

Lernziele des Magisterstudiengangs Anglistik/Amerikanistik

Einführung

Als Antwort auf die nur quantitativ gedachte behördliche Anordnung zur „erweiterten Reform“ der Studiengänge durch den sogenannten Eckdaten-Erlass¹ des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung NRW legt das Anglistische Institut diese Beschreibung der Inhalte und Ziele des Studiums vor, die sich als „Lehrpläne“ über die verschiedenen Bereiche

III. Struktur- und Studienreform

Die Lernziele sind auf die beiden wesentlichen Abschnitte des Studiums zugeschnitten, also für das Bestehen der Zwischenprüfung am Ende des Grundstudiums und für das Bestehen des Examins nach dem Hauptstudium. Die Beschreibung dieser Ziele soll die Frage beantworten, über welches Wissen, über welche Fähigkeiten und Fertigkeiten Studierende nach vier bzw. sechs Semestern als Mindestanforderung verfügen sollen.

Für jeden der sechs Teilbereiche des Magisterstudiengangs (Sprachpraxis, Historische Sprachwissenschaft, Englische Sprachwissenschaft, Mittelalterliche Literatur, Amerikanistik, Neuere Anglistik) sind spezifische Lernziele angegeben. Es liegt in der Natur der Sache, daß es dabei zu Überschneidungen kommt, solche Überschneidungen verdeutlichen einerseits die Einheit des Faches und repräsentieren andererseits das übergeordnete Hauptziel der Ausbildung kompetenter Anglistinnen und Anglisten. Die Teilbereiche haben demnach ihre legitime Eigenberechtigung nur als Teil eines Ganzen.

Mit Ausnahme der Sprachpraxis sind die bereicherspezifischen Lernziele den drei Lernbereichen Wissen, Methodenbeherrschung und Sprachbeherrschung zugeordnet. Diese Lernbereiche und die zugehörigen Ziele sind nicht überlappend, sondern nur als sich gegenseitig ergänzende zu verstehen; ihr Endziel liegt darin, daß sie zu dem übergeordneten Lernziel einer kompetenten Textrezeption und Textproduktion im weitesten Sinne führen sollen. Deshalb wurden die Lernziele des Bereichs Sprachpraxis auch in dem Raster rezeptionsproduktiv formuliert. Ähnlich wie bei den Teilbereichen des Faches vermittelt sich also auch bei den Lernbereichen und jeweiligen Zielen das Ganze im Einzelnen.

Die Beschreibung der Lernziele soll den Studierenden frühzeitig den Aufbau des Studiums verdeutlichen und transparent machen, was in der Mitte

Zugangsvoraussetzungen

Zugangsvoraussetzung für das GK ist ein erfolgreicher Diplomabschluß in den Fächern Biologie, Biochemie, Chemie, Physik oder Psychologie bzw. für Humanmediziner das 1. Staatsexamen. Für die vorhandene Postdoc-Stelle ist die Promotion in den oben genannten Fächern erforderlich. Die Bewerbungsunterlagen sollen neben den üblichen Unterlagen auch eine kurze Darstellung des Bewerbers über geplante Forschungstätigkeiten und über die erwarteten Ausbildungsziele enthalten.

Anfragen und Bewerbungen mit Lebenslauf, Zeugnissen, Empfehlungen und ggf. Angabe der bevorzugten Arbeitsrichtung sind an den Sprecher des GKs zu richten.

III. Struktur- und Studienreform

Wilhelm G. Busse

Lernziele des Magisterstudiengangs Anglistik/Amerikanistik

Einleitung

Als Antwort auf die nur quantitativ gedachte behördliche Anordnung zu einer Reform“ der Studiengänge durch den sogenannten Eckdaten-Erlaß“ des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung NRW legt das Anglistische Institut eine Beschreibung der Inhalte und Ziele des Studiums vor, die sich als qualitative (Neu-)Formulierung der Lernziele in den einzelnen Teilbereichen des Faches versteht.

Die Lernziele sind auf die beiden wesentlichen Abschnitte des Studiums zugeschnitten, also für das Bestehen der Zwischenprüfung am Ende des Grundstudiums und für das Bestehen des Examens nach dem Hauptstudium. Die Beschreibung dieser Ziele soll die Frage beantworten, über welches Wissen, über welche Fähigkeiten und Fertigkeiten Studierende nach vier bzw. acht Semestern als Mindestanforderung verfügen sollen.

Für jeden der sechs Teilbereiche des Magisterstudiengangs (Sprachpraxis, Historische Sprachwissenschaft, Englische Sprachwissenschaft, Mittelalterliche Literatur, Amerikanistik, Neuere Anglistik) sind spezifische Lernziele angegeben. Es liegt in der Natur der Sache, daß es dabei zu Überschneidungen kommt; solche Überschneidungen verdeutlichen einerseits die Einheit des Faches und repräsentieren andererseits das übergeordnete Hauptziel der Ausbildung kompetenter Anglistinnen und Anglisten. Die Teilbereiche haben demnach ihre legitime Eigenberechtigung nur als Teil eines Ganzen.

Mit Ausnahme der Sprachpraxis sind die bereichsspezifischen Lernziele den drei Lernbereichen Wissen, Methodenbeherrschung und Sprachbeherrschung zugeordnet. Diese Lernbereiche und die zugehörigen Ziele sind nicht hierarchisch, sondern nur als sich gegenseitig ergänzende zu verstehen; ihr Sinn liegt darin, daß sie zu dem übergeordneten Lernziel einer kompetenten Textrezeption und Textproduktion im weitesten Sinne führen sollen. Deshalb wurden die Lernziele des Bereichs Sprachpraxis auch in dem Raster rezeptivproduktiv formuliert. Ähnlich wie bei den Teilbereichen des Faches vermittelt sich also auch bei den Lernbereichen und jeweiligen Zielen das Ganze im Einzelnen.

Die Beschreibung der Lernziele soll den Studierenden frühzeitig den Aufbau des Studiums verdeutlichen und transparent machen, was in der Mitte



und am Ende des Studiums gewußt und gekonnt werden soll. Die Vermittlung der Grundkenntnisse sowie der Methoden und der sprachlichen Mittel ist so aufeinander bezogen, daß Spezialgebiete nur noch studiert werden können und sollen als exemplarische Vertiefung eines Basis- und Überblickswissens: Die Auswahl und Erarbeitung von Studienschwerpunkten erfordert die sichere Beherrschung des Überblickswissens, der Methoden- wie der Sprachbeherrschungsziele und soll zugleich die Fähigkeit der Studierenden nachweisen, diese auf andere Gegenstände des Faches zu übertragen und kritisch anzuwenden.

Die Beschreibung der Lernziele erfolgt zunächst in tabellarischer Form. Das dient zwar der Übersichtlichkeit, erfolgt aber auf Kosten der inhaltlichen Präzisierung. Daher sind die Tabellen für das Grund- und Hauptstudium stark interpretationsbedürftig.

Damit solche Interpretation nicht der Beliebigkeit anheimfällt, sind für die einzelnen Teilbereiche des Faches die Lernziele gesondert erläutert. Dabei sollten folgende Punkte besondere Beachtung finden:

1. Die Formulierung aller einzelnen Lernziele versteht sich als Mindestanforderung für die Zwischenprüfung bzw. das Abschlußexamen.
2. Die Erläuterungen, vor allem die für das Grundstudium, sollten so verfaßt sein, daß sie besonders für Studierende in den ersten Semestern verständlich sind (entsprechende Kritik und Anregungen sind willkommen).
3. Wo eben möglich, ist der zu erreichende Standard (als Mindestanforderung) in Form eines repräsentativen Buches oder Beispiels angegeben.
4. Die Lehrveranstaltungen, in denen das jeweilige Lernziel erreicht werden kann, sind ebenfalls genannt.
5. Die Lernziele des Hauptstudiums beinhalten selbstverständlich diejenigen des Grundstudiums. Daher ist – wenn eben möglich – der spezifische Lernzugewinn bzw. die differenzierte Anforderung im Hauptstudium als Unterschied zum Grundstudium beschrieben.

Der tabellarische und der erläuternde Teil sind Lehrenden wie Lernenden zugleich transparente Anleitung für das gemeinsame Ziel einer Ausbildung von kompetenten Anglistinnen und Anglisten. Die beschriebenen Ziele verpflichten die Lehrenden zu einem auf acht Semester angelegten Ablauf von Veranstaltungen, zu sinnvoller und zielgerichteter Auswahl und Behandlung der Gegenstände und Inhalte; den Lernenden stellen sie insbesondere die Leistungsanforderungen für die jeweiligen Prüfungen dar.

LERNZIELE HAUPTSTUDIUM MA (Ziele des Grundstudiums behalten für Hauptstudium und Examen Gültigkeit)

S P R A C H P R A X I S					
Rezeptiv					
1. Ziel des Grundstudiums in sicherer und differenzierterer Weise					
2a. Vertiefte Kenntnisse in den Bereichen Stil, Register, Idiomatik					
2b. Vertiefte Kenntnisse der sozio-kulturellen Einflüsse in Denkweisen und Sprache der Zielkultur					
3a. Fähigkeit, wissenschaftl. Vorträge und Diskussionen zu verstehen					
3b. Fähigkeit, schriftl. Texte jeder Art zu identifizieren und zu verstehen					
4. Kenntnisse der wesentlichen Merkmale der Varietäten der englischen Sprache					
Produktiv					
1. Ziel des Grundstudiums in sicherer und differenzierterer Weise					
2. Sprachlich differenzierte und situationsgerechte, schriftl. wie mündliche Kommunikation im Alltag					
3a. Freies Reden über wissenschaftliche Themen					
3b. Abfassung von Aufsätzen über wissenschaftliche Themen					
4. Selbständiges Übersetzen komplexer authentischer Texte					
Teilfächer	Hist. Sprachw	Sprachwiss	Ma. Literatur	Amerikanistik	Neuere Angl.
Wissensziele	1. Differenzierte Kenntnisse von Theorien, Modellen, Methoden der (hist.) Sprachwissenschaft mit begründeter Schwerpunktbildung	1. Differenzierte Kenntnisse von Theorien, Modellen, Methoden der Literaturwissenschaft (und der American Studies) mit begründeter Schwerpunktbildung	1. Differenzierte Kenntnisse von Theorien, Modellen, Methoden der Literaturwissenschaft (und der American Studies) mit begründeter Schwerpunktbildung		
	2. Kenntnisse wesentl. Einzelphänomene aus der Geschichte der engl. Sprache bis 1900	2. Vertiefte Kenntnisse in mind. 3 der 9 Teilgebiete der Sprachwissenschaft u. ihrer Anwendbarkeit	2. Grundkenntnisse von wesentl. Texten der Literatur bis ca. 1500	2. Grundkenntnisse der 6 Epochen der amerik. Lit. Gesch., vertiefte Kenntnisse in mind. 2 Epochen	2. Grundkenntnisse der Hauptgattungen und der Werke der Hauptautoren
	3. Differenziertes Wissen zu mind. 1 ausgewählten Spezialgebiet aus der Geschichte der engl. Sprache bis 1900	3. Differenziertes Wissen zu mind. 1 ausgewählten Spezialgebiet der Sprachwissenschaft	3. Differenziertes Wissen zu mind. 1 ausgewählten Spezialgebiet der Literatur bis ca. 1500	3. Vertiefte Kenntnis einer repräsentativen Problemstellung der American Lit./American Studies im historischen Kontext	3. Vertiefte Kenntnis einer Epoche (alle Gattungen), eines Autors (Gesamtwerk) und einer Gattung (alle Epochen)
Methodenziele	1. - 3. Ziele des Grundstudiums in sicherer, differenzierter und selbständiger Weise				
	4. Ziel des Grundstudiums in sicherer, differenzierter und selbständiger Weise				
Sprachbeherrschungsziele	4. Selbständige und detaillierte Erarbeitung von Texten mit literarischer Einordnung				
	5. Begründung sinnvoller Fragestellungen für die Auswahl von Schwerpunkten				
Sprachbeherrschungsziele	6. Analyse eines sprach- oder schriftsprachl. Textes auf den verschiedenen Ebenen der Sprachbeobachtung				
	6. Lösung einer Fragestellung in schriftl. Form in engl. Sprache				
Sprachbeherrschungsziele	1. Sprachlich adäquate Darstellung komplexerer Phänomene in korrekter Terminologie				
	2. Korrekte und rhetorisch ansprechende Diskussionsleistung über komplexere allgemeine und wissenschaftliche Fragen				

Grundstudium Sprachpraxis

Das globale Ziel ist die Erweiterung und Vertiefung des mündlichen und schriftlichen Ausdrucksvermögens sowie die Beherrschung der zugehörigen Techniken und Hilfsmittel.

- 1) Vertiefte Kenntnisse der englischen Grammatik (Formen und Funktionen); Sichere Anwendung komplexer Strukturen der englischen Grammatik
- 2a) Kenntnisse stilistischer, idiomatischer und lexikalisch differenzierter Ausdrucksformen; Situationsadäquate Anwendung des Wortschatzes in Gesprächen über Themen von allgemeinem Interesse und über literarische Werke
- 2b) Sozio-kulturelles Wissen in seiner Bedeutung für den Fremdspracherwerb; Beherrschung der turn-taking“-Technik bei interaktiver Kommunikation
- 3a) Verstehen englischsprachiger Vorträge und Diskussionen von mittelschwerer Komplexität; Freies Reden (wissenschaftliche Themen auf einfachem Niveau)
- 3b) Globales Verstehen komplexerer authentischer (literarischer und alltagssprachlicher) Texte; Fähigkeit zur Anfertigung eines englischen Aufsatzes mit Hilfe von Lexika
- 4) Kenntnisse der Grundbegriffe der Phonetik und Phonologie; Aneignung einer Aussprache, die der eines gebildeten “native speaker” nahekommt (British oder American English)
- 5) Grundkenntnisse der Technik des Übersetzens; Selbständiges Übersetzen mittelschwerer Texte

Hauptstudium Sprachpraxis

Das globale Ziel ist die situationsgerechte und sichere Beherrschung der Fremdsprache im mündlichen und schriftlichen Bereich. Die Ziele des Grundstudiums behalten für das Examen Gültigkeit.

- 1) Vertiefte Kenntnisse der englischen Grammatik (Formen und Funktionen); Sichere Anwendung komplexer Strukturen der englischen Grammatik
- 2a/b) Vertiefte Kenntnisse in den Bereichen Stil, Register, Idiomatik; Vertiefte Kenntnisse der sozio-kulturellen Einflüsse in Denkweisen und

Sprache der Zielkultur; Sprachlich differenzierte und situationsgerechte, schriftliche wie mündliche Kommunikation im Alltag

- 3a/b) Fähigkeit, wissenschaftliche Vorträge und Diskussionen zu verstehen; Fähigkeit, schriftliche Texte jeder Art zu identifizieren und zu verstehen; Freies Reden über wissenschaftliche Themen; Abfassung von Aufsätzen über wissenschaftliche Themen
- 4) Rezeptiv: Kenntnisse der wesentlichen Merkmale der Varietäten der englischen Sprache; produktiv: Selbständiges Übersetzen komplexer authentischer Texte

Grundstudium Historische Sprachwissenschaft

I. Wissensziele

1. Grundkenntnisse der Theorien, Modelle, Methoden der (historischen) Sprachwissenschaft
2. Grundkenntnisse der Epochen englischer Sprachgeschichte bis 1900
3. Grundkenntnisse über Sprachwandel
4. Kenntnis mindestens einer der älteren Sprachstufen
5. Allgemeinwissen zur englischen Geschichte bis 1900

II. Methodenziele

1. Kritische Übertragung von Wissen und Fähigkeiten aus anderen Studienbereichen oder -fächern
2. Fähigkeit zur Strukturierung des Wissens
3. Sichere Beherrschung der zugehörigen Hilfsmittel
4. Selbständige Erarbeitung der Sprache von Texten älterer Sprachstufen mit Hilfsmitteln
5. Angeleitete Lösung einer eng begrenzten Fragestellung in schriftlicher Form in englischer Sprache

III. Sprachbeherrschungsziele

1. Sprachlich adäquate Darstellung elementarer Phänomene in korrekter Terminologie
2. Korrekte und rhetorisch ansprechende Diskussionsleistung allgemeiner und wissenschaftlicher Fragen

Hauptstudium historische Sprachwissenschaft

I. Wissensziele (Ziele des Grundstudiums behalten für das Examen Gültigkeit)

1. Differenzierte Kenntnisse von Theorien, Modellen, Methoden der historischen Sprachwissenschaft mit begründeter Schwerpunktbildung
2. Kenntnisse wesentlicher Einzelphänomene aus der Geschichte der englischen Sprache bis 1900
3. Differenziertes Wissen zu mindestens einem ausgewählten Spezialgebiet aus der Geschichte der englischen Sprache bis 1900

II. Methodenziele (Ziele des Grundstudiums behalten für das Examen Gültigkeit)

1. Ziele des Grundstudiums
2. in sicherer, differenzierter,
3. selbständiger Weise
4. Begründung sinnvoller Fragestellungen für die Auswahl von Schwerpunkten
5. Lösung einer Fragestellung in schriftlicher Form in englischer Sprache

III. Sprachbeherrschungsziele (Ziele des Grundstudiums behalten für das Examen Gültigkeit)

1. Sprachlich adäquate Darstellung komplexerer Phänomene in korrekter Terminologie
2. Korrekte und rhetorisch ansprechende Diskussionsleistung über komplexere allgemeine und wissenschaftliche Fragen

Grundstudium englische Sprachwissenschaft

I. Wissensziele

1. Grundkenntnisse der Theorien, Modelle, Methoden der Sprachwissenschaft
2. Grundkenntnisse der Epochen englischer Sprachgeschichte
3. Grundkenntnisse der Strukturen und Funktionen des modernen Englisch

4. Grundkenntnisse zu mindestens einem Teilgebiet der Sprachwissenschaft
5. Allgemeinwissen zur englischen Geschichte bis zur Gegenwart

II. Methodenziele

1. Kritische Übertragung von Wissen und Fähigkeiten aus anderen Studienbereichen oder -fächern
2. Fähigkeit zur Strukturierung des Wissens
3. Sichere Beherrschung der zugehörigen Hilfsmittel
4. Selbständige Analyse eines sprech- oder schriftsprachlichen Textes
5. Angeleitete Bearbeitung einer eng begrenzten Fragestellung in schriftlicher Form in englischer Sprache

III. Sprachbeherrschungsziele

1. Sichere Beherrschung sprachwissenschaftlicher Grundbegriffe in englischer Sprache
2. Korrekte und rhetorisch ansprechende Diskussionsleistung allgemeiner und wissenschaftlicher Fragen

Hauptstudium englische Sprachwissenschaft

I. Wissensziele (Ziele des Grundstudiums behalten für das Examen Gültigkeit)

1. Differenzierte Kenntnisse von Theorien, Modellen, Methoden der englischen Sprachwissenschaft
2. Vertiefte Kenntnisse in mindestens 3 der 9 Teilgebiete der Sprachwissenschaft und ihrer Anwendbarkeit auf sprachliche Einzelphänomene
3. Differenziertes Wissen zu mindestens einem ausgewählten Spezialgebiet der Sprachwissenschaft

II. Methodenziele (Ziele des Grundstudiums behalten für das Examen Gültigkeit)

1. Ziele des Grundstudiums
2. in sicherer, differenzierter,

3. selbständiger Weise
4. Begründung sinnvoller Fragestellungen für die Auswahl von Schwerpunkten
5. Analyse eines sprech- oder schriftsprachlichen Textes auf den verschiedenen Ebenen der Sprachbetrachtung

III. Sprachbeherrschungsziele (Ziele des Grundstudiums behalten für das Examen Gültigkeit)

1. Sprachlich adäquate Darstellung komplexerer Phänomene in korrekter Terminologie
2. Korrekte und rhetorisch ansprechende Diskussionsleistung über komplexere allgemeine und wissenschaftliche Fragen

Grundstudium mittelalterliche Literatur

I. Wissensziele

1. Grundkenntnisse der Theorien, Modelle und Methoden der Literaturwissenschaft
2. Grundkenntnisse der Epochen englischer Literatur bis ca. 1500
3. Grundkenntnisse der spezifischen mittelalterlichen Textformen
4. Grundkenntnisse zu einem ausgewählten Spezialgebiet der Literatur bis ca. 1500
5. Allgemeinwissen zur englischen Geschichte bis ca. 1500

II. Methodenziele

1. Kritische Übertragung von Wissen und Fähigkeiten aus anderen Studienbereichen und -fächern
2. Fähigkeit zur Strukturierung des Wissens
3. Sichere Beherrschung der zugehörigen Hilfsmittel
4. Selbständige und detaillierte Erarbeitung von Texten mit ihrer literarhistorischen Einordnung
5. Angeleitete Lösung einer eng begrenzten Fragestellung in schriftlicher Form in englischer Sprache

III. Sprachbeherrschungsziele

1. Sprachlich adäquate Darstellung elementarer Phänomene in korrekter Terminologie
2. Korrekte und rhetorisch ansprechende Diskussionsleistung allgemeiner und wissenschaftlicher Fragen

Hauptstudium mittelalterliche Literatur

I. Wissensziele (Ziele des Grundstudiums behalten für das Examen Gültigkeit)

1. Differenzierte Kenntnisse von Theorien, Modellen, Methoden der Literaturwissenschaft
2. Grundkenntnisse von wesentlichen Texten der Literatur bis ca. 1500
3. Differenzierte Kenntnis zu mindestens einem ausgewählten Spezialgebiet der Literatur bis ca. 1500

II. Methodenziele (Ziele des Grundstudiums behalten für das Examen Gültigkeit)

1. Ziele des Grundstudiums in
2. sicherer, differenzierter,
3. selbständiger Weise
4. Selbständige und detaillierte Erarbeitung von Texten mit ihrer literarhistorischen Einordnung
5. Begründung sinnvoller Fragestellungen für die Auswahl von Schwerpunkten
6. Lösung einer Fragestellung in schriftlicher Form in englischer Sprache

III. Sprachbeherrschungsziele (Ziele des Grundstudiums behalten für das Examen Gültigkeit)

1. Sprachlich adäquate Darstellung elementarer Phänomene in korrekter Terminologie
2. Korrekte und rhetorisch ansprechende Diskussionsleistung über komplexere allgemeine und wissenschaftliche Fragen

Grundstudium Amerikanistik

I. Wissensziele

1. Grundkenntnisse der Theorien, Modelle, Methoden der Literaturwissenschaft
2. Grundkenntnisse in mindestens 3 der 6 Epochen der amerikanischen Literaturgeschichte
3. Grundkenntnisse der Hauptgattungen
4. Grundkenntnisse von mindestens einem repräsentativen Autor/Werk/Werkgruppe/Gattung aus einer der 3 gewählten Epochen
5. Allgemeinwissen zur amerikanischen Geschichte

II. Methodenziele

1. Kritische Übertragung von Wissen und Fähigkeiten aus anderen Studienbereichen und -fächern
2. Fähigkeit zur Strukturierung des Wissens
3. Sichere Beherrschung der zugehörigen Hilfsmittel
4. Selbständige und detaillierte Erarbeitung von Texten mit ihrer kontextuellen Einordnung
5. Angeleitete Lösung einer eng begrenzten Fragestellung in schriftlicher Form in englischer Sprache

III. Sprachbeherrschungsziele

1. Sprachlich adäquate Darstellung elementarer Phänomene in korrekter Terminologie
2. Korrekte und rhetorisch ansprechende Diskussionsleistung allgemeiner und wissenschaftlicher Fragen

Hauptstudium Amerikanistik

I. Wissensziele (Ziele des Grundstudiums behalten für das Examen Gültigkeit)

1. Differenzierte Kenntnisse von Theorien, Modellen, Methoden der Literaturwissenschaft (und der American Studie)
2. mit begründeter Schwerpunktbildung

3. Grundkenntnisse der 6 Epochen der amerikanischen Literaturgeschichte, vertiefte Kenntnisse in mindestens 2 Epochen
4. Vertiefte Kenntnis einer repräsentativen Problemstellung der American Literature/American Studies im historischen Kontext

II. Methodenziele (Ziele des Grundstudiums behalten für das Examen Gültigkeit)

1. Ziele des Grundstudiums
2. in sicherer, differenzierterer,
3. selbständiger Weise
4. Begründung sinnvoller Fragestellungen für die Auswahl von Schwerpunkten
5. Lösung einer Fragestellung in schriftlicher Form in englischer Sprache

III. Sprachbeherrschungsziele (Ziele des Grundstudiums behalten für das Examen Gültigkeit)

1. Sprachlich adäquate Darstellung komplexerer Phänomene in korrekter Terminologie
2. Korrekte und rhetorisch ansprechende Diskussionsleistung über komplexere allgemeine und wissenschaftliche Fragen

Grundstudium Neuere Anglistik

I. Wissensziele

1. Grundkenntnisse der Theorien, Modelle, Methoden der Literaturwissenschaft
2. Grundkenntnisse in mindestens 4 Epochen der englischen Literatur von 1500 bis zur Gegenwart
3. Grundkenntnisse der Hauptgattungen
4. Grundkenntnisse von mindestens einem repräsentativen Autor oder einer Gattung aus einer der vier gewählten Epochen
5. Allgemeinwissen zur englischen Geschichte und Kulturgeschichte

II. Methodenziele

1. Kritische Übertragung von Wissen und Fähigkeiten aus anderen Studienbereichen und -fächern
2. Fähigkeit zur Strukturierung des Wissens
3. Sichere Beherrschung der zugehörigen Hilfsmittel
4. Selbständige und detaillierte Erarbeitung von Texten mit ihrer kontextuellen Einordnung
5. Angeleitete Lösung einer eng begrenzten Fragestellung in schriftlicher Form in deutscher oder englischer Sprache

III. Sprachbeherrschungsziele

1. Sprachlich adäquate Darstellung elementarer Phänomene in korrekter Terminologie
2. Korrekte und rhetorisch ansprechende Diskussionsleistung allgemeiner und wissenschaftlicher Fragen

Hauptstudium Neuere Anglistik

I. Wissensziele (Ziele des Grundstudiums behalten für das Examen Gültigkeit)

1. Differenzierte Kenntnisse von Theorien, Modellen, Methoden der Literaturwissenschaft mit begründeter Schwerpunktbildung
2. Grundkenntnisse der acht genannten Epochen der englischen Literatur, vertiefte Kenntnisse in einer Epoche
3. Vertiefte Kenntnisse eines Autors (Gesamtwerk) oder einer Gattung (epochenübergreifend)
4. Grundkenntnisse in einer der Neueren englischen Literaturen“

II. Methodenziele (Ziele des Grundstudiums behalten für das Examen Gültigkeit)

1. Ziele des Grundstudiums
2. in sicherer, differenzierterer,
3. selbständiger Weise

4. Begründung sinnvoller Fragestellungen für die Auswahl von Schwerpunkten
5. Lösung einer Fragestellung in schriftlicher Form in deutscher oder englischer Sprache

III. Sprachbeherrschungsziele (Ziele des Grundstudiums behalten für das Examen Gültigkeit)

1. Sprachlich adäquate Darstellung komplexerer Phänomene in korrekter Terminologie
2. Korrekte und rhetorisch ansprechende Diskussionsleistung über komplexere allgemeine und wissenschaftliche Fragen

Rudi Keller

Strukturmodell der Philosophischen Fakultät der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf

Erläuterungen zum Strukturmodell der Philosophischen Fakultät

Der Rat der Philosophischen Fakultät hat auf seiner Sitzung am 18. Juli 1995 das Strukturmodell¹ verabschiedet und den Dekan damit beauftragt, die schrittweise Umsetzung zu vollziehen.

Die gegenwärtige Fakultätsstruktur ist gekennzeichnet durch eine Reihe von Zufälligkeiten, die einerseits durch individuelle historische Entwicklungen von Personen und Fächern begründet ist, andererseits durch die Integration der PH Neuss in die Philosophische Fakultät.

Die Tatsache, daß in den nächsten zehn Jahren etwa 60% der derzeit beschäftigten Professoren in den Ruhestand treten werden, legt es nahe und gebietet es, Zielvorstellungen zu entwerfen und zu verabschieden, sowie einen „Fahrplan“ ihrer Realisierung vorzulegen. Das Strukturmodell geht von der Prämisse aus, daß der gegenwärtige Bestand an C4- und C3-Professuren in etwa den nächsten zehn Jahren erhalten bleibt. Diese Annahme wäre selbst dann vernünftig, wenn unwahrscheinlich wäre, daß sie sich bewahrheitet; denn jede Modifikation des Bestandes an Professorenstellen ist unkalkulierbar.

Die wesentlichen Neuerungen der von der Philosophischen Fakultät beschlossenen Restrukturierung sind folgende:

1. Über die Ebene der Fächer wird eine neue Organisationsebene von vier sogenannten „Schwerpunkten“ gelegt: Grundlagenwissenschaften, Philologien, Geschichtswissenschaften, Gesellschaftswissenschaften.
2. Das Fach Philosophie mit derzeit einer C4-Professur und fünf C3-Professuren wird in Zukunft zwei C4-Professuren (Theoretische und Praktische Philosophie) und drei C3-Professuren erhalten. Die C3-Professur für Informationswissenschaft wird zusammen mit der Allgemeinen Sprachwissenschaft und der Computerlinguistik in ein Institut für Sprache und Information eingegliedert und von C3 auf C4 angehoben.

¹Siehe Diagramm am Ende des Artikels.

3. Die C4-Professur für englische Literaturen und ihre Didaktik wird auf eine C3-Professur abgesenkt.
4. Der Stellenbestand des Historischen Seminars wird um zwei C4-Stellen von acht auf sechs Stellen abgebaut. Die C3-Professur für osteuropäische Geschichte wird zusammen mit der C4-Professur für Jiddisch und der C4-Professur für die Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa ein Osteuropainstitut bilden. Es ist geplant, diesem neu zu errichtenden Institut eine C3-Professur für Slawistik zuzuweisen.
5. Das Fach Kunstgeschichte wird zu der vorhandenen C4-Professur eine C3-Professur erhalten.
6. Das Institut für Entwicklungs- und Sozialpsychologie, das nach dem Ausscheiden des Stelleninhabers der Professur für Sozial- und Unterrichtspsychologie nur noch eine Professur enthalten würde, wird aufgelöst. Die verbleibende C4-Professur wird in das Erziehungswissenschaftliche Institut integriert.
7. Das Sozialwissenschaftliche Institut wird von derzeit vier C4-Professuren um eine C4-Professur für Medienwissenschaften auf fünf C4-Professuren verstärkt.
8. Das Institut für Sportwissenschaft verfügt derzeit über eine C4-Professur, zwei C3-Professuren, die beide kw gestellt sind, einer H3-Professur, die ebenfalls nach Ausscheiden der Stelleninhaberin wegfällt und einen Professor auf einer BAT-Stelle. 1997 wird eine C3-Stelle wegfallen und die C4-Professur frei werden. Diese C4-Stelle wird dazu verwendet werden, die Fiebiglerprofessur Computerlinguistik abzulösen. Der sportwissenschaftliche Studiengang kann nach Auskunft der Professoren des Sportinstituts mit dem dann verbleibenden Personal aufrechterhalten bleiben, mindestens bis zum Ausscheiden der nächsten beiden der drei verbleibenden Professoren. Derzeit wird ein Vorschlag des Sportinstituts diskutiert, demgemäß durch institutsinterne Zusammenlegung von Stellen eine neue Professur für Sportwissenschaft geschaffen werden könnte und so der Studiengang über das Jahr 2003 hinaus fortgeführt werden könnte.

Diese Strukturmaßnahmen werden wie folgt realisiert:

1. Die C4-Stelle für englische Literaturen und ihre Didaktik wird mit der C3-Stelle für Informationswissenschaft getauscht. (Dieser Tausch wird derzeit durchgeführt.)
2. Die Professur für Wirtschaftsgeschichte wird bei Freiwerden dem Sozialwissenschaftlichen Institut als Professur für Medienwissenschaften zugewiesen. (Dies könnte noch in diesem Jahr realisiert werden.)

3. Die im Jahre 2000 fällige Fiebiglerprofessur Computerlinguistik wird mit der im Jahre 1997 freiwerdenden Professur für Sportwissenschaft abgelöst.
4. Eine C4-Professur für neuere Geschichte wird nach Freiwerden in das Philosophische Institut transferiert. (Dies wird spätestens im Jahre 2001 möglich sein.)
5. Eine C3-Professur Philosophie wird nach Freiwerden in das kunsthistorische Institut transferiert. (Dies wird spätestens im Jahre 2000 realisierbar sein.)
6. Da mittlerweile die Philosophische Fakultät gezwungen wurde, eine C3-Professur abzugeben, um eine Fiebiglerprofessur in der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät abzulösen, muß über die Zuweisung einer C3-Stelle für Slawistik neu beraten und entschieden werden.

Begründung des Strukturmodells der Philosophischen Fakultät

In dem Papier „Erläuterungen zum Strukturmodell der Philosophischen Fakultät“ wird das am 18. Juli 1996 vom Rat der Philosophischen Fakultät verabschiedete Strukturmodell dargestellt und erläutert. In diesem Papier wird es begründet. Es betrifft lediglich die C4- und C3-Stellen.

Die Notwendigkeit, einen Strukturplan für die nächsten zehn Jahre zu entwickeln, ergab sich aus den folgenden fünf Faktoren, bzw. Überlegungen:

1. Durch individuelle historische Entwicklungen von Personen einerseits und die Integration der PH Neuss andererseits ist die gegenwärtige Struktur dieser Fakultät eher zufällig als rational begründet.
2. Die Fakultät hat eine ungünstige Altersstruktur, die teilweise durch ihr Gründungsdatum verursacht ist. In den nächsten zehn Jahren werden etwa 60% der Professoren in den Ruhestand treten, so daß der Zeitpunkt günstig ist, sich zu überlegen, ob frei werdende Stellen umgewidmet oder wie gehabt wiederbesetzt werden sollen.
3. In der Ausbauphase der Fakultät sind Studiengänge begonnen worden in der Hoffnung, daß sie durch weitere Zuwächse eine tragfähige Größe bekommen würden. Geblieben sind einige „Baustellen“, Institute mit unzureichender personeller Ausstattung. Da mit Zuwächsen in absehbarer Zeit nicht zu rechnen ist, ergibt sich die Notwendigkeit, das Bestehende durch Restrukturierung zu konsolidieren.

4. Viele Fächer ersticken in ihren Studentenzahlen. Viele Kolleginnen und Kollegen fühlen sich von Lehre und Betreuungsaufgaben nachgerade aufgezehrt. Da dieses Problem nicht durch Personalzuwächse gemildert werden kann, muß es durch Restrukturierung der Lehre angegangen werden. Was fächerübergreifend gelehrt werden kann (z.B. Statistik, Einführung in die Sprachwissenschaft, propädeutische Veranstaltungen etc.) sollte auch fächerübergreifend gelehrt werden. Auf diese Weise können ohne Qualitätsverlust in der Lehre Freiräume geschaffen werden, die der individuelleren Betreuung oder der Qualität der Forschung zugute kommen können.
5. Universitäten werden in Zukunft stärker als bisher in Konkurrenz zueinander stehen. Sie werden sich auf eine zunehmende Globalisierung des „Universitätsmarktes“ einzustellen haben. Nicht in jeder Universität muß jedes Fach vertreten sein. Neben der Dimension des „Besser“ oder „Schlechter“ gibt es auch noch die Dimension des „Anders“. Um die Konkurrenzfähigkeit zu verbessern, müssen wir die Qualität erhöhen und das Profil verschärfen. Die Strukturreform ist ein Beitrag zur schärferen Konturierung des Profils der Philosophischen Fakultät.

Im einzelnen sind die geplanten Maßnahmen wie folgt begründet:

Bisher gibt es zwischen der Strukturebene des Dekanats und der der Wissenschaftlichen Einrichtung keine Organisationsebene. Die Fakultät hat derzeit die Struktur einer Perlenkette. Diese Struktur ist nicht geeignet, die Zusammenarbeit affiner Fächer zu begünstigen. Wir wollen Synergieeffekte ermöglichen, sowohl in der Forschung als auch in der Lehre (s. Punkt 5). Deshalb ist vorgesehen, durch eine neue Gliederungsebene, die sogenannten „Schwerpunkte“, einen strukturellen Ort zu erzeugen, der es den Fächern, die demselben Schwerpunkt angehören, leichter macht, Kooperation zu organisieren und so die Lehre effizienter und die Forschung vernetzter zu machen.

Dem Schwerpunkt „Grundlagenwissenschaften“ werden das Philosophische Institut und das neuzugründende Institut „Sprache und Information“ angehören.

Der Schwerpunkt „Philologien“ wird aus dem Seminar für Klassische Philologie, dem Germanistischen, Romanistischen, Anglistischen Seminar und dem Studiengang Literaturübersetzen bestehen.

Der Schwerpunkt „Geschichtswissenschaften“ wird das Historische Seminar, das Kunsthistorische Institut, das Ostasieninstitut sowie das neuzugründende Osteuropa Institut umfassen.

Dem Schwerpunkt „Gesellschaftswissenschaften“ werden das Erziehungswissenschaftliche Institut sowie das neuzugründende Institut für Soziologie, Medien- und Politikwissenschaft angehören.

Es folgt nun die jeweilige Begründung der Restrukturierungsmaßnahmen innerhalb der einzelnen Schwerpunkte.

Schwerpunkt Grundlagenwissenschaften

Philosophie

Das Philosophische Institut verfügt derzeit über eine C4-Stelle und fünf C3-Stellen. Eine der C3-Stellen ist *ad personam* in eine C4-Stelle umgewandelt. Eine andere C3-Stelle ist mit einem Professor besetzt, der sich mittlerweile zum Informationswissenschaftler entwickelt hat. Der Strukturplan sieht für das Philosophische Institut folgende Struktur vor: Zwei C4-Stellen und drei C3-Stellen. Die beiden C4-Stellen sind für theoretische Philosophie (Ontologie/Metaphysik) und für praktische Philosophie (Ethik/Handlungstheorie) vorgesehen. Die drei C3-Stellen werden wie folgt besetzt:

1. Logik/Wissenschaftstheorie,
2. Anthropologie/Kulturphilosophie,
3. Erkenntnistheorie/Sprachphilosophie/Hermeneutik.

Zwei C3-Stellen gibt das Philosophische Institut ab. Die Informationstheorie wird zusammen mit der Allgemeinen Sprachwissenschaft und der Computerlinguistik ein Institut für Sprache und Information gründen. Die zweite C3-Stelle wird an das Kunsthistorische Institut gegeben.

Sprache und Information

Derzeit ist das Institut für Allgemeine Sprachwissenschaft mit zwei C4-Stellen ausgestattet. In einem ersten Schritt wird die oben genannte C3-Stelle für Informationswissenschaft angeschlossen. Nach Ausscheiden des derzeitigen Stelleninhabers wird diese C3-Stelle in eine C4-Stelle umgewandelt werden (im Tausch mit Anglistik Fachdidaktik). Damit wird dieses Institut über drei C4-Stellen verfügen, die – bei geeigneter Besetzung – gute Kooperationsmöglichkeiten sowohl in der Lehre als auch in der Forschung haben. Da die Grenzen zwischen Sprachphilosophie und Linguistik fließend sind, werden auch hier unter dem neuen Dach Schwerpunkt „Grundlagenwissenschaften“ synergetische Effekte zu erwarten sein.

Schwerpunkt Philologien

Innerhalb der einzelnen Philologien sind keine größeren Umstrukturierungen vorgesehen. Wünschenswert wäre eine zusätzliche C3-Stelle für Romanistik Fachdidaktik, aber dies ist nicht ohne Zuwächse zu realisieren. Die C4-

Stelle Anglistik Fachdidaktik wird in eine C3-Stelle umgewandelt (im Tausch mit Informationswissenschaft). Damit ist in diesem Bereich Parallelität mit der Germanistik gegeben.

Schwerpunkt Gechichtswissenschaften

Geschichte

Die Geschichte ist derzeit das bestausgestattete Institut: acht C4-Stellen und eine C3-Stelle. Wenn man noch die C4-Stelle des Instituts für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa hinzuzählt, verfügt die Fakultät derzeit über 10 Professoren für Geschichte. Dieser Zustand ist u.a. dem Stellenbestand der PH Neuss zu verdanken. Der Strukturplan sieht für Geschichte sechs C4-Stellen vor, und zwar:

1. Alte Geschichte,
2. Mittelalterliche Geschichte,
3. Neuere Geschichte,
4. Neuere Geschichte,
5. Neuere Landesgeschichte,
6. Didaktik der Geschichte.

Damit ist das Fach im engeren Sinne gut ausgestattet.

Osteuropainstitut

Der Strukturplan sieht die Gründung dieses neuen Instituts vor. Es wird bestehen aus der C3-Stelle für Osteuropäische Geschichte, der C4-Stelle für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa, der C4-Stelle für Jiddische Sprache und Kultur sowie einer neu einzurichtenden C3-Stelle Slavistik. Ein solchermaßen ausgerichtetes Institut ist in Deutschland einmalig. Es kann einen erheblichen Beitrag zur Entwicklung eines unverwechselbaren Profils der Fakultät leisten.

Ostasieninstitut

Am Ostasieninstitut sind keine strukturellen Modifikationen vorgesehen. Wünschenswert wäre eine ergänzende Professur Koreanistik. Damit wäre der ostasiatische Raum mit Chinesisch, Japanisch und Koreanisch gut abgedeckt. Aber auch dies wird nur über Zuwächse erreichbar sein.

Kunstgeschichte

Die Kunstgeschichte ist derzeit mit einer C4-Stelle völlig unzureichend ausgestattet. Eine verantwortliche Ausbildung in diesem Fach ist so nicht gewährleistet. Wenn das Fach, wie geplant, eine C3-Stelle hinzubekommt, ist eine verantwortbare Minimalausstattung gegeben.

Der Schwerpunkt Geschichtswissenschaften ist in dieser Konstellation mit einem Osteuropainstitut, das Jiddisch umfaßt, und einem Ostasieninstitut ebenfalls einmalig in Deutschland.

Gesellschaftswissenschaften

Erziehungswissenschaftliches Institut

Dieses Institut wird in Zukunft aus vier C4-Stellen und einer C3-Stelle bestehen. Das derzeit noch bestehende Institut für Entwicklungs- und Sozialpsychologie wird aufgelöst, weil Ein-Mann-Institute nicht als wünschenswert erachtet werden. Die vier C4-Stellen werden wie folgt ausgerichtet sein:

1. Allgemeine Pädagogik,
2. Allgemeine Didaktik,
3. Erwachsenenbildung.
4. Pädagogische Psychologie.

Die C3-Stelle ist derzeit mit einem Schul- und Bildungsrechtler besetzt. Nach dessen Ausscheiden soll die Stelle zur Stärkung des Diplomstudiengangs „Erwachsenenbildung“ als Professur für Erwachsenenbildung ausgeschrieben werden. Damit bekommt auch dieses Institut eine ausgewogene und tragfähige Struktur.

Institut für Soziologie, Medien- und Politikwissenschaft

Das bisherige Sozialwissenschaftliche Institut war immer ein Sorgenkind der Fakultät gewesen. Es sollte mit je zwei C4-Stellen die beiden Fächer Soziologie und Politikwissenschaft vertreten. Beide Fächer fühlten sich als eklatant unterausgestattet. Die Fakultät stand vor der Wahl, entweder eines der beiden Fächer ganz einzustellen, so daß zwei Professuren dem verbleibenden Fach zugute kommen können, oder aber die Studiengänge beider Fächer zu stärken und zu verzahnen, um auf diese Weise den Einsatz der vorhandenen Lehrkapazität zu optimieren. Die Fakultät hat sich für letztere Variante entschieden: Das Institut wird mit einer C4-Stelle für politologisch oder

soziologisch ausgerichtete Medienwissenschaft gestärkt und erhält den Auftrag, integrierte Studiengänge für Soziologie, Medienwissenschaft und Politikologie zu entwerfen. Damit wird zweierlei erreicht: Der bereits existierende und sehr erfolgreich operierende Studiengang „Medienwissenschaft“ erhält eine organisatorische Verortung, und das Institut erfährt eine personelle und thematische Verstärkung. Die C4-Stelle für Medienwissenschaft wird durch Umwidmung der C4-Stelle Wirtschaftsgeschichte gewonnen. (Im Studiengang Wirtschaftsgeschichte haben in den Jahren 1992, 1993 und 1994 insgesamt fünf Hauptfachstudenten ihre Zwischenprüfung abgelegt.) Durch geeignete Kooperation mit dem Institut für Erziehungswissenschaft werden zusätzliche Kapazitätseffekte im Bereich der Lehre erzeugbar sein.

Institut für Sportwissenschaft

Das Sportinstitut wird, nachdem eine C4- und eine C3-Stelle wegfallen werden, mit reduzierter Ausstattung arbeiten müssen. Es ist, wie in dem Papier „Erläuterungen zum Strukturmodell“ dargestellt, geplant, durch institutsinterne Zusammenlegung zweier freiwerdender Stellen eine Professur zu schaffen und so den Fortbestand des Studiengangs „Sportwissenschaft“ zu ermöglichen.

Fazit:

Die Philosophische Fakultät ist in ihrer Mehrheit davon überzeugt, daß durch diese Restrukturierungsmaßnahmen, wenn sie wie vorgesehen realisiert werden (und nicht durch zusätzliche Kürzungen konterkariert werden), ein Profil erzeugt wird, das sie unverwechselbar und effizient macht; das Synergieeffekte nicht nur ermöglicht, sondern begünstigt. Einheiten, die dadurch, daß die Ausbau- und Zuwachphase ein Ende gefunden hat, im Stadium des Provisoriums geblieben sind, werden durch die Umstrukturierung zu lebensfähigen und strukturell gesättigten Einheiten.

Struktur Philosophische Fakultät (39 C4-Stellen ■, 1C4 kw ①, 1 C4 Fiebigler ②, 1 C3/C4 pers. □, 15 C3 ▲, 2 C3 kw ③)

	Schwerpunkt Grundlagenwissenschaften				Schwerpunkt Philologien					Stellensummen
	Philosophie	Sprache und Information		KlassPhil	Germanistik	Romanistik	Anglistik	LitÜbers (ggw. Ang)		
	AllgSprW	ComplIng	InfoWiss							
gegenwärtig	■ □ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲	■	②	■	■ ■ ■ ■ ■ ▲ ▲ ▲	■ ■ ■ ■ ■ ▲	■ ■ ■ ■ ■ ▲ ▲	▲	17 ■, 11 ▲, □	
zukünftig	■ ■ ■ ■ ▲ ▲ ▲	■	■	■	■ ■ ■ ■ ■ ▲ ▲ ▲	■ ■ ■ ■ ■ ▲	■ ■ ■ ■ ■ ▲ ▲	▲	19 ■, 10 ▲	

	Schwerpunkt Geschichtswissenschaften					Schwerpunkt Gesellschaftswissenschaften					Zentrum HochSSport
	Geschichte	OstEuro	OA/ModJ	KunstG	ErzWiss/(Psychologie)	MedW	PoiWiss	SozWiss			
gegenwärtig	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ▲	■ ■ ▲	■	■ ■ ■ ▲ ■ ①		■ ■	■ ■	■ ■	■ ▲ ③ ④	22 ■, 4 ▲
zukünftig	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ▲ ▲	■ ■ ▲ ▲	■ ▲	■ ■ ■ ▲	■	■ ■	■ ■	(AkadDir)		20 ■, 5 ▲
Summe gegenwärtig ¹											39 ■, 15 ▲
Summe zukünftig ²											39 ■, 15 ▲

- Stellenabgang:**
- Anglistik
 - Geschichte
 - Sport
- Verwendung:**
- ▲ Philosophie
 - ▲ Philosophie (InfoWiss)
 - ▲ Sport,
- Verwendung:**
- Medienwiss.
 - InfoWiss
 - Philosophie
 - ComputerLing
- Verwendung:**
- ▲ Anglistik
 - ▲ Kunstgeschichte
 - ▲ Osteuropa (Slawistik)

1. Stellensummen ohne kw und Fiebigler (① ② ③).
 2. Stellensummen ohne kw und Fiebigler (① ② ③).

Ulrich Welbers

**Die Qualität von Heine und – seine – in der
Lehre:
Studienreformen in
der Düsseldorfer Germanistik 1994-1997**

Ein garstig Wort, ein guter Dichter und unbequeme Wahrheiten

Was ist ‚Qualität‘?

Der Begriff der ‚Qualität‘ bestimmt spätestens seit Anfang der 90er Jahre die Debatte um die Hochschulreform – zunächst im Bereich der Lehre, dann auch in den anderen Feldern universitären Engagements. Von den Hochschulen ist dieser zunächst doch so unspektakuläre und eher allgemeine Begriff weder mit großer Begeisterung noch mit Freundlichkeit, eher schon mit Verwirrung und Ärger, in die Debatte um die Reform der Studiengänge aufgenommen worden. Und das, obwohl eigentlich heute kaum noch jemand daran zweifelt, daß tiefgreifende Veränderungen nötig sind, um die Hochschule in ihren Handlungsformen Forschung, Lehre und Management den veränderten Anforderungen der Wissenschaft, der Gesellschaft und der ökonomischen Rahmenbedingungen anzupassen. Hier hat die Hochschule in den 80er Jahren viel verpaßt: Zweifelsohne ist sie trotz aller Reformen der 70er Jahre auch ein Ort der Privilegien geblieben, was in der Praxis dazu geführt hat, daß das System einen großen Teil derer bevorteilt, die in ihm arbeiten, und einen großen Teil derer, die das gesellschaftliche Angebot ‚Wissenschaft‘ nutzen, in vielerlei Hinsicht benachteiligt.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, warum der Begriff der ‚Qualität der Lehre‘ – genauso auch das gleichnamige Aktionsprogramm in Nordrhein-Westfalen – so großes, zunächst auch negatives, Aufsehen erregen mußte: Wohl weniger deshalb, weil die Hochschullehre bis dato nicht auch ‚Qualität‘ hatte und beanspruchen konnte (und dies auch niemand ernstlich in Zweifel zog), sondern weil diese ‚Qualität‘ auf einmal transparent, meßbar und öffentlich sein sollte. ‚Qualität‘ setzt ein Produkt, einen Verfahrensablauf oder eine Leistung in Beziehung zu einem allgemeinen Maßstab, das Individuelle und Singuläre wird vergleichbar. Die Qualitätsdiskussion in allen drei Bereichen Lehre, Forschung, Management macht Zielerreichung demnach zu einer nachprüfbaren Größe, sie markiert das Ende einer häufig nicht – oder

von viel zu wenigen – wahrgenommenen Selbstverwaltung bzw. eines uneffektiven Hochschulmanagements, einer Forschung, die nur noch der Forschungsgesellschaft eines bestimmten Faches verantwortlich sein will (und oft noch nicht einmal mehr das), und letztlich der Lehre als geschützte Privatveranstaltung‘ der Lehrenden. Sie macht Schluß mit Entschuldigungsstrategien, die schlechte Vorbereitung von Seminarstunden, ausfallende Vorlesungen, Nichteinhalten von Studienordnungen durch die Lehrenden und fehlende Vermittlungstechniken ausgerechnet mit der Autonomie der Hochschule und dem Grundgesetz verteidigen: Bei mir muß keiner was verstehen, und wozu gibt es denn eigentlich die Freiheit von Forschung und Lehre; Bekannt vor allem der besinnungslose Zynismus, nach dem manche Lehrende ihre unverständliche und unprofessionelle Lehre mit der hohen Forschungsqualität ihrer Veranstaltung entschuldigen. Nein: der fehlende Einsatz von Folien, der unstrukturierte Vortrag, bequeme Unterrichtsvorbereitung durch das Dauerreferatehalten der Studierenden, die Nichtpräsenz mancher Lehrender in der Hochschule, das Nichtbesuchen hochschuldidaktischer Fortbildungsveranstaltungen, das fehlende Gespräch mit den Kolleginnen und Kollegen über eine sinnvolle Studienordnung und über das Seminarprogramm des nächsten Semesters, und letztlich auch der alltägliche Egoismus, die Selbstverwaltung einigen wenigen zu überlassen: all’ dies schützt das Grundgesetz nicht. Qualität zeigen dagegen heißt: Lehren, Lernen und Management in der Organisation Hochschule geschieht in öffentlicher Perspektive und sozialer Verantwortung. In der Lehre, in der Weitergabe des kulturellen Gedächtnisses an eine junge Generation merkt die Hochschule am unmittelbarsten, daß sie mitten in dieser Gesellschaft steht, in ihr handelt und sich in diesem Kontext auch legitimieren muß.¹ Die öffentliche Qualitätsdiskussion zeigt, daß die (junge) Gesellschaft etwas wissen will – und sie will wissen, ob und welches Wissen wirklich Zukunft hat. Antworten darauf sind gefragt denn je.

Wer ist ‚Heinrich Heine‘?

Und Heine? Was unser Universitätspatron nicht alles sein soll und bedeuten muß. Wenn von Heines Qualität – zumal im Jahr seines 200sten Geburtstages – die Rede ist, dann meinen alle wie selbstverständlich Unterschiedliches: Heines Leben für viele spannend, ein nachahmenswertes Vorbild vielleicht. Die Qualität seiner literarischen Texte ist heute meist unbestritten; die Qualität der Forschung über ihn zwar umstritten, aber in Breite und Qualität insgesamt zweifellos beeindruckend. Andere wiederum halten Heine zu Recht für einen aktuellen – zumal politischen – Dichter und erfragen – nicht unproblematisch – schnelle Handlungsanweisungen für heutige Problemstel-

¹Vgl. dazu Verf., *Die Lehre neu verstehen – die Wissenschaft neu denken. Qualitätsentwicklung in der germanistischen Hochschullehre*, (Opladen, 1998).

lungen. Sich selbst finden manche noch aktueller als Heine und schreiben daher etwas, was nach ihrer Meinung den Heine'schen Geist atmet: Gedichte, Theaterstücke und Sonstiges; der Dichter als Anreger eigener Produktion. All' dies ist Heinrich Heine und macht heute seine Qualität aus.

Daß Heine indes auch der Namensgeber der Universität ist, hat sie sich in vielem schon verdient: Liberalität und Innovation ist vor allem seit den 80er Jahren ein Zeichen des Hochschulstandortes in der Landeshauptstadt geworden. Das können sich ihre Repräsentanten auf die Fahne schreiben. Auch die Studienreform hat davon profitiert. Sie gab es hier eher und breiter als anderswo im Land – Heine zum Gefallen.

Aber was solche unterschiedlichen Perspektiven auch zeigen, ans Licht holen, systematisieren wollen, darstellen können, zu initiieren vermögen, sie zeigen etwas von einer viel tiefer liegenden Problematik, die auch die Zentralfrage universitärer Lehre ist: Daß nämlich das Hauptproblem der Wissenschaft heute nicht mehr in erster Linie ihre inhaltliche *Weiterentwicklung*, sondern ihre *Weitergabe* geworden ist. Denn immer kann man sich einer Sache sicher sein: Nichts ist unsicherer als Vermittlungsprozesse. Bei den Empfängern, Rezipienten, Zuschauern kommt alles anders an, als man gedacht hat, den einen, den reinen Heine gibt es ebenso wenig, wie den objektiven, unvermittelten Gegenstand der Lehre. Kein Grund zur Aufgabe, Vermittlung wird damit vielmehr zum anstrengenden und vor allem zum professionellen – eben zum wissenschaftlichen – Tun.

Damit ist eine grundsätzliche Einsicht der Hochschulforschung – gemeint ist die Forschung *über* Hochschulen – angezeigt, nach der in einer Hochschule zwar viel gelehrt und viel gelernt wird, das eine mit dem anderen aber häufig kaum etwas, mit Sicherheit aber immer zu wenig zu tun hat. Heines literarische Qualität und die Qualität der Forschung über Heine reichen demnach auch nicht aus, um Wissenschaft zu betreiben, vielmehr sind sie die gewünschten Grundlagen und notwendigen Gegenstände dann erst beginnender Vermittlungstätigkeit im Hochschulunterricht. Einheit von Forschung und Lehre bedeutet nicht, daß Forschungs- auch automatisch Lehrqualität ist, die nur noch präsentiert werden müßte. Vielmehr ist die Lehre der Universität ein eigener Geltungsraum, der spezifische Legitimität und differenzierte Professionalität verlangt, eben weil in ihm gezielt Lernen durch ganz bestimmtes Lehren initiiert werden soll. Der Erfolg der Lehre leitet sich, empirische Forschungen sagen nur zu einem sehr geringen Teil, aus der Qualität der Forschung ab, wiewohl hohe Forschungsqualität unbestritten ein wichtiges Kriterium bzw. Voraussetzung universitärer Lehre ist. Mit den realen Wirkungen des Lehrens und Lernens hat sie aber eher wenig zu tun. Diese entstehen erst, wenn der Vermittlungsprozeß überlegt und zielgerichtet gestaltet wird. Gerade deswegen gehört zur Qualität der Lehre *eigene* Profes-

sionalität, die nur teilweise über informelle Anlernprozesse erwerbbar ist – genau wie für die Forschung und das Hochschulmanagement auch.

Reformen und Ressourcen

Hat man dies erst einmal eingesehen, ist der Weg *zur* Studienreform kurz, der Weg *der* Studienreform lang. Ergebnisse einer Reform, die diesen Namen verdient, sollen gutstrukturierte und gleichermaßen wissenschafts- und praxisorientierte Studiengänge sein, die den Studierenden und damit der kommenden Generation wissenschaftlich, gesellschaftlich, biographisch und auch auf dem Arbeitsmarkt eine echte Chance geben. Ich möchte betonen – und dies läßt sich ebenfalls durch die Hochschulforschung belegen –, daß die in Punkt 1.1 geschilderten Erscheinungsformen und das Fehlen der in Punkt 1.2 dargestellten Einsichten weder typisch für Düsseldorf noch für einzelne Fachbereiche sind, sondern Aspekte und Ergebnisse eines in vieler Hinsicht fehlgeleiteten Hochschulsystems sind und damit Tradition und Struktur haben. Eine Fehlleitung, die die Hochschule sicher nicht nur selbst zu verschulden hat; aber dennoch gilt: unbequeme Wahrheiten sind der Anfang jeder nachhaltigen Studienreform, die mehr sein will und kann als die Verhübschung der schwierigen Situation durch ein paar Reförmchen. Sonst geht man bereits in der Grundanalyse fehl und schiebt das Hauptproblem der Hochschulen heute nicht auf die Reformbedürftigkeit von Institutionen und Personen, sondern attribuiert external auf die Ressourcenfrage, die zwar wichtig ist, aber nicht den Kern des Problems darstellt und nur in einzelnen Fachbereichen wirklich drängend ist. Evaluationen, die – egal ob von Seiten der Hochschule oder von Seiten der Politik initiiert – nur auf quantitative Analysen gerichtet sind und daraufhin Strukturentscheidungen ermöglichen sollen, verkürzen die Problematik entscheidend.

Studienreformen in der Düsseldorfer Germanistik 1994-1997

Was vom Tage übrigblieb: ein Integriertes Handlungskonzept

Vor diesem Hintergrund der Hochschullandschaft, wenn auch nicht gleich mit der Last aller genannten Problemstellungen (und dafür mit anderen), begannen bereits Anfang der 90er Jahre in der Düsseldorfer Germanistik Bemühungen zur Verbesserung der Lehre, die den Anfang zu einer Erfolgsgeschichte markierten, die auch von den Beteiligten wohl kaum jemand für möglich gehalten hätte, und die am 17. Januar 1995, am ersten *Tag der Lehre*, mit einer Textpassage aus Heines *Französischen Zuständen* vom 19. April 1832 an die Öffentlichkeit trat: Der heutige Tag ist ein Resultat des gestrigen. Was

dieser gewollt hat, müssen wir erforschen, wenn wir zu wissen wünschen, was jener will“.²

Konsequenzen sollten gezogen werden aus dem bis dato gegangenen Reformweg wie aus den großen Schwierigkeiten, die noch vor dem Fachbereich lagen. So wurden am Germanistischen Seminar der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf die bestehenden Reformansätze des Fachbereichs zu einem Integrierten Handlungskonzept für die Studienreform“ zusammengefaßt und als konkrete Organisationsform das *Studienreformprojekt Germanistik* gegründet.³ Ziel des Projektes war und ist es, ein Modell für Studienreformen auf Fachbereichsebene zu entwickeln und am konkreten Einzelfall zu erproben, das einen Fachbereich umfassend reformiert und die an einem Studiengang beteiligten Lehrenden und Lernenden in einen dauerhaften Reformprozeß eintreten läßt. Der vorliegende Beitrag hält das Engagement der Jahre 1994-1997 fest und beschreibt Weiterentwicklungsmöglichkeiten.⁴

Lehrende und Lernende haben ein gemeinsames Ziel

Der – auch von außen inzwischen vielfach bestätigte – Erfolg der Düsseldorfer Studienreform hängt vor allem damit zusammen, daß es im Projekt gelungen ist, Lehrende und Lernende zu Bündnispartnern ihres Handelns im Fachbereich zu machen. Das Integrierte Handlungskonzept für die Studienreform hat bewußt von der isolierten Realisation gutgemeinter Einzelaktionen abgesehen zugunsten einer Kraftanstrengung, die den ganzen Fachbereich mit in den Reformprozeß einbezieht. Gegenstand des Projektes ist daher nicht nur die Verbesserung einzelner Lehrveranstaltungen bzw. Lehr-/Lernangebote, sondern die Hochschullehre und der sie organisierende Fachbereich als Gemeinschaft des sozialen Handelns. Das Projekt ist folglich verbunden mit einem grundsätzlichen Eingriff in die Studienstruktur des Magisterstudienganges, einer prinzipiellen Neuordnung des Wissenschafts- und Praxisbezuges, einer dauerhaften Veränderung der Strukturen des Fachbereiches im Hinblick auf eine Stärkung der Lehre im universitären Diskurs.⁵

²Heinrich Heine, *Französische Zustände*. In: ders.: *Historisch-kritische Gesamtausgabe der Werke*, hrsg. von Manfred Windfuhr (Hamburg, 1973-97), Bd. 12/1, 130.

³Vgl. dazu Verf. (Hrsg.), *Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschule*, (Neuwied, 1997), im folgenden *DIHS* genannt.

⁴Inzwischen sind zwei weiterentwickelte Fassungen auf dem Stand von 1998 entstanden, die als Artikel in der Zeitschrift *Das Hochschulwesen*. 46. Jg. (1998), Heft 2 und 4 erschienen sind.

⁵Damit werden die Ziele des nordrhein-westfälischen Aktionsprogrammes Qualität der Lehre“ als integrierte Einheit verstanden und im Paket: Wiederbelebung der Studienreform im Fachbereich, Erhöhung der Studierbarkeit der Studiengänge, Verbesserung der Lehre in den einzelnen Lehrveranstaltungen und in deren Bezügen untereinander, Erhöhung der Berufsfähigkeit der Studierenden durch einen integrierten Praxisbezug, Verbesserung der Hochschuldidaktik u.a. durch Weiterbildungen und Evaluation und nicht zuletzt Stärkung und Profilbildung der Lehre gegenüber den anderen Aufgaben im Fachbereich. Vgl. dazu Ministerium für Wissenschaft und

Das Projekt hat bei der Umsetzung dieser Ziele konsequent auf einen Faktor gesetzt, der ebenfalls Ziel des Aktionsprogramms war und ist, und der bisher nur unzureichend in der Studienreformediskussion wahrgenommen und vor allem realisiert wird: die Möglichkeit des qualifizierten und dauerhaften Engagements von Studierenden, ihr partizipativer Einbezug in die Gestaltung der Hochschullehre. Auch wenn es in Düsseldorf ein Engagement der Lehrenden bereits vor der Institutionalisierung des Studienreformprojektes gab, das sich jedoch durch diesen neuen organisatorischen Zuschnitt der Studienreform sehr verstärkt und vor allem verbreitert hat, so kann doch letztlich kein Zweifel daran bestehen, daß vor allem das Engagement der Studierenden die Dynamik und die Zielrichtung der Studienreform im Fachbereich wesentlich bestimmt hat und bestimmt. Daß Lehrende dies nicht als Bedrohung, sondern als Chance der Verbesserung der gemeinsamen Situation wahrnehmen konnten, verlieh den Reformanstrengungen den notwendigen sozialen und institutionellen Rückhalt und damit deren Durchsetzungsfähigkeit. Der Aufbau gemeinsamer Handlungskompetenz stand und steht demnach im Vordergrund, so daß das Integrierte Handlungskonzept Studienreform“ als eine Kombination dreier Anliegen verstanden werden kann, nämlich der

- *Studierendenpartizipation* (Studierende klagen ihre Beteiligung in Institutionen ein und werden als Expertinnen und Experten ihrer Lernbedürfnisse ernstgenommen),
- *Organisationsentwicklung* (der Fachbereich tritt insgesamt in einen methodisch und in bezug auf die konkreten Maßnahmen prinzipiell offenen bzw. variantenreichen, aber dennoch thematisch und operational immer zielgerichteten Entwicklungsprozeß ein, der zum Aufbau gemeinsamer Handlungskompetenz führt; dieser Entwicklungsprozeß bedarf der Moderation). Schließlich der
- *Hochschuldidaktischen Professionalisierung* (Lehre wird als eigenständiger Bereich des Handelns in der Hochschule wahrgenommen; der Aufbau der dazu nötigen Fachkompetenz wird durch Professionalisierung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erreicht).

Die Kombination bzw. Verknüpfung dieser drei Facetten der Studienreform hat im konkreten Fall zu einer Dynamik geführt, die diese einzeln in Fachbereichen normalerweise nicht entfalten können.

Forschung NRW (Hrsg.), *Abschlußbericht zum Aktionsprogramm Qualität der Lehre'*, zweite, erweiterte Auflage, (Düsseldorf, 1992).

Das Studienreformprojekt Germanistik: Porträt, Tätigkeitsfelder, Personen

Im Studienreformprojekt Germanistik arbeiten in neun Projektbereichen ca. 40 Studierende und Lehrende. Zentrale Arbeitsbereiche sind die Integration eines Praxisbezuges in den Studiengang sowie eine Neustrukturierung der klassischen germanistischen Inhalte für die Lehre.

Schwerpunkte

Im „Schwerpunkt Praxisorientierung“ (Germanistisch-fundierte Schlüsselqualifikationen) finden in folgenden Projektbereichen insgesamt zwanzig Lehrveranstaltungen statt: Schriftlichkeit (Sprach- und Schreibkompetenz), Mündlichkeit (Rede- und Gesprächskompetenz) und Literarisch-kulturelles Handeln (Literarisch-kulturelle Kompetenz). In Zusammenarbeit mit dem Hochschulteam der Berufsberatung des Arbeitsamtes Düsseldorf gestalten wir den Studienbereich „Germanistisch orientierte Berufsfelderkundung“, in dem Studierende Informationen über den Arbeitsmarkt erhalten und Kontakte zur Arbeitswelt knüpfen können. Übungen zur Berufsqualifikation ergänzen das Programm.

Im Schwerpunkt „Studienstrukturreform“ planen wir ein in acht Qualifikationsmodule (Studienbereiche) gegliedertes Studienangebot, für das insbesondere drei neue Studienbereiche des Grundstudiums für den Erwerb von Grundqualifikationen gestaltet werden: Einführungsseminare (Studienbereich: Fächerbezogene Einführung), Grundseminare (Studienbereich: Fachliche Grundlagen) und Thematische Proseminare (Studienbereich: Thematische Differenzierung).

Zusätzlich helfen wir, daß Studierende gezielt auf Inhalte und Formen der Prüfung vorbereitet werden (Studienbereich: Prüfungsvorbereitung).

Im Bereich studentisch gestalteter Veranstaltungen finden 10 Orientierungstutorien (Einführung für Erstsemesterstudierende) statt. Das Germanistische Seminar bietet darüber hinaus in den drei germanistischen Fächern Germanistische Sprachwissenschaft, Neuere Deutsche Philologie und Ältere Deutsche Philologie Fachtutorien (Studentisches Lehren und Lernen) an, in denen anhand fachlicher Inhalte Lernstrategien aufgebaut werden können.

Selbstverständnis und Modellcharakter

Die demokratische Zusammenarbeit von Lehrenden und Lernenden ist die Stärke des Düsseldorfer Reformprojektes: Politisch geleitet und begleitet wird das Engagement daher durch eine zwölfköpfige Studienreformkommission, in der Dozierende und Studierende gemeinsam Programme zur Verbesserung des Studienganges entwerfen. In der Projektkonferenz werden die Projektbereiche koordiniert und weiterentwickelt. Das Amt des Projektleiters ist ein

Wahlamt im Rahmen der Strukturen des Fachbereichs und der studentischen Selbstverwaltung.

Das Studienreformprojekt wird als Leuchtturmprojekt“ aus dem nordrhein-westfälischen Aktionsprogramm Qualität der Lehre“ gefördert. Es soll daher über den konkreten Einzelfall hinaus überregionale Bedeutung haben und das Konzept der Studienreform so aufbereiten, daß das Konzept als fächerübergreifend gelten kann und für andere Fachbereiche handhabbar wird. Dieser Verantwortung versucht sich das Düsseldorfer Reformprojekt – sowohl durch Publikationen als auch durch Großveranstaltungen wie den jährlich stattfindenden *Tag der Lehre* – zu stellen.

Kontakt und Personalia

Zentraler Anlaufpunkt des Projektes ist das Studienreformbüro Germanistik, in dem neben der zentralen Verwaltung auch die übrigen Arbeitsbereiche angesiedelt sind: Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Qualitätssicherung, Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung, Studienführer, Publikationen, Lehrberichtenentwicklung etc. In bisher 37 Ausgaben dokumentiert die Zeitschrift *die blaue reihe* die Initiativen, Konzepte und den Stand des Projektes.

Um den demokratischen Charakter mit Personen verknüpfen zu können, vor allem aber um eine willkommene Kontaktaufnahme mit der Düsseldorfer Studienreform zu erleichtern, an dieser Stelle einige Personalia: Projektleiter ist seit 1995 Ulrich Welbers, seit 1997 bereits in der zweiten Wahlperiode. Projektbeauftragter ebenfalls seit 1995 ist der geschäftsführende Leiter des Germanistischen Seminars Prof. Dr. Georg Stötzel. Anfang 1997 wurde die Funktion des stellv. Projektleiters geschaffen, in die Holger Ehlert von Fachschaft und Fachbereich gewählt wurde. Seit 1995 ist Prof. Dr. Bernd Witte Vorsitzender der Studienreformkommission Germanistik. Weitere Mitglieder der Projektkonferenz und damit ProjektbereichsleiterInnen am Ende des Jahres 1997 sind Ralf Steigels, Bernhard Chappuzeau, Corinna Kaiser, Petra Heyer und Renate S. Klinnert.

Skizze der germanistischen Studiengänge

Die Düsseldorfer Germanistik ist ein Fachbereich, in dem der Magisterstudiengang vorherrschend ist. Ein Großteil der Studierenden belegt Germanistik in einer sehr breiten Studienfachvariante, ca. 2200 von ihnen wählten im SoSe 1997 die in Düsseldorf mögliche Studienkombination „Germanistik als Haupt- und erstes Nebenfach“. Gleichwohl hält der Fachbereich auch andere Magister-Kombinationen bereit, wie z.B. ein einfaches und ein doppeltes Nebenfach-Studium, die aber zahlenmäßig weniger ins Gewicht fallen. Hier liegt demnach ein massiver Trend der Studierenden zu einem deutlichen Fachschwerpunkt im Studium vor, der insofern der Fachstruktur der Germani-

stik entgegenkommt, als diese aus vier großen Teildisziplinen besteht, die ein breites Qualifikationsspektrum bereithalten; es sind die Fächer bzw. Disziplinen Germanistische Sprachwissenschaft, Neuere Deutsche Philologie, Ältere Deutsche Philologie und Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur. Von seiner Struktur her ist der Studiengang Germanistik also bereits in verschiedenen Disziplinen angelegt, die sehr unterschiedliche Wissenschaftssysteme repräsentieren. Dies gilt vor allem für die inhaltlichen und methodischen Unterschiede von Sprach- und Literaturwissenschaft. Viele geisteswissenschaftliche Fächer sind sich heute näher als diese beiden Bereiche der Germanistik. Es war von Anfang an Ziel der Studienreform, diese fachliche Pluralität der Germanistik im Studiengang nicht weiter auseinanderbrechen zu lassen, sondern differenziert in einem Studiengang zu nutzen, zusammenzubinden und aufeinander zu beziehen.

Im Lehramtsstudiengang Deutsch für die Sekundarstufe II ist mit ca. 1100 Belegfällen 1997 fast ein Drittel der Studierenden immatrikuliert. Adiiert man alle Belegfälle der Germanistik, liegt die Zahl inzwischen bei ca. 7000. Darüber hinaus kann aus den Studiengängen Medienwissenschaften und Literaturübersetzen auf das germanistische Lehrangebot zugegriffen werden.⁶ Nach Studienbelegfällen ist die Germanistik damit der größte Fachbereich der Düsseldorfer Heinrich-Heine-Universität.⁷

Die Studierenden des Studienganges sind überwiegend an einer Ausbildung interessiert, die einerseits literarische und kulturelle Bildung vermittelt, andererseits auf in der Mehrzahl schreibende Berufe wie Journalismus und Public Relations vorbereitet. Hinzu kommt der ungebrochene Berufswunsch Lehrerin bzw. Lehrer. Der Anteil der Studierenden, die neben dem Studium Geld verdienen bzw. jobben müssen, ist auch in Düsseldorf sehr hoch. Bedenklich stimmt der Trend, daß dieser Zeitaufwand bei immer mehr Studierenden mehr als 10 Stunden pro Woche beträgt, und daher die Möglichkeiten, ein qualitätsvolles und zügiges Studium zu realisieren, immer weiter eingeschränkt werden.

Der Zulauf auf den Studiengang Germanistik ist nach wie vor extrem hoch. Auch hier liegt die Germanistik zahlenmäßig in Düsseldorf an der Spitze. Bereits die Studienanfängerzahl liegt im Wintersemester über dem, was der Fachbereich eigentlich mit seiner Lehrkapazität verkraften kann. Die Überlast hat die 200%-Marke bereits weit überschritten. Den Studiengangzugang nicht mit Beschränkungen zu belegen, ist eine normative Entscheidung des Fachbereichs, die junge Menschen nicht für die Fehlentscheidungen der Gesellschaft, der Bildungspolitik und auch der Hochschulen verantwort-

⁶Lehrveranstaltungen für den Studiengang Literaturübersetzen (z.B. Theorie u. Geschichte der Übersetzung“, Theorie u. Praxis des Schreibens“) waren dabei neu zu entwickeln.

⁷Rektor der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf (Hrsg.), *Bericht des Rektorates für das akademische Jahr 1996/97*, (Düsseldorf, 1997), 41.

lich machen will, die ihre Entscheidungsstrategien allesamt zu wenig am Bildungsgut und am produktiven Reservoir einer jungen Generation orientieren. Vor einer Weiterführung dieses bildungsruinösen Trends in Politik und Gesellschaft muß daher immer wieder deutlich gewarnt werden. Der Fachbereich Germanistik ist ein beredtes Beispiel dafür, daß auch die besten Reformen ökonomischen Begrenzungen unterliegen und durch Überfrequentierung an Wirkung einbüßen. Die beste Studienstruktur gerät in Schwierigkeiten, wenn Differenzierungsmöglichkeiten des Lehrens und Lernens in der Masse zu verschwimmen drohen.

Gleichwohl hat der Fachbereich seine Synergie-Möglichkeiten in der Hochschullehre konsequent genutzt und dort auch eine wesentliche Aufgabe gesehen. Hier sind jedoch die Rationalisierungsmöglichkeiten am Ende des Jahres 1997 weitgehend ausgeschöpft worden. Bereits jetzt wird über ein Drittel des Lehrangebots durch Lehrbeauftragte, Dritt- und Sondermittel abgedeckt. Eine weitere Ausdehnung des Bereiches würde die Studienstruktur destabilisieren und die Handlungsstrukturen des Fachbereichs gefährden. Ein Problem des Studienganges ist weiterhin die zu lange Verweildauer einer bestimmten Gruppe von Studierenden, deren Gründe neben der Überlast unseres Erachtens wesentlich in der studienbegleitenden Qualifizierung durch Praktika und Jobben und in den schlechten Perspektiven, die der Arbeitsmarkt zur Zeit bietet, zu suchen sind.

Die vier Handlungsfelder der Studienreform

Im Rahmen des Integrierten „Handlungskonzeptes“ wurden für die Studienreform des Fachbereichs vier Handlungsfelder gebildet, die die anstehenden Reformmaßnahmen strukturieren und im Gesamtprozeß positionieren. Es sind dies erstens Studienstrukturereform, zweitens Praxisorientierung, drittens Lehren und Lernen/Hochschuldidaktik und viertens Partizipation/Organisationsentwicklung/Öffentlichkeitsarbeit. Da es hier bei weitem den Rahmen sprengen würde, alle Aktionen der letzten drei bzw. vier Jahre auch nur aufzuführen, beschränke ich mich mit dem Mut zur Lücke auf gewichtete Zusammenfassungen und Bewertungen und verweise auf andere Publikationen zum Studienreformmodell.⁸ Konflikte und Probleme, gelungene und halberfolgreiche Maßnahmen gehören gleichermaßen zum Alltag jeder Studienreform. Daher werden im folgenden trotz der unterstellten Erfolgsgeschichte der Düsseldorfer Studienreform in der Germanistik auch problematische oder gar gescheiterte Maßnahmen genannt um zu zeigen: die Qualität eines Fachbereichs zeigt sich vor allem an seiner Problemlösungskompetenz.

⁸Hier ist vor allem die Projektzeitschrift *die blaue reihe: Diskussionsgrundlagen zur Studienreform Germanistik* zu nennen, die im Studienreformbüro Germanistik erhältlich ist.

Handlungsfeld 1: Studienstrukturreform

Im Berichtszeitraum wurden vier neue Studienordnungen durch die Studienreformkommission entwickelt, beraten und verabschiedet; es sind dies die Kombinationen: Magisterstudienordnung Germanistik als Haupt- und erstes Nebenfach, Germanistik als zwei Nebenfächer, Germanistik als Nebenfach und Lehramt Deutsch für die Sekundarstufe II. Ziel war es, auf dem Hintergrund einer Transformation des Potentials der fachlichen Inhalte in Qualifikationen u.a. eine Verbindung zwischen fachwissenschaftlicher Dimension und Berufsfähigkeit herzustellen, die zwar für Berufsfelder qualifiziert, aber nicht direkt auf diese hin ausbildet.⁹ Eine hochstrukturierte Studienordnung soll dabei differenziertes und individuelles Lernen ermöglichen. Dieser Diskussionsprozeß, der auf einen extremen Reformstau im Fachbereich reagierte (für den Magisterstudiengang existierten vorher keine Studienordnungen), nahm den größten Teil der Arbeit der Studienreformkommission, die seit acht Semestern jeweils dreimal tagte, ein: Dozierende und Studierende handelten in einem demokratischen Gremium gemeinsam die Strukturen des Lehrens und Lernens aus.¹⁰

Dieser Diskussionsprozeß und sein Ergebnis in der Form verbindlicher Vereinbarungen ist sicherlich der größte Erfolg des Studienreformprozesses in der Düsseldorfer Germanistik und dies, obwohl die Studienstrukturreform zu Beginn als außerordentlich umstritten galt. Viel stärker als bei der Einbindung von Praxisangeboten wurden hier zunächst auf breiter Basis kritische Stimmen laut, die einerseits die Freiheit der Lehrenden bei der Programmgestaltung betrafen und andererseits Zweifel an der Durchführbarkeit einer hochkomplexen Studienstruktur formulierten. Daß ausgerechnet die Studierenden verbindliche Strukturen einforderten, stellte für viele Lehrende die Studienreformdiskussion der 70er Jahre quasi auf den Kopf. Hier eine Annäherung zu schaffen, obwohl die Diskussion zunächst starke weltanschauliche und selbstkonzeptorientierte Unterschiede bei Lehrenden und Studierenden zu Tage treten ließ, war Hauptaufgabe der Moderation des Reformprozesses. Die Annäherung gelang durch die Etablierung einer hochschuldi-

⁹Siehe dazu Verf., *Die Studienordnung als Solidarvertrag von Lehrenden und Lernenden in der Hochschule*, in: *DIHS* (Anm. 3), 101 ff.

¹⁰Die Eckdatenverordnung, die den strukturellen Rahmen für die Erstellung der Studienordnungen darstellte, kann aus Sicht der Projektleitung als sehr hilfreich auf diesem Wege angesehen werden. Die Rahmendaten der Verordnung haben sich als vernünftig und durchführbar erwiesen, zudem stützten sie den Diskussionsprozeß im Fachbereich durch ihren normativen Charakter. Innerhalb des Rahmens konnte der Fachbereich dann aktiv seine Vorstellungen einbringen und strukturieren. Ein Verfahren, das im Hinblick auf die Steuerung im Bildungssystem als vorbildlich zu bewerten ist. Zu wünschen wäre allerdings, daß der gesteckte Rahmen seitens des Ministeriums dann auch eine klare Auslegung erfährt. Unsicherheiten in der Auslegung der Eckdaten seitens des Ministeriums fördern exegetische Traumata in den Hochschulen. Im konkreten Fall sind diese Probleme jedoch minimal geblieben.

daktisch-orientierten Diskussionsebene, in der jenseits des Austauschs normativer Standpunkte Strategien des Lehrens und Lernens in den

Vordergrund traten: Findet gelingendes Lehren und Lernen überhaupt statt und wenn nicht, wie können wir dies ändern? sollte die neue Frageperspektive sein. Lehren und Lernen aufeinander beziehen zu lernen, ist daher die Hauptperspektive des Studienreformprozesses auf Fachbereichsebene.¹¹

Der Fachbereich mußte im Anschluß an die Erstellung der Studienordnungen auf ein typisches Problem der Hochschullehre reagieren: Steht der Studienordnung, wie im Universitätsgesetz gefordert, auch ein entsprechendes Lehrangebot gegenüber? Zu dessen Sicherung wurde ein Lehrstrukturkonzept im Fachbereich entwickelt und verabschiedet, das die Erfüllung der Studienordnung und damit die Studierbarkeit des Studienganges dauerhaft ermöglicht. Das Konzept, das seit drei Semestern in Kraft ist, hat sich bereits bewährt und wird ständig weiterentwickelt.¹² Es muß jedoch noch weiter stabilisiert werden und soll mittelfristig zum Hauptsteuerungselement der Lehrstruktur im Fachbereich ausgebaut werden. Grundsätzlich aber ist aus unserer Sicht bereits jetzt festzustellen, daß, vorbehaltlich der Probleme der Überlast, der Studiengang strukturell nun in angemessener Zeit normal studierbar ist, und dieses wichtige Ziel im Reformprozeß erreicht werden konnte. Damit die Studierenden konsequent dann auch den entsprechenden Abschluß erreichen, wurden erstmals explizit Prüfungskolloquien in die Studienstruktur eingebunden, die in den einzelnen Teilfächern auf die Prüfung vorbereiten.

Das Lehrangebot, das durch die Aufteilung in acht Studienbereiche jeweils die Qualifikationsliste der Studienordnung in konkrete Lehr-/Lernbereiche transformiert¹³, wird von den Studierenden nach anfänglichen Unsicherheiten voll genutzt. Dies gilt insbesondere für die Frequentierung durch die Studierenden im Bereich des strukturierten Grundstudiums, der im WiSe 1996/97 zuletzt ca. 3500 Belegfälle aufwies. Waren vor der Studienstrukturreform keine oder nur sehr rudimentäre Strukturen in der Lehre vorhanden, was zu extremen Schwankungen im Angebot und in der Besucherfrequenz

¹¹Diese Fragestellung der fachlichen und selbstverständnisorientierten Diskussion zeitlich zunächst vorzuordnen und im Ergebnis damit mindestens beizuordnen, war Strategie der Projektleitung, die aufgegangen ist und zu einem weitgehenden Konsens bezüglich der Studienstrukturreform im Fachbereich geführt hat. Sichtbare Erfolge in der fachlichen Qualifikationsentwicklung der Studierenden haben darüber hinaus zu einer höheren Lehrmotivation insgesamt beigetragen.

¹²Siehe dazu Verf., Überblick sichern – Ressourcen nutzen – verantwortlich planen: Lehrstrukturkonzepte als Mittel der Qualitätssicherung in Studienreformprozessen“, in: *DIHS* (Anm. 3), 134 ff.

¹³Die Studienbereiche sind: Studienorientierung (A), Fachliche Grundlagen (B), Thematische Differenzierung (C), Weiterführende Fachqualifikationen (E), Germanistisch-fundierte Schlüsselqualifikationen (F), Germanistisch orientierte Berufsfelderkundung (G), Prüfungsvorbereitung (H).

führte, kann nun von einer stetig wachsenden und in den Relationen aufeinander abgestimmten Besuchsfrequenz gesprochen werden. Dem Phänomen, daß eine bestimmte Gruppe der eingeschriebenen Studierenden gar nicht die Lehrveranstaltungen besucht, konnte entgegengewirkt werden.¹⁴

Zudem konnte durch die klare Orientierung am Anfang des Studiums der Fachwechsel bzw. Studienabbruch massiv vorverlegt werden. Bereits nach dem ersten Orientierungssemester brechen viele Studierende ihr Studium ab. Dies ist insofern zu begrüßen und kein Zeichen schlechter Lehre, als heute diese Entscheidung erklärtermaßen bewußter fällt als vor der Studienstrukturreform. Positiv muß weiterhin angemerkt werden, daß die Semesterkohorten vom zweiten Semester an weitgehend stabil bleiben, und ein deutlicher Rückgang dann nach dem 11. bzw. 12. Semester zu verzeichnen ist. Für uns ein Zeichen, daß wir auf dem richtigen Wege sind, wenn auch das 9. Semester prinzipiell als Abschlußziel anzustreben ist. Die Unverantwortlichkeit früherer Jahre, als junge Menschen dauerhaft im unklaren über die konkreten Konturen und Inhalte des gewählten Studienganges blieben, und sich wichtige biographische Entscheidungen unnötig verzögerten, weil eine transparente und eindeutige Entscheidungsgrundlage seitens der Institution fehlte, gehört der Vergangenheit an. Studierende in der Düsseldorfer Germanistik wissen heute wesentlich früher und viel genauer als noch vor Jahren, was sie erwartet und was der Studiengang für sie bieten kann und was nicht.

Neben der Studienstrukturreform im Grundstudium haben zu dieser wesentlich besseren Selbst- und Studieneinschätzung vor allem die Erstsemestertutorien beigetragen, die es nun schon seit Anfang der 90er Jahre in unserem Fachbereich gibt und deren Einrichtung sich besonders bewährt hat: Sie sind aus dem Studienalltag nicht mehr wegzudenken. Im Düsseldorfer Projekt wird großer Wert auf die hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung der Orientierungs- und Fachtutorinnen und -tutoren gelegt, ein Umstand, der sich auszahlt und produktive Sekundärwirkungen auf das hochschuldidaktische Bewußtsein im Fachbereich hat. Zweifelsohne lernen Studierende nach dem Besuch eines Erstsemestertutoriums wesentlich konsequenter und zielgerichteter, ein Phänomen, das in der Studienberatung der Dozentinnen und Dozenten immer wieder hervortritt. Erstsemestertutorien gehören heute zu einem qualitativvollen Hochschulstudiengang dazu.¹⁵ Zusammenfassend kann gesagt werden, daß durch die Studienstrukturreform, vor allem

¹⁴Ein wesentlicher Grund dafür scheint unseres Erachtens zu sein, daß die Vermittlung fachlicher Grundlagen, die vor der Studienstrukturreform im Studiengang vernachlässigt und daher von den Studierenden in einer Umfrage massiv eingefordert wurde, nun einen breiten Raum einnimmt und von den Studierenden auch wahrgenommen wird. Der großen Nachfrage im *Studienbereich C Fachliche Grundlagen* muß jedoch noch mit einer Umschichtung aus dem *Studienbereich B Einführung* und *D Thematische Differenzierung* begegnet werden.

¹⁵Mit der Möglichkeit der Anrechnung auf die Semesterwochenstundenzahl dieser Wahlveranstaltung hat sich auch die Teilnahmefrequenz weiter auf im Wintersemester 1996/97 zuletzt

durch deren Orientierung an transparenten Lehr- und Lernzielen, eine Studienstruktur etabliert werden konnte, die hochschuldidaktisch sinnvoll und dauerhaft stabil ist. Sie muß jedoch an vier wichtigen Stellen korrigiert bzw. ergänzt und weiterentwickelt werden. Ich werde darauf im Perspektivenkapitel eingehen.

Handlungsfeld 2: Praxisorientierung

Der Bereich Praxisorientierung stieß bereits zu Beginn des Reformprojektes weitgehend auf Zustimmung. Dies war insofern erstaunlich, als landläufig die herkömmlichen Projektionen des Hochschulunterrichts im Rückgriff auf das vermeintlich Humboldtsche Bildungsideal eigentlich eher eine Abwehr solcher Angebote vermuten lassen würden. Im Düsseldorfer Fachbereich war dies nicht der Fall. Dies mag auch darin begründet liegen, daß erstens an gelungene Projekte zur Praxisorientierung angeknüpft werden konnte, zweitens in Düsseldorf traditionell ein fachdidaktischer Schwerpunkt auch im Magisterstudiengang existiert und daher höhere Sensibilität für diese Frage bestand, und drittens frühzeitig ein Konzept vorgelegt wurde, wie der Praxisbezug konkret auszusehen habe.

Damals entschied man sich für einen dreistufigen Praxisbezug¹⁶ in dem in der ersten Stufe allgemeine Schlüsselqualifikationen¹⁷ u.a. durch geeignete methodische Varianten in traditionellen Lehrveranstaltungen des Hochschulunterrichts gefördert werden sollten, in einer zweiten Stufe der neue Bereich der Germanistisch-fundierte Schlüsselqualifikationen¹⁸ Schriftlichkeit¹⁹, Mündlichkeit²⁰ und Literarisch-kulturelles Handeln²¹ gebildet wurde, und in einer dritten Stufe, einer Germanistisch orientierten Berufsfelderkundung, Studierende direkte Erfahrungen mit der Arbeitswelt machen und vor allem reflektieren können.

Der Bereich der Germanistisch-fundierte Schlüsselqualifikationen, in dem auf dem Hintergrund der fachwissenschaftlichen Forschung der Germanistik Berufsfähigkeiten in produktionsorientierten Lehrveranstaltungen

ca. 60% der Studienanfänger erhöht. Ziel muß es sein, den Erfassungsgrad weiter auf die 100%-Marke hin zu steigern.

¹⁶Siehe dazu Verf., „Drei-Stufen-Praxisorientierung: Zum Qualifikationspanorama eines Studienganges zwischen Fachwissenschaft und Berufsorientierung“, in: *DIHS* (Anm. 3), 189 ff.

¹⁷Siehe dazu Johannes Wildt, „Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen – Leitmotiv der Studienreform“, in: *DIHS* (Anm. 3), 198 ff.

¹⁸Siehe dazu Klaus-Hinrich Roth, „Fachlich-fundierte Schlüsselqualifikationen in der Germanistik“, in: *DIHS* (Anm. 3), 214 ff.

¹⁹Siehe dazu Cornelia Epping-Jäger, „Schriftlichkeit im Hochschulunterricht“, in: *DIHS* (Anm. 3), 220 ff.

²⁰Siehe dazu Petra Heyer, „Mündlichkeit im Hochschulunterricht“, in: *DIHS* (Anm. 3), 229 ff.

²¹Siehe dazu Renate S. Klinnert, „Literarisch-kulturelles Handeln im Hochschulunterricht“, in: *DIHS* (Anm. 3), 239 ff.

eingübt werden, ist der erfolgreichste des dreistufigen Praxisprogramms geworden. Dozierende wie Studierende haben das Angebot zum veränderten Lehren und Lernen angenommen, die Belegzahlen der Veranstaltungen konnten auf zuletzt 420 im Wintersemester gesteigert werden. Damit ist der Bereich, der durch seinen Übungscharakter nur begrenzte Teilnehmerzahlen verträgt, voll ausgelastet. Darüber hinaus haben die Germanistisch-fundierte Schlüsselqualifikationen wie kaum eine Innovation der letzten Jahre zur Belebung des Fachbereichs geführt. Auch hier hat sich die integrierte Struktur des Projektes, bei der jeder Lehrstuhl bzw. jede Abteilung mit einem Teilprojekt der Studienreform präsent ist, bewährt. Dies sorgt vor allem dafür, daß die drei beteiligten Wissenschaftsdisziplinen Neuere Deutsche Philologie, Ältere Deutsche Philologie und Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur jeweils ihre Sicht der (Forschungs-) Dinge in die drei (Lehr-) Projekte Schriftlichkeit, Mündlichkeit und Literarisch-kulturelles Handeln einbringen konnten. Die Lehrveranstaltungen, die seit 1995 in den Bereichen stattgefunden haben, sind von den Studierenden sehr gut angenommen worden. Die hochschuldidaktische Annahme, daß Schlüsselqualifikationen zielgerichtet in fachlichen Zusammenhängen aufgebaut werden können, hat sich hier bestätigt. Diese Lehrangebote sind sinnvollerweise auf das Fachstudium anrechenbar und gleichermaßen von Dozierenden als fachlich qualifiziert und von Studierenden als berufsqualifizierend geeignet akzeptiert: Nirgendwo zeigt sich so deutlich, daß Bildung und Ausbildung keine Gegensätze sind, sondern sich in einem Studiengang produktiv ergänzen. Für dieses Angebot bedarf es nun mittelfristig am dringlichsten einer neuen Professoren- und zweier Mitarbeiterstellen.

In der dritten Stufe Germanistisch orientierte Berufsfelderkundung²² arbeitet der Fachbereich mit dem Hochschulteam der Berufsberatung des Arbeitsamtes Düsseldorf zusammen. Dies gilt vor allem für die Veranstaltung Praxisfelder“, in der Referentinnen und Referenten aus ihrer Berufspraxis und über ihre Qualifikationsbiographie berichten. Seit zwei Semestern wird das Angebot durch eine Übung ergänzt, in der ebenfalls mit Referenten konkrete Berufsfertigkeiten eingeübt werden. Beide Veranstaltungen sind erfolgreich und gut besucht. Als zentrales Lehr-/Lernziel bildete sich dabei heraus, Studierende zur breiten Orientierung am Arbeitsmarkt anzuregen und sich nicht vorschnell auf einen Bereich festzulegen. Im Studiengang Germanistik ist dies traditionell der journalistische Bereich, der jedoch wenig Chancen auf dauerhafte, qualifizierte und abgesicherte Beschäftigung bietet. Den Studierenden sollen diese Probleme bewußtgemacht und Auswege gezeigt werden. Sonderveranstaltungen wie Bewerbertrainings etc. begleiten das Programm,

²²Zur ausführlichen Darstellung des Bereiches verweise ich auf den Artikel von Silke Hahn, „Berufsperspektiven erschließen – zur Programmatik des Studienbereichs Germanistisch orientierte Berufsfelderkundung“, in: *DIHS* (Anm. 3), 248 ff.

in dem die Reflexion der studienbegleitenden Praxis eine wesentliche Rolle spielt. In immer stärkerem Maße konnten zusätzlich Praktika, zuletzt bis zu 30 im Semester, vermittelt werden. Hier steht nun die Weiterentwicklung an: Ziel ist es, ein dauerhaft ausgestattetes Praxisbüro am Fachbereich einzurichten, das Elemente der Praktikavermittlung mit einer Beratung zur Qualifikationsbiographie verbindet.

Nicht zufrieden kann der Fachbereich mit der ersten Stufe Praxisorientierung insofern sein, als ein Großteil der im Hochschulunterricht gewählten Arbeitsformen dem Aufbau von Schlüsselqualifikationen immer noch zu wenig Raum gibt. Fanden z.B. vereinzelt mehr Projektseminare als früher statt, dominiert in vielen Seminaren immer noch die – vor allem bei Überreizung dieses methodischen Repertoires – lähmende Form des Referatehaltens durch die Studierenden als für die Lehrenden zunächst vorbereitungsökonomischste Unterrichtsform. Wenn auch durch verbesserte und angeleitete Vorbereitung die Qualität der Referate, z.B. durch Fachtutorien und durch spezielle Angebote im Bereich Mündlichkeit, gesteigert werden konnte, so ist eine (selbst in dieser Form optimierte) Methode bei Dauereinsatz wenig produktiv. Studierende schildern dies dann auch als ein Hauptmanko des Studienganges. Methodenwechsel in Seminaren, partizipative Sozialformen und die gezielte Einsetzung der Unterrichtsform Projekt, die immer noch zu Recht als eine der Schlüsselmethoden für die Aktivierung der Lernenden gilt, geschehen noch zu selten, werden aber bei Durchführung von Lehrenden wie von Lernenden fast durchgehend positiv bewertet. Hier ist noch einiges zu tun, wozu die Projektleitung durch gezielte, auch finanzielle Unterstützung solcher Projekte stärker als bisher beitragen will: Für die Durchführung von Projektseminaren soll ein Anreizsystem durch Sachmittelunterstützung (Anreizfonds Projektunterricht“) geschaffen werden.

Handlungsfeld 3: Lehren und Lernen / Hochschuldidaktik

Am Schnittpunkt der Handlungsfelder Praxisorientierung und Lehren und Lernen liegt dieses oben geschilderte Problem der zu wenig partizipativen Unterrichtsformen. Neben der Stärkung der Handlungsform Projekt muß hier bei den Lehrenden weiteres methodisches Repertoire vermittelt bzw. aufgebaut werden, damit das Interesse der Studierenden an fachlichen Themen nicht vorzeitig durch eindimensionale Unterrichtsformen minimiert wird. Bekanntlich ist dies ein Hauptproblem zumal geisteswissenschaftlicher Studiengänge. Unter der hochschuldidaktischen Perspektive eines verbesserten Lehrens und Lernens hat das Projekt daher verschiedene Maßnahmen ergriffen, die die Sensibilität für diese Fragestellung erhöhen sollen und den Lehrenden Hilfestellung beim Erkennen der Probleme und bei deren Abhilfe geben. Dabei gehen wir davon aus, daß Lehren und Lernen aus der konkreten Situation der Dozierenden und Studierenden heraus verbessert werden sollte

und dort seine Anknüpfungspunkte findet. Drei Maßnahmen standen für die notwendige Sensibilisierung u.a. für diese Fragestellungen im Vordergrund:

Zuerst ist hier die Studentische Veranstaltungskritik zu nennen, die als flächendeckende Maßnahme bereits im Wintersemester 1993/94 im Fachbereich durchgeführt, und für die damals ein entsprechendes Know-how mit Fragebögen bereitgestellt wurde. Seit dieser Zeit führen die Lehrenden die Veranstaltungskritik in eigener Verantwortung mit Hilfe dieses Repertoires durch. Die Studentische Veranstaltungskritik unterlag zu Beginn des Projektes einer von Ablehnung gekennzeichneten Diskussion. Die Kritik der Lehrenden an dieser Maßnahme richtete sich vor allem auf den Wahrheitswert‘ der Daten im Hinblick auf die Frage, ob die erhobenen Meinungen‘ der Studierenden auch wirklich die Unterrichtsrealität im Fachbereich abbilden. In der Tat war das Frageprofil der Veranstaltungskritik stark auf die subjektive Einschätzung der Studierenden – orientiert an konkreten didaktischen und methodischen Problemlagen – fokussiert, um dann Anhaltspunkte für Verbesserungen entwickelndes Seminargespräch zwischen Lehrenden und Lernenden zu bieten.²³

Aus diesem Grunde hat der Fachbereich auf Anregung der Lehrenden eine Form der Qualitätsreflexion der Lehrveranstaltungen entwickelt, die unter Zuhilfenahme bereits existierender Modelle an anderen Hochschulen ein Evaluationskonzept aufbaut, das eine auf ganz bestimmte Studienbereiche zielgerichtete Evaluation der Lehrveranstaltungen ermöglicht. Evaluation in diesem Sinne meint hier also die sozialwissenschaftlich qualifiziertere Form einer gründlichen, zielgerichteten und möglichst umfassenden, von den Lehrenden allemal als objektiver‘ verstandenen, Sichtung der einzelnen Lehr-/Lernsituationen. Sie ist in Methode und Perspektive in dieser Hinsicht von Studentischer Veranstaltungskritik zu unterscheiden. Das Konzept dieser Evaluation, die die Schwerpunkte Unterrichtsformen‘, Lehr-/Lernzielorientierung‘ und Qualifikationsentwicklung bei den Studierenden‘ hatte, ist an anderer Stelle ausführlich dargelegt worden²⁴ und hat durch seinen immensen Aufwand massiv personelle und finanzielle Ressourcen im Projekt verbraucht. Schwerpunkt war vor allem eine Evaluation des Studienbereiches Fachliche Grundlagen im Sommersemester 1996, in der Lehrende und Studierende in 17 Lehrveranstaltungen dieses neuen Bereiches jeweils zweimal im Semester mit einem sehr differenzierten Profil befragt wurden. Lehrende und Studierende hatten dabei jeweils unterschiedliche Fragebögen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß das Konzept der Evaluation sich zwar insofern ausgesprochen bewährt hat, als das Know-how sinnvolle

²³Dies dokumentiert *die blaue reihe – Diskussionsgrundlagen zur Studienreform Germanistik*. 1.Jg. (1994) Nr.10.

²⁴Siehe dazu Yoshiro Nakamura, Evaluation: Entwicklung statt Kontrolle. Interne Evaluation als begleitende Maßnahme von Studienreformprozessen auf Fachbereichsebene“, in: *DIHS* (Anm. 3), 120 ff.

und auch treffsichere Aussagen über die Qualität der Lehrveranstaltungen ermöglicht, die langfristigen Konsequenzen im Fachbereich sich aber von denen, die durch die Studentische Veranstaltungskritik erzielt werden können, nicht signifikant unterscheiden. Verblüffend war in beiden Fällen, wie genau, sachlich und sinnvoll wertend die Studierenden ihre Lehrveranstaltungen beurteilen können.

Dritte und zentrale Maßnahme unter einer hochschuldidaktischen Perspektive des Lehrens und Lernens im Fachbereich jedoch ist und bleibt die Qualifizierung der Lehrenden und Tutorinnen und Tutoren durch Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Diese bekanntlich durch zunächst starke Ressentiments seitens der Lehrenden geprägte Perspektive der Qualifizierung des eigenen Lehrhandelns sollte durch eine konzentrierte und deutliche Akzentsetzung mit Hilfe eines umfassenden Aus- und Weiterbildungsprogramms vor allem in den Jahren 1995/96 in den Fachbereich hinein transportiert werden.²⁵ Ziel war es, Weiterbildung mit Hilfe qualifizierter Hochschuldidaktikerinnen und Hochschuldidaktiker in den geographischen, sozialen und thematischen Nahbereich des Fachbereichs zu verlegen und damit verfügbar zu machen. Mit dem Ergebnis des Aus- und Weiterbildungsprogramms, das der Fachbereich auch nach dem Schwerpunkt 1995/96 in kleinerem Umfang, aber dauerhaft, weiterführen will, ist die Projektleitung sehr zufrieden. Bis auf eine Veranstaltung konnten alle 22 Fortbildungen, die seit 1995 angekündigt wurden, auch durchgeführt werden. Allerdings schwankt die Gruppengröße der Veranstaltungen bei den Lehrenden zwischen acht und siebzehn, bei den Tutorinnen und Tutoren zwischen fünfzehn und dreißig.

Bei der Frequentierung des Programms durch Lehrende ist ein starker Trend zu beobachten, daß nach den interessierten Dozentinnen und Dozenten im Fachbereich nun vor allem Lehrende aus anderen Fächern und Fakultäten die Fortbildungen besuchen. Diese begrüßenswerte Tatsache sprengt leider auf Dauer die Möglichkeiten des Projektes, so daß es sinnvoll erscheint, an der Universität Düsseldorf mittelfristig eine Einrichtung, gleich oder ähnlich einem Hochschuldidaktischen Zentrum, zu schaffen, die für den Hochschulbereich Düsseldorf solche Angebote entwickelt und gestaltet. Besonders erfolgreich ist auch hier das Engagement der Tutorinnen und Tutoren, von denen fast alle dauerhaft an den freiwilligen Angeboten, und zwar sowohl an thematischen Veranstaltungen wie an Supervisionen, teilnehmen. Das Aus- und Weiterbildungsprogramm war in jedem Falle sehr geeignet, die hochschuldidaktische Sensibilität und Qualifikation bei den Lehrenden im Fachbereich erheblich zu steigern. Die hochschuldidaktische Qualifikation bei den Tuto-

²⁵Siehe dazu Verf., Die Lehre braucht hochschuldidaktische Qualifikation: Ein Aus- und Weiterbildungsprogramm auf Fachbereichsebene, in: *DIHS* (Anm. 3), 87 ff.

rinnen und Tutoren läßt sich vor dem Hintergrund der diesbezüglichen Fortbildungsmaßnahmen zur Zeit als sehr gut bezeichnen.²⁶

Partizipation / Organisationsentwicklung / Öffentlichkeitsarbeit

Das Studienreformprojekt hat es von Anfang an als Aufgabe gesehen, eine grundständig andere Form des Handelns im Fachbereich zu etablieren, als sie normalerweise in der Hochschule üblich ist. Zentral war dabei die Einrichtung der Studienreformkommission aus Lehrenden und Lernenden. Dieses Gremium, das quer zu den normalen Strukturen des Fachbereichs liegt, hat sich sehr bewährt und im Organisationsentwicklungsprozeß eine Schlüsselrolle eingenommen. Allerdings ist eine solche Kommission mit der Entwicklung der Studienreform aus sich selbst heraus allein auch überfordert, daher kann gerade das korrigierende Zusammenspiel von Fachbereichsgremien (Vorstand der Wissenschaftlichen Einrichtung, Abteilungsbesprechungen), Projektgremien (Projektkonferenz als Koordinationsgremium der Projektbereiche, Projektleitung, Studienreformbüro-Team etc.) und das sie verbindende Gremium Studienreformkommission helfen, alle personellen Möglichkeiten im Fachbereich zu nutzen und aufeinander zu beziehen.²⁷ Der partizipative Ansatz hat sich für die Studienreform als existentiell herausgestellt, hinter Studienreformen ohne eine starke Beteiligung von Studierenden muß daher aus unserer Sicht ein deutliches und prinzipielles Fragezeichen gesetzt werden. Wir wollen diesen Aspekt im Düsseldorfer Projekt noch weiter verstärken, indem durch eine Anlaufstelle Studierendenpartizipation im Studienreformbüro Studierende in ihren Anliegen und Projekten im Fachbereich explizit unterstützt werden. Hier hat im Wintersemester 1996/97 bereits eine Veranstaltung, das Reformcafé, stattgefunden, in dessen Rahmen studentische Initiativen ihre Ergebnisse präsentiert haben.

Zur Etablierung des Studienreformeranliegens in der Hochschule hat das Projekt mehrere Großveranstaltungen durchgeführt. Bereits zur Tradition gehört hier der alljährliche *Tag der Lehre*, der 1995, 1996 und 1997 zu den Themen Studienstrukturreform“, Praxisorientierung“ und Forschung, Lehre, Gesellschaftliches Handeln“ stattfand. Die Veranstaltungen haben ihren Zweck u.E. voll erfüllt und sind geeignet, das Anliegen Studienreform in der hochschul-, bildungspolitischen und allgemeinen Öffentlichkeit transparenter zu machen. Gleichermaßen haben dort thematisch zukunftsweisende

²⁶Das Projekt will sich in seiner zweiten Phase ab 1998 darum bemühen, Lehren und Lernen und Studienstrukturreform, zwei Aspekte, die aus strategischen Gründen zunächst auseinandergelegt wurden, wieder stärker als Einheit zu verstehen. Aus der Strukturreform heraus wird nun die didaktische und methodische Reform der einzelnen Lehrveranstaltungen im Vordergrund stehen.

²⁷Siehe dazu Verf., Demokratisierung ohne Innovation ist leer, Innovationen ohne Demokratisierung sind blind: Die Studienreformkommission“, in: *DIHS* (Anm. 3), 53 ff.

Auseinandersetzungen, Weiterentwicklungen und Vernetzungen im Studienreformbereich stattgefunden, die Veranstaltungen haben aber auch immer gleichzeitig dazu beigetragen, Strukturen des Handelns im Düsseldorfer Projekt zu festigen oder neu aufzubauen. Die hochkarätigen Gäste und ReferentInnen halfen wesentlich, mit der Veranstaltung das Projekt im bildungspolitischen Bereich bekannt zu machen und damit das Anliegen Studienreform, in deren Dienst sich das Projekt stellt, zu stärken. Die Veranstaltungen haben geholfen, der in der Darstellung für Außenstehende“ oft verwirrenden Problematik Studienreform in Düsseldorf und auch in Nordrhein-Westfalen ein klareres Gesicht zu geben.²⁸

Eingebunden waren diese Veranstaltungen in ein umfassendes Öffentlichkeitsarbeitskonzept, dessen Ziele voll erreicht wurden.²⁹ Dies ist um so wichtiger, als Themen der Bildung in den öffentlichen Medien weiterhin kaum eine Rolle spielen.³⁰

Zur Entwicklung der Rolle der Hochschullehre im Rahmen des historischen und systematischen Kontextes der Disziplin Germanistik will das Studienreformprojekt in Zusammenarbeit mit dem Fachbereich u.a. durch die Veranstaltungsreihe Germanistik „... Lasten der Vergangenheit, Perspektiven der Zukunft“ beitragen, in deren Rahmen bisher sieben Vorträge gehalten wurden.

Perspektiven

Neue Maßnahmen in 1998

Von den vier Handlungsfeldern wird zukünftig das Handlungsfeld Lehren und Lernen in einem ausgeweiteten Sinne im Vordergrund stehen und zwar insofern, als hier die gewonnenen Strukturen in den anderen Feldern unter dieser Perspektive inhaltlich qualitativvoller ausgestaltet werden müssen. Mehr Projektunterricht, mehr Partizipation in Lehrveranstaltungen, besseres Lehren durch veränderte Unterrichtsformen und Profilbildung durch Studienschwerpunkte sind hier u.a. die Stichworte. Viele Weiterentwicklungsmöglichkeiten sind bereits bei den einzelnen Maßnahmen aufgeführt wor-

²⁸Siehe dazu Verf., Corporate Identity: Die Studienreform braucht ein Gesicht, das es in sich hat“, in: *DIHS* (Anm. 3), 70 ff.

²⁹Siehe dazu Silke Meyer, Public Relations: Die Öffentlichkeit ist unser Partner“, in: *DIHS* (Anm. 3), 75 ff.

³⁰In der hochschulbezogenen Öffentlichkeit hat der Projektleiter durch zahlreiche Vorträge und Gespräche an anderen nordrhein-westfälischen Hochschulen versucht, das Anliegen der Düsseldorfer Reform transparent zu machen und für diese Partnerinnen und Partner zu gewinnen. Dies wurde erleichtert durch die bekannteste Publikation des Düsseldorfer Projektes *die blaue reihe: Diskussionsgrundlagen zur Studienreform Germanistik*, die in bislang 37 Ausgaben die Ergebnisse des Projektes dokumentiert. Siehe dazu auch Petra Schiffer, „Die Studienreformzeitschrift: Konzepte der Lehre entwickeln, darstellen, vernetzen. Die Zeitschrift die blaue reihe – Diskussionsgrundlagen zur Studienreform Germanistik“, in: *DIHS* (Anm. 3), 81 ff.

den und Teil des Zukunftsprogramms des Projektes. Ich beschränke mich daher hier auf die Schwerpunkte, die in den entsprechenden Zusammenhängen noch nicht genannt wurden.

Im Bereich der Studienstrukturreform sind aufgrund der bisherigen Erfahrungen Korrekturen bzw. Ergänzungen vorzunehmen. Die einschneidendste Regelung wird dabei die Neustrukturierung der Zwischenprüfung sein. Bezog sich diese bisher zu sehr auf differenzierte Spezialaspekte und war fachwissenschaftlich zu kleinteilig angelegt, soll sie in Zukunft auf die fachlichen Grundlagen des Studiums in den Studienbereichen B (Einführung) und C (Fachliche Grundlagen) bezogen sein. Dafür müssen die oben genannten Studienordnungen geändert werden. Der Fachbereich wird erst dann den Rahmen der Eckdatenverordnung ausschöpfen und erhofft sich davon einen gezielteren Lernerreiz für den Erwerb von Grundlagenkenntnissen. Auf Transparenz der Prüfungsinhalte und klare Durchführungsstruktur soll bei diesem Modell besonderer Wert gelegt werden. Zu diesem Zwecke werden zur Zeit flächendeckend in den einzelnen Teilfächern mit allen Dozentinnen und Dozenten Leitfäden für das Grundstudium der Germanistik mit dem Ziel einer inhaltlichen Festlegung bzw. Standardisierung der Themen in diesem Bereich erarbeitet. Dieser extrem langwierige und arbeitsaufwendige, aber dennoch unverzichtbare Prozeß ist im Fach Neuere Deutsche Philologie bereits abgeschlossen.³¹

Zur Entwicklung von Lernstrategien sollen verstärkt Fachtutorien beitragen, die Anleitungen für deren integrierten und zielgerichteten Aufbau bieten können. Dies soll in der Weiterbildung der Tutorinnen und Tutoren stärkeres Gewicht erhalten.

Nach der Reform des Grundstudiums soll nun das Hauptstudium verstärkt ins Blickfeld rücken. Forschungsschwerpunkte der Lehrenden sind nicht automatisch Studienschwerpunkte für die Lernenden. Daher sollen mit den Lehrenden Strategien erarbeitet werden, wie diese Transformation unter hochschuldidaktischen Gesichtspunkten vorgenommen, und so die im Grundstudium bewußt vermiedene Spezialisierung der Studierenden nun sinnvoll im Hinblick auf eine Prüfungsphase möglich werden kann. Diese Studienschwerpunkte sollen dann den Studierenden auch transparent vorgestellt werden.

Ein Mittel dieser transparenten Profilierung von Studienschwerpunkten wird eine neue Initiative sein, die die Ergebnisse des Entwicklungsprozesses Studienreform mit dem Informationsbedürfnis der Studierenden verbindet. Wir entwickeln zur Zeit das Konzept eines Studienbegleitenden Studienführers, der nicht nur die grundsätzlichen Informationen zum Studiengang liefert, sondern mit Abonnementcharakter die Studierenden über ihre ganze

³¹Siehe dazu *die blaue reihe – Diskussionsgrundlagen zur Studienreform Germanistik* (The-menheft: „Fachliche Grundlagen im Germanistik-Studium“), 3. Jg. (1996) Nr. 36.1.

Studienphase hin begleiten will und daher ständig ergänzt wird. Der Studienführer wird zum Wintersemester 1998/99 erstmals erhältlich sein. Wir werden so das reformierte Studium besser als bisher an eine große Anzahl der Studierenden vermitteln können.

Nicht zufrieden kann der Fachbereich trotz seines inzwischen gut strukturierten Studienangebotes mit der Prüfungsquote in den Abschlußprüfungen der Studiengänge sein. Die Absolventenzahl durch gezielte Beratungsangebote zu erhöhen und die Prüfungsphase stärker an das Hauptstudium anzukoppeln, ist daher ein weiteres Hauptziel der nächsten Projektphase. Zu diesem Zweck soll im Fachbereich eine Prüfungsoffensive gestartet werden. Die Beratung soll prüfungsorganisatorische, prüfungsrechtliche, psychologische, fachliche und lernstrategische Aspekte haben.

Zur Darstellung des Fachbereiches nach außen wie zur Entwicklung seiner Strukturen nach innen wird zur Zeit das Modell eines Lehrberichts erarbeitet, in dem die Sicht der Studierenden auf ihr Studium eine wesentliche Rolle spielt.³² Diese Perspektive soll mit einer positiven Darstellung der Lehre und mit Kritik an dieser gleichermaßen verbunden sein. Ein Ansatz, der folgerichtig auf eine Veröffentlichung des Berichtes zielt.

Strukturelle Zukunft des Reformmodells

Es ist 1997, drei Jahre nach der Institutionalisierung des Programms, davon auszugehen, daß die noch anstehenden Aufgaben und die Erprobung des Konzeptes im Hinblick auf dessen Übertragbarkeit auf andere Studiengänge es sinnvoll machen, das Reformmodell bis zum Jahr 2000 fortzuführen. Das Studienreformprojekt wird dann in der gegenwärtigen Organisationsform aufgelöst. Zum Jahreswechsel 1998/99 soll begonnen werden, die Reformmaßnahmen in den Standardbetrieb des Studienganges zu integrieren. Mit einer solchen Laufzeit des Projektes ist es möglich, Studierende, die unter den neuen Bedingungen das Studium aufgenommen haben, innerhalb der Reformphase zum Abschluß zu führen. Erst dann kann eine abschließende Beurteilung des Integrierten Handlungskonzeptes“ sinnvoll und valide vorgenommen werden. Die Integration des Reformmodells in die Hochschule wird dann als erfolgreich bezeichnet werden können, wenn es gelingt, innovative Lehrprojekte wie die Germanistisch-fundierte Schlüsselqualifikationen durch eigene Professoren- bzw. Mitarbeiterstellen weiterzuführen. Die Nachhaltigkeit von Reformen zeigt sich nicht ausschließlich, aber eben auch an der Frage der auf Dauer zur Verfügung stehenden Ressourcen.

Und Heine?

Der hätte wohl ein ungebrochenes Verhältnis zur Evaluation und Neu-

³²Inzwischen ist der Lehrbericht der Düsseldorfer Germanistik unter dem Titel: „Germanistik: Die Zukunft der Bildung gestalten“, (Düsseldorf, 1998) erschienen.

gestaltung von Lehre, Studium und Studienreform gehabt, denn nicht nur der heutige Tag ist ein Resultat des gestrigen“. Zwar, müssen wir erforschen, was dieser gewollt hat, wenn wir zu wissen wünschen, was jener will [Umst.d.V.]⁴³³: Aber Heine würde ebenso darauf bestehen, daß der morgige Tag auch ein Resultat des heutigen sein kann. Man muß eben nur wollen.

IV. Antrittsvorlesungen und sonstige wissenschaftliche Beiträge

³³Heinrich Heine, *Französische Zustände*, 166.

