

Nach der Theorie, jenseits von Bologna, am Ende der Exzellenz? Perspektiven der Germanistik im 21. Jahrhundert

Bericht

Forum B.2: Germanistik studieren – Perspektiven in Ausbildung und Beruf

Sarah Michaelis (Hannover)

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Forums B.2, Stefan Scherer (Karlsruhe), Andrea Schindler (Bamberg), Ulrich Breuer (Mainz) und Stefanie Arend (Rostock), rückten den Bologna-Prozess ins Zentrum ihrer Diskussion. Die Kernpunkte des Gesprächs bildeten Schlagworte wie Modularisierung, Akkreditierung, Berufsorientierung, Verschulung oder auch forschungsorientierte Lehre. Die Qualität der wenn auch nicht in allen Teilen kontroversen Diskussion über den Strukturwandel von Studienbedingungen und Lehrinhalten im Zusammenhang der Schaffung eines europäischen Hochschulraums verdankte sich nicht zuletzt der engagierten und zupackenden Moderation von Michael Bies (Hannover).

Ein das Forum einleitendes Statement von Stefan Scherer fand weitestgehend Zuspruch durch die Diskussionsrunde. In diesem widmete er sich schwerpunktmäßig der Frage nach der Verantwortlichkeit der Universität für die Vermittlung der Studierenden in Berufe. Scherer betonte, dass die Universität nach wie vor für das Funktionssystem Wissenschaft stehe, das gerade im Germanistik-Studium Beschäftigungsfähigkeit quasi nebenbei befördere. Vor allem in der Tatsache, dass das Fach eben nicht für einen bestimmten Beruf ausbilde, bestehe seine spezifische Leistung. Auf diesem Weg qualifiziere es zur Organisation, sprachlichen Verarbeitung und strukturierten Präsentation von Wissen und bediene gleichzeitig den Bereich der *soft skills*. Insgesamt zeichne sich die wissenschaftliche Ausbildung durch die Vermittlung analytischer Kompetenzen aus, die später den Erwerb praktischer Qualifikationen ermöglichen.

Dieser Text ist der zusammenfassende Bericht zum Forum B.2 »Germanistik studieren – Perspektiven in Ausbildung und Beruf« auf dem Internationalen Colloquium »Perspektiven der Germanistik im 21. Jahrhundert«, das vom 4. bis 6. April 2013 im Schloss Herrenhausen in Hannover stattfand.

Die Ergebnisse der Tagung – einschließlich Audiomitschnitten der Podiumsdiskussionen und Vorträge – sind in der Internetpublikation www.perspektiven-der-germanistik.de abrufbar. Sie wurde herausgegeben von Mark-Georg Dehrmann (Hannover) und Carsten Rohde (Karlsruhe).

Das Copyright für diesen Beitrag liegt bei der Autorin.

Veranstaltung und Publikation wurden gefördert von der VolkswagenStiftung Hannover.

Stefan Scherers schätzte die Modularisierung des Germanistik-Studiums – eine der Leitlinien des Bologna-Prozesses – als zweischneidig ein: Solange am Grundgedanken einer flexiblen Gestaltung festgehalten würde, erfülle diese Form der Studienorganisation eben nicht nur den Zweck einer verstärkten Anleitung, was bei einer Abiturientenquote von 40% jedoch durchaus nötig sei. Vielmehr unterstützten Module die Selbsttätigkeit der Studierenden, vorausgesetzt jedoch sie ließen genügend Wahlmöglichkeiten zu. Eine Übererfüllung der Bologna-Vorgaben, in dem Sinne, dass die germanistischen Teildisziplinen sich jeweils unbeschränkt, also ohne Reduktion ihrer traditionellen Wissensbestände, in das Curriculum eingebracht hätten, habe jedoch letztlich eine offene Form der Modularisierung verhindert.

Innerhalb der Diskussion machte Ulrich Breuer auf die Belastung auf Seiten des Lehrpersonals aufmerksam, die sich durch die Modularisierung ergebe. So sei die universitäre Lehre seit Bologna weniger an der Forschungsperspektive der Hochschullehrer ausgerichtet. Dem erhöhten Arbeitsaufwand sei letztlich nur durch häufigere Wiederholungen in der Lehrplanung entgegenzuwirken. Andrea Schindler warnte an anderer Stelle vor einem zu hohen Maß an Verschulung innerhalb des Germanistik-Studiums. Sie mahnte an, dass dieses gerade der vom Arbeitsmarkt geforderten Flexibilität der Absolventen entgegenwirke. Auch Stefanie Arend widerstrebte die Vorstellung, lediglich ›Lernmaschinen‹ zu produzieren, und forderte deswegen eine Entschleunigung der Wissensvermittlung sowie die Schaffung von Räumen zur Teilhabe und Selbsterprobung der Studierenden. Sie sah hierin einen möglichen Weg zu mehr Selbst- und Disziplinbewusstsein sowie intrinsischer Motivation und einer politischen Einstellung der Studierenden. Letztere gehe ihrer Auffassung nach zunehmend verloren. Ulrich Breuer formulierte diesbezüglich einen anderen Eindruck. Er fragte, ob die Reform und die mit ihr zusammen eingeführte Evaluationskultur nicht vielmehr gerade zu einer verstärkten Beobachtung der Institution Universität durch die Studierenden, also einer Repolitisierung, geführt hätten.

Evaluation, Akkreditierung und Reakkreditierung waren an späterer Stelle Stichworte, die Ulrich Breuer zum Anlass nahm, von der aktuellen Hochschulsituation als einer ›Reform der Reform‹ zu sprechen. Andrea Schindler schloss sich dem mit dem Begriff des ›Bürokratisierungsmonsters‹ an und verwies auf kurze Halbwertszeiten von Studienordnungen, ein ständiges Nachjustieren ohne Qualitätszuwachs, also den durch Bologna ausgelösten hohen Verwaltungsaufwand, sowie Unsicherheiten auf Seiten von Lehrenden und Studierenden.

Im weiteren Verlauf des Gesprächs hielt Michael Bies dazu an, den Bologna-Prozess im europäischen Kontext zu betrachten, indem er Vergleiche mit anderen Teilnehmerstaaten einforderte. Andrea Schindler gab diesbezüglich zu bedenken, dass der Versuch zur Schaffung eines europäischen Hochschulraums insofern noch nicht abgeschlossen sei, als auch über die Einführung des ECTS-Systems noch keine Vergleichbarkeit der Studiengänge innerhalb Europas gegeben sei. Sie vermutete weiterhin, dass die früheren Magister-Absolventen bessere Aussichten auf Anstellungen im Ausland gehabt hätten. Ulrich Breuer leitete aus dem Blick auf das europäische und außereuropäische Ausland verschiedene denkbare Umstrukturierungen der deutschen Hochschullehre ab: So verwies er auf die

hohen Eingangsvoraussetzungen für Studienanfänger in Ländern wie Finnland oder den USA, bekräftigte jedoch auch, dass diese in Deutschland nur schwer, womöglich nur durch einen erhöhten Schwierigkeitsgrad im ersten Semester, zu etablieren wären. Ebenfalls in Anlehnung an das finnische Hochschulsystem erwog Ulrich Breuer, inwieweit die Universität als physischer Raum notwendig und ob nicht virtuelle Lehre eine ernstzunehmende Alternative zur Präsenzlehre sei. Innerhalb des Forums wurden diese Fragen jedoch nicht weiter verfolgt.

Der Großteil der Diskussion nahm die nachteiligen Auswirkungen des Bologna-Prozesses in den Blick. Seine Vorteile wurden vor allem durch das einleitende Statement sowie den Einbezug des Plenums am Ende der Diskussion herausgestellt. Wie bereits erwähnt, bewertete Stefan Scherer das Prinzip der Modularisierung bei gelungener Umsetzung als durchaus positiv. Zudem betonte er die Vorteile eines berufsqualifizierenden Studienabschlusses bereits nach sechs Semestern. Durch diesen gäbe es im Vergleich zu den früheren Magister-Studiengängen, in denen einige Studierende während ihres Hauptstudiums wegen wachsender Skrupel vor der Abschlussprüfung verloren gingen, nach Bologna weniger Studienabbrecher im fortgeschrittenen Semester. Auch wies er darauf hin, dass ein gesundes Maß an Verschulung innerhalb der neuen Studienordnung den Studierenden regelmäßiges Schreiben und Präsentieren abverlange. Die Qualität der BA-Absolventen sei dadurch insgesamt gestiegen. Jörg Kilian (Kiel) hob in seiner Wortmeldung am Ende des Forums ebenfalls positiv hervor, dass Bologna eine gemeinsame Verständigung über Studieninhalte und -ziele angestoßen habe. Sowohl Jörg Kilian als auch Stefan Scherer erinnerten jedoch daran, dass die potentiellen Spielräume, die der Bologna-Prozess für die Ausgestaltung von Studienbedingungen und Lehrinhalten eröffnet habe, größer gewesen seien, als es die jetzige Umsetzung zeige.

Vor allem durch Wortmeldungen aus dem Publikum geriet am Ende der Diskussion das Prüfungssystem nach Bologna in die Kritik. Die hohe Anzahl an Prüfungen wecke laut Steffen Martus (Berlin) in den Studierenden ein erhöhtes Bedürfnis nach abfragbarem Prüfungswissen, was langfristig eine Komplexitätsreduktion der Gegenstände des Fachs und der mit ihnen verknüpften Praktiken nach sich ziehe. Andere Beiträge beleuchteten den Zusammenhang zwischen ausschließlich benoteten Prüfungsleistungen und der Anhebung des Notendurchschnitts: Da Leistungen nicht mehr als Testlauf betrachtet werden könnten, würden durchschnittlich bessere Bewertungen vorgenommen. Andrea Schindler stimmte zu, indem sie von einer Torpedierung ihrer pädagogischen Arbeit sprach. Insgesamt zeigte sich die Diskussion rund um die Auswirkungen des Bologna-Prozesses drei Jahre nach Ablauf seiner Umsetzungsfrist jedoch eher nüchtern abwägend. Auch eine Erinnerung an den ursprünglichen Bildbereich des Modulbegriffs, die Industrieproduktion, und die Metapher von Menschen als Ware, wie sie nach der Öffnung des Forums durch Roland Reuß (Heidelberg) angeführt wurde, änderte an dieser Grundstimmung nichts. Dieser Eindruck verfestigte sich bereits früh durch die gelassene Reaktion der Diskutanten auf Michael Bies' Frage, ob sich für den universitären Seminaralltag nach Bologna überhaupt etwas geändert habe: Insgesamt tendierten die Forumsteilnehmer zu einem Nein.

Innerhalb der Diskussion war es vor allem Ulrich Breuer, der versuchte, die Befürchtung, Bologna könne zum Verlust alter Qualitäten des Germanistik-Studiums führen, zu zerstreuen. Er betonte, dass die deutsche Germanistik im Ausland nach wie vor als Standort der Grundlagenforschung betrachtet werde. Diese zeichne sich seiner Meinung nach vor allem durch drei Schwerpunkte aus: Realienwissen, analytische Fähigkeiten und argumentative Kompetenz. An diesen Schwerpunkten gelte es festzuhalten und sie durch medienphilologische Anteile zu erweitern, um auch in Zeiten von Bologna mündige Absolventen in das Berufsleben zu entlassen. Aus dem Selbstverständnis, ein Standort für Grundlagenforschung zu sein, erwachse für die deutsche Germanistik zudem die Verantwortung, Studierende stärker an der Forschung teilhaben zu lassen, womöglich sogar ein gemeinsames Forschen von Lehrenden und Studierenden zu etablieren.

Dem hier zuletzt aufgeführten Gedanken von Ulrich Breuer, soll im Folgenden noch einmal gesondert und über die Diskussion hinausgehend Aufmerksamkeit geschenkt werden. Neben weiteren Beiträgen aus dem Diskussionsforum werden dazu einige Ausführungen von anderen Autoren aus der Flut an Publikationen rund um den Themenkreis Bologna-Prozess herangezogen. Das Konzept zur forschungsorientierten Lehre soll zudem abschließend auf einen Gemeinplatz bezogen werden, der in den von Mark-Georg Dehrmann (Hannover) und Carsten Rohde (Karlsruhe) im Vorfeld der Tagung gestellten Ausgangsfragen noch explizit erwähnt wird, in der Diskussion des Forums B.2 jedoch nur am Rande behandelt wurde: »die Humboldt'sche Bildungsidee«.

Forschungsorientierte Lehre

Die Institution Universität lässt sich auf zweierlei Weise, als Bildungs- und als Forschungseinrichtung, denken. Diese beiden Konzepte stehen in einem interessanten Spannungsverhältnis zueinander. Einerseits ist die universitäre, traditionell forschungsorientierte Struktur vor allem an einer disziplinären Fachsystematik bzw. einer Forschungslogik orientiert, die nur bedingt mit der Lern- und Kompetenzlogik einer Bildungseinrichtung korrespondiert. Andererseits jedoch bietet die Universität gegenüber anderen Bildungseinrichtungen den Vorteil, dass sie Lernen nicht nur in stellvertretenden, sondern realen Situationen ermöglichen kann. Das von ihr angestrebte Bildungsziel einer Wissenschafts- und Forschungskompetenz findet innerhalb der Institution selbst Anwendung.¹ Damit erfüllt sie gleichzeitig eine der Grundvoraussetzungen kompetenzorientierten Lernens. Bereits die Definition von Franz Weinert zeichnet dieses als in hohem Maße problemorientiert und damit eng an die Anwendungssituation gebunden aus:

Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme

1 Vgl. Peter Tremp: »Universitäres Fachstudium: Wissenschaftliche Kompetenzen – modularisierte Strukturen – forschungsorientierte Lehre«. In: Wolfgang Hackl und Ulrike Tanzer (Hg.): Germanistikstudium in Modulen. Curricula zwischen Berufsorientierung und Fachstudium. Wien 2011, S. 16-17.

zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.²

Universität ist damit zugleich potentieller Lern- und Anwendungsort einer kompetenz- und forschungsorientierten Lehre. Dass letztlich aber doch große Schwierigkeiten dabei bestehen, die der Fachsystematik und Forschungslogik sich verschreibende Universität als kompetenzorientierten Lernort zu konzeptualisieren, lässt sich nicht zuletzt an den Studienordnungen der neuen BA/MA-Studiengänge ablesen. Eine Schweizer Studie konnte zeigen, dass diese sich in vielen Fällen an Inhalten orientieren, also vorwiegend noch einer Input-Orientierung anhängen und damit keine hinreichende Grundlage für einen kumulativen Kompetenzerwerb darstellen.³ Die Vermutung liegt nahe, dass sich ähnliche Ergebnisse bei der Untersuchung deutscher Studienordnungen ergäben. Aus einer lediglich in Teilen etablierten Kompetenz-Orientierung erwächst schließlich auch das von Andrea Schindler innerhalb des Forums B.2 zu Recht angeführte Problem einer mangelnden Vergleichbarkeit von verschiedenen Studiengängen innerhalb Deutschlands geschweige denn Europas. Die Tatsache, dass bislang weder der Germanistenverband noch eine Fachöffentlichkeit ein Kerncurriculum oder Mindeststandards für das Germanistikstudium formuliert haben, wirkt dabei einer noch vorherrschenden Input-Orientierung bzw. einer Diversifizierung der Studiengänge nicht gerade entgegen.⁴

Bezeichnenderweise war auch innerhalb der Diskussion des Forums B.2 der Kompetenz-Begriff eher unterrepräsentiert. Wie nun der Eindruck der Podiumsteilnehmer, dass sich der universitäre Seminaralltag nach Bologna kaum verändert habe, zu bewerten ist, sei einmal dahingestellt. Womöglich deutet sich hier aber an, wie viel Kompetenz-Orientierung an deutschen Hochschulen Einzug hält. Immerhin Ulrich Breuer antwortete auf die Frage nach der Möglichkeit zur Integration von Forschung in die universitäre Lehre mit den beiden Schlagworten Kompetenz und exemplarisches Lernen. Zur konkreten Ausgestaltung einer forschungsorientierten Lehre äußerte sich Jörg Kilian nach der Öffnung der Diskussionsrunde. Er skizzierte ein Modell, nach dem vor allem im Master-Studium eine Forschungsorientierung vorherrschen sollte, wohingegen das Bachelor-Studium noch stärker an ein Curriculum gebunden sei. Ulrich Breuer und Andrea Schindler unterstützen diesen Vorschlag. Sie befürworteten, dass es Master-Studierenden ermöglicht werden sollte, eigenen Forschungsinteressen nachzugehen. Allerdings müsse dafür eine Forschungsorientierung bereits in der Bachelor-Phase angelegt sein.

Da innerhalb des inhaltlich breit aufgestellten Forums B.2 eine weitere Konkretisierung der Ausgestaltung einer forschungsorientierten Lehre kaum möglich war, sollen im Folgenden zur inhaltlichen Ergänzung noch einige Überlegungen von Peter Tremp referiert werden.

2 Franz Weinert: »Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstritten Selbstverständlichkeit«. In: F. W. (Hg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim 2001, S. 27f.

3 Vgl. Tremp: Universitäres Fachstudium, S. 18.

4 Vgl. Holger Dainat: »Die Germanisten in Europa: ratlos. Über disziplinäres Driften in Zeiten der Studien- und Hochschulreform«. In: Georg Bollenbeck und Waltraud Wende (Hg.): Der Bologna-Prozess und die Veränderung der Hochschullandschaft. Heidelberg 2007, S. 94.

Dieser nennt als Ziele einer universitären Bildung die Vermittlung von Kompetenzen, die es ermöglichen sollen, »den Forschungsprozess in seinen Herausforderungen als Prozess der systematischen Erkenntnisgewinnung nach wissenschaftlichen Regeln zu meistern.«⁵ Weiterhin betont er die Notwendigkeit zur Entwicklung einer »akademischen Persönlichkeit, die durch Kreativität und methodische Gewandtheit gleichermaßen charakterisiert ist, wissenschaftlich fundierte und wissenschaftlichen Werten verpflichtete[] Herangehensweisen berücksichtigt und gleichzeitig den kompetenten Umgang mit Unsicherheiten und Nicht-Wissen miteinschliesst.«⁶ Die Umsetzung dieses Bildungsvorhabens findet laut Tremp auf drei Ebenen statt: erstens auf der Ebene der einzelnen Lehrveranstaltung bzw. des einzelnen Moduls, zweitens auf der Ebene des Studienprogramms sowie drittens der Universität als Bildungseinrichtung.⁷

Der ersten Ebene kommt die Aufgabe zu, die Etappen des Forschungsprozesses transparent zu machen und ein differenziertes System an Leistungsnachweisen zu entwickeln, die den Studierenden etappenspezifische Leistungen abverlangen. So assoziiert Tremp, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, das Entwickeln einer Fragestellung mit dem Leistungsnachweis des Thesenpapiers, das Sichten des Forschungsstands mit einer Forschungsübersicht oder das Einordnen/Bewerten/Reflektieren von Ergebnissen mit einem Ergebnisbericht. Die spezifischen Leistungsnachweise ließen sich in einem zweiten Schritt noch geeigneten Lehrformaten, wie Seminar, Vorlesung, Tagung usw., zuordnen. Die Abschlussarbeit diene innerhalb dieses Systems schließlich als Nachweis dafür, »den gesamten Forschungsprozess durchlaufen zu können.«⁸ Werden Tremps Überlegungen zu einer kompetenz- und forschungsorientierten Lehre auf dieser ersten Ebene zu den Diskussionsinhalten des Forums B.2 in Beziehung gesetzt, also zum Beispiel der Feststellung, dass Studierende nach Bologna verstärkt abfragbares Prüfungswissen einforderten, drängt sich erneut der Eindruck einer nach wie vor inutorientierten Hochschullehre auf.

Tremps Vorschläge zur zweiten Ebene eines forschungsorientierten Studiums erinnern an die Einteilung, die Jörg Kilian innerhalb der Diskussion vorschlug. So dient laut Tremp ein Studienprogramm der Etablierung verschiedener Studienstufen, die sich durch das Niveau der vermittelten Kompetenzen unterscheiden. Eine Komplexitätsreduktion, zum Beispiel für Bachelor-Studiengänge, sei durch die Fokussierung auf einzelne Etappen des Forschungsprozesses zu erreichen. Auch fände hier der notwendig zur Forschung gehörende wissenschaftliche Austausch noch schwerpunktmäßig mit der Lehrperson statt, wohingegen im Master-Studium der Austausch zwischen den Studierenden oder mit einer breiten wissenschaftlichen Öffentlichkeit über die Veröffentlichung eigener Beiträge sowie die Teilnahme an Tagungen unterstützt werden könnte.⁹ Dass eine Unterscheidung verschiedener Kompetenzniveaus überhaupt erst kumulatives Lernen ermöglicht, betont auch Cordula Schwarze. Sie weist jedoch auf die Schwierigkeit hin, höhere Kompetenzniveaus

5 Tremp: Universitäres Fachstudium, S. 27.

6 Ebd., S. 26.

7 Vgl. ebd., S. 26.

8 Ebd., S. 28.

9 Vgl. ebd., S. 30f.

differenziert beschreiben zu können. Vor allem für die curriculare Arbeit für forschungsorientierte Masterstudiengänge kündigt sich damit ein Nachholbedarf an. Als Merkmale hoher Kompetenzniveaus seien laut Schwarze vor allem eine stärkere Prozeduralisierung des Wissens, eine höhere Vernetzung der Wissens Elemente sowie die Bildung von abstraktem und Meta-Wissen anzusetzen.¹⁰ Für die Bachelor-Studiengänge stellt sich auf der anderen Seite das Problem einer gesteigerten Heterogenität der Studienanfänger, wie Stefan Scherer sie auch innerhalb der Diskussion feststellte. Laut Holger Dainat verlagert sich damit ein Teil der bisherigen Schulbildung an die Hochschule, was schließlich zu einer Abkopplung des Bachelor-Studiums von der Forschung führen könnte.¹¹ Bei der Konzeption forschungsorientierter Bachelor-Studiengänge ergibt sich damit die Schwierigkeit, in den ersten Semestern ein niedriges Kompetenzniveau ansetzen und in den Folgesemestern einen umso größeren Kompetenzzuwachs erreichen zu müssen.

Auf institutioneller Ebene schließlich rät Tresp, etwas vage, dazu, ein universitäres Leitbild zu formulieren, das Forschung und Lehre verknüpft. Es gelte weiterhin, eine angemessene Infrastruktur und damit eine anregende Lernumgebung zu schaffen, finanzielle Anreizsysteme zu etablieren, die forschungsorientierte Studienprogramme honorierten, sowie die Instrumente zur Qualitätsentwicklung an Hochschulen so zu modifizieren, dass sie Forschungsorientierung erfragten.¹²

Den Schwierigkeiten bei der Umsetzung einer forschungsorientierten Hochschullehre, insbesondere in der Bachelor-Phase, stehen ihre vielseitigen Vorteile gegenüber, die sich auch zum Teil aus der Diskussion des Forums B.2 ableiten lassen. So könnte der von Stefanie Arend, aber auch Steffen Martus kritisierten zunehmenden Produktion extrinsischer Motivation infolge des Bologna-Prozesses durch eine Beteiligung der Studierenden an der universitären Forschung entgegengewirkt werden. Auch die von Ulrich Breuer angesprochene zusätzliche Belastung des Lehrpersonals, die sich in Folge des Auseinandertretens von Forschung und Lehre ergebe, würde abgeschwächt. Forschungsorientiertes Studieren zielt zudem in hohem Maße auf die Selbststeuerung des eigenen Lernprozesses ab. Universitäre Lehre könnte damit, in Anlehnung an Ulrich Breuers Vorschlag, einerseits in gewissem Umfang auf klassische Präsenzlehre verzichten, um andererseits Kapazitäten für ein besseres Betreuungsverhältnis in Präsenzlehrveranstaltungen zu schaffen. Weiterhin sollte über den Zusammenhang von Forschungsorientierung und *employability* nachgedacht werden: Stefan Scheres Forderung danach, nicht für einen bestimmten Beruf auszubilden, um dadurch eine breite Qualifizierung der Studierenden zu erreichen, könnte möglicherweise so gedeutet werden, dass Forschungs- und Arbeitsmarktorientierung durchaus miteinander vereinbar sind. Peter Tresp, der die akademische Persönlichkeit ähnlich wie Scherer durch Kreativität, methodische Gewandtheit und den kompetenten Umgang mit Wissen, aber auch Nicht-Wissen ausgezeichnet sieht, befürwortet eine solche

10 Vgl. Cordula Schwarze: »Kompetenzorientierung im Bachelor- und Masterstudium Germanistik«. In: Wolfgang Hackl und Ulrike Tanzer (Hg.): Germanistikstudium in Modulen. Curricula zwischen Berufsorientierung und Fachstudium. Wien 2011, S. 69.

11 Vgl. Dainat: Die Germanisten in Europa: ratlos, S. 97.

12 Vgl. Tresp: Universitäres Fachstudium, S. 31.

Auslegung.¹³ Auch Georg Bollenbeck und Jens Saadhoff sehen im forschenden Lernen die beste Voraussetzung für den Einstieg in einen Arbeitsmarkt, der lebenslanges Lernen fordere.¹⁴ Abschließend sei noch der fromme Wunsch erlaubt, dass die Forschungsorientierung der Hochschullehre einer Entwicklung Vorschub leisten könnte, in deren Verlauf die beiden Konzepte ›gute Lehre‹ und ›universitäre Karrierechancen‹ näher zusammenrücken. Der Qualität der Hochschullehre sowie des wissenschaftlichen Nachwuchses kann dies nur zuträglich sein.

Der Mythos Humboldt

Auch im Austausch über eine forschungsorientierte Hochschullehre wird der liebste Gemeinplatz bildungspolitischer Diskussionen nur selten umgangen: die Humboldt'sche Bildungsidee. Dabei sollen seine – erst neunzig Jahre nach seiner Amtszeit als Sektionschef für Kultus und Unterricht veröffentlichten – Texte nicht selten prophetisch auf Fragen antworten, die ihren historischen Horizont überschreiten. Jene hohe Symbolkraft des Konzepts der allgemeinen Menschenbildung wird hier in Anlehnung an Tilman Borsche unter dem Stichwort »Mythos Humboldt« gefasst.¹⁵

Im Zusammenhang des Forums B.2 ist das Humboldt'sche Konzept der allgemeinen Bildung vor allem in Hinblick auf sein drittes Stadium, das Universitätsstudium, relevant. Dieses ist für Humboldt dazu bestimmt,

die Wissenschaft im tiefsten und weitesten Sinne des Wortes zu bearbeiten, und als einen nicht absichtlich, aber von selbst zweckmässig vorbereiteten Stoff der geistigen und sittlichen Bildung zu seiner Benutzung hinzugeben. [...] Es ist ferner die Eigenthümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, dass sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben, da die Schule es nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu thun hat und lernt. Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird daher durchaus ein anderes als vorher. Der erstere ist nicht für die letzteren, Beide sind für die Wissenschaft da; [...].¹⁶

Zweierlei lässt sich aus diesem Zitat ableiten. Erstens geht es Humboldt um »die Wissenschaft im tiefsten und weitesten Sinne des Wortes«, eine Wissenschaft nicht im Sinne eines abgeschlossenen, sondern sich selbst angesichts einer komplexer werdenden Wirklichkeit

13 Vgl. Tremp: Universitäres Fachstudium, S. 32.

14 Vgl. Georg Bollenbeck und Jens Saadhoff: »Humboldts Tod. Über die Effekte der Hochschulreform«. In: G.B. und Waltraud Wende (Hg.): Der Bologna-Prozess und die Veränderung der Hochschullandschaft. Heidelberg 2007, S. 24.

15 Vgl. Tilman Borsche: »Zum Begriff der Bildung bei Wilhelm von Humboldt«. In: Susanne Gölitzer und Jürgen Roth (Hg.): Wirklichkeitssinn und Allegorese. Festschrift für Hubert Ivo zum achtzigsten Geburtstag. Münster 2007, S. 10f.

16 Wilhelm von Humboldt: »Ueber die innere und äußere Organisation der Höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin«. In: W. v. H.: Werke in fünf Bänden. Bd. IV. Hg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt 1982, S. 255f.

ständig herausfordernden und entwickelnden Systems. Universitäre Lehre geht demnach fehl, wenn sie sich mit dem Tradieren wissenschaftlicher Lehrmeinungen begnügt. »Wissenschaft im tiefsten und weitesten Sinne des Wortes« praktiziert also zweitens, wer in einen offenen Dialog mit anderen und vor allem auch nachfolgenden Forschern eintritt. Forschungsorientierte Lehre oder, im Sprachspiel Humboldts, die ›Einheit von Forschung und Lehre‹ wird damit zu einer wesentlichen Voraussetzung von Wissenschaft überhaupt.¹⁷

Die Funktion des hier exemplarisch anzitierten Humboldt'schen Begründungszusammenhangs soll kurz expliziert werden, gerät sie doch leicht unter Verdacht eines leidenschaftlichen Plädoyers für die Rückkehr zur alten Humboldt-Universität. Gerade diese Forderung jedoch liefe Humboldts Denken grundsätzlich zuwider. Nichts lag ihm ferner als der Anspruch, ein fertiges, unhintergebares System allgemeiner Menschenbildung formuliert zu haben. Sein bildungstheoretisches Programm setzt viel früher ein, indem es nicht einfach konkrete historische Probleme verhandelt, sondern »eine Klärung der Bedingungen für einen rationalen und humanen Umgang der Menschen angesichts dieser Probleme«¹⁸ vornimmt. Humboldt bietet also keine Antworten auf aktuelle bildungspolitische Probleme, durchaus aber kann er, und erst damit erhält der Mythos Humboldt seine legitime Symbolkraft, im Sinne einer Horizontverschmelzung als Projektionsfläche und damit der Problematisierung aktueller Bildungspolitik dienen.

Einen solchen hermeneutisch angeleiteten Umgang mit dem Mythos Humboldt wählen beispielsweise Georg Bollenbeck und Jens Saadhoff, wenn sie die Bedeutung der Humboldt'schen Universität zunächst historisch bestimmen. So sprechen sie ihrer Grundkonzeption der freiheitlichen wissenschaftlichen Forschung eine wichtige Rolle bei der Modernisierung des rückständigen zeitgenössischen Deutschlands zu,¹⁹ schließen ein Zurück zur Humboldt-Universität aber gleichzeitig aus. Allerdings betonen sie die Leistung der immer noch stark am Geiste Humboldts orientierten Geisteswissenschaften für unsere heutige Gesellschaft. Eine ihrer Säulen ist laut Bollenbeck und Saadhoff die forschungsorientierte Lehre. Auf ihr sowie der Hochschulautonomie ruhe jene spezifische Leistung, die sich als »nützliche Nutzlosigkeit« umschreiben ließe.²⁰ Diese befähige letztlich »zu eigenständigem Denken, Selbstorganisation und Selbstdisziplinierung, zum Hineindenken in andere Epochen oder soziale Entwürfe, zum kritischen Infragestellen des Bestehenden oder zur Entwicklung kreativer Problemlösungsstrategien.«²¹ Alarmierend erscheinen den Autoren daher auch Bestrebungen des Centrums für Hochschulentwicklung, die ihrer Auffassung nach gerade auf die Abschaffung der Einheit von Forschung und Lehre zielen.²²

17 Vgl. Dietrich Benner: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Weinheim/München 32003, S. 203f.

18 Ebd., S. 30.

19 Vgl. Bollenbeck / Saadhoff: Humboldts Tod, S. 19.

20 Ebd., S. 22.

21 Ebd., S. 25.

22 Vgl. ebd., S. 25.

Der Exkurs zur forschungsorientierten Lehre und Humboldt zeigt sich schließlich als ein Brückenschlag zurück zu Stefan Scheres Statement und damit zum Anfang des Forums B.2. Dass die Universität Scherers Auffassung nach auch weiterhin für das Funktionssystem Wissenschaft und damit auch eher als jede andere Bildungseinrichtung für die Humboldt'sche Bildungsidee steht, wurde bereits erwähnt. Nachzutragen ist lediglich noch, dass Scherer das Festhalten an Humboldt in Zeiten rapiden Wandels für Ideologie erklärt. Nicht zuletzt angesichts des Humboldt'schen Selbstverständnisses ist ihm hier zuzustimmen. Als Projektionsfläche jedoch hat die Konzeption der Humboldt'schen dritten Phase der allgemeinen Menschenbildung noch ihre Berechtigung, wenn sie die Freiheit der Wissenschaft notwendig mit einer forschungsorientierten Hochschullehre verknüpft. Die Diskussion über ihre Umsetzung, und hier geht sie ganz im Sinne Humboldts über Humboldt hinaus, muss jedoch mit einer erneuten Diskussion über die Umsetzung einer Kompetenz-Orientierung an deutschen Hochschulen verknüpft werden. So scheint forschungsorientiertes Lernen in authentischen Situationen ja eine gewisse Affinität gegenüber dem Kompetenz-Konzept nach Weinert aufzuweisen. Allerdings darf nicht vergessen werden, dass an eben jener Kompetenz-Definition Kritik geäußert wurde, die nicht zuletzt auch für die Germanistik und den Umgang mit ihren Gegenständen Sprache und Literatur relevant ist. Vor allem der Anspruch auf Messbarkeit der *learning outcomes* sorgt für einen Normierungsdruck, der einem Fach, dessen Gegenstände und Praktiken sich durch Vieldeutigkeit und Vielgestaltigkeit auszeichnen, nicht gerade entgegenkommt. Sich der Möglichkeit zur Mitgestaltung des Kompetenz-Paradigmas selbst zu berauben, kann aber nicht im Sinne der Germanistik sein.

Dieses Fazit soll weder ein flammendes Plädoyer für den bildungspolitischen Paradigmenwechsel nach 2000 sein, noch diesen verdammen. Vielmehr spricht es sich für bewusstes didaktisches Handeln innerhalb der Hochschullehre aus, das mehr impliziert als nach der ›Reform der Reform‹ unter dem Label der Kompetenz-Orientierung zum altbewährten Seminaralltag zurückzukehren.