

6. Berichte aus der Tagung

Im Folgenden finden Sie Berichte zu den Themen Lehrerbildung und Promotion, sowie die Zusammenfassung der Diskussion im Plenum bei der Tagung „Germanistik im Europäischen Hochschulraum“, die die Service-Stelle Bologna der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) in Zusammenarbeit mit der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg am 16. - 18. Juni 2005 in Freiburg durchgeführt haben.

Das Programm der Tagung finden Sie unter Punkt 8, die Teilnehmerliste unter Punkt 9.

- Apl. Prof. Dr. Ernst Rohmer (Universität Regensburg):
Lehrerbildung
- Prof. Dr. Hans-Jochen Schiewer (Albert-Ludwigs-Universität Freiburg): **Promotion**
- Zusammenfassung der **Podiumsdiskussion**

6.1. Lehrerausbildung

Apl. Prof. Dr. Ernst Rohmer, Universität Regensburg

Arbeitsgruppen II: Elemente des Bologna-Prozesses: Lehrerausbildung
(Leitung Prof. Dr. Martin Huber)

Im Hinblick auf die Neugestaltung der germanistischen Studiengänge kommt der Lehrerausbildung eine besondere Bedeutung zu. Es ist das einzige Tätigkeitsfeld für Absolventen des Faches, dessen Anforderungen verhältnismäßig klar umrissen sind. Die Arbeitsgruppe unter Leitung von Professor Martin Huber, FernUniversität Hagen, diskutierte, wie sich die Forderungen des Bologna-Prozesses auf die Neugestaltung der Fachstudiengänge auswirken werden. Im Mittelpunkt stand der Informationsaustausch über die Planungen in den einzelnen Bundesländern. Aus den unterschiedlichsten Gründen lagen allerdings von noch keinem Bundesland klare Vorgaben für den Weg in das Lehramt für die Zeit nach der Reform vor. Da in allen germanistischen Instituten aber die Lehrerausbildung im Zusammenhang mit dem sonstigen Studienangebot gesehen wird, hatten die wenigsten Teilnehmer des Gesprächs schon Erfahrungen mit dem Bologna-Prozess und den daraus resultierenden modularisierten und gestuften Studienmodellen gemacht. Die Hoffnung der ausländischen Teilnehmer, zu erfahren, wie sich das germanistische Studium in Zukunft in Deutschland gestalten werde und wie darauf z.B. Lehrangebote für Germanistik-Studierende im Ausland im Hinblick auf deren Studienaufenthalt in Deutschland zu gestalten sei, musste demnach enttäuscht werden.

Die konkretesten und aktuellsten Aussagen über den weiteren Weg der Reform der Lehrerbildung konnten die Teilnehmer der Arbeitsgruppe aus der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz entnehmen, die am 2. Juni 2005 mit dem Titel „Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden“⁸³, veröffentlicht worden waren. Die dort getroffenen Festlegungen konnten referiert und besprochen werden.

⁸³ <http://www.kmk.org/doc/bschl/D38.pdf> (zuletzt gesehen am 7.3.2006).

Das Papier der Kultusministerkonferenz und alle bisher bekannt gewordenen Neuordnungspläne für die Lehramtsprüfungsordnungen verstehen das Lehramtsstudium wie bisher als integrative Ausbildung, in der zu den fachwissenschaftlichen Inhalten Praktika und erziehungswissenschaftliche Studien treten. In welchem Verhältnis Fachwissenschaft, Fachdidaktik und erziehungswissenschaftliche Studien zueinander stehen, hängt demnach von der gewählten Schulart ab, weshalb im Rahmen der Umstellung auf den B.A. für jede Schulart ein eigenes Studienmodell mit je eigenem Anforderungsniveau zu entwickeln ist.

Wie sich der höhere Anteil der Didaktik und der erziehungswissenschaftlichen Studien im konkreten Fall auswirken wird, zeigen die in Hessen diskutierten Vorgaben für das Lehramt an Gymnasien. Dort sollen künftig von 240 Leistungspunkten eines Studiums 120 auf das Studium der beiden Unterrichtsfächer (60 LP pro Fach) und 120 auf die erziehungswissenschaftlichen Fächer und die Didaktik entfallen. Teilnehmer der Arbeitsgruppe beklagten, dass damit Absolventen eines solchen Studienganges nicht mehr in ihren Fachwissenschaften promovieren könnten.

Konsens bestand in der Diskussion darüber, dass derartige Vorgaben allen auf der Freiburger Tagung diskutierten Studienmodellen widersprächen. Auch für die zukünftigen Lehramtsstudiengänge müssten Lösungen gefunden werden, die den Studierenden möglichst lange Flexibilität im Hinblick auf die Abschlüsse garantierten, den Instituten aber auch ersparten, für jeden denkbaren Abschluss eigene Studienangebote entwickeln zu müssen. Der beste Weg dorthin wurde in Lösungen gesehen, bei denen auf ein weitgehend gemeinsames B.A.-Studium ein schulartenspezifisches M.A.-Studium folgt. Allerdings ist es unter den Bundesländern noch nicht Konsens, ob tatsächlich für alle Lehrämter ein konsekutiver Studienaufbau vorgesehen ist.

Da die letzten Änderungen der Prüfungs- und Studienordnungen für die Lehrämter in allen Bundesländern darauf abzielten, durch die Einführung von Orientierungspraktika die Studierenden zu einer frühen Überprüfung ihres Berufswunsches zu führen, wurden auch Modelle diskutiert, in denen schon in der B.A.-Phase solche Praxisanteile untergebracht werden könnten. Das erscheint auch deshalb notwendig, weil die M.A.-Phase wegen ihrer Kürze nur einen Teil der heute üblichen Praktika zuließe. Eine

denkbare Lösung für das Problem wurde darin gesehen, im B.A.-Studium im Rahmen eines anwendungsorientierten Moduls für Studierende mit dem Berufswunsch Lehrer solche Praxisanteile vorzusehen, dieses Modul für Studierende mit anderen Berufszielen anders auszugestalten. Aspekte der Vermittlung von Literatur- und Sprachkompetenz könnten in beiden Fällen hier untergebracht werden. Die Fachdidaktik hätte hier auch außerhalb des schulischen Rahmens liegende Aufgaben und Fragestellungen, was dazu beitragen könnte, die Position des Teilfaches insgesamt zu festigen und zu stärken.

Gingen die Diskussionsbeiträge in der Regel davon aus, dass am bisherigen System einer zweiteiligen Ausbildung an der Universität und im Seminar festgehalten werde, so berichteten Teilnehmer an der Arbeitsgruppe von abweichenden Plänen in einzelnen Bundesländern. So soll in einigen Bundesländern (Rheinland-Pfalz wurde als Beispiel genannt) im Zusammenhang mit der Reform der Lehrerausbildung das Studienseminar zu einem Mentorensystem umgebaut werden, weshalb die Vermittlung der schulpraktischen Inhalte aus dem Studienseminar wohl ebenfalls den an den Universitäten anzusiedelnden Zentren für Lehrerbildung zufallen wird. In Baden-Württemberg wird die Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen offenkundig nicht in den Bologna-Prozess mit einbezogen. Das Zurückdrängen fachwissenschaftlicher Inhalte ist hier in den letzten Jahren schon systematisch durchgeführt worden.

Informationen der Vertreter der Auslandsgermanistik über die Reformmaßnahmen bestätigen die Tendenz, die sich in Deutschland abzeichnet. In der Regel werden die fachwissenschaftlichen Inhalte zu Gunsten der erziehungswissenschaftlichen Fächer und der Schulpraktika zurückgedrängt. Eine Ausnahme stellt lediglich Finnland dar. Die finnischen Germanistinnen empfahlen unter Hinweis auf das große Interesse, das das finnische Schulsystem einschließlich der Lehrerbildung in Europa angesichts der PISA-Ergebnisse genießt, die finnische Lehrerausbildung als Modell. Sie basiert auf einer fundierten wissenschaftlichen Ausbildung mit nur einem einzigen Praktikum im Lauf des Studiums. Grundsätzlich hebt das die Fortbildungsbereitschaft, was man an der Tatsache ablesen könne, dass nach der vor kurzem eingeführten früh beginnenden Fremdsprache ab der 3. Grundschulklasse die betroffenen Lehrkräfte

vermehrt universitäre fachwissenschaftliche Weiterbildungsangebote in Anspruch nehmen.

Als Resultat aus dem Gespräch der Arbeitsgruppe wurde festgehalten:

Die durch die in der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz vom 2. Juni 2005 gemachten Vorgaben hinsichtlich der Gestaltung von B.A.- und M.A.-Studiengängen führen nicht zur Flexibilisierung hinsichtlich des Arbeitsmarktes und widersprechen damit den Intentionen des Bologna-Prozesses. Sie stehen zudem in Widerspruch zur Einstellungspraxis in Fächern mit Lehrermangel, bei denen auf eine didaktische und pädagogische Ausbildung verzichtet wird bzw. entsprechende Bewerber nachqualifiziert werden. Nötig wäre generell eine Lehrerbildung, die fachwissenschaftlich ausgebildete Universitätsabsolventen für die Aufgaben an der Schule – gegebenenfalls auch nach einer anderen beruflichen Tätigkeit – weiter qualifiziert.

Die geforderte Differenzierung der Studiengänge nach Schularten stellt die Fachwissenschaften auch bei einer Reduzierung des fachwissenschaftlichen Studiums vor erhebliche Kapazitätsprobleme. Die Frage nach der Studierbarkeit drängt sich auf.

Die Verknüpfung zwischen dem Schulfach Deutsch und der universitären Germanistik muss wesentlich verbessert werden, damit in der Öffentlichkeit das diffuse Bild des Faches korrigiert werden kann. Es ist offenkundig nicht klar, für welche Inhalte und Fähigkeiten beide stehen. Deutsch wird zunehmend auf die Aufgabe der Vermittlung einer allgemeinen Schreib- und Lesekompetenz reduziert, die auch mit den Inhalten anderer Fächer eingeübt werden könnten. Dagegen gilt es deutlich zu machen, dass die Fachwissenschaft genauere und aktuellere Einsichten etwa in den Schriftspracherwerb oder in die Verarbeitung ästhetischer Wahrnehmungen aus dem Bereich der Literatur zur Verfügung stellen, als dies die erziehungswissenschaftlichen Fächer können.

Die angesprochenen Probleme stellen sich in der internationalen Germanistik, so weit sie an der Ausbildung von Lehrern beteiligt ist, ganz ähnlich dar. Eine Öffentlichkeitsarbeit des Faches in Deutschland hilft also auch den Kollegen im Ausland, Argumente zur Stärkung der fachwissenschaftlichen Ausbildung vorzutragen. Die Arbeitsgruppe regte deshalb die

Bildung eines Arbeitskreises vor, der Wege zu einer besseren Kommunikation zwischen universitärer und schulischer Germanistik suchen und die Darstellung der Germanistik in der Öffentlichkeit verbessern helfen sollte.

6.2. Promotion

Prof. Dr. Hans-Jochen Schiewer, Universität Freiburg

Die folgenden Überlegungen zur Notwendigkeit und Möglichkeit, Modelle strukturierten Promovierens in den Geisteswissenschaften zu etablieren, bildeten die Plattform der Diskussion in der Arbeitsgruppe ‚Promotion‘ auf der Tagung ‚Germanistik im Europäischen Hochschulraum. Studienstruktur, Qualitätssicherung und Internationalisierung‘ von DAAD und HRK in Freiburg vom 16. bis 18. Juni 2005. Die lebhafteste Diskussion zeigte, dass grundsätzlich Einigkeit darüber bestand, dass die Promotionsphase als dritte Stufe der universitären Ausbildung einer stärkeren Strukturierung, insbesondere in den Geisteswissenschaften bedarf. Zugleich wurde aber auch die berechtigte Warnung laut, dass diese Strukturen notwendige kreative Freiräume der Doktoranden und Doktorandinnen nicht einschränken dürfen. Bereichert wurde das Gespräch entscheidend durch die Teilnahme vieler Kollegen und Kolleginnen aus dem Ausland, die einerseits schon über Erfahrungen mit Modellen strukturierten Promovierens verfügen und andererseits ein lebhaftes Interesse zeigten, die internationale Kooperation zu stärken und gemeinsame Promotionsverfahren an zwei Universitäten zu entwickeln (Cotutelle). Es wurde vereinbart, dass mit Unterstützung des DAAD für die Germanistik eine elektronische Informationsbörse zu Promotionsmodellen und Kooperationsmöglichkeiten aufgebaut werden soll.

Kurz nach Abschluss der Freiburger Tagung folgte die Ausschreibung der ‚Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder zur Förderung der Spitzenforschung an deutschen Universitäten‘. Im Rahmen dieser Initiative werden in der Förderlinie I Graduiertenschulen gefördert, ohne dass deren Strukturen vorgegeben worden sind. Die Entscheidung, welche Modelle gefördert werden, fällt erst im Oktober 2006. Der Wettbewerb für Modelle strukturierten Promovierens ist im Gange, und wir dürfen auf den Ausgang gespannt sein.

Strukturiertes Promovieren in den Geisteswissenschaften*

Es ist ferner eine Eigenthümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, dass sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben [...] 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; sein Geschäft hängt mit an ihrer Gegenwart und würde, ohne sie, nicht gleich glücklich von statten gehen; er würde, wenn sie sich nicht von selbst um ihn versammelten, sie aufsuchen, um seinem Ziele näher zu kommen durch die Verbindung der geübten, aber eben darum auch leichter einseitigen und schon weniger lebhaften Kraft mit der schwächeren und noch parteiloser nach allen Richtungen muthig hinstrebenden.⁸⁴

Das Ideal Wilhelm von Humboldts und die Wirklichkeit deutscher Universitäten stehen in einem klaren Spannungsverhältnis. Die Universitas Studentorum et Magistrorum ist nur noch in seltenen Glücksmomenten eine gelehrte Kommunität, stattdessen reibt sie sich auf im Kampf um Drittmittel, Stipendien, Stellenerhalt und Qualitätssicherung angesichts einer personellen Mangelwirtschaft. Die Einführung konsekutiver Studiengänge und damit verbunden die Schaffung eines formal einheitlichen europäischen Hochschulraums, der so genannte Bologna-Prozess, diszipliniert Lehrende wie Lernende und legt über das Studium ein Netz von Fristen, Studien- und Prüfungsleistungen sowie Evaluations- und Akkreditierungsroutinen. Die Veränderungen sind leider notwendig, denn anders als Wilhelm von Humboldt, der eine Spitzengruppe jedes Jahrgangs vor Augen hatte, kommen heute ca. 39 % (2003) eines Jahrgangs an die Hochschulen,⁸⁵ und dieser Prozentsatz soll noch steigen. Damit verlagert sich zugleich der Anspruch der Wissenschaftlichkeit eines Studiums zunehmend von der primären (Bachelor) auf die sekundäre (Master) und tertiäre Studienphase (Promotion).

* Der allgemeine Teil der Darstellung zu Modellen strukturierten Promovierens wurde zuerst unter dem Titel 'Graduiertenschule in der Diskussion' in den Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 52 (2005) H.1, S. 132-139 abgedruckt.

⁸⁴ Wilhelm von Humboldt, Werke, Bd. IV, Stuttgart 1964, Nr. 29, S. 255-266, hier S. 256.

⁸⁵ Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, R 4.3.1, 1980-2003.

Da der Bachelor als erster berufsqualifizierender Studienabschluss gilt, ist der Übergang in ein Master-Studium leistungsabhängig. Nicht jeder BA-Abschluss berechtigt zur Aufnahme eines MA-Studiums, und auch ein formal überdurchschnittlicher Studienabschluss im BA (Note 2,5 und besser) garantiert noch nicht die Aufnahme in das gewünschte Master-Programm, da zusätzliche Leistungsparameter definiert werden können und die Zahl der Studienplätze klein gehalten werden soll (20-30 pro Studiengang und Studienjahr).⁸⁶ Zugleich steigt der wissenschaftliche Anspruch der forschungsorientierten MA-Studiengänge im Vergleich zum auslaufenden Magister. Eine konsequente Ausrichtung an diesem Konzept hat zur Folge, daß sich die Verhältnisse im Master- und Promotionsstudiengang dem Humboldtschen Ideal annähern werden. Diese Chance gilt es zu nutzen; zugleich muss aber das Ausbildungskonzept an die veränderten gesellschaftlichen Anforderungsprofile angepasst werden. Wir benötigen eine zügige Elitebildung in allen universitären Fächern. Diese Elitenbildung darf nicht ausschließlich auf eine akademische Karriere ausgerichtet sein und muss zugleich die Möglichkeit enthalten, die Eignung für bestimmte Berufsfelder zu erproben.

Cui bono? Diese Schlüsselfrage muss uns immer wieder beschäftigen, wenn wir über Modelle und Konzepte des Promovierens sprechen. Dass es dabei um wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn geht, steht außer Frage, aber es geht auch um einen Nutzen für die Promovierenden persönlich, der jenseits des Erfolgs liegt, ein wissenschaftlich anerkanntes Buch schreiben zu können. Das wäre angesichts der Altersstruktur zu wenig. Am Ende der Promotionsphase

- muss ein Spektrum von Berufsperspektiven offen stehen,
- müssen Erfahrungen gesammelt worden sein, die die Eignung für eine akademische Laufbahn auch in der Lehrkompetenz bestätigen,
- müssen Einblicke und Kontakte geschaffen sein, die über den engen akademischen Rahmen hinausgehen,
- müssen andere – zumindest europäische – akademische Kulturen vertraut sein.

⁸⁶ Diese Größenordnung liegt derzeit den Planungen an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg zugrunde.

Es geht mithin um die Promotion als zentrale berufsqualifizierende Komponente, die einen hohen kompetitiven Vorteil bringen muss, und nicht um die Promotion als berufsbegleitende Qualifikation.⁸⁷

Selektion, Qualitätssicherung, Profilbildung, Effizienz und kompetitive Kompetenzen lassen sich am besten im Rahmen von Promotionskollegs und Graduiertenschulen sichern, die damit eine notwendige tertiäre Ergänzung der neuen konsekutiven Studienabschlüsse Bachelor und Master bilden.

- Im Folgenden will ich die hochschulpolitische Diskussion kurz nachzeichnen und dabei die unterschiedlichen Argumente in Erinnerung rufen.
- Anschließend will ich einige Konsequenzen und Perspektiven formulieren.
- Abschließend stelle ich das Freiburger Modell vor, das u. a. im Bereich der Altertumswissenschaften und der Mediävistik erprobt werden soll.

Die DFG hat das Modell des Graduiertenkollegs auf den Prüfstand gestellt,⁸⁸ nicht zu Unrecht, denn die Ergebnisse waren in den Geisteswissenschaften nicht immer ermutigend. Dieses Modell soll nicht eingehend diskutiert werden, denn es ist etabliert und evaluiert. Graduiertenkollegs müssen Module werden, die in Modelle strukturierter Promovierens wechselseitig Effizienz steigernd integriert werden, d. h. in Graduiertenschulen.

Stationen der Debatte

Die jüngste Diskussion um die Einführung strukturierter Promotionsangebote fand in vier Etappen statt:

- Empfehlung des Wissenschaftsrats vom 15.11.2002,⁸⁹
- Entschließung des 199. Plenums der HRK vom 17./18.02.2003,⁹⁰

⁸⁷ Die Möglichkeit einer externen Promotion muß erhalten bleiben.

⁸⁸ Vgl. Strukturelle Auswirkungen des Programms zur Förderung von Graduiertenkollegs. Bonn 2000; Quality of the Supervision and Research Environment in the DFG's Research Training Groups. Report on a Survey of Doctoral Students. Bonn 2003; Entwicklung und Stand des Programms „Graduiertenkollegs“. Erhebung 2004. Bonn 2004.

⁸⁹ WR – Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Doktorandenausbildung. Drs. 5459/02. Saarbrücken 2002. <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5459-02.pdf>.

⁹⁰ http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_253.php?datum=199.+Plenum+am+18.%2F19.Februar+2003.

- DFG-Symposium zur strukturierten Promotionsförderung am 1. Juli 2003,⁹¹
- Vortrag von Hans N. Weiler (Stanford) auf der 18. Mitgliederversammlung der Mitgliedergruppe Universitäten in der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Bonn, 26. Mai 2004.⁹²

Wissenschaftsrat 2002

Der Wissenschaftsrat hat sich 2002 mit den Vor- und Nachteilen verschiedener Wege zur Promotion beschäftigt und damit einen wichtigen Anstoß zur Entwicklung von Modellen ‚Strukturierten Promovierens‘ gegeben. Verglichen wurden die Möglichkeiten, die über die Mitarbeit an einem Lehrstuhl bzw. in einem (Drittmittel-)Projekt oder ein Stipendium zur Promotion führen.

Mitarbeiter an einem Lehrstuhl

Mitarbeiter an einem Lehrstuhl werden in akademische Arbeitsprozesse eingebunden und sammeln häufig erste Erfahrungen in Lehre und Selbstverwaltung. Diese Vorteile müssen mit einem erheblichen Zeitaufwand erkaufte werden, der die Fertigstellung der Dissertation verzögert. Andererseits kommen die gewonnenen Erfahrungen der Qualität der Arbeit zugute. Das Profil nach einer fünfjährigen Mitarbeiterphase qualifiziert in besonderem Maße für Juniorprofessuren. Nachteile und Konflikte können sich aus der Tatsache ergeben, dass Betreuer und Vorgesetzter in aller Regel identisch sind, die Erfahrungen in Lehre und Selbstverwaltung weitgehend ohne Anleitung erworben werden müssen und die Ausrichtung auf eine ausschließlich akademische Karriere dominant ist.

⁹¹ Symposium zur strukturierten Promotionsförderung in Deutschland. Eine Veranstaltung der DFG im Rahmen ihrer Jahresversammlung unter Mitwirkung der Hochschulrektorenkonferenz am 1. Juli 2003 in Würzburg, http://www.dfg.de/wissenschaftliche_karriere/focus/2003/promotionsfoerderung.

⁹² Hans N. Weiler, Promotion und Exzellenz – Strukturelle und institutionelle Bedingungen erfolgreicher Nachwuchsförderung. 2004. <http://www.stanford.edu/people/weiler>.

Mitarbeiter in einem Projekt

Mitarbeiter in (Drittmittel-)Projekten sind in aller Regel in ein Forschungsvorhaben eingebunden, das in Verbindung mit der eigenen Dissertation steht. Daraus ergeben sich wünschenswerte Synergieeffekte, die allerdings zum Teil durch den Erfolgs- und Zeitdruck innerhalb der Projekte aufgewogen werden können. Die Teamstruktur ist von Nutzen und schafft eine Plattform für die Diskussion der eigenen Qualifikationsarbeit. Die Übernahme gleichzeitiger Lehraufgaben ist Hemmschuh und Chance zugleich.

Stipendiat eines Begabtenförderungswerkes

Vorteil und Nachteil zugleich ist die vermeintliche Fülle der Zeit und die Möglichkeit, sich ausschließlich auf die eigene Qualifikationsarbeit zu konzentrieren. Die Vernetzung und Verankerung im akademischen Raum ist allerdings gering; vielfältige Unterstützungsangebote wie Sommer Schulen und Seminare der Förderungswerke dienen der Verknüpfung der Stipendiaten untereinander, schaffen aber kaum stabile Beziehungen zu akademischen Lehrern.

Graduiertenschule

Graduiertenschulen bieten die Möglichkeit, viele Vorteile der traditionellen Qualifikationswege zu verbinden, ohne ein vergleichbares Profil an Nachteilen zu bieten. Das Bewerbungsverfahren ist klar, transparent und kompetitiv angelegt. Zuschnitt und Dauer der Dissertation sind auf drei Jahre angelegt. Die Arbeitsfortschritte werden durch intensive Betreuung gefördert und kontrolliert. Die Teilnahme an einem Curriculum bzw. an einem Forschungs- und Studienprogramm sorgt für eine breite Qualifikation, ohne dass damit die Zwänge der Lehrstuhl- oder Projektarbeit verbunden wären. Der vergleichsweise enge soziale Zusammenhang beugt Vereinzelung vor und schafft Kontakte zu mehreren professoralen Betreuern. Im Regelfall muss die Aufnahme in ein Promotionskolleg mit einem Stipendium verbunden sein. Da man in der Regel nicht an der Heimatuniversität an einem Kolleg teilnimmt, beweist man eine relativ hohe Mobilität. Das Arbeiten im Kolleg ist interdisziplinär angelegt und international ausgerichtet. Es erfolgt keine einseitige Ausrichtung auf eine Forschungskarriere.

Gewisse Nachteile können aus dem interdisziplinären Anspruch erwachsen, der einen signifikanten Arbeitsaufwand verlangt und die Gefahr in sich birgt, dass die Arbeiten die Eindeutigkeit eines spezifischen Fachprofils einbüßen. Darin lässt sich aber auch eine Chance sehen. Selbstverständlich dürfen die Studienprogramme keine unerträgliche Bürde sein, sondern müssen in ihrer Anlage garantieren, dass für die Teilnehmer am Kolleg ein Wettbewerbsvorteil entsteht.

Der Wissenschaftsrat leitet aus den Erwägungen zu den unterschiedlichen Qualifikationswegen folgende Empfehlungen ab:

1. Die Promotionsphase muss sachgerecht strukturiert sein: Transparente Verfahren, klare Verantwortungsbereiche sowie ein angemessener Zeitrahmen sind zu vereinbaren.
2. Promotionskollegs und Zentren für Graduiertenstudien (in diesen sind mehrere Promotionskollegs zusammengefasst) sind ein dafür geeigneter institutioneller Rahmen; eine intensive Zusammenarbeit mit außeruniversitären Einrichtungen sollte angestrebt werden.
3. Die Promotion soll nicht allein auf eine wissenschaftliche Karriere vorbereiten.
4. Mit Einführung der konsekutiven Studiengänge bestehen bessere Chancen, Studium und Promotion aufeinander abzustimmen.
5. Die Graduiertenausbildung muss internationalisiert werden.
6. Die Promotionsdauer muss auf 3 Jahre begrenzt werden.
7. Die Teilnahme der Hochschullehrenden an Programmen der Doktorandenausbildung muss auf das Lehrdeputat anrechenbar sein.
8. Die Verteilung zusätzlich notwendiger Finanzmittel soll wettbewerbsfähig nach hohen Qualitätsstandards erfolgen.
9. DFG-Graduiertenkollegs sollen auch weiterhin eine wichtige Rolle bei der Ausbildung wissenschaftlichen Spitzennachwuchses spielen.

Im Ergebnis soll folgendes Qualifikationsprofil erreicht werden: Vermittlungsfähigkeit für den Austausch mit fachkundigen wie fachfremden Gesprächspartnern, Kompetenz zur interdisziplinären und kooperativen Bearbeitung eines Forschungsthemas, Projektmanagementfähigkeiten und Mitarbeiterführung, internationale Erfahrung und der Erwerb von berufsfeldrelevanten Schlüsselqualifikationen.

Der Tenor der Beschlüsse des HRK-Plenums zur Doktorandenausbildung vom 19.02.2003 ist vergleichbar, allerdings gehen die strukturellen Konsequenzen weiter. Sie regen eine Verschmelzung von MA-Studium und Doktorandenausbildung an und schlagen die Vergabe von wissenschaftlichen Qualifikationsstellen an die besten Doktoranden vor.

Zugleich wird die Einrichtung von Graduiertenschulen im Sinne von ‚Graduate Schools‘ enger mit der Entwicklung eines europäischen Hochschulraums verknüpft, d. h. die europäische Sonderrolle der Promotionsphase im deutschsprachigen Raum soll an europäische Standards angepasst werden. Aus ausländischer Perspektive wird das derzeitige deutsche Modell der Doktorandenausbildung häufig als „Lehrlingsmodell“ bezeichnet, bei dem die Funktionen der Auswahl, Zulassung, Betreuung und Prüfung zu eng miteinander verbunden sind.

Konsequenzen und Perspektiven

- Die Einführung strukturierten Promovierens im Rahmen von Graduiertenschulen ist eine sinnvolle Systemkomponente bei der Einführung konsekutiver Studiengänge (Bologna-Prozess), wenn auch nicht entstellungsgeschichtlich und konzeptionell durch diesen Prozess initiiert.⁹³
- Die Graduiertenschule bildet in Verbindung mit den Masterstudiengängen mittelfristig eine konzeptionelle Einheit, so dass im forschungsorientierten Master schon ein Propädeutikum der Graduiertenschule gesehen werden kann.
- Dies bedeutet zugleich, dass in aller Regel der Bachelor keine ausreichende Voraussetzung für die Aufnahme in eine Graduiertenschule ist und damit auch als erster Hochschulabschluss nicht als Zulassung zur Promotion generell ausreicht. Ausnahmen sollten vorgesehen sein.

⁹³ Wegweisend im mediävistischen Bereich ist die ‚International Max Plank Research School (IMPRS)‘ in Göttingen mit 20 Stipendiaten, die vom Max Plank Institut für Geschichte und dem ‚Zentrum für Mittelalter- und Frühneuzeitforschung (ZMF)‘ der Georg August Universität getragen wird, vgl. Klaus Grubmüller, Georgia Augusta. Nachrichten aus der Universität Göttingen 5 (2001), S. 23-26. Ortsversetzt organisiert ist das Internationale Doktorandenkolleg (IDK) der LMU „Textualität in der Vormoderne“. Beide Kollegs sind nicht Teil einer Graduiertenschule.

- Graduiertenschulen sind ein Wettbewerbsmoment zwischen Promovierenden und zwischen Universitäten, d. h. durch die Aufnahme in die Klassen oder Kollegs einer Graduiertenschule wird eine Vorauswahl aus allen Promovierenden getroffen.
- Das bedeutet zugleich, dass das Konzept der Kollegs kein Dach für alle Promovierenden sein kann, sondern nur dann effizient und konzeptionell sinnvoll arbeiten kann, wenn aus den Bewerbern ausgewählt wird.
- Diese Vorauswahl korrespondiert konzeptionell mit dem Modell der Juniorprofessur, so dass insgesamt früher eine klarere Weichenstellung auf eine erfolgreiche akademische Karriere hin erfolgen kann als im bisherigen System.
- Die Qualifikationswege über Projektmitarbeit und Assistenz sollten dem Durchlaufen eines Promotionskollegs gleichgestellt sein. Die externe Promotion, die nicht aufgegeben werden sollte, wäre allerdings nicht mehr erwartbar auf eine akademische Karriere ausgerichtet, schließt sie aber auch nicht aus.
- Die Aufnahme in ein Promotionskolleg einer Graduiertenschule sollte grundsätzlich an ein Stipendium gebunden sein, da das Programm und der zeitliche Rahmen eine Konzentration auf die wissenschaftliche Arbeit voraussetzt. Insofern wäre mit einer flächendeckenden Einführung von Graduiertenschulen auch eine Neustrukturierung der Doktorandenförderung verbunden, die sich als Eliteförderung begreift und damit Promovierende im Rahmen von Graduiertenschulen im Blick haben muss.
- Die Graduiertenschule wird zu einem neuen anspruchsvollen Arbeitsbereich der Hochschullehrer und Hochschullehrerinnen, so dass diese Arbeit mit dem Lehrdeputat verrechenbar werden muss.
- Ein Aspekt fehlt in alle bisherigen Modellen, nämlich Leistungsanreize und damit ein Moment, das wesentlich zum zügigen Abschluss der Doktorarbeit beitragen kann. Es sollte daher über Modelle einer integrierten Postdoc-Förderung nachgedacht werden.

Das Freiburger Modell

Struktur des Promotionsprozesses

Aufnahmekriterien

a) Die GS baut auf den Abschlüssen Magister, Staatsexamen, Diplom, Master oder entsprechenden Abschlüssen ausländischer Universitäten auf. Der Abschluss muss überdurchschnittlich sein. Es wird ein Anteil von ausländischen Promovierenden von 25-30% angestrebt.

b) Das Promotionskolleg beginnt stets im Wintersemester und läuft 3 Jahre. Bewerbungen erfolgen jeweils zum 31.5. eines Jahres und werden mit den angeforderten Unterlagen an den federführenden Sprecher gerichtet. Eine Studien- bzw. Auswahlkommission führt das Auswahlverfahren durch. Gegebenenfalls werden die Kandidaten zu einem wissenschaftlichen Auswahlgespräch gebeten. Bewertungs- und Auswahlkriterien sind neben den bisherigen Studienleistungen Qualität und Realisierbarkeit des Dissertationsvorhabens, Bereitschaft und Fähigkeit zu übergreifenden theoretischen und methodologischen Fragestellungen, zu interdisziplinärer und internationaler Arbeit (im Team).

c) Die Bewerber und Bewerberinnen müssen begründen, mit welchem Ziel sie promovieren wollen und warum sie dies in der GS tun wollen; es muss aus dieser Begründung eine Berufsperspektive ersichtlich werden.

d) Im Sinne der interdisziplinären Ausrichtung am Standort sind auch Dissertationsprojekte möglich, in denen mehrere Doktoranden aus unterschiedlicher fachlicher Perspektive einen Gegenstandsbereich bearbeiten und in eigenständigen Monographien behandeln. Diese transdisziplinären Konstellationen bieten Ansatzpunkte zur Entwicklung von Post-Doc-Netzwerken.

Betreuung

Angestrebt wird, für jeden Graduierten ein Betreuungsnetzwerk aus mehreren Ansprechpartnern zu etablieren.

a) Professoren

Der Promovierende wählt aus der Gruppe der Professoren 2 Betreuer. Mindestens zweimal im Semester sind diese sowie die Doktoranden zu

einem individuellen 1:1-Beratungsgespräch verpflichtet, bei der über den Stand und die Konzeption der Arbeit, über Probleme und Lösungswege gesprochen wird. Beide Betreuer haben darauf zu achten, dass die Dissertation einen Zuschnitt erhält, der eine Fertigstellung innerhalb von drei Jahren ermöglicht, da die Promotionszeit in Bewerbungsverfahren zunehmend an Bedeutung gewinnt.

b) Koordinatoren/Tutorials

Während die fachliche 1:1-Betreuung im Verantwortungsbereich der Professoren bleibt, können andere wichtige Betreuungsaufgaben wie die Einführung und Integration von Anfängern in die Graduiertenschule und ihr Programm, aber auch die Diskussion aktuell auftretender methodischer Fragen, von Schreib- und Gliederungsproblemen, die Lektüre kleinerer Ausschnitte des *Work in Progress* sowie die Vermittlung bei Problemen zwischen Doktoranden und professoralen Betreuern in Form von regelmäßigen *Tutorials* und Einzelbetreuung von den Koordinatoren der GS übernommen werden. Diese Form der Betreuung ist nicht disziplinar gebunden. Sie fördert über die Etablierung von Kleingruppen vielmehr den Kontakt zwischen den Disziplinen.

c) Doktorandenkolloquien

Vom 1.-6. Semester finden – vierzehntägig oder blockweise - Doktorandenkolloquien statt, an denen alle Doktoranden teilnehmen. Die Kolloquien werden wechselweise von mindestens zwei Hochschullehrern aus verschiedenen Fächern geleitet: Hier berichten die Doktoranden ausführlich über den Fortgang ihres Dissertationsprojektes und präsentieren ihre Forschungsergebnisse. Methoden, theoretischer Rahmen, Probleme und Ergebnisse der Dissertationsprojekte können hier produktiv interdisziplinär diskutiert werden. Im 2. Jahr der Promotion finden diese Kolloquien auf internationaler Ebene und im Rahmen von Workshops statt.

Studien- und Qualifizierungsprogramme

Mit seiner Aufnahme in eine der Research Areas bzw. in eines der Promotions-bzw. Graduiertenkollegs verpflichtet sich der Promovierende über 3 Jahre zur methodisch-theoretischen Mitarbeit im entsprechenden Forschungsfeld. Das sechssemestrige Curriculum strukturiert diese Mitarbeit und gewährleistet jedem Doktoranden zugleich Möglichkeiten der individuellen Weiter- und Zusatzqualifikation. Innerhalb der einzelnen

Kollegs und Forschungsmodule kann das Basiscurriculum themenspezifisch erweitert werden.

Basisprogramm/Pflichtveranstaltungen/Wahlpflichtveranstaltungen

1. Als zentral sowohl für die gemeinsame interdisziplinär ausgerichtete Kommunikation und Arbeit am Rahmenthema der Research Area als auch für die eigene Forschungsarbeit wird die Kenntnis aktueller Forschungsparadigmen, methodischer Implikationen und theoretischer Leitmodelle erachtet. Im ersten Semester soll in einem entsprechenden Ringkolloquium eine thematisch-methodische Orientierung mit Blick auf die aktuelle Methodendebatte der beteiligten Fächer erfolgen.
2. Im zweiten Studienjahr (3./4. Semester) sind ein Praktikum *oder* die Durchführung einer Lehrveranstaltung und die Teilnahme an einem hochschul- *oder* mediendidaktischen Seminar vorgesehen.
3. Auf der Ebene der Internationalen Graduiertenakademie Freiburg (IGA Freiburg) werden zusätzlich zu den Pflicht- und Wahlpflichtveranstaltungen, die im Rahmen der Curricula zu absolvieren sind, überfachliche Qualifizierungsseminare verschiedenen Typs angeboten, die alle Promovierenden der Graduiertenschule fakultativ besuchen können. Das Lehrangebot soll eine selbstbestimmte Weiterqualifizierung und Profilbildung ermöglichen (Wettbewerb innerhalb der Spitzengruppe).
4. Jährlich finden internationale Graduiertentreffen in regelmäßigem Wechsel an den kooperierenden Universitäten statt. Leistungen, die bei entsprechenden Auslandsaufenthalten erbracht werden, werden anerkannt. Dies gilt in berechtigten Fällen auch für bereits vor dem Eintritt in die GS absolvierte Praktika und Lehrveranstaltungen.
5. Das Curriculum sieht insgesamt 18 SWS vor, von denen 2 SWS für Hochschuldidaktik/Präsentationstechniken und 2 SWS für Graduiertenlehre/Praktika reserviert sind. Die curriculare Belastung der Doktoranden sinkt dabei kontinuierlich ab.

Schematische Beispielübersicht

Semester	Lehrveranstaltung	SWS	Leistungs- nachweis
1	Ringkolloquium ,Forschungsparadigmen, Methoden, Theorien' Doktorandenkolloquium	2 2	Teilnahmeschein
2	Doktorandenkolloquium	2	
3	Hochschuldidaktik <u>oder</u> BOK-Veranstaltung aus dem Bereich Management, Kommu- nikation, Medien Internationales Graduierten- kolloquium	2 2	Teilnahmeschein
4	Lehrerfahrung <u>oder</u> zweimonatiges Praktikum Workshop mit internat. Arbeits- treffen	2 2	Praktikumszeugnis
5	Doktorandenkolloquium	2	
6	Doktorandenkolloquium	2	

Gastdozenturen und Workshops

Der Freiburger Schwerpunkt der Interkulturalität auf diachroner und synchroner Ebene macht eine Zusammenarbeit mit ausländischen Universitäten und Forschungseinrichtungen unabdingbar. Die ständige Integration von ausländischen Gastwissenschaftlern (Fellow Programm) in das Studienprogramm der Graduiertenschule stellt deshalb eine der wichtigsten Innovationen in der postgradualen Lehre dar. Eine konsequente Internationalisierung der Lehre in diesem Bereich eröffnet den Graduierten Perspektiven auf Lehrsysteme, -inhalte und -methoden anderer europäischer und außereuropäischer Länder und fördert deren kompetitive Vergleichbarkeit mit dem deutschen System. Darüber hinaus wird eine zunehmende Vertrautheit in der (für jede Form der Weiterqualifizierung unabdingbare) Nutzung der Sprachen Englisch und Französisch im universitären Raum gewährleistet. Schließlich bietet sich für die Graduierten die Möglichkeit zur Kontaktaufnahme, die zur Konstituierung des geplanten internationalen Forschernetzwerks einen wichtigen Beitrag

leistet. Zu diesem Zweck ist es erforderlich, einen regulierten Austausch von Wissenschaftlern ins Leben zu rufen, der sich nicht auf die professorale Ebene beschränken sollte.

Praxisorientierte Weiterbildungsangebote/Praktika

Das strukturierte Promovieren muss in Kooperation mit außeruniversitären Einrichtungen die Integration überfachlicher Qualifizierungsprogramme zum Erwerb berufsorientierter Schlüsselkompetenzen gewährleisten.

1. Zu den wichtigsten Kompetenzen, die Kultur- und Geisteswissenschaftler wettbewerbsfähig macht, gehört die Beherrschung der zentralen Wissenschaftssprachen Englisch, Deutsch und Französisch. Alle im Rahmen der Graduiertenschule Promovierenden sollten deshalb die Möglichkeit erhalten, durch den Erwerb bzw. die Verbesserung der Sprachen Deutsch (für Nicht-Muttersprachler), Englisch und Französisch ihre Chancen im internationalen Wettbewerb zu erhöhen und damit notwendige Schlüsselqualifikationen für den internationalen Arbeitsmarkt zu erwerben.
2. Eine ständige Einrichtung (in wechselnder Verantwortlichkeit) soll das Kursmodell „*Wissenschaftliches Schreiben in einer Fremdsprache*“ (Englisch/Französisch) werden. Die Graduierten lernen in diesen Seminaren Formen des angloamerikanischen bzw. französischen schriftsprachigen Wissenschaftsdiskurses (Publikationsformen und -organe, Sprachgebrauch etc.) kennen und bei entsprechend kritischer Hinterfragung auch anzuwenden.
3. In Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Schlüsselqualifikationen (ZfS) wird ein Konzept für Berufsfeldgespräche entwickelt, die im Rahmen der GS regelmäßig angeboten werden.
4. Ein Postdoc-Trainingsprogramm wird in Kooperation mit dem Career Center angeboten.

6.3. Zusammenfassung der Podiumsdiskussion

An der Podiumsdiskussion nahmen Prof. Dr. Peter Gaehtgens, Präsident der HRK, Prof. Dr. Theodor Berchem, Präsident des DAAD, Prof. Dr. Thomas Anz, Vorsitzender des Deutschen Germanistenverbandes, und Prof. Dr. Speranța Stănescu, Universität Bukarest teil. Es moderierte Frau Dr. Christiane Ebel-Gabriel, Generalsekretärin der HRK.

In der Podiumsdiskussion wurden Meinungen über die Standortbestimmung und Neuorientierung des Faches im Europäischen Hochschulraum ausgetauscht. Dabei war die Diskussion wesentlich für zweierlei gedacht: zum einen sollten hier die grundsätzlichen Themen des Bologna-Prozesses, wie Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Curricula des Faches Germanistik, Mobilität, Anerkennung zwischen In- und Ausland, Qualitätssicherung und Wissenschaftlichkeit, angesprochen werden, zum anderen sollte der Dialog zwischen den Sprechern und dem Publikum im Saal dem Letzteren Gelegenheit bieten, Fragestellungen und Kategorien für die nächsten Tage, die den konkreten Herausforderungen vorbehalten sind, zu bilden.

Die Schwierigkeiten der Germanistik mit dem Bologna-Prozess sahen Germanisten wie Naturwissenschaftler anerkanntermaßen in der Identitätssuche des Faches. Mit dieser Legitimationskrise der Geisteswissenschaften habe sich das Fach immer wieder selber im Weg gestanden. Die Frage also, wie kann man sich in einen so strukturierten Prozess begeben, was kann man als Disziplin einbringen, sei auch folglich die Frage danach, wie wird sich die Disziplin legitimieren, wie nützlich will sie sein, welchen Stellenwert hat Wissenschaft gerade in einem Prozess, der sehr stark durch Anforderungen vom Außen, vom Arbeitsmarkt, von der Verwertbarkeit von Wissen her geprägt ist. Und deshalb müsse man sich der Frage vergewissern, ob dies nicht sogar mehr als eine Frage nach dem Selbstverständnis der Germanistik sei, ja ob dies zwangsläufig auch nicht eine Frage nach dem Selbstverständnis von Forschung, von universitärer Bildung sei.

Das Selbstverständnis der Universität, und daraus resultierend die Aufgabenstellung für die Gestaltung von Studiengängen in wissenschaftlichen

Disziplinen, sei in der Tat etwas, das derzeit sehr stark zur Debatte stehe. Es ging um die Frage, ob man diesen Reformprozess, der Wissenschaft mit dem Problem konfrontiert, was sie an verwertbarem Wissen produzieren kann, als eine Chance begreife? Es sei sicherlich eine Chance, die, wie immer, ohne Risiko nicht existiere. Und dabei bekomme Wissenschaft und wissenschaftliche Arbeitsfähigkeit in der Entwicklung der modernen Welt eine noch viel größere Bedeutung als in der Vergangenheit vielleicht der Fall gewesen sei. Die Veränderung der Welt außerhalb der Universität sei dadurch gekennzeichnet, dass Globalisierung als pauschales Stichwort Horizonterweiterung von den Menschen verlange, von Menschen, die bisher in nationalen oder regionalen Traditionen aufgewachsen seien.

Man müsse einen weltoffenen Standpunkt darstellen, einen weltoffenen Horizont ausfüllen, man müsse interkulturelle Kompetenzen entwickeln, mit Menschen aus ganz anderen Regionen der Welt kommunizieren und sich verständigen können, die traditionellen Begriffe von Kultur, Gesellschaft, Aufgaben in der modernen Welt ganz anders angehen als bisher. Das alles mache erforderlich, dass die Ausbildungswege sich ändern. Die Universität sollte diese Veränderung der Außenwelt wahrnehmen und sie in ihren Ausbildungsangeboten berücksichtigen, da die Anforderungen an die Menschen heute deutlich anders seien als sie es gestern waren, da viel mehr Flexibilität und Mobilität und interkulturelle Kompetenz von ihnen erwartet würde.

Prof. Dr. Gaehtgens war in diesem Punkt der festen Überzeugung, „dass all dies nur geleistet werden kann, wenn in der Tat eine wissenschaftsfundierte Ausbildung von den Universitäten weiterhin angeboten wird.“ Er glaubte, „dass das Selbstverständnis der Universität, als eine Institution, die der Wissenschaft verpflichtet ist, sich in diesem Sinne nicht unbedingt ändern muss, aber sie die Konsequenzen, die sich daraus ergeben, im Blick auf eine sich verändernde Arbeitswelt ziehen muss, und daher das, was sie an Ausbildungsprogrammen anbietet, verändern muss.“

Wenn dies so sei, dann läge doch in einer solchen Definition eine wirkliche Chance für die Germanistik, diesen Prozess nicht nur passiv über sich ergehen zu lassen, sondern ihn zu gestalten, indem ihr wissenschaftliches Selbstverständnis in den Mittelpunkt des Qualifikationsprozesses

gerückt würde. Die Inhalte zu definieren, die sich in den einzelnen Modulen wieder finden sollen, nicht nur ein Konsens über die Stärken des Faches zu erreichen, sondern auch noch diesen zur Anerkennung zu verhelfen, das scheinbar ein schwieriger Prozess zu sein.

Darauf baute eine weitere Fragestellung auf: Wozu werden Germanisten heute gebraucht? Einmal gäbe es das klassische Fundament für die Germanistik: die Lehrerbildung. Das Problem für die Germanistik liege aber eher daran, dass es viele Studierende gäbe, die nicht Lehrer werden können oder nicht Deutschlehrer werden wollen. Da tappe man ein bisschen im Dunkeln. Es gäbe aber auf dem Arbeitsmarkt, wie dies auch schon durch leichte Internet-Recherchen nachgewiesen werden könne, ein ganzes Spektrum an Berufsfeldern, in dem Germanisten auftauchen, sie würden eigentlich in sehr vielfältigen Bereichen eingesetzt. Auch in der Auslandsgermanistik stieße man auf ähnliche Erfahrungen. Auslandsgermanisten arbeiteten ebenso in ganz unterschiedlichen Bereichen und setzten sich genau durch diese „traditionell-philologische Bildung“ durch, auf die eigentlich die Geisteswissenschaften bauen und an denen die Auslandsgermanistik in Osteuropa immer noch sehr konservativ festhielt. Die Frage war nun, was könnte die Germanistik als Fach dazu tun, dass die Studierenden für solche außeruniversitären Betätigungsfelder noch geeigneter werden? Dazu brauche man Schlüsselkompetenzen. Aber sind das, was durch offenbar polyvalente Qualifikationen vermittelt wird, Schlüsselqualifikationen oder eher Qualifikationen, die aus dem Kern des Faches heraus kommen? Diese schwierige Problematik für die eigene Disziplin zu benennen und sich nicht damit zufrieden zu geben, dass man sagt, man vermittele Schlüsselkompetenzen allgemeiner Art, sei im Moment eine der zentralen Herausforderungen des Faches: Auch das fachspezifische Profil enthielte Elemente wie Sprachkompetenz oder fachdidaktische Kompetenz usw., die allgemein genug seien, um als Schlüsselkompetenzen definiert zu werden.

Nach der Einsicht von Prof. Dr. Anz seien es die Berufsfelder, in denen ein besonders kompetenter Umgang mit der deutschen Sprache verlangt würde, was das Fach vermitteln könne. Und der Bologna-Prozess habe da zum Teil Folgen gehabt, die kontraproduktiv waren. Es gäbe also spezifische Kompetenzen in diesem Fach, die nicht mit allen Fächern geteilt werden könnten: Neben dem spezifischen Umgang mit der deutschen

Sprache wären die besondere Schreibkompetenz sowie das historische Denken zu erwähnen. Die zentrale Frage in dieser Hinsicht, ob es eine fach- oder disziplinspezifische Kompetenz gibt, die man durch das Studium eines Faches wie z. B. in diesem Fall der Germanistik, erwirbt, musste nach der Einsicht von Prof. Gaehtgens mit „ja“ beantwortet werden. Aber Überlappungen und Grenzverschiebungen, die fachüberspezifisch oder eben unspezifisch seien, all diese allgemeinen Qualitäten des Denkens, seien außerhalb eines etwas verengten Berufsfeldes von ebenso großer Bedeutung. Die Frage, ob jemand Germanistik oder Romanistik oder Geschichtswissenschaften oder Physik studiert, präjudiziere nicht voll automatisch eine Qualifikation für ein bestimmtes Berufsbild. Die Universität wäre ja in dieser Hinsicht eher „berufsvorbereitend“ und nicht „berufsbildend“, wie Frau Prof. Stănescu dazu vermerkte. Es müsse eine allgemeine Qualifikation durch das akademische Studium erzeugt werden, die die Akademiker qualifiziere, und diese sollte man schützen vor einem Verlust, der durch eine übermäßige Formalisierung der akademischen Ausbildung sonst drohen könnte. Das war zum einen ein Plädoyer für die Geisteswissenschaften, für die Interdisziplinarität, zum anderen ein Plädoyer für das Wissenschaftliche, Akademische an der wissenschaftlichen Ausbildung, das die Disziplinen, die alle in den Bologna-Prozess eingebunden sind, eint.

Ein anderes Problemfeld, was zum Bologna-Prozess gehört, ist das einheitliche Konzept einer Germanistik im Europäischen Hochschulraum. In manchen Ländern sei Germanistik ein großes Fach, in anderen sei es ein oft in ein anderes eingebundenes Fach, und die Problematik der kleinen Disziplinen sei auch in Deutschland, gerade in der letzten Zeit, als ein besonderes Thema bekannt. Die Anforderungen von außen seien ganz unterschiedlich, trotzdem sollte man auf eine gemeinsame Struktur kommen, modularisieren, Akkreditierungen durchführen, Qualität sichern, so, dass das Ganze nachher vergleichbar würde. Die Frage dazu lautete: Ist das Ganze als ein europäischer, ein weltweiter Prozess überhaupt realistisch gestaltbar?

Wenn man das Beispiel der Germanistik in Deutschland heranziehe – so Prof. Dr. Berchem –, würde man sehen, die deutsche Universität hat die Fundamentalqualitäten, methodologisch etwas gelernt zu haben, damit umzugehen, sich neues Wissen selbst zu erwerben, in vorbildlicher Weise

seit Humboldt vermittelt. Er hatte Forscher vor Augen, die von der Methodik her wussten, wie man Wissen vermehrt, und diesen Impetus weiter vermittelt. Mit diesem wissenschaftlichen Denken hatte die Universität die Idee außerordentlich befruchtet, alle Spitzenuniversitäten verhalten sich bis heute danach. Aber der Preis, den man dafür zahlte, war eben, dass man eine Schwundquote von 30 - 50 Prozent hatte, weil diejenigen, die studieren wollen, nicht mehr alle zum Studium geeignet seien, und weil man auch nicht die Möglichkeiten habe, sie alle zu handhaben. Der Bologna-Prozess habe sich vorgenommen, so weiterhin Prof. Berchem, stärker zu verschulen, die Leute mehr bei der Hand zu nehmen, die Betreuungsrelation zu verbessern. Was jetzt geschieht, habe auch die gewaltig gestiegenen Studierendenzahlen in aller Welt zum Hintergrund, und diese quantitative Vermehrung habe einen Qualitätssprung bewegt. Man dürfe jedoch die Wissenschaftlichkeit dabei nicht über Bord werfen. Das setze selbstverständlich voraus, dass der Arbeitsmarkt wissenschaftliche Kompetenz in ihrer Bedeutung als Qualifikation anerkenne. Das sei wahrscheinlich eine der zentralen Chancen auch des geisteswissenschaftlichen Prozesses.

Es gäbe also einerseits die Hoffnung, dass man im Bologna-Prozess mit der Studienreform, die vielleicht die größte Chance überhaupt dieses Prozesses sei, die Betreuungssituation verbessern könne. Andererseits könnte es aber durchaus geschehen, dass viele Elemente der Reform der Qualität des Studiums eher abträglich seien. Herr Prof. Anz mahnte in dieser Hinsicht daran, dass die Mobilität der Studierenden in der gegenwärtigen Struktur wahrscheinlich eher leiden würde, dass die Interdisziplinarität möglicherweise nicht gefördert, sondern eingeschränkt würde. Und die Gefahr sei die völlige Überbürokratisierung dieses Prozesses. Und da sollte man frühzeitig dagegen steuern, den Universitäten mehr Flexibilität lassen, die Restriktionen, die durch Rahmenreichtlinien gegeben haben, wieder aufweichen.

Das Problem der Interkulturalität in diesem Prozess formulierte Prof. Berchem mit der Frage: Wenn man jetzt Module einführt und Fächer kombiniert, wenn man die Interdisziplinarität ausweitet, wie lange heißt Germanistik noch Germanistik? Bisher war es eindeutig, wenn man auf das Staatsexamen für Gymnasiallehrer studierte, dann brauchte man Sprachwissenschaft und Literaturwissenschaft und die dazu gehörenden

Fächer Fachdidaktik usw. Dann hat niemand daran gezweifelt, dass das ein Germanistikstudium war. Aber wenn man es durch andere Dinge anreichern würde, wie lange kann man noch von Germanistik sprechen? Und Herr Berchem wollte gleichzeitig dabei davor warnen, dass das Fach durch allzu viel Mosaifizierung zerstört werden könnte. Denn: Man wolle Universität bleiben, und das sei ein gewisser Anspruch, den man nicht aufgeben darf. Und dabei wäre es sehr schön, wenn man bei der Vermittlung von Wissen den Anspruch auf Bildung und Erziehung im weitesten Sinne nicht aufgäbe. Man müsse in Rechnung stellen, welches Produkt man an den Universitäten abliefern, was mögliche Arbeitnehmer, Arbeitgeber brauchen, um der Universität jemanden abzunehmen, aber das Wesentliche, was man ihnen beibringt, müsste die Universität selber bestimmen. Das war ein Plädoyer für den Bildungsauftrag der Hochschulen sowie eine Forderung nach Persönlichkeitsbildung und gleichzeitig eine Mahnung, dass dieses auch etwas mit der Rolle der akademischen Lehre zu tun hat.

Es gibt in der Anfangsphase dieses Prozesses selbstverständlich auch gewisse Widersprüchlichkeiten, die sich z.B. im Anspruch auf Mobilität und Wissenschaftlichkeit zeigen. Das, was beklagt wird, so die Meinung von Herrn Bau (Universität Duisburg-Essen), dass in Deutschland eventuell durch den Bologna-Prozess im B.A. zumindest die Wissenschaftlichkeit zurückgedrängt werden könnte, sei in den Partnerländern in den Germanistiken zum großen Teil nicht vorhanden. Und wenn man von der Mobilität spräche, dann sei es nicht immer sehr einfach, mit den Partnern der germanistischen Mobilität zusammen zu arbeiten, aus dem Grund, weil in den grundständigen Studien die Wissenschaftlichkeit nicht genauso gesehen würde, wie hierzulande. Aber man müsse außerdem noch in Griff bekommen, dass die Mobilität im hohen Maße auch innerhalb der Germanistiken in Deutschland gefährdet sei.

Weiterhin formulierten sich konkrete Vorschläge zur Profilierung des Faches, von den Schlüsselqualifikationen her, wie z.B. der Vorschlag von Herrn Gerhard Rupp von der Universität Bochum. Die Germanistik habe eine Chance, diese Schlüsselqualifikationen fachlich zu fundieren, also die Fertigkeiten Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben als ureigene Gegenstände der Germanistik zu begreifen, sie mit den Gegenständen zu verknüpfen, und in dieser Anwendungsorientierung auch zu unterrichten.

Das hieße, man müsse den AbsolventInnen viel stärker sagen, welche die wesentlichen Berufsfelder sind, in die sie gehen können, und sie entsprechend so qualifizieren. Das sei ein wesentliches Moment auch des Bologna-Prozesses.

Eine andere große Schwierigkeit des neuen Prozesses seien die einheitlichen Rahmenbedingungen, die bis heute noch nicht geklärt werden konnten. Denn was die Universitäten zum Teil in der Einführung der Studiengänge in den letzten Monaten, Jahren erlebt haben, sei das totale Chaos gewesen. Und deshalb brauche man einerseits Vorgaben, um überhaupt koordinieren zu können. Und andererseits gäbe es in dem Verlangen nach Vorgaben wieder das Unbehagen, wenn diese Vorgaben da seien. Prof. Gaehtgens war in dieser Hinsicht der optimistischen Meinung, dort, wo es keinen Rahmen gäbe, habe man die einmalige Situation, selbst zu entscheiden, was nach den Kriterien der Institutionen richtig sei. Das sei der Ort, an dem die Universität sich selber verwirklichen könne. In dieser einmaligen Situation liege eigentlich die Chance der existierenden Befreiung von den Zwangssituationen der Rahmenvorgaben, die man auch in diesem Land konstruktiv nutzen müsse.

Man habe hier selbstverständlich nicht alles ansprechen können aber man habe sich verständigt, so die Meinung der Moderatorin des Abends Frau Ebel-Gabriel, auf ein Geisteswissenschaftliches, mit beiden Betonungen: auf ein Geistes und auf ein Wissenschaftliches. Man habe sich auch darauf verständigt, dass es ein akademisch Selbstgesteuerter Prozess sein müsse, dass man Freiräume auch zu definieren habe, und darauf, dass es nicht zu einer Qualitätseinbuße sondern zu der Nutzung dieser Reform als Chance für die Erneuerung der Lehre kommen müsse. Der Bologna-Prozess stelle sicherlich Herausforderungen an die Selbstorganisationsfähigkeit der Hochschulen, Professionalisierung ist mindestens ein so wichtiges Wort wie hinreichende Mittel zur Durchsetzung dieser Reform der Hochschulen. Eine Menge Fragen konnten leider nicht beantwortet werden, welche Chancen z.B. in der Interdisziplinarität liegen können, welche neuen Strukturen sich entwickeln, wenn die gemeinsame europäische Lehre Wirklichkeit werden kann. Das ganze Spektrum, das das Thema mit sich bringe, sei lange nicht abgesprochen worden, und das Konkrete sei doch wesentlich den nächsten Tagen der Hochschulrektorenkonferenz vorbehalten.