

Wolfgang Hallet (Hg.)
unter Mitarbeit von Judith Hofmann

Literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik

Konzepte, Methoden, Lehrbeispiele

GCSC

Giessen Contributions to the Study of Culture

10

Edited by

Horst Carl, Wolfgang Hallet, Ansgar Nünning, Martin Zierold



International Graduate Centre
for the Study of Culture

Wolfgang Hallet (Hg.)
unter Mitarbeit von Judith Hofmann

Literatur- und kulturwissenschaftliche

Hochschuldidaktik

Konzepte, Methoden, Lehrbeispiele

 Wissenschaftlicher Verlag Trier

**Literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik.
Konzepte, Methoden, Lehrbeispiele.**

Hg. v. Wolfgang Hallet.-

Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2013

(GCSC; 10)

ISBN 978-3-86821-494-9

Umschlaggestaltung: Brigitta Disseldorf

© WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2013

ISBN 978-3-86821-494-9

Alle Rechte vorbehalten

Nachdruck oder Vervielfältigung nur mit
ausdrücklicher Genehmigung des Verlags

WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier

Bergstraße 27, 54295 Trier

Postfach 4005, 54230 Trier

Tel.: (0651) 41503

Fax: (0651) 41504

Internet: <http://www.wvttrier.de>

E-Mail: wvt@wvttrier.de

Vorwort

Die Einsicht, dass sich literatur- und kulturwissenschaftliche Forschung gewissermaßen nur in der Darstellung und Vermittlung konstituiert, ist nicht neu. Allerdings wurden darunter lange Zeit lediglich die schriftliche Publikation oder die Präsentation und Diskussion auf Tagungen und Konferenzen verstanden. Dabei ist die Lehre in den Vorlesungen und Seminaren der Hochschulen der eigentliche Ort der Vermittlung, an dem die Forschung sich zu kanonisiertem, gesichertem und transferierbarem Wissen verdichtet. Dort wird das wissenschaftliche Wissen ganzer Studierendengenerationen ausgebildet, und dort werden die Grundlagen gelegt für die weitere Zirkulation dieses Wissens in der schulischen Bildung, aber auch für die zukünftige Forschung der nachrückenden Wissenschaftlergenerationen. Das *International Graduate Centre for the Study of Culture* (GCSC) der Justus-Liebig-Universität Gießen betrachtet es daher als eine wichtige Aufgabe, die Doktorand/-innen von Beginn ihrer wissenschaftlichen Karriere an auch für die Vermittlung des literatur- und kulturwissenschaftlichen Wissens in der Hochschullehre auszubilden. Der vorliegende Band ist aus diesem hochschuldidaktischen Bemühen des *Teaching Centre* des GCSC und einer dort initiierten hochschuldidaktischen Tagung hervorgegangen. Damit wird zugleich ein neues Feld der Hochschuldidaktik umrissen: die bereichs- oder fachspezifische Lehre in den literatur- und kulturwissenschaftlichen Disziplinen. Dieser Band stellt die bildungstheoretischen Grundlagen, die Ziele und methodische Fallbeispiele für eine solche bereichsspezifische Lehre vor und möchte damit auch die weitere Forschung auf diesem Feld anstoßen.

Der Dank des Herausgebers gilt allen, die durch Vorträge, in Diskussionen und in den Beiträgen zu diesem Band Anstöße zur Entwicklung der literatur- und kulturwissenschaftlichen Hochschullehre gegeben und zur Weiterentwicklung der Hochschuldidaktik beigetragen haben. Stefanie Bock, Verena Fries und Elizabeth Kovach danke ich für die zuverlässige und sorgfältige Mitarbeit an der Erstellung des Manuskripts und der Korrektur der Beiträge, an der auch Jan S. Schäfer und Methuja Thavarasa mitgewirkt haben. Ein besonderer Dank gilt Judith Hofmann für Ihre große Umsicht, Sorgfalt und Aufmerksamkeit in der Betreuung und Redaktion dieses Bandes.

Gießen, im August 2013
Wolfgang Hallet

INHALT

BILDUNGSTHEORETISCHE GRUNDLEGUNG

- WOLFGANG HALLET
Ansätze, Konzepte und Aufgaben einer literatur- und kulturwissenschaftlichen
Hochschuldidaktik. Eine Einleitung 3
- ANSGAR NÜNNING
Zur Aktualität der Einheit von Forschung und Lehre:
Bildung durch forschendes Lehren und Lernen in der
literatur- und kulturwissenschaftlichen Hochschuldidaktik 25

FORSCHENDES STUDIEREN

- MICHAEL K. LEGUTKE
Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung:
Anmerkungen zu einem kulturdidaktischen Hauptseminar
Exploring US Education. Focus on the American High School 51
- JULIANE LENSCH
Soziokulturelle Kontextualisierung von Populärmusik mittels
musikalischer Analyse – Ein Beitrag zum Forschen-Lernen 65

KULTURELLE PARTIZIPATION

- SIGRID THIELKING
Kulturvermittlung und ‚Öffentliche Didaktik‘ – Überlegungen und Perspektiven 75
- ULF ABRAHAM
Geteilte Aufmerksamkeit für Literatur? „Literarische Kompetenz“
als Fähigkeit kulturelle Praxis zu teilen 87

LITERATURWISSENSCHAFTLICHE KOMPETENZEN

- CAROLA SURKAMP
Texte erspielen – literaturwissenschaftliche Kompetenz erwerben:
Ein Plädoyer für die Integration von lerner- und handlungsorientierten
Verfahren in den universitären Literaturunterricht 105
- IRINA BAUDER-BEGEROW
Die Romanze – Hochschuldidaktische Potenziale einer populären Gattung 121

VISUELLE KOMPETENZEN

MARC FRITZSCHE „Das sieht man doch!“ Zum Einsatz von Bildern in der Hochschuldidaktik	141
MICHAEL MEYER Visuelle Kompetenz durch multimodale Bild/Texte	155
NINA FRIESE Zur Sichtbarmachung kultureller Sinngehalte in medialen Inszenierungen auf der Unterrichtsgrundlage des problembasierten Lernens	173

KONTEXTUALISIERUNGSKOMPETENZEN

MARKUS SPÄTH Kontexte vermitteln, Kontexte verstehen – Didaktische Konzepte für die kunsthistorische Lehre	189
MARTIN GENETSCH Viktorianische Lyrik in der Hochschuldidaktik: Robert Brownings „My Last Duchess“	205

BILDUNGSTHEORETISCHE
GRUNDLEGUNG

ANSÄTZE, KONZEPTE UND AUFGABEN EINER LITERATUR- UND KULTURWISSENSCHAFTLICHEN HOCHSCHULDIDAKTIK. EINE EINLEITUNG

WOLFGANG HALLET

1. Anforderungen an eine literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik

Die Hochschulen und Universitäten haben die Didaktik entdeckt. Diese institutionelle Hinwendung zu Fragen des Lehrens und Lernens an der Hochschule in Gestalt hochschuldidaktischer Zentren, Qualifizierungsmaßnahmen und Lehrevaluationen kann man in der Geschichte der Universitäten in Deutschland als bildungspolitischen Einschnitt und wichtigen Schritt hin zu einer neuen Lehr- und Studierkultur an den Universitäten und Hochschulen deuten. Parallel zu diesen institutionellen Entwicklungen hat sich die Hochschuldidaktik als eigenständige Disziplin etabliert, wenngleich sie als solche vielerorts in den Anfängen steckt und vor allem zunächst mit allgemeinen Fragen des Lehrens und Lernens, mit der Entwicklung von Methodiken und mit der Konzeptualisierung und Beschreibung sogenannter hochschuldidaktischer Schlüsselqualifikationen beschäftigt ist. Dies bedeutet auch: Zwar besteht mittlerweile Konsens darüber, dass zu all diesem wissenschaftliche und didaktische Expertise entwickelt werden muss und dass eine Professionalisierung der Hochschullehre geboten ist; aber es ist wichtig, sich auch der Gefahren und Fragen bewusst zu sein, die mit dem gegenwärtigen Trend zu ‚einer‘ Hochschuldidaktik verbunden sind. Von diesen Problematiken soll zunächst die Rede sein.

1.1 Bildung und Ausbildung

Gegenwärtig liegt in den meisten Publikationen und vor allem in den Weiterbildungsangeboten hochschuldidaktischer Zentren der Fokus überwiegend auf allgemeinen Verfahren und Techniken der Vermittlung von Kenntnissen und Kompetenzen an die Studierenden und auf der hochschuldidaktischen Qualifizierung der Lehrenden (vgl. z.B. Hofer et al. 2013, bes. Kap. II). So begrüßenswert diese Entwicklung im Lichte einer notorischen Vernachlässigung der didaktischen Qualifizierung der Hochschullehrenden auch ist, so groß ist die Gefahr, dass die Hochschuldidaktik gleich zu Beginn ihrer Herausbildung als wissenschaftliche Disziplin auf die Lehre von den Vermittlungstechniken und -kompetenzen verengt wird und damit jede Bildungshaltigkeit verliert. Denn die allen Lehr- und Vermittlungsprozessen vorgängige Frage ist auch an der Hochschule, welchen Bildungszielen und -inhalten die Studiengänge verpflichtet sind, für die Lehrende an der Hochschule ihrerseits ausgebildet und qualifiziert werden

müssen. Erst aus einer solchen Bestimmung lässt sich dann ableiten, über welche Kompetenzen und Fähigkeiten jene verfügen müssen, die die in der Hochschullehre zu vermittelnden Inhalte und Methoden definieren. Die Auswahl von Seminarinhalten, aber auch die Entwicklung von Studiengängen und die Definition von Kompetenz- und Fähigkeitszielen durch die Lehrenden an der Hochschule hängt bis auf die Ebene der einzelnen Seminarsitzung hinunter entscheidend von bildungstheoretischen Rahmenbedingungen ab.

Dafür ein Beispiel: Man kann und muss die Entwicklung teilnehmerorientierter Unterrichtsformen natürlich lernpsychologisch begründen mit der berechtigten Annahme, dass nur aktives, kognitiv-konstruktives Lernen zur nachhaltigen Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten führt (vgl. Hallet 2006: 13 ff.). Eine solche lernpsychologische Annahme reicht aber für sich genommen als Begründung nicht aus. Sie muss vielmehr zusammentreffen mit einem Bild von Studierenden, das diese als mündige junge Wissenschaftler/-innen betrachtet, die Verantwortung für ihr eigenes Forschen und Lernen übernehmen können.

Begründungen für teilnehmeraktive Formen müssen also über die Lernpsychologie hinausreichen. So kann man z.B., wie es Ansgar Nünning in seinem Beitrag in diesem Band tut, das forschende Lernen als dem wissenschaftlichen Studium und der universitären Bildung besonders angemessen betrachten. Man kann auch noch weiter ausgreifen: Ein Bild von Teilnehmer/-innen und Studierenden, die selbst Verantwortung für ihr Lernen und Arbeiten übernehmen, gründet nicht zuletzt darauf, dass es sich um Individuen handelt, die zu selbstbestimmtem Leben und Arbeiten, zu kritischem Denken und zur aktiven Teilhabe an kulturellen und gesellschaftlichen Prozessen befähigt werden sollen. Darüber hinaus handelt es sich bei akademisch Gebildeten, wie sie die Hochschulen hervorbringen, in der Regel um solche Mitglieder der Gesellschaft, die nach ihrem Studium berufliche und soziale Positionen mit besonderer Verantwortung und oft weitreichenden Entscheidungsbefugnissen übernehmen. Solche bildungstheoretischen Begründungen, wie sie ‚Selbstbestimmtheit‘ oder *participative citizenship* darstellen, mögen intuitiv bei allen Hochschullehrenden eine Rolle spielen; im alltäglichen hochschuldidaktischen Diskurs sind sie jedoch nicht bewusst und kategorial nicht entwickelt als Begründungsparadigmen für didaktisches Handeln.

1.2 Disziplinäre Diversifizierung und Spezialisierung

Wenn man die vorangegangenen Überlegungen ernst nimmt, erkennt man, dass, bezogen auf die Lehre, die abstrakte Ebene bildungstheoretischer Kategorien nur dann konkretisiert und praktisch eingelöst werden kann, wenn sie auf die Ebene der jeweiligen fachlichen Disziplin und des von ihr repräsentierten wissenschaftlichen Wissens heruntergebrochen wird. Im Bereich der Literatur- und Kulturwissenschaften gibt es dafür nur sehr wenige Beispiele, wie etwa das Themenheft *Literatur an der Hochschule* (Meyer 2008b). Die fehlende disziplinäre Verankerung jedenfalls birgt die Gefahr, dass es sich bei didaktischen oder methodischen Konzepten um inhaltsentleerte Wort-

hülsen handelt und dass disziplinbezogene Antworten auf die Frage nach den Lehr- und Studieninhalten eines Faches weniger mit dem Bildungs- und Ausbildungsauftrag eines Faches oder eines Studienganges zu tun haben als vielmehr mit allgemeinen, aber machtvollen politischen oder bildungspolitischen Vorgaben wie ‚Praxisorientierung‘, ‚Kompetenzorientierung der Curricula‘ oder ‚Effizienzsteigerung‘. Antworten auf Fragen nach dem Bildungsgehalt oder nach den Studienzielen und -inhalten sowie nach sinnvollen, nicht-kontingenten Methodiken können wegen der Verschiedenartigkeit der Studiengänge und -fächer jedoch nur disziplinspezifisch gegeben werden. Hier sind die Universitäten und Fakultäten in der Pflicht, aber auch die Lehrenden selber: Die Ausbildungsziele ihrer Studiengänge, die mittlerweile so gut wie überall in Form von Modulbeschreibungen niedergelegt sind, müssen im Lichte bildungstheoretischer Rahmungen kritisch betrachtet werden. Es sind Fragen zu stellen nach der gesellschaftlichen Bedeutung eines Faches, nach dem spezifischen Bild von der gesellschaftlichen und kulturellen Rolle der Absolvent/-innen eines Studiengangs – von den Geographie- und Sozialkundelehrer/-innen über die anglistischen Literaturwissenschaftler/-innen bis zu den Sprach- und Politikwissenschaftler/-innen – und nach den Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die Absolventen eines Studiengangs als akademisch gebildete Mitglieder der Gesellschaft verfügen müssen. Insbesondere die Kompetenzbestimmungen können nur das Resultat bildungstheoretischer Überlegungen sein, die danach fragen, auf welche Weise die gesellschaftlichen und kulturellen Anforderungen an inner- und außeruniversitäre Berufs- und Tätigkeitsfelder und die berechtigten Ansprüche der sie ausfüllenden Individuen in Einklang gebracht werden können.

1.3 Methodisches Repertoire

Es ist unstrittig, dass das, was für die Bestimmung der fachlichen Inhalte gilt, analog auch für die Lehr- und Lernmethoden gilt. Das ist am ehesten erkennbar, wenn man z.B. die Lehre in den experimentellen Naturwissenschaften mit denen in hermeneutischen Fächern vergleicht. Es liegt auf der Hand, dass sich naturwissenschaftliche empirisch-experimentelle Settings auch in den Lehr-, Lern- und Übungsmethoden spiegeln müssen. Umgekehrt ist plausibel, dass in den Geistes- und Kulturwissenschaften sprachlich-diskursive Verfahren des Umgangs mit Texten und der Bedeutungsaushandlung einen besonderen Stellenwert besitzen und Bestandteil der Einübung in disziplinäre Praktiken sein müssen. Andererseits sind vermeintlich bewährte Lehrmethoden in einer Disziplin noch nicht dadurch legitimiert, dass sie im Fach eine lange Tradition haben. Es gibt keine ‚natürlichen‘ Zusammenhänge zwischen Fach und Methode, sondern es ist Aufgabe einer disziplinbezogenen Hochschuldidaktik, Lehrkonzepte und -methodiken stets aufs Neue zu reflektieren und für den konkreten Fall einer jeden einzelnen Lehrveranstaltung einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Die methodische Qualifizierung für die fachadäquate Wahl angemessener Lehr- und Lernmethoden stellt daher eines der anspruchsvollsten Felder einer disziplinspezifischen Hochschuldidaktik dar.

Die vorangehenden Überlegungen bilden den Ausgangspunkt für die folgende Systematisierung der Aufgaben einer literatur- und kulturwissenschaftlichen Hochschuldidaktik. Es zeichnet sich bei diesem Unterfangen auch ab, dass eine literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik bei aller Notwendigkeit fachlich-disziplinärer Basierung und Orientierung einen interdisziplinären Charakter hat, der es erlaubt, z.B. Kompetenzbeschreibungen und Methoden für zwei verschiedene Literaturwissenschaften, z.B. die germanistische und die romanistische, mindestens analog, wenn nicht in Teilen identisch und transdisziplinär zu denken. Ähnliches gilt für den Umgang mit Texten und Medien, für das forschende Studieren oder für methodische Verfahren, die zwischen verschiedenen text-, quellen- und materialbasiert, hermeneutisch und kulturwissenschaftlich-konzeptuell arbeitenden Disziplinen bis zu einem gewissen Grad gut übertragbar sind. Dennoch ist auch hier zu beachten, dass es in jeder Disziplin fachliche und curriculare Rahmenbedingungen und Traditionen gibt, welche die Lehrinhalte und -verfahren mit determinieren.

2. Aufgaben einer literatur- und kulturwissenschaftlichen Hochschuldidaktik

Wie man erkennt, bedarf die Weiterentwicklung der Hochschuldidaktik einer systematischen Entwicklung und Beschreibung ihrer Theorie, ihrer Forschungsfelder und ihrer Teilbereiche. Gegenwärtig sind all diese Felder als Entwicklungslinien erkennbar, an welche die folgende Systematisierung anknüpft. Andererseits nimmt sie Systematisierungen aus den schulbezogenen allgemeinen oder fachspezifischen Didaktiken auf, in denen die Systematisierung und Ausdifferenzierung der Teilbereiche weiter vorangeschritten ist und sich u.a. auch als disziplinäre Schwerpunktbildung, Spezialisierung oder Arbeitsteilung bewährt hat (vgl. Hallet 2006: 24 ff.). Für die Hochschuldidaktik stellt sich der folgende Systematisierungsvorschlag hingegen eher als Umriss zukünftiger Desiderate und Forschungsfelder dar.

2.1 Hochschuldidaktik als Theorie universitärer Bildung

Eine literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik muss als Theorie von der universitären Bildung und Ausbildung der Studierenden in den entsprechenden Studiengängen mit je besonderen Abschlussprofilen entwickelt werden. In dieser Ausprägung beschäftigt sich die Hochschuldidaktik mit Fragen nach den gesellschaftlichen Bedingungen, Rahmungen und Zielsetzungen des universitären Lehrens und Lernens. Eine Kernfrage ist in jeder bildungstheoretischen Didaktik, auf welche Weise die Ansprüche der Gesellschaft und ihrer verschiedenen Teilbereiche, auf die die Universität ihre Absolvent/-innen vorbereitet, einerseits und die berechtigten Ansprüche der Individuen auf Selbstbestimmtheit in dieser Gesellschaft andererseits vermittelt werden können (vgl. dazu genauer Abschnitt 3.1). In einer Phase wie der gegenwärtigen,