

Vorwort und Danksagung

Die Hochschuldidaktik hat in den letzten Jahren eine beachtenswerte Konjunktur erfahren. Während Fragen der didaktischen Qualifikationen von Lehrenden an der Hochschule noch vor circa zehn Jahren eher stiefmütterlich behandelt wurden, bieten viele Universitäten inzwischen spezielle Hochschuldidaktikkurse (vgl. z.B. das Kursprogramm im Rahmen des Baden-Württemberg-Zertifikats für Hochschuldidaktik). Das gewachsene Interesse an der Hochschuldidaktik ist zum einen sicherlich eine Reaktion auf die gewachsene Konkurrenz zwischen den Universitäten, die nach den Hochschulreformen in einem Wettbewerbsverhältnis um die besten Studierenden stehen. Die qualitative Steigerung der Lehre erscheint dabei als eine Möglichkeit, um die Attraktivität der eigenen Hochschule zu steigern. So wird in Berufungsverhandlungen zunehmend der Nachweis von didaktischen Qualifikationen verlangt. Zum anderen kann die Einführung von Qualifikationsangeboten im Bereich der Hochschuldidaktik auch als Antwort auf die Bedürfnisse von NachwuchswissenschaftlerInnen angesehen werden. Der abrupte Wechsel vom Lernenden zum Lehrenden, den viele NachwuchswissenschaftlerInnen in ihrer Promotionsphase vollziehen, wird bekanntlich häufig als besondere Herausforderung erlebt.

Es war diese Erfahrung, mit dem Unterrichten der ersten Proseminare ins kalte Wasser springen zu müssen, die dazu führte, dass wir als DoktorandInnen im Jahre 2004 an der Justus-Liebig-Universität Gießen die Arbeitsgruppe „Hochschuldidaktik Literaturwissenschaft“ gegründet haben. Die Arbeitsgruppe diente als ein interdisziplinäres Informations- und Kommunikationsforum, um sowohl die Zusammenarbeit von NachwuchswissenschaftlerInnen sämtlicher Philologien in der Lehre zu fördern, als auch den Austausch über Lehrmethoden und -formen zwischen erfahrenen HochschuldozentInnen und NachwuchswissenschaftlerInnen anzuregen und zu verstetigen. Ein besonderes Anliegen der AG war es, didaktische Methoden nicht nur allgemein zu erarbeiten, sondern auch zu erproben, und zu diskutieren, welche Herausforderungen und Probleme sich bei der konkreten Anwendung in literaturwissenschaftlichen Seminaren stellen. Der vorliegende Band geht zurück auf die von der Arbeitsgruppe organisierte Tagung „Literaturwissenschaftliche Lehr-Stücke“, die vom 14.-15. November 2008 am *International Graduate Centre for the Study of Culture* (GCSC) der Justus-Liebig-Universität stattfand.

Ziel der Tagung war es, die spezifischen didaktischen Aufgaben in der literatur- und kulturwissenschaftlichen Lehre zu diskutieren. Zu diesem Zweck wurden Methoden und Modelle literatur- und kulturwissenschaftlicher Lehre konturiert und konkrete Handreichungen für die Planung und Durchführung von Seminaren und einzelnen Lehreinheiten präsentiert.

Die versammelten Artikel verstehen sich als Anregungen für die literaturwissenschaftliche Hochschullehre sowie als Beiträge zu einer Diskussion über didaktische Ziele und Methoden, die die z.T. sehr unterschiedlichen Standpunkte der BeiträgerInnen nicht verbergen, sondern explizit reflektieren. Wie die Tagung selbst bildet somit auch der Band einen polyphonen Raum, in dem verschiedene, teilweise sich widersprechende Stimmen erklingen.

Im ersten Beitrag des Bands liefert **Kirsten Prinz** einen Überblick über „*Teilnehmer-Innenzentrierte Lehr- und Lernmethoden im Hochschulunterricht*“. Vorgestellt werden dabei nicht nur Methoden, die darauf zielen, die SeminarteilnehmerInnen zu aktivieren, sondern zugleich wird das Verständnis von der eigenen Rolle als Lehrender reflektiert. Im Sinne des angestrebten Erfahrungsaustauschs zwischen Lehrenden geht Prinz zudem kurz auf ihre eigenen Erfahrungen bei der Anwendung der skizzierten Formate ein.

Der nachfolgende Artikel von **Dorothee Birke** und **Stella Butter** zum „*Einüben textanalytischer Kompetenzen in literaturwissenschaftlichen Proseminaren: drei Beispiele*“ knüpft an Prinz' Methodendarstellung zur Teilnehmeraktivierung an, die mit exemplarischen Beispielen konkretisiert werden. Es werden drei Übungen zu einem Primärtext (Gilmans „The Yellow Wallpaper“) vorgestellt, die auch für andere literarische Werke genutzt werden können. Ein spezieller Fokus liegt auf der Herausarbeitung des Mehrwerts dieser Verfahren für das Einüben von Interpretationsmethoden.

Ein ausführliches Fallbeispiel für kreative Arbeitsweisen in der Hochschullehre liefert **Sarah Heinz** in ihrem Beitrag „*Kreatives Schreiben im Literaturunterricht*“. Heinz zeigt am Beispiel des von ihr unterrichteten Seminars „Introduction to Autobiography: Non-Fiction and Fiction“, wie kreatives Schreiben im Unterricht eingesetzt werden kann, um Studierenden den Zugang zu komplexen Theorien zu erleichtern.

In seinem Aufsatz zum Thema „*Universitätslehrer als Wissenschaftscoaches*“ beschäftigt sich **Walter Delabar** mit dem Kompetenzprofil von LiteraturwissenschaftlerInnen vor dem Hintergrund sich wandelnder Arbeitsmarktbedingungen sowie der Hochschulreformen. Die zentrale Frage, der Delabar nachgeht, lautet „Was lernen LiteraturwissenschaftlerInnen und wozu können sie es brauchen?“ (S. 31) Delabar fordert, dass neben die fachliche Ausbildung gleichermaßen die Förderung grundlegender Kompetenzen wie „Diskussionsfähigkeit, Rechercheerfahrung, Präsentations- und Medienerfahrung, Sach- und Fachwissen, Schreibkompetenzen sowie soziale Kompetenzen“ (S. 40) als Ausbildungsziele treten sollten. Er skizziert, wie die Ausbildung solcher Kompetenzen durch Referate und Präsentationenaufgaben mit anschließender Diskussion sowie durch intensive Betreuung und Feedback seitens des Lehrenden konkret gefördert werden kann.

Während Delabar dezidiert für die Notwendigkeit von Referaten in der literaturwissenschaftlichen Lehre eintritt, lehnt **Volkhard Wels** den Einsatz von Referaten in der Lehre als „drittklassige Lösung“ entschieden ab. Wels beschreibt in *„Alternativen zum Referat: Ein Modell für die Seminargestaltung in der Philologie“* eine Unterrichtsform, die auf seinem spezifischen Verständnis von der Rolle des Lehrenden als Moderator und Animateur von Diskussionen basiert. Das Modell wird zunächst allgemein vorgestellt und im Anschluss daran anhand von Seminarbeispielen ausführlich illustriert.

Die Frage nach Alternativen zum Referat setzt sich fort in **Cora Dietls** Beitrag *„Bühnenauftritt statt Referat: Ein Lehrexperiment im Bereich der frühneuzeitlichen Literatur“*. Sie stellt ein von ihr erprobtes Seminarkonzept vor, in dem für den Leistungschein kein Referat und auch keine Hausarbeit gefordert war, sondern die Mitwirkung an einer Aufführung von Daniel Cramers Theaterstück *„Comoedia Plagium“* (1593), welches das Thema des Hauptseminars bildete. Zu den didaktischen Vorteilen eines solchen Vorgehens gehören für sie u.a. das Zusammenspiel von Theorie und Praxis, der Erwerb von Schlüsselqualifikationen (z.B. Rhetorik, Gruppenmanagement) sowie insbesondere die hohe Motivation der Studierenden und der nachhaltige Lerneffekt.

Die Frage nach der didaktischen Behandlung lyrischer Texte in Proseminaren greift **Daniel Randau** in seinem Artikel *„Lehr-Stücke: Eine literaturdidaktische Nutzung von Hölderlins Ode ‚Lebenslauf‘“* auf. Er erläutert, wie Interpretationsansätze des Gedichts im Unterricht erarbeitet werden können, wobei es ihm ein besonderes Anliegen ist, die Studierenden dafür zu sensibilisieren, dass Inhalt und Form des Gedichts nicht getrennt voneinander analysiert werden können.

Die Gedächtnisbildung von Studierenden steht im Mittelpunkt von **Cora Dietls** Überlegungen zu *„Wer kann sich schon merken, welche Ablautreihe welche ist? Oder: Memorialbilder zur deutschen Sprachgeschichte“*. Dietl erörtert anhand eines Fallbeispiels, wie Bilder im (sprachgeschichtlichen) Unterricht eingesetzt werden können, um die Gedächtnisleistung von Studierenden zu erhöhen.

Mit **Sabine Fritz'** Vorstellung der *„Konzeption, Durchführung und Evaluation eines kulturwissenschaftlichen Projektseminars: ‚Reiserouten durch Amazonien‘“* folgt ein praktisch orientiertes Seminarbeispiel. Anhand des von ihr durchgeführten Projektseminars im Bereich der lateinamerikanischen Landeskunde diskutiert Fritz die Grundideen und die Methodik des eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens (EVA), das auf den Pädagogen Heinz Klippert zurückgeht. Ihr besonderes Augenmerk liegt dabei auf den Chancen und Risiken dieses didaktischen Ansatzes, wie sie sich in der Praxis gezeigt haben.

Der Band schließt mit **Monika Sprolls** Beitrag „*Ästhetische Diskurse in der Lehre am Beispiel von Schillers Theorie des Idyllischen*“. Sproll stellt eine Unterrichtseinheit aus einem Proseminar zu Friedrich Schillers Theorietexten vor, in der seine ästhetische Kategorie des Idyllischen historisch und intermedial kontextualisiert wird. Dabei beleben die Studierenden in der Arbeitsform des Gruppenpuzzles (nach S. Lin-Klitzing) diese ästhetische Debatte um die Möglichkeiten des Idyllischen in angeeigneten historischen Sprechpositionen.

* * *

Die Tagung sowie weitere Projekte der AG Hochschuldidaktik wären ohne die großzügige Unterstützung durch den Förderfonds der Justus-Liebig-Universität nicht möglich gewesen. Die AG hatte sich die Ziele gesetzt, erstens hochschuldidaktische Schlüsselqualifikationen an Lehrbeauftragte des Mittelbaus im Bereich der Philologien zu vermitteln, zweitens dadurch zur Qualitätssteigerung der Lehre im literaturwissenschaftlichen Grundstudium beizutragen, und drittens ein Informations- und Austauschforum zu kreieren. Um diese Ziele zu erreichen, wurde im Förderungszeitraum (Nov. 2005 bis Feb. 2009) ein Workshopprogramm erarbeitet und eingerichtet, das inzwischen vom *Teaching Centre* des Gießener Graduiertenzentrums (GGK/GCSC) verstetigt worden ist. Zudem wurde eine Datenbank eingerichtet, die als Informations- und Kommunikationsplattform für Lehrende dient (http://www.post-graduates.net/wps/pgn/dl/liste/teaching_centre/). Wir möchten uns an dieser Stelle herzlich für die Unterstützung durch die Universität bedanken sowie für die produktive Zusammenarbeit mit dem Gießener Graduiertenzentrum, insbesondere dem *Teaching Centre*. Namentlich sei an dieser Stelle Ansgar Nünning, dem Direktor des GGK/GCSC, Wolfgang Hallet, dem Leiter des *Teaching Centre*, sowie Gerhard Kurz für ihre beratende Unterstützung gedankt. Die erfolgreiche Arbeit der AG wäre zudem nicht ohne die Tatkraft und das Engagement von Claudia Herzfeld, Stefanie Bock und Ursula Arning möglich gewesen. Dank sagen möchten wir auch allen ReferentInnen der Tagung, zu denen neben den BeiträgerInnen dieses Bandes auch Stefanie Bock, Wolfgang Hallet, Katrin Lehnen und Hania Siebenpfeiffer gehörten. Ein abschließender Dank gebührt Rowena Sandner und Ursula Arning, die den Löwenanteil der redaktionellen Arbeit des vorliegenden Bandes übernommen haben. Mit dem Erscheinen dieses Bands ist die Arbeit der AG Hochschuldidaktik Literaturwissenschaft zwar beendet, doch wurde mit der Tagung „Literaturwissenschaftliche Lehr-Stücke“ eine lebhafte Diskussion über hochschuldidaktische Fragen der Literatur- und Kulturwissenschaften initiiert, die zur Fortsetzung einlädt.

Dorothee Birke / Stella Butter / Monika Sproll