

„Kafka geht nicht mehr“ – Literaturbezogene Studienvoraussetzungen und Vermittlungsziele im Lehr- amtsstudium Deutsch (Gym/Ges) aus Sicht der Lehrenden

Clemens Kammler, Maria Anna Kreienbaum, Ulrike Preußner, Katja Schwaniger

Das Fach Deutsch gehört neben Mathematik und Englisch zu den zentralen Fächern, die über die gesamte Spanne der Schulzeit mit einer relativ hohen Stundenzahl unterrichtet werden. Dementsprechend wird es von Studierenden an lehrerbildenden Universitäten oft gewählt. Die Nachfrage ist allerdings deutlich höher als der Bedarf an Lehrkräften (für Gymnasium und Gesamtschule) (MSW NRW 2011). Mit welcher Motivation wählen Lehramtsstudierende das Fach Deutsch und welche fachlichen Kompetenzen bringen sie dazu mit? Eine Möglichkeit zur Beantwortung dieser Fragen besteht darin, diejenigen zu Wort kommen zu lassen, die die Lehramtsstudierenden ausbilden. Eine kleine Umfrage, die die VerfasserInnen durchgeführt haben, macht die tendenzielle Einschätzung von Lehrenden an der Hochschule transparent, die die Studienmotivation und die fachlichen Kompetenzen der angehenden DeutschlehrerInnen betreffen.

Die Berufswahlmotivation angehender LehrerInnen ist nicht selten Gegenstand von Forschungsbemühungen (vgl. Kunter 2011, S. 527). Im FIT Choice-Modell von Watt/Richardson (2012) werden folgende Aspekte genannt:

1. Die sozialen Einflüsse auf die Berufswahlentscheidung,
2. positive frühere eigene Lehr- und Lernerfahrungen,
3. eine intrinsische Berufswahlmotivation,
4. persönlicher Nutzen (berufliche Sicherheit, Vereinbarkeit Familie und Beruf, etc.),
5. der soziale Nutzen (die Zukunft von Kindern und Jugendlichen mitgestalten, soziale Gleichheit fördern, etc.) und
6. die negative Motivation, das Lehramt als „fallback career“ oder Verlegenheitslösung.

Außerdem spielen berufsbezogene Überzeugungen (Schwierigkeit der Berufsausübung, öffentliches Ansehen des Lehrberufs, Bezahlung etc.) eine Rolle (König/Rothland 2013). Der LehrerInnenberuf zeichnet sich allerdings nicht nur durch seine pädagogische, sondern auch durch seine fachliche Orientierung aus. Lehrpersonen sind gleichzeitig ExpertInnen für ihr Fach und für seine Vermittlung. Da für die Befragung der Fokus auf Studierende mit dem Berufsziel des Lehramts an Gymnasien und Gesamtschulen liegt, ist das Fachinteresse besonders zu betonen – auch wenn an vielen Universitäten die Ausrichtung auf das Lehramt erst in der Masterphase relevant wird. Für alle Lehrpersonen, nicht zuletzt für diejenigen, die in der Oberstufe unterrichten, wird sicheres Fachwissen als eine wichtige Voraussetzung für die spätere Professionalität angesehen. Das schlägt sich in entsprechend hohen fachwissenschaftlichen Studienanteilen nieder.

Empirische Befunde dazu, welche Kompetenzen Hochschullehrende von Germanistikstudierenden erwarten, fehlen ebenso wie Untersuchungen über die tatsächlichen literaturbezogenen Fähigkeiten, Motivationen und Wissensbestände von StudienanfängerInnen des Lehramtsfachs Deutsch. Abraham stellt dar, dass StudienanfängerInnen nur dann später erfolgreich in der Leseförderung und Vermittlung literarischer Bildung sein können, „wenn sie mit mindestens guten fachlichen Leistungen [im Abitur] aufwarten können und [...] überdurchschnittlich kreativ, offen und zielbewusst sind.“ (Abraham 2012, S. 64). Die „Liebe zum Gegenstand“ sei daher eine wichtige, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzung für den Deutschlehrerberuf (ebd. S. 60). Wieser zeigt in ihrer Interviewstudie, dass DeutschreferendarInnen als zentrales Ziel des

Deutschunterrichts die Begeisterung für Literatur, das Lesen zu wecken, nennen (Wieser 2008, S. 110).

Wenn es um Studierenerwartungen geht, steht in empirischen Untersuchungen vor allem die Perspektive der Studierenden im Vordergrund (vgl. Z.B. Ramm et al 2014, Voss 2012, Winkler 2015). Dies entspricht der geforderten Studierendenzentrierung im Rahmen des Bologna-Prozesses und dem damit verbundenen „shift from teaching to learning“ (Welbers/Gaus 2005). Nichtsdestotrotz haben Hochschullehrende Erwartungen und subjektive Theorien bezüglich ihrer Studierenden und tragen diese implizit oder explizit an sie heran (Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 15ff.).

Im Fokus der Experten-Interviews¹ stehen folglich Fragen nach den literaturbezogenen Fachkompetenzen, die die StudienanfängerInnen mitbringen sollten und danach, welche sie tatsächlich mitbringen, wenn sie an die Universität kommen. Außerdem wird erfragt, welche Fachkompetenzen sie im Laufe des Studiums entwickeln sollten. Darüber hinaus wurden die Lehrenden dazu befragt, wie sich die motivationalen Ausgangslagen der Studierenden aus ihrer Sicht darstellen und wie sie sich auf das Studieren auswirken.

1) Was Lehrende von den Studienanfängern erwarten

Rezeptive Fähigkeiten im Umgang mit Literatur², die Studierende bereits ansatzweise mitbringen und die sie im Studium weiter ausbauen sollen, benennen alle ExpertenInnen. Wenngleich Experte E zu Recht anmerkt, dass es in starkem Maße von den Besonderheiten des jeweiligen Textes abhängt, welche besonderen analytischen Fähigkeiten und welches Vorwissen für sein Verstehen erforderlich sei, kristallisieren sich auf einer allgemeineren Ebene folgende Hauptaspekte heraus:

Allgemeine Lesekompetenz und -motivation: Viel und interessiert zu lesen und den Prozess auch dann fortzuführen, wenn Hindernisse wie Unlust oder eine sprachlich und/oder sachlich überfordernde Lektüre auftreten, ist eine Bereitschaft, die die Interviewten als Voraussetzung für den literaturwissenschaftlichen Teil des Lehramtsstudiums betrachten. Genaues und mehrfaches Lesen sehen sie als die Grundvoraussetzung für das Verstehen und Interpretieren eines Textes an.

Auf Literatur bezogene Interpretationskompetenz: Bezogen auf belletristische Literatur ist für die Befragten ein dezidiertes Interesse an deren „ästhetischer Dimension“ von Bedeutung. Einige sind sich auch darin, dass die Studienanfänger über basale interpretative Fähigkeiten verfügen sollten. Hervorgehoben wird neben einzelnen Operationen des literarischen Verstehens, (z.B. rhetorische Figuren zu identifizieren und ihre Funktion im Text erkennen) die Fähigkeit zwischen den verschiedenen Interpretationsschritten (Beschreiben, Analysieren, Deuten) zu unterscheiden. Außerdem wird von den StudienanfängerInnen ein grundlegendes Gattungs- und Genrewissen erwartet, ebenso, dass sie in der Lage sind, Mehrdeutigkeiten zu erkennen, abweichende Deutungsansätze zur Kenntnis nehmen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Die

¹ Die ExpertInnenbefragung wurde unter acht LiteraturwissenschaftlerInnen und LiteraturdidaktikerInnen an sechs Universitäten in ganz Deutschland durchgeführt. Unter den ExpertInnen befinden sich sechs Männer und zwei Frauen, sechs ProfessorInnen und zwei WissenschaftlerInnen aus dem Mittelbau. Die teilstandardisierten, leifadengestützten Interviews wurden anschließend inhaltsanalytisch zusammengefasst und ausgewertet. Die Aussagen der Befragten werden in anonymisierter Form wiedergegeben.

² In den Interviews wurde der Begriff der „literarischen Rezeptionskompetenz(en)“ verwendet. Der Begriff wurde von unseren InterviewpartnerInnen allerdings teilweise mit unterschiedlichen Bedeutungen versehen – vor allem wurde nicht immer explizit zwischen allgemeiner Lesekompetenz und spezifisch literarischer Rezeptionskompetenz unterschieden. Außerdem bestand bei fast allen GesprächspartnerInnen die mehr oder weniger starke Tendenz, im Gespräch über den Bereich der rezeptiven Kompetenzen hinauszugehen (vgl. hierzu die folgenden Ausführungen). Diese Aussagen dokumentieren wir im vorliegenden Beitrag ebenfalls.

Fähigkeit, literarische Texte in ihre jeweiligen historischen Kontexte einzuordnen, wird lediglich mit Einschränkung erwartet. Nach Auffassung der Befragten sollten die StudienanfängerInnen neben allgemeinem Weltwissen allerdings auch über ein grundlegendes Epochenwissen zur deutschen Literaturgeschichte verfügen und – wie A es formuliert – „ein paar wenige Schlüsseltexte aus verschiedenen Epochen“ kennen, wobei aus naheliegenden Gründen (Stichwort: Zentralabitur) nicht von einem verbindlichen Kanon ausgegangen wird.

2) Was sollten Studierende im Laufe des Studiums dazulernen?

In der Frage, was die Studierenden im Lauf ihres Studiums im rezeptiven Umgang mit Literatur dazulernen sollten, gab es ebenfalls einen breiten Konsens. Die Antwort des Experten A bringt es auf den Punkt: „Zum einen [...] von allem, was [oben genannt wurde], ein bisschen mehr. [...]. Zum andern aber [sollten sie] einfach mindestens einen Schwerpunkt ausgebildet haben [...].“

Auf die Ausbildung eines Schwerpunktes, den A als zweites wichtiges Resultat des Studiums betrachtet, geht D ein, indem er betont, dass sich die Studierenden „speziell für die Themenbereiche, [in denen] sie Examen machen“ vertieftes Wissen aneignen müssen. Diese Form des exemplarischen Lernens, die zeigt, dass sich die Studierenden ein literaturwissenschaftliches Thema selbstständig erarbeiten können, spricht – mit anderer Schwerpunktsetzung – auch F an, wenn sie exemplarisches, aber vertieftes Methodenwissen für ein wichtiges Ergebnis des Lehramtsstudiums Germanistik hält.

Was die textanalytischen Interpretationskompetenzen anbetrifft, so finden sich deutliche Schnittmengen in allen Interviews. Genannt werden zunächst der Ausbau der allgemeinen Abstraktions- (C, G) und Lesekompetenz (C, D, G) sowie die zu erweiternde Fähigkeit und Bereitschaft zur diskursiven Urteilsbildung durch Erschließen und Aushandeln von Interpretationen (B, D, F, G). Hervorgehoben wird auch der Ausbau der Fähigkeit zur Kontextualisierung und insbesondere die Herstellung intertextueller Bezüge (vgl. B, D, F), die Fähigkeit zur interpretativen Nutzung von Gattungswissen (vgl. B, C) sowie die Entwicklung von literarischer Wertungskompetenz (B). Hinzu kommt die Weiterentwicklung der Fähigkeit, wissenschaftliche Fachterminologie und Methoden gezielt einzusetzen, sowie mit theoretischen Ansätzen bzw. Forschungsliteratur angemessen umzugehen (D, G, F), wozu auch der Umgang mit sich widersprechenden Deutungsansätzen (D) zählt. Ganz entscheidend, so hebt insbesondere Interviewpartnerin F hervor, sei die Bereitschaft zur wiederholten, vertieften Lektüre und zur Recherche. Eine dezidierte Gewichtung der einzelnen Kompetenzen wird von den Interviewteilnehmenden eher nicht vorgenommen bzw. abgelehnt (vgl. B, G).

Obwohl wir aus forschungsökonomischen Erwägungen unsere Fragen zunächst auf den Bereich rezeptiver Kompetenzen eingegrenzt hatten (vgl. hierzu Anmerkung 2), kamen in den Interviews auch andere Bereiche zur Sprache, deren Bedeutung für die Ausbildung von DeutschlehrerInnen außer Frage steht:

H nennt neben der rezeptiven ästhetischen Vergegenwärtigung von literarischen Texten auch produktive Formen wie das Vorlesen und das Vortragen, A zudem die literarische Produktionskompetenz, also z.B. die Fähigkeit, eine Kurzgeschichte zu schreiben, über die angehende Lehrpersonen verfügen sollten. Insbesondere A und H weisen auch darauf hin, dass im Laufe des Germanistikstudiums für Lehramtsstudierende auch das Wissen über andere Medien unerlässlich sei. Leitend ist dabei der Gedanke, dass aus dem heutigen Deutschunterricht Multimedialität gar nicht mehr wegzudenken ist und z.B. Filme einen wichtigen Beitrag zu literarischen Lernpro-

zessen leisten können. Vertieftes literaturtheoretisches Wissen wird außerdem von allen Befragten als wichtiges Resultat eines Lehramtsstudiums Germanistik erachtet, was mal implizit (B, C, E, F, G), mal explizit (A, D, H) zum Ausdruck kommt.

Angehende DeutschlehrerInnen in den Blick nehmend, betont Interviewpartner H (wie auch B) außerdem die Fähigkeit zur Übernahme von Schülerperspektiven (wie verstehen sie einen literarischen Text), die Kenntnis des schulischen Kanons, die Fähigkeit zur didaktischen Analyse und das Wissen über die medialen Prägungen von SchülerInnen. Genannt werden auch das Erkennen von Diskursstrategien (C), die Präsentationskompetenz (F), die Begeisterungsfähigkeit, der „Spirit“, der eine/n gute/n LehrerIn auszeichnen (E, F). Auch wird darauf hingewiesen, dass ein/e gute/r LehrerIn das verkörpern müsse, was er/sie den SchülerInnen vermitteln wolle.

3) Welche Voraussetzung bringen die Studierenden tatsächlich mit?

Fast alle ExpertInnen bejahen die Frage, ob es Studierende gebe, die sie für nicht studiengerecht halten. Die geschätzten Prozentangaben schwanken dabei stark. Lehrende an Universitäten mit hohem Numerus Clausus weisen darauf hin, dass dieser dazu führe, dass fast alle geeignet seien. Prozentuale Schätzungen, wie viele nun tatsächlich ungeeignet sind, schwanken zwischen 15% bis mehr als 50%. Alle ExpertInnen nennen in ihren Aussagen zur Studieneignung fachliche Aspekte³. Gleichzeitig zeigt sich in allen Interviews, wie viel Einfluss aus Sicht der Lehrenden die Motivation auf die Studienleistung hat.

Die Motivation der Studierenden

Hinsichtlich der Wahrnehmung der Studierendenmotivation für das Lehramt Deutsch zeigt sich seitens der Hochschullehrenden ein differenziertes Bild. So wird betont, dass diese interindividuell sehr unterschiedlich sei (A, E) bzw. dass es eine breite Schere gebe. G geht davon aus, dass lediglich ein Drittel der Studierenden ein genuin fachliches Interesse, ein Drittel ein eingeschränktes und ein letztes Drittel eigentlich überhaupt kein fachliches Interesse habe.

Bei der Studienwahl Deutsch Lehramt steht nach Auffassung von einigen ExpertInnen in vielen Fällen eher der Wunsch LehrerIn zu werden im Vordergrund als das intrinsisch motivierte Interesse an Literatur (C, B). In diesen Zusammenhang lässt sich auch die Beobachtung einordnen, dass Deutsch häufig eine Verlegenheitswahl (F) sei. Das fachliche Anforderungsniveau des Deutschstudiums wird aus der Sicht von B und C von den Studierenden niedriger eingeschätzt als beispielsweise das des Mathematikstudiums (C). Ein besonderes Interesse an ästhetischen Phänomenen und am Lesen spiele bei der Studienwahl in vielen Fällen keine besonders große Rolle (C). Zu geringes Interesse am Studienfach zeige sich später beispielsweise am Präsenzverhalten der Studierenden (C), an einer reinen Effizienzorientierung, wenn es um Leistungspunkteerwerb gehe und nicht zuletzt an den erbrachten Leistungen (A). Auf der anderen Seite schildern alle ExpertInnen auch positive Erfahrungen mit Studierenden, Situationen, in denen echtes Interesse zum Ausdruck komme und es ihnen gelinge, die Studierenden für ein Thema zu interessieren oder gar begeistern.

Die privaten Lektürepräferenzen

Die Frage nach den privaten Lektürepräferenzen der Studierenden führte zu Ergebnissen, die zumindest aus der Sicht von Außenstehenden überraschend sein dürften. „Da gibt es wenige, die gerne lesen [gemeint ist die private Lektüre belletristischer Texte], und das finde ich schon

³ Grundlegend für die Aufnahme eines Studiums sind demnach neben den unter Abschnitt 1 genannten Aspekten schriftsprachliche Kompetenzen (F, C, H), z. B. die Fähigkeit, einen Text zusammenzufassen und dahinterliegende Konzepte zu beschreiben (H, G).

erschreckend“ heißt es im Interview mit H. Allerdings schränkt der Interviewpartner diese Aussage in zweifacher Hinsicht ein: Zum einen tendiere man möglicherweise dazu, die Vergangenheit zu idealisieren, also das freiwillige Lektürepensum früherer Generationen von Germanistikstudierenden zu überschätzen, zum anderen ließen sich viele Studierende in den universitären Lehrveranstaltungen durchaus zum Lesen auch älterer Texte motivieren und von diesen sogar „begeistern“ (H).

Weitgehend einig sind sich die Befragten darin, dass sich das Interesse der heutigen Studierenden, sofern diese überhaupt gern lesen, sehr stark auf eine bestimmte Art von Gegenwartsliteratur beschränkt und hier wiederum auf Prosa (vgl. D). Was den Zeitraum anbetrifft, über den sich „Gegenwart“ in der Vorstellung der Studierenden erstreckt, so heißt es in Interview A, dass alles, was älter sei als 30 Jahre, bereits unter dem Verdacht stehe, „irgendwie etwas Altes zu sein“. Entsprechend gering sei das Interesse selbst an Texten der literarischen Moderne. Oder, wie es A pointiert formuliert: „Kafka geht nicht mehr.“ Außerdem, so konstatieren auch mehrere Gesprächspartner, reduziere sich das Interesse auf Unterhaltungsliteratur. Die Vorstellung, „dass es eine geschichtliche Dimension gibt in der Literatur“ (und das Interesse, den eigenen Bildungshorizont im Umgang mit diesen Texten zu erweitern, sei bei einem Großteil der Studierenden unterentwickelt bzw. überhaupt nicht vorhanden (vgl. B).

Sehr ausführlich äußert sich Interviewpartner C zu dieser Frage. Die Studierenden, so führt er aus, läsen

„[relativ viel] Fantasy..., also ... sagen wir mal von ‚Harry Potter‘ bis ‚Herr der Ringe‘.... Wobei manchmal nicht ganz klar ist, ob sie das gelesen haben oder andere mediale Rezeptionsformen, also sprich die Verfilmungen gesehen haben [...] Ja und das ist es eigentlich so, das was man von den Listen kennt also Schwedenkrimis... Im weitesten Bereich Unterhaltungsliteratur. Sehr selten Gegenwartsliteratur, sozusagen das, was wir im [...] Feuilletonbereich als Gegenwartsliteratur diskutiert sehen, also... Herta Müller oder sowas... Das kennen sie zum Teil gar nicht. Also wenn Gegenwartsliteratur, dann eher... aus dem Unterhaltungssegment. Lyrik so gut wie gar nicht [...] die Hauptmotivation ist Unterhaltung.“

Lediglich Interviewpartner E äußert sich in dieser Frage sehr zurückhaltend bzw. gibt keine konkreten Angaben über die Lektürepräferenzen seiner Studierenden. Er diskutiert das Problem vielmehr auf einer Metaebene, wenn er darauf hinweist, dass die oft medial geprägten Selbstkonzepte der Studierenden, die sich durch Peerkommunikation „verschärfen“ würden, maßgeblich für die Lektürepräferenzen seien. Es gebe an seiner Universität allerdings durchaus eine Gruppe von Studierenden, die „gern auch schräge Texte“ (als Beispiel wird Robert Walser genannt) lese. Über die Größe dieser Gruppe macht er keine Angabe.

Germanistikstudierende des Lehramtes für die Sekundarstufen I und II lesen nach weitgehend übereinstimmender Feststellung unserer Interviewpartner in ihrer Freizeit also nicht gern das, was sie später ihren Schülern vermitteln sollen: belletristische Literatur, die sich nicht auf den Unterhaltungssektor beschränkt. Auch wenn man die Unterscheidung von U- und E-Literatur heute für obsolet halten mag: In den Rezeptionsgewohnheiten der Studierenden scheint sie nach wie vor eine zentrale Rolle zu spielen.

Stärken und Schwächen der Studierenden im Umgang mit literarischen Texten

Nicht nur die Erwartungen der Lehrenden an die jeweils neuen Studienanfänger waren Gegenstand der Expertenbefragung. Die Frage danach, welche Studienvoraussetzungen die Abiturienten für ihr Fachstudium tatsächlich mitbringen, gehörte ebenfalls dazu.

Studierende des Faches Germanistik beteiligen sich nach Aussagen der DozentInnen oft „ohne Hemmungen“ (C.) oder „Schüchternheit“ (B) und übernehmen Aufgaben, die sie gerne mittels

Präsentation lösen. „Was sie im Schnitt gut können, ist klar definierte Aufgaben zu lösen“ (A). Mediale Offenheit und Vertrautsein mit elektronischen Kommunikationswegen bewerten die Lehrenden ambivalent. F beklagt, dass Studierende „die dunkle Seite der Bolognaform“ verinnerlicht hätten: Die Verschulung führe zu Verhackstückung. Kleinstaufgaben, Zettelchen, „halbe Kurzreferate“, kleine Informationshäppchen würden herausgesucht und präsentiert. B. betont, dass es nach Bologna nicht mehr darauf ankomme, sich die Inhalte eines Faches zu erarbeiten, sondern darauf, Punkte zu sammeln. Über die Präsentationen werde zwar eine geforderte Aufgabenstellung bearbeitet. Man könne aber oft nicht davon ausgehen, dass dem eine sorgfältige Recherche und ein angemessenes Durchdringen des Themas voraus gehe. Die Aufgabe werde gelöst, aber die Auswahl der Inhalte erfolge eher beliebig, Quellen würden nicht überprüft oder nach Seriosität ausgewählt, ein „Bewusstsein für Inhalte, Widersprüche, Sinn“ sei nicht vorhanden (F).

Überhaupt ist die Liste der erwarteten, aber zumeist vermissten Kompetenzen der StudienanfängerInnen länger als die Liste derer, die sie nach Auffassung der ExpertInnen verlässlich mitbringen. Die Fähigkeiten, sich differenziert ausdrücken zu können, „Sensibilität für Sprache“ (G) und Grundlagenwissen in Orthografie oder Zeichensetzung könnten nicht bei allen vorausgesetzt werden. Zu wenig Schreibkompetenz führe auch dazu, dass ein Schreibprozess nicht sinnvoll geplant und durchgeführt werde „bis hin zu einem vorzeigbaren Ergebnis“ (A). Studierende äußerten häufig Meinungen zu einem literarischen Text, ohne ihre Einschätzung sachlich zu begründen. Wenn es um das Begründen von Positionen und das Belegen anhand von identifizierten Textstellen, die argumentativ verhandelt und gegen eine andere Einschätzung gesetzt werden müssten, zeigten sich Probleme. E bringt einen anderen Aspekt ins Spiel, wenn er davon spricht, dass die Schule „in überzogener Art und Weise“ eine Haltung ausbilde, die man als Hang zur Überinterpretation bezeichnen könnte:

„Also dann bedeutet jedes Wort gleich irgendetwas anderes, dann guckt jemand aus dem Fenster und dann ist natürlich klar, dass diese Person Sehnsucht hat oder wenn es ein romantischer Text ist, dann erinnert jedes Mühlrad daran, dass das Leben endlich ist.“

Einige der Lehrenden führen dies darauf zurück, dass Texte zu schnell und zu oberflächlich gelesen werden. Dabei bestehe ein erhöhtes Risiko, nicht alle Texteigenschaften hinreichend wahrzunehmen und übereilt Deutungsmöglichkeiten zu wählen, die bei genauerem Lesen nicht haltbar seien. Als Grund für das schematische Deuten von Textstellen wird auch mangelndes historisches Kontextwissen vermutet. B macht die Schulzeitverkürzung G8 und das Zentralabitur dafür verantwortlich, dass zu wenig literarisches und (literatur-)historisches Wissen vorhanden sei. Eine Möglichkeit den genannten negativen Aspekten entgegenzuwirken, ist nach Auffassung von H die Förderung des Interesses und der Motivation durch einen stärker performativ ausgerichteten Umgang mit Literatur, eben eine literarische Kultur an Universitäten wie an Schulen zu etablieren.

„Dass es da so etwas gibt, wie eine Kultur der der Beschäftigung mit ästhetischen Gegenständen eben auch mit literarischen Texten [...] Also wie kann man [...] „Literarisches Leben“, in der Schule, also wie kann man das fördern, dass es dort so etwas gibt. Also nicht nur bezogen auf Literatur. Auch auf Aufführungen, also Drama, auf Künste überhaupt [...].“

4) Das Wunschbild vom guten Germanistikstudenten

Abschließend wurden die Lehrenden dazu aufgefordert, ein Wunschbild der Studierenden, die ihre Veranstaltungen besuchen, zu skizzieren. Neugier und echtes Interesse stehen für alle Befragten im Vordergrund. Erwünscht sind „Herzblut“ (B), „Widerspruchsgeist“ (D, vgl. auch F)

oder wenigstens doch die Bereitschaft, sich auf die angebotene Text- oder Filmauswahl „wirklich“ einzulassen (A), von ihnen „irritieren zu lassen“ (C) und eine entsprechende „Gesprächs- und Diskussionsbereitschaft“ (D) zu zeigen. Interviewpartner E weist auf das humanistische Ideal der Persönlichkeitsbildung hin, wenn er sich eine Haltung zum Studium wünscht, die dem „Bedürfnis nach Einsamkeit und Freiheit“ entspringe. Es gehe darum, beim Studium der Literatur den Gedanken an den „Broterwerb“ (E) hinten anzustellen, es – so G – jenseits aller „Zweckgebundenheit“ um der Sache willen zu betreiben.

5) Fazit und Ausblick

Auch wenn Wunsch und Wirklichkeit wohl oft auseinanderklaffen, lassen sich die Aussagen der Lehrenden über ihre Studierenden nicht auf „das Klagelied vom schlechten Schüler“ (Keller 1989) reduzieren. Weder ergibt sich ein ausschließlich negatives Bild von der Studienmotivation und den fachspezifischen Kompetenzen der Studierenden noch wird die Möglichkeit erfolgreicher Lehre grundsätzlich in Zweifel gezogen. Signifikant – um es einmal neutral auszudrücken – ist allerdings das beschriebene private Desinteresse vieler, wenn nicht der meisten Studierenden an zentralen Inhalten ihres Studiums (nämlich der so genannten „älteren“ Literatur). Über die Gründe zu spekulieren (z.B. den Wunsch zwischen Muss- und Lustlektüre zu trennen) würde allerdings den Rahmen dieses Beitrags sprengen.

Literaturverzeichnis

Abraham, Ulf (2012): Literaturdidaktik und die Befähigung zur Teilhabe an der kulturellen Praxis. Literatur als Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*.

Abraham, Ulf; Kepser, Matthias (Hg.) (2009): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 3., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Schmidt (Grundlagen der Germanistik, 42).

Gruschka, Andreas (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht.

Ingenkamp, Karlheinz; Lissmann, Urban (2008): Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. 6. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik).

Keller, Gustav (1989): Das Klagelied vom schlechten Schüler. Heidelberg: Asanger.

König, Johannes; Rothland, Martin (2013): Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerausbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (1), S. 43–65.

Kunter, Mareike (2011): Forschung zur Lehrermotivation. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster, S. 527–540.

Ramm, Michael; Multrus, Frank; Bargel, Tino; Schmidt, Monika (2014): Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Schulministerium Nordrhein-Westfalen (2011): Prognosen zum Lehrerarbeitsmarkt in Nordrhein-Westfalen. Einstellungschancen für Lehrkräfte bis 2030. Online verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Arbeitsmarkt/Prognosen.pdf>, zuletzt geprüft am 17.07.2015.

Voss, Rüdiger (2012): Qualitative empirische Befunde zu Erwartungen von Studierenden an ihre Dozenten. [Einzelbeitrag]. In: *Bildungsforschung* 9 (1), S. 163–183.

Watt, Helen M.G.; Richardson, Paul W. (2012): An introduction to teaching motivations in different countries: comparisons using the FIT-Choice scale. In: *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 40 (3), S. 185–197.

Welbers, Ulrich; Gaus, Olaf (Hg.) (2005): The shift from teaching to learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Bielefeld: Bertelsmann.

Wieser, Dorothee (2008): Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie. 1. Aufl. Zugl.: Berlin, Techn. Univ., Diss., 2007.

Winkler, Iris (2015): Durch die Brille der anderen sehen. Professionsbezogene Überzeugungen im Lehramtsstudium Deutsch. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 62 (2), S. 192–208