

Sie fragen nach der Lehre? Wie schön!

Über einige Unterschiede zwischen deutschen und amerikanischen Universitäten / Von Mark Roche

In den Vereinigten Staaten werden Universitäten zum Teil nach dem Zahlenverhältnis von Studenten und Professoren sowie der Größe der Kurse beurteilt. An den führenden Universitäten und Colleges ist das Verhältnis in der Regel niedriger als 10:1. Aus Daten von „U.S. News“ geht hervor, dass selbst an so großen staatlichen Universitäten wie der von Michigan das Verhältnis 16:1 beträgt. An der Columbia University haben 81 Prozent der Kurse weniger als zwanzig Studenten.

An großen staatlichen Universitäten ist die Teilnehmerzahl pro Kurs in der Regel größer. Der Prozentsatz der Kurse mit weniger als zwanzig Studenten liegt an den Universitäten Berkeley, UCLA, Virginia und Michigan beispielsweise zwischen 48 und 68 Prozent. Nur fünf Prozent aller Kurse an der University of Chicago werden von mehr als fünfzig Studenten besucht, während die entsprechenden Zahlen für staatliche Universitäten wie Berkeley, Michigan, Penn State, Virginia und Wisconsin zwischen vierzehn und zwanzig Prozent liegen. Aber exorbitant hoch sind diese Zahlen auch nicht.

Untersuchungen haben für die Vereinigten Staaten ergeben, dass je größer die Institution ist, es desto unwahrscheinlicher ist, dass der Student wirklich im Mittelpunkt steht. Eine ähnliche Korrelation mag es wohl in Deutschland geben, wo hauptsächlich in große Universitäten investiert worden ist, und zwar zu Ungunsten der Förderung unterschiedlich großer Universitäten. Aus Umfragen in Deutschland geht hervor, dass siebzig Prozent der Studenten an Universitäten überhaupt nicht oder nur selten mit einem Professor sprechen, eine Zahl, die amerikanische Pädagogen entsetzen würde.

Vergleichende Statistiken über den unmittelbaren Kontakt zu Studenten zeigen, dass zwischen Deutschland und Amerika Abgründe klaffen. Eine 2013 veröffentlichte Umfrage enthüllt, dass 79 Prozent der amerikanischen Professoren eine individualisierte Betreuung anbieten, in Deutschland sind es nur 37 Prozent; 92 Prozent der amerikanischen Professoren berichten von einem persönlichen Umgang mit den Studenten, in Deutschland können nur 42 Prozent das von sich sagen. Die Zahlen für Deutschland bezüglich dieser zwei Fragen sind von allen neunzehn Ländern, die in der Umfrage vorkommen, die bei weitem niedrigsten.

Das deutsche System, in dem die Studenten entweder schwimmen lernen oder untergehen, mag seine Vorteile haben, da es die Eigenständigkeit fördert. Aber es wäre effizienter, wenn nur die Studenten zur Universität zugelassen würden, von denen man meint, dass sie das Zeug dazu haben, und diese dann besser zu unterstützen. Unbeschadet dessen, dass im deutschen System eigenständiges Lernen gefordert ist, fördert auch das amerikanische System mit seinen kleinen Kursen und Diskussionsmöglichkeiten autonomes Lernen. Die besten amerikanischen Universitäten arbeiten nach dem Modell, dass alle, die aufgenommen werden, großzügige Unterstützung erhalten, da von ihnen ja vorausgesetzt wird, dass sie in der Lage sind, ein Studium erfolgreich abzuschließen.

Meine deutschen Bekannten, die als Gastdozenten in den Vereinigten Staaten gelehrt haben, sprechen in der Regel positiv über ihre Erfahrungen mit amerikanischen Studenten. Das hat nichts damit zu tun, dass unsere Studenten mehr wüssten. Es hat vielmehr damit zu tun, dass es Spaß macht, so wissbegierige Studenten zu unterrichten, die zu jeder Sitzung gut vorbereitet sind und, gleichgültig welches Thema gerade auf dem Plan steht, stets sehr neugierig sind. Anders als in Deutschland sind diese Studenten durch eine Auslese gegangen und ihre Familien haben so manches Opfer gebracht, um ihnen diese wertvolle Erfahrung zu ermöglichen.

Studenten, die sich an ihrer Universität wohl fühlen, werden zu ihren besten Botschaftern, wenn es darum geht, neue Studenten anzuwerben und Sponsoren davon zu überzeugen, dass es sich lohnt, die Universität zu unterstützen, beispielsweise durch Stipendien. Es ist ganz üblich, dass die gegenwärtigen Studenten und frischgebackenen Absolventen mit prospektiven Studenten und ihren Familien wie auch mit ehemaligen und Sponsorengruppen sprechen. An den meisten Universitäten führen die gegenwärtigen Studenten die zukünftigen und ihre Eltern über den Campus. An der University of Notre Dame etwa werden ständig mehr als 150 *undergraduates* dazu ausgebildet, Gruppen von acht bis zehn Besuchern mit dem Campus bekannt zu machen. Und selbstverständlich werden aus den Studierenden von heute die möglichen Sponsoren von morgen.

Viele Departments fordern einen Stellenbewerber auf, nicht nur einen Vortrag vor dem Lehrkörper zu halten, sondern auch ein Seminar oder eine Unterrichtsstunde für Studenten abzuhalten. Im ersten Jahr meiner Stellensuche tat ich dies an einem kleinen Liberal Arts College, dem Vassar College, an einer privaten Forschungsuniversität, der Washington University, und an einer staatlichen Universität, der Ohio State University. Manchmal interviewen auch die Studenten einen Bewerber um eine Professur. Bereits 1978 – damals war ich noch ein *undergraduate* – wurde ich gebeten, einen Stellenbewerber zu interviewen und dem Leiter des Departments darüber zu berichten.

ter Lehrer?“ reagierten die sehr guten Kandidaten normalerweise sehr lebhaft. Sie erzählten von Lehrern, die nicht nur ihr Denken, sondern auch ihr Leben verändert hatten. Schon die emotionale Reaktion auf die Frage teilte mir viel mit. Ein breites Lächeln und die Bemerkung „Was für eine schöne Frage!“ bildeten für gewöhnlich den Auftakt zu einer sehr angeregten, ausführlichen Antwort. Ich fragte auch sehr gern: „Inwieweit trägt Ihre Forschung zu Ihrer Lehre bei?“ Wir wollten nämlich Wissenschaftler einstellen, deren Themen sowohl *undergraduates* vor dem ersten Abschluss als auch *graduates* danach interessieren könnten. Im Klartext heißt das: Themen, die aufgrund ihrer Be-

testen Studienführer wird von Studenten gemacht: „The Insider's Guide to the Colleges“. Bedenkt man, dass Studenten aktiv an der Qualität ihrer Ausbildung interessiert sind, dann erstaunt das nicht. An einigen Universitäten geben die Studenten ihr eigenes Handbuch zu den Kursen heraus.

Das Opfer, das mit der Zahlung der Studiengebühren verbunden ist, lässt auch das Interesse an der Qualität der Ausbildung ansteigen. Ich kann mich an ein Seminar in Tübingen vor mehr als dreißig Jahren erinnern, das für mich zu den schwächsten gehörte, die ich auf beiden Seiten des Atlantiks erlebt hatte. Ich war schockiert darüber, dass die Studenten sich weder beim Lehrer noch bei der Ver-



Wenn Gelehrte sich an Gelehrte wenden, sind Lehre und Forschung eins: William Hogarths „Scholars at a Lecture“ von 1736. Foto agk

Wenn die Kandidaten keine Unterrichtsstunde geben, dient die Frage-und-Antwort-Stunde am Ende ihres Vortrags dazu, einen kleinen Einblick in ihre Lehrfähigkeiten zu gewinnen. An vielen Universitäten müssen die Bewerber der Schlussrunde routinemäßig einen Nachweis ihrer Lehrerfähigkeiten vorlegen, der mindestens ihre pädagogischen Vorstellungen, einen Syllabus oder sogar mehrere (diese sind in den Vereinigten Staaten viel ausführlicher als in Deutschland) und zudem studentische Evaluierungen umfassen soll. Während meiner Zeit als Dekan habe ich Berufungen mehrfach verschoben, weil die Departments es vor Abgabe ihrer Empfehlung versäumt hatten, sich genau die Lehrfähigkeiten ihres Wunsch Kandidaten anzuschauen. Sogar an vielen Forschungsuniversitäten erhalten Fakultätsmitglieder, die hervorragende Forscher sein mögen, aber miserable Lehrer sind, keine Festanstellung oder keine Beförderung.

Wenn ich als Dekan Stellenbewerber interviewe, bin ich immer auf die Punkte Lehre, Forschung und weshalb sie diese Institution gewählt haben zu sprechen gekommen. Mehrere Fragen helfen mir, mir ein Bild davon zu machen, wie sehr das prospektive Fakultätsmitglied die Lehre schätzte. Mit der Zeit suchte ich nach weniger konventionellen Strategien, um die Gespräche interessanter und ertragreicher zu gestalten. Auf die Frage „Wer war Ihr be-

deutung ausgewählt worden sind, und nicht einfach deshalb, weil sie noch brachliegen oder weil sie eng umrissen und darum leicht zu bewältigen sind.“

Gelegentliche Einladungen der Eltern auf den Campus vermitteln ihnen das Gefühl, Teil der Universität zu sein. In Notre Dame sprechen wir ohne Scheu von der Notre-Dame-Familie, und damit meinen wir die Hochschullehrer, das Personal, die Studenten, die Eltern und die Ehemaligen. Dank ihrer Besuche verstehen Eltern besser, was das Studium an einem College und das Leben außerhalb des Seminarraums beinhaltet. An solchen Wochenenden hören die Eltern der Universitätsverwaltung zu, wenn sie erzählt, was sie sich unter der Ausbildung ihrer Studenten vorstellen; sie erfahren, welche Hilfestellungen das „Career Center“ den Studenten bietet; sie lauschen unterhaltsamen Vorträgen beliebter Professoren; sie lernen die Kommittees ihrer Söhne und Töchter kennen, deren Eltern und häufig auch die Professoren ihrer Kinder. Für mich war es immer wieder aufschlussreich, die Eltern meiner engagiertesten Studenten kennenzulernen – so wie ich mich auch noch daran erinnere, meinen Professoren am Williams College und in Princeton meine Eltern vorgestellt zu haben.

All das stärkt das Gefühl, dass die Studenten wichtig sind und dass das College eine Gemeinschaft bildet. Einer der belieb-

waltung über diese Zeit- und Mittelverschwendung beschwerten.

An einer amerikanischen Universität, an der Studenten für ihre Ausbildung bezahlen, wäre die Reaktion eine völlig andere. Vermutlich war ich der einzige Student, der den Professor aufsuchte und Bedenken äußerte. Nachdem die Universität Notre Dame substantielle Reformen an einer ihrer internationalen Niederlassungen für ein Auslandsstudium durchgeführt hatte, waren die Studenten überrascht, welch unerwartet hohe akademische Anforderungen da an sie gestellt wurden. Sie legten ihr Geld zusammen, damit einer von ihnen zurückfliegen konnte, um sich darüber zu beklagen. In diesem Fall blieb die Universitätsleitung hart, aber der Vorfall veranschaulicht das Engagement und die Ernsthaftigkeit, mit der Studenten ihr Studium betreiben, und ihre Bereitschaft, es kritisch zu begleiten. Dass Studenten, die Studiengebühren zahlen, eine stärkere innere Motivation haben und auch mitreden wollen, damit die Universität als Ganze besser wird, liegt auf der Hand.

Mark Roche lehrt Deutsche Literatur und Philosophie an der University of Notre Dame (Indiana). In diesen Tagen erscheint sein Buch „Was die deutschen Universitäten von den Amerikanern lernen können und was sie vermeiden sollten“ im Felix Meiner Verlag, Hamburg. Der Text ist ein leicht gekürztes Kapitel daraus.

Merkwürdiger Verein

Gegen Griechen und Römer an deutschen Universitäten: Die Geschichte des Germanistenverbandes.

Von Myriam Richter und Hans-Harald Müller

Der 1912 gegründete Deutsche Germanistenverband (DGV) war, verbandssociologisch betrachtet, ein Kuriosum. Das Verbandswesen differenzierte sich um 1900 in Interessensverbände, Fachverbände und politische Vereinigungen – der DGV aber wollte alles zugleich sein. Er war kein wissenschaftlicher Verband, wie die Historiker ihn 1895 gegründet hatten, aber er war auch kein rein schul- oder standespolitischer Verband. Er vertrat die Überzeugung, „daß unser deutsches Geistesleben stärker als bisher auf die Schule hinaus wirken muß“, erklärte 1925 Friedrich Panzer, Germanist und Chefideologe des Verbands.

Die Gründung des DGV war keine Reaktion auf wissenschaftliche oder institutionelle Probleme der Germanistik; sie war die „deutschkundliche“ Antwort auf die allgemeine Kulturkrise des späten 19. Jahrhunderts. Im Anschluss an Arbeiten des Germanisten Rudolf Hildebrand war die Konzeption einer „deutschen Bildung“ entwickelt worden, die sich gegen die Vormacht des humanistischen Gymnasiums richtete. Kaiser Wilhelm beklagte 1891, der Schule fehle die nationale Basis, sie erziehe die Schüler „zu jungen Griechen und Römern, statt zu jungen Deutschen“. Ernst Troeltsch forderte im Ersten Weltkrieg, es müsse „ein nordisch-deutscher Humanismus an Stelle des antikisch-südländischen“ das Bildungswesen leiten. Die am Ziel eines nationalen Gymnasiums orientierte Deutschkunde sollte nach dem Willen des DGV Fächer- und Disziplinengrenzen in Schule und Universität überwinden und eine ganzheitliche Antwort auf die Zerrissenheit der Gesellschaft und ihrer Bildung formulieren.

In eklatantem Gegensatz zum antimodernen deutschkundlichen Diskurs, den der DGV propagierte, stand das moderne Management, das der geschäftsführende Ausschuss unter seinem Vorsitzenden Johann Georg Sprengel praktizierte. Der bis 1933 vom Frankfurter Vorstand geleitete geschäftsführende Ausschuss des Verbandes war eine um innerverbandliche Mitbestimmung unbesorgte „pressure group“, deren Einfluss von der Kontrolle über wichtige Organe der Fachpublizistik und die Germanistentage, über die Veröffentlichung von deutschkundlichen Grundrissen, Lesebüchern, Textreihen bis zur direkten und indirekten Einflussnahme auf Kultusbürokratie und Lehrpläne reichte. Die Wissenschaftler bildeten nur das Dekor.

Erfolg wurde dem DGV indes nicht als völkischer „Geistesbund“, sondern in der verbandspolitischen Arbeit in Preußen zuteil. Im Zeitraum von 1920 bis 1924 setzte er es durch, dass neben den drei bestehenden Gymnasialtypen eine auf dem deutschkundlichen Prinzip beruhende Deutsche Oberschule als Versuchsschule eingerichtet wurde und dass die deutsch- und kulturkundlichen Fächer (Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Kunstszziehung, Musik, Religion) als Kernfächer aller höheren Schulen eine zentrale Stellung erhielten.

Überspannter Nationalismus

Mit diesem Erfolg war der Germanistenverband aber an die Grenzen seiner Wirksamkeit gelangt. Im Reich formierte sich der Widerstand. Die Universitäten kritisierten scharf den drohenden Rückgang an Allgemeinbildung und Fremdsprachenkenntnissen auf den höheren Schulen, völkischen Kräften ging die Reform nicht weit genug, reformpädagogische Kräfte vermissten den Gegenwartsbezug des Unterrichts. Eine Reihe prominenter Wissenschaftler wie etwa Erich Rothacker und Theodor Litt wiesen nach, dass dem deutschkundlichen Unterricht jegliche theoretische Grundlage fehle. Martin Havenstein, einstiger Anhänger der Deutschkunde, warnte auf dem Pädagogischen Kongress 1926 vor einer „Überspannung des nationalen Gedankens im Unterricht“ und vor einem „deutschkundlichen Enzyklopädismus und Historismus, der das Gegenteil echter Bildung ist“. Zu einer programmatischen Erneuerung aber kam es im DGV vor 1933 nicht.

Vergleicht man ihn mit anderen wissenschaftlichen Fachverbänden, so ist die Bilanz des DGV bis 1933 ernüchternd. Im Verband waren Schul- und Hochschulgermanisten vertreten, aber die Behauptung, sie hätten in ihm gemeinsame Interessen vertreten oder gar zusammengearbeitet, ist ein Mythos. Der Verband war überdies anfällig gegen-

über der NS-Ideologie, bemühte sich im Vorfeld der Machtübernahme um nationalsozialistische Bündnispartner und stellte sich – anders als etwa der Philologenverband – der Zusammenarbeit mit dem NS-Lehrerbund, dem er 1935 angegliedert wurde, nicht in den Weg.

Das Jahr 1945 bedeutete weder für die Germanistik noch für dessen Verband einen Neuanfang. Am 15. Oktober 1949 wurde in München wiederum ein „Deutscher Germanistenverband e.V.“ gegründet. Unzufrieden mit dieser allumfassenden Germanistenkonföderation, versammelten sich Ende September 1951 die Germanisten der westdeutschen Universitäten in Heidelberg, um eine separate „Vereinigung der deutschen Hochschulergermanisten“ zu gründen. Die Vereinigung schlug den Deutschlehrern vor, sich ihrerseits zu einem Verein zusammenzuschließen. Beide Vereine sollten sich sodann zu einem „die ganze Germanistenschaft darstellenden Verband vereinigen“. Diese korporative Vereinigung wurde auf dem Germanistentag in Münster 1952 in Gestalt des neuen Germanistenverbands vollzogen – sie besteht in dieser Struktur, einzigartig und fragwürdig, bis heute.

Dass verbandspolitisch keine Modernisierung zu erwarten war, geht schon daraus hervor, dass der Vorsitzende Jost Trier ihn lieber als „Fachgenossenschaft“ bezeichnete und erklärte, „eigentlich standespolitische und schulpolitische Fragen gehören nicht in den Kernbereich“ der Verbandsaufgaben. Bis zum Münchner Germanistentag 1966 nahm der DGV insgesamt eine zwischen den Mitgliederinteressen einerseits und der Kultusbürokratie andererseits konservativ moderierende Stellung ein.

Ein zentrifugales Fach

Der Münchner Germanistentag bildete – nicht zuletzt wegen der Aufarbeitung der Verbindungen des Fachs und prominenter Fachvertreter zum Nationalsozialismus – eine markante Zäsur in der Geschichte und Verbandsgeschichte der Germanistik; sie ist im Kontext der 1968er Bewegung oft geschmiedet worden. Die Zäsur hatte eine umfassende politische und fachliche Neuorientierung der Germanistik zur Folge; was fehlte, war eine Reform und Modernisierung des Verbandes selbst.

Sie war ganz entscheidend eine Leistung des Münchner Germanisten Walter Müller-Seidel, der im Januar 1969 die Leitung des DGV übernahm. Müller-Seidel sorgte mit einer ganzen Reihe von Maßnahmen für die Professionalisierung der Verbandsarbeit; er ließ Arbeitsgruppen zu wichtigen Reformvorhaben der Germanistik einrichten, die dem Vorstand vorgelegt und publiziert wurden. So erarbeitete etwa die von Eberhard Lämmert geleitete Kommission für Studienreform Vorschläge für Rahmenvereinbarungen zur Studien- und Prüfungsreform, die in Verhandlungen mit der Westdeutschen Rektorenkonferenz und der Kultusministerkonferenz erfolgreich umgesetzt wurden. Von langfristiger Bedeutung war schließlich die von Müller-Seidel und Lämmert erreichte Einrichtung einer „Arbeitsstelle für die Erforschung der Geschichte der Germanistik“, die der Wissenschaftshistoriographie der Geisteswissenschaften in Deutschland seit Mitte der 1980er Jahre zu internationalem Ansehen verholfen hat.

Die in den 1970er Jahren eingeleitete Modernisierung und Professionalisierung der Verbandsarbeit wurde von Müller-Seidels Nachfolgern konsequent weitergeführt – begünstigt von der hochschulpolitischen Reformära, die andauerte, bis in den 1980er Jahren Sparpolitik und New Public Management sie ablösten. Damals entstand jedoch sogleich eine neue Problemsituation für die Germanistik, die bis heute fortwirkt. Die Bildungsexpansion mit der Vervielfachung der Abiturientenquoten, die Verdoppelung der germanistischen Professorenstellen mit einer entsprechenden Erhöhung der Forschungskapazitäten führte zu einem beispiellosen Prozess der personellen, fachlichen und institutionellen Ausdifferenzierung des Fachs.

Im Zuge der sich seit Ausgang des 19. Jahrhunderts kontinuierlich vollziehenden Veränderung des Berufsbildes des Deutschlehrers konstituierte sich bereits 1974 das „Symposium Deutschdidaktik“, das 1989 als Verein gegründet wurde und später einen eigenen Verband bildet. In den 1980er Jahren konstituierten sich gleich eine ganze Reihe interdisziplinärer Vereine, die ihre Mitgliedschaft zu einem beträchtlichen Anteil aus der Germanistik rekrutieren: der Mediävistenverband (1983), die Gesellschaft für Film- und Fernsehwissenschaft (1985), die Gesellschaft für interkulturelle Germanistik, die Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache und der Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache. Durch diese und andere Vereins- bzw. Verbandsgründungen verstärken sich die zentrifugalen Kräfte der Germanistik seit den 1980er Jahren kontinuierlich; befürchtet werden eine Ent-homogenisierung und ein Identitätsverlust des einst philologischen Fachs. Was der Germanistenverband dazu denkt, ist unbekannt. Er hatte schon zum „Bologna-Prozess“ keine Stellungnahme abgegeben.

Der Text ist die Kurzfassung eines Vortrags der in Hamburg und Lüneburg Germanistik lehrenden Autoren, der auf dem 50. Deutschen Historikertag gehalten wurde.

Interdisziplinär

Junge Akademie sucht Mitglieder

In der Jungen Akademie der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften und der Deutschen Akademie der Naturforscher Leopoldina haben Nachwuchswissenschaftler die Gelegenheit, in eigener Verantwortung interdisziplinäre Forschungsprojekte durchzuführen. Im Jahr 2015 werden zehn neue Mitglieder zugewählt. Darum sucht die Junge Akademie jetzt Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen aller Disziplinen aus dem deutschen Sprachraum, die bereits mit einer ausgezeichneten Promo-

tion auf sich aufmerksam gemacht haben. Während der fünfjährigen Mitgliedschaft in der Jungen Akademie steht jedem Mitglied für gemeinsame Projekte mit anderen Akademiemitgliedern ein Budget von etwa 25 000 Euro zur Verfügung. Bei geeigneten Kandidaten liegt die Promotion in der Regel nicht länger als drei bis sieben Jahre zurück; außerdem haben sie danach mindestens eine weitere herausragende wissenschaftliche Arbeit abgeschlossen. Bewerbungen – auch solche von Künstlern wären willkommen – sind bis zum 30. November bei der Geschäftsstelle der Jungen Akademie in Berlin möglich: www.dijungeakademie.de. F.A.Z.

Das musst du kaufen

Neue Forschergruppen der DFG

Die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) richtet neun neue fächer- und ortsübergreifende Forschergruppen ein. In der ersten Förderperiode erhalten solche Gruppen über einen Zeitraum von drei Jahren insgesamt rund 16 Millionen Euro. Im Ganzen fördert die DFG damit jetzt 189 Forschergruppen. Unter den neuen Forschergruppen finden sich solche zu „Bedarfsgerechtigkeit und Verteilungsverfahren“ (Sprecher Universität Bremen), die beantworten will, wovon die Akzeptanz von polit-ökonomischen Verteilungs-

prinzipien und Verteilungsergebnissen abhängt; zur Frage, weshalb in den naturwissenschaftlichen und mathematischen Fächern so viele Studenten das Studium abbrechen und wie sich das ändern lässt (Universität Duisburg-Essen); zur Modellierung und Berechnung sogenannter „Schwerewellen“ (Universität Frankfurt); zum Thema „Verlustarme Elektrobleche für die Elektromobilität“ (TU Freiberg) und zur „Vermarktung hedonischer Medienprodukte im Kontext digitaler sozialer Medien“ (Universität Hamburg), die untersuchen will, welche Bedeutung Konsumentennetzwerken beim Verkauf von Büchern, Computerspielen, Filmen oder Musik zukommt. F.A.Z.