

Forschendes Lernen an der postdemokratischen Unternehmensuniversität

Wie kann die »Einheit von Forschung und Lehre« in der Auslandsgermanistik gerettet werden?
Antworten aus Finnland

Ewald Reuter

Abstract: Taking German studies at Tampere University as an example, this article discusses the ways by which the unity of research and teaching might be safeguarded in post-democratically governed entrepreneurial universities. Chapter 1 discusses the origins of the idea of the unity of research and teaching in the European Enlightenment and German neo-humanism, and it reports how this very idea – internationally famous as the Humboldtian ideal – was introduced to Finnish academic life by J. V. Snellman. Chapter 2 sums up the current international discussion of how the unity of research and teaching, nowadays known as ‘inquiry-based’ or ‘research-based’ teaching, might be implemented in modern academic teaching. Chapter 3 highlights some of the dangers that threaten the unity of research and teaching at neoliberal governed entrepreneurial universities: they drastically reduce the individual freedom of researchers and students and at the same time drastically extend the powers of the university management. Chapter 4 presents two ways by which inquiry-based teaching can be protected against neoliberal threats. Firstly, the building blocks of the German studies program, which enable students to thoroughly acquire the principles of conducting research, are described in detail. Secondly, while these building blocks of academic working and writing must be completed by all students during their course of study, voluntary short-term student-run research projects are presented as an additional way of protecting research-based teaching against the threats of post-democratic universities. The function and structure as well as the strengths and weaknesses of such student-led research projects are also discussed in detail. Chapter 5 argues that much more research is needed to acquire a more comprehensive picture of how the unity of research and teaching is implemented and safeguarded in German Studies worldwide.

Keywords: unity of teaching and research, inquiry-based teaching, academic freedom, post-democracy, entrepreneurial university, international German studies

1. Woher stammt das Konzept der »Einheit von Forschung und Lehre«?

Spätestens seit Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 durch Wilhelm von Humboldt (1767–1835) kristallisieren sich Idee und Praxis der »Einheit von Forschung und Lehre« als die zentralen Kennzeichen neuzeitlicher Universitäten heraus. Ihre historische Mission war es, auf der höchsten Stufe staatlicher Erziehungssysteme fremdbestimmte Untertanen absolutistischer Gesellschaften ständeübergreifend zu selbstbestimmten Bürgerinnen und Bürgern freierer Gesellschaften zu veredeln. Bis auf den heutigen Tag folgt aus dieser Leitidee, dass der zentrale Zweck von Bildung durch Wissenschaft darin besteht, Studierende zur Suche nach wissenschaftlicher Wahrheit zu befähigen, indem sie selbsttätig wissenschaftlich gültiges Wissen erzeugen lernen. Das Konzept der »Einheit von Forschung und Lehre« ist inzwischen weltweit als humboldtsches Universitätsideal bekannt und wurde begrifflich wie folgt umrissen (von Humboldt 1809/1964: 191):

Der Universität ist vorbehalten, was nur der Mensch durch und in sich finden kann, die Einsicht in die reine Wissenschaft. Zu diesem *SelbstActus* im eigentlichen Verstand ist nothwendig Freiheit, und hülfereich Einsamkeit, und aus diesen beiden Punkten fliesst sogleich die ganze äussere Organisation der Universitäten. Das Kollegienhören ist nur Nebensache, das Wesentliche, dass man in enger Gemeinschaft mit Gleichgestimmten und Gleichaltrigen, und dem Bewusstseyn, dass es am gleichen Ort eine Zahl schon vollendet Gebildeter gebe, die sich nur der Erhöhung und Verbreitung der Wissenschaft widmen, eine Reihe von Jahren sich und der Wissenschaft lebe.

Studierende, so ist heute zu formulieren, arbeiten sich dadurch in die »reine Wissenschaft« ein, indem sie lernen, sich erkenntnikritisch die Kernaktivitäten jeglicher Forschung anzueignen. Konkret bedeutet dies, dass Studierende den gesamten Forschungszyklus, angefangen bei der Formulierung von Erkenntnis leitenden Fragen bis zu ihrer öffentlichkeitswirksamen Beantwortung, selbsttätig durchlaufen. Zu diesem Zweck müssen innere und äußere Freiheit gewährleistet sein, und weitere Voraussetzung ist, dass sich die Studierenden auch auf das Bemühen um neue Erkenntnis einlassen wollen (»*SelbstActus*«), denn kritisches Nachdenken kann man nicht erzwingen. Außerdem sollten sie gesprächsbereit sein, da neue Erkenntnisse nur durch Gedankenaustausch unter »Gleichgestimmten« zu gewinnen sind. Nach Humboldt ist es also das höchste Ziel des akademischen Studiums, dass Studierende im Laufe der Zeit (»eine Reihe von Jahren«) selbsttätig forschen lernen. Im Gegenzug ist es die vornehmste Aufgabe der wissenschaftlich »vollendet Gebildeten«, also des akademischen Lehrkörpers, Studierende am Beispiel der eigenen Forschung in das Denken und Tun der »reinen Wissenschaft« einzubringen. Auch von den »vollendet Gebildeten« verlangt Humboldt daher, dass sie Forschen lehren wollen. Gelingensbedingung der »Einheit von Forschung und Lehre« sind Wille und Fähig-

keit, das Forschen zu lernen und das Forschen zu lehren. Erfüllt eine der beiden Seiten diese Bedingung nicht, verkommt das akademische Studium zur Reproduktion von Lehrbuchwissen (»Kollegienhören«) und verdient seinen Namen nicht. In der (aufklärungs)pädagogischen Nachfolge eines Comenius (1592–1670) oder Rousseau (1712–1778) entwirft Humboldt das akademische Studium aus der Sicht der Studierenden, der lernenden Subjekte, weshalb er Bildung durch Wissenschaft zuvorderst als studentische Selbst-Bildung versteht. Ohne studentische Eigeninitiative, ohne studentische Selbstregulation und Selbstverantwortung, ohne »einsames« Selbstdenken auf der einen Seite und ohne argumentatives Streitgespräch auf der anderen Seite ist eine Einarbeitung in die »reine Wissenschaft« nicht zu haben (Borsche 2020, 2018).

Der Umstand, dass Humboldts einschlägige Schriften erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts im Druck erschienen (Paletschek 2001), darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass bereits um 1800 aufklärerisch-neuhumanistische Reformideen unter »vollendet Gebildeten« europaweit verbreitet waren (Bosse 2012). So auch in Finnland, das 1809 nach dem schwedisch-russischen Krieg als autonomes Großfürstentum an das russische Kaiserreich gefallen war und 1917 seine nationale Unabhängigkeit erlangte. Im Großfürstentum verhalf der später als Nationalphilosoph und Staatsmann gefeierte schwedischsprachige Johan Vilhelm Snellman (1806–1881) im Anschluss an die hegel'sche Freiheitsphilosophie Ideen von »akademischer Freiheit« und der »Einheit von Forschung und Lehre« zum Durchbruch (Reuter 2018a). 1840 legte Snellman eine Denkschrift vor (Snellman 2021), in der er die damals gängige Praxis, das akademische Studium auf Berufsausbildung zu beschränken, heftig kritisierte und darlegte, dass »Autoritätsglaube und bloßes Gedächtniswissen« durch frei erarbeitete »Überzeugung und Einsicht« überwunden werden müssen, um zu »wahre[m] Wissen« zu gelangen (ebd.: 72). Hochschulreife besitzt nach Snellman nur, wer über ein gewisses Vermögen zur Selbstbestimmung im Wissen und Tun verfügt und nach der höchsten Form des Wissens strebt, dem »produktiven Wissen«, »das sich Kenntnisse aneignet, indem es sie hervorbringt« (ebd.: 67). Die Überzeugung, dass Studierende sich nur dadurch in die »reine Wissenschaft« einarbeiten und zu »produktivem« oder »wahrem Wissen« gelangen, indem sie lernen, selbsttätig neues Wissen zu erzielen, teilen Humboldt und Snellman. Snellman sieht auch, dass Bildung durch Wissenschaft zugleich Ausbildungsziel und Lebensaufgabe ist, weshalb er ausdrücklich vor einer Überforderung der Studierenden und Dozierenden warnt und zu bedenken gibt, dass es nicht Sinn und Zweck der Universitätsbildung sein kann, »dass der Student, wenn er die Universität verlässt, alle Rätsel der Wissenschaft und des Lebens gelöst haben soll«, sondern dass es »genügt, wenn er *eines* löst, wohlgemerkt, *wenn er es selber löst*« (ebd.: 73). Die »akademische Lehre kann nur [...] in der Produktivität der Lehrer bestehen, und das akademische Studium in einer ebensolchen Produktivität aufseiten der Studenten« (ebd.: 63). So wie Humboldt fordert also auch Snellman der Sache nach die »Einheit von

Forschung und Lehre«, wenn er verlangt, dass nur forschungsaktives Lehrpersonal wissbegierige Studierende zu wahrer wissenschaftlicher (Selbst-)Bildung anleiten kann (ebd.: 73). Nach beider Überzeugung soll das Lehr-Lern-Prinzip der »Einheit von Forschung und Lehre« an allen Fakultäten gelten, nicht nur in den Geisteswissenschaften.

2. Was bedeutet das Konzept der »Einheit von Forschung und Lehre« heute konkret?

Seit dem Fall der Berliner Mauer und der neoliberalen Neuordnung der Welt ist international abermals eine kontroverse Diskussion über den Sinn und Zweck akademischer Bildung entbrannt. Einerseits ist zu beobachten, dass jedwede Einrichtung des tertiären Bildungssektors dadurch Reputationsgewinn zu erheischen sucht, dass sie beansprucht, wissenschaftsbasiert auszubilden. Andererseits sind aber ausgerechnet auf universitärer Ebene auch Stimmen zu hören, die heftig bestreiten, dass an Massenuniversitäten überhaupt noch wissenschaftsbasiert ausgebildet werden kann und die deshalb meinen, dass die »Einheit von Forschung und Lehre« der Doktorandenausbildung vorzubehalten sei (vgl. z.B. Schimank/Winnes 2000 sowie die Beiträge in Barnett 2005). Allerdings ist auch zu beobachten, dass man in der internationalen Diskussion bestrebt ist, genauer zu klären, was Ausdrücke wie »wissenschaftsbasiertes« oder »forschendes« Lehren und Lernen eigentlich bedeuten und welche konkreten hochschuldidaktischen Maßnahmen sie implizieren. Die Matrix von Healey (Abb. 1) stellt einen international häufig diskutierten Klärungsversuch dar, der ausweist, dass längst nicht jede universitäre Lernform den Anspruch auf »Einheit von Forschung und Lehre« einlösen kann und auch nicht einlösen muss. Laut Healey haben alle von ihm genannten akademischen Lernformen ihre Berechtigung und können curricular miteinander verzahnt werden, aber nur die Lernform, die er als »research-based« bzw. synonym als »inquiry-based« bezeichnet, kann im strikten Sinn als das Lernen von Forschen bezeichnet werden, weil nur in dieser Lernform Studierende selbsttätig einen Forschungsprozess durchlaufen und neue Ergebnisse erzielen.

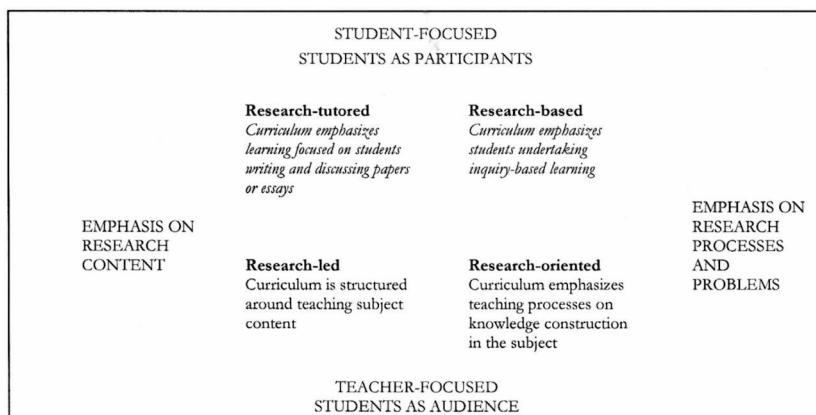
In der deutsch(sprachig)en Diskussion ist die Matrix von Healey ebenfalls ausführlich behandelt worden, wobei Huber (2009, 2014) Healeys vier Typen auf drei Typen reduziert, nämlich auf forschungsbasiertes, forschungsorientiertes und forschendes Lernen. Allein »Forschendes Lernen« zeichnet sich nach Huber (2009: 11) jedoch

vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess des Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen, von der Entwicklung der Fra-

gen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt (mit)gestalten, erfahren und reflektieren.

Wie bei Humboldt und Snellman legt auch diese Definition des »Forschenden Lernens« den Schwerpunkt auf das jeweils eigene Tun und Denken der Studierenden. Hervorgehoben wird zudem, dass es im Forschungsprozess um die Gewinnung von Erkenntnissen geht, die »für Dritte« relevant sind, was konkret bedeutet, dass sie für die Grundlagen- und/oder die Anwendungsforschung bedeutsam sind. Dies erfordert auch die Beachtung des Prinzips der universellen Vernunft, nach dem alle Behauptungen und Argumente denselben Standards zu unterwerfen sind. In der deutsch(sprachig)en Diskussion hat diese Begriffsbestimmung von Huber breite Zustimmung gefunden (vgl. Blum/Gerstenberg/Engler 2019; Bogdanov/Kauffeld 2019; Frey 2019; Reinmann 2018, 2020; Scholkmann 2020; Straub/Ruppel et al. 2020; Wulf et al. 2020). Auch in Finnland findet eine entsprechende Diskussion im Anschluss an Humboldt und Healey statt (z.B. Annala/Mäkinen/Lindén 2015; Reuter 2018b).

Abb. 1: Curriculumdesign im Schnittfeld von Forschung und Lehre (nach Healey 2005: 70)



Erfreulicherweise benennt Huber (2009: 11, 2014: 23) die zentralen Phasen, die Studierende und Dozierende beim »Forschenden Lernen«, also beim Gang durch den gesamten Forschungszyklus, zu bewältigen haben:

1. Wahrnehmung eines Ausgangsproblems oder Rahmenthemas (Hinführung),
2. Finden einer Fragestellung, Definition des Problems,

3. Erarbeiten von Informationen und theoretischen Zugängen (Forschungslage),
4. Entwickeln eines Forschungsdesigns,
5. Auswahl von [was?] und Erwerb von Kenntnissen über Methoden,
6. Durchführung einer forschenden Tätigkeit,
7. Erarbeitung und Präsentation der Ergebnisse, und
8. Reflexion des gesamten Prozesses.

Im finnischen Kontext präsentiert Reuter (2018b: 25) bei der Darstellung der Anlage von Lehrforschungsprojekten in der internationalen Germanistik eine Schrittfolge, die sich handlungslogisch mit dem Phasenschema von Huber deckt:

- (alltägliches und wissenschaftliches Vorwissen)
- Entwicklung von Forschungsfragen
- Sichtung der relevanten Forschungsliteratur
- Methodenwahl inkl. Abgleich ihrer Stärken und Schwächen
- Datensammlung inkl. möglicher Pilotstudie
- Datenanalyse
- Ergebnispräsentation (mündlich/schriftlich, im Idealfall: *peer review*-Publikation).

Fazit: Konkret besteht die »Einheit von Forschung und Lehre«, also das »Forschen-de Lernen«, darin, dass Studierende die genannten Kernaktivitäten von Forschung zwar unter Anleitung und Betreuung, jedoch weitestgehend selbstverantwortlich und selbsttätig durchführen. Allerdings mehren sich in jüngster Zeit die Zeichen, dass dieser Lernform zunehmend der Boden entzogen wird.

3. Die postdemokratische Bedrohung der »Einheit von Forschung und Lehre«

Nach dem 2. Weltkrieg wurde in vielen Ländern der sog. freien Welt die Selbstverwaltung von Universitäten und Hochschulen drittelparitätisch demokratisiert, was konkret bedeutete, dass die Professorenschaft, andere Universitätsmitarbeitende und Studierende weitreichende Mitbestimmungsrechte erhielten. Seit den 1980er Jahren greifen in diesen Ländern allerdings solche staatlichen Maßnahmen, die diese Rechte sukzessive wieder zurücknehmen und in eine Entdemokratisierung der Universitäten münden. Im Zuge dieser Transformation wird die demokratisierte Bildungsuniversität, an der akademische Freiheit »the right and capacity of scholars to formulate their areas of interest, research questions, theories, methodologies and conclusions without undue control or interference« bedeutet, durch die postdemokratische Unternehmensuniversität (*entrepreneurial university*) ersetzt, die

akademische Freiheit nicht mehr als individuelle Freiheit der Forschenden, sondern als institutionelle Freiheit der Universität versteht mit der »organizational capacity to make decisions and implement policies concerning their internal matters« und der »capability to operate in [its] external surroundings« (Piironen 2013: 131; Reuter 2011). Praktisch bedeutet dies, dass die Ablösung des demokratischen Ideals der kollegialen Beschlussfassung durch das neoliberalen Ideal des strategischen Managements die Freiheit des einzelnen Forschers minimiert und die Freiheit der universitären Verwaltungselite maximiert (Kallioniemi 2019). Die alte Leitvorstellung des *bottom-up* wird durch die neue Leitvorstellung des *top-down* ersetzt. Ziel dieses administrativen Systemwechsels, der im Hochschulalltag im Rückgriff auf Techniken des New Public Management durchgesetzt wird (Reuter 2011, 2017, 2018a: 96–99), ist die Kapitalisierung wissenschaftlichen Wissens. Universitärer Reputationsgewinn durch exzellente Forschung, die durch die globale Rating- und Ranking-Industrie ausgewiesen wird (Kauppi 2018), und ökonomischer Erfolg in den unterschiedlichsten Sparten der Wirtschaft sind engstens miteinander verflochten und zielen auf die Steigerung der lokalen, regionalen und nationalen Wettbewerbsfähigkeit sowie letztlich auf Universitäten, die sich selbst finanzieren. Die Universität wird zu einer Stätte, die sowohl Bildung als auch Forschungsergebnisse als Ware an relevante Märkte transferiert.

Die Produktions- und Lieferkettenlogik der Unternehmensuniversität relativiert die Freiheit von Forschung und Lehre entscheidend, denn geforscht und gelehrt wird jetzt nur noch, was an Märkten nachgefragt wird bzw. was ökonomischen Erfolg verspricht. Die Standardisierung des Studiums im Rahmen des sog. Bologna-Prozesses ist das weithin bekannte Beispiel dafür, wie durch Kürzung von Ressourcen in der Lehre kostengünstig Ressourcen für die Forschung geschaffen werden (sollen). Ein weiteres Beispiel ist die Tatsache, dass Mitarbeitende immer häufiger befristet angestellt werden, um durch periodisch wiederkehrende Evaluationen sicherzustellen, dass die Mitarbeiterperformance der neuen Produktions- und Lieferkettenlogik entspricht. Ein anderes Beispiel ist die Tatsache, dass bevorzugt solches Personal (befristet) angestellt wird, das bereits erfolgreich Drittmittel einwerben konnte oder sogar personengebundene Projektmittel an den neuen Arbeitsplatz mitbringt. Ein letztes Beispiel ist die allseits gefeierte Digitalisierung der Lehre, von der sich das strategische Management ebenfalls Effizienzeffekte durch Ressourcenreduktion in der Lehre verspricht. Solche und andere Maßnahmen werden seit geraumer Zeit unter Stichworten wie »akademischer Kapitalismus« (Slaughter/Leslie 1997; Münch 2011; Cantwell/Kauppinen 2014) oder »Postdemokratie« (Crouch 2008) kritisiert, allerdings eher modellhaft und abstrakt. Nach wie vor fehlt es an empirischen Studien, die im Detail Auskunft darüber geben, auf welche Weise der universitäre Organisations- und Funktionswandel das Verhältnis von Forschung und Lehre konkret beeinflusst. Wenn also heutzutage an finnischen Universitäten wieder davon ausgegangen wird, dass Forschung vornehmlich auf

Kosten der Lehre erfolgt (Kauppi 2017: 97–102), dann stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen die Lernform »Forschendes Lernen« überhaupt noch zu retten ist. Welche vorhandenen Freiräume können genutzt werden, um Studierenden den Genuss der Höchstform des akademischen Studiums, das »Forschende Lernen«, zu ermöglichen? Kap. 4 ist der Beantwortung dieser Frage gewidmet.

4. Die Verankerung des »Forschenden Lernens« im finnischen Germanistikstudium

Nicht ohne Grund können finnische Universitäten beanspruchen, qualitativ hochwertige Studiengänge anzubieten, die allen Studierenden die Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens vermitteln (vgl. Toom/Pyhältö 2020). Seit den Bologna-Reformen gliedern sich finnische Studiengänge in der Regel in ein 3-jähriges Bachelor- und ein 2-jähriges Masterstudium. Ziel der Masterarbeit ist es, eine kleine Forschungslücke der Grundlagen- oder Anwendungsforschung theoretisch reflektiert und methodisch kontrolliert zu bearbeiten. Spätestens im Rahmen von Seminaren, die die Anfertigung der Bachelor- und Masterarbeiten begleiten, werden disziplinspezifische Gütekriterien und Darstellungskonventionen eingehend besprochen und durch Texproduktion eingeübt. Die Bachelorarbeit dient meist als Vorstufe der Masterarbeit. Unter Verweis auf diese Studienstruktur können finnische Universitäten behaupten, im Sinne Snellmans durch ein hochschulpädagogisch behutsam fortschreitendes »Forschendes Lernen« Studierende in die Lage zu versetzen, zwecks Graduierung »ein Rätsel der Wissenschaft und des Lebens selbst zu lösen« (Snellman 2021: 73).

Snellman war sich nicht nur bewusst, dass das Ideal des »Forschenden Lernens« leicht zu verfehlten ist, wenn die zentralen Mitspieler, Dozierende und Studierende, dieses Interaktionsspiel nicht ernsthaft mitspielen, sondern er sah auch klar und deutlich, dass es an Universitäten unterschiedliche akademische Stämme mit unterschiedlichen Leitbildern und Gepflogenheiten gibt, welche die Ausgestaltung der beiden Spielerrollen maßgeblich prägen. Eine wichtige Erkenntnis der Erforschung interkultureller Kommunikation ist es inzwischen, dass unterschiedliche Wissenschaftskulturen in unterschiedliche nationale Erziehungs- und Bildungstraditionen eingebettet sind, die ihrerseits einen entscheidenden Einfluss auf die akademische Lehre ausüben. Finnische Studienanfänger rekrutieren sich zum Beispiel aus einem zentralisierten Schulsystem, das nach dem Prinzip »Niemand wird zurückgelassen« (Klein/Domisch 2012) funktioniert. Da einstige Standesgrenzen nicht durch neue Bildungsgrenzen ersetzt werden sollen, greifen finnische Schulen sofort korrigierend ein, wenn sich bei einzelnen Lernenden Leistungsschwächen zeigen. In Finnland setzen Schulen nicht auf permanente Selektion, sondern auf egalitäre Hilfe zur Selbsthilfe. Alle Schülerinnen und Schüler sollen ihre Bildungsziele errei-

chen, und nur wie gut sie sie erreichen, liegt in der Verantwortung der Einzelnen. Diese pädagogische Form der Menschenfreundlichkeit, die von Lehrenden ein erhebliches Maß an positiver Psychologie und Motivationsarbeit verlangt, wird auf Universitätsebene fortgesetzt.

An der Universität besteht Mitmenschlichkeit etwa darin, dass Studierende mit Bestehen der Aufnahmeprüfung sofort zu Bachelor- und Masterstudium zugelassen werden. Zwecks Notenverbesserung können Prüfungen und Klausuren beliebig oft wiederholt werden. Unabhängig von ihrer sozialen Herkunft erhalten finnische Studierende jährlich 9 Monate staatliche Unterstützung, sind aber gehalten, während der dreimonatigen Sommerpause ihre Einkünfte anderweitig aufzubessern. Neben der allgemeinen Studienberatung erhält jeder Studierende eine Bezugsperson seiner Wahl, die ihn mehrmals jährlich zu persönlichen Beratungsgesprächen einlädt. Ferner haben Studierende das Recht, befristet Einspruch gegen die Benotung und/oder Formulierungen in Gutachten zu Bachelor- und Masterarbeiten einzulegen. Bewertungskriterien und Notendefinitionen sind transparent im Intranet abrufbar. Ferner sind Studierende berechtigt, ihre Masterarbeiten über die Universitätsbibliotheken kostenfrei im Internet zu publizieren. In den Fremdsprachenphilologien werden Bachelor- und Masterarbeiten in der Zielsprache geschrieben, in der Germanistik also auf Deutsch. Lernmittel, Bibliotheks- und Internetnutzung sind kostenfrei. Dass finnische Universitäten Studierende in fürsorgliche Obhut nehmen, verdankt sich dem Ziel, wenigstens zwei Drittel der Studienanfänger zum Studienabschluss zu führen. In offiziellen Verlautbarungen erwähnt Finnland immer wieder, dass es durch seine Art des Lernwettbewerbs mit menschlichem Antlitz sowohl qualitativ hochwertiger als auch weitaus kostengünstiger agiere als Länder, die grundsätzlich alle Abiturienten zum akademischen Studium zu lassen.

4.1 Curriculare Bausteine des »Forschenden Lernens« im finnischen Germanistikstudium

Am Beispiel der Germanistik der Universität Tampere wird nachfolgend pars pro toto für die sechs germanistischen Abteilungen in Finnland konkretisiert, wie das Ziel des »Forschenden Lernens« studienstrukturell angestrebt wird.¹ Wie aus Abb. 2 hervorgeht, gibt es im finnischen Germanistikstudium wenigstens drei Veranstaltungstypen, die sich explizit mit den Anforderungen des »Forschenden Lernens« beschäftigen, nämlich das Bachelor- und das Masterseminar sowie stützende Studieneinführungs- und Schreibkurse. Inhalt und Funktion dieser Veranstaltungen werden nun studiengangsschronologisch vorgestellt und erörtert.

¹ Da sich über 90 % der Tamperenser Germanistikstudierenden als weiblich bezeichnen, wird in diesem Kap. mit dem generischen Femininum auf sie referiert.

Abb. 2: Bausteine des »Forschenden Lernens«

	Herbstsemester (Sept.-Dez.)	Frühjahrssemester (Jan.-Mai)
1. Studienjahr	Einführung	
2. Studienjahr		
3. Studienjahr	Bachelorseminar	Bachelorseminar
4. Studienjahr	Wissenschaftliches Schreiben	
5. Studienjahr	Masterseminar	Masterseminar

a) Einführungsveranstaltung

(5 Leistungspunkte, 1 LP = 25–30 Zeitstunden Arbeitsaufwand)

Diese Veranstaltung, die mit »Einführung in die Germanistik« oder »Einführung in das Studium der Germanistik« betitelt sein kann, erfüllt unterschiedliche propädeutische Aufgaben. Zentrales Anliegen ist ein erster behutsamer Abgleich der studentischen Erwartungen an das Studium mit den Erwartungen der Universität an die Studentinnen zwecks gemeinsamer Lernzielbestimmung. Von Studienbeginn an geht es darum zu verdeutlichen, dass die Universität keine Sprachschule, sondern eine Anstalt ist, in der neben der Fremdsprache insbesondere das disziplinspezifische Denken und Tun gelehrt und gelernt werden. Ausgeführt wird, dass die ersten beiden Studienjahre zwar schwerpunktmäßig dem Sprachenlernen dienen, dass aber zunehmend wissenschaftsbezogener gelehrt und gelernt wird. Besprochen wird ebenso, dass es das offizielle Ziel des 5-jährigen Studiums ist, Studentinnen zu befähigen, durch die Anfertigung der Masterarbeit den Nachweis zu erbringen, dass sie eine Forschungsfrage selbstständig theoretisch reflektiert und methodisch kontrolliert bearbeiten können. Zu diesem Zweck werden sie auch erstmals auf die Kriterien zur Beurteilung der Masterarbeit (s. Anhang), die sie im Intranet aufrufen können, aufmerksam gemacht.

Erfahrungsgemäß wählen Studienanfängerinnen zunächst vor allem deshalb das Studienfach Germanistik, weil sie ihre Deutschkenntnisse verbessern wollen. Diesbezüglich wird von den Dozierenden offen und ehrlich kommuniziert, welche Lernmöglichkeiten und Hilfestellungen das Studium bietet, aber auch, auf welche Weise Selbstlernen betrieben werden kann und betrieben werden muss. Hierzu gehört eine Aufklärung über die zahlreichen Möglichkeiten, Studien, Jobs und Praktika in den DACHL-Ländern zu absolvieren oder auch die linksgestützte Auskunft über die zahlreichen digitalen Sprachlernangebote, wie sie inländische Institutionen, aber auch das Goethe-Institut, die Deutsche Welle oder vergleichbare Einrichtungen anbieten.

Ferner gehört eine erste Berufsberatung zum festen Bestandteil der Veranstaltung. Während es noch vor 20–25 Jahren beinahe selbstverständlich war, dass

Germanistikstudentinnen den Beruf der Deutschlehrerin anstreben, wird heute infolge des rapiden Abbaus des schulischen Deutschunterrichts und des daraus folgenden Deutschlernerinnenschwunds (Vidgren 2020) früh gefragt, wie man denn mit einem Abschluss in Germanistik seinen Lebensunterhalt auch außerhalb des Lehrerinnenberufs bestreiten könnte. Da es an der Universität Tampere freie Nebenfachwahl gibt, wurde hier schon vor 25 Jahren damit begonnen, neue Berufsfelder zu erschließen, die Germanistinnen gerade aufgrund ihrer deutschbezogenen Kompetenzen ein Auskommen sichern können. Die Ergebnisse etwa von Absolventinnenbefragungen, aber auch der Besuch von Alumnae und Alumni in der Einführungsveranstaltung ermöglichen erste verlässliche Antworten auf diese Fragen (Reuter 2005a, 2020: 305–312; mustergültig hierzu: Masiulionyté/Šileikaitė-Kaishauri 2020).

Im Zuge der Klärung der universitären und gesellschaftlichen Funktion des Studiums werden in Grundzügen auch die Arbeitsgebiete und Forschungsperspektiven der internationalen Germanistik vorgestellt und es wird erläutert, warum und wozu welche Bereiche in der finnischen Germanistik dominieren. Erklärt wird auch, weshalb in Finnland die germanistische Sprachwissenschaft vorherrscht und die germanistische Literaturwissenschaft eine eher randständige Rolle spielt (Parry 2014; Meretoja/Lyytikäinen 2015). Ferner wird darauf hingewiesen, dass neben der Einführungsliteratur, die in den ersten Studienjahren häufig rezipiert wird, der wissenschaftliche Artikel die Grundeinheit der wissenschaftlichen Kommunikation bildet.

Schließlich können die Studienfängerinnen auch über die Licht- und Schattenseiten der aktuellen Studien- und Universitätsreformen im Kontrast mit früheren Studienangeboten aufgeklärt und so im Ansatz bereits zu einer kritischen Reflexion ihrer eigenen Studiensituation angeleitet werden.

Am Ende der Veranstaltung sollten die Studentinnen über ein realistisches Bild davon verfügen, was sie von ihrem Germanistikstudium erwarten dürfen, aber auch, was die Universität in Form des Lehrkörpers von ihnen erwartet. Jeder Studentin sollte von Studienbeginn an bewusst sein, dass sie das Studienangebot im Sinne ihrer eigenen Erkenntnisinteressen und beruflichen Ambitionen durch eine gezielte Wahl fakultativer Kurse sowie durch Selbststudien kreativ nutzen kann. Obwohl die Universität auf deutlich mehr studentische Selbstverantwortung setzt als noch das Gymnasium, werden Studentinnen nie sich selbst überlassen, denn eine Politik der offenen Türen sorgt dafür, dass ihnen die Dozierenden jederzeit mit Rat und Tat zur Seite stehen.

b) Bachelorseminar (5 LP)

Das Bachelorseminar dient explizit der gezielten Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben. Neben der Erläuterung wissenschaftlicher Darstellungskonventionen und digitaler Literaturrecherche werden in einem ersten Anlauf Funktion und Struktur des wissenschaftlichen Artikels erörtert. Insbesondere wird

darauf hingewiesen, dass es in Forschungsartikeln um die argumentative, evidenzgestützte Bearbeitung von Forschungsproblemen geht. Ziel des Bachelorseminars ist die erste Anfertigung eines wissenschaftsnahen Textes, der als Grundlage der Bachelorarbeit dienen kann. Thema der Seminararbeit kann eine echte oder fiktive Forschungsfrage sein, deren Bearbeitung im Text perspektiviert wird. Zu diesem Zweck wird in einem ersten Schritt ein Forschungsplan erstellt, der den projektierten Forschungsverlauf möglichst kleinschrittig skizziert. Die Forschungspläne werden im Seminar vorgestellt und reihum bezüglich ihrer Stärken, Schwächen und Potenziale mündlich kommentiert, wobei zunächst immer die Studierenden zu Wort kommen und erst danach die Seminarleitung. Dieses Vorgehen soll in sachliches, kritisch-konstruktives Argumentieren einüben und durch eigene Erfahrung nachvollziehbar machen, dass im Sinne Humboldts und Snellmans alle als »Gleichgestimmte« von den Einsichten und Einwürfen aller profitieren. Auf vergleichbare Weise wird auch bei der Vorstellung und Besprechung der Seminararbeit vorgegangen, was wiederum bedeutet, dass jede einzelne Arbeit von allen anderen Teilnehmerinnen im Sinne konstruktiver Kritik durchleuchtet wird. Die Erfahrung zeigt, dass Studentinnen diese Art der Einübung in die wissenschaftliche bzw. professionelle Kommunikation ungemein schätzen, obwohl sie anfangs nicht frei von Unsicherheitsgefühlen und Ängsten sind (Breckle 2016). Wie der Name verrät, begleitet das Bachelorseminar die Anfertigung der Bachelorarbeiten, die 20–30 Textseiten umfassen und mit 10 Leistungspunkten abgegolten werden.

c) Wissenschaftliches Schreiben (5 LP)

Diese Veranstaltung veranschaulicht Schritt für Schritt, dass Forschen und Schreiben die unauflöslichen beiden Seiten des wissenschaftlichen Denkprozesses sind. Man stützt sich dabei auf einen Longseller der finnischen wissenschaftlichen Ratgeberliteratur, nämlich auf das über 400 Seiten starke Buch »Tutki ja kirjoita [Forsche und schreibe]« (Hirsiäri et al. 2012), das an Studierende der Human- und Sozialwissenschaften gerichtet ist. Zu den Vorteilen des Buches gehört, dass es transdisziplinär vorgeht und sowohl Aspekte der Erkenntnistheorie als auch die Stärken und Schwächen von quantitativer und qualitativer Forschung gründlich erörtert. Die Lektüre des Buches wird folgenderweise arbeitsteilig organisiert:

- mündliche deutschsprachige Zusammenfassung der zentralen Inhalte eines Teiltextes (30–40 Seiten) im Rahmen einer PowerPoint-Präsentation (PPP; 15–20 Min.), die folgende Anforderungen erfüllen muss:
 - Klärung von Sinn und Bedeutung der Grundbegriffe (deutsch – finnisch – englisch = mehrsprachige Terminologiearbeit), Klärung der Relevanz von Theorien und Methoden an selbst gewählten germanistischen Bei-

spielen (= Wie kann man gewonnene Einsichten in einer Masterarbeit nutzen?).

- Konstruktive Kritik des referierten Textes.
- Beantwortung von Fragen der Kursteilnehmerinnen.

Die Seminarleitung prüft die PPP vor der Präsentation auf inhaltliche und sprachliche Richtigkeit. Nach der jeweiligen Sitzung wird die PPP an alle Teilnehmerinnen verschickt, was im Ergebnis bedeutet, dass alle über ein leicht nachvollziehbares, germanistikrelevantes Gerüst des gesamten Buches verfügen, das spätere Recherchen enorm erleichtert.

- Aufbau und textuelle Gestaltung eines wissenschaftlichen Textes: An Beispiele aus der Forschungsliteratur werden von der Titelgebung bis zu den Anhängen die argumentativen, sprachlichen und formalen Charakteristika eingehend behandelt und insbesondere die Funktion von Metakommunikation und Lese-rinnensteuerung in wissenschaftlichen Texten erörtert. An anonymisierten Aus-zügen etwa aus Bachelorarbeiten werden jeweils thematisch relevante Textteile (Titel, Einleitung, Forschungsfragen, Stand der Forschung usw.) übungweise optimierend überarbeitet.
- Schulung des Urteilsvermögens: In mehr oder weniger enger Anlehnung an die oben bereits erwähnte Kriterienliste (s. Anhang) werden im Internet zugängli-che Masterarbeiten auf die im Kurs aktuell besprochene Teiltextrqualität geprüft (was ist gelungen, was nicht, was könnte wie verbessert werden?)

Befragungen am Kursende belegen, dass die Studentinnen bestens über die Quali-tätsmerkmale wissenschaftlicher Texte Bescheid wissen, auch wenn ihnen bewusst ist, dass sie diese Kriterien in ihren eigenen Texten oft noch nur ansatzweise erfüllen. Die Studentinnen geben auch an, dass ein großer Vorteil dieses Kurses gegen-über reinen Schreibkursen in anderen Fächern darin besteht, dass Schreibtechniken immer als Lösung der Darstellung von (eigenen) Forschungsproblemen reflek-tiert werden. Hieraus ergibt sich die Forderung, dass diese Kurse nur von solchen forschungsaktiven Personen geleitet werden sollten, die regelmäßig Masterarbeiten begutachten.

d) Masterseminar (10 LP)

Das Masterseminar wird wahlweise im 4. oder 5. Studienjahr besucht und bereitet die Abfassung der Masterarbeit entweder vor oder begleitet sie. Das aus dem Ba-chelorseminar bekannte Verfahren wird nun unter gleichsam verschärften Bedin-gungen wiederholt: Im Herbstsemester werden die Forschungspläne (Disposition und Exposition) reihum analysiert und kommentiert (Reuter 2005b), im Frühjahrs-semester werden die Seminararbeiten mit einer Länge von 25–30 Seiten in jeweils eigenen Sitzungen von 90 Minuten vorgestellt und besprochen. (Auf studentischen

Wunsch sind in Tampere alle Teilnehmerinnen verpflichtet, nicht nur einen Theorie- teil zu schreiben, sondern auch eine ausführliche Beispielanalyse darzustellen, um den argumentativen Wechselbezug von Theorie und Empirie nachvollziehbar zu erproben.) Zwecks Prüfung der Qualität jeder Seminararbeit wird vorab jeweils eine Opponentin bestellt, die in der Sitzung als Erste das Rederecht erhält und die Güte einzelner Kapitel und Unterkapitel textnah kommentiert. Nachdem ein Textteil von der Opponentin besprochen wurde, kommentieren alle übrigen Anwesenden denselben Textteil. Dieses Verfahren wird so lange wiederholt, bis die gesamte Arbeit besprochen ist. Am Ende der Sitzung teilen sowohl die Opponentin als auch jede einzelne Anwesende ihre Gesamteinschätzung mit. Die Sitzung endet mit Kommentaren der Seminarleitung (Breckle 2016).

Obwohl die Verteidigung der eigenen Arbeit trotz lockeren Arbeitsklimas meist als echter Stresstest erfahren wird, halten Studierende das Seminar für extrem wichtig. Der ständige kollegiale Rollenwechsel von Opponentin und Respondentin wird zusammen mit den meist konstruktiven Ratschlägen der übrigen Teilnehmerinnen als äußerst lehrreich empfunden. Sind die Erfahrungen und Eindrücke der Verteidigung der eigenen Arbeit nach ein paar Tagen erst einmal verarbeitet, gibt die übergroße Mehrheit der Teilnehmerinnen an, nun genau zu wissen, worauf es in der Masterarbeit ankomme. Da die Seminararbeit 25–30 Seiten überschreiten darf, werden in der Regel schon halbfertige Masterarbeiten vorgelegt, in denen bspw. nur noch der Theorie- teil weiter ausdifferenziert und/oder die Analyse vervollständigt werden müssen. Für die Masterarbeit, die wenigstens 60 Seiten Fließtext umfasst, werden 30 Leistungspunkte vergeben. Eingereicht werden jedoch auch Arbeiten mit doppeltem oder sogar dreifachem Umfang.

So oder so ähnlich ist das »Forschende Lernen« an allen finnischen Universitäten verankert, wobei es sein kann, dass bspw. auf eine Einführungsveranstaltung verzichtet wird oder sich das Üben wissenschaftlichen Schreibens auf mehrere Lehrveranstaltungen verteilt. Tatsache ist jedenfalls, dass die sukzessive studentische Einarbeitung in das »Forschende Lernen« sowohl durch studienorganisatorische Maßnahmen als auch durch die individuelle Betreuungsarbeit der Lehrenden unterstützt und gefördert wird.

Diesbezüglich besagt die Auswertung studentischen Feedbacks, das bspw. über das universitäre Qualitätssicherungssystem, aber auch von Dozierenden in den einzelnen Veranstaltungen erhoben wird, dass die Studentinnen die erwähnten Bau- steine als unabdingbare Voraussetzung der Aneignung des »Forschenden Lernens« erachten. Obwohl die entsprechenden Kurse arbeitsintensiv ausfallen, möchte niemand auf sie verzichten. Ausdrücklich bestätigt dies zuletzt eine studentische Umfrage unter den Teilnehmerinnen der Tamperenser Bachelor- und Masterseminare des Jahres 2018 (Nieminen 2018). Unmissverständlich geht aus der Fallstudie hervor, dass Studentinnen vor dem Hintergrund ihrer Zielkonflikte in Studium, Arbeit, Freizeit und Privatleben »klare Ansagen der Dozierenden« und »eindeutige Richt-

linien« erwarten, die ihr Zeitmanagement enorm erleichtern. Gelobt wird, dass in beiden Seminaren die studentischen Stimmen dominieren, und ebenso, dass man in den Qualifikationsarbeiten insofern kreativ sein dürfe, als man »eigene Interessen« mit den »Anforderungen des Arbeitslebens« verbinden könne. Enorm wichtig seien die »leichte Ansprechbarkeit der Lehrenden«, ihr »echtes Interesse am Fortschritt der Bachelor- und Masterarbeit« und ihr Vermögen, »vertrauensvoll« »konstruktive Kritik« zu üben und »konkrete Ratschläge« zu geben, wie man den eigenen Text verbessern könne. Ebenfalls wird erwähnt, dass man nicht »nur« für die Universität, sondern gerade auch für das Leben lerne, und dass das Arbeitsleben erwarte, dass man »analytisch denken« und neue Forschungsergebnisse »kritisch bewerten« können müsse. Deshalb solle man »pragmatisch« studieren und mit der mittelguten Note 3 auf der Skala von 1–5 zufrieden sein, und die Bestnote solle nur anstreben, wer »Forscherin« werden wolle (Nieminen 2018: 8–24). Diese Einschätzungen finnischer Studierender werden nachdrücklich gestützt durch die umfangreiche litauische Längsschnittstudie von Masiulionytė und Šileikaitė-Kaishauri, die als Ergebnis festhalten, dass neben guten Deutschkenntnissen die Chancen auf dem Arbeitsmarkt »vor allem durch analytisches und kritisches Denken, Kommunikationsfähigkeit [...], interkulturelle Kompetenz und Teamfähigkeit sowie besondere Kreativität und Offenheit dem Neuen und Anderen gegenüber« wesentlich erhöht werden (2020: 160).

Deutlich erkennbar dienen die beschriebenen curricularen Bausteine des finnischen Studiensystems der Anleitung zum »Forschenden Lernen« und der Einübung in den zwanglosen Zwang des besseren Arguments. Selbstverständlich verläuft die allmähliche Aneigung der Prinzipien des »Forschenden Lernens« gleichursprünglich mit der studentischen Persönlichkeitsentwicklung, also mit der studentischen Reflexion und Bearbeitung von Selbst- und Weltverhältnissen, die von Krisen, Rückschlägen und Neuanfängen begleitet sein kann (vgl. Kalaja/Barcelos/Aro 2018). In diesem Sinne setzen die Bausteine vom Übergang von der Schule zur Hochschule über die studentische Reise durch das Studium bis zum Übergang von der Hochschule ins Erwerbsleben auf die Stärkung studentischer Resilienz oder Selbstwirksamkeit. Auch im Sinne Humboldts und Snellmans geht es jeweils darum, die studentische Selbstgewissheit zu stärken, dass man schwierige wissenschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen durch eigenes Wissen und Können sowie durch eigene Anstrengung und Ausdauer meistern kann (Wilson et al. 2019). Spuren dieses aufklärerisch-neuhumanistischen Denkens finden sich sogar in solchen aktuellen hochschuldidaktischen Beiträgen, die eher die Ausbildung von Beschäftigungsfähigkeit als die Bildung durch Wissenschaft favorisieren (z.B. Bernt/Felix 2020; Nicolaus/Duchek 2020).

4.2 Die Betreuung von Masterarbeiten

In Finnland dürfen Studentinnen die Themen ihrer Masterarbeiten frei wählen, sofern sie geeignete Betreuende finden. Die Anfertigung der Masterarbeit ist zeitlich kaum befristet, was bedeutet, dass sie z.B. auf der Grundlage der Bachelorarbeit oder anderer Vorarbeiten innerhalb von 2 Jahren zur Masterarbeit ausgebaut werden können. Seit jeher werden in der finnischen Germanistik neben sprachsystematischen (z.B. Oksanen 2016) immer auch solche Abschlussarbeiten geschrieben, die Probleme des Deutschunterrichts behandeln. Dabei kann es sich um Lehrwerkanalysen mit Schüler- und Lehrerbefragungen (z.B. Pitkänen 2011), die Erprobung eines eigenen Unterrichtsentwurfes (z.B. Lohiniva 2017) oder um gezielte Unterrichtsbeobachtungen handeln (z.B. Palmu 2016). Obwohl mit großem Arbeitsaufwand verbunden, erfreuen sich Unterrichtsbeobachtungen, die Datenmaterial empirisch erheben, großer Beliebtheit. Verfasserinnen begründen dies damit, dass man konkrete Ergebnisse erziele, die man im eigenen Unterricht anwenden und mit Kolleginnen teilen könne. Auch sei es motivierend und spannend, auf echte Fragen echte Antworten zu finden. Und nicht zuletzt zwinge eine empirische Analyse zu methodischer (Selbst)Disziplin, weil die gesamte Analyse mitsamt den Schlussfolgerungen explizit und datengestützt durchgeführt werden müsse.

Aufgabe der Betreuenden ist es, die oben in Kap. 2 genannten Phasen des »Forschenden Lernens« mit den jeweiligen Studentinnen in Einzelbetreuung zu durchlaufen. Kritische Momente dieses Forschungsprozesses sind folgende:

- Eingrenzung des Themas, Entwicklung von Forschungsfragen
- kritische Sichtung der relevanten Forschungsliteratur
- Wahl der Datenerhebungs- und Datenanalysemethode
- vorläufig endgültige Gliederung der Arbeit
- forschungsethisch einwandfreie Datenerhebung (Einhaltung von Aufnahmeyerlaubnis, Aufklärung der Beteiligten über Sinn und Zweck der Forschung usw.)
- forschungsethisch einwandfreie Datenbearbeitung (bei Bedarf Anonymisierung von Personennamen, Organisationen und Institutionen z.B. in Gesprächstranskripten)
- geordnete Dokumentation von Daten im Anhang der Masterarbeit (z.B. Gesamttranskripte, Fragebogen, Kopien von Originaldokumenten usw.)
- kapitelweise Vertextung der Arbeit
- im Fließtext der Masterarbeit: Übersetzung finnischen Datenmaterials ins Deutsche; Erläuterung von finnischen Kulturspezifika, die man in der internationalen Germanistik vermutlich nicht kennen wird
- Beachtung der datengestützten Explikation von Schlussfolgerungen
- gewichtete Beantwortung der Forschungsfragen: Wichtiges zuerst, Nachrangiges später

- Ausblick auf Anschlussforschung
- letzte Überarbeitung von Gliederung und Einleitung (Kohärenzsicherung mit Ergebnisteil)
- Feinschliff: letzte sprachliche und formale Durchsicht der Arbeit
- vorläufige Abgabe der Arbeit zwecks Plagiatskontrolle (digitales Turnitin-Kontrollprogramm)
- offizielle Abgabe der Masterarbeit
- innerhalb von 3 Wochen nach Abgabetermin: Erstellung des Gutachtens, unterschrieben von der Betreuerin der Arbeit und einer von der Dekanin bestellten Zweitgutachterin.

Die Abfassung der Masterarbeit, die definitionsgemäß ein Bericht über vorgängige Forschung ist, erfolgt aller Erfahrung nach teilweise zeitversetzt, teilweise jedoch parallel zur Analyse des Datenmaterials. Üblich ist, dass nach und nach jedes einzelne Kapitel der Arbeit den Betreuenden zur Kommentierung vorgelegt wird. Im Kern handelt es sich bei der Abfassung der Arbeit also um keine echte studentische Einzelleistung, sondern um eine interaktive Koproduktion von Studentinnen und Betreuenden, wie sie auch die Interaktion von Verfasser, Gutachter und Herausgeber im *peer review*-Verfahren kennzeichnet. Ergebnis dieser Art von Koproduktion bzw. Qualitätskontrolle ist, dass praktisch alle eingereichten Masterarbeiten angenommen werden; offen bleibt nur die Benotung. Allgemeines Ziel ist es ferner, dass die Mehrheit der Magisterarbeiten sprachlich das Niveau C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) erreicht oder übertrifft.

Ein kleines Anschauungsbeispiel mag belegen, auf welche Weise das bislang Dargestellte den Realitäten in der finnischen Germanistik entspricht. Thema bzw. Ziel der hier gewählten Masterarbeit (Palmu 2016) ist es an Unterrichtsmitschnitten zu ermitteln, auf welche Art und Weise im finnischen DaF-Unterricht mündliche Korrekturen erfolgen. Im Hintergrund der Analyse steht die alltägliche Auffassung, dass die Unterrichtsinteraktion generell durch die Abfolge der Schritte 1. Lehrerfrage → 2. Schülerantwort → 3. Lehrerkommentar geregelt wird, wobei in Finnland die pädagogische Leitidee gilt, dass der dritte Schritt möglichst Lob und wenig Tadel enthalten sollte (vgl. Klein/Domisch 2012). Der folgende Gesprächsauszug belegt beispielhaft, dass die genannte Dreiphasenstruktur in der Unterrichtspraxis selten in Reinform vorkommt, weil Lehrerinnen, aber auch Schülerinnen bei der Beantwortung von Fragen oder bei der Lösung von Aufgaben in allen drei Phasen motivierend und helfend eingreifen (nach Palmu 2016: 49; L = Lehrerin; S1, S2, S3 = Schülerinnen):

Beispiel 21:

(Die Schülerinnen sollen einen Satz im Passiv wiedergeben, wodurch sie das Perfekt des Passivs lernen. Der Satz heißt »Mein trinkfester Pate hat alle Flaschen getrunken«). Hinweis an der Tafel:

»Alle Flaschen _____ von mein _____ trinkfest _____ Paten _____ _____.«

L: was fehlt? (...) mikä on *werdenin* apuverbi perfektissä?

[wie ist das Hilfsverb von *werden* im Perfekt?]

S4: ist

L: kyllä ja nyt sulla on tekijänä nää monet pullot. laita se monikkoon
[richtig und jetzt hast du als Täter die vielen Flaschen. setz sie in den Plural]

S4: sind

L: alle Flaschen sind (...) meinem trinkfesten adjektiivin pääte. nyt miettikää
mitä tänne viivoille tulee. te ette tiedä täitä. kokeillaan. (S2) tarjoo jotakin.
mitä tälle ekalle viivalle voi tulla?

[Adjektivendung. überlegt jetzt
was auf diesen Strich kommt. ihr wisst das nicht. versuchen wirs. (an S2) sag
was was kann auf den ersten Strich kommen?]

S2: getrunken

L: brava! ja mitä teidän tekis mieli laittaa tonne? (S1) mitä sun tekis mieli laittaa
sinne?

[und was würdet ihr dahin schreiben? (an S1) was meinst du käme
dahin?]

S1: mmm wurde

L: äää otetaans selvin päin uusiks. eli passiivin apuverbi on *werden*. nyt sä näät
että siellä onkin perfekti aikamuoto *hat getrunken*

[damit es klar wird noch mal. also das Passiv des Hilfsverbs ist *werden*.

jetzt siehst du dass da die Zeitform *hat getrunken* steht]

S1: äää gewurden (Lehrerin zeichnet ein/o/in die Luft)

S1: worden

L: geworden joo o mutta simsalamim. se *gee eee* me ammutaan alas. *sind
getrunken worden* eli ei *gee eetä*

[jaa o aber simsalamim. das *ge-* schießen wir ab. *sind getrunken*

worden also kein *ge-*]

Erste Aufgabe der Betreuenden ist es festzustellen, ob das authentische Gesprächsmaterial (Videoaufnahme) tatsächlich existiert und stichprobenartig zu prüfen, ob die Dokumente auch konsequent nach dem gewählten Transkriptionssystem verschriftet wurden. Ferner ist zu prüfen, ob die finnischsprachigen Gesprächsse-

quenzen pragmatisch äquivalent ins Deutsche übertragen wurden, damit sie in der internationalen Germanistik kritisch nachvollzogen werden können. Schließlich geht es darum, die Einzelfallanalysen kritisch nachzuverfolgen und ihre Stimmigkeit mit der Gesamtanalyse zu überprüfen. Das obige Beispiel verdeutlicht, was das Ergebnis der gesamten Masterarbeit belegt: Die Interaktionsmuster der mündlichen (Fehler-)Korrektur sind weitaus komplexer als man es in Alltag und Lehrerausbildung annimmt. Die Arbeit zeigt, dass ein Schlüssel für den finnischen PISA-Erfolg in den oft unscheinbaren Feinheiten des lernerfreundlichen Interaktionsverhaltens der Lehrenden gesehen werden muss. Im Sinne Snellmans hat die Arbeit den Zweck des akademischen Studiums erfüllt, denn die Verfasserin hat »ein Rätsel der Wissenschaft und des Lebens« weitgehend »selbst gelöst« (Snellman 2021: 73).

Vergleichbares gilt für Masterarbeiten, die in Kooperation mit anderen Organisationen und Institutionen als Schule und Hochschule angefertigt werden. Immer geht es darum, wissenschaftlichen und/oder anwendungsfähigen Erkenntnisgewinn zu erzielen. Die Ergebnisse solcher Arbeiten können in Koautorschaft mit den Betreuenden in wissenschaftlichen Organen (z.B. Reuter/Vihusaari 2005) oder völlig autonom in Lehrer- oder betrieblichen Mitarbeiterzeitschriften publiziert werden. Diese Publikationen dienen auch der außeruniversitären Sichtbarmachung eigener Leistungen und Kompetenzen in den sozialen Netzwerken (z.B. LinkedIn) (Reuter 2005a), die heute unentwegt gefordert wird. Aus dem Kreis der Verfasserinnen vorzüglicher Qualifikationsarbeiten werden potenzielle Doktorandinnen rekrutiert. In der Praxis bedeutet dies hin und wieder auch, dass mangels Fachkompetenz am eigenen Studienort Interessierte an andere Experten verwiesen werden, weshalb in Finnland projektierte Doktorarbeiten auch im Ausland abgeschlossen werden (z.B. Vidgren 2010, 2018). Schließlich ist zu erwähnen, dass die Betreuung einer einzelnen Masterarbeit je nach Deutschkenntnissen und fachlichem Vorwissen der Betreuten einen Aufwand von 20–30 Stunden inklusive Erstellung des Gutachtens erfordert. In den Fremdsprachenphilologien wird erwartet, dass eine Professur jährlich durchschnittlich 8–10 Masterarbeiten produziert.

4.3 Die Betreuung von Lehrforschungsprojekten

Während die Beherrschung des »Forschenden Lernens« im Rahmen einer Masterarbeit vornehmlich durch kürzere oder längere Einzelarbeit nachgewiesen wird, dienen Lehrforschungsprojekte der gemeinschaftlichen Durcharbeitung aller Phasen des »Forschenden Lernens« innerhalb einer in der Regel zweisemestrigen Lehrveranstaltung. Planung, Durchführung und Auswertung dieser Lernform werden nachfolgend an einem Forschungsprojekt zum finnischen Literaturexport erläutert.

2014 nahm die Stadt Tampere den Ehrengastauftritt Finnlands auf der Frankfurter Buchmesse zum Anlass, um die Kulturbefreiungen mit den beiden deutschen Partnerstädten Chemnitz und Essen auf besondere Weise zu pflegen. Zu diesem Zweck wählte der Schriftstellerverband der Region Tampere aus den eigenen Reihen Vertreter, die im Beiprogramm des finnischen Gastlandauftrittes die Städte Chemnitz und Essen besuchen und dort kulturelle Veranstaltungen wie Lesungen und Vorträge durchführen sollten.

Im Rahmen eines germanistischen Lehrforschungsprojektes der Universität Tampere wurde empirisch untersucht, mit welchem Ziel diese Art von kulturellem Stadtmarketing geplant und mit welchem Erfolg sie durchgeführt wurde. Das Projekt durchlief folgende Phasen:

1. Wahl des Theorierahmens: Zwecks Beantwortung der allgemeinen Forschungsfrage wurde die Fachliteratur zu Stadtmarketing, Literaturexport, Branding bzw. Markenkommunikation, Mental Mapping und Public Diplomacy gesichtet und ein tragfähiges theoretisches Konzept entwickelt, das empirisch überprüft werden konnte.
2. Wahl der Forschungsmethode: Relevante Literatur zur qualitativen empirischen Forschung, vor allem zur Durchführung von Experten- bzw. Tiefeninterviews, wurde gesichtet und die gewählten Techniken durch Interviews mit Kommilitinnen erprobt.
3. Datenerstellung I: Durchführung von Interviews mit allen ausreisenden Schriftstellern und allen zuständigen städtischen Mitarbeitern *vor* der Deutschlandreise sowie Sammlung aller Begleitmaterialien.
4. Datenerstellung II: Durchführung von Interviews mit allen ausgereisten Schriftstellern und zuständigen städtischen Mitarbeitern *nach* der Deutschlandreise.
5. Datenerstellung III: Rohtranskripte der Interviews erstellen.
6. Datenanalyse: Durch explorative Inhaltsanalyse Abgleich von Erwartungen *vor* der Reise mit Eindrücken und Erfahrungen *nach* der Reise
 - a. aus Sicht jedes einzelnen Schriftstellers,
 - b. aus Sicht des Schriftstellervereins der Region Tampere, und
 - c. aus Sicht des Kulturamtes der Stadt Tampere.
7. Sichtung der Einzelergebnisse und ihre Synthese, Erarbeitung von Vorschlägen zur künftigen Lösung aufgetretener Probleme.
8. Öffentliche, zweisprachige Präsentation des Forschungsprojektes und seiner Ergebnisse im Rahmen einer Ringvorlesung an der Universität Tampere unter Anwesenheit Forschungsbeteiligten.
9. Präsentation des Forschungsprojektes an einer internationalen Fachkonferenz mit anschließender *peer review*-Publikation (Liuttu et al. 2015).

Das Lehrforschungsprojekt wurde im Frühjahr und Herbst 2014 durchgeführt; an der Erstellung des Forschungsartikels im Frühjahr 2015 wirkten 3 der ehemals 12 Studentinnen mit. Aus diesem Kreis wurden später von zwei Studentinnen thematisch relevante Masterarbeiten angefertigt (Liutu 2018; Pekkola 2018). An der Publikation der Ergebnisse eines ähnlichen Lehrforschungsprojektes zu den Berufsaussichten finnischer Germanistinnen aus dem Jahr 2016 nahmen deutlich mehr Studentinnen teil (Aho et al. 2017). Über Design und Ergebnisse eines weiteren Tampereenser Lehrforschungsprojektes zur Rockmusik berichtet Schmitz (2020).

Projektorientierte Lehre, die implizit oder explizit auf die studentische Aneignung des »Forschenden Lernens« zielt, stößt auch andernorts auf lebhaftes Interesse (z.B. Bender et al. 2020; Eidukevičienė/Žvalauskienė 2020). Rückblickend loben alle Beteiligten den sehr großen Lernfolg, den diese Projekte ermöglichen, verheimlichen allerdings auch nicht, dass der Erfolg an beträchtlichen Arbeitseinsatz sowohl auf Seiten der Studierenden als auch der Dozierenden gebunden ist. Deshalb wird dafür plädiert, dass die Projektteilnahme freiwillig sein sollte. Erwähnt wird auch, dass solche Projekte wegen der hohen Arbeitsbelastung bislang meist nur ausnahmsweise durchgeführt werden.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Ziel dieses Beitrages war die Beantwortung der Frage, wie die »Einheit von Forschung und Lehre« an postdemokratischen Unternehmensuniversitäten gerettet werden kann. Pars pro toto wurde am Beispiel der Germanistik der Universität Tampere dargelegt, auf welche Weise das allseits geteilte humboldtsche bzw. schnellmannsche Ideal von Bildung durch Wissenschaft an den demokratisierten finnischen Universitäten in die Tat umgesetzt wurde. Ausführlich charakterisiert wurden zwei Aktivitätstypen, in denen sich die »Einheit von Forschung und Lehre«, verstanden als studentischer Durchlauf eines kompletten originären Forschungszyklus, kristallisiert. Erstens wurde der Wechselbezug von Bachelor- und Masterseminar mitsamt der betreuten Anfertigung von Qualifikationsarbeiten als studiensystematischer Ort des »Forschenden Lernens« ausgewiesen, und zweitens wurde das fakultative Lehrforschungsprojekt als weitere optimale Lernform des »Forschenden Lernens« erörtert. Ebenso wurde erläutert, dass akademische Freiheit aus studentischer Sicht in freier Themen-, Theorie- und Methodenwahl bestand sowie in der begründeten Erwartung, von den Lehrenden nach bestem Wissen und Gewissen unterstützt zu werden. Vergleichbares galt für die Lehrenden, die neben Forschung und Verwaltung nach eigenem Ermessen reichlich Kraft und Zeit für die Lehre sowie für Gespräche mit den Studierenden aufbringen konnten.

Wie in Kap. 3 ausgeführt, erschüttert die ökonomistische Verwaltung der postdemokratischen Unternehmensuniversität die akademische Freiheit und damit das

Prinzip der »Einheit von Forschung und Lehre«. »Forschendes Lernen« wird zwar immer noch gern als Ziel der Hochschulausbildung beansprucht, doch werden ihm insgeheim die Gelingensbedingungen entzogen, was in Finnland insbesondere für die sog. weniger studierten Sprachen wie Deutsch, Französisch, Spanisch oder Russisch gilt. Folgende managerielle Eingriffe in die Lehre schränken die akademische Freiheit und das »Forschende Lernen« in Philologie und Translatologie nachhaltig ein:

- Da Englisch als globale Verkehrssprache angesehen und deshalb als *die* Sprache von Forschung, Lehre und Verwaltung durchgesetzt wird (Saarinen 2014; Koreik 2020), wird das Lehrpersonal in den Fremdsprachen meist um die Hälfte verringert, Neuanstellungen erfolgen in der Regel nur noch befristet. Immer mehr Unterricht wird auf Finnisch und Englisch erteilt, weshalb die Fremdsprachenkenntnisse in den »kleinen« Philologien unaufhaltsam sinken.
- Wo noch nicht geschehen, werden Philologie und Translatologie mit dem Ergebnis eines eingebauten Zielkonfliktes fusioniert: Ziel der Philologie ist es, dass Qualifikationsarbeiten in der Zielsprache verfasst werden, Ziel der Translatologie ist es dagegen, dass sie in der Erstsprache Finnisch oder Schwedisch geschrieben werden. Kompromisse ohne Qualitätseinbußen sind nicht zu finden, weshalb es eine offene Frage ist, ob künftig in deutschsprachigen Masterarbeiten noch das C1-Niveau nach GERS sichergestellt werden kann.
- Qua persönlichem Jahresarbeitsplan werden die Zeiten für die Vor- und Nachbereitung von Bachelor- und Masterseminar sowie für die Betreuung der Qualifikationsarbeiten massiv gekürzt (z.B. von 30 auf 10 Zeitstunden). Letztlich soll jede Art von Unterricht dadurch standardisiert werden, dass nach mooc-Vorbild (mooc = massive open online course) jede Fachkollegin und jeder Fachkollege eigenes digitalisiertes Unterrichtsmaterial allen anderen Fachkolleginnen in einem Materialpool zur freien Verfügung stellt.
- Verschärft wird der immense Zeitdruck in der Lehre durch die enorme unsichtbare Arbeit, die Lehrende in die Verwaltung des universitären Organisationswandels, in die Einwerbung von Drittmitteln, in die fortlaufenden Curriculum-revisionen sowie in die Beachtung neuartiger Überwachungsmaßnahmen qua fortlaufender Dokumentation der eigenen Arbeit investieren müssen.

Besonders an den neu gegründeten Stiftungsuniversitäten in Helsinki und Tampere, an denen Studierende und Dozierende über keinerlei Mitspracherecht mehr verfügen (Poutanen et al. 2020: 9–14; Reuter 2021, Reuter 2020: 316–321, Lenk 2022: 80–82), lässt sich eindrücklich nachvollziehen, dass humanistische Studiengänge nach dem Vorbild naturwissenschaftlich-technischer Studiengänge tayloristisch getaktet werden (z.B. Korpela 2021). In der Summe laufen diese Maßnahmen hinaus auf eine klammheimliche Verabschiedung der »Einheit von Forschung und

Lehre« bzw. des »Forschenden Lernens«, so wie es über viele Jahrzehnte an den humanistischen Fakultäten finnischer Universitäten verstanden und gelebt werden konnte. Wie zu Snellmans Zeiten kommt es heute wieder auf Freiheitssinn, Enthusiasmus und Einsatzfreude jeder einzelnen Dozentin und jedes einzelnen Dozenten an, um die Idee des »Forschenden Lernens« auch an einer postdemokratischen Unternehmensuniversität wachzuhalten und sie in der Lehre mit Leben zu erfüllen (Snellman 2021: 85–86):

Es wäre daher schon viel gewonnen, wenn der eine oder andere Universitätslehrer der Herabwürdigung der Universität zur bloßen Schule entgegenwirken und dem akademischen Studium einen lebendigen Geist einhauchen würde. Denn sein Bemühen wird nicht fruchtlos sein, sondern eine neue Generation erwecken, welche die gegenwärtigen Pauker ablöst, *docentes* wie *discentes*, die Lehrenden wie die Lernenden.

Gegenwärtig ist es eine weltweit wichtige Aufgabe, die Lernform des »Forschenden Lernens« vor den Gefahren, die von der Unternehmensuniversität ausgehen, zu schützen. Daher ist nicht nur die finnische Germanistik, sondern die gesamte internationale bzw. interkulturelle Germanistik gefordert, die Frage, ob und wie der »Einheit von Forschung und Lehre« an den verschiedensten Standorten »lebendiger Geist eingehaucht« wird, evidenzgestützt zu klären und sich über die verschiedenen Wege einer nachhaltigen Erreichung dieses zentralen Lehr- und Lernziels auszutauschen.

Literatur

- Aho, Sarianna/Lankinen, Jutta/Pekkola, Meeri/Rantanen, Pekka/Reuter, Ewald/Silvan, Stephanie/Ylönen, Katriina (2017): Mehrsprachige Germanistinnen im Beruf. Ergebnisse einer explorativen Fallstudie unter Germanistikalumnae der Universität Tampere. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 22, H. 2, S. 30–43; online unter: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/856/857> [Stand: 20.05.2021]
- Annala, Johanna/Mäkinen, Marita/Lindén, Jyrki (2015): Tutkimuksen ja opetuksen yhteyks yliopistossa – opetussuunnitelmatyön näkökulma [Die Einheit von Forschung und Lehre an der Universität – der Blickwinkel der Lehrplanung]. In: Kasvatus & Aika, 2015, H. 3, S. 134–148.
- Barnett, Ronald (ed.; 2005): Reshaping the University. Reshaping Relationships between Research, Scholarship and Teaching. London.
- Bender, Reet/Kähär-Peterson, Kadi/Pasewalck, Silke/Rennit, Marge (2020): Virtueller Stadtplan »Saksa Tartu/Deutsches Dorpat«. In: Haß et al. (Hg.; 2020), S. 321–342.

- Berndt, Sarah/Felix, Annika (2020): Resilienz und der Übergang in die Hochschule – Eine empirische Untersuchung der Bedeutung von Resilienz für den Studienerefolg und -abbruch in der Studieneingangsphase. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 42, H. 1–2, S. 36–55.
- Blum, Martin/Gerstenberg, Julia/Engler, Barbara (2019): Humboldt reloaded: Lehren und Lernen im Bachelorstudium. In: Kauffeld/Othmer (Hg.; 2019), S. 151–163.
- Bogdanov, Pamela/Kauffeld, Simone (2019): Forschendes Lernen. In: Kauffeld/Othmer (Hg.; 2019), S. 143–149.
- Borsche, Tilman (2020): Freiheit der Forschung und der Lehre an der Universität. Das historische Zeitfenster 1810 bis Bologna II. In: Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte, 2020, Beiheft 6, S. 107–130.
- Borsche, Tilman (2018): Bildung – eine traditionsreiche Zukunftsaufgabe. In: Takanashi/Borsche (Hg.; 2018), S. 39–47.
- Bosse, Heinrich (2012): Die moderne Bildungsrevolution. In: Ders.: Bildungsrevolution 1770–1830. Hg. mit einem Gespräch von Nacim Ghanbari. Heidelberg, S. 47–159.
- Breckle, Margit (2016): Die studentische Opponierung als Form mündlicher Wissenschaftskommunikation aus Studierenden- und Lehrkraft-Perspektive. In: Konutytė, Eglė/Vaiva Žeimantienė (Hg.; 2016): Sprache in der Wissenschaft. Germanistische Einblicke. Frankfurt a.M., S. 283–293.
- Cantwell, Brendan/Kauppinen, Ilkka (2014): Academic Capitalism in the Age of Globalization. Baltimore.
- Crouch, Colin (2008): Postdemokratie. Aus dem Englischen (2004) von Nikolaus Gramm. Frankfurt a.M.
- Eidukevičienė, Rūta/Žvalauskienė, Vaiva (2020): Zur Relevanz der projektorientierten Lehre im Fach Germanistik an der Vytautas-Magnus-Universität in Kaunas. In: Haß et al. (Hg.; 2020), S. 273–302.
- Frey, Michael (2019): Anwendungsorientierte Forschung in Echtzeit unter Einbeziehung von Studierenden. In: Kauffeld/Othmer (Hg.; 2019), S. 175–187.
- Haß, Ulrike/Žeimantienė, Vaiva/Konutytė, Eglė (Hg.; 2020): Germanistik für den Beruf. Frankfurt a.M.
- Healey, Mick (2005): Linking Research and Teaching: Exploring Disciplinary Spaces and the Role of Inquiry-based Learning. In: Ronald Barnett (Hg.; 2005), S. 67–78.
- Hirsjärvi, Sirkka/Remes, Pirkko/Sajavaara, Paula (2012): Tutki ja kirjoita [Forsche und schreibe]. 22. Auflage. Helsinki.
- Huber, Ludwig (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Ludwig Huber/Julia Hellmer/Friederike Schneider (Hg.; 2009): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld, S. 9–35.
- Huber, Ludwig (2014): Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und

- Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. In: Das Hochschulwesen 2014, H. 1+2, S. 23–29.
- Humboldt, Wilhelm von (1809/1964): Der Königsberger und der Litauische Schulplan. In: Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Hg. von Andreas Flitner/Klaus Giel. Stuttgart, S. 168–195.
- Kalaja, Paula/Barcelos, Ana Maria F./Aro, Mari (2018): Revisiting Research on L2 Learner Beliefs. Looking Back and Looking Forward. In: Peter Garrett/Josep M. Cots (Hg.; 2018): The Routledge Handbook of Language Awareness. New York, S. 222–237.
- Kallioniemi, Mika (2019): Menetetty akateeminen vapaus? Professorit ja yliopistoyhteisön kiihtyvä muutos [Verlorene akademische Freiheit? Die Professoren und der rapide Wandel der Universitätsgemeinschaft]. In: Tieteessä tapahtuu 2019, H. 2, S. 3–7.
- Kauffeld, Simone/Othmer, Julius (Hg.; 2019): Handbuch Innovative Lehre. Berlin.
- Kauppi, Niilo (2018): The Global Ranking Game. Narrowing Academic Excellence through Numerical Objectivation. In: Studies in Higher Education 2018, H. 10, S. 1750–1762.
- Kauppi, Pekka (2017): Kahlittu yliopistomme. Miten vapaudumme byrokratiasta ja opetuksen ylenkatsomisesta [Unsere gefesselte Universität. Wie wir uns von Bürokratie und Geringschätzung der Lehre befreien]. Helsinki.
- Klein, Anne/Domisch, Rainer (2012): Niemand wird zurückgelassen. Eine Schule für alle. München.
- Koreik, Uwe (2020): Mehrsprachigkeit an europäischen Hochschulen – oder: English only? In: German as a foreign language, 2020, H. 3, S. 35–52; online unter: www.gfl-journal.de/3-2020/Koreik.pdf [Stand: 20.05.2021]
- Korpela, Jukka (2021): Luonnontieteen normit ovat esteenä nuorille humanisteille [Die Normen der Naturwissenschaft behindern junge Humanisten]. Leserbrief an Helsingin Sanomat vom 7.8.2021, S. C 14.
- Lenk, Hartmut (2022): Schmerzhafte Schrumpfung. Deutsch als Fremdsprache und Germanistik in Finnland. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, 2022, H. 66, S. 70–91.
- Liuttu, Natallia (2018): »Tampere.Cool«. Stadtmarketing durch Literaturexport. Ergebnisse qualitativer Fallstudien in Essen und Chemnitz. Masterarbeit im Studienprogramm Deutsche und Kultur. Tampere; online unter: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201808032340> [Stand: 20.05.2021]
- Liuttu, Natallia/Pesonen, Tia/Reuter, Ewald/Salo, Tiina (2015): *Tampere.Cool* – Kann man durch Literaturexport erfolgreich Stadtmarketing betreiben? Ergebnisse einer Fallstudie. In: Daniel Rellstab/Nestori Siponkoski (Hg.; 2015): Rajojen dynamikka, Gränsernas dynamik, Borders under Negotiation, Grenzen und ihre

- Dynamik. VAKKI-symposiumi 12.-13.2.2015. Vaasa, S. 56–66; online unter: www.vakki.net/publications/2015/VAKKI2015_Liuttu_et_al.pdf [Stand: 20.05.2021]
- Lohiniva, Anne (2017): Die Verwendungsmöglichkeiten des topologischen Satzmodells im finnischen DaF-Unterricht. Ein Unterrichtsversuch in der gymnasialen Oberstufe. Masterarbeit im Studienprogramm Deutsche Sprache und Kultur. Tampere; online unter: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201711212757> [Stand: 20.05.2021]
- Masiulionytė, Virginija/Šileikaitė-Kaishauri, Diana (2020): Germanistikstudium an der Universität Vilnius und Berufsbilder litauischer Germanist(inn)en. Untersuchung zum Verbleib der Absolvent(inn)en 2002–2018. Frankfurt a.M.
- Meretoja, Hanna/Lyytikäinen, Pirjo (2015): Why we Read. The Plural Values of Literature. In: Hanna Meretoja/Saija Isomaa/Pirjo Lyytikäinen/Kristina Malmio (Hg.; 2015): Values of Literature. Leiden, S. 1–22.
- Münch, Richard (2011): Akademischer Kapitalismus. Zur politischen Ökonomie der Hochschulreform. Berlin.
- Nicolaus, Meike/Duchek, Stephanie (2020): 20 Jahre Bologna und Beschäftigungsfähigkeit – Eine qualitative Studie zu Einflussmöglichkeiten der Hochschulausbildung auf die Resilienz von Absolventinnen und Absolventen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 42, H. 1–2, S. 56–80.
- Niemenen, Sanna Carita (2018): Erfahrungen mit der Betreuung von Bachelor- und Masterseminaren sowie Abschlussarbeiten und mit studentischen Kenntnissen. Eine zusammenfassende Inhaltsanalyse. Tampere (33 Seiten, unveröffentlicht).
- Oksanen, Henrik (2016): Nebensätze in Nebensätzen. Eine diachrone Untersuchung zu komplexen Satzstrukturen in deutschsprachigen EU-Verordnungen sowie deren finnischen Entsprechungen. Masterarbeit im Studienprogramm Deutsche Sprache und Kultur. Tampere; online unter: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201610112410> [Stand: 20.05.2021]
- Paletschek, Sylvia (2001): Verbreitete sich ein »Humboldt'sches Modell« an den deutschen Universitäten im 19. Jahrhundert? In: Rainer Christoph Schwinges (Hg.; 2001): Humboldt international. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert. Basel, S. 75–104.
- Palmu, Jenna (2016): Mündliche Fehler und ihre Korrektur. Wie werden Fehler im Fremdsprachenunterricht mündlich korrigiert? Masterarbeit im Studienprogramm Deutsche Sprache und Kultur. Tampere; online unter: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201604151424> [Stand: 20.05.2021]
- Parry, Christoph (2014): Welche Aufgaben kann eine germanistische Literaturwissenschaft in Finnland erfüllen? In: Irma Hyvärinen/Ulrike Richter-Vapaatalo/Jouni Rostila (Hg.; 2014): Finnische Germanistentagung 2012. Einblicke und Aussichten. Frankfurt a.M., S. 35–51.
- Pekkola, Meeri (2018): Kauf mein Buch! Eine exemplarische Fallstudie unter finnischen und deutschen Autoren zum Marketing von Self-Publishing-Literatur.

- Masterarbeit im Studienprogramm Deutsche Sprache und Kultur. Tampere; online unter: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201811092806> [Stand: 20.05.2021]
- Piironen, Ossi (2013): The Transnational Idea of University Autonomy and the Reform of the Finnish University Act. In: Higher Education Policy 26, H. 1, S. 127–146.
- Pitkänen, Suvi (2011): Die Verbesserung der Bilddidaktik in DaF-Lehrwerken. Dargestellt am Beispiel einer Fallstudie zum Lehrwerk ›Panorama Deutsch 4–6‹. Masterarbeit im Studienprogramm Deutsch Sprache und Kultur. Tampere; online unter: <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/graduo5362.pdf> [Stand: 20.05.2021]
- Poutanen, Mikko/Tomperi, Tuukka/Kuusela, Hanna/Kaleva, Veera/Tervasmäki, Tuomas (2020): From Democracy to Managerialism. Foundation Universities as the Embodiment of Finnish University Policies. In: Journal of Education Policy, November 2020, 1–24; online unter: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02680939.2020.1846080> [Stand: 20.05.2021]
- Reinmann, Gabi (2020): Forschendes Lernen – Ein Nukleus der Hochschuldidaktik. In: Jürgen Straub et al. (Hg.; 2020), S. 591–604.
- Reinmann, Gabi (2018): Die Rolle der Forschung für eine zukunftsorientierte Gestaltung der universitären Lehre. In: Ullrich Dittler/Christian Kreidl (Hg.; 2018): Hochschule der Zukunft. Beiträge zur zukunftsorientierten Gestaltung von Hochschulen. Wiesbaden, S. 187–205.
- Reuter, Ewald (2021): Vom gegenwärtigen Zerfall der Snellman'schen Universitätsidee in Finnland. In: Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte 12, H. 1, S. 253–268.
- Reuter, Ewald (2020): »Mer moss och jönne könne«. Selbst- und Fremdpositionierungen in transkulturellen Arbeitszusammenhängen. In: German as a foreign language, 2020, H. 3, S. 278–331; online unter: www.gfl-journal.de/3-2020/Reuter.pdf [Stand: 20.05.2021]
- Reuter, Ewald (2018a): Die alte finnische Bildungsidee und die neueste finnische Hochschulpolitik. Das Modell der Universitätsbildung von J.V. Snellman im Streit um die finnische Hochschule der Zukunft. In: Takahashi/Borsche (Hg.; 2018), S. 61–99.
- Reuter, Ewald (2018b): Lehrforschung und mehrsprachige Arbeitskommunikation. Ein hochschuldidaktisches Konzept zur Steigerung professioneller Kompetenzen. In: Liisa Kääntä/Mona Enell-Nilsson/Nicole Keng (Hg.; 2018): Työelämän viestintä, Arbeitslivkommunikation, Workplace Communication, Kommunikation im Berufsleben. VAKKI-Symposium XXXVIII, 8.–9.2.2018. Vaasa, S. 23–31; online unter: www.vakki.net/publications/2018/VAKKI2018_Reuter.pdf [Stand: 20.05.2021]
- Reuter, Ewald (2017): »Revolution von oben«. Die kommunikative Durchsetzung universitären Organisationswandels am Beispiel der finnischen Mitarbeiterzeitung ›Aikalainen‹. In: Ders. (Hg.; 2017): Dynamische Gesellschaften – dynamische Organisationen. Berlin, S. 111–132.

- sche Kulturen. Sprachliche Verständigung im globalen Zeitalter. Festgabe für Withold Bonner. Tampere, S. 155–177; online unter: <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/102588> [Stand: 20.05.2021]
- Reuter, Ewald (2011): Veränderungskommunikation in Hochschulen – Die sprachliche Inszenierung universitären Organisationswandels. In: Niina Nissilä/Nestori Siponkoski (Hg.; 2011): Kieli ja etiikka/Språk och etik/Sprache und Ethik/Language and Ethics. VAKKI-Symposium. Vaasa 11.-12.2.2011. Vaasa, S. 309–320; online unter: www.vakki.net/publications/2011/VAKKI2011_Reuter.pdf [20.05.2021]
- Reuter, Ewald (2005a): Germanistik und Wirtschaft. Berufsorientierung zwischen Grundlagen- und Anwendungsforschung. In: Eva Neuland/Konrad Ehlich/Werner Roggausch (Hg.; 2005): Perspektiven der Germanistik in Europa. Tagungsbeiträge. München, S. 391–403.
- Reuter, Ewald (2005b): Der Forschungsplan. Auslandsgermanistische Erkundungen zur hochschuldidaktischen Funktion einer wissenschaftlichen Textsorte. In: Ders./Tiina Sorvali (Hg.; 2005): Satz – Text – Kulturkontrast. Festschrift für Marja-Leena Piitulainen zum 60. Geburtstag. Frankfurt a.M., S. 247–286.
- Reuter, Ewald/Vihusaari, Katri (2005): »Mehr als nur reißfeste Lätzchen und Waschhandschuhe.« Interaktive Merkmale von Kundenzufriedenheit in der finnisch-deutschen Unternehmenskommunikation. In: Karita Mård-Miettinen/Nina Niemelä (Hg.; 2005): Erikoiskielet ja käänösteoria/Fachspråk och översättningsteori/Fachsprachen und Übersetzungstheorie. VAKKI-Symposium, Vöyri 12.-13.2.2005. Vaasa, S. 327–336.
- Saarinen, Taina (2014): Language Ideologies in Finnish Higher Education in the National and International Context. A Historical and Contemporary Outlook. In: Anna Kristina Hultgren/Frans Gregersen/Jacob Thøgersen (Hg.; 2014): English in Nordic Universities. Ideologies and Practices. Amsterdam, S. 127–146.
- Schimank, Uwe/Winnes, Markus (2000): Beyond Humboldt? The Relationship between Teaching and Research in European University Systems. In: Science and Public Policy 27, H. 6, S. 397–408
- Schmitz, Dieter Hermann (2020): »Sah ein Knab ein Röslein stehen ...«. Intertextualität in der Rocklyrik, Vorsingen als Leistungsnachweis. In: German as a foreign language, 2020, H. 3, S. 332–351; online unter: www.gfl-journal.de/3-2020/Schmitz.pdf [Stand: 20.05.2021]
- Scholkmann, Antonia (2020): Fünf Herausforderungen des Forschenden Lernens. In: Straub et al. (Hg.; 2020), S. 581–591.
- Slaughter, Sheila/Leslie Larry L. (1997): Academic Capitalism. Politics, Policies, and the Entrepreneurial University. Baltimore.
- Snellman, Johan Vilhelm (2021): Über das akademische Studium [Aus dem Schwedischen (1840) von Hans Peter Neureuter]. In: Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte 12, H. 1, S. 51–81.

- Straub, Jürgen/Plontke, Sandra/Ruppel, Paul Sebastian/Frey, Birgit/Mehrabi, Flora/Ricken, Judith (Hg.; 2020): *Forschendes Lernen an Universitäten. Prinzipien, Methoden, Best Practices* an der Ruhr-Universität Bochum. Wiesbaden.
- Straub, Jürgen/Ruppel, Paul Sebastian/Plontke, Sandra/Frey, Birgit (2020): *Forschendes Lernen als Lern- und Lehrformat – Prinzipien und Potentiale zwischen Wunsch und Wirklichkeit*. In: Straub et al. (Hg.; 2020), S. 3–57.
- Takahashi, Teruaki/Borsche, Tilman (Hg.; 2018): *Bildung nach Humboldt. Erfolg, Krise und Zukunft einer Idee in Ungarn, Finnland und Japan*. Freiburg, München.
- Toom, Auli/Pyhältö, Kirsi (2020): *Kestävä korkeakoulutusta ja opiskelijoiden optimista rakentamassa. Tutkimukseen perustuva selvitys ajankohtaisesta korkeakoulupedagogiikan ja ohjausmenetelmien osaamisesta* [Zum Aufbau nachhaltiger Hochschulbildung und studentischen Lernens. Eine wissenschaftliche Studie zum Stand der aktuellen Hochschuldidaktik und der hochschulichen Studierendenbetreuung]. Helsinki; online unter: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-696-6> [Stand: 20.05.2021]
- Vidgren, Noora (2020): Fremdsprachenlernen und DaF an finnischen Schulen – aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2020, H. 1, S. 855–880; online unter: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1037/1034> [Stand: 20.05.2021]
- Vidgren, Noora (2018): Deutsch nach Englisch und Schwedisch. Subjektive Theorien finnischer DaF-Lernender über das Lernen von mehr als einer Fremdsprache und die zwischensprachliche Interaktion. Baltmannsweiler.
- Vidgren, Noora (2010): Kinder als Tertiärsprachenlernende. Eine empirische Fallstudie zu »Deutsch als Fremdsprache nach Englisch« an zwei finnischen Gesamtschulen. Masterarbeit im Studienprogramm Deutsche Sprache und Kultur. Tampere; online unter: <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-20394> [Stand: 20.05.2021]
- Wilson, Claire A./Babcock, Sarah E./Saklofske, Donald H. (2019): *Sinking or Swimming in the Academic Pool: A Study of Resiliency and Student Success in First-Year Undergraduates*. In: *Canadian Journal of Higher Education*, 49, H. 1, S. 60–84; online unter: <https://doi.org/10.7202/1060824ar> [20.05.2021]
- Wulf, Carmen/Haberstroh, Susanne/Petersen, Maren (Hg.; 2020): *Forschendes Lernen. Theorie, Empirie, Praxis*. Wiesbaden; online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-31489-7_2 [Stand: 20.05.2021]

Anhang: Beurteilungsbogen Masterarbeit

Verfasser/in der Arbeit:

Studiengang/Masterprogramm:

Titel der Arbeit:

(Nur die relevanten Teile werden ausgefüllt. Die Gesamtnote ergibt sich nicht aus dem Mittel der Teilnoten, da die verschiedenen Teilgebiete unterschiedlich gewichtet werden können.)

1. Forschungsthema, Ziele und Zweck der Forschung, Forschungsproblem und Forschungsfragen

	1	2	3	4	5
· Begründung der Themenwahl					
· Klarheit der Bestimmung der Forschungsziele					
· Formulierung der Forschungsfrage					
· Definition und Eingrenzung der Forschungsperspektive					
· Klarheit, Zweckmäßigkeit und Logik der Problemstellung					
· Bedeutung des Forschungsproblems sowie Anspruchsniveau und Innovativität					
Kommentar					

2. Kritische Sichtung der relevanten Forschungsliteratur, Wahl von Forschungsperspektive und Forschungskontext sowie Begriffsbestimmung

	1	2	3	4	5
· Verbindung des eigenen Forschungsthemas mit früherer Forschung					
· Kenntnis der früheren Forschung zum Thema					
· Relevanz der gesichteten Forschung für die eigenen Forschungsfragen					
· Quellenkritik					

· Differenzierte Prüfung des theoretischen Forschungsansatzes				
· Herleitung von Forschungsperspektive und -rahmen auf Grund früherer Forschung				
· Begründung der Wahl von Forschungsperspektive und -rahmen				
· Hypothesenableitung und -führung				
· Definition und Beherrschung der zentralen Begriffe				
Kommentar				

3. Datenbehandlung und Forschungsmethoden

	1	2	3	4	5
· Zweckmäßigkeit der Methoden hinsichtlich der Problemlösung					
· Begründung der Methodenwahl					
· Begründung von Wahl, Eingrenzung und Umfang des Datenmaterials					
· Vorstellung und Begründung der gewählten Datenanalyse					
· Durchschaubarkeit, Klarheit und Zuverlässigkeit der Analyse					
· Repräsentativität und Tiefe der Analyse					
Kommentar					

4. Darstellung der Ergebnisse und Schlussfolgerungen

	1	2	3	4	5
· Anschaulichkeit und Folgerichtigkeit der Ergebnisdarstellung					
· Hervorhebung der zentralen Ergebnisse u. ihre Einschätzung bzgl. früherer Forschung					
· Beantwortung der Forschungsfragen					
· Einschätzung der Zuverlässigkeit der Ergebnisse					

· Einschätzung der Ergebnisse (Überraschendes, neue vs. erwartete Ergebnisse)					
· Interpretation der Ergebnisse und Betrachtung ihrer jeweiligen Bedeutung (möglicher wissenschaftlicher Neugheitswert, mögliche Bedeutung für praktische Handlungen und ihre Entwicklung)					
· Nennung der Forschungsgrenzen und Aufschlüsselung von Anschlussforschung					
· Einschätzung des Erfolgs der methodischen Entscheidungen					
Kommentar					

5. Wissenschaftliche Darstellungsweise und Beherrschung der Forschungsgesamtheit

	1	2	3	4	5
· wissenschaftliche Argumentationsfähigkeit und argumentative Überzeugungskraft					
· Fähigkeit, Forschung kontrolliert durchzuführen und Fragegrenzen zu beachten					
· Fähigkeit, relevante Forschungsliteratur kritisch zu sichten					
· Kritikfähigkeit und Selbstständigkeit					
· Herleitung der Synthese, Zusammenhang von Theorie und Empirie					
· Nachweis der Vertrautheit mit guter wissenschaftlicher Vorgehensweise					
· Korrektheit von Quellenangaben (Zitate und Literaturverzeichnis)					
· Folgerichtigkeit und Stimmigkeit der Gesamtstruktur der Studie					
· Beherrschung des wissenschaftlichen Sprachgebrauchs, Folgerichtigkeit und Genauigkeit, sprachliche Klarheit, Flüssigkeit und Korrektheit sowie Klarheit möglicher Graphiken und Tabellen					
· letzter Schliff der Arbeit (Formalia, Tippfehler)					
Kommentar					

6. Zusammenfassung

Kommentar

Notenvorschlag:

Datum und Unterschrift:

Name in Druckbuchstaben

Name in Druckbuchstaben

[Aus dem Finnischen von Ewald Reuter]

