

# Über den Gehalt der Lehre

*R. L. Victoria Pöhls und Sascha Schirrmacher*

## **Prolog (Frei aus dem Griechischen: Vor dem Diskurs)**

*Vor schönen Fassaden einer Universität, hinter denen eigentlich Studierende in Präsenzseminaren sitzen müssten: Ein Studierender und eine lehrende Doktorandin treffen sich auf dem herbstlicher werdenden, durch Corona bedingt sehr einsamen Campus. Blätter füllen den Stillstand mit Bewegung.*

Wir möchten in einem Gespräch hinter diese Fassaden schauen, unser Augenmerk darauf richten, was dort passiert(e) und was dort passieren soll. Wir stellen uns ein Seminar vor, von beiden, von vielen Seiten.

*Adornos Schreibtisch ist in einem Glaskasten zu sehen; hinter dem aus Mitteln zur Verbesserung der Qualität der Studienbedingungen und der Lehre (QSL) finanzierten Seminarhaus entstehen weitere Gebäude.*

Auch unsere Schreibtische sieht man neuerdings häufig hinter einer Scheibe. Und wir sehen die unserer Kolleg\_innen, Kommiliton\_innen und Professor\_innen hinter 14, 15, 23 oder 24 Zoll. Die Anwesenheit ist eine Präsenz ohne Körper. Hinter den Bildschirmen konkurrieren Formate, die sonst außer Konkurrenz stehen.

*Er: Was haben ein Germanistik-Seminar in dieser Gegenwart und der/die Lehrende, der/die es hält, gemeinsam? Sie (überlegt kurz): Beide kaum Gehalt.*

Was zeigt uns dieser vom Wind flach über den Boden weggewehte spontane Kalauer? Es gibt, auch wenn etwas anderes aus den Präsidien erklingt, das stillschweigende Verständnis, dass Universitätslehre nicht honoriert wird. Was tun wir, wenn wir Literatur lehren und lernen? Eine schöne Alliteration. Wer ist das Wir? Das Wir ist jetzt ein ‚wir zwei‘, die einen Anfang setzen.

## **1 Die Lehre, wie sie ist**

Wir stehen auf dem Campus, dem gemeinschaftlichen und sozialen Ort von Studierenden und Lehrenden, den es im Cyberspace so nicht gibt und im Geiste sehen wir: Überfüllte Seminarräume, überforderte Dozierende, nicht gelesene Texte, keine Zeit für Feedback, Multiple-Choice-Klausuren mit 33% Bestehensquote und teilweise desinteressierte Studierende. Die Führungsebene hingegen spricht von internationaler Vergleichbarkeit und wirbt mit einer Universität als Cultural Ambassador, Excellence-Clustern, meist auf die Forschung bezogen, will Umweltfragen mit Konzeptnamen wie *Green-IT* und *-Office* beantworten und verspricht Digitalisierung für die Zukunft. Wie kommt es zu dieser Kluft der Wahrnehmungen?

Die Realität, in der wir leben, besteht aus Zahlen, die ihre eigene Sprache sprechen (wollen). 4300/17 sind die Zahlen, mit denen das germanistische Institut der Goethe-Universität Frankfurt Schlagzeilen machte (Magel 2020): Sie repräsentieren das Verhältnis von Studierenden zu Professuren. Insgesamt sind die professoralen Betreuungsrelationen für die Studierenden in Hessen die zweitschlechtesten aller Bundesländer. Zwischen 2013 und 2017 stieg die Zahl der Professuren an hessischen Universitäten nur um etwa 1 Prozent, mit der Folge, dass heute eine Professur im Durchschnitt 77 Studierende betreut (Uni Frankfurt 2019). Man kann sich fragen, wie die gewünschte Betreuung von Studierenden in diesem Verhältnis zu leisten sein soll: Wenn die Kennzahl für die Seminargröße 40–60 Studierende beträgt und sich „nur“ 50 Studierende anmelden, versprechen die Auslastungsstatistiken einen funktionierenden Betriebsablauf – eine Studienrealität, die vorgeblich finanziert wird, ist aber trotzdem nicht gewährleistet. Wie sollen etwa individualisierte Rückmeldungen in einem solchen Seminar gegeben werden?

Lehre unter diesen Umständen führt zu Frust unter Studierenden und überlastet die Lehrenden, die „nebenbei“ noch mit universitärer Selbstverwaltung, Drittmittelanträgen und Forschung beschäftigt sind. Zudem sorgt das finanzielle und symbolische Ungleichgewicht zwischen Forschung und Lehre, dem das Leitbild der

Lehre der Goethe-Universität eigentlich widerspricht – „Wir bekennen uns zur Freiheit und Einheit von Forschung und Lehre.“ (Uni Frankfurt 2014) – dafür, dass Lehre nicht honoriert wird und nur schwer emanzipatorische Wirkung entwickeln kann. Stattdessen werden Professor\_innen für Dienstleister\_innen gehalten, die ein möglichst müheloses Durchkommen zum Leistungszertifikat ermöglichen sollen. Doch dies widerspricht unseren Vorstellungen von dem, was wir lernen und lehren wollen.

## **2 Was und wie wollen wir lernen?**

Grundsätzlich verstehe ich ‚studieren‘ im Sinne der lateinischen Etymologie von *studere*, ‚sich bemühen‘. Als Studierender bewege ich mich in einer komplexen Gegenwart. Selbst das Smartphone wird zu einem Forschungsgerät, in dem vermeintlich Wissen nachgeschlagen, eigentlich aber nur unzusammenhängende Information ge-googelt wird. Wir sind zu vernetzt, um uns konzentrieren zu können. Wie steht es um die Verbindung von Glauben und Wissen, Fiktion und Beweisbarkeit? Welchen Informationen kann ich vertrauen? Wer spricht? Wie ist jemand zu seiner Aussage gekommen? Und warum verstehe ich das nicht? Im Modus des Bemühens geht es darum, einen bestimmten Punkt zu suchen, um sich die Welt mit ihrer herausfordernden Komplexität zu erschließen, ja vielleicht sogar auch erst die Komplexität als Herausforderung und Entdeckungsmöglichkeit zu begreifen. Je mehr ich über eine Sache weiß, desto interessanter sind die Fragen, die ich an sie stellen kann.

Die Lyrikerin Barbara Köhler spricht vom Herstellen *konjunktiver Räume* und meint damit „Poiesis, Poesie, poetry: das ist, was Menschen schaffen können“ (Köhler 2012, 228). Einen Text – denn dieser ist zumeist Gegenstand der Erkenntnis für ein Seminar der Geisteswissenschaften – gelesen zu haben bedeutet: Erkenntnisse zu filtern, Thesen und ästhetische Eigenschaften zu erkennen und das Wissen zu strukturieren, um mit dem Text arbeiten zu können. Ich besuche ein Seminar – mit der Idee eines konjunktiven Raums – als Textkenner (‚Kritikos‘), der durch seine Kenntnisse in der Lage ist, zu unterscheiden (‚kritein‘) oder um ein Textkenner zu werden,

der herausfindet, warum ein Text in seinem Verstehen Widerstand leistet. Darüber hinaus verstehe ich Kritik im gegenwärtigen Sinne, ein Bewusstsein dafür zu erlangen, welche Information und Haltungen zur Welt ich reproduziere. Dabei ist eine Bewusstwerdung der Quellen, die Identifikation mit der Sprecherposition und ein Mit-sich-selbst-in-Relation-Setzen Aufgabe jedes Lesenden – ebenso wie ein Umgang mit dem Widerstand des Verstehens. Aufgabe des Dozierenden ist es, Positionen des (Un-)Verstehens zu sammeln und zu strukturieren, ohne dass die Erkenntnis im Vorhinein feststeht.

Bei der Beschäftigung mit mir noch unbekanntem Inhalten gilt es zu lernen: Es gibt mehr als nur eine Welt der Aufmerksamkeit. Das hat Bedeutung für Demokratie (ideologisch, medial, ökonomisch) und ihrer Diskussionskultur sowie für die Kritikfähigkeit einzelner Individuen. Die Universität, wie Derrida geschrieben hat, „müßte also auch der Ort sein, an dem nichts außer Frage steht“ (Derrida 2001, 14). Das bedeutet: Alles muss befragt, kritisiert und dekonstruiert werden. Ein etwas weniger abstraktes Bild gibt uns Lichtenberg, eine Szene, die er als Anspruch an den vergangenen Tag eines Studierenden richtet:

Man sollte sich nicht schlafen legen, ohne sagen zu können, dass man an dem Tage etwas erlernt hätte. Ich verstehe darunter nicht etwa ein Wort, das man vorher noch nicht gewusst hat [...]. Nein, was ich unter dem Lernen verstehe, ist Fortrücken der Grenzen unserer wissenschaftlichen oder sonst nützlichen Erkenntnis; Verbesserung eines Irrtums, [...]; Gewissheit in manchen Dingen, worüber wir lange ungewiss waren; deutliche Begriffe von dem, was uns undeutlich war; Erkenntnis von Wahrheiten, die sich sehr weit erstrecken usw. Was dieses Bestreben nützlich macht, ist, dass man die Sache nicht flüchtig vor dem Lichtausblasen abtun kann, sondern dass die Beschäftigung des ganzen Tages dahin abzwecken müssen. (Lichtenberg 1975, 452)

Die Beschäftigung mit dem Denken steht an erster Stelle. Ein Ideal, das sich im universitären Umfeld durchaus vertreten lässt. Mittlerweile ist diese Haltung angegriffen: Studierende konsumieren Bildung und Inhalte in Seminaren und das selbstständige

Denken und Urteilen als Grundkompetenz unserer transmedialen Gegenwart ver-schwindet. Im Umgang mit Meinungen und Informationen zeichnet sich immer we-niger Differenziertheit ab und politische Positionen sowie Geisteshaltungen werden fundamentaler. Bleiben Sie noch etwas wach für den nächsten Abschnitt.

### **3 Wollen und (wie) können wir das lehren?**

Das ist Einiges, was gelernt werden will und gefordert wird, das ist mehr als ein An-fang. Nicht unabsichtlich die Reihenfolge dieses Beitrags: Es scheint mir, aus Sicht einer Lehrenden, eine gute Idee zu sein, von den Bedürfnissen der Studierenden aus-zugehen und ihre Wünsche an ein gutes Studium und ein gutes Seminar ernst zu nehmen, auch wenn eine dahingehende Ausrichtung Lehrende nicht davon entbin-det, die Forderungen zu hinterfragen und auch abzulehnen – letzteres allerdings m. E. nur unter Angabe guter Gründe.

Einer dieser Gründe kann Priorisierung sein: Nicht alles kann hier und auf einmal gelehrt werden, daher müssen Lehrende entscheiden, was zunächst oder auch an anderer Stelle, in einem anderem Kontext oder selbstständig erlernt werden kann. Auch eigenes Unvermögen, das Gewünschte zu vermitteln wäre ein guter, kein bla-mabler Grund. Schwieriger wird es, wenn „nützliches“ Wissen (sei es für Gesellschaft oder Arbeitsmarkt) eingefordert wird und sogenanntes „unnützes“ Wissen – schein-bar allein in literaturwissenschaftlichen Debatten oder zur Herstellung geistigen Ge-nusses benötigt – nicht gewünscht wird. Hier geraten Lehrende, die das Studium als Chance begreifen, einen umfassenderen Nutzenbegriff zu propagieren oder das „ar-gumentative Wettrennen um die eigene disziplinäre Nützlichkeit“ (Lehmann 2016, 85) als ohnehin fehlgeleitet wahrnehmen, in eine Zwickmühle, die in einen Diskurs mit den Studierenden umgewandelt werden sollte: Welches Wissen, welche Metho-den und welche Kompetenzen können und sollen am besten im Rahmen eines Lite-raturstudiums gelehrt werden?

Dieser Diskurs kann hier abgekürzt werden, denn das im ersten Teil des Bei-trags skizzierte gewünschte (Literatur-)Studium klingt nach einer Zeitspanne, in der

man, institutionalisiert, Zeit „verlieren“ kann und darf – wenn man aus Gewohnheit wieder in die Sprache von Verwertungslogik und Nutzbarkeit zurückfällt –, um sich auf das Kernziel eines Literaturstudiums zu fokussieren: Sinn(e aus Texten) zu gewinnen.

### Zwischen *studium* und *punctum*: Gute Lehre schafft Raum für beides

Um in den Blick zu bekommen, was der Raum einer Lehrveranstaltung ermöglichen sollte, damit Sinn(e aus Texten) gewonnen werden, bietet sich Roland Barthes' Unterscheidung von *studium* und *punctum* an, die er anhand der Betrachtung einer Fotografie erarbeitet. Hier von Robert Pfaller aufgegriffen und beschrieben:

Die gefilterte Erfahrung, die das *studium* uns vermittelt, erzeugt nur ein vorhersehbares, mittleres Maß an Affekt, das willentlich aufgewendet wird. Die ungeschützte Begegnung mit dem *punctum* ›berührt‹ und ›bewegt‹ den Betrachter. [...]. Das *punctum* erzeugt eine unvorhersehbare Menge an Affekt, die unwillentlich verausgabt wird. Zusammenfassend kann man sagen: Durch das *punctum* wird der Beobachter über das hinausgebracht, was er weiß (den Filter seiner ›moralischen und politischen Bildung‹); über das was er absichtlich und willentlich sucht und akzeptiert; und über seine übliche Ökonomie des Affekts. Die skeptische Kraft der Berührung des *punctum* stellt also nicht nur in Frage, was jemand über irgendein Objekt weiß, sondern sie stellt vielmehr die Position des Subjekts selbst in Frage. (Pfaller 2020, 139)

Ein literaturwissenschaftliches Studium muss beide Erfahrungen ermöglichen: Lehrende sollten daher Wissensinhalte anbieten – Geistesgeschichte, Theorien (literaturwissenschaftliche, aber auch die angrenzender Fächer), bereits geleistete Interpretationen, Methoden der wissenschaftlichen Praxis – die sich teilweise nur im Sinne des schon angesprochenen Bemühens erwerben lassen. Diese helfen, im Diskurs eine urteilende Position zu beziehen. Als Lehrperson sollte man darauf hinweisen, dass es sich bei dem Vorgestellten um (falsifizierbare und hinterfragbare) Forschungsergebnisse handelt – das ist nicht nur wahr, sondern motiviert Studierende möglicherweise. Wenn Forschung der Beginn eines Gesprächs ist, lohnt es sich, dieses Gespräch in der Lehre fortzusetzen, denn vielleicht ist es nicht zu viel erwartet, auch als

6

Lehrende aus einem Seminar neue Ideen und Motivation für die eigene Forschung mitzunehmen.

Es sollte jedoch ebenfalls Raum für die Erfahrung des *punctums* bleiben, ein Element, „welches das *studium* aus dem Gleichgewicht bringt“ (Pfaller 2020, 54-55) und gleichzeitig die Lesenden erst mit ihrem Literaturstudium durch mehr als eine Matrikelnummer oder die Credits ihrer ECTS-Verteilungsanstalt verbindet. Es handelt sich hierbei um ein Element in der *Kunsterfahrung*, in dem man sich persönlich angesprochen und auch affektiv betroffen fühlt, „denn punctum, das meint auch: Stich, kleines Loch, kleiner Fleck, kleiner Schnitt – und: Wurf der Würfel. Das *punctum* einer Photographie, das ist jenes Zufällige an ihr, das mich besticht (mich aber auch verwundet, trifft).“ (Barthes 1986, 35)

Wenn die Erfahrung des *punctums* den Lesenden/die Lesende – sowohl Studierende als auch Lehrende – in seiner/ihrer Verwundbarkeit zu Tage treten lässt, dann ist dies ein Prozess, der, wenn er nicht sogar einen geschützten Raum zu seinem Zustandekommen voraussetzt, diesen spätestens zum Zeitpunkt eines Gesprächs über diese ‚Verwundung‘ benötigt. Grundlage für eine solche Atmosphäre zu schaffen obliegt vor allem den Lehrenden. Sie können von eigenen solchen Erfahrungen mit Literatur berichten und so spüren lassen, dass eine Akzeptanz besteht, über subjektive *Kunsterfahrung* zu sprechen – auch wenn angehende Literaturwissenschaftler\_innen im nächsten Schritt Hypothesen zu ihren Entstehungsbedingungen angeben können sollten: Legt der Text diese Affektsteuerung oder diese Deutung, die mich als Einsicht besticht, nahe? (Ja, auch die Frage nach Stilmitteln findet hier ihren Platz!). Welche subjektiven, psychologischen oder sozialen Umstände prädestinieren mich als subjektiven Leser/als subjektive Leserin zu dieser Einschätzung und welche könnten zu einer gegenteiligen führen? (Ja, hier lässt sich auch der historische Kontext einbeziehen!).

Nur ein Lehrkonzept, welches Raum für *studium* und *punctum* gleichermaßen bietet, nimmt den *Bildungsauftrag* ernst: Studierende benötigen Fachwissen ebenso

wie die Möglichkeit zu ästhetischer Erfahrung, ihrer Versprachlichung und Diskussion.

**Zwischen Goethe und Gegenwart: Gute Lehre nimmt Rezeptionsvorlieben ernst und strebt ihre Erweiterung an**

Diese Erfahrung der fruchtbaren Wechselwirkung zwischen *studium* und *punctum* lässt sich am besten durch eine Präsentation literarischer Texte in einem Kontext machen, in dem ihre Ambiguität und ihre Um-, Aus-, und Neudeutbarkeit nicht bloße Floskeln des/der Lehrenden sind. Die Auswahl der literarischen Texte muss eine subjektive des/der Lehrenden sein, die nicht den Anspruch haben sollte, Erfahrungen der Studierenden mit diesen Texten vorauszusehen. Dies ist – selbst wenn die empirische Literaturwissenschaft jemals in der Lage sein sollte, die Passung zwischen Text und Leser\_innengruppen umfassend zu analysieren und vorauszusagen – nicht möglich, da Lehrende die einzelnen Studierenden (zum Glück!, mag manche/r Studierende ausrufen) nicht so gut kennen und dementsprechend nicht wissen können, welcher Leser\_innengruppe sie angehören.

Bewegende Kunsterfahrungen sind also sehr subjektive Prozesse und es bietet sich an, Studierende auch selbst Lektüre nach ihrer Neigung und ihrem Interesse wählen und zur Diskussion stellen zu lassen. Aber: Ein Literaturstudium bedeutet auch, das Spektrum an Text(art)en, welches man kennt und als Referenzrahmen nutzen kann, zu erweitern – dies und auch die nicht immer positive Überraschung durch ein Unbekanntes, die zum Kern des *punctums* gehört, legt nahe, dass die zu bearbeitende Literatur durch die Wahl der Studierenden nur ergänzt werden sollte.

Ich erwähne dies, weil didaktische Annahmen – hier: Selbstbestimmung des/der Lernenden in Bezug auf das zu Lernende ist wichtig – manchmal in zu einseitige Lehrkonzepte umgesetzt werden. So ist die aktive Beteiligung der Studierenden zweifelsohne zentral, sollte in der Praxis aber nicht dazu führen, dass Lehrende nach der ersten Seminarsitzung, in der die Vergabe der Credit-Points erläutert wird,



in einer Ecke sitzen und den durch Studierende vorbereiteten Seminarsitzungen lediglich beiwohnen.

Genauso bedeutet ein erweiterter Kanon – oder sagen wir besser: Reservoir aus fruchtbar zu machender Literatur – weder, dass Texte, die als Klassiker gelten, nicht zur Lektüre geeignet sind, noch, dass jeder Text, der laut „Gegenwart“ ruft, allein deswegen zu inkludieren ist.

Auch eine Kommunikation auf Augenhöhe mit Studierenden setzt nicht voraus, dass Lehrende ihr Wissen verleugnen. Sie sollten sich stattdessen daran erinnern, dass das, was sie leisten, immer nur ein Bildungs*angebot* sein kann, welches von allen Studierenden unterschiedlich genutzt werden wird.

### **Mit der Zeit kommt Offenheit**

Um Offenheit zu entwickeln, braucht es Zeit – die Studierenden brauchen Zeit, sich auf Neues einzulassen, Unverständnis auszuhalten, kontroverse Meinungen zu diskutieren. Aber auch die Lehrenden brauchen Zeit, um Ideen und Ansätzen der Studierenden offen begegnen zu können. Lehrkonzepte, die offene Diskussion anregen und gewinnbringend einsetzen, sodass *studium* und *punctum*, Texterfahrung und rezeptionsästhetische Hypothesen und auch die Studierenden untereinander in echten Kontakt miteinander gebracht werden, bedürfen guter Vorbereitung. Und das kostet Zeit, die Lehrende sich nehmen (können) müssen. Das gleiche gilt für eine Betreuung von Studierenden in Sprechstunden und darüber hinaus: Auch dies ist Zeit, die im breiten Spektrum wissenschaftlicher Tätigkeiten mehr Wertschätzung erfahren sollte.

Denn nur mithilfe dieser von Lehrenden verausgabten Zeit kann ein Bildungsangebot entstehen. Und nur durch die Möglichkeit, sich selbstbestimmt Zeit zu nehmen, kann ein Bildungs*angebot* als solches von Studierenden erkannt und genutzt werden. An beiden Zeiten mangelt es.

#### **4 Wovon muss sich die Lehre emanzipieren, um *Bildungsangebot* und *Bildungsangebot* zu sein?**

Wo Kritik ist, da sollte Emanzipation folgen: Emanzipation von einem ‚teaching to the test‘, Emanzipation von einem Textverständnis anhand eines Lektüreschlüssels, der als schnelles Öffnungswerkzeug jedwede eigene Öffnung dem Text gegenüber entbehrlich macht, Emanzipation von einem durch Messbarkeit und Evaluationen bestimmten Lehrsystem, Emanzipation von Kompetenzfantasien sowie Digitalisierungsversprechen.

Oder nicht? Wir haben in diesem Text vieles an der Lehre, wie sie ist, zu kritisieren gefunden. Und muss es nicht wachsam werden lassen, wenn einem zu rasch zu viele Emanzipationsmöglichkeiten in den Sinn kommen? Analog zu den scheinbar stringent umgesetzten Glaubenssätzen der Lehre, die gerade nicht mehr umsetzen, was sie umzusetzen wünschen, möchte ich einige dieser im Grunde durchaus sinnvollen Emanzipationsbestrebungen kritisch betrachten.

Eine Emanzipation ginge z. B. dann zu weit, wenn in Bezug auf ‚teaching to the test‘, dessen Gegenteil, ‚no tests‘, realisiert werden würde. Hier möchte ich differenzieren. Eine Möglichkeit, das eigene Wissen und Können zu erproben, ist aus kognitionswissenschaftlicher Perspektive angebracht: Wir lernen besser, was wir selbstständig anwenden. Eine Prüfung sollte nicht vorrangig den Lehrenden zur Benotung dienen, sondern dem/der Lernenden beim Festigen der Inhalte helfen. Dazu sollten Möglichkeiten zur Erprobung häufig, nach kurzen Lernphasen, gegeben und besonders die flexible Anwendung geprüft werden – Klausuren, besonders Multiple-Choice-Tests am Ende des Semesters werden dem, wer hätte es gedacht, nicht gerecht. Wir brauchen für Literaturwissenschaftler\_innen mehr Möglichkeiten Text zu produzieren und kritische Rückmeldungen von Lehrenden (und anderen Studierenden) zu erhalten.

Auch die Emanzipation von Evaluationen bedeutet nicht, diese ganz abzuschaffen. Lehrende, die ihre Lehre wirklich verbessern möchten, sind auf Rückmeldungen angewiesen. Durch Klausuren und Hausarbeiten ist ein impliziter Rückschluss möglich: Was wurde so verstanden, dass es auch selbstständig angewendet werden kann? Aber nur Evaluationen erlauben eine Einschätzung des Lernprozesses und ein Kennenlernen des Gefühls des/der Lernenden zum gelernten Gegenstand – was helfen Studierende, die objektiv in der Lage sind, inhaltliche Anforderungen zu erfüllen, sich selbst aber als inkompetent begreifen oder vom Fach distanzieren? Eine persönliche Rückmeldung, bei welcher Lehrende Rückfragen stellen können und eine anonyme Rückmeldung, bei denen es Studierenden leichter fallen kann, auch kritische Punkte anzumerken, sollten im optimalen Fall kombiniert werden. Die anonyme Rückmeldung könnte auch teilweise standardisiert werden, wenn ein Konsens an einer Universität oder einem Fachbereich besteht, worauf es in allen Lehrveranstaltungen ankommt (z. B. verständliches Erklären, gewaltfreie Lernatmosphäre, angemessene Erreichbarkeit des Lehrenden). Eine Bewertung oder ein Ranking der Lehrenden anhand dieser Kriterien ist allerdings sehr kritisch zu sehen – der psychologisch nachvollziehbare und in Fachkulturen, in denen standardisierte Lehrevaluationen bereits alltäglich sind, nachgewiesene Effekt einer Fokussierung des/der Lehrenden darauf, es den Studierenden vermeintlich „recht“ zu machen, anstelle einer Konzentration auf Lernziele und didaktische Lehrkonzepte, ist nicht der Effekt, den wir, motivierte Lehrende und Lernende, uns wünschen können.

Wenn Evaluationen unter Lehrenden jedoch nicht verglichen werden, wie kann man dann dem wohl bekannten Effekt entgegenwirken, dass sich nur die für Lehrevaluationen interessieren, die ohnehin schon gute bis sehr gute Lehre machen? Daher sollten (standardisierte, anonyme) Evaluationen zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Semesters und die Auseinandersetzung damit durch ein reflektierendes Gespräch mit einem Didaktik-Beauftragten verpflichtend werden. Und ja, das ist utopisch. Aber wieso überhaupt – weil es Geld kostet? Denken Sie darüber nach, bevor sie das Licht löschen!

**Victoria Pöhls** ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Sprache und Literatur des Max-Planck-Instituts für Empirische Ästhetik in Frankfurt am Main.

**Sascha Schirmmacher** ist Student im Masterstudiengang Deutsche Literatur an der Goethe Universität Frankfurt.

## Literatur

**Barthes 1986:** Roland Barthes: *Die helle Kammer. Bemerkungen zur Fotografie*. 2. Aufl., Frankfurt: Suhrkamp.

**Lehmann 2016:** Johannes F. Lehmann: „Das unnütze Wissen (der Literaturwissenschaft)“. In: Jill Bühler/Antonia Eder (Hg.): *Das Unnütze Wissen in der Literatur*. Freiburg: Rombach Verlag, S 85–101.

**Derrida 2001:** Jaques Derrida: *Die unbedingte Universität*. Frankfurt: Suhrkamp.

**Köhler 2012:** Barbara Köhler: *Neufundland*. Wien: Edition Korrespondenzen.

**Pfaller 2020:** Robert Pfaller: *Die blitzenden Waffen. Über die Macht der Formen*. 2. Aufl., Frankfurt: Fischer.

**Magel 2020:** Eva-Maria Magel: „17 Professuren für 4300 Studenten“. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung. Rhein-Main-Zeitung*. (04.02.2020). URL: <https://zeitung.faz.net/faz/rhein-main-zeitung/2020-02-04/17-professoren-fuer-4300-studenten/420123.html>, FAZ 28.02.20 (zuletzt aufgerufen am 29.09.2020).

**Promies 1975:** Lichtenberg Georg, Christoph: *Schriften und Briefe*. ZWEITER BAND: *Sudelbücher II, Materialhefte, Tagebücher*. In: Wolfgang Promies (Hg.): *Schriften und Briefe*. ZWEITER BAND: *Sudelbücher II, Materialhefte, Tagebücher*. München: Hanser.

**Uni Frankfurt 2019:** „Hessens Universitäten brauchen deutliche Verstärkung ihrer Mittel für Forschung Lehre“ (07.06.2019) In: *Goethe-Uni Online* URL: <https://aktuelles.uni-frankfurt.de/hochschulstrategie/hessens-universitaeten-brauchen-deutliche-verstaerkung-ihrer-mittel-fuer-forschung-und-lehre/> (zuletzt aufgerufen am 29.09.2020).

**Uni Frankfurt 2014:** „Leitbild der Goethe-Universität“ In: *uni-frankfurt.de* URL: <https://www.uni-frankfurt.de/52328429/Leitbild-der-Goethe-Universitaet> (zuletzt aufgerufen am 29.09.2020).