

— Peter Salden —

## **Literaturwissenschaft – Slavistik – Hochschuldidaktik** Annäherung an eine mögliche Verbindung

Im Jahre 1898 bildete sich in Deutschland die erste hochschuldidaktische Gesellschaft, die „Gesellschaft für Hochschulpädagogik“ (von Queis 1990, 49 f.). Ihre Unterstützer traten engagiert dafür ein, der Art und Weise des Unterrichtens an den Universitäten mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Professoren sollten besser auf ihre Lehraufgaben vorbereitet werden, der Unterricht methodisch besser durchdacht und möglichst sogar nach objektiv wirksamen Kriterien gestaltet werden:

In letzter Hinsicht wird insbesondere diejenige Richtung weiter zu verfolgen sein, welche bereits an vielen Hochschulen in der Entwicklung der Seminare und ähnlicher Veranstaltungen mit Erfolg eingeschlagen worden ist, darin bestehend, dass diejenigen Lehrweisen, welche auf das bloße Zuhören angelegt sind, sich zu Gunsten eines Lehrbetriebes einschränken, der auf rege Bethätigung der Lernenden selber, jedoch mit Wahrung einer spezifisch hochschulmäßigen Lehrweise, gerichtet ist. (Förster 1900, 389)

Viele der zeitgenössischen Hochschulprofessoren hatten für derlei Überlegungen wenig Verständnis. Zu ihnen gehörte auch der prominente Pädagoge Friedrich Paulsen, der mit den Verfechtern der neuen Ideen öffentlich polemisierte. In mehreren Publikationen machte er deutlich, dass seiner Meinung nach der beste Weg zu guter Lehre die Orientierung an den jeweils besten Lehrern eines Faches sei:

Und das wird dann am besten in der Form geschehen, dass, wer die Lehrkunst oder, um das vertrackte Wort zu brauchen, die „Hochschulpädagogik“ in klassischer Philologie oder in Gynäkologie lernen will, den Unterricht eines Meisters in dieser Kunst

besucht und von ihm miteinander die Wissenschaft und die Lehrkunst lernt. (Paulsen 1902, 281)

Dass Lehrmethoden abstrakt zu beschreiben seien, betrachtete Paulsen vor allem deshalb skeptisch, weil sowohl jedes Fach als auch jeder Lehrer seine individuellen Züge habe. Entsprechend gelte aus professoraler Sicht mit Blick auf didaktische Methodik: „La méthode c'est moi.“ (Paulsen 1902, 281)

Es ist erstaunlich, dass dieser Disput schon über 100 Jahre zurückliegt – scheint sich doch seitdem der Diskussionsstand nicht verändert zu haben. Noch immer treffen Positionen, dass auch das Lehren an Universitäten gut durchdacht und womöglich gar gelernt sein will (und kann), auf große Skepsis. Dies mag man am Beispiel der Slavistik bestätigt finden: Diskussionen darüber, wie Slavistik an der Hochschule unterrichtet werden sollte, haben in der Geschichte dieser Disziplin wenig (wissenschaftliche) Spuren hinterlassen.

Ist das gut und richtig so? Der vorliegende Beitrag nähert sich dieser Frage in drei Schritten: Er blickt auf die didaktischen Diskussionen innerhalb der Slavistik in den letzten Jahren, prüft dann die Bedeutung aktueller hochschuldidaktischer Konzepte für die slavistische Literaturwissenschaft und kommt letztlich kurz auf das Potential empirischer Erforschung literaturwissenschaftlichen Unterrichts zu sprechen. Der Anspruch des Textes ist keine umfassende Erschließung des Themas, sondern ein Problemaufriss, um das Thema im Fachdiskurs neu einzubringen.

### **Slavistik und Hochschuldidaktik: Bestandsaufnahme**

Durchblättert man die 2000er Jahrgänge der wichtigen deutschsprachigen Periodika zur Slavistik – *Welt der Slaven*, *Zeitschrift für Slawistik*, *Wiener Slavistisches Jahrbuch*, *Zeitschrift für slavische Philologie* usw. – sucht man Beiträge zum hochschulischen Unterricht der Slavistik vergeblich. Als ein Thema der Fachwissenschaft wird die hochschulbezogene Didaktik ganz offensichtlich nicht verstanden.

Zwar gibt es eine durchaus traditionsreiche slavistische Fachdidaktik, doch ist ihr Arbeitsschwerpunkt anders gelagert: „Die Fachdidaktik Russisch untersucht Bedingungen, Möglichkeiten und Prozesse des Lernens und Lehrens der russischen Sprache, Literatur und Kultur. [...] In ihrem Zentrum steht das Lernen und Lehren in Institutionen, vornehmlich in der Schule.“ (Ertelt-Vieth 2002, 35) Zwar gab es in der Vergangenheit durchaus Signale aus der slavistischen Fachdidaktik, dass ihr Wirkungs-

kreis sich auch auf die universitäre Vermittlung der Fachwissenschaft beziehen könnte (vgl. Ertelt-Vieth 2002, 33 f.). Diesen Anspruch hat sie aber nie wirklich eingelöst, zumindest nicht in nennenswertem Maße über den Fremdsprachenunterricht hinaus. Sie bezieht sich nach wie vor vorrangig auf den Unterricht von Schülern oder aber auf den Sprach- und Landeskundeunterricht in der Universität (vgl. aktuell Afonin/Mengel/Plaksina 2013).

Ort zur Auseinandersetzung mit Fragen der Lehre war für die deutsche Slavistik in den letzten Jahren vorrangig das jährlich vom Deutschen Slavistenverband herausgegebene *Bulletin der deutschen Slavistik*. Hier spiegeln sich auch die nennenswerten Umbrüche, die das Fach zuletzt erlebte. Ende der 1990er Jahre war dies zunächst der politische Wandel in Osteuropa, der die Rahmenbedingungen des Fachs grundlegend veränderte. Eine Reaktion darauf war das Standortpapier *Slavistik 2000*, das der Verband der Hochschullehrer für Slavistik (VHS) zur Profilierung des Fachs ausarbeitete. Didaktische Überlegungen enthält es im Grunde nicht, sondern es nähert sich lediglich Fragen nach der institutionellen Verortung der Slavistik sowie nach möglichen strukturellen Grundentscheidungen für slavistische Studiengänge (VHS 1999).

Zum Entstehungszeitpunkt des Papiers nahte derweil mit dem Bologna-Prozess schon die nächste grundlegende Veränderung heran. Ein Vorzeichen war die Diskussion um die externe Evaluation slavistischer Institute (vgl. *Bulletin der Deutschen Slavistik* Nr. 6/2000, 18), die von den Instituten auch Rechenschaft über ihre Lehraktivitäten verlangte. In dieser Hinsicht schrieb Walter Koschmal 2001 über die Evaluation der Passauer Slavistik: „Innovative Lehransätze, insbesondere jene, die einen Praxisbezug mittelbar oder unmittelbar herstellen, aber auch jene, die einen internationalen Bezug (ECTS, Bachelor) haben, veranlassen die Gutachter zu besten Bewertungen.“ (Koschmal 2001, 40)

Was genau diese innovativen Lehransätze sein könnten und worin ihr Wert tatsächlich bestehen könnte, wurde damals aber nicht weiter diskutiert. So blieb es auch in den Folgejahren, selbst wenn das *Bulletin* eine eigene Rubrik *Aus der Lehre* führte. Im Jahr 2009 erschien ebendort etwa ein Text von Katrin Berwanger und Norbert Franz über *Die Deutsche Slavistik im Bologna-Prozess*. Auch hier blieb die konkrete Vermittlung der slavistischen Inhalte aber im Hintergrund: Das Ziel dieses Beitrags war ein Überblick über strukturelle Grundausrichtungen slavistischer Studiengänge in Deutschland, also z. B. die Frage des Verhältnisses von Fach- und Sprachanteilen im Studium sowie ob an den einzelnen Hochschulstandorten ein konsekutives Slavistikstudium

möglich war (Berwanger/Franz 2009; vgl. z. B. Franz 2008 und Franz/Kempgen 2012). Im letzten veröffentlichten Jahrgang (2013) fehlte die lehrbezogene Rubrik dann gänzlich.

Ist diese fehlende Diskussion nun ein Problem? Womöglich ja, denn dass das Studium und damit offenbar auch die Lehre in der Slavistik nicht immer erfolgreich sind, ist mithin nicht unbekannt. Hierfür muss man sich nicht nur auf subjektive Eindrücke berufen, dass Studierende „immer schlechter“ werden, „immer weniger lesen“ o. ä. Es ist auch statistisch gut belegt, dass die Studienabbruchquoten in den Philologien – und auch in der Slavistik – überdurchschnittliche Werte erreichen. Für die Philologien insgesamt liegen diese Werte bei über 30 % (Heublein u. a. 2010, 144).

Gründe dafür sind u. a. naheliegende Faktoren wie schlechte berufliche Perspektiven und studienferne wie Geldmangel (30; 145). Die Gründe liegen aber auch in der Vermittlung:

Ein mit 17 % überdurchschnittlich hoher Anteil der Studienabbrecher macht unzureichende Studienbedingungen für seine vorzeitige Exmatrikulation geltend. Offensichtlich bestehen im Bereich Sprachwissenschaften nach wie vor große Probleme mit Berufsbezug, Lehrorganisation und Betreuung im Studium (146).

Tatsächlich haben andere Studien zum Studienabbruch gezeigt, dass erfolglose Studierende überwiegend nicht an mangelnden Fähigkeiten scheitern, sondern an einem Lehr- und Lernumfeld, das ihren Bedürfnissen nicht entspricht (Derboven/Winker 2010, 25–40). Wie erfolgreich Studierende ihr Studium beenden, hängt also selbstverständlich auch davon ab, wie ihr Studium an den Universitäten gestaltet wird. Dies scheint eine Diskussion, welche über strukturelle Fragen hinausgeht, notwendig zu machen.

### **Literaturdidaktik: konzeptionell**

Was sollen die Absolventinnen und Absolventen slavistischer Studiengänge überhaupt wissen und können? Mit dem Thema „Lernziele“ kommen Lehrende an den Universitäten meist nur im Rahmen von Akkreditierungsprozessen in Berührung, wodurch es entsprechend negativ als eine Art bürokratische Schikane belastet ist. Das ist bedauerlich, denn dass sowohl zu Beginn einer Veranstaltungs- als auch zu Beginn einer Studiengangsplanung die Überlegung stehen sollte, wohin der Unterricht überhaupt führen soll, erscheint als ein ziemlich schlüssiger Ansatz.

Als Lernziel wird dabei heute gewöhnlich nicht mehr nur ein Wissenskanon verstanden, der auf Nachfrage wieder ausgespuckt werden kann. Stattdessen wird angestrebt, dass Studierende in unterschiedlichen, komplexen Situationen, in die sie nach ihrem Studium als Fachleute geraten können, kompetent agieren können (sog. „Kompetenzorientierung“; vgl. die klassische Definition in Weinert 2001, 27 f.). Letztlich dürfte ein solcher Ansatz gerade auch der Literaturwissenschaft entgegenkommen, die seit jeher mit offenen Problemstellungen arbeitet und von Studierenden verlangt, mit Texten wissenschaftlich fundiert, dabei aber durchaus auch kreativ umzugehen.

Die Bestimmung von Lernergebnissen erfolgt heute in der Regel entlang von Matrizen, wie beispielsweise dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR), dem Hochschulqualifikationsrahmen (HQR) oder dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR). Sie alle tragen der Grundidee der Kompetenzorientierung dadurch Rechnung, dass sie sich in unterschiedliche Kategorien wie (im Falle des DQR) Fachwissen, fachliche Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit gliedern.

Definieren wir exemplarisch Lernziele eines Bachelorstudiengangs für einen Studierenden der slavistischen Literaturwissenschaft. Dies könnte wie folgt aussehen:

*Fachwissen:*

- Studierende können grundlegende Begriffe, Kategorien, Theorien und Methoden der allgemeinen Literaturwissenschaft benennen, beschreiben und erklären.
- Studierende können wichtige konzeptionelle Strömungen innerhalb der slavistischen Literaturwissenschaft benennen.
- Studierende können die Grundzüge der Literaturgeschichte (Epochen, zentrale Autoren und Texte) einer von ihnen gewählten Slavine benennen, zeitlich verorten und ihre Bedeutung erklären.
- Studierende können punktuell auch Spezialwissen sowohl methodischer als auch literarhistorischer Art erarbeiten und darstellen.

*Fachliche Fertigkeiten:*

- Studierende können grundlegende Methoden der allgemeinen Literaturwissenschaft an Beispielen aus der Slavistik anwenden.
- Studierende können Texte der slavischen Literatur methodengerech analysieren und sinnvoll interpretieren.

*Sozialkompetenz:*

- Studierende können eigene Arbeitsergebnisse adressatengerecht z. B. gegenüber anderen Studierenden und Lehrenden ihres Fachs präsentieren und in Diskussionen eigene Standpunkte vertreten.
- Studierende können mit anderen Studierenden in Gruppen Arbeitsaufträge erfolgreich bearbeiten.

*Selbstständigkeit:*

- Studierende sind in der Lage, eine Problemstellung mit grundlegenden wissenschaftlichen Arbeitstechniken zu bearbeiten.
- Studierende können einen Arbeitsprozess zeitlich strukturieren und erfolgreich abschließen.

Ein solches Set an angestrebten Kompetenzen mag man im Detail diskutieren, es dürfte aber grundsätzlich für einen Bachelorstudiengang doch eher unkontrovers sein. Spannender ist nun die Frage, inwieweit die slavistischen Studiengänge in der Lage sind, ihre Studierenden zur Erreichung dieser Lernziele zu führen.

Einen Ansatz, um dies zu prüfen, stellt das Konzept des „Constructive Alignment“ von Biggs dar (Biggs 2011). Grundlegend ist dort die Idee, dass Lernziele, Lehr-Lerngeschehen und Prüfungsart – sei es in einem Studiengang, einem Modul oder einer Lehrveranstaltung – miteinander harmonisieren müssen. Ein Beispiel: Wenn ein wichtiges Lernziel einer Veranstaltung darin besteht, dass Studierende Projekte praktisch umsetzen können, sollte die Unterrichtsform nicht eine Vorlesung und die Prüfung keine Multiple-Choice-Klausur sein.

Schaut man unter diesen Prämissen aus Studiengangsperspektive auf slavistische Lehrpläne, kann man meist mit ruhigem Gewissen zu dem Ergebnis kommen, dass die gewünschten Kompetenzen von den Studierenden ausgebildet werden können. Schließlich gibt es wohl keinen Studiengang ohne Phasen der Wissensvermittlung (sei es in Vorlesung oder Seminar), ohne praktische Anwendungen (sei es in Übungen oder Hausarbeiten), ohne Arbeit in Plenum und Gruppen sowie in Einzelarbeit zu Hause.

Die Studienplanperspektive wird deshalb erst dann interessanter, wenn man eine zweite didaktische Grundidee hinzuzieht, dass nämlich Kompetenzen schrittweise aufgebaut werden müssen – d. h. dass sich für Wissen, Fertigkeiten usw. von Veranstaltung zu Veranstaltung und von Modul zu Modul ein roter Faden durch das Curriculum ziehen sollte (vgl. anschaulich Reis 2010, 164 f.). Sowohl das Wissen über die Litera-

turgeschichte einer Slavine als auch beispielsweise die Analysefähigkeit literarischer Texte sollten in der Vermittlung nicht abgeschlossen sein, sobald sie in einem Semester einmal erklärt wurden. Ein in sich schlüssiges Lehrkonzept würde stattdessen voraussetzen, dass Lehrenden bekannt ist, wo die Vermittlung im letzten Semester aufgehört hat, damit diese dann durchdacht und auf ein höheres Niveau gebracht werden kann (vgl. die klassischen Lernzieltaxonomien z. B. von Bloom, die zwar im Detail diskutabel, als erkenntnisleitendes Hilfsmittel aber nach wie vor brauchbar sind). Dies macht allerdings im Klartext nichts anderes erforderlich als regelmäßige und planmäßige Absprachen innerhalb eines Kollegiums – eine Aktivität, die häufig nicht so selbstverständlich ist, wie sie scheinen könnte. Dabei scheint der Abstimmungsbedarf gerade angesichts dessen umso höher, dass die Studierenden in Deutschland i. d. R. ein exemplarisch strukturiertes Studium durchlaufen, d. h. nicht wie etwa in Polen oder Russland einen Veranstaltungszyklus hören, der die literarischen Epochen systematisch abarbeitet.

Das Konzept des Constructive Alignment ist außer auf Lehrpläne auch auf einzelne Lehrveranstaltungen anwendbar und scheint gerade auch dort gut geeignet, slavistische Lehrpraxis zu hinterfragen. Ein Beispiel: Populäre, vielleicht sogar populärste Prüfungsform ist in der Slavistik nach wie vor die Hausarbeit. Wenn Prüfungsform, Lernziele und Lehr-Lerngeschehen miteinander harmonieren sollen, stellen sich also mindestens zwei Fragen:

- *Passt die Prüfungsform zum Lehr-Lerngeschehen?* Die Enttäuschung über studentische Hausarbeiten ist häufig groß, weil sie formal, argumentativ oder inhaltlich nicht den Erwartungen der Lehrenden entsprechen. Führt aber das vorherige Geschehen in einem Seminar dahin, dass die Studierenden eine Hausarbeit auf dem gewünschten Niveau schreiben können? Haben sie Gelegenheit, schon im Seminar zu analysieren, zu strukturieren, zu schreiben? Hält die Lehrperson sich soweit zurück, dass die Studierenden die eigenständige Bearbeitung einer Aufgabe trainieren und in der abschließenden Hausarbeit dann erfolgreich demonstrieren können?
- *Passt die Prüfungsform zu den Lernzielen?* Gerade weil die Hausarbeit als klassische Prüfungsform gilt, wird sie womöglich nicht mehr vor dem Hintergrund der Lernziele reflektiert. Wenn aber in einem Seminar das Hauptziel ist, bestimmte Methoden verwenden zu können oder prägnant eine Interpretation herzuleiten

- könnten dann nicht auch Varianten einer schriftlichen Prüfung Sinn machen, die das eigentliche Lernziel stärker fokussieren?

Hiermit ist an dieser Stelle wohlgermerkt keine Aussprache für eine bestimmte Form von Lehren, Lernen und Prüfen oder für bestimmte Lernziele verbunden, sondern nur der Hinweis darauf, dass die Abstimmung zwischen diesen Faktoren wichtig genug ist, um sie noch bewusster im Lehralltag vorzunehmen – wofür das Thema Hausarbeit ein Beispiel unter vielen denkbaren weiteren ist. So lässt sich prüfen, ob klassische Formate wie auch das oft noch obligatorische Referat an der gewählten Stelle wirklich sinnvoll sind.

### **Literaturdidaktik: empirisch**

An Literaturdidaktik empirisch anzusetzen, erscheint häufig noch ungewohnt. Gleichzeitig: Woran, wenn nicht an der Empirie, soll man erfolgreichen Unterricht erkennen? Entsprechend hat das Thema insbesondere mit Blick auf schulische Literaturdidaktik inzwischen eine erhebliche Relevanz (vgl. Dawidowski/Korte 2009).

Ein möglicher Ansatz hierfür ist die Erforschung des Verständnisses so genannter Schwellenkonzepte (*threshold concepts*; siehe z. B. Rzakowski 2013, 1–5). Die Grundannahme besteht hier darin, dass Studierende Lerninhalte bis zu einem gewissen Punkt problemlos verstehen, regelmäßig aber wichtige Verständnishürden nehmen müssen, wenn neue Konzepte eingeführt werden. Erst wenn ein neues Konzept verstanden wurde, erschließt sich auch der darauf aufbauende Lehrinhalt. Aufgabe einer jeweiligen (hochschuldidaktischen) Fachdidaktik ist es, derartige Verständnishürden und die mit ihnen verbundenen Fehlverständnisse auszumachen sowie zu erforschen, wie mit ihnen in der Lehre am besten umzugehen ist.

Die Identifikation von Schwellenkonzepten kann durch strukturierte Interviews mit Studierenden und auch durch die Analyse von Fehlern erfolgen, die Studierende in einer Lehrveranstaltung und vor allem in begleitenden oder abschließenden (Prüfungs-)Leistungen machen. Hierbei ist stets zu beachten, dass nicht alle Fehler im Sinne eines Schwellenkonzepts interessant sind. Dies lässt sich anhand von einigen Beispielen aus einer literaturwissenschaftlichen Einführungsklausur illustrieren:

- Als Antwort auf die Frage nach dem Begriff der Fabel im russischen Formalismus schreibt eine Studentin: „Eine Fabel zeich-

net sich oft durch eine mythologische Sage aus, oder Märchen, in der meist der Inhalt ersichtlich erfunden ist. Die Protagonisten zeichnen sich oft durch übernatürliche, oder übermenschliche Eigenschaften aus.“ Diese Antwort beruht ganz offensichtlich auf einem Missverständnis (kein Fehlverständnis) und der Annahme, dass nach dem Begriff der Fabel im Sinne einer Textgattung gefragt sei. Aus fachdidaktischer Perspektive hat dieser Fehler geringen Wert.

- Als Antwort auf die Frage nach Äquivalenzen (in Anlehnung z. B. an Schmid 2008, 22 f.) in Čechovs *Tolstjy i Tonkij* (*Der Dicke und der Dünne*) schreibt eine Studentin: „Eine thematische Äquivalenz findet sich gleich zu Beginn der Geschichte, und zwar schon im Titel ‚Der Dicke und der Dünne‘. Diese Alliteration ist eine Opposition, da es sich um zwei extrem gegensätzliche Körpertypen handelt, zugleich jedoch ist es eine Similarität.“ Ob das Konzept von Similarität und Opposition im Rahmen von Äquivalenzen verstanden wurde, lässt sich aus der Antwort nicht ersehen, da die Kategorisierung als Similarität nicht begründet ist. Wiederum hat diese Antwort aus fachdidaktischer Perspektive deshalb wenig Wert.
- Nun ein drittes und ein viertes Beispiel, die mehr versprechen – diesmal Antworten auf die Frage nach Karamzins *Bednaja Liza* (*Die arme Lisa*) als Ich-Erzählung: „Ich Erzählung: eine Erzählung, wo es einen expliziten Autor gibt. Der explizite Autor wird durch die Verwendung von ‚Ich‘-Pronomina definiert.“ Und die andere Antwort: „Eine Ich-Erzählung zeichnet sich dadurch aus, dass der explizite Autor das Personalpronomen ‚Ich‘ in dem Erzählwerk verwendet. Dadurch tritt er automatisch in der Erzählgegenwart auf. [...] Das Personalpronomen ‚Ich‘ verwendet der Autor direkt im ersten Satz der Erzählung. Er erzählt, dass er sich oft in der Natur aufhält.“ Hier wird nun offensichtlich, dass ein wichtiges Konzept nicht verstanden wurde – dass nämlich in der Erzähltheorie der Autor und der Erzähler nicht ein und dasselbe sind. Solange aber Studierende diese konzeptionelle Unterscheidung nicht verstehen, wird ihnen die Erzähltheorie in weiten Teilen unverständlich bleiben.

Die Trennung von Autor und Erzähler ist sicherlich ein besonders nahe liegendes Beispiel für ein Schwellenkonzept der Literaturwissenschaft und soll hier nur als einfaches Beispiel fungieren. Die Identifikation wei-

terer, auch weniger alltäglicher Fehlverständnisse wäre Forschungsthema einer literaturwissenschaftlich und zugleich hochschulorientierten Fachdidaktik. Diese kann grundsätzlich auch rein slavistisch orientiert sein, sofern die Slavistik spezielle Konzepte behandelt, die andere Disziplinen nicht kennen.

Ein anderer Teil der Frage wäre nun, wie die jeweiligen Schwellenkonzepte erfolgreich vermittelt werden können. In anderen Disziplinen wird hier mit Vor- und Nachtests entlang von Konzeptkatalogen (*concept inventories*) gearbeitet. Studierende füllen also sowohl zu Semesterbeginn als auch am Semesterende (unabhängig von den Prüfungen) Tests aus, die das Verständnis von Konzepten messen. Zwischen Vor- und Nachtests kann dann ein Lernzuwachs gemessen werden. Sofern Daten mehrerer Kohorten vorliegen, zeigen die Daten, welcher Lernzuwachs bei einer bestimmten Unterrichtsform regelmäßig erzielt werden kann. Interveniert man nun in ein eingespieltes Unterrichtssetting mit einer neuen Methode, erlaubt der Ausschlag beim Lernzuwachs eine Aussage darüber, ob die Methode einen positiven oder negativen Effekt hat.

Derartige Verfahren sind in der Literaturwissenschaft noch unüblich und haben dort spezielle Schwierigkeiten zu überwinden (z. B. Interpretationsspielräume, die Naturwissenschaften im Grundlagenbereich nicht im gleichen Maße kennen). Gleichwohl können diese Verfahren durchaus die Meinung untergraben, dass Lehre allein davon abhängt, ob ein Funke der Inspiration vom Lehrenden zum Studierenden überspringt. Eine empirisch orientierte literaturwissenschaftliche Fachdidaktik für den Hochschulkontext ist ein Forschungsfeld, das es (so gut wie) noch nicht gibt, das aber das Potential hätte, den literaturwissenschaftlichen Unterricht an Hochschulen zu verändern.

## Schluss

„La méthode c’est moi“: Gilt das noch im literaturwissenschaftlichen Unterricht? Zweifel daran sind angebracht. Dass die Lehrendenperson bzw. -persönlichkeit Einfluss auf den Erfolg von Lehren und Lernen hat, ist unbestritten. Gleichzeitig hat speziell auch die jüngst expandierende hochschuldidaktische Forschung gezeigt, dass das Lerngeschehen an Hochschulen empirisch untersucht und daraus Handlungsanleitungen abgeleitet werden können (genannt sei nur die bekannte „Zeitlast“-Studie zum Selbststudium von Studierenden, Schulmeister/Metzger 2011). Letztlich hat sich in den vergangenen Jahren an den Hochschulen viel dahingehend bewegt, der Qualität der Lehre mehr Aufmerksamkeit zu schenken.

Eine zentrale hochschuldidaktische Debatte kreist um die Frage, inwieweit hochschulbezogene Fachdidaktiken notwendig sind oder wie zumindest die Hochschuldidaktik die Bedürfnisse bestimmter Fächer möglichst gut aufnehmen kann (Wildt 2011). Schaut man auf die Slavistik, so lässt sich zumindest festhalten, dass die Debatte aus dieser Richtung noch nicht erwidert wird. Zwar können immer mehr junge Slavistinnen und Slavisten eine hochschuldidaktische Zusatzqualifikation vorweisen; noch immer fehlt aber eine fachöffentliche Auseinandersetzung darüber, wie genau eigentlich das Lernen in der universitären Slavistik gestaltet sein soll und wie sich die Slavistik zu den didaktischen Debatten unserer Zeit positionieren will.

Dies muss sie im übrigen nicht unbedingt alleine tun, denn selbst wenn es einer slavistischen Fachdidaktik gelingen mag, genuin slavistische Herausforderungen zu benennen, so bleibt doch in jedem Fall eine große Schnittmenge zu anderen Philologien. Auch der Dialog mit ihnen könnte viel dazu beitragen, gute Lehrkonzepte für ein literaturwissenschaftliches Studium zu entwickeln.

### Literaturverzeichnis

- Afonin, Sergej/Mengel, Swetlana/Plaksina, Elena: Aktuelle Aspekte der Erforschung und Vermittlung der russischen Sprache und Literatur. Schöneiche bei Berlin 2013.
- Berwanger, Katrin/Franz, Norbert: Die deutsche Slavistik im Bologna-Prozess. In: Bulletin der deutschen Slavistik 2009, S. 72–75.
- Biggs, John: Teaching for quality learning at university. 4. ed. Maidenhead 2011.
- Dawidowski, Christian/Korte, Hermann (Hgg.): Literaturdidaktik empirisch. Aktuelle und historische Aspekte. Frankfurt/M. 2009.
- Derboven, Wibke/Winker, Gabriele: Ingenieurwissenschaftliche Studiengänge attraktiver gestalten. Berlin, Heidelberg 2010.
- Ertelt-Vieth, Astrid: Didaktik. Nöte, Selbstverständnis und Perspektiven. In: Bulletin der Deutschen Slavistik 2002, S. 32–36.
- Förster, Wilhelm: Hochschulpädagogik. Erstveröffentlichung 1900, Nachdruck in: Die Auseinandersetzung über die hochschulpädagogische Qualifikation von Lehrenden zwischen W. Förster und F. Paulsen. In: Der Ort der Lehre in der Hochschule. Hg. von Wolff-Dietrich Webler/Hans-Uwe Otto. Weinheim 1991, S. 387–399.
- Franz, Norbert: Die deutsche Slavistik und der Umbau der Studiengänge. Ein Zwischenbericht. In: Bulletin der Deutschen Slavistik 2008, S. 64–66.

- Franz, Norbert/Kempgen, Sebastian: Slavistische Studiengänge und Auslandsaufenthalte. In: Bulletin der deutschen Slavistik 2012, S. 86–91.
- Heublein, Ulrich u. a.: Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. HIS – Forum Hochschule 2/2010.
- Kempgen, Sebastian: Weniger Rückblick, vor allem Ausblick. In: Bulletin der deutschen Slavistik 2010, S. 5–6.
- Koschmal, Walter: Evaluationen und kein Ende. In: Bulletin der deutschen Slavistik 2001, S. 38–41.
- Paulsen, Friedrich: Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium. Berlin 1902.
- Queis, Dietrich von: 36 Jahre Hochschuldidaktik. Die erste hochschulpädagogische Bewegung 1898–1934. In: Die pädagogische Herausforderung der Universität 1898–1934. Hg. von Erich Leitner/Dietrich von Queis/Friedemann Schmithals. Weinheim 1990, S. 47–75.
- Reis, Oliver: Kompetenzorientierte Prüfungen – wer sind sie und wenn ja wie viele? In: In Modulen lehren, lernen und prüfen. Hg. von G. Terbuyken. Locom 2010, S. 157–183.
- Rzadkowski, Nora: Threshold Concepts. Zugänge zur Rechtswissenschaft? In: ZHW-Almanach. Hg. von Ivo van den Berk/Marianne Merkt/Peter Salden/Antonia Scholkmann. Einzelbeitrag 2013-3. Abrufbar unter <http://www.hochschullehre.org/?p=443> (letzter Aufruf am 22.04.2014).
- Schmid, Wolf: Elemente der Narratologie. 2., verbesserte Auflage. Berlin, New York 2008.
- Schulmeister, Rolf/Metzger, Christiane: Die Workload im Bachelor. Zeitbudget und Studierverhalten – eine empirische Studie. Münster u. a. 2011.
- VHS = Verband der Hochschullehrer für Slavistik: Slavistik 2000. In: Bulletin der deutschen Slavistik 1999, S. 18–26.
- Weinert, Franz: Leistungsmessung in Schulen. Weinheim u. a. 2001.
- Wildt, Johannes: Ein Blick zurück – fachübergreifende und/oder fachbezogene Hochschuldidaktik: (K)eine Alternative? In: Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik. Hg. von Isa Jahnke/Johannes Wildt. Bielefeld 2011, S. 19–34.