

**Olivera Durbaba**

Universität Belgrad, Serbien

ORCID: 0000-0001-9143-6739

[olja.durbaba@fil.bg.ac.rs](mailto:olja.durbaba@fil.bg.ac.rs)

## Zwischen Bildungsmisere und Bildungsreform(en): Reflexionen angehender Fremdsprachenlehrkräfte über moderne Bildungssysteme und Zukunftsperspektiven des institutionellen Fremdsprachenlernens

**Between educational misery and educational reform(s) or how  
future foreign language teachers reflect  
on modern educational systems and future perspectives  
of institutional foreign language learning**

This paper presents a small-scale empirical study which included 21 senior-year students of German as a major who took a course on the methodology of teaching German as a foreign language in the spring semesters 2020 and 2021, at the Faculty of Philology at the University of Belgrade (Serbia). The students were encouraged to read several articles by the Austrian educational philosopher Konrad Paul Liessmann and to record their reflections on the possible effects of the commercialization of purpose-oriented knowledge. The articles in question are based on Liessmann's so-called "Theory of Uneducation". The students' tasks were analyzed and discussed, with the focus on their statements regarding the following aspects: a) possible challenges, opportunities and dangers of unavoidable digitization and mechanization in everyday life and at school, and b) the changing



roles and tasks in the educational context. All this more or less aims at application-oriented knowledge management. The participants supported Liessmann's thesis that education is losing value through commercial exploitation, accumulation of TV quiz knowledge and extensive testing and examining. However, his skepticism with regard to digitization in the school system and his plea for more traditional canons of school subjects were mostly met with disapproval by the participants.

**Keywords:** Konrad Paul Liessmann, Theory of Uneducation, German as a foreign language, foreign language teaching, purpose-oriented knowledge, application-oriented knowledge.

**Schlüsselwörter:** Konrad Paul Liessmann, Theorie der Unbildung, Deutsch als Fremdsprache, Fremdsprachenunterricht, zweckorientiertes Wissen, anwendungsorientiertes Wissen.

## 1. Einleitung

„Was verlangt man von einer Nation, einem Zeitalter, von dem ganzen Menschengeschlecht, wenn man ihm seine Achtung und seine Bewunderung schenken soll? Man verlangt, dass Bildung, Weisheit und Tugend so mächtig und allgemein verbreitet, als möglich, unter ihm herrschen, dass es seinen innern Werth so hoch steigern, dass der Begriff der Menschheit, wenn man ihn von ihm, als dem einzigen Beispiel, abziehen müsste, einen grossen und würdigen Gehalt gewönne.“  
(Wilhelm von Humboldt 1980: 236)

Das von Wilhelm von Humboldt in seiner programmatischen, nur als Bruchstück erhaltenen Schrift „Theorie der Bildung des Menschen“ zum Ausdruck gebrachte denkwürdige und erstrebenswerte Bildungsideal scheint auch nach mehr als 200 Jahren seit der Veröffentlichung dieser Abhandlung (1792/93) unvermindert aktuell zu sein. Dass Bildung auch heutzutage in aller Munde ist, mag nicht wundern, denn jede(r) von uns kann aufgrund der eigenen Lebenserfahrungen in tiefster Überzeugung behaupten, sich mit Schulsystemen und Bildungsansätzen ausreichend auszukennen und daher mitreden zu dürfen.

Die Fragen nach dem Sinn, Inhalt, Umfang der Bildung für jede(n) Einzelne(n) wie auch für das Menschengeschlecht im Ganzen beschäftigten viele große Denker jedoch auch längst vor der Entstehung der Schulsysteme und der mehr oder weniger in staatlicher Obhut gestalteten und organisierten Bildung für alle. So sprachen bekanntlich bereits im griechischen Altertum Protagoras, später auch Platon, Aristoteles und Plutarch von „Mathesis“ als Wissensaneignung und „Askesis“ als Einübung

(De Konnick, 2004), als Ziel der „Paideia“ (gr. Erziehung, Bildung) galt schon damals „die Ausbildung der elementaren Tugenden des Menschen“ (Lederer, 2014: 45). Schon Seneca warnte „Non vitae sed scholae discimus“ und Johann Amos Comenius setzte sich in seiner „Didactica magna“ aus dem 17. Jahrhundert für eine allgemeine Erziehung als kontinuierliche Vervollkommnung aller Menschen ein, die dadurch zu Pansophen (griech. „Allwissenden“) werden sollten (Komenski, 1997), etwas später betonte auch Jean-Jacques Rousseau, dass die Menschen durch Bildung und Erziehung kultiviert werden: „On façonne les plantes par la culture, et les hommes par l'éducation“ (Rousseau, 1762: 13).

Im deutschsprachigen Raum wird Bildung als ein vielfältiger und mehrdeutiger Begriff spätestens seit Humboldts Wirken zum Forschungsgegenstand mehrerer wissenschaftlichen Disziplinen, vor allem der Erziehungswissenschaft und der Allgemeinen Didaktik, aber auch der Philosophie, Soziologie, Kulturanthropologie (vgl. Romilly, 1991; Humboldt et al., 2020; Anderson, 2004; Lederer, 2013; Lederer, 2014). Es stellt sich daher gerechtfertigt die Frage, ob und inwieweit die modernen (kritischen) Bildungstheorien, insbesondere solche, die als wegweisend und gesellschaftlich relevant gelten dürften (z. B. jene von Adorno, Habermas, Heydorn, Klafki, um es einfachheitshalber auf die deutschsprachigen Quellen zu beschränken), im Rahmen der universitären Ausbildung von Lehramtsstudierenden, darunter auch von angehenden Fremdsprachenlehrkräften („*pre-service teaching*“) thematisiert werden. Wie eine stichprobenartige Analyse aufzeigte – welche selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben vermag und bei der ich etwa zwanzig Curricula germanistischer Studiengänge in mehreren zentral-, ost- und südosteuropäischen Ländern untersuchte<sup>1</sup> – werden bildungstheoretische Ansätze im DaF-Studium nur vereinzelt und in äußerst reduzierter Form besprochen. Wenn überhaupt, finden sie Berücksichtigung überwiegend im Zusammenhang mit Inhalten, die sich auf die allgemeinen Aufgaben der Lehrenden im Schulwesen, die Postulate der Gestaltung und Anwendung von Curricula und die Umsetzung pädagogischer und didaktischer Prinzipien beziehen. Daher versuchte ich im Rahmen einer universitären Lehrveranstaltung an meiner Institution zu überprüfen, wie eine Gruppe von Germanistikstudierenden, die zu Lehrenden für Deutsch als

---

<sup>1</sup> Dank der Vernetzung durch die Projekte „Germanistik Digital“ (Erasmus+) und „Sprachlos?“ (vom DAAD unterstützt) wurden mir Einsichten in die einschlägigen Curricula von BA- und MA-Studien ermöglicht, und zwar der Universität Sarajewo (Bosnien und Herzegowina), der Universität Greifswald (BR Deutschland), der Universität Maribor (Slowenien), der Universität Trnava (Slowakei), der Universität Jana Evangelista Pyrkyně in Usti nad Labem (Tschechien), der Universität Vilnius (Litauen), der Universität der Angewandten Wissenschaften Ventspils (Lettland). Außerdem wurden vorher die Curricula aller fünf germanistischen Abteilungen in meinem Heimatland analysiert (Universitäten Belgrad, Novi Sad, Nis, Kragujevac, Novi Pazar).

Fremdsprache ausgebildet werden, sich mit bestimmten bildungstheoretisch und -politisch relevanten Themen auseinandersetzt.

## **2. Studie: Kontext, Gegenstand, Methode und Durchführung**

„Die Zukunft, die wir wollen, muss erfunden werden. Sonst bekommen wir eine, die wir nicht wollen.“ (Joseph Beuys)

An der Philologischen Fakultät der Universität Belgrad, wo meine Studie durchgeführt wurde, kann man insgesamt 22 Fremdsprachen im Hauptfach studieren; weitere 13 Fremdsprachen und die Gebärdensprache werden als Neben- oder Wahlfächer angeboten. Nach der Anzahl der Studierenden stellt die Abteilung für Germanistik den zweitgrößten Fachbereich an der Fakultät dar, nur im Studiengang für die englische Sprache und Literatur stehen mehr Studienplätze zur Verfügung.

Der Studiengang für Germanistik an der Universität Belgrad ist zweistufig aufgegliedert und umfasst eine vierjährige BA-Phase und ein zweisemestriges Masterstudium. Das Curriculum besteht ebenfalls aus zwei Segmenten, einem Kerncurriculum mit obligatorischen Unterrichtsfächern und einem weiteren, individuell frei zu gestaltenden Wahlcurriculum. Der Pflichtteil beinhaltet in jedem Semester jeweils 1-2 Kurse in der germanistischen Linguistik (Morphologie, Syntax, Lexikologie, Pragmalinguistik), in der deutschsprachigen Literaturgeschichte und -theorie, sowie acht Wochenstunden im praktischen Deutschunterricht. Die Wahlfächer können beliebig kombiniert werden aus dem Angebot aller anderen Fachbereiche an der Fakultät. In den letzten vier BA-Semestern müssen die Studierenden als Wahlpflichtfächer jeweils einen Kurs pro Semester entweder im Bereich Didaktik/Methodik der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache oder im Bereich der Translatologie belegen. Obwohl das Unterrichtspensum hoch ist (mit jeweils 4 SWS pro Kurs) und die Kurse unter Studierenden als verhältnismäßig anspruchsvoll gelten, wählen manche von ihnen doch die beiden Bereiche, weil sie sich erst nach dem Studium für eine bestimmte Laufbahn entscheiden wollen. Allerdings müssen diejenigen, die Lehrkräfte werden möchten, unbedingt auch ein Masterstudium absolvieren, ein Unterrichtspraktikum an einer staatlichen Schule machen und schließlich eine empirische Studie erarbeiten.

Im Sommersemester 2021 und 2022 habe ich im Rahmen eines meiner Kurse zur Didaktik/Methodik der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache mit den Teilnehmenden, Germanistikstudierenden im letzten (achten) Semester ihres BA-Studiums, eine klein angelegte Studie durchgeführt. Sie wurden veranlasst, ausgehend von der sogenannten Theorie der Unbildung

des österreichischen Bildungstheoretikers Konrad Paul Liessmann<sup>2</sup>, der die Umwandlung des Humboldtschen humanistischen Bildungsideals in moderne Bildungssysteme als eine Art „(...) Umgang mit Wissen jenseits jeder Idee von Bildung“ (Liessmann, 2010: 10) anprangert, über mögliche Auswirkungen einer fortschreitenden Ökonomisierung des anwendungs- und zweckorientierten Wissens auf den institutionellen Fremdsprachenunterricht nachzudenken und ihre Überlegungen als Hausarbeiten zu formulieren<sup>3</sup>. Dazu wurden den Studierenden auf der fakultätsinternen Moodle-Plattform mehrere wissenschaftliche Artikel und Aufnahmen der öffentlichen Auftritte von K.-P. Liessmann zur Verfügung gestellt<sup>4</sup>. Ihre Hausarbeiten wurden anschließend analysiert und in Gruppendiskussionen weiter erörtert, vor allem im Hinblick auf ihre eigenen Stellungnahmen zu Liessmanns Thesen und zu möglichen Herausforderungen, Chancen und Risiken der (unvermeidlichen?) Digitalisierung und Technisierung im Alltag und in der Schule sowie zu geänderten Lehrerrollen und -aufgaben von Fremdsprachenlehrenden in einem Bildungskontext, der mehr oder weniger auf marktorientiertes Wissensmanagement abzielt. Die Idee dabei war, durch einen kleinen und einigermaßen provokanten Ausschnitt aus der bildungstheoretischen Literatur die Studierenden zum kritischen und argumentierten Reflektieren über (vermeintliche oder tatsächliche?) Unzulänglichkeiten von Bildungssystemen und -konzepten anzuspornen. Als Forschende habe ich mir dadurch erhofft, mehr Einsicht darin bekommen zu dürfen, welche Überlegungen zu (Irr-)Wegen von Bildungskonzepten im 21. Jahrhundert Studierende hegen, die sich einerseits noch im Ausbildungsprozess befinden, andererseits in absehbarer Zukunft selbst ihre Laufbahn als Lehrkräfte für Deutsch als Fremdsprache beginnen werden.

Die Studie wurde in zwei Teilen durchgeführt, und zwar zuerst im Sommersemester 2021, als der Unterricht ausschließlich online stattfinden konnte und danach im Sommersemester 2022, als

---

<sup>2</sup> Konrad Paul Liessmann (Villach, 1953) war Professor der Philosophie an der Universität Wien (in Ruhestand seit 2018). Er beschäftigt sich u. a. mit Bildungstheorien, Sprachpolitik und Sprachrechten.

<sup>3</sup> Für Liessmanns Artikel habe ich mich aus mehreren Gründen entschieden. Erstens weil er bildungsrelevante Inhalte erörtert, die auch im internationalen Kontext von Belang sind, obwohl er eigentlich in erster Linie die Tatbestände in deutschsprachigen Ländern thematisiert. Zweitens halte ich seinen absichtlich polemischen Schreibstil für einen authentischen und realitätsnahen Input im fremdsprachlichen Unterricht zu akademischen Zwecken mit fortgeschrittenen DaF-Studierenden. Drittens erwies sich, dass einige seiner Artikel zu den Open-Access-Publikationen gehören oder in mehr oder weniger vereinfachter Form auch als Presstexte vorhanden sind, was den Kursteilnehmenden einen leichteren Zugang zur Literatur ermöglichte.

<sup>4</sup> Die Liste wird im Anhang angegeben. Zur weiterführenden Beschäftigung mit einschlägigen Fragestellungen wurden der Aufmerksamkeit der Teilnehmenden auch weitere Titel empfohlen: Precht (2013), Hörisch (2006), Hüther et al. (2020), die hier aus Platzgründen nicht weiter thematisiert werden können.

die Präsenzlehrveranstaltungen wieder möglich waren. Die Studierenden reichten ihre in deutscher Sprache verfassten Hausarbeiten über Moodle ein. An den beiden Durchläufen beteiligten sich insgesamt 21 Studierende (n1 = 14, n2 = 7). Die Abschlussdiskussion konnte nur in der letzten Lehrveranstaltung mit der zweiten Gruppe stattfinden (Ende Mai 2022). Sie wurde in der Muttersprache der Studierenden (Serbisch) geführt, mit einem Diktiergerät aufgenommen und danach transkribiert.

### 3. Analyse der Ergebnisse

„Alle Kenntnisse, alle Fähigkeiten, die im Zuge eines Bildungsprozesses angeeignet, erworben, geübt und weiterentwickelt werden, dienen nicht nur der Eingliederung eines Menschen in eine vorgegebene Welt der Technik und Ökonomie, sondern sind auch Vorbedingung für die Formung einer mündigen Person.“ (Konrad Paul Liessmann)

Beim ersten Schritt der Analyse („Festlegung der Themen“) wurde zuerst ermittelt, welche Elemente in Liessmanns Aufsätzen und öffentlichen Reden die Aufmerksamkeit der Studierenden am meisten erregten, sodass sie darüber in ihren eigenen Essays reflektiert und diskutiert haben. Die Teilnehmenden haben nämlich einleitend die Anweisung bekommen, Liessmanns Texte und Reden nur als Anlass für ihre eigenen Überlegungen zu verstehen; in der Auswahl von Themen oder Schwerpunkten, die sie in ihren Essays besprechen wollten, waren sie völlig frei. In einem nächsten Schritt („Zustimmung oder Ablehnung“) wurde festgestellt, welche dieser Inhalte, Thesen und Ideen in den studentischen Hausarbeiten unterstützt bzw. in Frage gestellt oder verworfen wurden und mit welcher Argumentation. Beim letzten Schritt („Zur (un)gewissen Zukunft“), einer von mir moderierten und im Plenum durchgeführten Diskussion, lag der Fokus auf studentischen Vorstellungen von weiteren Perspektiven des schulischen Fremdsprachenunterrichts und der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften, insbesondere auf manchen Widersprüchen und Missständen, von denen die Kursteilnehmenden aus unmittelbarer eigener Erfahrung als Lernende und Studierende, aber auch vom Standpunkt möglicher oder zu erwartender Herausforderungen des Lehrberufs im digitalen Zeitalter berichteten.

Die Themen, die die größte Aufmerksamkeit erlangten und in den meisten Aufsätzen besprochen wurden, bezogen sich auf<sup>5</sup>: (I.) die Einwirkung öko-

---

<sup>5</sup> Die Reihenfolge der Themen erfolgt hier aufgrund der Häufigkeit der Nennungen in den Aufsätzen, was in Klammern angegeben wird. In einigen Aufsätzen wurden vereinzelt auch weitere Themen diskutiert, die sich auf spezifische Merkmale des serbischen Schulwesens, auf

nomischer Zwänge und Gesetzmäßigkeiten auf Bildung (n = 14); (II.) kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, Konkurrenzdenken und Wettbewerbsfähigkeit im Schulwesen (n = 12); (III.) die Anpassung der Schulsysteme an eine spätere Wissensanwendung bzw. die Umsetzung des Gelernten (n = 9); (IV.) die quantitativ und qualitativ verwertbare Vermittlung von Wissen (n = 8); (V.) den Umgang mit Informationen (n = 7); (VI.) (den Bedarf an) Reformen in Schule und Studium (n = 6); (VI.) (den Bedarf an) Testverfahren in Schule und Studium (n = 6); (VI.) eine Zerstückelung von Wissen in belanglose Wissensbestände (n = 6); (IX.) die Einflüsse der Anwendung von digitaler Technik und massenmedialen Ressourcen auf Ausbildungsprozesse, den Imperativ der Digitalisierung (n = 5); (IX.) die (terminologische und inhaltliche) Unterscheidung von Bildung und Unbildung (n = 5); (XI.) die Unterscheidung zwischen Lehrenden, Coaches und Lernbegleitenden (n = 4) sowie (XI.) die Individualisierung von Lernangeboten (n = 4).

Bei manchen dieser Thesen stimmten die Studierenden Liessmanns Stellungnahmen fast ausnahmslos zu, manche andere stießen dagegen eher auf Unverständnis und Skepsis. Hier werden jeweils drei Standpunkte dargelegt, bei denen die meisten Studierenden entweder mit Liessmanns Thesen einverstanden sind oder ihr Missfallen kundtun. Ihre auffallendsten und überzeugendsten Reflexionen werden im Folgenden thematisch geordnet und zusammenfassend diskutiert<sup>6</sup>.

Fast ungeteilte Zustimmung seitens der Studierenden fanden folgende Überlegungen und Stellungnahmen<sup>7</sup>:

a. *Bildung verliert an Wert, weil sie verwertet und wirtschaftlichen Anforderungen angepasst wird*<sup>8</sup>.

Liessmanns Kritik an der Bildungspolitik und deren Entscheidungsträgern wird von den Studierenden im Zusammenhang mit ihren bisherigen Schul- und Hochschulerfahrungen als wohl berechtigt empfunden,

---

(teilweise) unterschiedliche geschichtliche Entwicklungen, Zusammenhänge, ideologische Ressentiments, soziale Konflikte wie auch auf eigene Erfahrungen beziehen (z. B. bezüglich unzulänglicher Angebote für Lernende mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen).

<sup>6</sup> Die Hausarbeiten wurden bis auf wenige Ausnahmen auf Deutsch verfasst. Hier werden sie in Originalform ohne jegliche Korrekturen zitiert. Da das Studium mit einer Abschlussprüfung im Fach „Deutsche Gegenwartssprache“ auf dem Niveau C1.2. des GER beendet wird, lässt sich annehmen, dass die meisten Kursteilnehmenden gegen Ende ihres letzten Semesters bereits über das erforderliche Kompetenzniveau verfügen.

<sup>7</sup> Um die Reflexionen der Studierenden möglichst präzise und detailliert zu veranschaulichen, präsentiere ich sie an einigen Stellen in Form eines „patchworkartigen“ Fließtextes.

<sup>8</sup> Die hier hervorgehobenen Überschriften habe ich in Anlehnung an entsprechende Formulierungen in den analysierten Aufsätzen in komprimierter Form zusammengefasst. Die Zitate werden durch die kursive Schrift markiert. Die Nummerierung der Essays entspricht der Reihenfolge der Einreichung.

insbesondere in puncto Ökonomisierung des Bildungswesen und Unterordnung der Bildung unter marktwirtschaftliche Kriterien wie Effizienz und Kostenmanagement, Mittelkürzungen und Sparmaßnahmen. Symptomatisch vergleicht Liessmann in seinem fast programmatischen Essay „Der Wert der Bildung und die Bildung von Werten“ die Schulen mit kleinen Unternehmen und deren Direktoren mit Managern. Diese Sichtweise wird auch in mehreren studentischen Aufsätzen vertreten: *„Wissen wird heutzutage (...) wie ein Produkt konsumiert. Es ist handlungs- und zweckorientiert geworden (...) Deshalb kann man wirklich von einer 'Ökonomisierung und Industrialisierung der Bildung und des Wissens' sprechen“. „Die gesamte Weltordnung versucht, sich individuelle Erfolge und Möglichkeiten anzueignen, alles mit dem Ziel, die Konkurrenz auf dem Markt zu überwinden. Jede Art von Bildung wird instrumentalisiert und hat ihren eigenen kapitalistischen Zweck, eine unabdingbare Folge des merkantilistischen, lukrativen Geistes. Das einzige Ziel ist es, Wissen und Fähigkeiten des Einzelnen bis zum Äußersten zu verbessern und dann, natürlich, auszuschöpfen. Wie es möglich ist, den Sinn und die alten Merkmale der Bildung in einer solchen Atmosphäre wiederherzustellen, ist eine echte Frage für das Schulsystem und die Lehrkräfte.“* (Aufsatz 19)

b. *„Wer wird Millionär“-Wissen ist nutzlos. Nur Fakten zu kennen zeugt nicht von guter Bildung.*

Dass auswendig gelernte Tatsachen entweder wieder schnell verlernt werden oder eventuell noch in Quizzen oder Kreuzworträtseln eine sinn- und nutzlose Anwendung finden, können die Studierenden aus ihren unmittelbaren Lebenserfahrungen bezeugen. Dieser Umstand wird als ein sog. Backwash-Effekt verstanden, denn bekanntlich lehrt und lernt man meistens nur Inhalte, die in Klassenarbeiten, Klausuren und anderen Tests auch überprüft werden. Je mehr Inhalte, desto größer wird der Druck, sie sich bis zum Prüfungstag einzuprägen. Mit ihrem Lehr- und Bewertungsstil und -verfahren tragen die Lehrkräfte zu diesem Missstand eigentlich bei: *„Aber was passiert mit unserem Bildungssystem heutzutage? Der Akzent wird darauf gelegt wie schnell man sich neue Informationen merken kann. Wie viele man Seiten in einer Stunde lesen kann? Wie schnell kann man lernen um eine Prüfung zu bestehen? Die Zeit ist immer knapp. Aber niemand stellt hier die Frage, wie viel von dem Neugelernten bleibt eigentlich im Kopf? Es besteht ein Fehler darin, dass man mehr wert auf Quantität als auf Qualität legt. Das was man in der Schule gelernt hat, muss man später auch im Leben verwenden. Das bedeutet, dass man den Schülern das beibringen muss, was sie sicherlich brauchen werden.“* (Aufsatz 15)

Für ein weiteres, ebenfalls gravierendes Problem bei der kognitiven Verarbeitung neuer Informationen in der Schule halten die Studierenden die überholte, nicht mehr zeitgemäße Aufgliederung der Lerninhalte in einzelne, voneinander abgekoppelte Schulfächer: *„Die Reform wollte isoliert betrachtete Fächer und Fakten aus den Köpfen der Schüler verbannen, doch wenn Lehrer Ratespiele organisieren, fragen sie wieder Daten und Fakten ab, obwohl der Anspruch auf angemessenem Verstehen der Stoffe erhoben ist.“* (Aufsatz 13) Allerdings sind die meisten Studierenden der Ansicht, dass faktografisches Wissen per se nicht überflüssig ist, sie sehen es ganz im Gegenteil als die notwendige Grundlage für alle weiteren Verstehens- und Denkprozesse an: *„Nicht unbedingt sollte gegen das Faktenwissen argumentieren: Würde man den Schülern zeigen, in welchem Zusammenhang all die gelernten Fakten zueinander stehen und was für eine Geschichte sich hinter ihnen verbirgt, könnten Schüler dies ins reale Leben übertragen und selbst lernen, Ursache und Wirkung bestimmter Sachverhalte zu erkennen und zu verstehen. Demnach ist Faktenwissen nur nützlich, wenn es in einen Zusammenhang zueinander gebracht wird und nicht nur eine sinnlose Aneignung von Daten ist.“* (Aufsatz 2)

c. *„Testeritis“<sup>9</sup>, Konkurrenzkampf, „PISA“-Wahnsinn zerstören die Schul-landschaft.*

Eines der Themen, die die Studierenden fast ausschließlich negativ kommentieren, bezieht sich erwartungsgemäß auf Bewertungen der Lernleistungen und Wissensüberprüfungen schlechthin: *„Messen und Testen sind unfair. Darüber sagte einmal Albert Einstein<sup>10</sup>: ‘Wenn ein Fisch daran gemessen wird, wie gut er auf einen Baum klettern kann, wird er immer denken, er wäre dumm.’“* (Aufsatz 12) Für die eigenen Lernstrategien und -vorgehensweisen beim Vorbereiten auf Tests und Prüfungen zeigen sie zwar wenig Verständnis, versuchen aber gleichzeitig, sie als mit den bestehenden Prüfungsordnungen und -anforderungen konform zu rechtfertigen: *„Das meiste Wissen ist zwei Tage nach dem Test vergessen, man lernt auf den Test und nicht aus persönlicher Neugier, nicht weil man es will, sondern weil es einem so auferlegt wird.“* (Aufsatz 14) Einverstanden mit Liessmann sind die Studierenden auch hinsichtlich der Vernachlässigung der humanistischen Disziplinen in den international vergleichenden Studien sowie der Überbewertung quantifizierbarer Daten auf Kosten solcher Lernleistungen, die numerisch nicht messbar sind: *„Sollte man sich wirklich nur auf Mathe, Lesekompetenz und Naturwissen beschränken, um die Leistungen der Schüler zu messen?“*

---

<sup>9</sup> Von R.-D. Precht (2013: 88) prägnant als „diese ganze multinationale Testindustrie“ genannt.

<sup>10</sup> Anm. der Verf.: Infolge fehlender Angaben kann das Zitat nicht eindeutig Einstein zugeschrieben werden.

*Und musikalische, historische, politische Kenntnisse vergessen?“ „(...) Und natürlich sollte es nicht nur um Zahlen gehen, sondern auch um die Erfahrungen und Eindrücke von Lehrern und Lernenden. PISA hat durchaus seine Schwächen, sollte aber meiner Meinung nach nicht abgeschafft werden, weil diese Schwächen in Zukunft überwunden werden können.“ (Aufsatz 11)*

Liessmanns Thesen, die die Studierenden mehrheitlich ablehnen, beziehen sich in der Regel auf sein (zwar nicht besonders stark ausgeprägtes, dafür aber explizit ausgedrücktes) Unbehagen bezüglich der Anwendung digitaler Medien und anderer technischer Mittel, mancher neuer Lehr- und Lernmethoden, Änderungen bei den herkömmlichen Schulfächern und Kanons im Unterricht.

*d. Digitalisierung im Klassenraum ist doch kein so großes Übel.*

Aufgrund ihrer Essays scheint für junge Lernende die Nutzung digitaler Mittel und Ressourcen inzwischen zu einer Art Notwendigkeit geworden zu sein, sie könnten sich einfach nicht mehr vorstellen, in ihrem privaten Leben oder in ihrem Arbeitsalltag darauf zu verzichten. Außerdem sind sie der Ansicht, dass neue Medien Kreativität vorantreiben und „Erfrischung“ ins traditionelle Klassenzimmer bringen können<sup>11</sup>: *„Digitalisierung ist sicher wichtig, gerade heutzutage. Sie sollte fester Bestandteil der Lehre sein, damit die Studierenden rechtzeitig lernen, welche Vorteile sie für sie haben kann, und andererseits um auf mögliche Gefahren vorbereitet zu sein, die sie mit sich bringt. Liessmann glaubt, dass die Digitalisierung die Kreativität tötet, dem stimme ich nicht zu.“ (Aufsatz 7)* *„Die Digitalisierung hat es ermöglicht, auf eine neuere, unterhaltsamere Art und Weise zu unterrichten, was eine einfachere Weitergabe von Informationen und einfacheres Lernen ermöglicht. Mit dem technischen Fortschritt wurden wichtige Schritte zur Modernisierung des Unterrichts unternommen.“ (Aufsatz 10)*

*e. Kein Rückgriff mehr auf alte Fächerkanons: Andere Zeiten – andere Fächer und Methoden*

Viel pragmatischer als Liessmann erleben die Studierenden die Einführung neuer Fächer und anwendungsorientierter Fächerkombinationen – die meisten empfinden sie eher als notwendige und bereichernde Erfahrungen. Fest vorgeschriebene und verbindliche Lerninhalte und altbewährte Kanons, die es durchzunehmen gilt, dürften ihres Erachtens dagegen ruhig abgeschafft werden: *„Liessmann übertreibt manchmal mit seiner Kritik*

---

<sup>11</sup> Man muss hier nur anmerken, dass die meisten analysierten Texte von Liessmann vor den pandemiebedingten Umstellungen im Schulwesen verfasst wurden, durch die der Onlineunterricht zu einem Normalfall wurde.

*der neueren Ansätze in der Bildungswissenschaft und erscheint manchmal hartnäckig in seiner Verteidigung des humboldtschen Bildungsideals. Auf der einen Seite ist es wichtig in der Schule über Philosophie und Ästhetik zu lernen (...), auf der anderen Seite sollte man nicht neue Fächer als überflüssig und unwichtig bezeichnen, das braucht man auch im Leben.“ (Aufsatz 3)*

f. *Wo bleiben Selbstkritik und Lösungsvorschläge?*

Obwohl in fast allen Essays konstatiert wird, dass die durchgenommenen Schriften zur Bewusstmachung vieler bildungspolitischer und -philosophischer Fragestellungen beigetragen haben, vermissen manche Studierende darin eindeutige(re) Vorschläge zur Überwindung festgestellter Defizite: *„Liessmann bringt viele Schwächen des Bildungssystems ans Licht, jedoch bietet fast keine Lösungen für sie in seinen konstruktiv-konservativen Streitschriften. Er stellt Fragen und Anforderungen, gibt aber keine Antworten und Anweisungen. Z. B. ‘Bildung ist mehr und anderes als eine Sammlung von Kuriositäten oder ein zufälliger Ausschnitt aus einer gerade vom Zeitgeist hochgespülten Wissenschaftsdisziplin.’ – Was ist doch Bildung? Woraus besteht sie denn?“ (Aufsatz 20)*

Im Rahmen einer Gruppendiskussion, als dem letzten Teil dieser bescheidenen Studie, wurde, ausgehend von einigen der oben kurz skizzierten Thesen, über mögliche Berufsperspektiven von Fremdsprachenlehrkräften und die Zukunftstauglichkeit institutionellen Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremdsprache reflektiert und zum Teil hitzig debattiert, vor allem in Bezug auf bestimmte erschwerende Faktoren sozialer, wirtschaftlicher und (geo)politischer Natur. Die Teilnehmenden an der Diskussion haben dabei folgende Bedenken geäußert:

- 1) Es bestehe die dringende Notwendigkeit einer kontinuierlichen Anpassung der universitären Ausbildung an sich schnell ändernde gesellschaftliche Umstände wie z. B. an den sinkenden Bedarf an Fachkräften für die meisten Geisteswissenschaften. Das sich seit geraumer Zeit klar abzeichnende Desinteresse am traditionellen philologischen Studium mache u. a. verstärkte Interdisziplinarität erforderlich.
- 2) Im Zeitalter der absoluten Dominanz des Englischen als Globalsprache würden alle anderen (sogenannten „Nicht-Englischen“!) Fremdsprachen im Schulunterricht unterrepräsentiert, was u. U. zum allmählichen Verschwinden des Deutschen als Fremdsprache als Schulfach führen könnte.
- 3) Die Relevanz der Fremdsprachen als Schulfächer gehe auch dadurch verloren, dass in der breiteren Öffentlichkeit der Eindruck entstehe, die im Schulunterricht erworbenen Kenntnisse seien nicht zufriedenstellend. Viele Lernende und ihre Eltern seien nämlich der Überzeugung,

dass Fremdsprachen in der Schule überhaupt nicht erlernt werden könnten.

- 4) Da die bestehenden Computerprogramme zum maschinellen Übersetzen immer präziser und kreativer würden, dürfte die Annahme realistisch sein, dass Sprachkenntnisse in Zukunft „dank“ Übersetzungsprogrammen entbehrlich würden.

Ein Hauch Optimismus zeichnete sich allerdings darin ab, dass die Studierenden den Fremdsprachenunterricht als *den* (wohl letzten übriggebliebenen?) richtigen Ort für die geistige Entwicklung von Jugendlichen hervorhoben, jenen nämlich, der die zahlreichsten und vielfältigsten Denkanstöße und das breiteste Spektrum an Kommunikationsthemen bietet. Außerdem finden sie, dass dem Lehrberuf auch im Zeitalter der Industrie 4.0 mit dem zu erwartenden Vormarsch der künstlichen Intelligenz ein würdiger Platz eingeräumt werden muss, dass eifrige und kluge Lehrkräfte als sog. „reflektierende Praktikerrinnen und Praktiker“ auch weiterhin eine bedeutende, von unten kommende Macht darstellen, die den emotionalen Bedürfnissen der Lernenden nachgehen können und als Vorbilder gelten würden: *„In der unübersichtlichen Masse von Informationen benötigen die Lernenden Hilfe, Anweisungen, Erklärungen, Motivation und menschlichen Kontakt. Offensichtlich lässt sich die Rolle der Schule und der Lehrer nicht durch Selbstlernen, Lernbegleiter und Coaches ersetzen.“* (Aufsatz 16)

#### 4. Schlussfolgerung

„Das zutiefst Menschliche in uns zu entdecken, wird unsere wichtigste Aufgabe im 21. Jahrhundert.“ (Gerald Hütner)

Die hier dargelegte und dokumentierte Studie hat gezeigt, dass die Beschäftigung mit bildungstheoretischen und -politischen Fragestellungen und die Bewusstmachung von deren Relevanz unbedingt in die Ausbildung von Lehrkräften gehören und dass auch DaF-Studierende als angehende Lehrkräfte damit vertraut gemacht werden sollten: *„Ich muss zugeben, dass ich mir vieler Tatsachen über Bildung nicht bewusst war und diese Problematik nie aus diesem Blickwinkel betrachtet habe.“* (Aufsatz 5)

Die Teilnehmenden an der Studie haben von ihrem Standpunkt aus auf manche Widersprüchlichkeiten hingewiesen, die sowohl der Bildungsidee schlechthin mit ihrem inzwischen wohl idealistisch-utopistisch gewordenen Gebot der Selbstbestimmung als auch dem Schulwesen als einem gesellschaftlich fundierten und organisierten, äußerst komplexen und schwer steuerbaren System zugrunde liegen, d. h. auf Widersprüchlichkeiten,

die sie als größte Herausforderungen für ihren unmittelbar bevorstehenden Einstieg in den Lehrberuf und für eine gleichzeitig erwünschte und unsichere Laufbahn ansehen. Abschließend werden ihre Reflexionen hier zusammenfassend in kurzer aphoristischer Form belegt:

- 1) Lernen muss auch gelernt werden, als Lehrende(r) darf man niemals mit der Weiterbildung aufhören, lebenslanges Lernen ist ein humanistischer Imperativ: *„Lernen ist wie Rudern gegen den Strom. Hört man damit auf, treibt man zurück.“*<sup>12</sup>
- 2) Generationskonflikte sind vorprogrammiert, im Klassenzimmer herrscht immer eine Generationslücke: *„Lehrer, die schon vor dem Internetzeitalter ausgebildet wurden, unterrichten heutzutage Kinder, die ihr Potenzial erst in ferner Zukunft entfalten werden“.*
- 3) Im Klassenzimmer wird meistens nach einem einheitlichen Muster verfahren, es gibt wenig Raum und Zeit zum Differenzieren nach individuellen Bedürfnissen, Interessen, Fähigkeiten: *„Wenn man eine ganze Klasse unterrichtet, sieht man von lauter Wald keine Bäume“*<sup>13</sup>
- 4) Im Unterschied zum Vorschulalter, dass durch spontanes Lernen gekennzeichnet ist, scheint der Lernprozess in der Schule viel seltener ohne Zwang und Druck vonstattenzugehen: *„In der Schule verlieren die meisten Kinder ihre Motivation. Es scheint, als könnten sie nichts finden, was sie interessiert und was sie wirklich tun wollen.“*  
*„Sowohl Kinder als auch Eltern sagen, dass Kinder in der Schule überfordert sind, und dass sie zu viele Informationen in der Schule bekommen. Dies führt dazu, dass Kinder keinen Willen haben, sich mit unterschiedlichen Stoffen auseinanderzusetzen und dass Schule ihnen keinen Spaß macht.“*
- 5) Man braucht mehr Expertenwissen und weniger aufoktroierte Bildungspolitik: *„Jeder glaubt, sich mit dem Schulwesen gut auszukennen.“*
- 6) Die finanziellen Mittel, die dem Schulwesen zur Verfügung gestellt werden, sind nicht ausreichend und sie werden nicht gleichmäßig verteilt: *„Es wird eindeutig zu wenig investiert, dafür aber zu viel verlangt“.*
- 7) Unklar bleibt, ob und inwieweit die überlieferten Bildungsideale, darunter auch das Humboldtsche, den Anforderungen des modernen Zeitalters überhaupt standhalten könnten: *„Die Universität als*

---

<sup>12</sup> Alle acht Zitate hier stammen aus den Redebeiträgen der Studierenden. Im ersten hat eine Studentin einen Spruch aufgegriffen, der angeblich von Laotse stammt.

<sup>13</sup> Der Wortwitz einer Studentin, in Anspielung auf den bekannten Spruch *„den Wald von lauter Bäumen nicht sehen“.*

*Institution der freien Selbstbesinnung lässt sich nur noch als ein Relikt vergangener Zeiten vorfinden“.*

Dass viele Studierende trotz aller Bedenken, die gegen eine Karriere als Lehrkraft formuliert wurden (vor allem in Bezug auf prekäre Verhältnisse sowie mangelnde gesellschaftliche Anerkennung, notorisch niedrige Entlohnung, konstante Verunsicherung von Kindern und Eltern in einer krisenerschütterten Welt, oder sogar den potenziellen, ja bedrohlichen, Einsatz humanoider Roboter im Unterricht, die Lehrende teilweise oder vollständig überflüssig und ersetzbar machen würden), ihre berufliche Zukunft als DaF-Lehrende doch nicht in Frage stellen, scheint ein kleines, positives Signal zu sein, dass dieser Beruf für angehende Philologen und Philologinnen nach wie vor ansprechend und relevant bleibt, und zwar vor allem, wie sowohl in den Essays als auch während der Diskussion mehrfach betont wurde, aus emotionalen Gründen – aus purer Liebe zu Kindern und Jugendlichen und tiefer Leidenschaft zur Vermittlung.

## LITERATUR

- Anderson R.D. (2004), *European Universities from the Enlightenment to 1914*. Oxford: Oxford University Press.
- Hörisch J. (2006), *Die ungeliebte Universität. Rettet die Alma mater*. München: Carl Hanser Verlag.
- von Humboldt W. (1980), *Werke in fünf Bänden. Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel. Stuttgart: Cotta'sche Buchhandlung.
- von Humboldt W., Adorno T., Lisman K.P. (2020), *Od obrazovanja do neobrazovanja. Tri teorije*. Beograd: Akademska knjiga & IFDT.
- Hüther G., Heinrich M., Senf M. (2020), *#Education for Future*. München: Goldmann Verlag.
- de Konek T. (2007), *Filozofija obrazovanja*. Beograd: Clio.
- Komenski J. (1997), *Velika didaktika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Lederer B. (Hrsg.) (2013), *„Bildung“: was sie war, ist, sein sollte. Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs. Fortführung der Diskussion*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Lederer B. (2014), *Kompetenz oder Bildung*. Innsbruck: innsbruck university press.
- Liessmann K.-P. (2010), *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, München: Piper Verlag.
- Precht R.D. (2013), *Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern*. München: Goldmann Verlag.
- de Romilly J. (1991), *Écrits sur l'enseignement*. Paris: Édition de Fallois.

## WEBSITES

- European Bildung Network (2020), "Bildung". Online: <https://europeanbildung.net/bildung/>
- Rousseau J.-J. (1762), *Émile ou l'éducation*. Livres I et II. Online: [https://ebooks-bnr.com/ebooks/pdf5/rousseau\\_emile\\_ou\\_education\\_livres1et2-a5.pdf](https://ebooks-bnr.com/ebooks/pdf5/rousseau_emile_ou_education_livres1et2-a5.pdf) [abgerufen am 23.8.2022].

## ANHANG

Quellenverzeichnis für Liessmanns Artikel und Aufnahmen (letzter Aufruf im August 2022):

- 1) „Was ist Bildung? Von welcher Lebensschulung profitieren unsere Kinder?“  
<https://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2019/09/Liessmann-9-2019.pdf>
- 2) „Der Wert der Bildung und die Bildung von Werten“  
[https://www.ufg.at/fileadmin/media/institute/kunst\\_und\\_gestaltung/bildnerische\\_erziehung/materialien\\_und\\_links/Einzeltexzte/Referat\\_C.P.\\_Liessmann.pdf](https://www.ufg.at/fileadmin/media/institute/kunst_und_gestaltung/bildnerische_erziehung/materialien_und_links/Einzeltexzte/Referat_C.P._Liessmann.pdf)
- 3) „Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft“ (Kapitel: „Wer wird Millionär oder: Alles was man wissen muss“)  
<https://homepage.univie.ac.at/konrad.liessmann/Unbildung.pdf>
- 4) Geisterstunde: Die Praxis der Unbildung (Kapitel: Pisa, Panik und Bologna)  
[https://files.hanser.de/Files/Article/ARTK\\_LPR\\_9783552057005\\_0002.pdf](https://files.hanser.de/Files/Article/ARTK_LPR_9783552057005_0002.pdf)
- 5) Prof. Dr. Konrad Liessmann spricht über die Herausforderungen der Digitalisierung  
<https://www.youtube.com/watch?v=J7HQpFk7REA&t=193s>
- 6) Konrad Paul Liessmann: Die verblässende Idee von Bildung (NZZ Standpunkte 2014)  
<https://www.youtube.com/watch?v=IPRuOxSZLVg&t=1223s>

Received: 29.09.2022

Revised: 12.05.2023