

Baudisch, Marvin; Hain, Frederic

Interessiert euch! Versuch über ein Ethos der Lehramtsstudierenden

Pädagogische Korrespondenz (2014) 50, S. 101-111



Quellenangabe/ Reference:

Baudisch, Marvin; Hain, Frederic: Interessiert euch! Versuch über ein Ethos der Lehramtsstudierenden
- In: *Pädagogische Korrespondenz* (2014) 50, S. 101-111 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-122880 -
DOI: 10.25656/01:12288

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-122880>

<https://doi.org/10.25656/01:12288>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 50

HERBST 2014

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596

Redaktion:

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Peter Euler (Darmstadt)
Ilan Gur Ze'ev (Haifa) (†)
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main)
Bernd Hackl (Graz)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (São Carlos)

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausgeber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2014 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

- 5 **IN MEMORIAM**
Michael Tischer
- 7 *Michael Tischer*
Prawda
- 12 **HISTORISCHES LEHRSTÜCK**
Wilhelm Flitner
Schulzeitverkürzung und Studiendauer
- 19 *Ulrich Herrmann*
Das Gymnasium zwischen Bildung und Beschleunigung. Zur
Aktualität von „Schulzeitverkürzung und Studiendauer“
von Wilhelm Flitner (1937)
- 30 **KÄLTESTUDIE**
Anne Kirschner
Hatties Transparenztraum: Freie Sicht auf das Lehren und Lernen
- 49 **DAS AKTUELLE THEMA**
Andreas Gruschka
Wer gewinnt den *Deutschen Schulpreis*?
Vom Preisen, von Wettbewerben und der Selbsterhöhung
- 67 **UNTERRICHTSFORSCHUNG**
Frank Ohlhaver
„Warum darf die mit Laptop spielen und wir nicht?“ – Eine
Fallanalyse zur beruflichen Initiation und Kooperation von
Lehramtsstudierenden im Schulpraktikum
- 86 **DIDAKTIKUM**
Marion Pollmanns
Vom Widerspruch des Unterrichtens und des Aneignens
- 101 **AUS WISSENSCHAFT UND LEHRE**
Marvin Baudisch/Frederic Hain
Interessiert euch! Versuch über ein Ethos der Lehramtsstudierenden

Marvin Baudisch/Frederic Hain

Interessiert euch!

Versuch über ein Ethos der Lehramtsstudierenden

Ich habe immer versucht, in einem Elfenbeinturm zu leben;
aber ein Meer von Scheiße schlägt an seine Mauern,
genug, ihn zum Einsturz zu bringen.
Gustave Flaubert an Ivan Turgenev, 13. November 1872

I

Zwischen Lehrerbildung und Elfenbeinturm – Zur Relevanz des Wissens

Der folgende Text ist die Antwort auf einen Aufruf zur Einreichung von Beiträgen, die sich dem derzeitigen Stand eines Studiums der Germanistik widmen sollten (H-Net, CfP). In diesem Aufruf wird die Frage nach dem „Sinn und Zweck der Germanistik“, wenn diese „weder relevantes Wissen noch relevante Kompetenzen“ vermitteln kann, gestellt. Wir wenden diese Frage in einem Appell nach einem Ethos der Lehramtsstudierenden. Wer die vorgegebenen „relevanten Kompetenzen“ und das vermeintlich „relevante Wissen“ (ebd.) des Lehrplans unhinterfragt aus den bisher in der eigenen Schulzeit gemachten Erfahrungen und dem (Vor-)Gegebenen übernimmt, begeht unserer Meinung nach einen Fehlschluss, indem er aus dem Sein das Sollen ableitet.

Wer mit typischer Konsumentenhaltung von der Schule an die Universität kommt und es als Zumutung empfindet, sich nicht auf den, durch einschlägige Lektüreschlüssel zu Fertiggerichten zubereiteten, immer gleichen Lesarten der Klassiker auszuruhen, sondern sich selbstständig mit Literatur und Theorie zu beschäftigen sowie eigene, gar neue Lesarten zu entwickeln, der verfehlt in unseren Augen den Sinn und Zweck eines Studiums. Ein Student der Geisteswissenschaften sollte in der Lage sein, die Frage nach der Relevanz von Wissen selbst zu begründen und dies kann nur durch die selbständige Auseinandersetzung mit dem Material erreicht werden. Die Forderung nach einem klaren und distinkten Regelwerk der Germanistik für die Lehrerausbildung feiert nicht nur den *status quo* und vermindert nicht nur die ohnehin mehr als fragliche akademische Freiheit. Wenn das Defizit des Studiums aus der Feststellung abgeleitet wird, dass „[d]ie meisten von ihnen [...] das Fach, aber nicht um der Wissenschaft willen [studieren, F.H. & M.B.]“ (ebd.), dann liegt vielleicht gerade in dieser Verkehrung der Rangfolge das

Problem. Nicht der Wunsch zu lehren (egal was!),¹ sollte zur Immatrikulationsentscheidung führen, sondern das Bestreben etwas weiterzugeben, für das sowohl Interesse als auch Leidenschaft besteht.

Nur so besteht, wenn überhaupt, die Möglichkeit, eine eigene Lehrerpersönlichkeit zu entwerfen, die nicht durch die blinde Ausführung von ökonomischen, politischen und kulturellen Imperativen bereits vorgezeichnet ist. Mit anderen Worten: Es geht um den Versuch, nicht bloß Schauspieler im bürgerlichen (Bildungs-)Trauerspiel des Deutschunterrichts zu sein, sondern den Federkiel zur Hand zu nehmen und im Rahmen einer vorgegebenen Dramaturgie zumindest den Versuch zu wagen, eigene Regieanweisungen hinzuzufügen.

Sicherlich ist es mehr als wünschenswert, Sympathie für Kinder zu empfinden, wenn man ein Lehramtsstudium beginnt. Ist jedoch der Wunsch „mit Kindern zu arbeiten“ der einzige Beweggrund für ein Studium der Germanistik auf Lehramt, könnte es ratsam sein, eine Ausbildung als Erzieher in Betracht zu ziehen, denn in Kitas und Krabbelstuben mangelt es bekanntlich an Personal.

Im Folgenden werden wir die Konsequenz der geforderten didaktischen Reduktion des Studiums auf Bildung und Subjektivation unter dem Lemma „Vorrang des Objekts“ aufzuzeigen versuchen. Daran anschließend werden wir einen Bezug zur Mündigkeit herstellen sowie Selbsterziehung und Selbstbildung als Möglichkeiten des Auswegs diskutieren. Im letzten Teil binden wir die zuvor gewonnenen Positionen an das Germanistikstudium an, indem wir diesem das Potential zur Wahrnehmungsschulung zusprechen. Eine in dieser Weise geschulte Wahrnehmung kann in eine kritische Haltung (Foucault) und eine Steigerung der ästhetischen Genussfähigkeit münden.

II

Der Vorrang des Objekts

Wird ein Germanistik-Studium gefordert, das am Lektürekanon der Schule orientiert ist, und mit der Implikation einhergeht, dass dieser Kanon durch einige historische, philosophische und literaturtheoretische ‚Tricks‘ kugelsicher gemacht und damit autoritätsrettend für den künftig Lehrenden wird, so

1 Dem Individuum einzig und allein die Verantwortung für diesen Missstand zuzuschreiben, geht freilich nicht auf, denn die Verkehrung von Fachinteresse und dem Wunsch Lehrer zu werden, hat natürlich auch systemische Ursachen. Es scheint, der Wunsch der Kultusministerien seien den Fächerbedarf deckende Agenten, keine Lehrer. Dies zeigt exemplarisch ein im Januar 2014 in München abgehaltener Flashmob von Referendaren gegen die bayrische Bildungspolitik, die Referendariatsstellen mit Verweis auf den demographischen Wandel kürzt: „Im Kultusministerium sieht man keinen Bedarf, neue Lehrerstellen zu schaffen. Die Schülerzahl sei schließlich gesunken, heißt es dort. Die Referendare hätten außerdem wissen können, dass die Anstellungschancen zumindest für bestimmte Fächerkombinationen sehr schlecht sind. ‚Wir haben vor mehr als fünf Jahren die Lehrerbedarfsprognose geändert‘, sagt Spaenles stellvertretender Sprecher. Aus der neuen Prognose gehe hervor, dass weniger Stellen für die Fächer in den Geisteswissenschaften und modernen Fremdsprachen zur Verfügung stehen. Trotzdem begannen nach wie vor viele ein Lehramtsstudium ohne sich Gedanken über die Wahl ihrer Fächer zu machen.“ (Nicolay 2014)

kommt das der Forderung nach einer (sehr groben) Landkarte der germanistischen Fachwissenschaft gleich. Nun ist gegen Landkarten nichts einzuwenden, sie bieten Übersicht und ersparen zeitraubende und gefährliche Umwege, ja, sie sind in einer globalisierten Wissensgesellschaft notwendig. Werden Landkarten jedoch genutzt, ohne auch nur im Geringsten daran interessiert zu sein, das Terrain selbstständig zu erkunden, dann sind sie sinnlos, denn wozu wissen wo etwas ist, wenn die eingezeichneten Orte eigentlich nicht von Interesse sind? Insbesondere als Lehrer in dieser Weise zu verfahren, ist nicht nur widersinnig, sondern gefährlich! Denn Landkarten können abweichen und müssen regelmäßig aktualisiert werden, da alte Brücken oder Straßen, ja ganze Dörfer vielleicht gar nicht mehr existieren. Versteht man sich als Reiseleiter oder Wegbegleiter – beide Metaphern sind bei Pädagogen recht beliebt – dann wird das ganze Unterfangen einer Bildungsreise für alle Beteiligten ein ziemlich langweiliges. Entweder laufen Lehrer und Schüler „am Gängelband einer vorentworfenen Reiseroute, oder aber [sie, F.H. & M.B.] improvisier[en] in der Suchbewegung, wie von A nach B zu kommen sei“ (Gruschka 2002, S. 314). Meist wird das Laufen am Gängelband dazu führen, dass in mechanischer Weise Allgemeinplätze abgeschrieben werden, was die Euphorie bei allen Beteiligten nicht unbedingt in die Höhe schnellen lassen wird. Von pädagogischer Verantwortlichkeit kann hier keine Rede mehr sein! Improvisierte Suchbewegungen auf dieser Stufe der Abstraktion hingegen sind immer der Gefahr der Willkür ausgesetzt und zudem kaum vernünftig zu kommunizieren, was eine Folge aus der Anwendung letztlich leerer Begriffe – Begriffe, denen keine Anschauung korrespondiert – sein könnte.

Mit Blick auf Subjektivierung und Mündigkeit kommt ein schwerwiegender Punkt hinzu – die Verdinglichung. Subjekt und Objekt stehen in einem Vermittlungszusammenhang. Im Versuch des Subjekts, dem Objekt näher zu kommen, seine Einzigartigkeit und Wahrheit aufzuschließen, liegt für das Individuum die Chance zur Ausdifferenzierung seiner eigenen Subjektivität. Im Umkehrschluss heißt das: Bedienen wir uns ausschließlich einer Landkarte, der vielfältige Interessen, Konventionen und Normen zugrunde liegen, um uns einem Objekt zu nähern, so verpassen wir die Möglichkeit unsere eigene Subjektivität zu entfalten, denn wir akzeptieren den Zugriff und die Zurichtung des Objekts durch andere, ohne selbst wirklich in das Spiel der Vermittlung einzutreten. In unseren Augen ist es die Aufgabe eines Lehrers, die Differenz zwischen (didaktischer) Vermitteltheit und dem Gegenstand des Interesses für seine Schüler kenntlich zu machen (vgl. Gruschka 2002, S. 400). Nur so besteht die Chance, dass Schüler ihre Subjektivität bewusst entfalten können und nicht bloß zum Echo der Deutungsversuche des Lehrers werden, die, haben sie sich selbst wiederum ausschließlich auf Landkarten gestützt, das Echo der durchlaufenen Institutionen darstellen.² Eine demokratische,

2 Versteht man Subjektivität reflexionsphilosophisch, dann ist Subjektivität nichts anderes als die Bewegung der Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt selbst. Subjektivität ist das ausgeschlossene Dritte, die Bedingung der Möglichkeit der zweiwertigen Logik resp. der beiden Werte Subjekt und Objekt. Subjektivität ist die prozessierende Differenz zwischen Subjekt

sich aneinander reflexiv abarbeitende Polyphonie schlägt um in eindimensionale Monophonie.

III

Erziehung zur Mündigkeit – eine Paradoxie

Die bildende Wirkung, welche durch den Unterricht erzielt werden soll, ist dabei im Hessischen Schulgesetz eindeutig definiert: In §2 heißt es, Erziehung solle darauf zielen, „dass die Schülerinnen und Schüler ihre Persönlichkeit in der Gemeinschaft entfalten können“ (HSchG 2005, §2). Die Schüler sollen „in Anerkennung der Wertordnung des Grundgesetzes und der Verfassung“ dazu befähigt werden, „staatsbürgerliche Verantwortung zu übernehmen und sowohl durch individuelles Handeln als auch durch die Wahrnehmung gemeinsamer Interessen mit anderen zur demokratischen Gestaltung des Staates und einer gerechten und freien Gesellschaft beizutragen“ (ebd.).

Will man an diesem Erziehungsziel festhalten, dann gilt mit Adorno:

„[E]ine Demokratie, die nicht nur funktionieren, sondern ihrem Begriff gemäß arbeiten soll, verlangt mündige Menschen. Man kann sich verwirklichte Demokratie nur als Gesellschaft von Mündigen vorstellen.“ (Adorno 1971, S. 107)

Schaut man in ein aktuelles, dem BA-Studium sowie den kompetenzorientierten Lehrplänen angepasstes Standardwerk zur Literaturdidaktik, dann wird dort suggeriert, Persönlichkeitsbildung respektive Erziehung zur Mündigkeit sei gar kein Problem: „Ein Mensch der gerne liest und ästhetisches Vergnügen beim Lesen empfindet sowie über literarische Kenntnisse verfügt“, heißt es da, „bildet damit auch *unmittelbar* positive Aspekte seiner Persönlichkeit aus“ (Leubern/Saupe u.a. 2010, S. 39, Herv. M.B.&F.H.). Aha! Hier gibt uns das Studienbuch eine wichtige Kompetenz für den späteren Beruf an die Hand: Einfach *Emilia Galotti* und die Hüterin der Humanität, die *Iphigenie auf Tauris*, auf den Tisch knallen, die Schüler lesen lassen, während man mit Lektüreschlüssel die nächste Arbeit konzipiert oder draußen eine rauchen geht und dann, ganz plötzlich, hüpfen lauter schöne Seelen durch den Klassenraum? Zweifelhaft, bekanntlich errang auch Joseph Goebels einen Dokortitel in der Germanistik – hat er etwa plagiiert oder war einfach seine Lesekompetenz nicht umfassend entfaltet?

Eine wirkliche Voraussetzung von Mündigkeit dagegen, die laut Kants berühmten Anfangssätzen in der Fähigkeit besteht, „sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (Kant 1784/1977, S. 53), liegt nach Adorno darin, den Schülern eine Chance auf Widerspruch zuzugestehen.

und Objekt und deshalb als Seiende nicht zu fixieren, jede Fixierung setzt die prozessierende Differenz, welche nichts anderes als Subjektivität ist, als Bedingung ihrer Möglichkeit immer schon voraus. Wird von Subjekt und Objekt als mit sich selbst identischen Entitäten geredet, ohne den hier skizzierten Vermittlungszusammenhang in Betracht zu ziehen, dann wird unter dem Primat der Verdinglichung diskutiert und Vermittlung zum Enigma. Vgl. auch Günther, Gotthard: *Idee und Grundriß einer nicht-Aristotelischen Logik*, Hamburg 1991.

Adorno schreibt: „[D]ie einzige wirkliche Konkretisierung der Mündigkeit“ liegt darin, „daß die Erziehung eine Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand ist“ (Adorno 1971, S. 145).

Erziehung zum Widerstand bietet eine mögliche Form, mit dem pädagogischen Paradoxon umzugehen, das darin besteht, wie aus Heteronomie (Erziehung) überhaupt Autonomie (Mündigkeit) entstehen kann. Sie zielt auf die Ausbildung der Urteilskraft der Schüler und setzt zweierlei voraus: erstens, dass es überhaupt etwas gibt, das Widerstand bietet und zweitens, dass es jemanden gibt, der Widerspruch evoziert und zulässt. Der erste Punkt bezieht sich auf das Objekt des Unterrichts und korreliert mit der bereits behandelten Verdinglichungsproblematik: wo alles zurechtgestutzt und prüfungsrelevantem Wissen angepasst wird, da gibt es auch nichts mehr, was eine lebendige Lernbewegung anleiten könnte. Der zweite Punkt verweist auf die Lehrkraft und somit auf die Studierenden. Diese müssen selbst Widerspruch leisten können, ihn provozieren, aushalten und leiten: Betrachten Lehramtsstudierende das Germanistikstudium aber wie einen Appstore, in dem man sich in gemütlicher Konsumentenhaltung möglichst leicht zu bedienende Methoden- und Wissensapps sowie relevante Kompetenzen auf die Festplatte lädt, um diese dann an ihre Schüler weiter zu senden, dann liegt bereits im Antritt des Lehramtsstudiums das Scheitern einer Erziehung zur Mündigkeit begründet.

Was wäre nun ein gangbarer Weg, um etwas so paradoxes wie Erziehung zur Mündigkeit dennoch nicht aufzugeben, die wohl jeder, wenn darauf angesprochen, als unverzichtbar erachtet? Unseres Erachtens kann dies keinesfalls gelingen, entscheidet man sich für maximale Komplexitätsreduktion in Form einer groben Landkarte. Diese bietet dem Lehramtsaspiranten zwar vermeintliche Sicherheit in Form eines Überblicks und die Illusion einer bewältigbaren Fachwissenschaft, aber er kauft sich mit dieser Sicherheit zugleich all die zuvor skizzierten Nachteile ein.

Wir lassen Nietzsche für uns sprechen:

„Hier muß unsere Philosophie nicht mit dem Erstaunen, sondern mit dem Erschrecken beginnen: wer es zu ihm nicht zu bringen vermag, ist gebeten, von den pädagogischen Dingen seine Hände zu lassen. Das Umgekehrte war freilich bisher die Regel; diejenigen, welche erschrecken, liefen wie Du, mein armer Freund, scheu davon, und die nüchternen Uner-schrockenen legten ihre breiten Hände recht breit auf die allerzarteste Technik, die es in einer Kunst geben kann, auf die Technik der Bildung.“ (Nietzsche, 1872/2009, S. 674)

Entgegen dem weitverbreiteten Klischee, dass die besonders idealistischen Lehrer aufgrund der Enttäuschung über den Schulalltag ausgebrannt mit der Schnapsflasche auf dem Sofa sitzen, sind es laut Untersuchungen von Udo Rauin gerade die wenig engagierten Studenten, die in der späteren Berufsausübung scheitern (vgl. Rauin 2007).

Wir schlagen vor, sich den Unsicherheiten und Mühen eines akademischen Studiums zu stellen, es als Chance zu begreifen und nicht ständig darauf zu verweisen, dass dies in der Schule doch sowieso alles nicht von Nutzen sei. Die Auseinandersetzung mit den Objekten der Fachwissenschaft öffnet nicht nur Perspektiven, alternative Routen durch die Bildungslandschaft

zu nehmen, sondern zugleich auch die Möglichkeit seine eigene Subjektivität (Stichwort: Lehrerpersönlichkeit!) auszubilden. Die vielfältigen Faktoren, die zu einer erfolgreichen Ausübung des Lehrerberufs führen, mögen kontingent sein – wie interessiert, aufgeschlossen und gründlich man jedoch sein fachwissenschaftliches Studium angeht, liegt in der eigenen Hand!

Hierzu möchten wir auf zwei Konzepte aus dem 19. Jahrhundert verweisen: Selbsterziehung (Salzmann) und Selbstbildung (Humboldt).

Das Konzept der Selbsterziehung wird von Salzmann in seinem Ameisenbüchlein als eines vorgestellt, das die Erziehung der Erzieher praktisch befördern soll. Er formuliert: „Ich will also diesen Plan, der sich gut lesen, aber schwer ausführen läßt, lieber ganz aufgeben und jedem, der sich Erziehung widmet, einen etwas einfacheren vorlegen, der in den drei Worten begriffen ist: *Erziehe dich selbst!*“ (Salzmann 1806/1964, S. 50)

Nach Salzmanns Ansicht ist es die Person des Lehrers, die der Vermittlung von Bildungsinhalten Glaubwürdigkeit verleiht. Ausschließlich sein Können, seine Motivation und sein Fleiß dienen den Schülern als Vorbild, sich selbst zu bilden. Der Lehrer hat demnach immer schon an der eigenen Person zu verdeutlichen, was er in den Schülern erst hervorrufen will. Erziehung wird auf

diese Weise zu einer Forderung nach Selbsterziehung. Das umfangreiche und schlüssige Wissen des Lehrers stellt den Garanten für die Richtigkeit des Vermittelten dar und er kann aufgrund seiner Fähigkeit zur gefragten Quelle des Wissens für die Schüler werden (vgl. Gruschka 2002, S. 298f.).

Die Selbstbildung, wie Humboldt sie vertritt, betrachtet das Studium der Philologien als „Medium zur Vorbereitung auf den Lehrerberuf“ (ebd., S. 295). Der Lehrer selbst wird qua seines Könnens zum Medium der Schüler. Auch hier kann der Lehrer nur zum Vorbild werden, wenn die eigene Bildung umfassend ist. Eines der Ziele Humboldts ist es, dem geistlosen Wiederholen und Memorieren nicht zu eigen gemachter (d.h. unverständener) Bildungsinhalte entgegenzuwirken. Dies soll u.a. dadurch geschehen, dass die Schüler nicht mit propädeutischen Vorformen abgespeist werden (vgl. ebd., S. 305.)

Ein naheliegender und wichtiger Einwand soll hier nicht verschwiegen werden: Man könnte uns entgegenhalten, dass sowohl das Konzept der Selbsterziehung als auch das der Selbstbildung allgegenwärtig sind, und permanente Arbeit an sich selbst und lebenslanges Lernen doch zur neoliberalen Marktanforderung schlechthin avanciert sind. Mit Ulrich Bröckling lässt sich von einem „Imperativ der Selbstoptimierung“ (im Interview mit Oliver Koch 2012) sprechen, der einen dazu auffordert, „sich permanent und in allen Lebenslagen dem Wettbewerb zu stellen [...], niemals in der Anstrengung nach[zu]lassen, flexibler, kreativer, innovativer zu sein als die anderen“ (ebd.). Wenn es auch nicht möglich sein sollte, diese Formen der Selbsttechniken in der Praxis voneinander zu trennen, so behaupten wir doch einen prinzipiellen Unterschied in den Zielen derselben. Hinter dem Imperativ der Selbstoptimierung steht letztlich eine nutzenorientierte Zweck-Mittel-Relation, denn um bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu haben als die anderen, muss man auch besser sein und mehr können als die Konkurrenz. Selbsterziehung im pädagogischen Sinne hingegen zielt auf die Entfaltung der eigenen Subjektivität als mündigem Individuum, das, wie bereits zitiert, dazu befähigt werden soll, solidarisch zu „gemeinsame[n] Interessen mit anderen zur demokratischen Gestaltung des Staates und einer gerechten und freien Gesellschaft beizutragen“ (HSchG 2005, §2). Freilich bedeutet eine umfassendere (Selbst-)Bildung und Erziehung auch eine größere Chance auf dem Berufsmarkt – laut §2 des Schulgesetzes sollen die Schüler ja auch dazu befähigt werden „ihr berufliches Leben auszufüllen“. Um aber überhaupt zwischen rein zweckrationalen Kompetenzen und einer das Nutzenkalkül in Frage stellenden Subjektentfaltung differenzieren zu können, ist die kritische und selbsttätige Auseinandersetzung mit dem Objekt und nicht das Bearbeiten von bereits zweckgebundenem, vorselegiertem Material zu unterstreichen. So setzt „der Begriff der Kompetenz“, laut Magnus Klaue, „demgegenüber die Trennung zwischen Objekt und Subjekt, Arbeit und Interesse voraus. Er bezeichnet keine in einem unwiederholbaren Bildungsweg erworbene Erfahrung, sondern ein Ensemble von Techniken, die auf andere Berufsfelder übertragbar sein sollen“ (Klaue 2012). Andernfalls werden die Schüler zu einer das Gegebene hinnehmenden So-ist-es-eben-Haltung erzogen, so „[...] daß sie in die gegenwärtige Welt, sei sie auch verderbt, passen.“ (Kant 1803/1968, S. 704)

Aber womöglich nicht einmal das: Sie werden um das Potential betrogen, überhaupt darüber nachdenken zu können, dass es auch anders sein könnte, weil viele der Lehramtsstudierenden die scheinbare Alternativlosigkeit der verderbten Welt selbst unhinterfragt hinnehmen. Schule sollte eine Bildungs- und keine Ausbildungsstätte sein. Schaut man allerdings in die aktuellen, kompetenzorientierten Spiralcurricula, dann ist die Zugrichtung eindeutig. Nimmt man z.B. ein Kerncurriculum des Landes Hessen (vgl. Kerncurriculum Sek. I Deutsch) und achtet darauf, welche überfachliche Kompetenzen Schüler unabhängig vom Fach erwerben sollen, dann ist sowohl ein ökonomischer als auch ein eindeutig zweckrationaler Movens explizit genannt:

„Im Entwicklungsprozess der Lernenden kommt dem Aufbau überfachlicher Kompetenzen eine besondere Bedeutung zu. Dabei geht es um ein Zusammenwirken von Fähigkeiten und Fertigkeiten, personalen und sozialen Dispositionen sowie Einstellungen und Haltungen. Den Lernenden wird hierdurch ermöglicht, in der Schule, in ihrem privaten und auch in ihrem künftigen beruflichen Leben Herausforderungen anzunehmen und erfolgreich und verantwortungsvoll zu meistern. Zu einer Entwicklung in diesem Sinne tragen alle Fächer gemeinsam bei“ (ebd., S. 8.).

und:

„Kompetenzen werden dabei verstanden als Verbindung von Wissen und Können – Wissen soll transferierbar und in Anwendungssituationen nutzbar sein“ (ebd., S. 5.).

Die überfachlichen Kompetenzen heißen dabei Personale Kompetenz, Sozialkompetenz, Lernkompetenz und Sprachkompetenz, diese wiederum teilen sich in weitere *Unterkompetenzen* auf. Hier kann nicht auf alles im Detail eingegangen werden, herausgehoben werden soll jedoch, dass in den Beschreibungen der Kompetenzen viele Begriffe auftauchen, die das Wort „Selbst“ in ihrer Beschreibung tragen, wie Selbstregulierung oder Selbstkonzept, außerdem wird in der Sozialkompetenz die Bedeutung von Kooperation und Teamfähigkeit betont. Mit der zitierten Nutzenorientierung der Kompetenzen schwanken die Selbstregulierung und das Selbstkonzept zwischen den pädagogischen Selbsttechniken und dem ‚neoliberalen Selbstoptimierungsimperativ‘. Mit den hier angeführten Begriffen Kooperation und Teamfähigkeit tauchen genau jene Kompetenzen auf, die sich auf so gut wie jeder Unternehmensseite und in jedem Assessment Centre in den Anforderungsprofilen an Bewerber finden.³ Sie gehören genauso wie Kreativität, Selbstverantwortung, Lebenslanges Lernen und Flexibilität – man könnte die Liste fortführen – zu jenen Begriffen, die unsere gegenwärtige Wirklichkeit konstruieren, wissenschaftliche Wahrheiten und Alltagsverstand präformieren (vgl.

3 Wir schlagen bspw. einen Job bei der Sandwichkette *Subway* vor, der sich mit dem schicken Titel *Sandwich Artist* schmücken darf. Vorausgesetzt werden dabei ganz spezielle Kompetenzen wie „Teamfähigkeit, Serviceorientierung, Freude am Umgang mit Menschen, Bereitschaft zur Wechselschicht und Wochenend-Dienst, hohe Einsatzbereitschaft und sehr gute Deutschkenntnisse“. Das Kerncurriculum bereitet in diesem Sinne dem rasanten „Aufstieg innerhalb der SUBWAY® Kette“ zum filigranen Weißbrotkünstler den Weg. (alle Zitate: www.karriere-bei-subway.de/store_sandwich_artist.php, [Abruf 01.10.2014])

Bröckling 2004) sowie sich „durch eine fraglose Plausibilität“ (Bröckling 2004, S. 10) in verschiedensten Diskursen auszeichnen. Die Forderung zur Erziehung von Individuen, die an demokratischen Prozessen partizipieren, firmiert in den neuen Lehrplänen als Unterkompetenz namens „Gesellschaftliche Verantwortung“ unter der Sozialkompetenz (Kerncurriculum Sek. I Deutsch, S. 10). „Die Sprache der Reform ist weitgehend die des Business“ (Gruschka 2012, S. 14). Wenn Lehramtsstudierende monieren, sie bekommen „weder Inhalte noch Kompetenzen vermittelt, die Lehrer benötigen“ (H-Net, CFP), wie es in der Essayforderung heißt, dann machen sie sich selbst zu bloßen Agenten ökonomisch gefärbter Bildungsstandards und Lehrplänen. Von Mündigkeit und Selbstbildung haben sie dann so viel verstanden wie Markus Lanz von Moderation.

IV

Kritische Haltung als Ethos der Wahrnehmungsschulung

Michel Foucaults kritische Haltung dagegen ist eine Kunst, „nicht dermaßen regiert zu werden“ (Foucault 1978/1992, S.12). Sie lässt sich im Rückgriff auf die genealogische Methode als „Ausgrabungsarbeit unter den eigenen Füßen“ (Foucault 1967/2001, S. 776) charakterisieren. Mit anderen Worten: Es geht um das kontinuierliche Erfragen und Kritisieren von Subjektivierungsstrategien. Hier ist auch Mündigkeit zu verorten, denn durch das Aufdecken verschiedenster Konstitutionsbedingungen erhöht sich der Entscheidungsspielraum des Einzelnen und somit seine Freiheitsgrade.

Bezogen auf das Studium der Germanistik könnte das bedeuten, Foucaults kritische Haltung als Wahrnehmungsschulung zu begreifen. Nicht von ungefähr entwickelt Foucault diese kritische Haltung, die er auch als „Haltung der Modernität“ bezeichnet, im Ausgang von Charles Baudelaire als eine spezifische Sensibilisierung der Wahrnehmung für das vermeintlich Flüchtige (vgl. Foucault 1984/2001, S. 694f.). Was könnte sich besser eignen, das Auge für das Detaillierte und Singuläre zu schärfen, als der aufgeschlossene Umgang mit Erzählungen? Legt man diesem Gedanken den Erzählungsbegriff Roland Barthes‘ zugrunde, der davon ausgeht, dass sich Erzählen nicht auf literarische Texte beschränkt, sondern eine kulturelle Universalie ersten Ranges bildet, dann ist Erzählen allgegenwärtig: „Die Erzählung schert sich nicht um gute oder schlechte Literatur: sie ist international, transhistorisch, transkulturell, und damit einfach da, so wie das Leben“ (Barthes 1966/1988, S. 102).

Mit der Narratologie bietet uns die Literaturwissenschaft ein ausgefeiltes Instrument zur Analyse von Erzählungen an. Dieses Werkzeug wurde zwar für die Interpretation genuin literarischer Texte geschaffen, kann aber mit Roland Barthes auf alle kulturellen Erzeugnisse ausgeweitet werden und stellt damit eine hervorragende Ergänzung zu einer historisch-philosophischen Verfahrensweise (wie bspw. der Genealogie) dar.

Im Hinblick auf den zuvor verhandelten Vorrang des Objekts wäre vorzuschlagen, die Originaltexte vor dem Hintergrund der bekannten Lektüreschlüssel zu lesen, um andere, neue Lesarten zu entwickeln und zu untersuchen, was die Sekundärtexte ausschließen müssen, um ihre Lesart zu positionieren. Weitere Fragen, die durch eine narratologische Analyse zu stellen und zu beantworten wären, wäre die Frage danach, wie bspw. Schulbücher erzählen und was für eine Art Leser sie antizipieren und erzeugen. Wie erzählt Werbung? Was bedeutet es, wenn die Drogeriekette DM aus Goethes „Hier bin ich Mensch / hier darf ich's sein“ durch den Wechsel nur eines Verbs den raffinierten Slogan „Hier bin ich Mensch / hier kauf ich ein“ macht? Um literarische Texte nicht nur als mumifizierte Artefakte ehrfürchtig zu bewundern, sondern sie als prozessuale und intertextuelle Konstruktionen zu erkennen, kann man sie mit Texten der Gegenwart kurzschließen (Stichwort: Lebenswelthanbindung): Welche Bedeutungsverschiebungen ergeben sich zwischen Goethes „Erlkönig“ und der Version Rammsteins, wie sie sich im Song „Dalai Lama“ abzeichnen? Dies sind einige wenige Vorschläge, die der Forderung eines Germanistikstudiums in Bezug auf den Lehrerberuf ein wenig Farbe verleihen könnten.

Noch einmal: Durch das Germanistikstudium kann Wahrnehmungsschulung im Modus der Selbsterziehung und Selbstbildung zur inkorporierten Praxis werden. Diese Praxis kann Mündigkeit qua kritischer Haltung und die Steigerung der ästhetischen Genussfähigkeit durch die erweiterten Perspektiven auf Kunst und Kultur befördern. Uns ist bewusst, dass Forderungen dieser Art bei vielen Kommiliton_innen leider nicht unbedingt Sympathien erwecken. Die Frage jedoch, warum man Germanistik (auf Lehramt) studieren will, lässt sich aus unserer Sicht nur so beantworten.

Nachtrag:

Ja, der Himmel ist grau, die Tage sind kalt, die Nächte noch kälter. Woran festhalten auf dem „Weg der Verzweiflung“ (Hegel 1986, S. 72)?

Hilfe eilt herbei, von einem der größten Motivationsphilosophen unserer Zeit. Also sprach Oliver Kahn: „Mein Power Thinking bewirkt die konstante positive Beeinflussung des eigenen Bewusstseins, ohne dabei die Realität auszublenden. Es ist nur eine »Umverteilung«, eine andere Gewichtung. Es ist ein »Du schon, du jetzt nicht«, gerichtet an die Gedanken. Um sich seine Kräfte für Besseres zu bewahren und um die Kräfte sogar noch zu steigern. Weil mich im entscheidenden Augenblick nichts Negatives belastet. Die Kraft, die in mir steckt, wird vollständig einsetzbar, und jede Schwächung dieser Kraft vermieden.“ (Kahn 2010, S. 152.)

Literatur

- Adorno, Theodor W.: Erziehung – wozu?, in: ders.: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt/Main 1971, S. 105-119.
Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit, in: ders.: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt/Main 1971, S. 133-147.

- Barthes, Roland: Einführung in die strukturelle Analyse von Erzählungen (1966), in: ders.: Das semiologische Abenteuer, Frankfurt/Main 1988, S. 102-143.
- Bröckling, Ulrich u.a. (Hrsg.): Glossar der Gegenwart, Frankfurt/Main 2004.
- Foucault, Michel: Was ist Aufklärung? (1984), in: ders.: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Bd. IV 1980-1988, hrsg. v. Daniel Defert u.a., Frankfurt/Main 2001, S. 687-707.
- Foucault, Michel: Wer sind Sie, Professor Foucault? (1967), in: ders.: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Bd. I. 1954-1969, hrsg. v. Daniel Defert u.a., Frankfurt/Main 2001, S. 770-793.
- Foucault, Michel: Was ist Kritik? (1978), Berlin 1992.
- Gruschka, Andreas: Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb, Wetzlar 2002.
- Gruschka, Andreas: Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht, Stuttgart 2012.
- Günther, Gotthard: Idee und Grundriß einer nicht-Aristotelischen Logik, Hamburg 1991.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Phänomenologie des Geistes, in: ders.: G.W.F. Hegel Werke. Bd. 3, hrsg. v. Eva Moldenhauer und Karl Markus Michel, Frankfurt/Main 1986.
- Leubner, Martin/Saupe, Anja/Richter, Matthias: Literaturdidaktik, Berlin 2010.
- Kahn, Oliver: ICH. Erfolg kommt von Innen, 2. Aufl., München 2010.
- Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1784), in: ders.: Werkausgabe, Bd. XI, hrsg. v. Wilhelm Weischedel, Frankfurt/Main 1977, S. 53-61.
- Kant, Immanuel: Über Pädagogik (1803), in: ders.: Werkausgabe Bd. XII, hrsg. v. Wilhelm Weischedel, Frankfurt/Main 1968, S. 695-761.
- Klaue, Magnus: Heute liest der Germanist maximal diagonal, Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 10. Oktober 2012, Nr. 236, S. N5.
- Nietzsche, Friedrich: Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten. Vortrag II (1872), in: ders.: Kritische Studienausgabe, Bd. I, hrsg. V. Giorgio Colli u. Mazzino Montinari, 8. Aufl., München 2009, S. 672-692.
- Koch, Oliver: Diktat des Komparativs. Ulrich Bröckling im Interview, in: Opak Nr.11, Feb.-Apr. 2012, Berlin 2012, S. 22-25.
- Rauin, Udo: Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert. Studierverhalten und Karrieren im Lehrerberuf – Kann man Risiken schon im Studium prognostizieren?, in: Forschung Frankfurt, Heft 3/2007, S. 60-64.
- Salzmann, Christian G.: Das Ameisenbüchlein (1806), Bad Heilbrunn 1964.

Internetquellen

- Hessisches Schulgesetz (HSchG) in der Fassung vom 14. Juni 2005; hier besonders §2: Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule, <http://tinyurl.com/lal3717> [Abruf: 01.10.2014]
- Hessisches Kultusministerium: Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Gymnasium. Deutsch, o.J., <http://tinyurl.com/n3jw355> [Abruf: 01.10.2014]
- H-Net: CFP: Zwischen Lehrerbildung und Elfenbeinturm. Die Germanistik als Patient. Sammelband für studentische Beiträge, 25.05.2013, <http://tinyurl.com/mx5y6ae>, [Abruf: 01.10.2014]
- Nicolay, Franziska: Flashmob für mehr Lehrerstellen, Süddeutsche Zeitung vom 19.01.2014; www.sueddeutsche.de/muenchen/protest-der-referendare-flashmob-fuer-mehr-lehrerstellen-1.1866550 [Abruf: 01.10.2014]