



Alice Salomon Hochschule Berlin
University of Applied Sciences

„Alice Salomon“- Hochschule
für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin
Soziale Arbeit, Gesundheit, Erziehung und Bildung

Wir sind keine *Cookie Factory*

Lehren und Lernen in Neoliberalen Zeiten.

Ida Sabelis



Alice Salomon Hochschule Berlin
University of Applied Sciences



Erstveröffentlicht auf aliceOpen, dem Publikationsserver der Alice Salomon Hochschule Berlin im November 2021. Das Dokument ist abrufbar unter (URN):

<https://nbn-resolving.org/html/urn:nbn:de:kobv:b1533-opus-4609>

Zitiervorschlag

Sabelis, Ida (2021): Wir sind keine *Cookie Factory* – Lehren und Lernen in Neoliberalen Zeiten. Alice Salomon Hochschule Berlin. URN: <urn:nbn:de:kobv:b1533-opus-4609>



Dieses Werk steht unter der Lizenz [Creative Commons Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland \(CC BY-SA 3.0 DE\)](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/)

Wir sind keine *Cookie Factory* – Lehren und Lernen in Neoliberalen Zeiten.

Prof. Ida Sabelis - i.sabelis@vu.nl i ii

Zusammenfassung

Text wurde am 02.06.2021 als Vortrag im Rahmen des Hochschultages zum Leitbild Lernen und Lehren an der ASH Berlin gehalten. In einer Neoliberalismus-kritischen Perspektive in Bezug auf Baumann und Donskis fragt die Autorin nach den Veränderungen der Hochschulen als ursprüngliche Orte der Academia seit der Bologna-Reform. Dabei weist der Text ethnografisch basiert auf zeitliche Dynamisierungen der wissenschaftlichen Arbeit hin und reflektiert die Auswirkungen auf Bildungsprozesse und -bedingungen. Die Krise der Bildung wird so auch als eine Zeitkrise beschrieben, die dadurch entsteht, dass es in dem System ‚Academia‘ – konkret der Hochschule – neue Strategien braucht, die den neoliberalen Dynamiken entgegengesetzt werden können, um Bildung in einem kritischen Sinn auch neu zu ermöglichen.

Schlüsselbegriffe/Keywords:

Neoliberalismus, Bildungskrise, Bologna, TINA, Wilde Pädagogik, Zeit, Bedrohung von Eigenzeit

Einführung

In den letzten Jahren habe ich mich zunehmend mit 'Lehren und Lernen' beschäftigt, gerade im Rahmen von den prekären Bedingungen die HE heutzutage hat. Und zwar immer aus zwei Blickwinkeln: Aus der Organisation des Lernens heraus, wohlgernekt aus der zeitlichen Organisation ganz besonders - und aus der Reflexion darüber, wie dies vielleicht auf andere Art und Weise geschehen sollte, - immer verbunden mit Prozess, mit echtem Lernen - wie bleibt Lernen 'hängen' und produziert neues Wissen? Wie kann Lernen den Bedürfnissen unserer Gesellschaften und des Planeten dienen, bei immer mehr Studierenden und nie mehr Geld? Wie kann Lernen unsere Probleme lösen und kritische Weltbürger ‚produzieren‘? Kann sofortiges Lernen den Fragen unserer Zeit dienen? Ausgangspunkt bei alledem war die veränderte Hochschul- und Unilandschaft seit Bologna, oder besser: Seit wir in Europa mit Bachelors und Masters zu tun haben.

In unserem Buch – *Academia in Crisis* (2019) – welches wir auf Einladung von Leonidas Donskis entwickelten, weil er ja schon in 2013 eine starke Kritik an den Entwicklungen von Unis und Hochschulen formulierte (Bauman und Donskis 2013). In dem Buch haben wir vier Mal zwei Kapitel aufgenommen, die jeweils Themen zu Hochschule und Uni behandeln – eigentlich diskutieren (Bauman und Donskis schrieben im Dialog). Einen Teil zum ‚Verlust des Akademischen‘, einen Teil zu den in Hintergrund geratenen Idealen von Bologna: Internationalisierung von Ausbildung innerhalb Europas und breitgefächerte Grundausbildung; einen Teil zu Zeit und Ausbildung (Entschleunigung und / oder einen anderen Blick auf ‚Effizienz‘); und letztens einen Teil, in dem neue Formen von Ausschließung, bzw. neue Klassenunterschiede behandelt werden. Mit dem Buch hatten wir vor eine breite Sicht auf die Veränderungen der vergangenen Jahrzehnte zu bieten. Und auch zu reflektieren, wieso und wie

wir uns zunehmend unwohl fühlten, ohne viel ändern zu können – zumindest das Gefühl hatten wir – und ich muss gestehen, das sich das nur verstärkt hat in den letzten Jahren.

Was wir schrieben war hauptsächlich eine Kritik an unseren kommerzialisierten und groß angelegten, einem Produktionsprozess ähnelnden Lerngewohnheiten, also nicht nur für unsere Lernenden, sondern auch für uns selbst – wir wollen keine Keksfabrik, keine *Cookie Factory* sein – sind aber allmählich schon so organisiert. Und deshalb stelle ich Ihnen jetzt zwei Themen zum Nachdenken vor: Die Organisation unserer Hochschulsysteme als Bildung – oder eben auch nicht – bezogen auf Zeit und Effizienz – und eine kleine Analyse, die ‚Leitbilder‘ so schwierig macht eher – die Tatsache, dass wir zunehmend als *Cookie Factory* – Keksfabrik funktionieren (müssen). Aber ich fange an mit einem kleinen Blick aus dem Alltag an.

Vignette 1: Tägliche Routine

- Morgens: Ich versuche, meinen Schreibtisch frei von Aufgaben zu machen, um Denken zu können. Ich beginne mit dem Lesen, Beantworten und Ablegen von E-Mails.
- Manche Antworten können schnell sein, nur eine Notiz, aber manche brauchen mehr Zeit, oder einfach (Zeit)Verschiebung. Zwischendurch ist es besser ein paar Telefonate zu führen. Und wenn man zu Hause arbeitet, stehen auch einige häusliche Aufgaben auf der To-do-Liste: Zahnarzttermin für nächste Woche, Nachbar mit einer Anfrage, einige private E-Mails, die beantwortet werden müssen.
- Ich rufe einen Kollegen wegen eines Forschungsprojekts an und füge einige Aufgaben zur Haupt-To-do-Liste hinzu.
- Ein Kollege ruft wegen eines Termins an - ich lenke den Vorgang ab, indem ich einen anderen Kollegen einbeziehe.
- Dann beginnt die Hauptaufgabe: *Reviewing* (Gutachten) für die internationale Zeitschrift, an der ich beteiligt bin. Das System von *Manuscript Central* zeigt etwa acht neue Artikel, die begutachtet werden müssen, weitere vier bis sechs Artikel im Begutachtungsprozess, die auf Verspätungen überprüft werden müssen, bevor sie angenommen werden können, und einige Korrespondenzen mit dem zentralen Sekretariat.
- Nach vier Stunden habe ich neun verschiedene Aufgaben abgehakt und fühle mich immer noch, als ob ich nicht wirklich wichtige Arbeit erledigt habe. Hausarbeiten, kleine Pflichten, aber kein richtiges Denken, geschweige denn Lesen.
- Muss die automatische E-Mail-Benachrichtigung abschalten. Muss aber auch für den Betriebsrat zur Verfügung stehen, in dem das Jahresbudget seinen eigenen Rhythmus hat. Schnell noch die Unterlagen für die morgige Sitzung zu mir nehmen.
- kleine Notizen, ein Überfliegen und ein kleiner Spaziergang, um die Dinge zu überdenken.
- Wieder Emails - ich habe vergessen, einen Honorarantrag nach einem PhD Komitee abzuschicken. Sollte nicht vergessen, eine Karte zum Gratulieren zu schicken.
- Projektteam fordert eine Unterschrift zu einem Dokument - Weiterleitung an Assistentin.
- Schau im zentralen System der Uni nach Aufgaben - und finde eine Kursevaluation, die beantwortet werden muss. Auf die To-do-Liste setzen für später in der Woche.
- Abends: fast zehn Arbeitsstunden verbracht.
- Erschöpft - gönne mir ein bisschen Netflix zum Entspannen.
- Heißer Tee und früh (?) ins Bett.

Merke: Die Hauptsache ist nicht der Charakter der Arbeit, sondern der ständige Wechsel der Szenen, der benötigten Energie, das ständige Wiederanfangen mit nie Erleichterung nach der Fertigstellung - das nächste Ding ist schon da. Es ist wie eine Fahrradfahrt mit zu vielen Ampeln: Ständige Beschleunigung, zu viele Stopps, kein Fluss.

(Sabelis 2019: 132 - Übersetzung IS)

Bildung und Zeit – die Ideale

Es geht wahrscheinlich zu weit, Bildung / Erziehung hier ausführlich zu erläutern – und das muss ich ja bei euch auch nicht machen. Schließlich sitzt ihr ja, sozusagen, inmitten der Tradition von Bildung, nicht zuletzt, weil die Alice Salomon Hochschule aus der Emanzipation und dem sozialen Anliegen entwickelt worden ist. Lassen Sie mich nur ein paar Markierungen aus dem Kapitel auflisten, das wir darüber in dem Buch *Academia in Crisis* geschrieben habe: Abgeleitet von Humboldt - der übrigens die meiste Zeit sehr wahrscheinlich NICHT im Klassenzimmer verbracht hat - hat Bildung keine zufriedenstellende direkte Übersetzung ins Englische; es bezieht sich auf eine reflektierende, praxisorientierte und breite Art des Lernens. Und es entstammt einem "romantischen" Ideal, einem bürgerlichen Appell zur Emanzipation durch Bildung (siehe z.B. Oelkers,1999).

Bildung im klassischen Sinne scheint sich sowohl auf räumlich-zeitliche als auch auf normative soziale Qualitäten zu beziehen, die erworben werden, um ein wertvolles Mitglied der Gesellschaft zu sein (zu werden). Offensichtlich braucht Bildung in diesem Sinne Zeit und verschafft Zeit; sie verschafft Zeit im Sinne der Ermöglichung eines breiteren Erkenntnishorizonts für die richtige Einschätzung, Analyse und Aneignung des Wissens und der Fähigkeiten, um ein (Welt-)Bürger zu sein.

Betrachten wir Bildung aus verschiedenen räumlich-zeitlichen Perspektiven: ihre Beziehung zu Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, ihre verschiedenen Rhythmen und Anforderungen an Zeitelemente oder Zeitskalen, die Rolle des Tempos im Sinne von schnell und langsam und ihre Eigenzeiten, die inhärenten sozialen/physischen Zeitdimensionen, die zu den verschiedenen, sich gegenseitig implizierenden Elementen von Bildung gehören. Ein spezifisches, gesellschaftlich relevantes Thema in Bezug auf Bildung ist, dass sie eine Beziehung zu Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft hat, nicht nur "Wissen" auf der Stelle für heute oder nächste Woche produziert, nicht nur Wissen wie vorgeschrieben wiederholt. Bildung bereitet auch auf einen zukünftigen Kontext vor; sie macht Visionen und Planungen für verschiedene Zukünfte durch die Anhäufung und intrinsische Konnektivität von Wissen möglich bzw. vermeidbar.

Ein spezifischer Aspekt, den es hier zu beachten gilt, ist, dass sowohl die Inhalte als auch die Lernsysteme aus der Erfahrung der Vergangenheit stammen, "was gut funktioniert hat", aber auf die Zukunft ausgerichtet sind, "was daraus wird". Ein entscheidendes Element in Bildungssystemen ist also, dass wir die Vergangenheit nutzen, um mögliche Zukünfte vorherzusehen oder zumindest zu berücksichtigen, während wir in unserer Gegenwart mehr oder weniger bewusst Zukünfte produzieren oder verhindern (Adam & Groves, 2007).

Wir können uns fragen, ob und wie dies in seiner/ihrer/n gegenwärtigen Form(en) funktioniert, ebenso wie in dem aktuellen Gewand, das durch neoliberale Annahmen von "Nützlichkeit" und Effizienz gefördert wird. Ein anderes rheinisches Konzept, das der "Eigenzeiten" (Nowotny, 1992), ist hier vielleicht hilfreich. Er bezieht sich auf die systemimmanenten Zeiten, die notwendig sind, um "die

Dinge am Laufen zu halten". Mit anderen Worten, wie z.B. Kinder und Erwachsene unterschiedliche Zeitmengen, unterschiedliche Rhythmen, Sequenzen, Dauern und Tempi für verschiedene Aufgaben benötigen, insbesondere bei Bildungs- und Lernaktivitäten. Wie wir alle ‚eigentlich‘ wissen erfordern verschiedene Wissensbereiche unterschiedliche Tempi; zum Beispiel erfordert das Erlernen einer Sprache das Auswendiglernen und eine Menge Wiederholungen und reine Anwendung. Während das Erlernen von Mathematik neben der Wahl eines Gebietes (Algebra, Goniometrie, Berechnungen, Differentialgleichungen) tiefes und "kreuzweises" Denken, das Befolgen bestimmter Systeme und Freude am Lösen von Rätseln erfordert. Das Erreichen eines bestimmten Niveaus des kritischen Denkens erfordert wiederum ein anderes Tempo, Lernzyklen, Zeiten des Nachdenkens und Reflektierens und Zeit für die Reifung von Einsichten, die sehr oft beim Spazierengehen, Schwimmen oder einfach draußen sein (nicht vor einem Computer in einem geschlossenen Raum) erworben werden. Im Grunde sind Lernzeiten/Lehrzeiten die ersten Zeitdimensionen, die uns zeigen, dass es "für alles eine Zeit gibt", für Tempo und Rhythmus des Lernens, für Kurz- und Langzeitgedächtnis, für die Rolle der Anhäufung von Wissen und für die Kombination, Vertiefung, Erweiterung und manchmal auch den Verlust von bestimmten Arten von Wissen.

Dies ist auch gekoppelt mit verschiedenen Tages-, Wochen- oder Jahreszeiten, die als besser oder weniger geeignet für verschiedene Aktivitäten des Lernens und Studierens angesehen werden. Es ist viel schwieriger, frühmorgens aufzustehen und zu lesen und zu denken, wenn es Winter ist und nicht Sommer. Und, um eine Dimension hinzuzufügen, ist dies wiederum unterschiedlich für Eulen und Lerchen oder Morgen- und Abendmenschen. Alle denkbaren kontextuellen und inneren Details zusammen bilden Bedingungen für das Lernen in verschiedenen Kombinationen, sowohl auf Gruppen- (Schul-/Kohorten-) Ebene als auch für Einzelpersonen.

Da jeder Mensch seine eigenen persönlichen Rhythmen hat, werden Bildungssysteme das Lernen für einige ermöglichen, während sie es für andere verhindern (z. B. für Morgen- und Abendmenschen, aber auch im Zusammenhang mit dem Wechsel der Jahreszeiten, altersbedingten Unterschieden und persönlichen Kombinationen von Anpassungsfähigkeit und Kreativität). Wenn wir auf diese Weise über das Lernen nachdenken, sind wir uns alle irgendwie unserer persönlichen Rhythmen bewusst, die sich oft als Widerspruch zu den sozialen Rhythmen erweisen, die von der Gesellschaft von uns verlangt werden – und immer mehr in Takt.

Auf der einen Seite neigen wir dazu, an gesellschaftlichen Aktivitäten teilzunehmen, die wir mögen oder brauchen, während auf der anderen Seite gesellschaftliche Aktivitäten ein notwendiges Übel darstellen - wie z. B. Verpflichtungen oder "kulturell definierte Zeiten", um nur einige zu nennen.

Gegen Termine und Zeitpläne ist nichts einzuwenden, bis die eigene Langsamkeit zum Problem wird oder wenn die Beschleunigung zu Stress führt (Rosa, 2003). In diesen Fällen müssen wir plötzlich eine "Auszeit" in Form von Urlaub oder Krankheit nehmen, um zu überprüfen, was los ist und was geändert werden muss, um Ineffizienz oder ein Burnout zu verhindern. Doch zunehmend führt die Vernachlässigung der Eigenzeiten und der persönlichen Zeitbedürfnisse unter den Bedingungen des getakteten Arbeitens zum Burnout oder zur Vernachlässigung des Gleichgewichtssinns im Alltagstempo; das Zeitempfinden gerät durcheinander und es herrscht eher ein Gefühl von Druck vor. Wie die Zeitwahrnehmung erlernt wird, lässt sich gut bei Kindern beobachten, die manchmal auf unerwartete Weise Zeitelemente miteinander verbinden. Als sie vier Jahre alt war, kommentierte meine Tochter einmal: "Mama, du musst Zeit kaufen" und bezog sich damit auf die Tatsache, dass ich

Geld in die Parkuhr stecken musste. In der Tat machen uns kleine Kinder, wenn sie etwas über Zeit lernen, oft auf die Spannungen aufmerksam, die damit verbunden sind, wie wir Zeit in unserem täglichen Leben nutzen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Bildung als Lernen, Entwickeln, Formen, Vorbereiten, Aufrechterhalten, Aufbauen und Kombinieren wesentlicher Elemente des Überlebens, des Wissens, des Interesses, der Neugier und dann das Verbinden dieser Elemente auf nützliche Weise in (und für) bestimmte Situationen unterschiedliche, verkörperte Arten der Zeitwahrnehmung und Zeitverwendung erfordert, manchmal langsam und manchmal schnell. Bildung als ein Weg, der uns für bestimmte Bereiche öffnet, während er sich auch auf andere konzentriert; sie ermöglicht oder behindert uns in unseren Zielen, basierend auf bestimmten physischen, psychologischen und systematischen Bedingungen, die vorhanden sind. Mit anderen Worten: Bildung stellt Wissen im weitesten Sinne zur Verfügung, das je nach Bedarf genutzt werden kann, und sie erlaubt uns zu sehen, wie Eigenzeiten zur Zeit bedroht sind.

Die unvermeidbare Krise und ihre Folgen für Bildung

Was ist mit der Hochschulbildung in Europa in den letzten drei Jahrzehnten geschehen und wie hat dies die akademischen Gewohnheiten und Regeln anderswo beeinflusst? In Europa war ein Marker für den Wandel der schon erwähnte "Bologna-Vertrag" von 1999, in dem die Struktur der Hochschulbildung für die EU-Länder "vereinheitlicht" wurde, mit dem Ziel, Bildung über die Grenzen hinweg zu ermöglichen und die Hochschulbildung so zu verändern, dass das europäische Bildungsideal, d.h. eine breite und kritische, selbstreflexive Art der Bildung, wiederbelebt wird, während gleichzeitig größere Möglichkeiten für internationale Bildung geschaffen werden (z.B. Abraham, 2019; Bianchini, 2019 - in AiC-). Offensichtlich ist Hochschulbildung in Europa nicht wirklich eine Angelegenheit des Fernstudiums, da der Kontinent klein genug ist, um leicht von einem Ort zum anderen zu reisen, und "in den alten Tagen" war das Reisen für die eigene Bildung eine durchaus übliche Praxis, nicht nur auf akademischer Ebene, sondern auch für viele Berufe (Maler, Baumeister und andere - natürlich mit Unterschieden von einem der damals herrschenden Königreiche zum anderen) (Bauman & Donskis, 2013: 135 ff). Dennoch gab es innerhalb der Europäischen Union so viele unterschiedliche Zeitpläne, Rechenschaftssysteme und Managementstrukturen, dass die Hochschulsysteme kaum kompatibel waren. Dies bedeutete, dass es für Studenten nicht wirklich sinnvoll war, zum Studieren ins Ausland zu gehen, selbst in den Fällen, in denen die Programme offensichtlich besser waren oder nur im Ausland existierten. Im Kontext des wachsenden Drucks, die Studienzeiten zu verkürzen und in der Bildung "effizienter" zu werden, bot Bologna das Versprechen offener Grenzen und größerer Chancengleichheit, indem es "Kompatibilität und Vergleichbarkeit" (Louvain la Neuve, 2009) in der Hochschulbildung forderte.

Seit Mitte der 1980er-Jahre fand jedoch eine andere globale, kapitalistisch getriebene Entwicklung in größerem Umfang statt und kontextualisierte damit jede Innovation im öffentlichen Sektor: Die Neoliberalisierung, d. h. die allmähliche Industrialisierung, die finanzielle Rechenschaftspflicht und die zunehmende Kontrolle, begleitet von dem Thatcher'schen Ausdruck "there is no alternative" oder auch TINA genannt (Bauman & Donskis, 2016). Diese treibende Kraft der Sinnstiftung in allen Bereichen des öffentlichen Sektors (weltweit, siehe unten) hat einen Großteil der Strukturen, Systeme und sozialen

Verträge hervorgebracht, nach denen wir heute leben und arbeiten. Vielleicht ungewollt ist TINA zu einem symbolischen Marker und zum Kertreiber der Steuerung geworden, insbesondere in den Universitäten, da diese als Verkörperung technologischer und praxisorientierter, nützlicher Lösungen angesehen werden. Darüber hinaus passt TINA auf eine unangenehme Weise zum Zeitgeist: Es ist schön, "alternativlos" zu sein, da dies voraussetzt, dass es einfache Lösungen und rationale Optionen gibt, die sofort anzuwenden sind, und wenn nicht, wird oder muss "die Wissenschaft" bald die Antworten finden.

Werfen wir zunächst einen Blick darauf, wie sich Signale der Entfremdung, der Trennung und der Zunahme von Systemen der Verantwortlichkeit, Kontrolle und Messbarkeit von so gut wie allem ausgewirkt haben. Offensichtlich ist dies notwendigerweise ein peinlicher Prozess, denn als Akademiker und Unterstützer sind die meisten von uns Teil dieses Prozesses; wir sind seit langem gefügig – wir leisten kaum Widerstand, äußern nur Beschwerden an der Kaffeemaschine und fühlen uns oft machtlos. Schon um die Jahrhundertwende haben sich Kollegen gegen den zunehmenden *Managerialismus* an den Universitäten gewehrt, aber die beruhigende und verführerische Wirkung von Organisationsberatern, die erklärten, wie und warum gemeinsame Systeme zur Messung und Qualitätskontrolle dem kollektiven Streben nach exzellenter Wissenschaft und Bildung nur dienlich sein könnten, wick einer immer stärkeren 'Uniformierung' unseres Handwerks.

TINA - ?!

Die Förderung von "Fairness" bei Kompatibilität und Vergleichbarkeit erwies sich als ein mächtiges diskursives Mittel, um Widerstand von Befolgung zu trennen. Denn wer könnte schon Nein sagen zu Qualitätskontrolle, Rechenschaftspflicht und einem kollektiven Streben nach Exzellenz?

Universitäten und Hochschulen als Bildungseinrichtungen haben in Europa historisch immer zwischen tiefem Denken, der Kunst der Reflexion und der Produktion von Wissen navigiert, um zu inspirieren, zu leiten und Instrumente bereitzustellen, die der "Gesellschaft" als Ganzes dienen. Allerdings gilt dies vielleicht eher für bestimmte Teile der Gesellschaft durch Politik, Strategie und andere Machtinstrumente. In unserer Zeit hat TINA zumindest teilweise den mehrdimensionalen Charakter von Wissenschaft und Hochschule gestört. Eine Gesellschaft, die "Alternativen" nicht mag oder behauptet, sie nicht zu brauchen, weil Gewissheit und greifbare Ergebnisse mehr geschätzt werden, scheint die Bestätigung der "Alternativlosigkeit" zu suchen. Deutlich wird dies etwa in dem paradoxen Wunsch, die Wissenschaft möge alle Antworten kennen und diese gleichzeitig in einem vorgegebenen Zeitrahmen produzieren.

Ein schönes Beispiel für diesen verdrehten Anspruch ist die Entstehung staatlicher Forschungseinrichtungen, die das knappe Geld für die Forschung aufteilen. Abgesehen von der allgemeinen Kritik daran, dass ein staatliches Gremium die Verantwortung für die Aufteilung der knappen Mittel übernimmt, haben die von diesen Gremien angebotenen Projekte begonnen, feste Vorgaben in Bezug auf "Ergebnisse" und "Nutzen" zu enthalten, wodurch Wissenschaftler dazu verleitet werden, Ergebnisse vorherzusagen und zu produzieren, bevor ein Forschungsprojekt überhaupt durchgeführt werden kann, einschließlich kurzfristiger kalkulierter Vorteile. Letzteres geschieht vorzugsweise auch im Sinne der Kommodifizierung von öffentlich-privaten Partnerschaften. Wie ein Vertreter meines eigenen Landes einmal sagte, als er auf einen Zuschussantrag reagierte, der ihm sehr gut gefiel, "... aber jetzt lassen Sie uns dieses schöne Projekt in wirtschaftliche Begriffe

übersetzen. Schließlich müssen wir die Forschung so darstellen, dass sie für unsere nationalen Großunternehmen interessant ist, um wirklich etwas zu bewirken".

Vielleicht hilft an dieser Stelle noch mal ein kleiner Ausblick aus der Praxis:

Vignette 2: Gespräch mit einer Freundin

Als ich als Akademiker anfang, zog unser Lehrgang (Programm) mehr Studenten an, als wir betreuen konnten. Ich habe also gelernt, schnell zu arbeiten, und benotete manchmal Diplomarbeiten in einer Stunde, nur um einen Kollegen auszuhelfen. Ich mochte die Spannung, den Stress und den Stolz, diese Aufgaben erfolgreich zu bewältigen. Aber ehe wir uns versahen, wurde diese Art des eiligen Arbeitens zur Norm. Manchmal ist es verlockend sich zurückzulehnen und interessante Arbeiten von Studenten zu lesen, aber das dauert einfach zu lange.

Zu viel Zeit - die neuen Systeme, mit denen wir arbeiten, weisen den Aufgaben Stunden zu; und so sehen wir uns mit einer Anhäufung von Aufgaben konfrontiert, die auf dem basieren, was gemessen werden kann dem Geld, das die Universität zur Verfügung stellt. Es hat kaum noch etwas mit der wirklichen Zeitaufwendung zu tun ... So ist beim Benoten von Aufgaben für größere Gruppen, die Zeit für Klo oder Kaffee holen, nicht miteinkalkuliert.

(Sabelis 2019: 134, Übersetzung IS)

Wilde Pädagogik als Reaktion?

In einem Experiment in Amsterdam, ausgelöst durch die Covid-19-Pandemie, die den Unterricht in den Hörsälen der Universität behinderte, beschloss ein Team von Kollegen, dass ein reines Lernen am Bildschirm weder für unsere Studenten noch für die Wirkung unserer Lehre von Vorteil wäre. So beschlossen wir, einen Teil unseres Unterrichts auf dem Gelände einer Ziegenfarm im nahegelegenen Amsterdamer Wald (Park) einzurichten: draußen, Wälder, Höhen und Wiesen ringsum, der Flughafen in der Nähe und viele "Stimmen" von großen und kleinen Menschen und anderen Tieren, das Rauschen der Bäume und manchmal das Tröpfeln eines kleinen Regens. Abgesehen von den Vorteilen, dem vielen Lachen, der Freude an der körperlichen Begegnung (auch das Einhalten von Abständen und häufigeres Händewaschen), entdeckten wir bald, dass der Hauptauslöser dieser Form von wilder Pädagogik die Art und Weise war, wie die Schüler und auch wir mit unseren 'Komfortzonen' umgehen mussten.

Wilde Pädagogik gibt es schon länger, vielleicht sogar schon seit Sokrates, der an den Stränden des alten Griechenlands lehrte – und wie gesagt, auch Humboldt wird nicht ausschließlich vom Klassenzimmer / Lehrsaaal aus ‚gebildet‘ haben. In unserer Zeit wurde das Wilde aus den Klassenzimmern verbannt - und umgekehrt: Der Ruf nach wilder Pädagogik könnte bedeuten, dass wir an die Grenzen des "Gezähmten" gestoßen sind - und wir haben viel gezähmt, um eine "Einheitsgröße" für die (Hochschul-)Bildung anzubieten, in der wir "immer mehr Menschen in immer kürzerer Zeit mehr beibringen" - dies ist offensichtlich ein Verständnis von Unterricht, das von Effizienz und Verarbeitung (anstelle von Aufmerksamkeit für den Prozess) geprägt ist.

Nun hat der Begriff der WP natürlich zwei Seiten: er hat sich aus der "Naturerziehung" und der ökologischen Bildung entwickelt - aber es gibt noch eine andere, vielleicht eine tiefere Verbindung zur

Bildung früherer Tage. Mit weniger Spezialisierung und mit den früher aus den Naturwissenschaften hervorgegangenen Wissenschaften, gepaart mit dem Drang, Zusammenhänge (im Großen wie im Kleinen) zu verstehen, war eine Haltung des "Suchens, Nachdenkens und Findens" viel aktueller als heute. Mit einer Gesellschaft, die durch ihre Komplexität fast unüberschaubar ist, mit der Spezialisierung von Spezialisierungen - und mit der Rolle der IT und der digitalen Medien können wir auf das zugreifen, was 'alles' zu sein scheint, während wir gleichzeitig erkennen, dass wir immer noch, um hinein- und herauszuzoomen und nach Zusammenhängen und einem umfassenderen 'Blick' auf alles, was von Bedeutung sein kann, zu suchen, mit der Dringlichkeit von eingebettetem, verkörpertem und dauerhaftem Wissen konfrontiert sein könnten, um den Anforderungen unserer Zeit gerecht zu werden.

In dieser Zeit der 'Sicherheit zuerst' haben wir das Unerwartete und Unvorhergesehene weitgehend aus den meisten Bereichen unseres Lebens verbannt, in erster Linie aus dem Leben unserer Kinder. Und mit den Vorteilen der Sicherheit - und der Tatsache, dass wir diese angenommenen Vorteile nicht in Frage stellen - neigen wir dazu, zu vernachlässigen oder zu vergessen, was wir damit verloren haben. Das Wilde mag eine gewisse intuitive Anziehungskraft haben in einer Welt, in der wir immer mehr "organisiert" werden (Bauman und Donskis 2013; Sabelis 2020). Der Unterricht findet in Klassenzimmern statt, vielleicht mit der einen oder anderen praktischen Lektion 'draußen', aber dann immer in spezifischen Kontexten, z. B. einer Biologiestunde, und selbst die ist zunehmend mit Sicherheitsmaßnahmen und einer (schriftlichen) Aufgabe im Anschluss daran umgeben. Sogar unser Online-Unterricht hat sich in starren Power-Point-mit-Sprecher-Formaten, Flip-the-Classroom (sic!)-Einrichtungen und fremden, den Klassenraum imitierenden Designs materialisiert. WP macht dann auf die Möglichkeit aufmerksam, die Vorteile dessen, was wir jetzt haben, mit echtem Lehren und Lernen mit diesen drei E's zu verbinden, leider geht mir das leichter auf English: *embedded, embodied und enduring knowledges*.

Wilde Pädagogiken (WPs) gehen von Annahmen aus, die nicht neu sind: (frei nach Green & Dymont 2018; Jyckling et. al. 2018 a und b):

Die Natur als Co-Lehrer zu nehmen - und dies führt zurück zu der zuvor erwähnten Vorstellung, wie verkörpertes Lernen, oder Lernen in einer Umgebung, in der mehr Sinne einbezogen/ausgelöst werden als in gleichförmigen Kontexten, möglicherweise dazu führt, dass Wissen 'besser haften bleibt'.

Konfrontation mit und Infragestellung von "Kontrolle" (z.B. über die Natur) - dies bezieht sich auf das Element des "Suchens", des Experimentierens und des "Selbermachens" - Nachahmen, ja, aber nur das bloße Konsumieren von Wissen, da dies nicht zu gemeinsam anwendbaren Einsichten und Erkenntnissen führt - in unserem Unterricht haben wir z.B. immer theoretische Begriffe mit sinnlichen Erfahrungen kombiniert - und die SchülerInnen haben berichtet, dass dies ihre Lernerfahrung verändert hat - es hat ihnen geholfen zu entdecken, wie sinnlich und erfahrungsorientiert Lernen ist und wie dies ihren Horizont erweitert.

Umgang mit dem Unbekannten und Unerwarteten, einschließlich der alltäglichen Wildnis: Das ist natürlich kein Aufruf, "alle nach draußen zu gehen und unsere Lern- und Lehrgewohnheiten völlig zu ändern" (obwohl das vielleicht einen Versuch wert wäre...) - es geht auch darum, die Wildnis um uns herum und vielleicht sogar in uns selbst wiederzuentdecken. Unsere Vorstellung

davon, 'wie die Dinge sein sollten', unsere alltägliche Normativität ist stark von Ängsten geprägt (das mag historisch begründet sein), aber manchmal ist unsere Komfortzone in dem Sinne überzogen, dass alle unerwarteten Erfahrungen in gewisser Weise 'ängstlich' sind, wir sorgen immer für 'Sicherheit' in jeder Hinsicht. --- Beispiel Kinder in Amsterdam die ‚kein Privatleben‘ mehr haben. Kinder scheinen heutzutage aus Sicherheitsgründen, aus Angst und auf Grund der Art und Weise wie Leute wohnen, z. B. oft in Hochhäusern, immer unter Aufsicht der Eltern oder Betreuern zu sein. Als meine Enkelkinder in Amsterdam im dritten Stock wohnten und dies der Fall war (ständige Aufsicht) fiel mir ein, dass Kinder eigentlich kaum privat, nur für sich sind. Selbstverständlich macht das etwas mit der Art und Weise wie sie mit unerwarteten und unbekanntem Situationen umgehen lernen (nicht, oder kaum).

Rückbesinnung auf Formen des Ausprobierens, um auch auf neue Fragen und weitere zu bearbeitende 'Probleme' zu kommen - dafür ist in den meisten unserer Programme keine Zeit - Beispiel: Feldarbeit für Diplomarbeit (kein Zugang? - erschwerter Zugang? -> nicht machbar innerhalb des vorgegebenen Zeitrahmens, also ...???) - aber auch die kreativsten 'Lösungen' und *Work-arounds* sind genau dann entstanden, als wir den Lernprozess unserer Studenten und Mitarbeiter nicht kontrollieren konnten.

Tausch von Effizienz und Geschwindigkeit gegen Tiefe, Prozess und Praxis: das Kernthema in diesem Vortrag - Effizienz und Geschwindigkeit führen leicht zu oberflächlich verinnerlichtem Wissen - und ja, es hat uns viel Zeit gekostet, das Experiment unserer wilden Pädagogik im Amsterdamer Wald aufzubauen. Aber es hat uns auch Spaß gemacht, und zwar viel mehr als die Neuentwicklung von Online-Unterricht.

Und last but not least: Lassen Sie die Lernenden auch dadurch lernen, dass sie hinterfragen, was ihnen angeboten wird (Jickling et.al 2018).

Wie kann ein Fisch etwas über Wasser lernen, und wie lernen wir etwas über den Wert des Lehrens, wenn es nur die Seiten von Büchern und die Bildschirme von Computern sind, die Wissen vermitteln?

Abgesehen davon, dass Wissen lebendiger (und damit besser verdaulich) wird, erfordert wilde Pädagogik, die Komfortzonen zu verlassen, sich nicht auf eckige, gut vorbereitete und vorhersehbar verlässliche Bedingungen verlassen zu können: Aufgabenübungen im Wald zu machen, mit Geräuschen umzugehen, die wir in Klassenzimmern nie gehört haben, und Sitz-, Geh- und Vortragsarrangements einzurichten, die Improvisation erforderten, die uns zwangen, das Unerwartete geschehen zu lassen, und noch wichtiger: daraus immer wieder zu lernen. Natürlich fühlt sich das Verlassen der eigenen Komfortzone gefährlich an, und manchmal ist es das auch. Andere Risiken, unvorhergesehene Umstände treffen ein und müssen bewältigt werden. Für uns, die wir darauf trainiert sind, immer zu planen, zu kontrollieren und zu evaluieren, war dies sowohl "riskant" als auch "abenteuerlich", so dass wir (Studenten und Dozenten gleichermaßen) lernten, mit dem Unerwarteten umzugehen. Manchmal ermüdend, aber auf eine Weise anregend, die wir nie vorhergesehen hatten. Die langen Unterrichtstage (eine Studentenkohorte wurde in zwei Teile geteilt; wir absolvierten das gleiche Programm vormittags und nachmittags) waren bei weitem nicht so anstrengend, wie es lange Stunden Unterricht im Klassenzimmer/Hörsaal sein können. Und sowohl Schüler als auch Lehrer berichteten hinterher, dass dieser "Unterricht" eher ein "unvergessliches Erlebnis" war. Wie oft haben wir das schon über unseren Hörsaalunterricht gehört?

Und die Erfahrung, mit dem Unerwarteten umzugehen, brachte die ultimative Einsicht in das Potenzial wilder Pädagogik: Improvisation erzwingt die Auseinandersetzung mit und die wiederkehrende Reaktion auf die eigene Umgebung. Das vertieft die Lernerfahrung. Aber noch wichtiger ist, dass es uns dazu brachte, die Nachhaltigkeit unserer "klassischen" Lehrpraktiken zu hinterfragen. Wenn Lernen unerwartet sein kann, was bedeutet das für die Länge, Tiefe und Breite der Lernerfahrung für die Schüler?

Die Kombination von "wild" mit "Pädagogik" (oder dem Plural "Pädagogien") könnte jedoch symbolisch für etwas anderes stehen. Könnte es sein, dass unsere pädagogischen Annahmen zusammen mit der angespannten Situation unter Covid-19 zu starr geworden sind, um Bildung, z.B. breites Lernen (Sabelis 2019), in unserem Unterrichtsalltag zu berücksichtigen? Wie können wir z. B. unseren Kindern beibringen, aus Büchern und Diagrammen etwas über Menschen, Profit und den Planeten zu lernen, und von ihnen erwarten, dass sie die Auswirkungen dessen, was ihren eigenen Lebenskontext ausmacht, wirklich kennen? Wäre es nicht vielleicht gründlicher, Theorie und Praxis zu verbinden?ⁱⁱⁱ

And for early childhood educators, the implication is that they are involved in filling the pool into which their learner fish will slip. The question for the wild pedagogue here is: What water would I like them to be swimming in and who is helping fill the pool?

(Jickling – 2018a:10)

Und für die Erzieherinnen und Erzieher bedeutet das, dass sie daran beteiligt sind, das Becken zu füllen, in das ihre Lernfische hineinschlüpfen werden. Die Frage für den wilden Pädagogen ist hier: In welchem Wasser möchte ich, dass sie schwimmen und wer hilft, den Pool zu füllen?

(Jickling - 2018a:10)

Gebrauchte / zitierte Werke:

- Adam, B., & Groves, C. (2007). *Future Matters: Action, Knowledge, Ethics*. Leiden, Brill.
- Bauman, Z., & Donskis, L. (2013). *Moral blindness: The loss of sensitivity in liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. & Donskis, L. (2016): *Liquid Evil. Living with TINA*. Cambridge: Polity Press.
- Green, M. & Dymont, J. (2018) Wilding pedagogy in an unexpected landscape: Reflections and possibilities in initial teacher education, *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21, 277–292
- Jickling, B., Blenkinsop, S., Morse, M. & Jensen, A. (2018-a). Wild pedagogies: Six initial touchstones for early childhood environmental educators, *Australian Journal of Environmental Education*, 34(2), 159-171
- Jickling, B., Blenkinsop, S., Timmerman, N. & De Danann Sitka-Sage, M. (eds)(2018-b) *Wild pedagogies. Touchstones for re-negotiating education and the environment in the Anthropocene*, London: Palgrave Macmillan.
- Louvain – Louvain-la-neuve (2009). [‘The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade’](#), Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28th–29th April 2009.
- Morse, M., Jickling, B., & Quay, J. (2018). Rethinking relationships through education: wild pedagogies in practice. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(3), 241-254.
- Nowotny, H. (1992). Time and social theory. Towards a social theory of time. *Time & Society* 1 (3): 421-454.

Oelkers, J. (1999). The origin of the concept of 'Allgemeinbildung' in 18th-Century Germany. *Studies in Philosophy and Education*, 18(1–2), 25–41.

Rosa, H. (2003). Social acceleration: Ethical and political consequences of a desynchronized high-speed society. *Constellations*, 10(1), 3–33.

Sabelis, I. (2019). Timescapes in Academic Life. Cubicles of Time Control. In *Academia in Crisis*, Leiden – New York: Brill – Rodopi, Value Inquiry Book Series, 129.

Sabelis, I. (2020). The construction of a post-academic university: Opportunity or status quo?. *Transformation in Higher Education*, 5, 8.

· Überarbeitete Text des Vortrags am 2 Juni 2021 – ASH, Berlin – zur Anregung der Diskussion über Leitbild Lehre. Vielen Dank an Urte Boehm und Marion Mayer für die gute Zusammenarbeit bei der Organisation dieser Veranstaltung.

· Ida Sabelis ist *Associate Professor* an der VU Amsterdam, Fac. Sozialwissenschaften, Gruppe Organisationswissenschaften und Professorin an der NWU, Potchefstroom, Süd-Afrika, Edu-HRight Research Unit, Faculty of Education.

· Teile dieses Vortrags kamen auch vor in dem *Prestige Lecture* ‚Wild Pedagogies – Enhancing Sustainable Teaching in Multiple Ways‘, North West University, 23 April 2021. (Übersetzung IS)