzw. der „Gleichgültigkeit gegenüber der Frage, wie die Dinge wirklich sind“. Die selbst entlarvenden Sprechschablonen des Bologna-Bullshit-Bingo zeugen „nicht nur von einer erbärmlichen Anpassung an die alles beherrschende Sprache des *Coaching, Controlling* und *Monitoring*“ (Liessmann 2011: 46) und an die „Sprechblasen aus dem Jargon des *New Management*“ (ebd.: 123), sondern auch von einer geistigen Selbstverzwergung und Unbildung genau in Liessmanns Sinne, „daß die Idee von Bildung in jeder Hinsicht aufgehört hat, eine normative oder regulative Funktion zu erfüllen“ (ebd.: 70). Statt zur Mehrung von wahrheitsindifferentem Bullshit beizutragen, sollten sich die verantwortlichen Akteure lieber darauf besinnen, was eigentlich die Idee, der Sinn und der gesellschaftliche Zweck der Institution namens Universität ist, nämlich Bildung durch Wissenschaft, und täglich mit gutem Beispiel vorangehen, damit Menschen in dieser Institution tatsächlich wieder entsprechend denken, forschen, lehren und

lernen, miteinander reden und handeln können. Forschung, Lehrer*innenbildung und Wissenschaft benötigen Freiheit und eine klare Idee von Bildung.

Als sinnvolle Alternative zum vorherrschenden Bologna-Bullshit-Bingo und den Top-down-Reformen würde ich die besten und auch international sehr erfahrenen Wissenschaftler*innen zu ergebnisoffenen Expertengesprächen einladen, um eine nüchterne Bestandsaufnahme der Stärken, Schwächen und Desiderate der Lehrer*innenbildung zu machen. Nachhaltigen Erfolg dürfte eine Reform jedenfalls nur dann haben, wenn man auf Augenhöhe mit denen spricht, die in Forschung und Lehre für die Bildung von Lehrer*innen verantwortlich sind und deren Erfahrungen und Vorschlägen in Bottom-up-Prozessen als Grundlage für Veränderungen ernst nimmt.

Zweitens würde ich den seit Jahren bei allen Reformen im Bildungswesen (das diesen Namen seit einiger Zeit kaum mehr verdient hat und immer mehr zur Unbildung beiträgt, vgl. abermals Liessmanns Buch) vorherrschenden Faktoren der Beschleunigung, extrinsischen Motivierung(sversuche) sowie zunehmenden Bürokratisierung, Hierarchisierung und Technokratisierung der Universität durch eine dringend notwendige Verlangsamung, Rückkehr zur intrinsischen Motivation und Entbürokratisierung entgegenzuwirken versuchen. So könnten wieder Freiräume und Zeiten für Distanz, Gespräche, Nachdenken bzw. Reflexion entstehen. Viele bedenkenswerte Überlegungen dazu finden sich in dem sehr lesenswerten Buch von Maggie Berg und Barbara K. Seeber mit dem ebenso schönen wie programmatischen Titel *The Slow Professor. Challenging the Culture of Speed in the Academy* (2016), das ebenfalls jede(r) lesen sollte, die/der an einer Universität lehrt, lernt und angehende Lehrer*innen (aus)bildet. Anstatt die weit verbreiteten Zeitdiagnosen zur Beschleunigung aller Lebensbereiche (vgl. Hartmut Rosa) und zur vermeintlichen Unvermeidbarkeit der 24/7-Lebensform (Jonathan Crary) fatalistisch und unbefragt zu akzeptieren, sollten Projekte im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von der Einsicht ausgehen, dass Bildung nicht nur „auf Zeit angewiesen“ ist, sondern dass ihr Wesen geradezu als „Verzögerung der Zeit“ und „temporäre Entlastung von Seinmüssen“ (Dörpinghaus/Uphoff 2012: 164) charakterisiert werden kann. Wer Bildung (oder Wachstum) beschleunigen oder Bildungszeiten verkürzen will, verkennt ganz grundlegend das Wesen der mit diesen Begriffen bezeichneten Prozesse.

Bildung und Lehrer*innenbildung brauchen statt Beschleunigung, Dringlichkeit, Druck und (noch) mehr digitalen Medien vielmehr Entschleunigung, Muße, Verzögerung sowie sehr viel mehr Zeit für Gespräche, Nachdenken und kritische Auseinandersetzung mit den oftmals unsinnigen Pseudolösungen. Letztere werden uns nämlich in der ‚smarten Diktatur‘ (vgl. Welzer 2016), in der wir inzwischen leben, für vorher gar nicht vorhandene Bedürfnisse und Scheinprobleme, von denen wir gar nichts ahnten, durch immer neue Apps und das Internet vermeintlich smarterer Dinge aufgedrängt. Auch wenn wir Deutschen ja als notorisch autoritäts- und obrigkeitshörig gelten, wäre ‚selbst denken‘ im Sinne von Harald Welzers gleichnamigen und sehr lesenswerten Buch eine wirklich gute Alternative für alle, die eine bundesweite Reform der Lehrer*innenbildung mitgestalten könnten.

Dabei gilt es, nicht nur „die schleichende Transformation von freier Wissenschaft in ein unfreies Dienstleistungsgewerbe“ (Liessmann 2011: 91) rückgängig zu machen, sondern sich auch der größten Gefahr solcher Reformen bewusst zu sein: „Vor allem ist die Einbindung in einen Reformprozeß die beste Möglichkeit, um jedes Denken lahmzulegen.“ (Ebd.: 168)

„Das alles und noch viel mehr, würd' ich machen, wenn ich König von Deutschland wär“ und die bundesweite Reform der Lehrer*innenbildung maßgeblich mitgestalten dürfte. Auf keinen Fall aber sollte man den Kopf in den Sand stecken oder gar resignieren, auch wenn es angesichts der aktuellen Entwicklungen in der Schul- und Hochschulpolitik (ganz zu schweigen vom Siegeszug von Politikern, die Lügen hoffähig gemacht und uns ein Unwort des Jahres wie ‚postfaktisch‘ eingebrockt haben) oft Grund genug dafür zu geben scheint. Vielmehr sollte man sich auf den Antihelden von Herman Melvilles Kurzgeschichte *Bartleby* („I would prefer not to“) und Mahatma Gandhi besinnen, passiven zivilen Ungehorsam und Widerstand gegen unsinnige Anordnungen ‚von oben‘ praktizieren, wo immer es angebracht und nötig ist, bei jeder Konfrontation mit Bullshit, Sprechschablonen und anderen Strategien der Verdummung (vgl. Wertheimer/Zima 2001) nicht (wie leider so viele, denen das Hemd näher als die Hose oder der Rock ist) des Kaisers neue sprachliche Kleider bewundern, sondern so reagieren wie das Kind in Andersens Märchen und höflich, aber vernehmlich rufen: „Aber er hat ja gar nichts an!“

Vor allem aber gilt es, die bewährte britische Devise „keep calm and carry on“ zu beherzigen und nie die Hoffnung aufzugeben („There is always hope“), dass sich vielleicht doch etwas zum Positiven verändern lässt und dass man eventuell sogar durch eigenständiges Denken und Handeln selbst etwas dazu beitragen kann. Daher möchte ich gerne den Autorinnen des Buches *The Slow Professor*, in dem sich ebenso viele wichtige Denkanstöße finden wie in William Deresiewicz' *Excellent Sheep. The Miseducation of the American Elite and the Way to a Meaningful Life* (2015), einer schonungslosen Analyse der Auswüchse und Fehlentwicklungen im nordamerikanischen Hochschulwesen, dem Politiker hierzulande ja so gerne nacheifern, das letzte Wort überlassen: „Don't give up hope. Departmental cultures can change. And there can be subcultures of support within departments creating pockets of resistance to the effects of the corporate university.“ (Berg/Seeber 2016: 84)

Höger: Wir bedanken uns für das Interview.

Ralph Höger & Cristian D. Magnus
Heidelberg School of Education

Auswahlbibliographie der erwähnten, zitierten und empfohlenen Bücher und Aufsätze

- Berg, Maggie/Barbara K. Seeber. 2016. *The Slow Professor. Challenging the Culture of Speed in the Academy*. Toronto/Buffalo/London: University of Toronto Press.
- Bigalke, Silke. 2016. „Ein bisschen Spaß muss sein. Finnlands Pisa-Ergebnisse ließen zuletzt zu wünschen übrig. Nun macht das Land, was es am besten kann: das Schulsystem umkrempeln.“ In: *Die Süddeutsche Zeitung* Nr. 281 (5. Dezember 2016): 23.
- Binswanger, Mathias. 2012 [2010]. *Sinnlose Wettbewerbe. Warum wir immer mehr Unsinn produzieren*. Berlin/Freiburg im Breisgau: Herder.
- Collini, Stefan. 2012. *What are Universities For?*. London/New York: Penguin.
- Crary, Jonathan. 2014. *24/7. Late Capitalism and the Ends of Sleep*. London/New York: Verso.
- Deresiewicz, William. 2015. *Excellent Sheep. The Miseducation of the American Elite and the Way to a Meaningful Life*. New York: Free Press.
- Dörpinghaus, Andreas/Ina Katharina Uphoff. 2012. „Die andere Zeit der Dinge. Ein metaphysischer Grenzübertritt.“ In: Andreas Dörpinghaus/Andreas Nießeler (Hgg.). *Dinge in der Welt der Bildung – Bildung in der Welt der Dinge*. Würzburg: Königshausen & Neumann. 153-167.
- Frankfurt, Harry G. 2014 [2005]. *Bullshit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Greenfield, Susan. 2015. *Mind Change. How Digital Technologies Are Leaving Their Mark on Our Brains*. London et al.: Random House/Penguin.
- Huber, Ludwig. 2009. „Warum Forschendes Lehren nötig und möglich ist.“ In: Ludwig Huber/Julia Hellmer/Friederike Schneider (Hgg.). *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler. 9-35.
- Humboldt, Wilhelm von. 1960-1981. *Werke in fünf Bänden*. Andreas Flitner/Klaus Giel (Hgg.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hüther, Gerald. 2011. *Was wir sind und was wir sein könnten. Ein neurobiologischer Mutmacher*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Kaube, Jürgen. 2015. *Im Reformhaus. Zur Krise des Bildungssystems*. Springe: zu Klampen.
- Liessmann, Konrad Paul. 2011. *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. 5. Aufl. München/Zürich: Piper.
- Menze, Clemens. 1975. *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts*. Hannover: Hermann Schroedel.
- Meschonnic, Henri. 1995. „Humboldt heute denken.“ In: Jürgen Trabant (Hg.). *Sprache Denken. Positionen aktueller Sprachphilosophie*. Frankfurt a.M.: Fischer. 67-90.
- Morozov, Evgeny. 2013. *To Save Everything, Click Here. Technology, Solutionism and the Urge to Fix Problems That Don't Exist*. London/New York: Allen Lane.

- Nünning, Ansgar. 2013. „Zur Aktualität der Einheit von Forschung und Lehre. Bildung durch forschendes Lehren und Lernen in der literatur- und kulturwissenschaftlichen Hochschuldidaktik.“ In: Wolfgang Hallet (Hg.). *Literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik. Konzepte, Methoden, Lehrbeispiele*. Trier: WVT. 25-47.
- Nünning, Vera/Ansgar Nünning. 2015. „Sprachmüll: Warum wird in der heutigen Gesellschaft so viel Bullshit produziert?“ In: Jürgen Kaube/Jörn Laakmann (Hgg.). *Das Lexikon der offenen Fragen*. Stuttgart/Weimar: Metzler. 161-162.
- Robinson, Ken. 2009. *The Element. How Finding Your Passion Changes Everything*. London/New York: Penguin.
- Rosa, Hartmut. 2005. *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. stw 1760. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Seibt, Gustav. 2007. „Ende einer Lebensform. Von Humboldt zu Bologna.“ In: *Die Süddeutsche Zeitung* 21: 6.
- Welzer, Harald. 2013. *Selbst Denken. Eine Anleitung zum Widerstand*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Welzer, Harald. 2016. *Die Smarte Diktatur. Der Angriff auf unsere Freiheit*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Wertheimer, Jürgen/Peter V. Zima (Hgg.). 2001. *Strategien der Verdummung. Infantilisierung in der Fun-Gesellschaft*. München: C.H. Beck.
- Zander, Rosamund Stone/Benjamin Zander. 2000. *The Art of Possibility*. London/New York: Pen.

Der Beitrag ist online abrufbar unter <<https://hse.hypotheses.org/377>> [10. Januar 2017].