

Karlheinz Fingerhut

Impulsreferat „Bachelor- und Masterstudiengänge für künftige Lehrer im Fach Deutsch“

Captatio

Ein Impuls setzt einen **Stachel ins Fleisch**. Der tut weh. Ein bisschen geht es mir dabei wie Heine im *Wintermärchen*: die Axthiebe seines Lictors zerschlagen auf seinen Wink hin die Gerippe des abgelebten Aberglaubens. Aber die Blutströme, die dabei fließen, sind die aus seinem eigenen Herzen. Vulgo: Glauben Sie nicht, dass ich nicht gern Germanistik studiert hätte, wie man es eben bis heute studiert. Aber ich hatte auch Zeit für Umwege. Und die haben die jungen Leute heute nicht mehr. Und das ist der Stachel des Effektivitätszwangs.

Ausgangspunkt der Diskussion: Zwei klärende Statements der HRK zur Umsetzung des Bolognaprozesses an deutschen Universitäten

„Entscheidend ist eine **Reform der Studieninhalte** und damit eine Straffung und bessere **Strukturierung der Curricula**.

Mit der Einführung von **Leistungspunkten** nach dem European Credit Transfer System (ECTS) und **Modulen** hat die Flexibilität und Transparenz des Studiums deutlich zugenommen.“¹

Das erste Statement ist eine Absichtserklärung, das zweite eine Behauptung. Beide zusammen könnten auch als Drohung verstanden werden.

Der Teufel steckt im Detail: Impulse zur Umsetzung dieser Statements in den Instituten und Fachabteilungen der Universitäten.

(Das Beispiel: „Berufsziel Fach-Lehrer für Deutsch (SI; SII), erste Ausbildungsphase an der Universität im Fächerfeld Germanistik, germanistische Linguistik, Mediävistik, neuere deutsche Literaturwissenschaft“)

A Das fächerübergreifende Bachelorstudium (6 Semester)

Ich beschränke mich bei meinen Akupunkturpunkten auf die Modularisierung des Bachelorstudiums im Bereich der Germanistik.

Das Bachelorstudium ist als polyvalentes Studienangebot angelegt.

Definitionsgemäß soll das Bachelorstudium Grundlage sein für mannigfaltige Spezialisierungen in der Masterphase, so dass das Studium auf unterschiedliche Berufe vorbereitet. Vom Dramaturgen über den Lektor, den Fernsehmoderator und den Kulturmanager reicht die Skala bei den Germanisten bis zu den (Gymnasial-) Lehrern, die – wie schon zu Humboldts Zeiten – ihnen das nicht immer geliebte Schwarzbrot bringen.

Das Bachelorstudium kann dabei aber - nach Vorschlag der HRK – mit einem fach(wissenschaft)lichen Schwerpunkt und mit einer berufsfeldspezifischen Ausrichtung geplant werden.

¹ Hochschulrektorenkonferenz, Entschließung „Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in Hochschulen“ vom 21 Februar 2006

Geht man davon aus, dass viele Studierende schon als Bachelor wissen, dass sie Lehrer werden wollen, so ist die zweite Variante durchaus die akkreditierungsstärkere.

Die Frage, der ich in diesem Impulsreferat nachgehen möchte, lautet:

*Wie kann man im Zuge der Modularisierung dieses fächerübergreifenden Studienganges wirklich auch **inhaltliche Reformen** des Fach-Studiums auf den Weg bringen? Und welche Richtung sollen diese Reformen an den Gegenständen des Studiums nehmen, wenn man nicht nur politische Schlagworte wie „Entrümpelung“ gebrauchen will?*

Ich konkretisiere das am Beispiel der **fachdidaktischen Bausteine** in dem germanistischen Teil-Curriculum. *Lassen sie sich sinnvoll so in den „Bachelor“ einbauen, wie das vorderhand in der Planung des Studiengangs vorgesehen ist, also über:*

- „Zwei einführende Seminare (in Hannover als Modul D 1) erhalten das Etikett „Modul Fachdidaktik“ (ein Teil „Sprache“, einer „Literatur“),
- in einem schreibst du 15 Seiten Seminararbeit, im anderen eine 60 minütige Klausur, dafür bekommst du zweimal fünf ECTS-Punkte
- und die Fachdidaktik (was immer das sei, irgendwas mit Grammatik oder Literatur in der Schule) ist abgehakt“?

Oder eröffnet die Modularisierung die Möglichkeit, Fachdidaktik so in das Fachstudium zu integrieren, dass sie als eine dem Fach immanente Dimension der zeitgemäß (und das heißt: adressatenorientiert) verstandenen Fach-Gegenstände erscheint?

Meine Antwort vorweg: Das erste ist (noch) Wirklichkeit, das zweite ist sinnvoll und möglich, es hat sogar die höhere Affinität zu den HKR-Empfehlungen, aber man muss es WOLLEN und man muss es KÖNNEN. Und wenn man es WILL, muss man KREATIV an die Umsetzung gehen und **lernen, die Gegenstände des eigenen Faches neu zu sehen**, sie auch anders, als man es bisher gewohnt ist, zu beforschen. Ich denke schließlich, dass man NUR AUF DIESEM WEG eine AKKREDITIERUNG des BA / MA-Systems einer Hochschule wird erreichen können.

Ich entwickle diese Antwort in sieben Schritten.

1. Nicht nur die einzelnen Hochschullehrer, auch die Institutionen der Universitäten und die in ihnen Verantwortung Tragenden müssen mitspielen wollen.

- Sie müssen **Gratifikationen** ausloben für solche neuen Wege in der akademischen Forschung und Lehre.
- Sie müssen zum Beispiel einschlägige **Selbstevaluationen** durchführen lassen.
- Vor allem aber: Sie dürfen nicht das **Spiel von Angriff und Verteidigung** beginnen, hier Fachstrukturen, dort deren „Aufweichung“ durch „Berufsbezug“. Das lässt Reformen im Wüstensand allgemeiner Frustrationen vertrocknen.

2 Einige Fehlurteile beteiligter Hochschullehrer müssen abgebaut werden

Einige von uns, erfolgreiche und anerkannte Fachwissenschaftler zumeist, aber eben nicht immer gremienerfahren, glauben selbst und betonen in einschlägigen Kommissionen hinter vorgehaltener Hand, man könne durch geschickte Umetikettierung das bisherige Lehrsystem der Vorlesungen / Seminarveranstaltungen / Lektürekurse in das System der kompetenzorientierten und workload-definierten Module überführen, einige Randbereiche des Faches weiter marginalisieren und dann sei Bologna gegessen.

Anmerkung in Klammern:

(Wer lesen kann, kann diese nicht zitierfähigen Reden auch am Beispiel der im Verkündungsblatt vom 27. 9. 05 veröffentlichten Ordnung des fächerübergreifenden Bachelors in *Hannover* nachlesen. Das dort ungeschriebene Motto: Wir schreiben nach den administrativen Vorgaben um, damit wir in der Sache möglichst wenig ändern müssen.)

Sie sind empört?- *Stellen sie sich beim Lesen einfach die Fragen:*

a) Was ist an den Inhalten in welcher Richtung „reformiert“ worden – was an **Neuem** wird angeboten, was an bisher Angebotenem **weggelassen**, damit die Neuorganisation des Studiums den **Statements der HRK** entspricht?

b) Was ist an **curricularer Strukturierung** gewonnen? Glaubt man nicht immer noch die alte Legende: An den Anfang gehört der Überblick, dann kommt die Spezialisierung? Alternativloses Top-Down-Lernen? Stehen z. B. am Anfang der Module 1 etwa nicht mehr die *Überblicks-Einführungen*, an deren Ende immer die Klagen der Kollegen über das Nichtwissen stehen? Werden in den Seminarbeschreibungen die zu erwerbenden Kompetenzen (als Standards formuliert) angegeben – oder werden immer noch die deklarativen Wissensbestände als einzige Maßstäbe der geforderten Leistungen genannt?

Was bekommen Sie aus den von den Kommissionen erarbeiteten Studienplänen für Antworten?

Ich möchte an einem Beispiel aus dem vor sechs Semestern an meiner Hochschule modularisierten Studium der deutschen Literatur verdeutlichen, was ich damit meine, wenn ich – wie die HRK – mit der Modularisierung eine **Reform der Studieninhalte** in meinem Fach „Deutsche Literatur“ einklage und dabei Impulse aus der Literaturdidaktik nutze.

Die Literaturdidaktik hat einen stark empirischen Anteil. Sie beobachtet, wie und was Schüler und Studierende lesen, was sie mit für wichtig erachteter Literatur anfangen können, wie sie lernen, mit wissenschaftlichen Texten in Handbüchern und Hilfsmitteln zu arbeiten. Seminararbeiten, Präsentationen und mündliche Prüfungen sind hier gute Beobachtungsfelder, die auch Germanisten nutzen könn[t]en.

3. Und was gibt es da zu sehen?

Studierende des Faches Germanistik *lesen nicht nur immer weniger, klassische und romantische Literatur* nur auf Aufforderung hin, sie lesen sie auch *völlig anders als Hochschullehrer sich das denken*. Sie haben im Gymnasium gelernt, sie in Leseproben, Auszügen und **mit Hilfe von Hilfsliteratur** zu lesen. (Vulgo: sie lesen gleich die grünen Klettheftchen, die gelben von >Reclam lassen sie in der Mappe und legen sie im Seminar vor sich hin). In Seminararbeiten nutzen sie kräftig Halbfertigprodukte aus dem Internet, aber sie achten kaum darauf, aus welcher Ecke dabei jeweils der wissenschaftliche Wind weht. In mündlichen Prüfungen können sie gut über die Figuren der literarischen Werke, die sie angegeben haben, reden. Aber wenn ihnen eine Kurzinterpretation aus Kindlers Litera-

turlexikon vorgelegt wird, sogar eine, die sie inhaltlich eben im Prüfungsgespräch entwickelt haben, verheddern sie sich und *können mit der Wissenschaftsprosa des Lexikonartikels kaum etwas anfangen*. Es fehlt ihnen der Zwischenschritt der Hilfs- und Beraterliteratur, die sie gewöhnlich für die Ausarbeitung eines eigenen Urteils verwenden. Die wiederum kennt der Prüfer nicht hinreichend. Sie zu lesen ist unter seiner akademischen Würde. Und so denkt er, sein Prüfling kann nichts.

4. Was folgt daraus? - Mehreres

- Im Studium muss im Modul „Einführung in die Literaturwissenschaft“ das Lesen von Literatur und das Lesen von Fachtexten über Literatur im Zusammenhang thematisiert werden. BEIDES ist defizitär
- Dies und das Verfassen von Fachtexten muss in Kompetenz-Niveaustufen beschrieben werden. Es gibt gerade bei den *Fachbegriffen* ein ungeheuer breites Spektrum, das eine ganz *eigene Lesekompetenz* verlangt.
- Der akademische Lehrer muss eine diesbezügliche *Diagnosekompetenz* entwickeln. Er darf nicht voraussetzen, was er lehren sollte.
- Er muss sich z. B. mit *Hilfs- und Beraterliteratur* und deren Rolle in der bisherigen literarischen Sozialisation seiner Studierenden befassen haben. Er wird dann bemerken, dass seine Studierenden anders und anderes lesen, als sie in ihren Literaturangaben behaupten, gelesen zu haben. Ihre Zitate aus dritter Hand sind ihm Hinweise.
- Von der *Rolle der Medien als Sekundärnutzer von Literatur* und gleichzeitig als Hauptvermittler von Literatur an die junge Generation habe ich dabei noch gar nicht geredet.

In den Modulbeschreibungen der Bausteine des Bachelorstudiengangs stehen als Kompetenzziele (learning outcomes) jetzt noch immer Formeln wie: „Grundlagen der literaturwissenschaftlichen Textanalyse“ (*Hannover*: exemplarisch an einer oder zwei Gattungen[!]), „Kenntnis und kritische Reflexion unterschiedlicher Methoden der Textinterpretation sowie deren theoretischer Fundierungen“.

Nichts steht in diesen Modulbeschreibungen über die *Kompetenzen, die zur Lektüre von wissenschaftlichen Sachtexten erforderlich sind*, nichts über den *Gebrauchshintergrund solcher Textinterpretationen* und deren theoretischer Fundierungen, nichts über *geläufige Defizite, die aufgearbeitet werden müssen*, nichts über die *Lesebiografien und Leseerfahrungen der Studierenden*, nichts für die *gesellschaftliche Rolle von medialen Sekundärnutzungen* der Literatur.

Aus diesem Beispiel lassen sich leicht diejenigen **Inhalte** ableiten, die neu in ein Pflichtmodul „Einführung in die Literaturwissenschaft“ gehören. Aus dem Beispiel lassen sich leider auch Auskünfte darüber geben, wie es um die Professionalität der Entscheidungsträger bei der Beschreibung von Modulen bestellt war. Und diese wäre dann in einer internen Evaluation auch sehr genau feststellbar. Z. B. wenn man – als Teil der Abschlussklausur – einen Fragebogen anhängt, in der die Studierenden Auskunft darüber geben, wie sie das, was sie in dieser Klausur gefragt werden, in dem Seminar vermittelt bekamen. Denn Studierende können zwar oft nicht die Literatur des 18. Jahrhunderts lesen, aber sie können sehr kompetent beurteilen, wo und wie sie es vielleicht gelernt haben. Gilt das Gleiche auch von den unabhängigen Akkreditierungskommissionen befürchte ich, dass die Hannoveraner Bachelor-Konstruktion energisch überdacht werden muss.

Ich höre schon den Chor der Bedenkenträger. Wichtige Gegenstände vernachlässigt, das Fach psychologisiert, empirisiert, die Studenten als Leser wichtiger als die Sache usw. Damit wären wir dann aber schon mitten im Angriff-Verteidigungsspiel und es wird nichts im Sinne der KMK-Statements passieren.

Dabei wäre es so nahe liegend, in der Gruppe von Kollegen abzusprechen: *Welche Inhalte* und *welche Prüfformen* und *welche Aufgabentypen* soll es in diesem Pflichtmodul geben:

- Was gilt uns die „*theoretische Fundierung*“ der Textinterpretation, müssen die Studierenden den Unterschied zwischen einer strukturalistischen und einer marxistischen, einer psychologischen und einer dekonstruktivistischen Textanalyse erarbeiten?
- Wie beziehen wir die von den Studierenden nachweislich benutzte (und zum Teil unwissenschaftliche) *Hilfsliteratur* ein,
- wie entwickeln wir die Kompetenz, die *literarischen Texte selbst* und gleichzeitig die *Fachtexte über sie* wirklich zu lesen?
- Wie beziehen wir die *literarische Primärsozialisation* der Studierenden durch das Gymnasium in die Einführung ein?
- Wie geben wir den Studienanfängern Aufgaben, die sie mit *Forschungsfragen* bekannt machen?
- Wie prüfen wir diese *Leseleistungen* ab? Trauen wir uns, am Ende eine *gemeinsame Klausur* zu schreiben, bei der alle Studierenden aller Seminare des gleichen Typs erfolgreich sein können?

5. Die als Module angebotenen Studienanteile verlangen von Hochschullehrerinnen einiges an didaktischem Denken

Die Klieme-Studie² schlägt vor, modularisierte Lernprozesse in Form von **Kompetenzmodellen** zu formulieren, aus denen hervorgeht, an welchen Gegenständen durch welche Tätigkeiten der Lernenden welche Kompetenzen in welchen Stufen erworben werden können. Der Vorteil einer solchen Modularisierung in Kompetenzmodellen sei unter anderem, dass Inhalte als Lerninhalte funktional eingesetzt werden könnten, dass Lernprozesse curricular geplant und dass sie durch gezielte Evaluationen auf ihren Erfolg hin getestet werden könnten.

Meine These ist, dass

die Umstellung der akademischen Lehre auf Bachelor- und Master-Studiengänge die Chance enthält, die Konzeption „Kompetenzmodell“ auch im akademischen Lehrbetrieb zu implementieren, aber auch die Gefahr, dass den Inhalten auch Lerneraffinitäten angedichtet werden, die sich in Evaluationen nicht werden halten lassen.

Ich nehme als Beispiele einschlägige Vorschläge der Gesellschaft für Fachdidaktiken, die die Module für die Studienbausteine „Fachdidaktik“ betreffen (2004)³, aber als Modell anderer Module genommen werden könnten.

² Klieme, Eckhard (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung [DIPF]): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Vorgestellt von Edelgard Bulmahn, Bundesministerin für Bildung und Forschung, Karin Wolf, Präsidentin der Kultusministerkonferenz, Berlin, 18. Februar 2003

³ Gesellschaft für Fachdidaktik e.V.: Kerncurriculum Fachdidaktik. Orientierungsrahmen für alle Fachdidaktiken. Einstimmiger Beschluss der Mitgliederversammlung vom 12. 11. 2004

a) *Module sind keine Proseminare, sondern professionell modulierte, standardorientierte und für die Abnehmer transparente Lehrveranstaltungen*

Ich nehme als Beispiel das **Modul 2**, „*Fachunterricht – Konzeptionen und Gestaltung*“, ein mit 10 Leistungspunkten und Fachpraktikumsbezug (5 Wochen, acht Leistungspunkte) gewichtiger Studienbaustein.

Das Modul gehört – traditionell gesprochen- auf die Seminarstufe, nach den Modulen I, die eine Einführung ins Fach enthalten. Die Modulbeschreibung erfasst zuerst die **Kompetenzen**, die erworben werden, und zwar formuliert als **Standards**, die abprüfbar erreicht sein werden. Es sind dies:

- begründete Urteile über die *Entwicklung und die Bedeutung des eigenen Faes* im Kanon der anderen Fächer abgeben können
- den *Bezug fachdidaktischer Entscheidungen zu fachwissenschaftlichen Konzepten* einerseits und zu Anforderungen der Öffentlichkeit andererseits darlegen können
- schulische und außerschulische *Praxisfelder*, in denen Fachgegenstände eine Rolle spielen, beschreiben und analysieren können
- *Fachinhalte* begründet *auswählen*, für Lernprozesse zubereiten und in Lernprozessen einsetzen können.

Den Kompetenzen sind **Lerninhalte** zugeordnet, an denen sie erworben werden können. Es sind dies etwa:

- Entwicklung, Bedeutung, öffentliche Einschätzung des eigenen Fachgebiets,
- Erkenntnis-, Denk-, Kommunikationsformen des Faches
- Erkundung typischer Praxisfelder des Faches
- Moderation, Präsentationstechniken von Fachgegenständen und wissenschaftlichen Facherkenntnissen.

b) *Inhaltliche Festlegungen und Kompetenzbeschreibungen (Studieninhalte pro Modul) im Studienfeld „Germanistik“ mit Ziel Lehramt an Gymnasien garantieren den **Bezug des Studiums zum Praxisfeld***

Was würde es bedeuten, wenn man sich bei der Modularisierung von Bausteinen im fächerübergreifenden Bachelorstudiengang an diesem Konzept orientieren würde?

Ich nehme als Beispiel eins der zahlreichen Pflicht- oder Wahlpflichtmodule zur Literaturgeschichte (in Hannover: L1 und L2: **Epoche** mit 8 ECTS-Punkten und einem workload von 240 Stunden)

Die bisherige Beschreibung kennt keine Angaben zu Kompetenzen. als „Learning-outcome“ werden allein „Kenntnisse“ formuliert (Typ: „epochenspezifische Themen, exemplarische Werke“. Dann ist noch die „Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen der Literaturwissenschaft“ genannt. Gemeint ist vermutlich, dass die Studierenden die Fach-Diskussion um den zugrunde liegenden Epochenbegriff kennen.

Eine **Ausrichtung der Modulbeschreibung an einem Kompetenzmodell** würde umfassen:

- begründete Urteile über die *Entwicklung und die Bedeutung der betrachteten Epoche* im Kanon der anderen Phasen der Literatur- und Kulturgeschichte abgeben können,
- den Bezug der allgemeinen *Einschätzung der studierten Literatur in unterschiedlichen fachwissenschaftlichen Konzepten* einerseits und der Öffentlichkeit andererseits darlegen können (z.B. zur Frage: „Ist die Romantik der Beginn der Moderne“ ein fundiertes Urteil abgeben können),
- schulische und außerschulische *Praxisfelder*, in denen Texte der Epoche eine Rolle spielen, beschreiben und analysieren können,
- *Textauszüge aus Werken der Epoche begründet auswählen* und in Lernprozessen (etwa durch Arrangements von literarischen und Sachtexten) einsetzen können.

Diesen Kompetenzen würden dann die zu studierenden **Fachinhalte** zugeordnet. Dabei müssen Entscheidungen gefällt werden. Zum Beispiel: Ist es im Hinblick auf „Kompetenzerwerb“ sinnvoll, das Epochenseminar „exemplarisch“ auf einzelne Textsorten zu begrenzen (Romantik auf Lyrik oder Kunstmärchen oder Roman), ist es sinnvoller, anhand von Textauszügen die „Epoche“ als hegemoniale Strömung einer Zeit in ihrer Auseinandersetzung mit subhegemonialen Strömungen zu zeigen?

Inhaltsentscheidungen müssen immer vor dem Richtertisch der zu erwerbenden Kompetenzen gerechtfertigt, der Weg von den Inhalten zu den Kompetenzen muss vom Lehrenden auf Nachfrage der Studierenden begründet werden können. Und Brechts Dictum, dass man mehr lernt, wenn man Widersprüche sieht, gilt auch hier.

6. Die Feststellung der Studienleistungen in den Modulbausteinen verbindet Bekanntes mit Neuem

Die Leistung eines Studierenden in einem Seminar wurde bislang in aller Regel durch die Korrektur einer schriftlichen und individuellen Arbeit bestimmt. Eine Hausarbeit, ein Referat. An der Hausarbeit erkannte der Korrektor, was der Student konnte.

Das System ändert sich im modularisierten Studiengang gründlich.

Die Definition der erwarteten Leistungen erfolgt über **Kompetenzen und Workload**, nicht mehr einfach durch die Feststellung von „Kenntnisse in... über...“. Hier sollten die kreativen Überlegungen der Modulkonstrukteure dahin gehen, wie denn die erworbenen Kompetenzen sichtbar gemacht werden können.

Was sind solche **Kompetenzen sichtbar machende Leistungen**?

- Natürlich nach wie vor *Arbeiten, Abhandlungen zu Problemstellungen*,
- auch *Referate* von einschlägiger wissenschaftlicher Literatur und Theoriebildung, *Berichte, Zusammenfassungen*.
- Daneben gibt es aber auch Seminar begleitende Tätigkeiten wie das *Anlegen eines Portfolios*,
- die Ausarbeitung einer einschlägigen *Posterpräsentation*,
- die *Kommentierung eines Textes*,
- das Zusammenstellen (und Kommentierung) thematisch focussierter *Anthologien*.
- Auswahl und Begründung einer Lektüreliste zum Thema.

- *Leistungstests* mit geschlossenen Aufgaben (Einwortsätze, Lückentexte, Multiple-choice-Aufgaben)

Das Spektrum der Tätigkeiten ist sehr viel breiter als das bisher „Tradition“ in den Universitäten hat. Wir sehen, auch Klausuren nach dem PISA-Muster sind möglich.

Das Entscheidende an den neuen Tätigkeiten ist indes, dass sie von den in ihnen zu erwerbenden Kenntnissen, Fähigkeiten, dem Erwerb „**aktiven und lebendigen Wissens**“ her gerechtfertigt sind. Und sie haben noch eine wesentliche weitere Funktion. Auch die möchte ich in Form einer These formulieren:

Die Arbeiten der Studierenden in den Modulen führen die Lerner an die Methoden der einschlägigen Fachwissenschaft, aber auch an Methoden der einschlägigen Praxisfelder, heran.

Auch hier wieder ein **Beispiel** aus einem literarhistorischen Modul. In einem Seminar über „Texte aus Klassik und Romantik in Lesebüchern“ ließ ich zu Anfang des Seminars eine Befragung „Was weiß ich über Goethe und woher weiß ich es?“ durchführen. Die Entwicklung und Auswertung dieser Befragung war für eine Tutorengruppe von vier Studierenden der Einstieg in eine qualitativ empirische Untersuchung von Kenntnis- und Kompetenzständen bei Kommilitoninnen.

Am Ende des Seminars ließ ich eine Doppelseite in einem Lesebuch kommentieren, auf der Schillers und Eichendorffs Gedichte „Sehnsucht“ – mit Lexikoneinträgen zum Wort „Sehnsucht“ in einem Herkunftswörterbuch und einem Synonymenlexikon kontextuiert, zu vergleichen waren. Die *Auswertung von achtzig dieser Klausurarbeiten* diente einer Studierenden als Thema ihrer wissenschaftlichen Hausarbeit. Sie konnte zeigen, was sie an diagnostischer Kompetenz für ihren zukünftigen Beruf erworben hatte.

Entscheidend ist, dass bei der Vergabe der Arbeit vom Team der Lehrenden jeweils ein **Kompetenzprofil** erstellt ist (eine Art „Erwartungshorizont“), aus dem hervorgeht, was der Studierende an Können unter Beweis stellen soll.

Und dieses Kompetenzprofil muss den Studierenden einsichtig sein, so dass sie selbst ihre eigene Leistung einschätzen können und das Urteil des Korrektors nachvollziehen.

7. Durch die Modulorganisation werdenden hochschuldidaktische Innovationen in der Lehre selbst notwendig

Die neuen Formen der Leistungsmessung sind nur die Spitze des Eisbergs der Innovationen, die die Modularisierung nach sich zieht. Ich möchte die These aufstellen:

Die Modularisierung verlangt die Implementation verbindlicher fachdidaktischer Aspekte in fachbezogene Studienbausteine. Die Lehrenden müssen sich über die Tätigkeit des Lehrens selbst Gedanken machen.

Ich möchte das kurz am **Beispiel** der Arbeit an literarischen Kurztexten, etwa *der Kalendergeschichten*, im Modul 1 „Einführung in die Literaturwissenschaft“ erläutern. Kalendergeschichten kennen wir hauptsächlich von Hebel und Brecht. Sie stellen den interessanten Fall von Prosatexten dar, die *Funktionsübergänge von Literatur und frühem Journalismus* bilden, die *belehrende und parabolische Züge*

haben, die in Konkurrenz zu anderen kleinen Formen, der Anekdoten Kleists, der Fabel und der Beispielerzählung oder dem Predigtmärlein stehen.

Gut. **Und was lernt man an ihnen**, kann man selbst welche schreiben, kann man Kalendergeschichten in andere Textsorten überführen? Was muss ein Germanist, der später Deutschlehrer sein möchte, über die Textsorte wissen, was für Operationen der Textanalyse kann er an ihnen lernen und anwenden? Das bedeutet:

- a) Einbezug von systematischer *Text- und Sachtextlektüre* zum Beispiel von wissenschaftlichen Untersuchungen zu den Autoren, zu den Textsortenübergängen, zur Einordnung der Textgruppe in übergreifende Fragestellungen (z.B. Kalendergeschichten als frühe journalistische Formen, die Varianten und die Positionierung von Brechts „Der hilflose Knabe“ in größere Textzusammenhänge wie Drama oder Roman).
- b) *Aufbau von Orientierungswissen* in Sachen Fachterminologie, in Sachen Textsorten und in Sachen Literaturgeschichte
- c) *Aufbau von Problembewusstsein*: Erfordern die Textformate unterschiedliche Lesekompetenzen, braucht man nur Wissen um Textsorten oder auch Epochenwissen?
- d) *fachdidaktische Handlungskompetenz*, d.h. das Wissen um die Positionierung solcher Texte in Lernprozessen (von Schülern) z.B. Wozu werden Hebels Kalender- oder Brechts Keunergeschichten heute im Deutschunterricht eingesetzt?

Gleiches gilt für die linguistischen Ausbildungsteile. Nehmen wir hier als Beispiel die Orthografie und beziehen uns auf die Diskussion im IQB Anfang der Woche zwischen Linguisten, Sprachdidaktikern und Psychometrikern.

- a) Orthografie im Kontext „Einführung in die Linguistik“ verlangt andere Kompetenzen als richtig zu schreiben und den Duden richtig zu benutzen. Es verlangt zum Beispiel die genaue *Beschreibung der Kompetenzen die ein Schüler benötigt, damit er erfolgreich etwa eine neue Entscheidung des Rechtschreibrats in Sachen der Groß und Klein, der Zusammen- und Getrennschreibung nachvollziehen kann.* Fachliche und sachstrukturelle Überlegungen kommen mit historischen und lernpsychologischen zusammen. Wie ist zum Beispiel der Übergang von
 - „Lernen an einem Modellwortschatz“,
 - „Lernen durch Sich-Vergewissern in Regelungslisten“,
 - Lernen durch Sprachaufmerksamkeit

so zu beschreiben, dass diejenigen, bei denen das Richtigschreiben automatisiert ist (die es also beherrschen) sich ein Bild machen können von den Reflexionen, die jemand anstellt, der sich in dem System als Lernender bewegen soll. Denn genau das muss der Fachlehrer später können, der den *Rechtschreibunterricht nach fachdidaktischen Gesichtspunkten aufbauen* soll. Ganz am Rande wird dabei abfallen, dass er weiß, was er vom Diktat als Prüfinstrument des Rechtschreibens zu halten hat - und wie er das seinem Schulrat erklären könnte.

Was aber passiert mit für wichtig gehaltenen **Studieninhalten, die nicht in dieser Weise durch Kompetenzentwicklungen und berufliche Nutzungsperspektive gerechtfertigt werden können?** Nehmen wir etwa die Thesen zum Spracherwerb mit den neuesten Statements aus der Chomskyschule?

Auch hier habe ich eine These: Sie lautet:

Diese Inhalte gehören in ein nicht obligatorisches Modul des Masterstudiengangs oder – sollte der akademische Lehrer hier selbst forschen, des angekündigten dritten Studienabschnitts, nämlich der Doktorandenprogramme.

B Masterstudium (2 Semester / 4 Semester)

Im Masterstudium prallen die Interessen der akademischen Lehrer und die, welche hinter der Modularisierung der Studiengänge stehen, noch härter aufeinander als im Bachelorstudiengang. Das liegt an der akademischen Tradition. Das Haupt- und Oberseminar macht der Professor selbst. Er plant es auch mehr für sich als für seine Studierenden. Er wählt SEIN Thema, er akzentuiert und strukturiert den Gang der Lehrveranstaltung, er legt die Themen der Referate fest. Kurz: Hier lebte er das, was er unter „Freiheit von Forschung und Lehre“ verstand, aus.

Das Konzept der Modularisierung geht hingegen von der Voraussetzung aus, dass die **Mastermodule die berufsspezifischen Spezialisierungen im Sinne einer gesteigerten Professionalisierung des Studiums** aufgreifen. (Es sei denn, man hat die Professionalisierung bereits im Bachelor begonnen und kann nun Fachbausteine verstärkt anbieten).

Noch werden die Module der Masterstudiengänge im Elfenbeinturm der Uni-Institute entwickelt. Jeder Entwickler glaubt dabei, er könne seinen Arbeitsbereich durch die Verankerung im Modulsystem stärken. Das ist ein Irrtum, denn so erlangt man niemals die Akkreditierung des Studiengangs. *Nur wer die **Praxisfelder genau kennt, für die er ausbildet, kann starke Argumente finden, warum der von ihm vertretene Bereich des **Faches** Gewicht hat.*** Denn die einzig gültige Argumentationsfigur ist: Sag mir, wie im Zielfeld mit den hier studierten Fachgegenständen gearbeitet wird – und ich sage dir, ob sie im Masterstudienmodul einen Platz haben. Die Vertreter einer kulturgeschichtlich orientierten Germanistik haben es hier natürlich leichter als die Editionsphilologen. Es sei denn, eine Gruppe von Editionsphilologen setzen einen gemeinsamen Fach-Magister „Editionsphilologie“ durch.

Was taten Institutsmitglieder in einer solchen Situation bisher? Sie verständigten sich und suchen das Problem durch Outsourcing zu lösen. Das bisher sichtbare Ergebnis dieses Prozesses an den Universitäten, die modellhaft den Prozess der Umstrukturierung durchgeführt haben (Dortmund, Bielefeld) war bisher die **Suche nach Kompromissen**. Ein solcher sieht zum Beispiel vor, dass die Interessen der Professionalisierung des Master für das Lehramt in die „fachdidaktischen“ Studienanteile abgeschoben und einem speziell dafür berufenen Kollegen zugewiesen werden, während die im engeren Sinne „fachliche“ Spezialausbildung so weitermacht wie im bisherigen Seminarssystem.

Das geht nun so nicht mehr weiter, seit die Hochschulleitungen (also die HRK, in der nun auch Präsidenten, also Wissenschaftsmanager, sitzen), den Forderungen der Ministerien nach stärkerer Professionalisierung der Masterstudiengänge zustimmen und zugesagt haben, die Umsetzung in ihren Hochschulen massiv betreiben zu wollen. Ich zitiere aus der bereits mehrfach erwähnten Empfehlung der HRK, das eben einen Monat alt ist:

„Die Hochschulrektorenkonferenz [baut] derzeit ein **Bologna-Kompetenzzentrum** auf. Das Projekt stellt Expertinnen und Experten zur Verfügung, die die Hochschulen bei der konkreten Umsetzung der Bologna-Ziele organisatorisch und konzeptionell unterstützen.“

Was bedeutet das für die Ausbildung eines zukünftigen Deutschlehrers an einer mittleren Landes-Universität wie Hannover? Ich fasse meine Beobachtungen in vier Punkten zusammen:

1. Der Anteil fachdidaktischer Inhalte im Masterstudiengang steigt und neue fachliche Inhalte kommen hinzu

Noch existiert z.B. in Hannover kein Modulkatalog für das Masterstudium. Noch ist nicht einmal ganz klar festgelegt, wie viel ECTS-Punkte und welche Workload vorgesehen ist für den zwei- oder den viersemestrigen Master mit Schwerpunkt „Lehramt im Fach Deutsch“. Noch ist nur klar, dass es verschiedene Master für verschiedene Lehrämter geben wird. Aber schon sind die Startlöcher für den Grabenkampf um die Verteilung gegraben. Die *Gesellschaft der Fachdidaktiken* fordert zwei Module mit je 6 Leistungspunkten zuzüglich einer Masterarbeit in Fachdidaktik (die Arbeit ist 5 Leistungspunkte wert). Sie beackert dieses Feld durch exakte Vorgaben von acht standardisierten „Kompetenzfeldern“, die mit den Inhalten der jeweiligen Fächer in „Kompetenzmodellen“ zu vermitteln sein sollen. Die *deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* betont für das Masterstudium ebenfalls, dass „Berufswissenschaft einschließlich der Fachdidaktiken“ ein besonderes Gewicht erhalten sollen. Sie fordern zwei obligatorische Unterrichtspraktika im Rahmen der Fachdidaktikausbildung, die selbst pro Fach 30 Leistungspunkte beanspruchen soll, daneben ein erziehungswissenschaftliches Studium, das als „Berufswissenschaft“ weitere 42 Leistungspunkte schluckt und fünfzehn Punkte für die Masterarbeit.

Dieses hohe Stundenkontingent soll dann aber nicht nur für die Fachdidaktik „Sprache“ oder „Literatur“ im engeren Sinne genutzt werden, sondern die anderen Gegenstandsfelder, die im Deutschunterricht der Gegenwart eine zunehmend wichtige Rolle spielen, sollen hier mit einbezogen werden: Das ist vor allem Mediendidaktik, Arbeit mit und an diskontinuierlichen, nichtliterarischen Texten, an Bildbotschaften, der weite Bereich der Entwicklung von Lesekompetenz und Lesemotivation durch Schreiben, Spielen, Ausstellen, Inszenieren. Das Ergebnis ist absehbar: Lehraufträge über Lehraufträge im Bereich der fachdidaktischen Module.

2. Die Verzahnung von Fachinhalten und fachdidaktischer Perspektive nimmt gerade im Masterstudiengang zu

Die Korrektur der Studieninhalte hat eine quantitative Seite, die das Fachprofil an den meisten Universitätsinstituten der Germanistik verändert. es wird – allein durch die Nachfrage der Studierenden, die ja die Professionalisierung ihrer Studien immer deutlicher einfordern – mehr am Fachprofil des Faches Deutsch an den Gymnasien ausgerichtet sein. Das heißt konkret: **Es werden mehr Veranstaltungen im Bereich Sprache, im Bereich Arbeit an Sachtexten, Medien und es wird Deutsch als Zweitsprache angeboten werden müssen.** Es wird – im literarischen Studienfeld – zu inhaltlichen Akzentuierungen kommen. Nicht mehr alle Epochen, alle Autoren sind gleichwertige, vom Professor frei auszuwäh-

lende Gegenstände der Lehre, sondern **die im Deutschunterricht wichtigen Gegenstandsfelder sind auch wichtigere Studienfelder**. Kafka und der Expressionismus werden diese Akzentuierung besser überleben als Thomas Mann und der Ästhetizismus. Epochenumbrüche und Makroepochen werden eher modulkonstituierend sein als die traditionell in Hauptseminaren verhandelten Spezialfragen. Viele der heute noch die Vorlesungsverzeichnisse zierenden Seminarthemen werden aus der Mindmap der Modulbeschreibungen der Lehramtsmaster verschwinden. Das heißt:

- a) bei der Auswahl der kanonischen Studieninhalte des Faches wird darauf geachtet, ob diese **Studieninhalte einen Bezug zur Nutzung** dieser Gegenstände in den Curricula der Schule haben
- b) auch bei der **hochschuldidaktischen Modellierung** der Studieninhalte wird von deren Stellenwert im zukünftigen Beruf ausgegangen. Das heißt etwa, dass neben das Interpretieren von Literatur auch das Schreiben von Literatur in Modulen eine Rolle spielen wird, dass Tätigkeiten wie Auswählen und Kommentieren von Literatur hinzutritt, dass das Arrangieren von Texten zu Lern- und Einsichtszwecken Gegenstand der Arbeit in Seminaren wird. Dass auf der anderen Seite die bei den Lehrenden beliebten theoretischen Debatten kaum noch die Chance bieten, Lehrgegenstände zu werden.

3. Die Bedeutung von fachbezogenen Praktika oder Projektbausteinen im Verlaufe des Master-Studiengangs nimmt zu.

Denn in solchen Projektbausteinen sind die genannten Tätigkeiten der Studierenden zunächst einmal angesiedelt worden. In Projekten können Studierende statt einer Seminararbeit eine thematisch und literaturgeschichtlich focussierte Unterrichtseinheit von 12-15 Seiten „Lehrbuch“ und 12-15 Seiten „Lehrerhandbuch“ abgeben.

Das bedeutet, **dass der germanistische akademische Lehrer, der ein Projektmodul anbietet, über die Praxisfelder, auf die sich sein Projekt beziehen soll, genau Bescheid wissen muss**. Ist das Praxisfeld der Deutschunterricht an Gymnasien, bedeutet das zum Beispiel Kenntnisse über die Entwicklung der Vertextungsstrategien in der Staatsinstitution Schule, Bescheid wissen über die Arbeitsweisen des handlungs- und produktionsorientierten Umgangs mit Literatur im Unterricht, über integrierte Sprach-Lese-Bücher, über den Markt der Arbeitshefte und die Arbeitsblätterkultur, über die Rolle der Hilfsliteratur beim Aufbau von Orientierungswissen und über die systematische Anleitung zu forschendem Lernen (Interview, Recherche, diskontinuierliche Texte). Noch gibt es akademische Lehrer, die nicht einmal die Wissensspeicher und Arbeitstrainer, die Grundwissenspublikationen zu ihrem Fach, aus denen ihre Studierenden ihr Fachwissen beziehen, mit dem sie dann ihre Seminararbeiten bestreiten, kennen.

4. Die Notwendigkeit zur Kooperation zwischen Kollegen (verbindliche Absprachen im Institut, das Curriculum betreffend) wird immer drängender

Die Tatsache, dass die Master-Module im Studiengang „Lehramt“ ein dezidiert berufsbezogenes Profil erhalten sollen, weil sie anders den Erwerb der für die Profession des Fachlehrers erforderlichen Kompetenzen nicht garantieren können, fordert **Absprachen zwischen den Kollegen**, deren Seminarteilnehmer bei

Studien begleitenden Prüfungsteilen durch die gleiche Evaluationsmaschinerie müssen.

Fachmodule, die sich als Abbild der einzelnen Sektoren der Fachwissenschaften verstehen, haben oft mit dem künftigen Arbeitsfeld des Lehrers wenig bis nichts zu tun. Die Lehrenden dieser Veranstaltungen, die manchmal sogar stolz auf diese Besonderheit Ihrer Lehrveranstaltung verweisen, werden in den Selbstevaluationen von ihren Studierenden bescheinigt erhalten, dass sie nicht professionsbezogen, also **nicht „masterlike“ ausbilden**. Schon bei der Absegnung des Vorlesungsangebots in den Instituten wird das zur Sprache kommen. Nur durch Absprachen und durch Kooperation wird es möglich sein, Lehramtsmodule und individuelle Akzentsetzungen miteinander zu vermitteln.

Ist mit der Modularisierung des Masterstudiengangs also das **Ende der Freiheit von Forschung und Lehre** gekommen, wie einige vermuten? Die Antwort der Administration ist klar und sie ist auch richtig: Du bist frei, im Masterstudiengang zu lehren oder im polyvalenten Bachelorstudiengang Veranstaltungen zu übernehmen. Die Regeln und die inhaltlichen Schwerpunkte sind durch Studienangangsbeschreibung, Studienordnung und Standards vorgegeben. Innerhalb dieser **herausgehobenen Fachfelder** bewegen sich die Module und die Lehre.

Es wird Ihnen an dieser Stelle sicher besonders deutlich, warum die HRK angesichts dieser Vorgaben so energisch für den dritten Schritt des Bolognaprozesses eintritt, nämlich die Einführung der Doktorandenprogramme. DEREN (und in gewisser Weise nur deren) Aufgabe wird es sein, die „Verzahnung des europäischen Hochschulraums mit dem europäischen Forschungsraum“ zu gewährleisten.

Fazit: Was muss sich im Habitus der akademischen Lehrenden ändern?

- a) Sie müssen neue Profilbildungen bei den Inhalten ihrer akademischen Lehre aktiv mitgestalten,
- b) Sie brauchen mehr denn je die Kooperation, die Absprache mit Kollegen nicht nur was die Koordination in den Modulen und den Modulprüfungen angeht, sondern auch was die Schlussfolgerungen aus Evaluationsergebnissen angeht.
- c) Es wird eine von ihnen nicht allein bestimmbare Kanonbildung bei den Gegenständen ihrer Lehre geben, auch wenn diese Bausteine der Lehre mit ihrem Selbstverständnis als Forscher nicht immer kompatibel sind.
- d) In den Veranstaltungen werden sie neue Arbeitsformen aufgreifen und pflegen
- e) Sie werden neue Formen der Einbeziehung von Studierenden in die Lehre (Tutorensystem) und auch in die Forschung (insbesondere empirische und lernpsychologische Arbeiten, die sich auf Fachgegenstände beziehen) ausprobieren
- f) Sie werden NICHT darauf hoffen, dass sie möglichst bald möglichst viel in Doktorandenprogrammen werden arbeiten können.