

# Universitätslehrer als Wissenschaftscoaches

Walter Delabar (Hannover, Berlin)

Was lernen LiteraturwissenschaftlerInnen und wozu können sie es brauchen? – Anmerkungen zur literaturwissenschaftlichen (eingeständenermaßen vorwiegend germanistischen) Ausbildung:

## 1. Those private eyes of literature

Literaturwissenschaftler haben (wie alle Kultur- und Geisteswissenschaftler) ein umfassendes Kompetenzprofil: Sie beschäftigen sich mit zentralen Symbolisierungs-, Reflexions-, Erinnerungs- und Imaginationsmedien der Gesellschaft, vor allen Dingen mit Texten, bevorzugt mit fiktionalen Texten. Daneben gehören auch Visualisierungen, Textumsetzungen als Hörbuch und Hörspiel, Inszenierungen und dergleichen zum literaturwissenschaftlichen Arbeitsfeld. Hinzu kommen im Rahmen der kulturwissenschaftlichen Ausrichtung der Literaturwissenschaften die Beschäftigung mit anderen Symbolisierungsformen, also etwa mit der Bild- und Tonüberlieferung (was zumeist unter dem Begriff Medien von der Literatur abgegrenzt wird). Da jeder Text im Kontext der Literatur seinen Ort hat, zugleich eingebettet ist in einen kulturellen, weltanschaulichen, historischen, in seinen politischen, wirtschaftlichen und sozialen Kontext, ist literaturwissenschaftliche Arbeit notwendigerweise immer auch der Versuch, sich in differente kulturelle Systeme einzudenken und sie nachzuvollziehen. Dies geschieht nicht notwendig affirmativ, immer aber auf der Basis, dass Texte oder Kulturen angemessen verstanden werden müssen, bevor sie sich beurteilen lassen oder eine Position zu ihnen bezogen werden kann.

Literaturwissenschaftler sind dabei unterschiedliche Wege gegangen, haben sich in historische Zusammenhänge ebenso eingearbeitet wie in kultur- oder philosophiehistorische Themenkomplexe, stets mit dem Ziel, Texte besser zu verstehen: Ein Schillerforscher wird sich mit Kant beschäftigen. Im Arbeitsgebiet Klassische Moderne gehören Autoren wie Georg Simmel, Max Weber, Friedrich Nietzsche oder Karl Marx zu den Standardlektüren. Dabei arbeiten sich Literaturwissenschaftler zum Teil in deutlich zu unterscheidende Denk- und Kultursysteme ein und lernen so, die Differenzen zwischen ihnen wahrzunehmen und erkenntnisleitend zu nutzen. Das ist etwa in der Altgermanistik als Wahrnehmung von Alterität thematisiert worden und wurde herangezogen, um hervorzuheben, worin denn gerade der Benefit dieses Teilfaches bestehe. Alterität wahrnehmen zu können ist nicht zuletzt einer der Gründe dafür, sich mit vergangenen Literaturstufen zu beschäftigen, schult dies doch

darin, die Abhängigkeit von Positionen vom jeweiligen historischen und kulturellen Kontext, der jeweiligen Perspektive, den zugänglichen Ausstattungen und Ressourcen und den spezifischen damit verbundenen Interessen wahrzunehmen (Relativität statt Dogmatik) – auch der eigenen Positionen – und sie in Kommunikationsprozesse einzubetten. Texte werden damit als Teil eines größeren diskursiven Zusammenhangs verstehbar. In diesem Zusammenhang lernen Literaturwissenschaftler, Position zu beziehen, Wertungen vorzunehmen, sie aber auch in Frage zu stellen, als disponibel aufzufassen und zu diskutieren.

Auf dem Arbeitsmarkt wird Literaturwissenschaftlern eine hohe soziale und kommunikative Kompetenz zugeschrieben, da sie in Seminaren gelernt haben, kulturelle und soziale Systeme und soziale Prozesse wahrzunehmen, zu diskutieren und zu vermitteln. Sie werden offensichtlich zu Kommunikationsspezialisten ausgebildet und erwerben damit Qualifikationen, die auf dem Arbeitsmarkt gesucht sind. Sie haben zudem in Projekten, Arbeitsgruppen und Seminaren kollektive Arbeitsprozesse eingeübt. Da sie sich mit Texten und ihrem Einsatz in der öffentlichen Kommunikation beschäftigen, sind sie es gewohnt, Kommunikation immer in Kontexten zu sehen. Sie haben es gelernt zu interpretieren und wissen, was sie berücksichtigen müssen, um besser verstehen zu können. Dabei haben sie gelernt, die öffentliche (mediale) Darstellung als konstruiert wahrzunehmen. Zudem haben sie in ihren Arbeiten (Haus-, Seminar- oder Abschlussarbeiten) neben den inhaltlichen und methodischen Aspekten auch Qualifikationen und Kompetenzen wie logisches Argumentieren, sachgerechte Organisation des Materials und klare Vorstellungen von Prämissen und Interessen eingeübt. Sie haben mithin eine über einige Jahre dauernde Schulung und Praxis im Verfassen schriftlicher Arbeiten erfahren. Sie werden außerhalb der Universität insbesondere für Textarbeiten unterschiedlicher Art eingesetzt: Kultur- und Geisteswissenschaftler finden (außerhalb der fachnahen Berufe) nicht ohne Grund vor allem in der PR-Branche und im Marketing Arbeitsgebiete, weil sie gelernt haben, mit Texten umzugehen und Texte zu produzieren. Selbst mittelmäßige Literaturwissenschaftler haben damit deutlich mehr Texterfahrung, Blick für die Struktur von Texten und Konzeptionskompetenz als Absolventen nicht geistes- und kulturwissenschaftlicher Fächer.

Darüber hinaus sind sie in der Lage, sich selbstständig, schnell und angemessen in neue Sachverhalte einzuarbeiten, auch ohne dass ihnen umfassendes Material zur Verfügung gestellt wird: Die Entwicklung von Fragestellungen und von zielgeleiteten Such- und Recherchestrategien gehört zu diesem Qualifikationsprofil. Vor einigen Jahren berichtete der damalige Präsident der Deutschen Forschungsgemeinschaft in einem Zeitungsbeitrag von der erfolgreichen Bewerbung einer Kunsthistorikerin (mit einem ähnlichem Kompetenzprofil wie

Literaturwissenschaftler) für eine Position bei der Kriminalpolizei. Die Bewerberin habe sich deshalb erfolgreich bewerben können, weil die von ihr im Studium erworbenen Fähigkeiten überraschend große Übereinstimmungen mit dem Qualifikationsprofil gehabt hätten, die für die kriminalistische Arbeit notwendig seien.

## **2. Survival of the fittest**

Es gibt zweifelsohne einen gesellschaftlichen Bedarf an Textarbeitern mit dem skizzierten Profil, während es nur einen relativ geringen Bedarf an Fachleuten für die deutsche Literatur außerhalb der Schule und des Kulturbetriebs gibt. Das literaturwissenschaftliche Studium behauptet aber, vor allen Dingen literaturwissenschaftliche Fachleute auszubilden – wenn es überhaupt ausbildet und sich nicht lieber auf seinen kulturellen und literarischen Bildungsauftrag zurückzieht. Darin aber liegt ein didaktisches Problem begründet, das weit reichende Folgen für die Arbeitsmarktchancen von Literaturwissenschaftlern hat. Denn der Bedarf an Kommunikationsspezialisten, an teamfähigen und kommunikationsorientierten Mitarbeitern, die zudem ihr Fachgebiet auch noch angemessen präsentieren können, wird mehr und mehr durch spezielle Trainingsprogramme und -angebote gedeckt. Die Marktlücke, in die Literaturwissenschaftler mehr oder weniger zufällig passen, wird zusehends durch speziell ausgebildete Kräfte bedient. Die eher zufällig erworbene Metaqualifikation von Literaturwissenschaftlern, die nahe liegend eine gewisse Unschärfe hat, gerät so in Konkurrenz mit Fachkräften, die gezielt spezifische Zusatzqualifikationen erworben haben. Die Möglichkeiten für Literaturwissenschaftler, wie bisher spezifische Qualifikationen und damit Berufschancen durch „training on the job“ zu erwerben, schwinden. Hinzu kommt, dass durch die Umstellung der Studiensysteme auf BA und MA eine Re-Philologisierung der Ausbildung erfolgt, die durch spezifische berufspraktische Ausbildungscluster möglicherweise nur ungenügend ergänzt oder ausgeglichen werden kann. Das gilt zumal dann, wenn diese Cluster schwerpunktmäßig auf fachnahe Berufe konzentriert sind, wie sie etwa in der Schule oder in der Verlagsbranche benötigt werden. Die Möglichkeit besteht also, dass die zweifelsohne bessere und systematischere universitäre philologische Ausbildung in den Studiengängen, die im Bologna-Prozess umgestellt worden sind, die Berufschancen der Absolventen mindert, da die im bisherigen System notwendige selbstständige Erarbeitung literaturwissenschaftlicher Themen verloren geht respektive überflüssig wird. Soll heißen: Der Teufel gehört zwar ausgetrieben, aber ob Beelzebub ein so viel besserer Tausch war, muss sich noch zeigen.

Dabei ist unbenommen, dass die Literaturwissenschaften (und hier vor allem die Germanistik) sich selbst immer als Philologien verstanden und sich gegen die (internationale)

Tendenz hin (in diesem Fall) zu den „German Studies“ gewehrt haben – allerdings vergeblich. Das ist zweifelsohne auch zumindest in Teilen sinnvoll, wird dadurch doch der Ausverkauf und Niveauverlust der literaturwissenschaftlichen Kompetenzen unterbunden. Zugleich hat die Selbstbeschränkung auf den kulturellen Kompetenzerwerb, der als Bildung gegen die berufsorientierte Ausbildung ins Feld geführt wird, nicht notwendig deren Qualität im Auge. Das mag mit dem Menschenbild zusammenhängen, das dem zugrunde liegt und das von Freiheit, Selbstbestimmung und Urteilskraft – also vornehmen Qualitäten der bürgerlichen Gesellschaft – geprägt ist. Allerdings ist zu vermuten, dass nicht weniger stark die Überlastung der Lehrenden und Studiengänge durch die Massenuniversität, die Anonymisierung der Beziehungen zwischen Lehrenden und Studierenden und die bisherige relative Unverbindlichkeit des Studiensystems Wirkung haben.

In den alten, nun abgelösten Magister- und Lehramtsstudiengängen sollte exemplarisch in die Literaturwissenschaft eingeführt werden. Methoden, Theorien, literaturhistorische Kenntnisse, mediale Kompetenzen, Interpretations-, Reflexions-, Kommunikations- und Diskussionsvermögen sind anerkannte Teilqualifikationen, die Absolventen literaturwissenschaftlicher Fächer aufweisen sollen, und sind bis heute Teil des Prüfungsprofils. In den neuen Bachelor- und Masterstudiengängen werden diese Qualifikationen nicht mehr am Ende eines Studiums geprüft, sondern – mit Ausnahme der großen Abschlussarbeit – studienbegleitend und kumulativ erworben. Ob mit den neuen Studiengängen und den mit ihnen verbundenen Zwängen die literaturwissenschaftlichen Fächer entscheidende Qualitätsverluste hinnehmen müssen, etwa bei der Freiheit der Wahlgebiete oder bei der Selbstständigkeit der Studierenden, kann hier dahingestellt bleiben. Angesichts dessen, dass die bisherige Studienstruktur beinahe ausschließlich auf die Selbstständigkeit und Selbstverantwortlichkeit der Studierenden setzte, ist es hingegen – polemisch formuliert – eher verwunderlich, dass es überhaupt Abschlüsse in diesen Fächern gegeben hat (insofern ist in jedem Fall eine Besserung zu erwarten): Denn auch wenn ein äußerst positives Kompetenzprofil der literaturwissenschaftlichen Absolventen gezeichnet worden ist, so ist dieses Profil im Wesentlichen nicht als Folge eines gezielten Ausbildungsprogramms, sondern trotz des Studiums erworben worden.

Eine kurze Rückschau also auf ein vergangenes Zeitalter: Die Studienstruktur sah nur wenige Pflichtscheine vor, in der Regel für jedes Fach ein zwei- bis dreisemestriges Einführungsseminar und einen weiteren Seminarschein im Grundstudium sowie zwei bis drei Hauptseminarscheine und einen bis zwei weitere Scheine im Hauptstudium. Die Belastung ist je nach Zahl der Fächer (zwei oder drei), die zu einem Vollstudium gehören, zu multiplizieren.

Das bedeutet, dass ein normaler Studierender pro Fach nur etwa eine Pflichtveranstaltung pro Semester zu absolvieren hatte und, wenn er nicht wirklich begeistert von diesem Fach war – und wem wäre dies nicht bald auszutreiben –, sich auch im Wesentlichen darauf beschränkt hat. Die übrigen Veranstaltungen wurden lediglich in den Studienbüchern vermerkt. Dass Studierende das notwendige Minimum und nicht das mögliche Maximum der Studienangebote wahrnehmen, ist angesichts mangelnder Notwendigkeit oder Kontrolle und angesichts externer Zwänge oder Ablenkungen kaum als Ausnahme anzunehmen.

Hinzu kommen spezifische Profile, die zur Abwendung von der Literaturwissenschaft führen: Primarstufenlehrer etwa, die Deutsch als Pflichtfach studieren, absolvieren ihre Lektüren in der Regel in den Veranstaltungen des erziehungswissenschaftlichen Studiums und nicht im Fach Germanistik, das sie teilweise völlig überfordert und das in der Regel keine spezifischen Angebote für ihren Interessensfokus bereitstellt. Literaturwissenschaftliche Lehrangebote zum Leseerwerb, zur Leseförderung oder auch nur zur Kinder-, Jugend-, Trivial- oder Unterhaltungsliteratur haben Seltenheitswert, nicht zuletzt weil sie wieder an den Rand des literaturwissenschaftlichen Kanons und des favorisierten Forschungsprofils gedrängt worden sind. Die Öffnung und Ausdifferenzierung der Fachprofile nach Postmoderne und Paradigmenwechsel Ende der sechziger Jahre ist wieder teilweise zurückgenommen worden. Die Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten hatte in dieser Hinsicht verhängnisvolle Konsequenzen. Der Lesehorizont von Lehramtsstudierenden beschränkt sich zum Teil und eingestandenermaßen selbst am Ende des Studiums auf nur wenige, oft nicht einmal kanonische Texte. Von einer fachwissenschaftlich belastbaren Ausbildung kann insbesondere für diese Fälle kaum die Rede sein.

Hinzu kommt, dass die Betreuung durch die Lehrenden defizitär ist. Dass Arbeiten ungelesen, aber benotet zurückgegeben werden, ist eine der Standardklagen von Studierenden, für die es leider bis heute allzu häufig Anlass gibt. Auf der anderen Seite steht die Weigerung von Studierenden, abgegebene Hausarbeiten, die schwer wiegende inhaltliche, argumentative, strukturelle oder formale Mängel aufweisen, zu korrigieren und zu überarbeiten. Die Überarbeitungsforderung wird als Strafe oder Zumutung, nicht als Lern- und Optimierungsmöglichkeit wahrgenommen. Den damit verbundenen Konflikten gehen selbst Lehrende, die sich ansonsten durch großes Engagement oder hohes Verantwortungsgefühl auszeichnen, eher aus dem Weg. Arbeiten gar völlig abzuweisen oder schlecht zu benoten, wird von Lehrenden – jenseits aller wohlwollenden Benotung – gleichfalls vermieden, ebenfalls um Konflikten und Stresssituationen zu entgehen. Auffallend ist, dass Überarbeitungsverlangen und schlechte Benotungen von Studierenden kaum noch als Ausdruck eines autoritären Zwangssystems

abgelehnt werden. Sie begegnen ihm stattdessen eher pragmatisch mit hohem Rechtfertigungsaufwand oder reagieren mit emotional oder psychisch stark aufgeladenem Ausweichverhalten.

Die Einführungsveranstaltungen, die programmgemäß inhaltlich exemplarisch angelegt sind, sollten bereits im alten System grundlegende methodische und theoretische, zudem pragmatische Fertigkeiten vermitteln. Kollegen haben jedoch die Kombination beider notwendigen Schwerpunkte verweigert, also sich auf die Vermittlung von Inhalten konzentriert und dabei das Vermitteln von Basiskompetenzen wie Techniken und Systematiken zur Recherche, zur Verfertigung von Hausarbeiten und zur Vorbereitung von Referaten vernachlässigt. Die meisten Studierenden – so macht es den Anschein – lernen etwa die Zitierstandards und die zentralen Referateorgane des Faches erst nach dem Studium während der Vorbereitung der Dissertation kennen (was nebenbei zur Korrosion der einschlägigen Standards geführt hat).

Dass Literaturwissenschaftler – und insbesondere Germanisten – sich der Rechtschreibreform grundsätzlich verweigert haben, obwohl sie auch einen Ausbildungsauftrag haben, ergänzt das Bild. Diejenigen Fachleute, die außerhalb der Universitäten als Spezialisten für die korrekte Rechtschreibung gelten, haben sich also über mehrere Jahre hinweg dem jeweils aktuellen Stand der Normen verweigert (was definitiv nichts damit zu tun hat, ob man sie begründet begrüßt oder begründet ablehnt). Bis heute werden Magister-Abschlussarbeiten in alter Rechtschreibung akzeptiert.

In der literaturwissenschaftlichen Ausbildung werden Kompetenzen wie Zusammenfassung, Strukturierung, Präsentation und Vortrag nicht geschult, sicherlich auch mangels eigener Ausbildung der Lehrenden. Sprechschulungen sind, wenn überhaupt, nur für Lehramtstudierende vorgesehen. Hinweise und Hilfestellungen bei der Vorbereitung von Vorträgen wie ein sachliches Feedback fehlen zumeist.

Unzureichende Betreuung von Seiten der Lehrenden einerseits, die Strategien von Studierenden, den Studienaufwand – teilweise aus Not – zu minimieren, andererseits und ein verständliches, wenngleich unzuträgliches Vermeidungsverhalten auf beiden Seiten erzeugen also eine Gemengelage, die der Ausbildung der Studierenden nicht förderlich ist. Das bisherige System hat diese Situation sicher nicht intendiert, jedoch ermöglicht. Ob das skizzierte Szenario freilich Regel oder Ausnahme war, hängt nicht zuletzt vom Binnenklima eines Instituts oder Fachbereichs ab.

Schließlich ist ein strukturelles Problem der literaturwissenschaftlichen Ausbildung zu vermerken, das zu einem defizitären Selbstbild der Absolventen führt: Literaturwissenschaft-

ler werden nach einem Studium von ca. vier Jahren und einer Prüfungsphase von weiteren zwei Jahren mit einem Lektürehorizont von etwa 200 bis 250 Primär- und Sekundärtiteln als ausgebildete Fachwissenschaftler entlassen (vier Bücher à gemittelte 250 Seiten pro Monat unter Einschluss von Primär- und Sekundärliteratur; Aufsätze zu ‚Bänden‘ kumuliert). Dieses Niveau setzt bereits ein intensives selbstbestimmtes und interesegeleitetes Studium voraus und sieht von Absolventen ab, die die oben beschriebene Aufwandsminimierung betrieben haben. Aber selbst solchen Absolventen ist es nahezu unmöglich, eine auch nur annähernd sinnvolle Auswahl der kanonischen Texte ihres Faches zur Kenntnis genommen zu haben: Ein Studierender der neueren deutschen Literatur, der behauptet, die wichtigsten Texte von Opitz, Harsdörffer, Gellert, Lessing, Goethe, Schiller, Büchner, Kleist, Fontane, Hofmannsthal, George, Heym, van Hoddiss, Thomas und Heinrich Mann, Schnitzler, Brecht, Döblin, Musil, Seghers, Benn, Böll, Grass, Walser – um nur eine rasch zusammengestellte Auswahl zu nennen – gelesen und sich zudem mit den wichtigsten literaturwissenschaftlich relevanten Theoretikern beschäftigt zu haben (Kant, Hegel, Schopenhauer, Nietzsche, Freud, Weber, Simmel, Benjamin, Adorno, Foucault, Genette) ist entweder ein Wunderkind oder ein Hochstapler. Dabei ist das Interesse für nichtkanonische Texte und Autoren, für spezifische Gattungen und Formen, für die Beobachtung der Forschungstendenzen, für Freizeit- oder Unterhaltungslektüren nicht berücksichtigt (um nicht zu sagen: ausgeschlossen).

Obwohl also die Exemplarität des Studiums ausdrücklich erklärt wird, ist der Maßstab des umfassend ausgebildeten, gebildeten und belesenen literaturwissenschaftlichen Absolventen nicht aufgegeben worden. Das führt notwendig zu der Selbsteinschätzung am Ende des Studiums, diesem Anspruch nicht genügen zu können. Eine Umfrage des damaligen Fachbereichs Germanistik der Freien Universität Berlin in den neunziger Jahren ergab, dass Studierende zwar ihr Fachstudium zügig absolvieren, in der Prüfungsvorbereitung – angesichts ihrer negativen Selbsteinschätzung – jedoch eine zweite, diesmal gründlichere Studienphase starteten, die sie in die Lage versetzen sollte, den Anforderungen der Abschlussprüfungen (und dem verdeckten Qualitätsanspruch) genügen zu können. Literaturwissenschaftler neigen zudem dazu, das Gefühl ungenügender Qualifikation über den Abschluss hinaus zu perpetuieren und gehen mit einem entsprechend geringen Selbstbewusstsein und mit der geringen Fähigkeit, die eigenen Kompetenzen angemessen einschätzen zu können, ins Berufsleben. Das Studium wird nicht als hohe allgemeine, den Berufen vorgelagerte Qualifikation angesehen, die den Zugang zu verantwortungsvollen und lukrativen Positionen eröffnet, es wird auch nicht als belastbare Basis verstanden, auf der weitere spezifische Qualifikationen aufsatteln. Zwar wird auf der einen Seite von Arbeitgebern die hohe

Leistungsbereitschaft von Literaturwissenschaftlern und ihre Fokussierung auf die Möglichkeit, sinnvoll tätig sein zu können, geschätzt, auf der anderen Seite begegnen sie Hochschulabsolventen, die ein zu niedriges, als inadäquat aufgefasstes Einstiegseinkommen angeben, mit Misstrauen.

Das durchschnittliche Ergebnis der bisher gängigen Ausbildungspraxis sind also Absolventen, die einerseits den Studienaufwand minimiert haben, andererseits, selbst wenn sie ihr Studium selbstbestimmt und intensiv betrieben haben, nicht den Eindruck haben, gut ausgebildet worden und mit Qualifikationen ausgestattet zu sein, die ihnen angemessene Berufschancen gewähren. Dass dieses Bild dem im ersten Abschnitt geschilderten Qualifikationsprofil von Literaturwissenschaftlern widerspricht, ist offensichtlich.

Keine Frage, die Tradition des universitären Lehrbetriebs in der Nachfolge Humboldts, für die Selbstgestaltung und Freiheit in der Gestaltung auch des wissenschaftlichen Studiums hohe Werte sind, steht dem entgegen. Die Universität hat damit schon vor jeder Ideologiekritik die reibungslose Integration und die Funktionalisierung für das gesellschaftliche Gesamtsystem verweigert. Dennoch hatte sie große Erfolge, soll heißen, der Betrieb hat große Wissenschaftler und außergewöhnliche intellektuelle Figuren hervorgebracht, zudem eine Vielzahl hoch kompetenter akademisch Gebildeter. Mit anderen Worten hat das System einen bestimmten Studierendentypus bedient und gefördert, insbesondere jene Studierenden, die die reichen Angebote der universitären Lehre und des ungemein großen intellektuellen Potentials der Universitäten selbstständig und selbstbewusst in Anspruch genommen und genutzt haben. Freilich ist dieser Erfolg mit Schattenseiten versehen, bleibt doch zu konzedieren, dass das System genau den Typus voraussetzt, den es angeblich hervorbringt. Die entwickelte Persönlichkeit ist mithin nicht Produkt, sondern Voraussetzung des Systems.

In den Massen- und Reformuniversitäten, die seit den späten sechziger und frühen siebziger Jahren entstanden sind, hat das bestehende System schließlich an Produktivität verloren. Was in Instituten und Seminaren mit wenigen dutzend Studierenden noch möglich ist, kann in Seminaren mit bis zu zweihundert Studierenden nicht funktionieren. Unter solchen Umständen können Inhalte vermittelt werden, aber eine intensive Betreuung der Studierenden ist nicht möglich. Die intellektuelle Förderung, die noch unter den Bedingungen der Ordinarienuniversität möglich gewesen sein mag, ist zudem unter den anonymen Bedingungen der Massenuniversitäten nicht realisierbar, unter denen Lehrende Studierende möglicherweise nur zwei bis dreimal in Seminaren flüchtig begegnen, bevor sie sie in den Prüfungen wiedersehen (und teilweise selbst dort nicht einmal wiedererkennen). Man kann allerdings nicht notwendig davon ausgehen, dass der Ausbildungsstand der Literaturwissen-

schaften durchweg schlechter geworden wäre in den vergangenen Jahrzehnten – dazu sind die Möglichkeiten der Studierenden, die Defizite durch vergrößerte Anstrengungen oder durch kollektive Studienformen (Lerngruppen, Tutorien) zu kompensieren, dann doch zu groß. In jedem Fall ist die zunehmende Dysfunktionalität des Systems aber daran erkennbar, dass die Studierenden im Gros auf sich gestellt und damit unbetreut bleiben. Das mag man als Kollateralschaden gesellschaftlicher Modernisierung beschreiben können. Das bedeutet jedoch nicht, dass die negativen Konsequenzen hingenommen werden sollten. Insofern ist der Bologna-Prozess eine Möglichkeit, die Ausbildung von Literaturwissenschaftlern endlich zu modernisieren und zu optimieren.

Mit der Systematisierung der universitären Ausbildung ist es aber nicht getan, sollen die positiven Potentiale der literaturwissenschaftlichen Fächer nicht vergeudet werden. Denn auch im neuen System ist das zweifelsohne erstrebenswerte Profil literaturwissenschaftlicher Absolventen alter Provenience durchaus erzeugbar – dieses Mal nicht nur zufällig und als Produkt singulären persönlichen Engagements, sondern als Produkt des Systems. Dafür müssen jedoch die Bedingungen erst geschaffen werden. Während der betriebswirtschaftliche BA in ein System von Basisausbildung, beruflicher Fortbildung und qualifiziertem Abschlussstudium integriert wird, stehen die Literaturwissenschaften noch am Anfang dieser Entwicklung. Die Systematisierung des Studiums führt zudem weniger zu einer Verschulung als zu einer Verbesserung der philologischen Ausbildung, allerdings bei deutlich erhöhtem Aufwand, der von den Studierenden betrieben werden muss. Zwar werden die Arbeitseinheiten (Hausarbeiten, Übungstexte, Referate, Klausuren) deutlich verkleinert und aus der Abschlussphase ins Studium selbst verlagert. Der Anteil selbstständiger Arbeiten ist zudem gesichert genug, so dass die Furcht vor der Verschulung des Studiums und, damit einhergehend, der Senkung des intellektuellen Niveaus wohl unzutreffend ist. Zu befürchten ist jedoch, dass die Umstellung der Ausbildung zum einen zu einer Re-Philologisierung führt, zum anderen die Ausbilder selber ihre Ansprüche zu sehr zurückschrauben, um die quantitativen Anforderungen bewältigen zu können. Wenn ein Dozent mit einem Deputat von 16 Semesterwochenstunden in den Semesterferien rund 400 Studienarbeiten bewerten muss, dann ist die Gefahr nahe liegend, dass eine solche Kraft völlig der Forschung verloren geht und trotz Zeitvertrag die eigene Qualifikation nicht weiter fortführen kann. Zudem provoziert dies die Tendenz, Teilprüfungsanforderungen so zu gestalten, dass sie operationalisierbar sind, mit anderen Worten: Das Niveau wird drastisch gesenkt. Der Einsatz von Multiple-Choice-Fragebögen, deren Sinn mehr als zweifelhaft ist, ist eine Reaktion auf diese Überlast, die einzelnen universitären Ausbildern droht.

In dem Moment aber, in dem an die Stelle der selbstständigen Hausarbeit, der Arbeitsgruppenstruktur und des offenen Seminargesprächs unidirektionale Vermittlungsformen treten, deren Wirkung schließlich abgefragt wird, gehen Selbstständigkeit, Reflexionsfähigkeit und schließlich auch eher kreative Schreibfähigkeiten mehr und mehr verloren. Das heißt, dass weiterhin die selbst bestimmte Recherche und der persönliche Vortrag im Vordergrund stehen sollten, zumal dann, wenn nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Betreuung intensiver und persönlicher wird als im alten System.

### **3. Coaching**

Damit rühren wir an den Kern der hochschuldidaktischen Erneuerung, die mit der Umstellung auf die neuen Studienstrukturen einhergehen muss, will die Universität nicht zentrale Ausbildungsziele verpassen, zu denen ja nicht zuletzt auch die Ausweitung des Bildungshorizonts der Studierenden gehört. Ziel muss es auch im neuen Ausbildungssystem sein, neben den fachlichen die sonstigen Kompetenzen zu fördern, allerdings nicht als Nebenprodukt der Ausbildung, sondern diesmal als integrierter Teil der Ausbildung. Diskussionsfähigkeit, Rechercheerfahrung, Präsentations- und Medienefahrung, Sach- und Fachwissen, Schreibkompetenzen sowie soziale Kompetenzen müssen gleichermaßen als Ausbildungsziele etabliert werden. Das aber zieht einen weit reichenden Wandel im Selbstverständnis und wesentliche Umstellungen der universitären Lehre nach sich, bis hin zu einem veränderten Aufwand für die Lehrenden selbst, die teilweise andere Qualifikationen erwerben müssen. Gefordert ist nicht mehr der Ordinarius, der ex cathedra spricht, gefordert ist auch nicht der Universitätslehrer, der monologisch in sein Spezialgebiet einführt, gefordert ist im Wesentlichen ein Wissenschaftscoach, der Studierende in ihrem Lernprozess begleitet und neben den fachlichen auch die sonstigen Fähigkeiten zu entwickeln hilft, Fehlentwicklungen korrigiert und Hinweise auf Entwicklungspotenziale gibt.

Um die Kompetenzen der Studierenden entwickeln zu können, braucht es in der konkreten Lehre einen veränderten Aufbau der Veranstaltungen. Das Standardmodell ‚Referat plus Diskussion‘ ist zwar lang erprobt, sorgt aber mit der Neigung von Hochschullehrern, ihren Wissensvorsprung in Koreferate münden zu lassen oder studentische Referate dazu zu nutzen, die Sitzungen zu füllen, zu einer wenig effektiven und diskussionsfreundlichen Lernumgebung. Nur wenigen Kollegen gelingt es, eine angenehme Atmosphäre zu schaffen, die Gespräche fördert. Alternativ scharen Kollegen auch Studierendengruppen um sich, die den Hauptteil der Redebeiträge übernehmen und damit ihre Kommilitonen entlasten, sie dabei jedoch zugleich an die Peripherie der Aufmerksamkeit der Lehrenden verdrängen. Ein Ge-

schäft, das zwei Seiten zulasten einer dritten nützt und sich vor allem in großen Gruppen bewährt hat (und dort ggf. sogar legitim ist).

Mit der Durchsetzung der neuen Studiengänge ist – und das ist wohl eine der wichtigsten positiven Folgen – mit einer Verringerung der Studierendenzahlen in den einzelnen Seminaren und Veranstaltungen zu rechnen. Das ermöglicht eine gleichmäßigere Förderung aller Seminarteilnehmer, ohne dabei den besonderen Förderbedarf der besonders talentierten oder nachhängenden Studierenden zu vernachlässigen.

Die Überlegungen, die hier vorgestellt werden, setzen an zwei Punkten an: an der Förderung der exponierten Studierenden (vulgo Referenten) in den jeweiligen Sitzungen und an der Förderung der Diskussionskultur in den Veranstaltungen.

Dafür scheinen Seminargrößen von rund 20 Teilnehmern deshalb besonders geeignet zu sein, weil sie es erlauben, die Arbeitsbelastung (vor allem Referat- und Präsentationsaufgaben) gleichmäßig zu verteilen. Bei 12 bis 15 Sitzungen pro Seminar im Semester und einer entsprechenden Anzahl von Präsentationen muss nie mehr als eine Vortragsaufgabe übernommen werden, es können sogar Aufgaben doppelt besetzt werden.

Die gewohnte ‚Basisstruktur‘ wird dabei innerhalb der Einzelveranstaltung nicht notwendig verändert. Referate bleiben ein zentrales Element. Allerdings sollen sie ausdrücklich als Präsentation von Diskussionsvorlagen verstanden, aufbereitet und vorgestellt werden. Sie dienen dazu, alle Seminarteilnehmer auf ein gemeinsames Kenntnisniveau zu bringen, damit sie – relativ gut informiert – an der Diskussion teilnehmen können und damit an der Entwicklung eines Themas oder eines Erkenntnisprozesses beteiligt sind. Die Referate sollen zudem die Diskussionsteilnehmer kritikfähig machen, das heißt Fehlentwicklungen in einer Diskussion, nicht belastbare Thesen oder widersprüchliche Argumentationen sollen erkennbar und angesprochen werden können.

Referate werden deshalb auf eine maximale zeitliche Länge von 15 bis 20 Minuten begrenzt. Der Seminarleiter hat zum einen die Aufgabe, die Funktionalität der Vorträge zu sichern, zum anderen, sie bei deutlichen Überschreitungen zuverlässig abubrechen. Durch die strenge Reglementierung soll die Fähigkeit zur inhaltlichen Fokussierung ebenso geschult werden wie die Kompetenz, Vorbereitungsaufwand und notwendige Redezeit besser einschätzen zu können. Um diesen Effekt zu erzielen, muss der Lehrende jedoch die Referenten im Vorfeld und im Nachlauf betreuen.

Die Betreuungsstruktur, die hier vorgeschlagen wird, umfasst ein erstes Vorgespräch, in dem das gewählte Thema genauer gefasst werden soll und die notwendigen Hilfsmittel besprochen werden können. Bereits zu diesem frühen Zeitpunkt sollen neben fachlichen

Vorgaben Hinweise auf die Elemente der Präsentation gegeben und diskutiert werden. Da alle Vorträge frei gehalten werden sollten, müssen evtl. entsprechende strukturierende und memo-rierende Hilfsmittel vorgeschlagen werden: Stichwortlisten, ausformulierte Kernzitate oder Kernsätze, Karteikarten, Handzettel, PowerPoint-Folien als strukturierende und Gedächtnis stützende Hilfsmittel, das alles in ausreichend großer Schrift. Die notwendigen Medien sollen besprochen und ihre Beschaffung ermöglicht werden (vor allem Beamer, Overheadprojektor, PC, Kopien etc.). Hingewiesen werden sollte auch auf das Standardverhältnis zwischen Skript und Sprechdauer, das für die Planung von Rede und Rededauer eines der wichtigsten Hilfsmittel ist: Eine Standardtyposkriptseite (eigentlich 1800, max. 2000 Zeichen) eines ausformulierten Textes entspricht – bei geübter Vortragsweise – etwa drei Minuten Redezeit.

In einem zweiten Vorgespräch soll der Referent sein Konzept, seine Inhalte und seine Medien dem Dozenten vorstellen und sie mit ihm diskutieren. Auch soll der Verlauf der Sitzung diskutiert werden, evtl. kann der Referent auch die Moderatoren-aufgabe in der be-treffenden Sitzung übernehmen (was zumeist zu einer auf den Referenten fokussierten Diskussion statt zu einem Rundgespräch führt; hier ist früh gegenzuwirken, auch in der Vorbereitung des Referenten). Mit dem Ergebnis dieses zweiten Vorgesprächs geht der Referent in die Sitzung.

Im Anschluss an die Sitzung erhält der Referent ein Feedback über die positiven und verbesserungswürdigen Teile seiner Präsentation. Dieses Feedback bezieht den Vortrag, seine Sprache (Klarheit, Lautstärke, Genauigkeit, Verwendung von Floskeln oder Füllwörtern), die Haltung des Referenten, seine Gestik und insgesamt seine Performance ein. Außerdem werden die inhaltlichen Qualitäten des Vortrags und die Aufnahme durch die Seminar-teilnehmer besprochen. Die Selbstwahrnehmung des Referenten wie die Fremdwahrnehmung durch den Seminarleiter sind dabei ausgewogen, aber mit der nötigen Genauigkeit einzu-bringen. Falls möglich, sind Video-Aufzeichnungen zu verwenden, die die Analyse des Vortrags erleichtern. Die Möglichkeit, ein Gruppenfeedback im Seminar selbst vorzunehmen, wie das bei Präsentationstrainings üblich ist, entfällt allerdings.

Die Konfrontation der Studierenden mit der Wahrnehmung durch den Seminarleiter und ggf. die „objektivierte“ mediale Aufzeichnung führen teilweise zu starken Reaktionen. Es ist dabei aufschlussreich, dass Studierende in der Regel versuchen, ihre Präsentation zu legitimieren und zu verteidigen. Die einmal getroffene Wahl soll anscheinend nicht suspendiert werden, um Irritationen zu vermeiden. Die relativ offene Konfrontation wird als verletzend empfunden und muss intuitiv abgewehrt werden. Es ist deshalb als Lernprozess zu sehen, wenn Studierende diese Defensiv- und Abgrenzungshaltung aufgeben und zu einer

Analyse von Vor- und Nachteilen respektive Verbesserungspotenzialen kommen. Diese Reaktion ändert sich mit dem Einsatz von Aufzeichnungsmedien, da die wohl allen bekannte Wahrnehmungsdifferenz (Aussprache und Aussehen werden als befremdend wahrgenommen und stimmen meist nicht mit der Selbstsicht überein) die Selbstbehauptungstendenz unterläuft.

Der zweite Fokus in der Lehre des Dozenten als ‚Wissenschaftscoach‘ richtet sich auf die Gestaltung der Diskussion selbst. Sobald die Diskussions- und Debattierfähigkeit als zentrales Ausbildungsziel festgehalten werden kann, rückt die Umsetzung dieser Anforderung stärker ins Visier.

Dabei kann der Lehrende nur vorbereitend und regulierend eingreifen. Um die Diskussionsfähigkeit der Studierenden zu fördern, muss er sich aus dem Kommunikationsprozess weitgehend zurückziehen und das, obwohl immer wieder von Seiten der Studierenden die konzeptionellen, regulierenden und synthetisierenden Kompetenzen des Seminarleiters eingefordert werden. Aber selbst das Schlussresümee einer Seminarsitzung sollte nicht vom Seminarleiter formuliert, sondern im Seminar selbst erarbeitet werden und ist als Anforderung zu verstehen, gemeinsam drei bis fünf zentrale Ergebnisse der Sitzung zusammenzufassen und ggf. zu diskutieren.

Zwar kann der Seminarleiter die Diskussionsleitung beibehalten, aber auch hier lässt sich ggf. der Referent zusätzlich einbinden und in die Verantwortung nehmen (unter der genannten Bedingung, dass er moderiert und nicht primär alle Beiträge als Fragen an ihn respektive die Referatgruppe betrachtet).

Die in Deutschland übliche 90-minütige Struktur der Seminarsitzung wird auf diese Weise in fünf Abschnitte aufgeteilt:

1. Anmoderation (5-10 Minuten)
2. Referat (15-20 Minuten)
3. Fragen (5-10 Minuten)
4. Diskussion (45 Minuten)
5. Ergebnis (10-15 Minuten)

Die schwierigste Klippe ist die vom Referat zur aktiven Teilnahme der Seminarteilnehmer (wie selbst unter erfahrenen Kollegen die erste Frage nach dem Tagungsreferat des Kollegen die mühsamste ist und meist vom Gastgeber oder Moderator übernommen wird). Die Motivation, zum Referierten Sach- oder Verständnisfragen zu stellen, ist offensichtlich wenig ausgebildet. Der Wissensvorsprung des studentischen Referenten wird anscheinend als zu hoch angesehen. Hinzu kommen Aspekte wie die einer Basissolidarität, die es verbietet, einen

Kommilitonen mit Fragen oder Diskussionsbeiträgen offen zu konfrontieren oder gar anzugreifen. Auch eine gewisse auf Überforderung, nicht ausreichende Konzentration und mangelndes fachliches Training zurückzuführende Gleichgültigkeit beeinflusst das Verhalten der Studierenden. Die Kommunikationsstrategien der Teilnehmer differieren deutlich und schwanken zwischen den Extremen der debattierfreudigen Studierenden auf der einen Seite und den schweigsamen und zurückhaltenden auf der anderen Seite.

In kleineren Gruppen bieten sich Konzepte wie Round-Table-Gespräche (mit der dafür notwendigen Sitzordnung), zu etablierende Rollenpositionen und die regelmäßige, systematische Pflicht zur Stellungnahme aller Seminarteilnehmer an. Gegebenenfalls können auch jeweils situativ zusammengestellte Podien, die die Diskussion führen, zum Seminarerfolg und zur Etablierung einer Diskussionskultur beitragen. Ob Formen der freien Diskussion erfolgreich sein können, bleibt zu erproben. Stillarbeitszeiten mit gesonderten Gruppenaufgaben und Präsentationspflicht haben sich vor allem für mittelgroße Seminare (allerdings nur bedingt) bewährt. Der Zeitrahmen von rund 45 Minuten für die Diskussion ist großzügig genug dimensioniert, um Ergebnisse erzielen zu können.

Ohne Fragestruktur und Lösungsstrategien funktionieren Diskussionsrunden jedoch nicht. Die Referate müssen entsprechend Probleme benennen und zur Diskussion stellen. Alternativ kann auf der Basis eines Referats ein Problemhorizont (evtl. mit dem Seminarleiter als Moderator) entwickelt werden. Dabei ist allerdings darauf zu achten, dass der Seminarleiter die Diskussion nicht allzu massiv in seinem Erkenntnisinn leitet, sondern den Teilnehmern Entwicklungsspielraum bietet. Dennoch sollen und müssen offensichtliche Missverständnisse, sachliche Fehler oder argumentative Lücken respektive Mängel offen benannt und diskutiert werden. Ratsam ist es hierbei, dass der Seminarleiter solche Hinweise dosiert und in Frageform in das Seminar einbringt. Inwieweit der Seminarleiter in eine Rolle als gleichberechtigter Mitdiskutant wechseln kann, ist fraglich. In der Regel werden klare Absagen oder eine detaillierte Kritik an einer Position als massive Intervention verstanden und nicht als Diskussionsbeitrag, der zur Disposition steht. Die Seminarteilnehmer lassen sich davon zu stark beeinflussen, wenn nicht eine einigermaßen belastbare Kommunikationsplattform und -kultur entwickelt worden ist, die auch solche Eingriffe möglich machen, ohne die Diskussionskultur völlig zu zerschlagen. Die Rollendifferenz zwischen Seminarleiter und Seminarteilnehmern lässt sich nie aufheben, auch nicht durch die demonstrative Nivellierung der Hierarchie. Schließlich steht am Schluss des Seminars die Benotung oder eine Prüfung, mithin die Entscheidung, ob der Teilnehmer bestanden hat oder nicht. Die Stärke des Seminarleiters besteht nicht darin, seine Position aufzugeben, sondern sie beizubehalten, auch

seinen Wissens- und Argumentationsvorsprung, dabei dennoch eine intensive Diskussionskultur möglich zu machen. Da die Literaturwissenschaft im Wesentlichen eine Auslegungswissenschaft ist, in der über Interpretationen gestritten werden kann und muss, führt der Wissens-, Informations- und Erfahrungsvorsprung des Seminarleiters im guten Fall nicht zu seiner kommunikativen Dominanz, sondern zu einer Position als Betreuer und Coach, der die Studierenden bei der Entwicklung und Einübung der Methoden, Verfahren und Standards der literaturwissenschaftlichen Arbeit begleitet. Vom Seminarleiter implementierte Informationen und Erfahrungen sind deshalb eher als Ergänzung des Diskussionskontextes zu kommunizieren, den die Studierenden berücksichtigen müssen, denn als Elemente in einer Argumentationskette, die der Seminarleiter vorträgt. Hilfreich auch für den Seminarleiter ist dabei der Gedanke, ein Seminar als zeitlich und thematisch beschränktes Projekt anzusehen, in dem alle Beteiligten ein gemeinsames Ziel verfolgen.

Das bedeutet keineswegs, dass die sachlich in der Regel zweifelsfrei vorhandene Qualifikationsdifferenz zwischen Seminarleiter und Seminarteilnehmern aufgehoben würde. Ebenso wenig wird die institutionelle Differenz suspendiert. Der in Projektkonzepten gelegentlich formulierte Anspruch, leitende Positionen in Projekten gegen die innerinstitutionelle Hierarchie (sei sie formell oder informell) zu besetzen, hat sich in der Praxis nicht bewährt, weil sie zu viele Widerstände provoziert. Im Rollenwechsel des Seminarleiters zum Wissenschaftscoach ist jedoch eine Qualität inbegriffen, die dem Ausbildungsziel der Universität deutlich besser entspricht als die Beliebigkeit und Gleichgültigkeit, die das alte System allzu häufig charakterisiert hat. Um solche Fehlentwicklungen zu vermeiden, ist freilich nicht nur der gute Wille der einzelnen Seminarleiter notwendig. Auch sie benötigen dafür Hilfestellungen und die Bereitschaft, ihre eigene Rolle und ihre Handlungsweisen beständig weiter zu entwickeln. Spätestens hier wird erkennbar, dass das neue Ausbildungssystem zumindest das Potenzial hat, das Niveau der universitären Ausbildung auf mehreren Ebenen zu heben. Allerdings sind dafür auch die Dozenten zu schulen. Ihnen ist zudem eine berufliche Perspektive zu bieten, die weiter reicht, als dies die neuerdings häufigen befristeten Verträge signalisieren. Unerfahrene Lehrkräfte ungeschult mit einer Belastung von 16 Semesterwochenstunden auf Studierende loszulassen, um sie schnell zu verheizen und nach Ablauf der Vertragsdauer durch andere ebenso unerfahrene und ungeschulte Kräfte zu ersetzen, ist nicht nur ein arbeitsrechtliches Desaster, sondern birgt auch für die Hochschulen und ihren Bildungs- wie Ausbildungsauftrag enorme Risiken.