
Harald Völker

„Denn sie wissen nicht, was sie können“.
Geisteswissenschaftliche Hochschullehre
zwischen Humboldt und Markt

Innerhalb wie außerhalb der Hochschulen geraten die geisteswissenschaftlichen Fächer und ihre Curricula im Verteilungskampf um die knappen Ressourcen mehr und mehr unter Druck. Immer unverhohlener wird inzwischen sogar die Daseinsberechtigung unserer Disziplinen in Frage gestellt. „Die geruhsamen Zeiten – wenn es sie denn je gegeben haben sollte – sind endgültig vorbei“, schließt Wulf Oesterreicher ein Interview, das Jürgen Erfurt mit dem damaligen DRV-Vorsitzenden zur Lage der Romanistik vor nicht allzu langer Zeit geführt hat.¹

Ein häufig gegen die Geisteswissenschaften ins Feld geführtes Argument ist deren geringe Arbeitsmarktrelevanz. Ist dieses Argument stichhaltig? Was bedeutet es für unsere Studierenden? Welche Reaktionen darauf sind angemessen? Auf diese Fragen versucht der vorliegende Beitrag einige Antworten zu geben. Grundlage soll dabei eine auf den ersten Blick vielleicht anachronistisch anmutende Rückbesinnung auf die genuinen Stärken geisteswissenschaftlicher Fächer sein. „Denn sie wissen nicht, was sie können“ faßt einen Eindruck zusammen, den ich als Lehrender aus Gesprächen mit Absolventinnen und Absolventen romanistischer und anderer geisteswissenschaftlicher Studiengänge gewonnen habe. Diese haben am Ende ihres Studiums im allgemeinen ein auffallend geringes Bewußtsein für ihr eigenes Kompetenzprofil. In diesem Beitrag soll gezeigt werden: Das muß nicht so sein. Und darüber hinaus: Ein bißchen mehr Selbstbewußtsein ist angemessen. Und drittens: Das Rad muß dafür nicht neu erfunden werden.

1 J. Erfurt, „Romanistik oder: vom Ende der Geruhsamkeit. Ein Gespräch mit Wulf Oesterreicher (Vorsitzender des Deutschen Romanistenverbandes)“, in: *Grenzgänge* 15 (2001), S. 105-115, hier S. 115.

1. Relevanzkrise und Abnehmerkrise

Wenn heute von der Krise der Geisteswissenschaften die Rede ist, so umfaßt dies eine Reihe unterschiedlicher Problemfelder. In einer Studie, die für das Bundesministerium für Bildung und Forschung erstellt wurde, werden fünf Typen von Krise benannt, die als unterschiedlich zutreffend eingestuft werden: Nachfragekrise, Leistungskrise, Performanzkrise, Abnehmerkrise und Relevanzkrise. Die Autoren der Untersuchung, die sich auf eine langfristig angelegte Befragung von Studierenden stützt, betonen, daß die Geisteswissenschaften nicht unter einer Nachfragekrise zu leiden hätten, da die Studiengänge unvermindert stark von den Studierenden belegt würden. Auch von einer Leistungskrise könne, zumindest aus Sicht der Studierenden, nicht die Rede sein, da die Zufriedenheit mit den Inhalten und ihrer Vermittlung bei den Befragten höher sei als in vielen anderen Fächern. Deutliche Kritik üben viele Befragte jedoch an der Performanz, d.h. an der Strukturierung und Organisation der Studiengänge und des Lehrangebots, insbesondere an dessen fehlender inhaltlicher und terminlicher Abstimmung und an unklaren Studien- und Prüfungsordnungen. Über ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt machen sich die Befragten Sorgen (Abnehmerkrise), genauso wie sie die Relevanz ihrer Fächer für die gesellschaftlichen Entscheidungs- und Verteilungsprozesse schwinden sehen.²

Bemerkenswert ist, daß die Studierenden trotz der evidenten Probleme, die spätestens mit dem Eintritt in den Arbeitsmarkt auftreten, den Inhalten und ihrer Vermittlung vergleichsweise gute Zensuren geben. Denn vom Ende her gedacht wäre es legitim, ein Kompetenzprofil zu hinterfragen, das sich auf dem Arbeitsmarkt scheinbar nur schwer durchsetzen kann.³ Während die ausbleibende Nachfragekrise also, nicht ohne Freude, zur Kenntnis genommen werden kann und die Performanzkrise als eine unerfreuliche aber zwangsläufige Folge universitärer (nicht fachspezifischer) Entscheidungsstrukturen und -kulturen hier außen vor gelassen werden kann, ist es aus nichtstudentischer Perspektive durchaus eine Überlegung wert, ob von der Abnehmer- und der Relevanzkrise ausgehend nicht doch eine Leistungskrise unserer Fächer angenommen werden sollte. Tatsache ist, daß

2 Siehe F. Multrus/T. Bargel/B. Leitow, *Kurzbericht. Das Studium der Geisteswissenschaften. Eine Fachmonographie aus studentischer Sicht*, Bonn 2001, S. 37.

3 Siehe dazu etwa den Artikel *Dr. phil. Frust* von L. Wagner und T. Prüfer in der *Financial Times Deutschland* vom 6. März 2002. Hinzuzufügen ist, daß der Arbeitsmarkt für Magisterabsolventen und Lehramtsabsolventen in den geisteswissenschaftlichen Fächern zwar nicht deckungsgleich ist, jedoch durchaus ähnlichen Rahmenbedingungen unterliegt.

mit der Infragestellung geisteswissenschaftlicher Forschung⁴ nicht selten die Infragestellung der Studiengänge und der Fächer als solcher einhergeht.⁵ Die besorgniserregenden Entwicklungen in der aktuellen nordrhein-westfälischen Hochschulpolitik hinsichtlich der Lehramtsstudiengänge sind die konsequente Übersetzung der geisteswissenschaftlichen Relevanzkrise in praktische Politik und zugleich deren einstweilen trauriger Höhepunkt. Unsere Disziplinen sollten es sich nicht nehmen lassen, hierauf offensiv zu reagieren und dabei auch ihr Leistungsprofil zu überprüfen.

2. „Humboldt ist tot“?

Gerne wird in dieser Diskussion um Relevanz, Nützlichkeit und wirtschaftliche Verwertbarkeit Wilhelm von Humboldt als Inbegriff des Gestrigen ins Spiel gebracht. So erklärte etwa der damalige Bundesbildungsminister Jürgen Rüttgers am 30. Oktober 1997 anlässlich der Einbringung des 4. HRG-Änderungsgesetzes vor dem Deutschen Bundestag „Humboldts Universität ist tot“ und schickte sich sogleich an, diesen Tod zur Voraussetzung für die notwendige Umorientierung im Bildungssystem zu erklären.⁶ Rüttgers' Ausführungen sind dabei nur die, wenn auch sinnfällige, Spitze eines argumentativen Eisbergs. Denn in allen Parteien, in Fakultätsräten und akademischen Senaten stößt die Meinung, man müsse mit Humboldt ‚endlich einmal aufräumen‘, heute meist nur auf mäßigen Protest.

Erstaunlich ist, mit welcher Hartnäckigkeit sich dieses Argumentationsmuster hält, obwohl von Seiten der Erziehungswissenschaften als der zuständigen Fachdisziplin schon seit geraumer Zeit beharrlich darauf aufmerksam gemacht wird, daß hier ein Zerrbild im Umlauf ist, das mit den Ideen eines Wilhelm von Humboldt reichlich wenig zu tun hat. So hebt

4 Im Rahmen der Debatte um die Dienstrechtsreform in Österreich schrieb etwa Ernst Bonek, Professor für Nachrichtentechnik, am 5. Juli 2001 in einem Gastbeitrag für den Standard: „Ich warte seit Jahren darauf, daß die Heerschar der Kollegen aus diesen und anderen Meinungswissenschaften der Öffentlichkeit erläutert, was sie zur Zukunft Österreichs forschen. Ihre Gehälter und die Betriebskosten ihrer Fakultäten machen nämlich den Löwenanteil der 18 Milliarden Schilling aus, die die Republik für ‚Forschung‘ aufwendet“. Dank geht an Hans Goebel (Salzburg) für die Übermittlung dieser Invektive, in der Bonek ‚Geisteswissenschaften‘ meint, wenn er von ‚Meinungswissenschaften‘ spricht.

5 Siehe dazu die Stellungnahmen von H. Zehetmaier, *Da kann ich aus München nicht helfen*, in: taz vom 21.11.2001, J. Bisky, *Rinderoffenställe. Ministerin Bulmahns Geisteswissenschaftler: Artgerechte Haltung?*, in: Süddeutsche Zeitung vom 12.1.2002 und G. Mattenklott, *Seid selbstbewußt! Geisteswissenschaften in Not*, in: Süddeutsche Zeitung vom 21.2.2002.

6 Siehe Plenarprotokoll 13/200 des Deutschen Bundestages (30. Oktober 1997), S. 17999. Siehe auch A. Morkel, *Die Universität muß sich wehren. Ein Plädoyer für ihre Erneuerung*, Darmstadt 2000, S. 11-17.

Dietrich Benner in einer Studie hervor, daß Humboldts Bildungstheorie ihren Ausgangspunkt in der Krise der Bildungsinstitutionen im ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhundert hat. Benner zeigt auf, daß Humboldts Konzept der allgemeinen Menschenbildung auf die Bedürfnisse einer Gesellschaft reagiert, die in Umbruchszeiten der übergreifenden Urteils- und Handlungskompetenz ihrer Mitglieder bedarf.⁷ Rudolf Vallentin legt darüber hinaus dar, daß Humboldt sich nicht gegen die Nützlichkeitsorientierung der Bildung wendet, sondern lediglich gegen den zu kurz greifenden Nützlichkeitsbegriff der späten Aufklärung:

„Auch in Humboldts pädagogischem Ansatz geht es schließlich um die Nützlichkeit. Das Nützlichwerden des Menschen bedeutet aber nicht, daß der Mensch in der Gesellschaft aufgeht und ihr schließlich in einer dienenden Funktion untergeordnet wird. Für Humboldt stellt sich das Problem der Nützlichkeit und Brauchbarkeit ganz anders. Zunächst geht es ihm um die innere Bildung des Individuums zur Individualität. Durch diese reine und allgemeine Menschenbildung erlangt der einzelne seine Reife zur Freiheit. Diese Reife ist dann die Grundlage seiner Nützlichkeit für ihn selbst, aber auch für die menschliche Gemeinschaft, denn er trägt dadurch zur Idealisierung der Menschheit bei.“⁸

Inzwischen wird auch in der Hochschulreformdebatte vereinzelt wieder auf die Modernität Humboldts hingewiesen. Stephan Gutzeit, Mitbegründer des Berliner ‚European College of Liberal Arts‘, sieht die Ideen Humboldts an deutschen Universitäten nur noch als kraftlose Floskeln vertreten, an amerikanischen Universitäten hingegen ernst genommen und in die Tat umgesetzt.⁹ Arnd Morkel bezieht sich auf Humboldts zentralen Gedanken, das Lernen zu lernen,¹⁰ und leitet daraus unter anderem die folgenden Ziele universitärer Lehre ab:

„Eine Universität darf sich nicht darauf beschränken, den Studenten die wissenschaftlichen Methoden und Techniken in die Hand zu geben, die sie später für ihre Berufe brauchen; sie muß ihnen auch die menschlichen Grundlagen nahebringen, auf denen die Wissenschaft beruht, die Tugenden, von denen sie abhängig ist, wie:

7 Siehe D. Benner, *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*, Weinheim/München 1995, S. 209-220.

8 R. Vallentin, *Wilhelm von Humboldts Bildungs- und Erziehungskonzept. Eine politisch motivierte Gegenposition zum Utilitarismus der Aufklärungspädagogik*, München/ Mering 1999, S. 198.

9 In einem Interview in der ZEIT vom 18. April 2002 resümiert Gutzeit seine Studienerfahrungen in den USA so: „Humboldt etwa ist im deutschen System so präsent, daß er nicht mehr hinterfragt wird. Jeder nennt ihn, keiner kennt ihn. Ich habe ihn in den USA gelesen und festgestellt, daß seine Ideen im deutschen System keinen Platz mehr haben“. Ein paar Sätze weiter kritisiert er: „Das Paradigma der deutschen Universität ist der Experte. Das hat mit Humboldt nichts zu tun“.

10 A. Morkel, *Die Universität* (Anm. 6), S. 13.

das Streben nach Wahrheit; der Wille zur Objektivität; die Fähigkeit, unbequeme Tatsachen zur Kenntnis zu nehmen; das Vermögen, den eigenen Standpunkt in Zweifel zu ziehen; die Bereitschaft, sich der Kritik zu stellen; die Kraft, offene Fragen offen zu lassen“.¹¹

Man kann sogar darüber hinaus gehen. Denn all die aufgezählten Tugenden sind Qualifikationen, auf denen nicht nur die Wissenschaft beruht, sondern immer mehr auch die Produktions-, Verwaltungs- und Managementprozesse der Informationsgesellschaft. Die Debatte, die hierzu schon seit den siebziger Jahren geführt wird, läuft unter der Überschrift ‚Schlüsselqualifikationen‘.

3. Gerne zitiert, in der Hochschuldidaktik genug beachtet? Die Schlüsselqualifikationen

Das Konzept der Schlüsselqualifikationen hat seinen Ursprung 1974 in der Publikation von Dieter Mertens. Mertens leitet aus den Phänomenen des technischen und gesellschaftlichen Wandels die Notwendigkeit ab, eine neue Qualifizierungsebene einzuziehen zwischen den Lehrfächern (wie Latein, Buchführung, Geschichte, Schweißtechnik) einerseits und Oberbegriffen wie Mündigkeit und Mobilität andererseits. Diese Ebene, die er mit dem Namen ‚Schlüsselqualifikationen‘ bedachte, betrachtete Mertens als relevant für alle Bildungswege. Dies zeigt sich nicht zuletzt daran, daß Mertens‘ Beitrag, obgleich im Rahmen der Berufsschulpädagogik in besonderer Weise aufgegriffen, in einem Band zur Hochschuldidaktik erschienen ist. Das Feld, das diese Schlüsselqualifikationen abzudecken hätten, umschrieb Mertens folgendermaßen:

„Sie beziffern spezifische Voraussetzungen für eine Wirklichkeitsbewältigung durch den einzelnen in einer rationalen, humanen, kreativen, flexiblen und multi-optionalen Umwelt. Sie können gleichzeitig als ebenso geeignet für die Bewältigung einer flexiblen und variantenreichen Arbeitswelt ausgegeben werden“.¹²

In der Folge gab es neben den Konkretisierungen Mertens‘ eine ganze Reihe von Vorschlägen, welche Fähigkeiten auf dieser Ebene subsummiert werden könnten. In den Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Gestaltung des Studienangebots vom November 1978 sind die folgenden aufgelistet:

¹¹ Ebenda, S. 21f.

¹² D. Mertens, „Schlüsselqualifikationen. Überlegungen zu ihrer Identifizierung und Vermittlung im Erst- und Weiterbildungssystem“, in: *Berufsforschung und Hochschuldidaktik. I. Sondierung des Problems*, hrsg. von G. Faltn und O. Herz, Hamburg 1974, S. 204-230, hier S. 217.

- „– die Fähigkeit und Bereitschaft, die für eine Fragestellung relevanten Materialien ausfindig zu machen und relativ große (...) Informationsmengen (...) auszuwerten und zu verdichten (...)
- die Fähigkeit, Texte, Vorträge, Diskussionen und Gespräche (...) zusammenfassend wiederzugeben (...)
- die Fähigkeit, vor einer größeren Zahl von Zuhörern schriftlich unterstützte Vorträge zu halten oder frei zu sprechen (...)
- die Fähigkeit zur Beurteilung der Schlüssigkeit von Argumentationen (...), zum probeweisen Standpunktwechsel und zur Arbeit mit Alternativen (...)
- die Fähigkeit, den Ablauf einer Reihe von zu erledigenden Aufgaben selbständig zu planen und unter Kontrolle zu halten (...)
- die Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit Gleichrangigen und Untergebenen (...)
- die Fähigkeit, sich im Selbststudium (...) in unterschiedliche bisher nicht bearbeitete Gegenstandsfelder (...) in begrenzter Zeit einzuarbeiten (...)
- die Fähigkeit, anderen – auch Nichtfachleuten – komplexe Sachverhalte deutlich zu machen (...“.¹³

Die Gemeinsamkeiten mit dem Humboldtschen Bildungsbegriff liegen auf der Hand: Sie ergeben sich aus einem zeitlich, räumlich und disziplinar erweiterten Nützlichkeitsbegriff. Bildung dieser Art versucht Qualifikationen zu vermitteln, die sich in denkbar vielen Situationen als nützlich erweisen werden.

Daß Bildung, die auf diesen erweiterten Nützlichkeitsbegriff aufbaut, in der heutigen Arbeitsgesellschaft eine wichtige Rolle spielt, ist mittlerweile unumstritten. Unter Hinweis auf den Wandel von der Industrie- zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft ist mehrfach auf die wachsende Bedeutung der Schlüsselqualifikationen auf dem Arbeitsmarkt hingewiesen worden.¹⁴

Die Geisteswissenschaften bieten als Text- und Kulturwissenschaften traditionell eine Reihe von Möglichkeiten, die genannten Fähigkeiten gezielt einzuüben. So absolvieren unsere Studierenden Hausarbeiten und Referate in deutlich größerer Zahl als die Studierenden der meisten anderen Disziplinen. Es verwundert insofern nicht, daß die geisteswissenschaftlichen Studiengänge im Hinblick auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen bereits heute passable Noten von den Studierenden bekommen.¹⁵ Dennoch stellt sich die Frage, ob die Schlüsselqualifikationen in der Hoch-

13 Abgedruckt in: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen und Weiterbildung. Dokumentation des dritten BMBW-Kolloquiums zur Weiterbildung am 26. September 1985 in Bonn*, Bad Honnef 1986, S. 61f.

14 Siehe etwa F. Multrus/T. Bargel/B. Leitow, *Das Studium der Geisteswissenschaften* (Anm. 2), S. 25f., siehe auch die anregenden Beiträge in: M. Montani Adams (Hrsg.), *Geisteswissenschaftler in der Wirtschaft. Starhilfen und Aussichten*, Frankfurt a. M./New York 1991.

15 F. Multrus/T. Bargel/B. Leitow, *Das Studium der Geisteswissenschaften* (Anm. 2), S. 10 und 27.

schullehre nicht noch profilierter berücksichtigt werden und den Studierenden als zentraler Bestandteil ihres Studiums präsentiert werden sollten. Denn beruhigen kann es nicht, daß die Mehrzahl unserer Absolventen ein recht gering ausgeprägtes Bewußtsein dafür hat, mit welchen im Studium erworbenen Qualifikationen sie ins Berufsleben starten. „Denn sie wissen nicht, was sie können“ gilt dabei nicht nur für die Magister, sondern ebenso für Lehramtsabsolventen, die ins Referendariat gehen.¹⁶ Und dies, obwohl auch für die Berufspraxis in der Schule die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen hochrelevant ist, denn der schulische Alltag ist geprägt von Wissensfluß, Innovationen, funktionalen Hierarchien, Rollenwechseln und Kommunikation. Wünschenswert wäre, daß Magister- wie Lehramtsabsolventen am Ende ihres Studiums mit Selbstbewußtsein und begrifflicher Klarheit nicht nur ihre fachwissenschaftlichen Kenntnisse und Fähigkeiten, sondern auch ihre erworbenen Schlüsselqualifikationen beschreiben könnten. Einige didaktische Umsetzungen, die uns diesem Ziel etwas näher bringen könnten, sollen im folgenden Abschnitt kurz vorgestellt und diskutiert werden. Vorausgeschickt sei noch, daß der grundsätzliche Wert der geisteswissenschaftlichen Disziplinen, wie er etwa in der Folge von Odo Marquard diskutiert wurde, an dieser Stelle nicht weiter thematisiert werden soll.¹⁷ Es soll allein darum gehen, wie die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in den Lehrveranstaltungen verbessert werden kann.

4. Einige hochschuldidaktische Ansätze zu einer Schärfung des Kompetenzprofils geisteswissenschaftlicher Studierender

4.1. Kritikfähigkeit und Verbesserung der Referate (1)

Es ist für Studierende und Lehrende eine leidvolle Erfahrung, daß die Mehrzahl der gehaltenen Referate von mäßiger Qualität sind. Häufige Mängel sind

- eine schlechte Auswahl der Inhalte (was sich meist in einer inhaltlichen Überfrachtung der Referate niederschlägt)

16 Nicht wenige Studienabgänger äußern sich dahingehend, daß sie auch nicht recht wüßten, was ihnen ihr Studium für den späteren Lehrberuf gebracht hätte. Dies sollte nicht als Hinweis auf die fehlende Relevanz der fachlichen Studieninhalte und der Schlüsselqualifikationen gewertet werden, eher als Resultat der mangelnden expliziten und reflektorischnen Verknüpfung in den Lehrveranstaltungen mit der späteren Berufssituation.

17 Siehe O. Marquard, „Über die Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften“, in: Ders., *Apologie des Zufälligen*, Stuttgart 1986, S. 98-116, sowie – selbstbewußter – W. Frühwald/H. R. Jauß/ R. Koselleck/J. Mittelstraß/B. Steinwachs, *Geisteswissenschaften heute. Eine Denkschrift*, Konstanz 1990.

- eine ungenügende und wenig didaktische Strukturierung des Referats, die sich eher an der gelesenen Literatur als am Vorwissen und den Bedürfnissen des Publikums orientiert
- eine wenig ansprechender Vortragsstil
- ein unreflektierter Einsatz von Medien
- die zu geringe Beteiligung des Publikums am inhaltlichen Fortschreiten während des Referats.

Erstaunlich ist, daß die meisten Studierenden diese Mängel durchaus erkennen – bei den Referaten anderer. Den Schritt, aufgrund des erlebten Ungenügens aus der Perspektive des Zuhörenden Konsequenzen für sich als Vortragende zu ziehen, machen nur wenige. Vermutlich liegt das daran, daß das Referat als solches nicht genug zum Thema gemacht wird und daß sich außerdem die Studierenden untereinander zu wenig über ihre Eindrücke austauschen.

Als wirksame Maßnahme gegen schlechte Referate hat sich erwiesen, mit den Studierenden in der ersten oder zweiten Sitzung ausführlich über die Gestaltung von Referaten zu sprechen. Die generelle Kritik an den oft schlechten Referaten landet dann nicht, wie sonst, allein in den Ohren des Dozenten, sondern wird durch das Gruppengespräch im Bewußtsein aller verankert. Oft entsteht aus der Gruppe heraus der Wunsch: „Wir machen das in diesem Semester besser.“ Eine Handreichung mit Hinweisen für ein gutes Referat rundet diese Sensibilisierung ab.

Im Laufe des Semesters hält ein Referat-Rückmeldungsbogen diese Sensibilisierung auf einem hohen Niveau. Das Prinzip geht auf Erfahrungen mit außeruniversitären Team- und Rhetorikseminaren zurück: Die Teilnehmer lassen die Vortragenden auf einem Rückmeldungsbogen wissen, was ihnen am Vortragsstil, an Aufbau und Konzeption, am didaktischen Vorgehen und am Einsatz der Präsentationstechniken gefallen hat und was nicht. Die Kommunikation verläuft auf diese Weise direkt zwischen den Studierenden und aktiviert sowohl ihr Vermögen, Kritik nachvollziehbar und differenziert zu äußern als auch die Stärke, mit Kritik gelassen umzugehen und für sich Nutzen daraus zu ziehen. Zu beobachten ist, daß sich der soziale Zusammenhalt, das Diskussionsklima innerhalb der Gruppe und das Verantwortlichkeitsgefühl für den gemeinsamen Lernerfolg deutlich positiver entwickelt als in Seminaren, in denen ohne den Rückmeldungsbogen gearbeitet wurde. Eine weitere Folge ist, daß die Qualität der Referate spürbar ansteigt; in kleineren Seminaren, in denen am Seminarendende bei der Übergabe des Bogens häufig auch das Gespräch gesucht wird, in signifikanterer Weise als in größeren Seminaren, in denen die Übergabe der Rückmeldungsbögen kaum zu einem Anstieg der Kommunikation in der Gruppe führen. Auf beiden Ebenen fielen die Verbesse-

rungen noch deutlicher aus, wenn hin und wieder die Zeit war für ein Feedback-Blitzlicht in den Sitzungen selbst.

4.2. Verbesserung der Referate (2)

Eine weitere Maßnahme ist der Einsatz von Postern. Der Dozent bittet die Vortragenden, sie möchten ihre zentralen Botschaften auf einem Poster fixieren und es als ihre Hauptaufgabe betrachten, dem Seminarpublikum ihr Poster zu präsentieren. Pate steht hierbei die Art und Weise wie schon seit einigen Jahren in den Naturwissenschaften wissenschaftliche Symposien organisiert werden. Es wird auf langatmige und unspannend präsentierte Vorträge verzichtet; statt dessen bringen die Teilnehmer ein Poster mit ihren Kernaussagen mit und geben auf Wunsch weitere Erläuterungen dazu („poster-sessions“). Im Seminar hat der Einsatz der Postertechnik mehrere Folgen:

- Die Grundstruktur des Referats ist die volle Dauer des Vortrags über präsent, auch für die Vortragenden selbst.
- Durch diese intensivere Präsenz der Grundstruktur des Referats ist die Versuchung geringer, eine schriftliche Vorlage abzulesen. Es bleibt mehr Raum für freie Rede und Blickkontakt zum Publikum.
- Die Vortragenden nehmen auf ganz natürliche Weise gestischen Kontakt zu ihrem Poster auf: Sie zeigen, verweisen, verharren und bilden so – anders als bei Gliederungen auf Tischvorlagen oder auf Polylux-/Tageslichtprojektor-Folie – eine physische Einheit mit ihren Inhalten. Selbst zurückhaltende Studierende entwickeln so eine ansprechende Körpersprache.
- Der Einsatz weiterer Medien wird durch das Poster nicht behindert. Wandtafel (etwa für den sukzessiven Aufbau eines Schaubilds), Tischvorlagen (z. B. mit Grafiken und einem Verzeichnis der verwendeten Literatur), Polylux-/Tageslichtprojektor-Folien (für Zitate, komplexere Grafiken, Karten etc.) und Beamer können zusätzlich zum Einsatz kommen. Die Studierenden machen hiervon in der Regel regen Gebrauch und entwickeln dabei ein gutes Gespür für die Stärken und Schwächen der jeweiligen Medien. Mediale Overkills werden seltener, ebenso wie monoton abgelesene Texte.
- Das limitierte Platzangebot auf dem Poster zwingt zu einer transparenten Beschränkung auf die Kerninhalte, was dem Publikum als Gedächtnisstütze zu Hilfe kommt.

4.3. *Ergebnisorientierte Projektarbeit im Team*

Als zentraler Konzentrationspunkt des Referats hat sich das Poster als sehr hilfreich erwiesen. Die Poster bieten darüber hinaus die Möglichkeit, sie nach Semesterende einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen, indem sie zu einer Ausstellung ausgebaut werden. Wenn bereits zu Semesterbeginn mit der Seminargruppe eine Vereinbarung darüber getroffen wird, ein solches Projekt zu realisieren, zieht dies eine Reihe von Arbeitsabläufen und Entscheidungsfindungen nach sich, die sich auf dem Feld des ergebnisorientierten Projektarbeitens im Team abspielen. Je mehr der Dozent sich dabei zurücknimmt und sich auf inhaltliche Korrekturen beschränkt, um so mehr hat er die Möglichkeit, den Gruppenprozeß zu beobachten und den Beteiligten am Ende Feedback zu geben. Die ergebnisorientierte Projektarbeit bietet die Möglichkeit, den Studierenden mehr als in der klassischen Seminararbeit ein Gefühl dafür zu geben, daß sie für ihre eigenen Lern- und Erkenntnisfortschritte und auch für den der gesamten Gruppe eine greifbare Mitverantwortung tragen. Die Präsentation der Seminararbeit in einer Ausstellung (z.B. im Institut oder anlässlich einer akademischen Feier) zieht darüber hinaus eine neue Evaluierungsebene ein: Während die Studierenden in der klassischen Seminararbeit nahezu ausschließlich auf den Dozenten als Evaluierungsinstanz fixiert sind, kommt mit der Ausstellung das Urteil eines größeren Publikums hinzu. Die Studierenden lernen auf diese Weise, mit positiver und negativer Kritik aus unterschiedlichen Perspektiven umzugehen.

4.4. *Evaluierung*

Die mündliche und schriftliche Evaluierung des Seminars durch die Studierenden am Semesterende ist nicht nur ein Qualitätssicherungsinstrument für den Dozenten, sondern auch eine didaktische Maßnahme zur Vermittlung aktiver Kritikfähigkeit. Die Fragen auf dem Evaluationsbogen (vgl. Anhang 2) regen die Studierenden zur Beschreibung und Reflexion des eigenen Lernfortschritts und zur Einordnung dieses Lernfortschritts in einen Rahmen, der von den eigenen Erwartungen, den Erwartungen des Dozenten und des Instituts, der selbst eingebrachten Leistung und der Leistung des Dozenten abgesteckt wird.

5. *Leiden die fachwissenschaftlichen Inhalte?*

Die geschilderten Maßnahmen, die in vielerlei Hinsicht ausgebaut und erweitert werden können, zielen allesamt darauf ab, die Eigenverantwortlich-

keit der Studierenden zu fördern ohne daß der Dozent die Verantwortung für die inhaltliche Richtigkeit und die intellektuelle Führung aus der Hand gibt. Die Geisteswissenschaften, in denen es selten um ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ geht, sondern um Angemessenheit, Kenntlichmachung von Perspektiven sowie um ‚besser‘ oder ‚schlechter‘ unter der Maßgabe gegebener Rahmenbedingungen, eignen sich in besonderer Weise für die Stärkung der Eigenverantwortlichkeit und die Vermittlung der mit Eigenverantwortlichkeit eng verknüpften Schlüsselqualifikationen. Die Frage ist nur: Leidet darunter die Vermittlung der fachwissenschaftlichen Inhalte?

Die Studierenden verneinen diese Frage. Den Evaluationsbogen aus Anhang 2 zugrundegelegt, fallen die Bewertungen in einem konventionellen und einem stark experimentellen Seminar folgender Maßen aus:¹⁸

	Konventionelles Seminar	Experimentelles Seminar
1. Vermittlung der Lehrinhalte	2,7 ¹⁹	1,9
2. Vermittlung von Schlüsselqualifikationen	2,5	2,3
3. Nutzen für weiteres Studium	2,4	1,8
4. Nutzen für Berufsleben	4,0	2,8

Daß die Werte zur Vermittlung der Lehrinhalte und zum Nutzen für das weitere Studium im experimentellen Seminar nicht nur nicht schlechter, sondern deutlich besser ausfallen als im konventionellen, überrascht auf den ersten Blick, hängt aber vermutlich mit der erhöhten Eigenmotivation zusammen. In jedem Fall ist es ein deutlicher Hinweis darauf, daß die fachwissenschaftlichen Lehrinhalte unter der Berücksichtigung der Schlüsselqualifikationen nicht leiden. Vor diesem Hintergrund sollte es keine Hinderungsgründe geben, die Schlüsselqualifikationen nicht in deutlich profilierterer Form in die geisteswissenschaftliche Hochschullehre zu integrieren. Den Chancen unserer Studierenden auf dem Arbeitsmarkt und ihren Aussichten, mit einem angemessenen Selbstbewußtsein ins Berufsleben zu treten, würde es nützen.

18 Das konventionelle war ein Proseminar ‚Varietätenlinguistik‘ im Sommersemester 2001, das experimentelle (mit den hier geschilderten und anderen schlüsselqualifikatorischen Elementen) war ein Proseminar zur Methodengeschichte der romanistischen Sprachwissenschaft im Wintersemester 2001/2002, beide an der Humboldt-Universität zu Berlin.

19 Arithmetisches Mittel, wobei *sehr gut* als 1, *gut* als 2, *war okay* als 3, *verbesserbar* als 4 und *gar nicht(s)* als 5 gewertet wurde.

Anhang 1: Referat-Rückmeldungsbogen

Veranstaltung: _____

Referat-Rückmeldungsbogen
von: _____

für: _____

Referatsthema:

	☺ das hat mir gut gefallen ☺	☹ das hat mir nicht so gut gefallen ☹
<i>der Vortrag</i> : Mimik, Gestik, Blickkontakt, Aussprache, Stimmführung etc. ansprechend?		
<i>Aufbau, Konzeption, Gliederung</i> : klar und deutlich erkennbar strukturiert?		
<i>Didaktik</i> : Stoff / Information nachvollziehbar vermittelt und gut erklärt?		

Woran du meiner Meinung nach vor allen Dingen noch arbeiten solltest, ist:

Was mir besonders gut gefallen hat, ist:

Anhang 2: Evaluationsbogen für Lehrveranstaltungen

Name des/r Lehrenden: _____

Semester: _____

Veranstaltung: _____

Ihr Name (freiwillig): _____

Bitte kreisen Sie das zutreffende Feld ein.

1. *Wie gut wurden Ihnen die Lehrinhalte vermittelt?*

				
sehr gut	gut	war okay	verbesserbar	gar nicht

Anmerkungen:

2. *Wie gut wurden Ihnen Schlüsselqualifikationen und Methodenkompetenz vermittelt?*

				
sehr gut	gut	war okay	verbesserbar	gar nicht

Anmerkungen:

3. *Wie viel hat Ihnen dieses Seminar für Ihr weiteres Studium gebracht?*

				
sehr gut	gut	war okay	verbesserbar	gar nicht

Anmerkungen:

4. *Wie viel, glauben Sie, wird Ihnen dieses Seminar für Ihr späteres Berufsleben gebracht haben?*

				
sehr gut	gut	war okay	verbesserbar	gar nicht

Anmerkungen:

5. *Was hat Ihnen an diesem Seminar nicht so gut gefallen?*

6. *Was hat Ihnen an diesem Seminar gefallen?*

7. *Weitere Anmerkungen*

8. *Was wären Sie auf diesem Fragebogen gerne noch gefragt worden?*