

ELLEN TICHY

Technische Universität Berlin/Universität Prishtina

ORCID: 0000-0003-0977-1701

Von unsichtbarer Hand – Germanistik im Wandel der Zeit¹

By an Invisible Hand - German Studies through the Ages

Abstract

The article addresses the development of curricula for German study programs in Central Eastern European Countries over the past 70 years, from the post-war period to the present. These are shaped by social framework conditions and historical factors, such as the end of the war in 1945, and the years directly following, membership of the so-called communist Eastern Bloc, and membership in the EU in 2004 and 2007. The political changes of 1989/1990 marked one of the most important milestones; a period began in which western languages including the German language flourished in German departments; only with demographic change has enrolment dropped rapidly since the turn of the millennium. Already in the first decade of reunification, German institutes “lost” their graduates to careers that were not oriented towards the humanities, a phenomenon dominated by international companies with business contacts in German-speaking countries. Today, the majority of universities and German studies institutes are reacting to the pragmatic demands of the labor market and are modifying their range of courses, even if this is at the expense of traditional curricular content.

Keywords: Curricula of German Studies courses, core competencies, German Studies, Central Eastern Europe, labor market, demographic change, historical change

Sie kennen die Metapher „von unsichtbarer Hand“ aus zweierlei Herkunft. Die einen werden vielleicht an Adam Smith denken, andere eher an Rudi Keller.

1 Vortrag gehalten am 6.11.2021 an der Universität Lodz. Die Vortragsfassung ist weitgehend beibehalten worden.

Werfen wir zunächst einen Blick auf Adam Smith, ein schottischer Moralphilosoph und Aufklärer, der als einer der Begründer der klassischen Nationalökonomie in die Geschichte eingegangen ist. Er gilt heutzutage als so genannter Initiator der Freien Marktwirtschaft².

In seinem bekanntesten und wichtigsten Werk „Der Wohlstand der Nationen“ versuchte er zu zeigen, dass der eigennützig, auf seinen persönlichen wirtschaftlichen Vorteil bedachte Mensch mit seinem wirtschaftlichen Handeln gleichzeitig dem Wohl aller anderen dient. Er sah damit den Egoismus des Menschen als treibende Kraft wirtschaftlichen Handelns an. Große Aufmerksamkeit widmete Smith dabei der sogenannten unsichtbaren Hand³.

„Er wird in diesem wie auch in vielen anderen Fällen von einer unsichtbaren Hand geleitet, um einen Zweck zu fördern, den zu erfüllen er in keiner Weise beabsichtigt hat“ (viertes Buch, Kap. 2)⁴. Sie übernimmt damit die Funktion der Steuerung der Wirtschaft durch Angebot und Nachfrage auf dem Markt. Dabei greift sie nicht intentional in das Marktgeschehen ein, um es in bestimmter Weise zu verändern, sondern agiert ausschließlich zur Befriedigung der eigenen Bedürfnisse.

Andere mögen an die unsichtbare Hand in Kellers Sprachwandeltheorie in seinem Werk „Sprachwandel: Von der unsichtbaren Hand in der Sprache“ (1994) denken.

Es gibt Dinge, Keller nennt sie „Phänomene der dritten Art“, die weder Natur- noch Kulturphänomene sind, jedoch mit beiden etwas gemeinsam haben. Phänomene der dritten Art sind Ergebnis menschlicher Handlungen (wie die Kulturphänomene), nicht aber Ziel menschlicher Intention (wie die Naturphänomene). Beispiele hierfür sind: ein Autostau „aus dem Nichts“; ein Trampelpfad über den Rasen (vgl. Keller 1994: 84f.).

Ein Sprachwandelphänomen lässt sich erklären, indem man

1. die Handlungsmotive, -intentionen und -ziele der Individuen benennt sowie die ökologischen (Rahmen-)Bedingungen ihres Handelns (soziale, historische und sprachliche Fakten, welche die SprecherInnen einer Sprache dazu motivieren, ihre Redeweise zu modifizieren),
2. den Prozess darstellt, wie aus der Vielzahl der individuellen Handlungen die zu erklärende Struktur entsteht, und
3. die durch diese Handlungen hervorgebrachte neue Struktur darstellt, bzw. benennt (vgl. Keller 1994: 99).

Auch wenn die Individuen Handlungsmaximen *bewusst* verfolgen, *absichtsvoll* neue sprachliche Mittel auswählen, so tun sie das einzig und allein, um kommunikativ erfolgreich und effektiv zu sein und nicht, um ihre Sprache zu verändern.“

Kommen wir zurück auf die Germanistik im Wandel der Zeit.

2 Der britische Philosoph und Wirtschaftswissenschaftler lebte von 1723 bis 1790. Im Unterschied zum Merkantilismus und zur Physiokratie betrachtete er die menschliche Arbeit und die Arbeitsteilung als Quellen des Wohlstands. Nur Arbeit vermehre den Wert eines Gutes und das umso wirksamer, je mehr sie nach ihrer Qualifikation und Spezialisierung arbeitsteilig eingesetzt werde. Voraussetzung für die Arbeitsteilung ist dabei ein funktionierender Marktmechanismus. [...] Die Theorien der klassischen Schule haben vor allem gemeinsam, dass sie vom wirtschaftlichen Eigennutz des einzelnen Menschen ausgehen und die Auswirkungen dieses Handelns auf das Gemeinwohl untersuchen. d. h. dem Marktgeschehen als ordnender und regulierender Kraft. (Bundeszentrale für Politische Bildung. Lexika. Klassische Schule der Nationalökonomie. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/lexikon-der-wirtschaft/19786/klassische-schule-der-nationaloekonomie/> [Abruf am 12.12.2021].

3 Vgl. ebenda.

4 Adam Smith ([1776] 1974: 371).

Es sind historische und soziale Fakten, die Protagonisten dazu bewegen, ihr Handeln zu modifizieren. Es sind letztlich die Bedarfe des Marktes, die Individuen, in unserem Fall Studierende oder potentielle Studierende motivieren, absichtsvoll neue Wege zu gehen, um erfolgreich unter den Bedingungen des Marktes zu agieren. Und aus der Vielzahl individueller Handlungen entstehen neue Strukturen respektive neue Curricula.

Die Frage nach den *Motiven* individuellen Handelns ist zu trennen von der Frage nach den *Auswirkungen* dieses Handelns (vgl. Keller 1994: 57).

Niemand hatte die Absicht aus der traditionellen Germanistik ein wie auch immer geartetes German Study Programm zu machen. Entscheidungen fielen „mit den Füßen“ quasi durch die Abwanderung der Studierenden aus den traditionellen Germanistikstudiengängen; durch Neu- und Umorientierungen. Diese sind durch gesellschaftliche Rahmenbedingung geprägt, durch zeitgeschichtliche Fakten bedingt. Und auf diese zeitgeschichtlichen Fakten möchte ich zunächst eingehen. Die folgenden Ausführungen sind auf die Region Mittel-, Ost- und Südosteuropa bezogen. In dieser Region existieren ähnliche zeitgeschichtliche Entwicklungen; insbesondere durch die Zugehörigkeit zum so genannten kommunistisch geprägten Ostblock und der späteren Mitgliedschaft in der EU 2004 bzw. 2007. Mein Beitrag ist Teil einer umfangreichen Studie, die sich zum Ziel gesetzt hat, Wechselwirkungen und Transformationsprozesse der curricularen Entwicklung an germanistischen Lehrstühlen in Mitteleuropa zwischen den Wendejahren 1989 und der zweiten Dekade unseres Jahrhunderts zu erfassen und zu dokumentieren. Neben der Analyse von Dokumenten und Fachliteratur basieren die Ergebnisse dieser Studie maßgeblich auf qualitativen Interviews mit Stakeholdern der Fachwissenschaft Germanistik⁵.

Die folgenden Ausführungen folgen den chronologischen Entwicklungssträngen.

Nach dem Ende des 2. Weltkrieges, war kaum vorstellbar, dass sich die deutsche Sprache als Fremdsprache wieder in den Schulen etablieren könnte oder Studiengänge der Germanistik ihren Lehrbetrieb wieder aufnehmen würden. Für Polen zeichnete sich eine positive Entwicklung ab. „Mancherorts konnte der Deutschunterricht schon 1945 aktiviert werden, nach 1956 wurde er nach und nach nicht nur zu einem geduldeten, sondern wieder zu einem gewünschten Unterrichtsfach.“ (Grucza 2010: 1761) In anderen Ländern, wie der Tschechoslowakei oder Ungarn verschwand der Deutschunterricht in den ersten Nachkriegsjahren gänzlich aus den Schulen; die deutschen Minderheiten in den Ländern Mittel-, Osteuropas wurden, legitimiert nach dem Potsdamer Abkommen im August 1945, des Landes verwiesen und die deutsche Sprache aus der Öffentlichkeit verbannt. Lediglich Rumänien hielt an den deutschsprachigen Schulen ihrer Minderheit fest, wenn auch der überwiegende Anteil der Schülerschaft zunehmend Angehörige der rumänischen Ethnie waren. In den Schulen war Russisch fortan Pflichtfremdsprache. Und dennoch konnte sich in den folgenden Jahren eine Germanistik bescheidenen Ausmaßes an den Hochschulen etablieren. Diese wurden durch frühe Versuche der Entstalinisierung, die allerdings in den meisten Fällen lediglich als „leichtes Tauwetter“ in die Geschichte eingingen, begünstigt. Ein Aufbegehren gegen das diktatorische System, der Kampf um Demokratie, war in Ungarn (1956), Polen (1956), Tschechien (1968) und Rumänien (1956) niedergeschlagen worden.

Der politische Umbruch 1989/ 1990 markierte den Wechsel von einer marxistisch-leninistischen zu einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft, die in allen Lebensbereichen von Politik und Zivilgesellschaft Transformationsprozesse in Gang setzte. Entpolitisierung und Entideologisierung

5 Ellen Tichy (2022).

standen in der Wissenschaftspolitik in Mitteleuropa im Vordergrund⁶. Die Hochschulen erhielten „die Autonomie und die Freiheit der Lehre einschließlich des freien Austausches mit dem Westen wieder zurück. [...] und wieder das Recht, Forschung zu betreiben und akademische Titel zu vergeben [...]“ (Bachmeier 1995:39)

Russisch als Pflichtfremdsprache wurde abgeschafft und durch eine freie Fremdsprachenwahl ersetzt. Gerade in Ländern mit autochthonen deutschen Minderheitengruppen wie in Ungarn, Rumänien, Tschechien, Polen und der Slowakei avancierte Deutsch innerhalb weniger Jahre zu einer der wichtigsten Fremdsprachen an Schulen und in der universitären Ausbildung. In den Folgejahren wird der Auf- und Ausbau der deutschen Sprache im Bildungsbereich mit Vehemenz vorangetrieben, von einer regelrechten Blütezeit sprechen Protagonisten dieser Zeitperiode.

Germanistische Institute an Universitäten werden in einem Ausmaß gegründet wie nie zuvor. So stieg in Polen die Zahl der Hochschulen von 112 (1990/1991) auf 470 (2010/2011), von denen die meisten neu gegründete private Hochschulen waren⁷. In der Tschechischen Republik „entstanden eine Reihe neuer germanistischer Lehrstühle, sodass ihre Anzahl von vier vor 1989 existierenden Lehrstühlen auf 17 gestiegen war. Davon funktionieren 12 als selbstständige Institutionen, fünf als Bestandteil eines Fremdspracheninstituts.“ (Vankova 2017:95) Auch in der Slowakei, Ungarn und Rumänien stieg die Anzahl germanistischer Lehrstühle stark an, wobei der Schwerpunkt in der Lehrerbildung lag, um den enormen Bedarf an Fremdsprachenlehrkräften für Deutsch zu decken. Der Zulauf von Studierenden war nie so hoch wie in dieser Zeit. Die Ausbildung zur Fremdsprachenlehrkraft verschafft einen sicheren Arbeitsplatz in öffentlichen und privaten Schulen. Mit der Öffnung der Grenzen kommen die ersten Unternehmen aus dem Westen in die Region und benötigen für den rasch anwachsenden globalen Arbeitsmarkt Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit guten Englisch- und Deutschkenntnissen, die sie u.a. an den germanistischen Instituten fanden.

Das Problem war, dass sie sehr gut Deutsch konnten und deshalb nicht in die Schulen gegangen sind, zu unterrichten. Das war in der Slowakei auch so, von Polen habe ich es auch gehört ... Es waren ja damals schon in diesen ersten Jahren der Wendezeit sehr viele deutsche Firmen, österreichische Firmen nach Ungarn gekommen, Joint Ventures sind entstanden. Also man hat praktisch ungefähr ein Drittel oder manchmal kann ich sagen, die Hälfte der Absolventen in die Wirtschaft einfach aufgenommen und die sind nicht in die Schulen gegangen. Das war ein sehr großes Problem [...]. [Interview mit Professor Dr. hc. hc. Karol Manherz/ ELTE/ Ungarn (damals Staatssekretär im Bildungsministerium) Februar 2019].

Schon in der ersten Dekade der Wendezeit „verlieren“ germanistische Institute ihre Absolventinnen und Absolventen in Tätigkeitsbereiche, die nicht geisteswissenschaftlich ausgerichtet sind, wobei internationale Unternehmen mit Wirtschaftskontakten ins deutschsprachige Ausland an erster Stelle stehen. Reizvoll sind für diese Zielgruppe der Absolventen wohl nicht nur die Aussicht auf einen globalen Arbeitsplatz, sondern vor allem die wesentlich bessere Bezahlung. Germanistische Institute hingegen begreifen diese Entwicklung vorerst als „Verlust“, bevor sie sehr viel später ihre Curricula auf einen polyvalenten Arbeitsmarkt ausrichten.

6 Vgl. im Folgenden Tichy, Ellen 2022: Profile der Germanistik in Mitteleuropa – Transformationsprozesse und Perspektiven. Peter Lang, Berlin u.a. Seite 135 f.

7 Vgl. DAAD Bildungsanalyse Polen 2017:10.

Erst mit der Jahrtausendwende findet dieser Aufschwung des Deutschen als Fremdsprache in den Schulen und der Zustrom von Studierenden an germanistische Institute bedingt durch die demografische Entwicklung und die wachsende Vorrangstellung des Englischen ein Ende.

Aus bildungspolitischer Perspektive bestreitet allerdings die Bologna-Reform den nachhaltigsten Einfluss am europäischen Bildungsmarkt. Der Grundstein wird mit der Bologna-Erklärung vom 19. Juni 1999 gelegt. Zu den wichtigsten Zielen gehören die Vergleichbarkeit von Studienstrukturen, die mit der Stufung zu Bachelor- und Masterstudiengängen in die Praxis umgesetzt wird (später auch PHD), die Modularisierung von Studieninhalten, die Schaffung von mehr Transparenz u.a. durch die Einführung des European Credit Transfer System (ECTS), die Verbesserung der Mobilität von Studierenden und Hochschulangehörigen, die Förderung des lebenslangen Lernens und eine verbesserte Beschäftigungsbefähigung („Employability“) von Absolventen⁸.

Neben anderen Ländern der EU werden auch in Mittelosteuropa u.a. in Polen, der Tschechischen Republik, der Slowakei, Ungarn und Rumänien die Vorgaben der Bologna-Erklärung in die Curriculaplanung integriert.

Die damit einhergehende – längst überfällige - Vergleichbarkeit von Studienstrukturen und -abschlüssen und die Anrechenbarkeit bzw. Akzeptanz von im Ausland erworbenen Studienabschlüssen sowie die Förderung der Mobilität und eine intensivere Vernetzung insbesondere auf der Ebene des wissenschaftlichen Austausches wird positiv wahrgenommen, auch weil durch diesen Prozess Fachinhalte und Konzepte der Germanistik überdacht, Internationalisierung intensiviert und in Curricula regionalspezifische Profilierungen neu gesetzt werden können. Diese Vorteile können jedoch andererseits nicht darüber hinwegtäuschen, mit welchen Schwierigkeiten die Umsetzung der neuen Studienstrukturen bzw. Curricula verbunden waren und teils immer noch sind. Fast einheitlich berichten Protagonisten über die mangelnde inhaltliche Vorbereitung, die dem außerordentlichen Zeitdruck geschuldet war. Die Curricula von Diplom- und Lizenzstudiengängen mit einer durchschnittlichen Dauer von vier teils auch fünf Jahren sollten in die neuen Studienstrukturen in 3 + 2 (Bachelor und Master) überführt werden. Die Vorgaben von Praxis- und Arbeitsmarktorientierung einerseits und der Wunsch, traditionelle Kerndisziplinen der Germanistik nicht aufgeben zu wollen, führten fast immer zu einer Überfrachtung von Curricula, die genau das Gegenteil dessen bewirkten, was mit der Bologna-Erklärung gefordert wurde – eine Verschulung des Studiums. Auch wenn nicht dezidiert von einer Bildungspolitik Humboldtscher Prägung die Rede ist, so verweisen die Curricula aus der Zeit vor der Bologna-Reform doch auf Strukturen traditioneller Teildisziplinen der traditionellen Germanistik: (Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft, Mediävistik), die sich häufig eng an den Curricula bundesdeutscher Universitäten orientierten. Universitäten waren Bildungstätten mit traditionellem Selbstverständnis und sollten zugleich Ausbildungsstätten für die Bedarfe des lokalen Marktes sein.

Der lokale und globale Markt wich jedoch in seinen Bedarfen von den Maximen einer traditionell ausgerichteten Germanistik ab. Die Mehrzahl der Studierenden der Germanistik fällen eine Entscheidung, indem sie zwar den Bachelor in der Germanistik absolvieren, dann aber entsprechend ihrer persönlichen Berufsperspektive ein fachlich passendes Masterprogramm wählen. War es in Polen zu Vorwendezeiten so gut wie selbstverständlich, dass man nach dem 3-jährigen Lizenzstudium in das 2-jährige Magisterprogramm wechselte, ist es heute eher üblich das Studium nach drei Jahren zu beenden oder in ein fachfremdes Masterprogramm zu wechseln.

⁸ Vgl. im Folgenden Ellen Tichy (2022).

Diese Umstrukturierung in die Bachelorphase hat den Studierenden ermöglicht, dass sie nach dem Abschluss des Bachelorstudiums praktisch das Germanistikstudium verlassen. Ja, also... Sie sagen, wir... wir können dann etwas anderes studieren, ja, und es hat sich gezeigt, dass nur ein ziemlich geringer Prozentteil der Bachelorstudenten weiter das Studium in der Masterphase fortsetzt. Ja. Und das ist eigentlich schade, ja, weil wir dadurch, also ziemlich viele Studierende jetzt verloren haben. (Interview Professor Vaňková, Tschechien) Auch in Ungarn zeigt sich dieselbe Entwicklung. 2008 waren es landesweit in Ungarn 250 Studierende, die Germanistik im Hauptfach gewählt hatten. Diese Zahl verteilte sich auf rund sieben Universitäten und verdeutlicht, dass damit die Substanz für eine weiterführende Masterausbildung wohl ausschließlich an den großen Universitäten, in erster Linie in Budapest, zu verorten wäre. (Vgl. Kegelmann 2007: 21 ff.)

In den folgenden Jahren geht die Zahl der Deutschlernenden an den Schulen weiter zurück, an den Hochschulen werden neue Bildungsgesetze und Reformpakete wirksam, mit denen mehr Transparenz, Internationalisierung, Effizienz und Wettbewerbsfähigkeit verlangt wird. Die Zahl der Immatrikulationen an Germanistischen Instituten nimmt weiter ab, in der Region bangen germanistische Lehrstühle um ihre Zukunft. Studiengänge an germanistischen Instituten, die die Mindestanzahl an Teilnehmern nicht aufbringen können, werden abgewickelt, Hauptfächer zu Nebenfächern degradiert oder ganze Institute geschlossen.

Die Mehrzahl der Universitäten bzw. Germanistischen Institute reagiert auf die pragmatischen Anforderungen des Arbeitsmarktes und modifiziert das Studienangebot, auch wenn es zulasten der traditionellen Bildungsinhalte geht. Studienprogramme, die nicht exklusiv auf die Lehrerausbildung ausgerichtet sind wie Dolmetschen und Übersetzen, Interkulturelle und Transkulturelle Kommunikation, Deutsch in der Fachkommunikation, Wirtschaft werden in die Programme aufgenommen. So werden Curricula für das Studienfach Germanistik durch Module und Spezialisierungen ergänzt, wie z.B. an der ELTE in Budapest/ Ungarn (vgl. Knipf-Komlósi, Müller 2019: 67–82; Rada 2021: 63 ff.; Korencsy 2018: 77 ff.) oder der Germanistik in Lodz/ Polen (vgl. Grzeszczakowska-Pawlikowska 2021: 77 ff.) sowie in Hermannstadt/ Rumänien (vgl. Galter 2021: 175 ff.).

Die Globalisierungsprozesse des 20. Jahrhunderts verändern die Arbeitswelt – nicht nur durch die fortschreitende Digitalisierung der Gesellschaft, verkürzte Ausbildungszeiten im Schul- und Hochschulbereich durch flexiblere und modularisierte Kurzstudiengänge. Bildungspolitik, Bildung und Ausbildung werden durch die Belange von Wirtschaftsfaktoren definiert. Ganzheitliche Bildungsideale werden von Pragmatismus, Nützlichkeitsdenken und ökonomischer Verwertung verdrängt⁹. Das „Nützlichkeitsdenken“ erreicht auch die Universität als Institution per se: Die Ökonomisierung deutscher Hochschulen leitet „eine Abkehr von der jahrhundertealten Tradition der Universität als Bildungseinrichtung“ ein. Gravierende Veränderungen sollen Verschlankung, höhere Eigeninitiative und Selbstfinanzierung, Wettbewerb, Elitenförderung bewirken, die Verschulung des Studiums durch die Bachelor- und Masterstudiengänge zu schnelleren Abschlüssen führen, wobei Studieninhalte den Erfordernissen des Arbeitsmarktes angepasst werden sollen. (Vgl. Laude 2006: 1f.)¹⁰

9 Vgl. im Folgenden Ellen Tichy (2022).

10 Laude, Robert: Ausbildung statt Bildung – Zur Zerstörung des humanistischen Bildungsideals [Beitrag vom 15.06.2006]; https://iley.de/?article=DEBATTE-ausbildung_statt_bildung_-_zur_zerstrung_des_humanistischen_bildungsideals [Stand: 13.07.2019].

Das Humboldtsche Bildungsideal hat Universitäten nicht nur im deutschsprachigen Raum entscheidend geprägt. Humboldts bildungstheoretische und bildungspolitische Schriften gelten im Prinzip als klassisch und zeitlos, auch an Universitäten im mittelosteuropäischen Raum.

Heute jedoch erscheint eben dieses Bildungsideal als überholt und realitätsfremd. Welche Relevanz haben die Ideale Humboldts und sein Weltbild im 21. Jahrhundert im gemeinsamen europäischen Hochschulraum, auch im Hinblick auf die Bewertung der Bologna-Reform zwei Jahrzehnte nach ihrer Einführung?

Wir leben heute in einer globalisierten Wissensgesellschaft, in der Wissen zum wichtigsten Produktionsfaktor geworden ist. Der Anteil der Erwerbstätigen in den klassischen Beschäftigungssektoren hat sich in den letzten 150 Jahren entscheidend geändert. Landwirtschaft und Produktion waren um 1880 die wichtigsten Beschäftigungssektoren, heute sind es Dienstleistungen und im Besonderen mit steigender Tendenz Informationsdienstleistungen. Informations- und Kommunikationstechnologien werden für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung der entscheidende Faktor für Wettbewerbsfähigkeit und Erfolg. Wissen wird damit die wichtigste „Ware“ in der postindustriellen Gesellschaft.

Es erscheint daher folgerichtig, dass in der Wissensgesellschaft Bildung immer wichtiger wird. Die höheren Anforderungen der Arbeitswelt an soziale und personale Kompetenzen erfordern offenbar besser (aus-)gebildete Arbeitskräfte. Dabei geht es einerseits um höhere Qualifikationen, damit Arbeitskräfte mit den immer anspruchsvolleren technologischen Entwicklungen Schritt halten können. Der Autoschlosser muss sich zum Mechatroniker weiterentwickeln. Andererseits geht es um die genannten sozialen und personalen Fähigkeiten: Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, die Fähigkeit längerfristige Prozesse zu überblicken und auch bei Rückschlägen durchzustehen. Solche Fähigkeiten sind vielfältig wirtschaftlich einsetzbar. Bildung gilt im Konzept der Wissensgesellschaft daher als eine entscheidende Voraussetzung modernen Wirtschaftens¹¹.

Welche Entwicklungen und Tendenzen lassen sich im Bildungssektor aus der Perspektive Humboldtschen Denkens ausmachen? Kann von einer Verabschiedung vom Bildungsideal Humboldts bei zunehmender Ökonomisierung des Wissens und Bildungswesens gesprochen werden?

In den Positionen der Protagonisten der genannten Referenzländer wird deutlich, dass Studienangebote für erforderlich gehalten werden, die auf eine sich wandelnde Arbeitswelt vorbereitet. Praxisorientierung und die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen wie z.B. Kommunikations- und Teamfähigkeit, Einsatzbereitschaft (Proaktivität), Flexibilität und Mobilität werden zu entscheidenden Kompetenzen, die die Employabilität der Absolventen steigern sollen. In germanistischen Curricula offenbart sich geradezu in scheinbar „zweckfreien“ Teildisziplinen der traditionellen Germanistik die Vermittlung und Aneignung von Kompetenzen, wie Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz, die für einen polyvalenten Arbeitsmarkt bedeutsam sind.

Von besonderer wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Relevanz sind erklärtermaßen digitale Kompetenzen, die zum Einsatz kommen sollten, „um konkreten Bildungsanforderungen“ gerecht zu werden, da die Digitalisierung als technischer und gesellschaftlicher Prozess zu werten ist, „der starre Strukturen in den Hochschulen transformieren kann und das traditionelle Bildungsverständnis infrage stellt.“¹²

11 Poltermann, Andreas (2013): Wissensgesellschaft - eine Idee im Realitätsscheck; <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/146199/wissensgesellschaft?p=all> [Stand: 15.08.2019].

12 Annabell Bils, Heike Brand, Ada Pellert (2019).

Die Zusammenarbeit zwischen germanistischen Instituten und Unternehmen der Region ist in allen fünf Referenzländern allgemein üblich, jedoch in unterschiedlicher Intensität. In einigen Ländern gibt es lediglich die Empfehlung, mit den lokalen Unternehmen und Institutionen zusammenzuarbeiten, in anderen Ländern ist sie obligatorisch durch Bildungsreformen festgeschrieben.

Die Kooperation zwischen Universität und dem wirtschaftlichen Umfeld fällt in den Wirkungsbereich der sogenannten Third Mission/Dritten Mission, die neben den Kernmissionen Forschung und Lehre einen immer wichtigeren Stellenwert einnimmt. „Als Third Mission werden Aufgaben der Hochschulen erfasst, die sowohl an Lehre und Forschung gekoppelt sind als auch externe Akteure einbinden und einen Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung leisten.“ (Henke u.a. 2017: 66)

Alle Aktivitäten der Third Mission dienen in zweierlei Hinsicht berechtigten gesellschaftlichen Erwartungen: zum einen einer aktiven Kommunikation mit der Zivilgesellschaft (public understanding of science), zum anderen einem stärkeren regionalen Wirksamwerden.

Die Dritte Mission erfasst neben Forschung und Lehre die gesellschaftliche Verantwortung, den Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung, den Universitäten an ihrem regionalen Standort und darüber hinaus wahrnehmen können und sollten.

So gehört nicht nur das Erkennen regionaler Bedarfe, sondern auch die Kooperation im Sinne eines regionalen Wirksamwerdens zu den Aufgaben von Hochschulen in unserer Zeit. Das ist an vielen Universitätsstandorten in den Referenzländern heute der Fall – Unternehmen und Hochschulen arbeiten Hand in Hand.

Das gilt heute für die Mehrzahl germanistischer Institute ebenso wie eine curriculare Gestaltung, die sich den Bedarfen des Arbeitsmarktes angepasst hat. Dies wird allerdings von den meisten Fachwissenschaftlern der Germanistik nicht ohne Bedauern gesehen.

Nach der Zukunft der Germanistik befragt, nannten Protagonisten der Germanistik in der Region Mittel-, Osteuropa folgende Standpunkte¹³:

- *Das „Fach wird so langsam vor sich hinsterven“. Germanistik mit einem traditionell definierten philologischen Kern wird es in Zukunft nur noch in den großen Universitätsstädten geben.*
- *Der philologische Kern der Ausbildung muss erhalten bleiben. Daneben muss oder sollte die Germanistik Spezialisierungen anbieten. Diese Divergenz der Studienprogramme soll den Absolventen der Germanistik ermöglichen, auch im Leben erfolgreich sein zu können: zum Beispiel im Bereich der Wirtschaft, in Bereichen der Kommunikation usw.*
- *Das alte Konzept der Germanistik ist nicht überlebensfähig. Die Germanistik muss sich an gesellschaftliche Entwicklungen anpassen.*
- *Bildung ist nicht nur Ausbildung, sondern wirklich auch Bildung im weiteren Sinne des Wortes. Man sollte Menschen nicht nur mit guten Sprach- oder interkulturellen Kompetenzen ausbilden, sondern Menschen auch bilden, die wirklich dann auch kritisch denken und sich engagiert einbringen, auch in die Vermittlung, egal eigentlich, wo sie dann arbeiten.*
- *Die Germanistik als Philologie wird sich allmählich auf sehr, sehr kleine Gruppen von Interessenten beschränken müssen. Es ist für jemanden wie mich nicht die glücklichste Antwort, aber es ist die nüchternste.*

13 Im Folgenden sind alle Äußerungen aus den Interviews kursiv gedruckt.

- Wenn ich jetzt die Trends beobachte, dann vermute ich, ohne ich, was ja für mich auch schwer ist, dass wir in Richtung German Studies gehen, also, dass die Studenten nicht unbedingt Philologie studieren werden, sondern eher German Studies, so wie es die Spanier oder Italiener machen.
- Eben diese humanistischen Kompetenzen sollten gefördert werden; eine multiperspektivische, multikontextuelle Bildung, d.h. eben die Anpassungsfähigkeit. Es ist schwierig und eigentlich sollte besonders ein Fach wie die Germanistik nicht unbedingt Kandidaten vorbereiten für eine bestimmte Arbeitsstelle, sondern eben diese universellen, diese transversalen Kompetenzen fördern [...].
- Germanistik sollte man nicht aufgeben. Wir müssen uns sehr viele Gedanken machen, wie wir die Germanistik noch interessanter, noch erfolgreicher in nichtdeutschsprachigen Ländern machen können. Kompetenzen sind notwendig, aber das bedeutet nicht, dass wir nur diese schmale Spur der reinen Philologie betreiben sollen, sondern dass wir uns öffnen in Richtung Interdisziplinarität.

Das Spektrum der genannten Kernkompetenzen der Germanistik reicht von den traditionellen Komponenten Literatur- und Sprachwissenschaft, Kulturwissenschaft bis hin zur Ausbildung und Förderung von universellen, transversalen, humanistischen Kompetenzen, die nicht unbedingt an bestimmte Berufsfelder gebunden sein müssen. Dies erscheint vor dem Hintergrund der Schnelllebigkeit und des Verfalls von Wissen sowie der ständigen Veränderung und Entwicklung in gesellschaftlichen und beruflichen Kontexten, man betrachte nur die IT-Branche, ein überzeugender Ansatz.

Literaturverzeichnis

- Bachmeier, Peter (1995) „Die Wissenschaftspolitik in Osteuropa von 1945 bis 1993.“ [In:] König, Christoph (Hrsg.) *Germanistik in Mittel- und Osteuropa 1945–1992. Eine Veröffentlichung der Arbeitsstelle für die Erforschung der Geschichte der Germanistik im Deutschen Literaturarchiv Marbach am Neckar*. Berlin, New York: de Gruyter; 31–41.
- Bils, Annabell, Heike Brand, Ada Pellert (2019) *Hochschule(n) im digitalen Wandel. Bedarfe und Strategien* [Beitrag vom 28.06.2019]. [Auf:] <http://www.bpb.de/apuz/293132/hochschulen-im-digitalen-wandel> [Zugriff am 14.07.2019].
- Galter, Sunhild (2021) „Soll und kann das Germanistikstudium wirtschaftskompatibel werden?“ [In:] Teuta Abrashi, Ellen Tichy, Doris Sava (Hrsg.) *Germanistik in Mittelost- und Südosteuropa*. Berlin u.a.: Peter Lang.
- Grzeszczakowska-Pawlikowska, Beata (2021) „Auslandsgermanistik in Polen – zwischen philologischer Bildung und Arbeitsmarktorientierung. Fallbeispiel Łódź/ Lodz.“ [In:] Teuta Abrashi, Ellen Tichy, Doris Sava (Hrsg.) *Germanistik in Mittelost- und Südosteuropa*. Berlin u.a.: Peter Lang; 77–97
- Henke, Justus, Peer Pasternack, Sarah Schmid (2017) *Mission, die Dritte. Die Vielfalt jenseits hochschulischer Forschung und Lehre: Konzept und Kommunikation der Third Mission*. Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag.
- Kegelman, René (2007) „Nicht ganz subjektive Bemerkungen zum Zustand der Germanistik in Ungarn nebst einigen Vorschlägen.“ [In:] Ellen Tichy, András Masát (Hrsg.) *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2007*. Budapest: Gondolat Kiadó Kör; 21–24.
- Keller, Rudi (1994) *Sprachwandel – Von der unsichtbaren Hand in der Sprache*. Tübingen. A. Francke Verlag.
- Knipf-Komlósi, Elisabeth, Márta Müller (2019) „Neuorientierung in den Curricula der Germanistik an der ELTE Budapest.“ [In:] Annegret Middeke, Doris Sava, Ellen Tichy (Hrsg.) *Germanistische Diskurs- und Praxisfelder in Mittelosteuropa*. Berlin u.a.: Peter Lang.

- Korencsy, Otto (2018) „Berufliche Perspektiven der Germanistikstudierenden in Ungarn.“ [In:] Ellen Tichy, Felicitas Tesch, Thorsten Roelcke, Maria Katatzyna Lasatowicz (Hrsg.) *Germanistik und Wirtschaft in der Diskussion*. Berlin u.a.: Peter Lang.
- Laude, Robert (2006) „Ausbildung statt Bildung – Zur Zerstörung des humanistischen Bildungsideals.“ [Beitrag vom 15.06.2006]. [Auf:] https://iley.de/?article=DEBATTE-ausbildung_statt_bildung_zur_zerstörung_des_humanistischen_bildungsideals [Zugriff am 13.07.2019].
- Poltermann, Andreas (2013) „Wissengesellschaft - eine Idee im Realitätsscheck.“ [Auf:] <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/146199/wissengesellschaft?p=all> [Zugriff am 15.08.2019].
- Rada, Roberta V. (2021) „Duale Studiengänge in der Auslandsgermanistik – Chancen und Möglichkeiten.“ [In:] Teuta Abrashi, Ellen Tichy, Doris Sava (Hrsg.) *Germanistik in Mittelost- und Südosteuropa*. Berlin u.a.: Peter Lang; 63–77.
- Smith, Adam ([1776] 1974) *Über den Wohlstand der Nationen: Eine Untersuchung über seine Natur und seine Ursachen*. Reprint. Beck Verlag, München.
- Tichy, Ellen (2022) *Profile der Germanistik in Mittelosteuropa – Transformationsprozesse und Perspektiven*. Berlin u.a.: Peter Lang