

**Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:**



**Halbjahresschrift für die Didaktik  
der deutschen Sprache und  
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>  
7. Jahrgang 2002 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Peter J. Brenner*

**KANON, LEISTUNG UND PRÜFUNG.**

**Leistungsanforderungen als Komponenten  
universitären Qualitätsmanagements**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 7. H. 13. S. 4-16.

---

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Peter J. Brenner

## KANON, LEISTUNG UND PRÜFUNG

### Leistungsanforderungen als Komponenten universitären Qualitätsmanagements<sup>1</sup>

#### 1 Rückblick

Die Germanistik tut sich in Deutschland seit langem schwer damit zu bestimmen, welche Leistungsanforderungen sie an die Studierenden ihres Faches stellen will. Das war nicht immer so. Bis in die sechziger Jahre hinein genoss das Fach ein hohes Ansehen im Spektrum der Universitätsdisziplinen und in der Öffentlichkeit, da es einen umfangreichen und ziemlich klar definierten Kanon an Wissensbeständen von seinen Studierenden verlangte und in Prüfungen zertifizierte. Dieser Kanon speiste sich im wesentlichen aus der philologischen Tradition des Faches. Er implizierte weitgespanntes literarhistorisches und sprachgeschichtliches Wissen, das fundiert wurde durch philologische Verfahren der Textanalyse und eine literaturwissenschaftliche Terminologie, die zum guten Teil auf die Tradition der Rhetorik zurückgriff.

Seit den späten sechziger Jahren hat sich die Germanistik neu definiert und dabei diese älteren Fachtraditionen, teils ungewollt, in sich aufgenommen, größtenteils aber verabschiedet. Im Zuge einer manifesten Legitimationskrise hat sie sich darauf besonnen, was sie in ihren Anfängen um 1810 und in ihrer Konsolidierungsphase um 1850 schon einmal gewesen ist und was sie in der Zeit nach 1933 gerne wieder geworden wäre: eine Legitimationswissenschaft. Seit den siebziger Jahren bezieht die Germanistik in Westdeutschland – in der Auslandsgermanistik stellt sich die Situation ganz anders dar – aus diesem Anspruch ihre politische und soziale Wirksamkeit.

Die Selbstdefinitionen des Faches, wie sie sich in den exzessiv betriebenen Selbstverständigungsdiskussionen der letzten drei Jahrzehnte artikulieren, oszillieren seitdem um drei Schwerpunkte, mit denen die *Raison d'être* der Germanistik erfasst werden soll, wobei kein klares Zentrum erkennbar ist:

1. Der „Bildungswert“ des Faches und seiner Gegenstände – der Sprache und Literatur – genießt einen hohen Rang;
2. daneben steht und eng verbunden damit ist der gesellschaftsbezogene, gesellschaftskritische und „emanzipatorische“ Gehalt, der dem Fachstudium seit dreißig Jahren zugeschrieben wird;

---

<sup>1</sup> Dem Text liegt ein Vortrag zugrunde, der auf dem *Symposium Köln – Prag, 7.-8. September 2000: 'Konzepte kulturbezogenen Grundwissens der Sprach- und Literaturwissenschaft'* an der Universität zu Köln unter der Leitung von Prof. Dr. Walter Pape gehalten wurde.

3. damit wiederum verbunden, wenn auch nicht aus ihm ableitbar, ist der neuerdings stärker in den Vordergrund tretende „Praxisbezug“ des Germanistikstudiums, womit nicht mehr, wie früher, das gesellschaftskritische, sondern das berufsbezogene Potenzial des Fachs gemeint ist.

## 2 Didaktische<sup>2</sup> Grundprobleme

Mit diesen Schwerpunkten wird ein vages Selbstverständnis des Fachs umrissen. Sie geben aber keine Auskunft darüber, wie ein Germanistikstudium konkret zu gestalten ist und sie lassen auch nicht erkennen, wie eines der Elementarprobleme der modernen Didaktik, das Verhältnis von „Wissen“, „Können“ und „Bildung“, zu bestimmen sei.

Die Bildungstheorie hat seit langem die Begriffe und die Theorien zur Diskussion dieses Problems bereitgestellt. Im Zentrum steht seit der „Tübinger Konferenz“ zur Didaktik von 1951 die Idee des „exemplarischen Lernens“, die mit Konzepten wie „Mut zur Lücke“ oder „Mut zur Gründlichkeit“ die zunehmende Stofffülle der schulischen Unterrichtsfächer zu reduzieren sucht. Eine zentrale Rolle spielt dabei der Begriff der „Transfer“-Leistungen: einmal erworbenes Wissen vermittelt nicht nur Sachkunde, sondern vor allem Fertigkeiten, die in andere Wissens- und Handlungsbereiche oder auf höhere Lernniveaus „transferiert“ werden können und somit praxistauglich sind. Eine besondere Karriere in dieser Diskussion hat der Begriff der „Schlüsselqualifikationen“ gemacht, der bis heute, weit abgelöst von seinen historischen und sachlichen Voraussetzungen, einer der Schlüsselbegriffe der didaktischen Diskussion geblieben ist. Der Arbeitsmarktökonom Dieter Mertens hat „Schlüsselqualifikationen“ vor einem Vierteljahrhundert definiert: „Schlüsselqualifikationen sind solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr

- die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt, und
- die Eignung für die Bewältigung von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens.“<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Mit dem Begriff der „Didaktik“ wird in der bildungspolitischen Diskussion viel Unfug getrieben, da er fast durchgehend zur „Methodik“ verkürzt und damit gründlich missverstanden wird. Deshalb sei noch einmal an den eigentlichen Umfang des Begriffs erinnert: „Didaktik“ ist die umfassende Theorie der Entscheidungen, der Entscheidungsvoraussetzungen, Entscheidungsbegründungen und Entscheidungsprozesse, die dem „Unterricht“ an Schule und Hochschule zu Grunde liegen; „Methodik“ als die Vermittlung von Unterrichtsinhalten ist also nur ein sehr schmales Segment der „Didaktik“.

<sup>3</sup> Dieter Mertens, Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7 (1974), S. 36-43; hier S. 40.

Gemeint sind jene Fähigkeiten zum Umgang mit Wissen, die unabhängig von den Inhalten des Wissens erworben werden – Kommunikationsfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit, Teamfähigkeit. Die Herkunft dieses Konzepts ist in der bildungspolitischen Diskussion längst vergessen. Eigentlich war es eine unmittelbare Reaktion auf die in den siebziger Jahren in der Bundesrepublik eingeführte Marketingstrategie des *lean management*, das Arbeitsteams mit starker eigener Verantwortung an die Stelle der mechanisierten Massenproduktion am Fließband setzte. Das heute viel beschworene *teamwork* wurde also nicht 1968 in den Studienzirkeln der antiautoritären Studentenbewegung erfunden, sondern 1950 in den Fabrikhallen von Toyota.<sup>4</sup>

Wolfgang Klafki hat Mertens' Idee aufgegriffen und inhaltlich umformuliert. Während Mertens' Überlegungen eher auf berufsqualifizierende Fähigkeiten zielten, stellt Klafki soziale Kompetenzen in den Vordergrund: Sie zielen auf Friedens- und Umweltprobleme; Umgang mit dem Fremden und mit sozialer Ungleichheit; Auseinandersetzung mit den Fortschrittsfolgen und neuen Technologien.<sup>5</sup>

Das aus diesen neuen Herausforderungen der Arbeitswelt entstandene Wissens- und das daraus wiederum abgeleitete Didaktikkonzept ist allerdings viel älter. Es ist uns schwer zu sehen, dass es eine Neuauflage der Grundidee von „Humboldts“ Bildungsreform darstellt. Humboldt fand in seinem berühmten Aufsatz *Über die innere und äußere Organisation der wissenschaftlichen Anstalten in Berlin* die zukunfts-trächtige Versöhnungsformel, dass der allseitig gebildete Mensch dem „Staat“ – um 1800 fallen „Staat“ und „Gesellschaft“ begrifflich noch zusammen – dienlicher sei als der Absolvent einer Spezialausbildung.

Mit diesen Konzepten des „Transfers“, der „Schlüsselqualifikationen“ und des „exemplarischen Lernens“ werden zwei zentrale Probleme einer wissens-, also inhaltsorientierten Ausbildung umgangen: der zunehmende Umfang des Wissens, der in einem enzyklopädischen Ausbildungskonzept nicht mehr zu bewältigen war, wird reduziert; und das Veralten des Wissens erscheint weniger problematisch, wenn „Wissen“ nur dazu benutzt wird, „Können“ zu erwerben. Wissen wird zu „Schlüsselqualifikationen“ abstraktifiziert, weil es zum Medium eines „Könnens“ werden soll, das sich praxisorientiert umsetzen lässt.

### 3 „Praxisorientierung“

Die deutsche Universitätsgermanistik hat diese Diskussionen nicht spurlos an sich vorübergehen lassen können. Es lässt sich aber nicht sagen, dass dieser Problembestand wirklich in die neuen Bestimmungsversuche des Fachs eingegangen ist. So viel ist im letzten Jahrzehnt aber immerhin deutlich geworden: Das Fach kann

4 Vgl. Das große Handbuch der Strategiekonzepte. Ideen, die die Businesswelt verändert haben, hg. v. Hermann Simon, Frankfurt a.M./New York: Campus 2000, S. 62-81.

5 Wolfgang Klafki, Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme, in: Ders., Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz<sup>5</sup>1996, S. 43-81; hier S. 56-62.

sich nicht beliebig von gesellschaftlichen Entwicklungen abkoppeln. Es muss sie nicht nachahmen und es muss sich nicht an sie anbieten, aber es darf sie nicht ignorieren und es muss auf sie reagieren. Allerdings impliziert diese Einsicht noch keine Strukturänderungen, sie impliziert keine neuen Lern- und Bildungskonzeptionen, und sie impliziert keinen Austausch von Wissensbeständen.

Offensichtlich ist aber, dass eine stärkere Praxisbezogenheit, teilweise auch durch politischen Druck erzwungen, in die literaturwissenschaftlichen Studiengänge Eingang gefunden hat.<sup>6</sup> So neu ist das andererseits wieder nicht, denn die Lehrerbildung war schon immer praxisorientiert in dem Sinne, dass sie ein konkretes Berufsfeld vor Augen hatte und dass sie Praktika im Lehramtsstudium verlangt. „Praxisorientierung“ bedeutet aber ansonsten bis heute fast ausschließlich die additive Hinzufügung neuer Komponenten, meist in der multidisziplinären Grenzüberschreitung: In den avanciertesten Versuchen handelt es sich um die Übernahme von Wissensmodulen aus anderen Fächern wie der Jurisprudenz oder der Wirtschaftswissenschaft. Auch stärker fachbezogene Komponenten können sich verselbstständigen, wie dies etwa in den Studiengängen zur Editionswissenschaft geschehen ist.<sup>7</sup>

Neben diesen curricularen Ergänzungen spielen Ansätze zu didaktischen Umstrukturierungen praktisch keine Rolle. Methodisch hat sich so gut wie nichts geändert. Der einzige Ertrag der langen Diskussion ist die schon ältere Aufforderung, das Fach Germanistik interdisziplinär auszurichten,<sup>8</sup> und die neuere, es als „Medienwissenschaft“ zu konzipieren.

In der Summe dieser Bemühungen lässt sich feststellen, dass die Einsicht in die Notwendigkeit einer neuen Bestimmung und Umorganisation des Faches zwar ganz offensichtlich vorhanden ist – wenn auch sicherlich zum großen Teil von außen erzwungen –, dass aber der Wille, eine solche Neudefinition in Angriff zu nehmen, schwach ausgeprägt ist, und dass die Fähigkeit dazu gänzlich fehlt.

Die Hilflosigkeit, mit der die Germanistik im letzten Jahrzehnt auf immer neue Forderungen der Außenwelt reagiert hat, sollte eine Lehre sein. Nicht die blinde und oft auch noch vorseilende Erfüllung tatsächlicher oder vermeintlicher gesellschaftlicher Forderungen – die meist doch nur politische sind – ist die Aufgabe der Stunde, sondern die Entwicklung von mittelfristigen Konzepten und langfristigen Strategien, mit denen auf aktuelle Herausforderungen zukunftsträchtig reagiert wird.

---

<sup>6</sup> Die überwiegend medien- und kulturmanagerorientierten neueren Entwicklungen werden vorgestellt von zahlreichen Beiträgern in dem Sammelband: *Wissenschaft und Berufspraxis. Angewandtes Wissen und praxisorientierte Studiengänge in den Sprach-, Literatur-, Kultur- und Medienwissenschaften*, hg. v. Georg Jäger/Jörg Schönert, Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh 1997, S. 195-308.

<sup>7</sup> Vgl. die Dokumentation bei Günter Blamberger/Hermann Glaser/Ulrich Glaser: *Berufsbezogen studieren. Neue Studiengänge in den Literatur-, Kultur- und Medienwissenschaften*, München: Beck 1993, S. 225-235.

<sup>8</sup> Peter J. Brenner, *Zauberformel oder Mogelpackung? „Interdisziplinarität“ in Wissenschaft und Unterricht*, in: *Seminar – Lehrerbildung und Schule* 1996, H. 4, S. 6-18.

#### 4 Kernwissen: Studienordnungen, Lektürelisten

Ein universitäres Fach ist heute weniger durch seine Selbstverständigungsdiskussionen als durch die ausformulierten Studiengänge und Prüfungsordnungen definiert. Dass das Fach immer mehr durch Studienordnungen reglementiert wird, ist die wohl gravierendste Neuerung der letzten drei Jahrzehnte gewesen – der Humboldtschen Universität war die Vorstellung fremd, dass die Planung des Studiums nicht allein in der Verantwortung des Einzelnen liegen solle. Studien- und Prüfungsordnungen dienen aber faktisch eher juristischen als fachlichen Zwecken. Sie reglementieren ordnungsgemäße Studien- und Prüfungsverläufe als Grundlage für Zertifizierungen; und seit dem Beschluss der Ministerpräsidenten von 1977 zur Öffnung der Hochschulen stellen sie eine wesentliche Grundlage für Kapazitätsverordnungen und damit für Finanzplanungen dar.

Inhaltliche Aussagen über den Grundbestand eines Fachs lassen sich nur beschränkt aus ihnen ablesen; aber immerhin geben sie Auskunft über elementare Erwartungen, die an die Struktur des Studiums einerseits und die Leistungen der Studierenden andererseits geknüpft werden.

Eine Neueröffnung der Diskussion wird damit ansetzen müssen, dass das Fach sich über seine Inhalte verständigt. Denn die verführerische Formel „Bildung ist das was bleibt, wenn man alles vergessen hat, was man lernen mußte“, spricht nur die halbe Wahrheit aus. Die andere Hälfte der Wahrheit ist die, dass sich allgemeine Fähigkeiten eben nur an konkreten Inhalten erlernen lassen.<sup>9</sup> Und die Inhalte können nicht gleichgültig sein – auch und gerade dann nicht, wenn davon ausgegangen werden muss, dass Wissen zügig und immer schneller veraltet. Dieser Befund gilt für die Geisteswissenschaften ohnehin nur eingeschränkt. Ihr Wissen veraltet sehr viel langsamer als technisches Wissen. Ein geisteswissenschaftliches Fach braucht einen stabilen, aber nicht irreversiblen Kanon an Kernwissen,<sup>10</sup> den es selbst formulieren muss.

Es ist schwierig und aufwändig, aber nicht aussichtslos, den Versuch zu unternehmen, einen solchen Kanon für das Fach Neuere deutsche Literaturwissenschaft zu erstellen. Erste Anhaltspunkte geben die aktuellen Studien- und Prüfungsordnungen, die derzeit an den germanistischen Instituten der Bundesrepublik Deutschland, der Schweiz und Österreichs der akademischen Lehre zu Grunde liegen.<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> Heinz-Elmar Tenorth, „Alle alles zu lehren“, Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung, Darmstadt: Wiss. Buchgesell. 1994, S. 130.

<sup>10</sup> Das „Kernwissen“ wird hier von einem „Grundwissen“ unterschieden, das für Studienanfänger oder Studierende des Grundstudiums verbindlich ist.

<sup>11</sup> Die Institute der Auslandsgermanistik in den nicht-deutschsprachigen Ländern bedürfen einer besonderen Untersuchung; sie unterliegen anderen bildungspolitischen und akademischen Rahmenbedingungen.

Die Sichtung von rund 20 Studien- und Prüfungsordnungen exemplarisch ausgewählter Institute<sup>12</sup> gibt zunächst bemerkenswert wenig Auskunft darüber, was der Zweck und das Ziel eines literaturwissenschaftlichen Studiums ist.<sup>13</sup> Diese Ordnungen dienen offensichtlich vorwiegend juristischen und verwaltungstechnischen Zwecken; in ihnen werden Rahmenbedingungen formuliert, mit denen sich Art und vor allem Umfang eines ordnungsgemäßen Studiums gerichtsfest machen lassen.

Die inhaltlichen Hinweise für das Studium der Neueren deutschen Literatur lassen sich in wenigen Leitsätzen zusammenfassen. Sie beschränken sich auf minimalistische Definitionen von Zwecken und erwarteten Kenntnissen, die bemerkenswert einheitlich sind und, von auffälligen Ausnahmen – wie Greifswald – abgesehen, nur geringe Formulierungsvarianzen aufweisen. Generell findet sich der Dualismus von „Überblicks-“ und „vertieftem Wissen“, dessen Erwerb von den Studierenden erwartet wird. Einen sehr großen Stellenwert genießen durchweg die „Methoden“ des Fachs, die durch die Vermittlung von „Grundbegriffen“ arrondiert werden. Hierbei bleibt meist unklar, ob es sich um Kenntnisse oder Fertigkeiten handeln soll.

Die literarhistorischen Voraussetzungen werden unterschiedlich scharf gefasst. Wenige Studien- und Prüfungsordnungen sind mit dem Anhang einer „Lektüreliste“ versehen, der ganz selten, so in Saarbrücken, Köln und Innsbruck, in dem Sinne verbindlichen Charakter hat, dass er ausdrücklich als potenzielle Grundlage für Prüfungen definiert wird. Eine genauere Untersuchung und ein genauer Vergleich dieser Lektürelisten würde wohl ergeben, dass es nicht besonders schwer wäre, einen weit hin akzeptierten Lektürekanon der neueren deutschen Literatur für Germanistikstudierende zu erstellen, wenn der Wille dazu vorhanden wäre.

Innovationsansätze, die über diese seit etwa dreißig Jahren gleich gebliebenen Anforderungen hinausweisen, finden sich nur vereinzelt, aber offensichtlich zunehmend. Traditionell geworden ist schon die gelegentlich zu findende Formulierung, dass das Studium der germanistischen Literaturwissenschaft die kulturellen, sozialen und politischen Zusammenhänge der Literatur berücksichtigen solle. Die häufige Einbringung feministischer Komponenten lässt sich kaum als besonders innovativ bewerten – auch dieser Ansatz ist dreißig Jahre alt und vom ebenfalls schon nicht mehr taufrischen Konzept der „gender“-Forschung überholt. Das Gleiche gilt für die übrigens nur selten erhobene Forderung nach „interdisziplinärer“ Ausrichtung des Studiums; sie ist allerdings implizit insoweit schon immer mitgedacht, als alle Studienordnungen davon ausgehen, dass ein oder mehrere Zusatzfächer studiert werden müssen. Wirklich neu aufgetreten ist in den letzten Jahren wohl nur die „Medien“-Ausrichtung der neueren Germanistik, die aber erst sehr langsam in Studienordnun-

---

<sup>12</sup> Das *IMSW – Institut für Medienevaluation, Schulentwicklung und Wissenschaftsberatung* legt eine Datenbank germanistischer Studienordnungen an, die kontinuierlich aktualisiert und ausgewertet wird.

<sup>13</sup> Hierin unterscheiden sie sich von den österreichischen Studienordnungen, die ausführliche Bestimmungen zum „Zweck“ des Studiums und seiner „Bildungsziele“ zu enthalten pflegen.

gen ihren Niederschlag findet, meist in der Formulierung eines fakultativen oder Wahlpflicht-Angebots.

Eine derartige Sichtung von Studienordnungen und Lektürelisten ist wegen ihrer geringen inhaltlichen Aussagekraft nur von beschränktem Wert, aber sie erlaubt immerhin einen ersten Blick über den aktuellen Stand des Fachs. Von sehr viel größerem Aussagewert wäre eine genaue inhaltliche Analyse der vollständigen Lernangebote über einen längeren Zeitraum hinweg.

## 5 Leistungsnachweise

Dass Prüfungen im Bildungswesen eine zentrale Instanz der Verteilung von Sozial-, wenn nicht Lebenschancen ist, wurde schon in den siebziger Jahren diskutiert. Umso merkwürdiger ist es, dass es kaum eine wissenschaftliche und nur eine schwache öffentliche Diskussion über die sachgerechte Durchführung von Prüfungen gegeben hat. Eine nennenswerte wissenschaftliche Diskussion wurde wohl nur in den siebziger Jahren geführt, während dieser zentrale Aspekt des Bildungswesens danach weitgehend aus der Fachdiskussion verschwunden ist: Das „Pädagogische Lexikon“ von 1970 kennt noch einen langen Artikel zum Lemma „Prüfungen“ und einen kürzeren zu „Prüfungsordnungen“;<sup>14</sup> in neueren pädagogischen Lexika kommt das Lemma „Prüfung“ oder „Examen“ nicht vor, wohl aber das Lemma „Prüfungsangst“.<sup>15</sup> Nicht ohne Grund – denn dieser Aspekt spielt bis in die Gegenwart eine maßgebliche Rolle.<sup>16</sup> Nach wie vor ist der Gedanke der Entschärfung von als repressiv empfundenen Leistungsanforderungen ein Leitmotiv der Diskussion, die allerdings nicht mehr unter der Perspektive einer Abschaffung von Prüfungen überhaupt geführt wird, sondern unter der einer Entzerrung von Prüfungsanforderungen – der wichtigste Ansatzpunkt ist das *credit point system*, als eine Form der studienbegleitenden Prüfung; auch die wohl stark überschätzten „Freiversuchsregelungen“ gehören in diesen Kontext.

Die bildungs- und hochschulpolitische Diskussion über Prüfungen wird heute wesentlich unter den Gesichtspunkten institutioneller Effizienz geführt. Im Zentrum steht die Absicht einer Beschleunigung von Studiengängen – etwa durch den Abbau von „Examensängsten“ – und der mit dem *credit points* einhergehenden Modularisierung und das heißt: Standardisierung von Studiengängen; daneben spielt erhoffte internationale Akzeptanz durch die formale Angleichung an angelsächsische Modelle eine Rolle, deren Leistungsfähigkeit stillschweigend vorausgesetzt wird.

<sup>14</sup> W. Kalisch, Prüfungen, in: Pädagogisches Lexikon in zwei Bänden, hg. v. Walter Horney/Johann Peter Ruppert/Walter Schultze. Wissenschaftl. Beratung: Hans Scheuerl, Gütersloh/Berlin/München: Bertelsmann 1970, Bd. II. S. 662-665.

<sup>15</sup> Horst Schaub/Karl G. Zenke, Wörterbuch der Pädagogik, München: dtv 21997, S. 279.

<sup>16</sup> Der im Titel vielversprechende Beitrag von Margret Bülow-Schramm/Dietlinde Gipsper: „Wer Lehre sagt, muß auch Prüfung sagen ...“. Zur Funktion von Prüfungen an den Hochschulen, in: Handbuch Hochschullehre 1994, F1.1., widmet sich auf vorhersagbare Weise fast ausschließlich diesem Problem.



Die Diskussion über Prüfungen findet fast ausschließlich unter Gesichtspunkten der politischen Opportunität statt; die Grundlagenreflexion wurde praktisch storniert. Seit Beginn der neunziger Jahre ist auch die Absenkung von Leistungsanforderungen zur Erhöhung der Erfolgsquoten kein Tabu mehr: „Die Hochschulen müssen umdenken: Anstatt darüber nachzudenken, welche Voraussetzungen die Studierwilligen erfüllen müssen, um ein Studium beginnen zu dürfen, sollten sie ihre Anstrengungen darauf richten, das Studium so zu gestalten, dass es Studierende trotz ganz unterschiedlicher Hochschulzugangsvoraussetzungen erfolgreich abschließen können.“<sup>17</sup> Das ist der Schlüssel zum Verständnis der Hochschulentwicklung in Deutschland im letzten Jahrzehnt.

Es ist im Übrigen damit zu rechnen, dass die zur Zeit in der Grundschulpädagogik sich langsam durchsetzende Position des Konstruktivismus bald auch an den Hochschulen ankommen und dem Thema der „unterschiedlichen Hochschulzugangsvoraussetzungen“ neue Brisanz verleihen wird. Die Universitäten werden im zunehmenden Maße mit Studierenden rechnen müssen, denen die Vorstellung fremd geworden ist, sich mit anderen als selbstdefinierten Leistungsanforderungen auseinandersetzen zu sollen.<sup>18</sup> Die traditionelle Prüfungskritik, die sich aus dem anti-autoritären – und damit latent politischen – Impetus der 68er Bewegung speiste, wird dann durch eine anders argumentierende – aber deshalb nicht fundiertere – ersetzt werden. Mit Argumenten der Systemtheorie oder gar der chilenischen Forschung zur Gehirnphysiologie wird der eminent politische Ansatzpunkt dieser pädagogischen Theorien vertuscht.

Einen wichtigen und interessanten Neuansatz für die Prüfungsdiskussion liefern die empirischen Untersuchungen der Linguistin Dorothee Meer. Sie untersuchen das Verhalten von Prüfern und Prüflingen in mündlichen Prüfungssituationen. Die klassische Repressionsthese ist aber auch aus diesem empirischen Ansatz nicht getilgt; allerdings wurde Marcuse durch Foucault ersetzt, der die Rahmentheorie für die Untersuchungen bereitstellt – neben die Sprechakttheorie tritt eine „Macht“-Theorie, von der sich die Untersuchungen leiten lassen.<sup>19</sup>

Die germanistischen Prüfungsordnungen haben sich den neuen Herausforderungen noch weniger gestellt als die Studienordnungen. In Bezug auf die Leitbegriffe der Leistungsanforderungen hat sich in den letzten dreißig Jahren nichts Neues ergeben. Zu den Leistungsanforderungen für Abschlussprüfungen gehört durchweg der Be-

---

<sup>17</sup> Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Hochschulreform von A-Z. Mit einem Vorwort von Anke Brunn, Düsseldorf 1993, S. 79f.

<sup>18</sup> Horst Siebert, Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis, Neuwied/Kriftel: Luchterhand 1999. In Sieberts Darstellung dieses sehr einflussreich gewordenen pädagogischen Denkansatzes kommt das Wort „Prüfung“ nicht mehr vor. Die Vorstellung, dass „Lernresultate“ verbindlich kontrolliert werden könnten und sollten, wird ausdrücklich abgewiesen, da „Wissen“ eben „individuell erzeugt“ werde; vgl. S. 110; S. 112.

<sup>19</sup> Vgl. Dorothee Meer, Der Prüfer ist nicht der König. Mündliche Abschlußprüfungen in der Hochschule, Tübingen: Niemeyer 1998 (RLG 202), S. 45.

griff „selbständig“; ein weiterer Leitbegriff der modernen Wissenschaftsauffassung, „kritisch“, spielt ebenfalls noch eine wichtige Rolle. Völlig unbedeutend ist in den Prüfungsordnungen der Zentralbegriff der aktuellen Wissenschaftsdiskussion: „innovativ“. Ansonsten beschränken sich die Prüfungsordnungen – oder die analogen Formulierungen von Studienzielen in den Studienordnungen – darauf, einige konkrete Fertigkeiten und Kenntnisse zu benennen: die Fähigkeit zur Analyse von Texten, Überblick über die Literaturgeschichte, Kenntnis einzelner Epochen, Gattungen, Autoren und Problembereiche, sachgerechte und klare Darstellung sind die kaum variierten Standardanforderungen.

Anhand dieser inhaltsleeren Begriffe folgenschwere individuelle Entscheidungen zu treffen, bleibt in der Praxis allein den Prüfern überlassen. Die erziehungswissenschaftliche Prüfungstheorie kennt drei Verfahren zur Bestimmung und vor allem zur Bewertung von Leistungsanforderungen:

- den individuellen Lernfortschritt
- den Gruppenstandard
- den Fachstandard

Der individuelle Lernfortschritt spielt an Universitäten aus verschiedenen Gründen keine Rolle als Leistungsbemessungskriterium; vor allem wohl deshalb, weil individuelle Lernbiographien den Prüfern in der Regel nicht zugänglich sind. Wissenschaftliche Prüfungen und Prüfungsordnungen gehen implizit von der Vorstellung aus, dass der Fachstandard das maßgebliche Bewertungskriterium sei. Auch hier dürfte sich die Prüfungspraxis von dieser idealtypischen Unterstellung weit entfernen – schon deshalb, weil unter Fachvertretern kaum ein Konsens darüber herzustellen ist, was inhaltlich zum „Fachstandard“ gehört.

Von größter realer Bedeutung ist hingegen die Bewertung von Prüfungsleistungen anhand eines fiktiven Gruppenstandards. Implizit geht dieses Kriterium in Prüfungsordnungen ein: Die Notendefinitionen, die mit dem Begriff der „durchschnittlichen Leistung“ arbeiten, bilden wohl das Zentrum aller universitären Bewertungsmaßstäbe. Damit wird die tatsächliche oder fingierte Erfahrung der Prüfer zum Maßstab des Vergleichs zwischen einer angenommenen Durchschnittsleistung und der aktuell erbrachten Prüfungsleistung. Gelegentlich und in zunehmenden Maße wird in Prüfungsordnungen ausdrücklich der „durchschnittlich begabte Student“ als Leitfigur von Studienanforderungen und Bewertungsmaßstäben angeführt, mit der die Prüferintuition juristischen Boden unter den Füßen erhält.<sup>20</sup>

## 6 Aufgaben und Maßnahmen

Die gegenwärtige Situation ist nicht nur wenig befriedigend, sondern sie wird sich auf Grund der sich wandelnden bildungspolitischen, ökonomischen und institutionellen Rahmenbedingungen eines geisteswissenschaftlichen Universitätsfachs in

<sup>20</sup> Das österreichische Universitätsgesetz bereitet die Einführung der neuen Leitfigur des oder der „Teilzeitstudierenden“ vor, die noch einmal neue Formen der Abwägung bei der Beurteilung von individuellen Leistungen mit sich bringen wird.

Kürze dramatisch ändern. Die Germanistik ist aufgefordert, ein schlüssiges und auch Außenstehenden plausibles Studien-Konzept zu entwickeln und in die Form von Studien- und Prüfungsordnungen zu gießen. Dazu muss sie sich zunächst über die Zielbestimmungen des Studiums, seinen Status im Kontext der universitären Disziplinen und seine Funktion für die Gesellschaft Klarheit verschaffen. Daraus wiederum ergeben sich Leitlinien für die Gestaltung von Studienordnungen und Überlegungen über Art und Funktion von Prüfungen, über Prüfungsinhalte und über Bewertungskriterien.

Es ist kein Problem, immer neue Studienordnungen zu formulieren und auf immer neue Anforderungen zu reagieren. Die eigentliche Aufgabe ist jetzt jedoch eine andere: Es kommt darauf an, dass sich die Germanistik, oder, im Zuge der Profilierungsstrategien, die einzelnen germanistischen Institute, ein klares Leitbild geben, in dem sie den Rahmen dessen abstecken, was sie wollen, was sie sollen und was sie können. Ein solches Leitbild lässt sich nicht durch dezisionistische Entscheidungen einzelner Gremien oder Kommissionen per Abstimmung feststellen. Es bedarf vielmehr einer breiten, sachkundigen Diskussion, die sowohl die Ressourcen und Bedürfnisse vor Ort wie auch die allgemeine Fach- und Selbstverständigungsdiskussion und schließlich den gesellschaftlichen Bedarf auswertet und berücksichtigt.

Die Kompetenz für die Lösung dieser Aufgabe ist bei Betroffenen bisher nur gering ausgeprägt. In der wissenschaftlichen Diskussion führen Studien- und Prüfungsordnungen ein vollkommenes Schattendasein. Während es zur schulischen Curriculum- und Lehrplandiskussion ein Übermaß an Beiträgen gibt, hat die Hochschule fast völlig darauf verzichtet, ihre eigene Kompetenz in diesem Bereich zu reflektieren, zu diskutieren und zu formulieren<sup>21</sup> – mit der Folge, dass die Ausgestaltung von Studiengängen den politischen Vorgaben von Ministerialräten und Juristen folgte. Die Hochschulautonomie führt dazu, dass an deutschen Universitäten Studien- und Prüfungsordnungen nach dem Prinzip des organisierten Dilettantismus erstellt werden – in der Regel von Kommissionen, in denen zufallsbedingt Sachkunde nach den Regularien der Gruppenuniversität zusammengewürfelt wird.

Die germanistischen Institute stehen vor der Aufgabe, Strategien zu entwickeln für die Konzeption von aussagekräftigen und zeitgemäßen Studienordnungen, die mehr sind als bloße Fortschreibungen des Bisherigen mit einigen modischen Accessoires. Zur Entwicklung von Studiengängen gehören gewiss auch Bestandsaufnahmen der Tradition und der Situation des Fachs, aber ebenso und im gleichen Maße die Be-

---

<sup>21</sup> In der Tat gibt es keine Wissenschaft, die sich für Hochschulforschung und Hochschuldidaktik klar zuständig fühlte. Das Feld bleibt der Diskussion in der „grauen Literatur“ und staatlichen oder parastaatlichen Instituten außerhalb der Hochschulen überlassen, die über den Umweg von ministeriellen Erlassen einen enormen und wissenschaftlich völlig unkontrollierten Einfluss auf die Hochschulpraxis ausüben. Der Selbstverzicht der eigentlich zuständigen Erziehungswissenschaft wird eindrucksvoll dokumentiert in dem Arbeitsbuch: Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft, hg. v. Heinz-Hermann Krüger/Thomas Rauschenbach, Opladen: Leske + Budrich 1995. Unter den 16 hier benannten „Arbeitsfeldern“ wird die Hochschule nicht aufgeführt.

rücksichtigung von modernen Strategien der permanenten Evaluation und Revision sowie des Leitbildmanagements.

Grundsätzlich spielen bei der inhaltsorientierten Ausarbeitung von Fachstudienordnungen drei Komponenten eine zentrale Rolle:

- die Fachtraditionen, in denen ein Kanon von Inhalten und Methoden sich historisch entwickelt hat;
- die aktuellen internen fachspezifischen Diskussionsprozesse;
- die Innovationsdiskussionen;
- und schließlich die reflektierte Einbeziehung gesellschaftlicher, beruflicher, praxisbezogener Anforderungen.

Die Anforderungen an ausformulierte, praxisfähige und realitätsgerechte Studien- und Prüfungsordnungen wurden gelegentlich schon formuliert. Solche Ordnungen müssen Überlegungen enthalten zum

- Ziel des Unterrichts,
- zu den Voraussetzungen der Adressaten beim Eintritt in die Universität und
- auf den verschiedenen Stufen des Studiums,
- zur Realitätskonformität der Studiengänge und Prüfungsanforderungen im Blick auf die Außenwelt,
- schließlich zum Prozess der Evaluation und Revision.<sup>22</sup>

Eine Modernisierung des Prüfungswesens muss hier ansetzen: Vor allem sollte sie Studien- und Prüfungsordnungen ernst nehmen – sie nicht nur als lästige administrative Regelungen begreifen, die von den aufsichtsführenden Ministerien erzwungen werden, sondern als Teil des eigenen Leitbildes und strukturierendes Prinzip der Organisation „Studienfach“, das sowohl die Binnenbeziehungen wie auch die Außenbeziehungen maßgeblich reguliert.<sup>23</sup>

## 7 Zusammenfassung

Zusammenfassend lassen sich einige Voraussetzungen benennen:

- Die Universität und ihre Institutionen müssen ihre Strukturen entpolitisieren und stattdessen professionalisieren. Die Institutionen der Gruppenuniversität sind denkbar ungeeignet, sachgerechte und effiziente Lösungen zu generieren. Sie neigen dazu, das Rad permanent neu zu erfinden und blind für die Außen-

<sup>22</sup> Hochschulprüfungen: Rückmeldung oder Repression?, hg. v. Brigitte Eckstein, Hamburg, Selbstverlag, 1971 (Blickpunkt Hochschuldidaktik 13).

<sup>23</sup> Dass Studien- und Prüfungsordnungen von allen Beteiligten in der Regel nicht – oder nur in ihren juristischen Aspekten – ernst genommen werden, ließe sich an vielen Beispielen belegen: etwa daran, dass es seit Jahrzehnten üblich ist, in Prüfungsordnungen Studienleistungen – besonders fachdidaktische Veranstaltungen – zu verlangen, die von den Instituten nicht angeboten werden. Ein anderes Beispiel: am germanistischen Institut einer deutschen Universität existiert seit knapp einem Jahrzehnt keine gültige Studienordnung.

welt zu sein – sowohl für das, was anderswo erarbeitet und geleistet wurde wie auch für das, was von außen an Erwartungen an ein Studium herangetragen wird. Erst wenn der Qualitätsbeauftragte zumindest den selben Status hat wie die Frauenbeauftragte, ist die Universität organisatorisch auf dem richtigen Weg.

- Literaturwissenschaftliches Wissen muss als Fachwissen, nicht als Bildungswissen definiert werden. Nur wenn es als Fachwissen mit den Methoden eines wissenschaftlichen Studiums erworben wurde, kann es zum Bildungswissen werden, das sich konkreten und sich beschleunigt wandelnden Praxiserfordernissen anpassen kann. Damit lässt sich die Überforderung des Studiums vermeiden, wie sie, bis in die jüngste Zeit, durch die Überlastung des Wissensgegenstandes „Literatur“ mit seiner Verbindung zu emanzipatorischen Diskursen erzwungen wurde.<sup>24</sup>
- Das Fach muss einen Wissenskanon bereitstellen: einen Kanon wissens- und prüfungsverbundlicher – nicht „lebensverbindlicher“ – Werke.
- Das Fach Germanistik muss sich realistisch Rechenschaft darüber ablegen, was seine Studierenden können und wollen. Es soll die Fähigkeiten und Fertigkeiten, das Wissen und das Können, das es von den Studienanfängern erwartet, realitätsnah und hinreichend genau definieren. Politische Rahmenbedingungen werden noch auf lange Zeit verhindern, dass solche Formulierungen zur Zulassungsvoraussetzung werden, aber sie können immerhin zur Grundlage einer intensiven Studienberatung im Vorfeld der Studienwahl werden.<sup>25</sup>
- Das Fach Germanistik muss sich selbst darüber klar werden, was es will. Es muss unterscheiden zwischen Kernkompetenzen und Profilbildung. Eine derartige dichte Hochschullandschaft wie die der Bundesrepublik Deutschland kann es sich leisten, punktuell auch esoterische oder regional reduzierte Angebote in Lehre und Forschung anzubieten – die Germanistik muss gerade in einer Zeit, in der das Interesse am Lehramtsstudium stark abgenommen hat, nicht alles überall anbieten.

---

<sup>24</sup> Vgl. Peter J. Brenner, Das Trojanische Pferd. Literatur und Fremde in der europäischen Literatur der Neuzeit, in: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 26 (1996), H. 103, S. 160-166; Peter J. Brenner, Was ist Literatur?, in: Literaturwissenschaft - Kulturwissenschaft. Positionen, Themen, Perspektiven, hg. von Renate Glaser/Matthias Luserke, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag Opladen 1995 (WV-Studium 171), S. 11-46; hier S. 29-33.

<sup>25</sup> Eine brauchbare Grundlage für einen solchen Katalog gibt Dieter Lenzen, Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann – was sie will, Reinbek: Rowohlt 1999, S. 33. Er führt, diffuse Diskussionen zusammenfassend, unter anderem an: Begabung, Leistungswille, Interesse, Vorkenntnisse und allgemeine Dispositionen wie Vertrautheit mit elementaren Arbeitstechniken, Ausdrucksvermögen, Belastbarkeit, Präsenz des Wissens, Kritikfähigkeit. Die an der universitären Selbstverständigungsdiskussion Beteiligten wären nicht schlecht beraten, sich mit diesem Kanon auseinanderzusetzen und empirisch fundiert an ihm weiterzuarbeiten.

- Das Fach muss seinen Willen, den Wissenskanon verbindlich zu machen, in Studien- und Prüfungsordnungen dokumentieren und die eigenen Ordnungen auch ernst nehmen. Die Sicherung der selbst formulierten Qualitätsansprüche muss gewährleistet werden durch das Zusammenspiel von weichen Verfahren, wie insbesondere der adäquaten methodisch-didaktischen Darbietung des Wissens und harten Verfahren, insbesondere Prüfungen auf Zwischen- und Abschlussniveau.
- Die in Prüfungs- und Studienordnungen sowie in Wissenskanones dokumentierten Entscheidungen müssen mit den Mitteln modernen Qualitätsmanagements permanenter Revision unterzogen werden.

*Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. Peter J. Brenner, Burgstallring 38,  
95517 Seybothenreuth, Tel. 09275-1035, FAX 09275-914272,  
e-mail: pj.brenner@bnbt.de*