

Werner Ingendahl, Wuppertal

Schulerfahrungen mit Hilfe der Germanistik

Ein kulturwissenschaftliches Seminar als Prototyp thematischen Deutschunterrichts

in: R.Köhnen (Hg.), Wege zur Kultur, Frankfurt 1998, S. 483 – 498

Als ich vor 23 Jahren auf dem Trierer Germanistentag zum ersten Mal ein Modell integrierenden Deutschunterrichts vorstellte,¹ glaubte ich nicht daran, daß heute - im Jahre 1996 - dieser Begriff zum Thema eines Germanistentages werden würde. Ich wußte, wenn der Deutschunterricht sich ändern sollte, müßte auch die Germanistik sich ändern. Das aber ist ein schwerfälliger Prozeß.

Germanistische Lehrveranstaltungen heißen: 'Das Epigramm', 'Annolied', 'Syntax und Semantik der Funktionswörter' oder 'Sprachreflexion durch Sprachbegegnung' - solche Themen erwarten die Germanistikstudenten. Details aus dem Gegenstandsbereich des Faches sollen nach neuestem Forschungsstand vorgestellt und zugleich mit den Methoden des Forschens vermittelt werden. Was weiß man dann, wenn man das weiß?

Die Germanistik ist weitgehend eine beschreibende Wissenschaft, - diesen Eindruck muß man jedenfalls aus Vorlesungsverzeichnissen und Publikationen gewinnen. Dichterlebensläufe, Epochen, Gattungen, Sprachen, Strukturen und Formen werden analysiert und systematisch oder historisch/ genetisch beschrieben. Doch dies sei ja kein Selbstzweck, so wird versichert, es geschehe ja um des Verstehens von Kunstwerken willen, vielleicht auch zum Verstehen aller Arten von Texten.

Eine Folge davon ist, daß auch im Deutschunterricht das *Beschreiben* von Sprache und Literatur im Vordergrund steht: Rechtschreibung und Grammatikunterricht werden ungeheuer wichtig genommen, so gering auch ihr Bildungswert ist, wie Altmeister Glinz schon 1974 feststellte. An der Literatur hat zu interessieren, was Germanisten interessiert: Formales, Biografisches, Zeitgeist, Philosophie. Die Verstehensprozesse des Schülers werden kaum ernst genommen.

Jedoch die Lehrpläne setzen auf eine Dominanz der Themen: "In der Auseinandersetzung mit ausgewählten Themen und Gegenständen der einzelnen Schulfächer sollen Schüler lernen, bestimmte Sachverhalte, Probleme, Lösungsmöglichkeiten, Erkenntnisse zu erfassen, darzustellen, zu deuten, zu bewerten und anzuwenden." (Sekundarstufe II NRW).

So herum also! Über die Medien Sprache und Literatur sind kulturelle Themen zu bearbeiten, *mit Hilfe* von Sprachanalysen und literaturwissenschaftlichen Kenntnissen sollen Heranwachsende gesellschaftliche Verhältnisse besser zu durchschauen und eigene Positionen authentisch zu artikulieren lernen.

Und wenn nun Deutschlehrer in thematischen Unterrichtseinheiten unterrichten sollen, müßte es doch wohl in ihrer universitären Ausbildung Modelle für eine entsprechende Organisation des Lernens geben!

¹ Vgl. W. Ingendahl, Projektmodelle für einen integrierenden Deutschunterricht, in: Wirkendes Wort 5/1973, S.295 - 309.

In der Auslandsgermanistik und im Fach Deutsch als Fremdsprache gab es Ähnliches schon; die didaktische Diskussion um die Aufgaben der Vermittlung von Sprache und Kultur, von formalen Lernprozessen und ihrer lebenspraktischen Bedeutung wird seit etwa 25 Jahren geführt unter dem Stichwort *Kulturwissenschaftliche Germanistik*.² Hier hält man einen Teilbereich germanistischer Lehre für notwendig, den man - wie in den Fremdsprachenphilologien - 'Landeskunde' nennt: Der Begriff soll alles umfassen, was die Sprecher einer Sprache wissen, wie sie leben, was sie für richtig halten und wie sie ihre Lebenswelt aufgebaut haben: ihre 'Kultur' also. Der deutsche Germanist, der ja in der deutschen Kultur aufgewachsen ist, braucht diese nicht zu studieren. Warum nicht, ist schwer einsehbar: In Bezug auf die Sprache wird jedem Studienanfänger deutlich gemacht: Alle Menschen *können* eine Sprache, sie *kennen* sie, wissen sie aber nicht zu beschreiben; dies sollen sie lernen, damit sie ihre Bedingungen und Möglichkeiten besser reflektieren können. Die kulturellen Inhalte aber, die die Sprecher/Schreiber zum Ausdruck bringen, bleiben unreflektiert.

Kulturwissenschaftliche Germanistik nutzt Methoden und Erkenntnisse der Sprach- und Literaturwissenschaften, um objektive Einsichten zu vermitteln in Themenbereiche, die jetzt und später relevant für die Lernenden sind, die aber auch so allgemein sind, daß lebenslanges Lernen dabei möglich wird. Wir begannen im WS 1992/93 mit dem Thema „Schule“, es folgte „Mann - Frau“ „Heimat und Fremde“ und „Medien und Journalismus“. Vom ersten Thema werde ich einiges berichten, die anderen drei Seminare deute ich nur in Schwerpunkten an.

Ich hatte eine Liste vorbereitet mit Literatur zu folgenden Schwerpunkten: Allgemeines zur Kulturwissenschaftlichen Germanistik - zur Landeskunde - zur Sozialisationsinstanz Schule - zum fachlichen Zeichenrepertoire ('Schul'- bzw. 'Schülersprache'); folgende Textsorten konnten untersucht werden: Wissenschaftliche Texte; Essays; poetische Texte, auch Kinder- und Jugendliteratur; Alltagstexte aus Medien/ Gesprächen; Unterrichtsprotokolle und Befragungen; historische Texte, Zukunftsentwürfe; Sprüche, Graffiti, Witze; Filme und Fernsehserien.

Für die meisten der vorgeschlagenen Schwerpunkte fanden sich Arbeitsgruppen, die einen Text vorstellen und in Ansätzen auswerten sollten.

Zunächst war ein **Kulturbegriff** zu erarbeiten: Aus der Sichtung kulturwissenschaftlicher Literatur entschieden wir uns für einen interaktiven Kulturbegriff, der das gemeinsam geltende Wissen bezeichnen sollte, das Gemeinsame von Autor und Leser, von Koch und Esser, und was es dem Zuschauer ermöglicht, den Film des ihm fremden Filmemachers zu verstehen; also die Potentiale an Bedeutungsmustern einer Lebensgemeinschaft, die ihre Mitglieder beim Aufwachsen erlernen, aus denen sie ihr Weltbild schaffen und ihre Interaktionen steuern, aus denen sie werten und urteilen, auch über sich selbst. Prospektiv gewendet: Kultur ist alles, was verstanden werden muß, um es kennenzulernen. Dazu bedürfen wir Menschen einer Sprache, nicht nur als allgemeinste Ausdrucksform, sondern vor allem zur Reflexion; wahrscheinlich ist Sprache evolutiv zur Reflexion, zum Betrachten der Erfahrungen/ Handlungen entstanden.

Es geht in kulturwissenschaftlichen Seminaren also primär um die Rekonstruktion von geltenden Deutungsmustern einer Kultur. Da wir unsere eigenen Deutungsmuster aktivieren müssen, um Texte zu verstehen, lernen wir bei der Rekonstruktion auch uns selbst besser kennen. „Deutungsmuster“ ist ein wissenssoziologischer Begriff; er bezeichnet die interaktiven Interpretationsmuster für die Orientierung in der Wirklichkeit und im Umgang

² Vgl. W. Ingendahl, Sprachliche Bildung im kulturellen Kontext. Einführung in eine kulturwissenschaftliche Germanistik, Opladen 1991.

mit anderen.³ Die wesentlichen Merkmale kulturwissenschaftlicher Seminare werde ich zum Schluß zusammenfassen

Damit die Arbeitsgruppen Zeit zum Vorbereiten gewannen, legte ich dem Plenum als ersten Text eine **‘Polemik: Schulschluß!’** vor. Manuela de Bois-Reymond - Schulreformerin seit den 70er Jahren plädiert für das Abschaffen der Pflichtschule (in: Passage 2/92, S. 56ff.): Die Jugend sei der Schule längst aus dem Zügel gelaufen, Lehrer jobten nur des Geldes wegen, das Zensurensystem verschleierte den Pseudocharakter der schulischen Leistungen, Wissenschaftler führten Scheindebatten um die Reformierbarkeit. ‘Lernen für Europa’ dagegen könne besser in konkurrierenden Privatschulen, allerdings staatlich subventioniert - gefördert werden, mit vielen Austauschprogrammen.

Das Deutungssystem sagte hier: Die gegenwärtige staatliche Schule ist überflüssig, auch die wissenschaftlichen Debatten; wenn die Schüler für Europareisen und internationale Begegnungen lernen können, wird Schule wieder sinnvoll.

Natürlich gab’s viel zu diskutieren, trotzdem blieben wir ratlos zurück. Erst die Analyse der Form führte weiter: Ein Essay gestaltet eine eigenartige Mischung aus objektiven Tatsachen und subjektiver Ansicht in brillanter, quasi literarischer Schreibweise. Alle Daten können auch anders verallgemeinert, interpretiert werden; ein Essay teilt eine Ansicht mit. Deshalb erschien es uns angemessen, als Applikation mit einer persönlichen Antwort zu reagieren. Eine Studentin reagierte auf die polemische Schulkritik und die wohltonenden Europa - Vorschläge so:

Schulschuß

Laßt uns diese Schule erschießen, bevor sie uns erschießt! Wir feuern mit Begeisterung auf den sinnentleerten Bildungskanon, bis die Magnum nichts mehr hergibt. Mit dem Kleinkalibergewehr zielen wir auf die pseudoobjektiven Noten. Die Uzzi zerfetzt den längst vergangenen Vorbildcharakter des Lehrers, der kameradschaftlich das Jagdgewehr schultert und die entflohene Motivation abknallt. Ja, wir bomben die Schule weg.

In den Krater bauen wir dann viele schöne Worte: finanzielle Selbstverwaltung, Laufbahnstimulanz, freie Marktwirtschaft, internationale Austauschprogramme, frühzeitige Berufserfahrung, vermischte Lern- und Freizeit, schulpflichtfreie Schulexperimente.

Und wenn dann die Träume im radioaktiven Schutt zu Monstern mutiert sind, dann werden die Schüler immer noch fragen:G

Warum lehrt mich das Fernsehen mehr als mein Lehrer?

Es lebe ‘Explosiv’! (gekürzt:) Antje Mühlendyck

Wie kommen wir aber an die Wahrheit über die Schule? Durch die Schulforschung?

An Unterrichtsprotokollen in verschiedenen Transkriptionen demonstrierte ich anschließend Probleme der Schulforschung:

Induktives Vorgehen: Man geht ohne Vormeinung an Zufallsstichproben heran und entwickelt die Fragestellungen aus den Protokollen. Eine Notierung der Aufnahmen aus dem Unterricht als ‘Partitur’ zeigt verbale und nonverbale Äußerungen, nacheinander oder parallel. Unser Ausschnitt (ca. 2 Min.) handelt von einer Aufgabenstellung des Lehrers: er setzt 10mal dazu an

³ Vgl. Berger/ Luckmann, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt 1969.

und fragt zweimal zurück. Das Protokoll der ganzen Stunde verzeichnet (im Kameraausschnitt) 76 'deplazierte Schüleräußerungen' und 23 Bitten des Lehrers um Ruhe. Mannigfache Ursachen für 'Un-Unterricht' waren hier zu ermitteln. - Ein anderes Transkript:

Nach mehrmaligem Lesen (Klangprobe!) einer 'Dramen-Notation' fragten wir nach Auffälligkeiten; was wäre zu untersuchen? Kategorien: Satzarten, vollständige - unvollständige Sätze, Zahl der Wörter pro Schüler/ pro Lehrer, sprachliche Handlungen von Lehrer und Schüler (Sprechakte). Es ergab sich folgendes Bild der Unterrichtskommunikation: Der Lehrer fragt die Schüler ab, er stellt rhetorische Fragen und erwartet in knappen, präzisen Antworten genau das, was er schon weiß. Die Schüler steuern Brocken bei ('Lückentext'). Der Lehrer spricht ca. 5 mal so viel wie alle Schüler zusammen, steuert alles allein; die Schüler reagieren.

Deduktive Unterrichtsforschung-. D. Spanhel leitet aus den Morris'schen 'modes of signifying' 8 'pädagogische Sprachfunktionen' ab wie Information, Lenkung der Schüleraktivitäten, Überprüfen der Lernergebnisse usw. Jeder ordnet er aus einer Liste von 25 Sprechakten (wie Feststellung, Frage, Aufgabe, Verbesserung ...) einige sprachliche Handlungen zu, in denen die jeweilige 'pädagogische Funktion' ausgeübt werden kann. Mit diesem Kategoriensystem zählt er nun Unterrichtsprotokolle aus. Die Auswertung sieht dann z.B. so aus: Die Prüfungsfunktion übten die Lehrer zu 79% in Form der Frage aus, zu 21 % in Form der Aufforderung, zu 0% als Aufgabe. Was weiß ich dann, wenn ich das weiß?

Relevante Aussagen stecken implizit in den Beschreibungen, etwa: Begründungen tauchen bei der 'Reizdarbietung' zu 9 % auf, bei der 'Lenkung der Schüleraktivitäten' zu 1, 5 %, sonst gar nicht.

Anders als diese *beschreibende Unterrichtsforschung* arbeitet die *emanzipatorische Forschung*. Sie geht von offensichtlichen Mißständen aus, formuliert Hypothesen über vermutete Zusammenhänge und entwickelt daraus ein Untersuchungssystem aus Kategorien und Fragen. Etwa: Wie hängt die Häufigkeit der Lehrerfrage/-Anweisung von der Klassengröße, der Sitzordnung, dem Geschlecht oder Alter der Lehrer/Schüler ab? Unter welchen äußeren Bedingungen äußern sich Schüler unaufgefordert am meisten?

Es folgte ein systematisches Referat zur Theorie der *Unterrichtssprache* nach Priesemann. Das referiere ich hier nicht. In dieser Phase sahen wir: Auch Wissenschaftler brauchen Deutungssysteme. Es wird nicht eine absolute Wahrheit aus Daten abgeleitet, sondern die Daten müssen interpretiert werden; und wenn diese Interpretationen nicht beliebig sein sollen, müssen sie einem begründeten und gerechtfertigten Deutungssystem folgen.

Zu Beginn des Referats über **historische Texte** erfuhren wir 'Schule live': Die Studenten, nach 'Grundaussagen' zweier Texte aus der Schulgeschichte nach 1848 befragt, antworteten informierend, interpretierend, positiv oder negativ wertend, - jeder eben auf seiner individuellen Erfahrungsgrundlage. Die Referentinnen lächelten: 'Interessant!' dazu und wollten ihr Referat vortragen und sagen, wie diese Texte richtig zu verstehen sind. Die Lernenden fühlten sich - höflich gesagt - nicht ernst genommen und protestierten. In einer langen Diskussion wurden Alternativvorschläge zum Vorgehen gemeinsam entwickelt: Entweder: die historische Dimension berichtend eröffnen, neue Informationen geben. Oder: aus den Beiträgen der Lernenden die historische Dimension entwickeln (Was hieß damals 'formelle - inhaltliche Bildung' und warum? Was verstehen wir heute darunter?)

Danach begann die nächste Seminarsitzung mit Informationen über die Schulsituation in Preußen vor 1848: Das Schulwesen ist vor allem berufsständisch und kirchlich organisiert; der

Anteil der Schüler in 'Kommunal-Armenschulen' (später: Volksschulen) steigt rasch an, der Anteil der Privatschüler sinkt; Preußen eröffnet 27 neue Lehrerseminare. W. v. Humboldt konzipiert als Kultusminister eine 'gestufte Einheitsschule', in der eine 'formelle und Allgemeinbildung' für alle vermittelt werden sollte mit dem Ziel mündiger Bürgerschaft und flexibler Berufstätigkeit. Nach seinem Rückzug ins Privatgelehrtentum wurden Humboldts Ideen schulpraktisch pervertiert, übrig blieb in den Oberschulen eine formalistische, lebensferne Indoktrination, an den Volksschulen ein Drill in Fertigkeiten für obrigkeitshörige Massen „frommen Sinnes, zufriedenen Gemüthes, gewöhnt an Gehorsam und Fleiß“.

In den Lehrerseminaren allerdings hielten sich die Reformideen (z. B. Diesterweg); die öffentlichen Schulen jedoch standen unter kirchlicher Aufsicht, und einen Halt hatte der vom Praxisschock frustrierte Junglehrer höchstens in den 'Lehrervereinen' (Vorläufer der Gewerkschaften). Auf der Versammlung 1848 in Berlin forderte der Allgemeine Deutsche Lehrerverein u. a.: Auflösung der kirchlichen Schulaufsicht, Trennung des Rektorats vom Pfarramt, des Lehramts vom Küsteramt, regelmäßige Lehrerkonferenzen zur Fortbildung, gleichwertige Ausbildung *aller* Lehrer an einer Universität in Theorie und Praxis.

1848 wendet sich natürlich der Wind; Friedrich Wilhelm IV spricht zu Seminarlehrern also: 'Das Elend, das ... über Preußen hereingebrochen ist, ist Ihre Schuld, die Schuld der Afterbildung ... Nicht den Pöbel fürchte ich; aber die unheiligen Lehren einer modernen, frivolen Weltweisheit vergiften und untergraben mir eine Bürokratie ...' Er verlegt die Seminare in kleine Orte, um sie dem 'vergifteten Zeitgeist' zu entziehen. (Noch 1960 gab es in Kupferdreh und Kettwig Pädagogische Akademien!) Wir analysierten des Königs Worte nach den Kriterien gelingender Verständigung aus der 'Theorie kommunikativen Handelns' von J. Habermas: *Verständlich* war die Rede damals sofort, heute nur mit historischer Begriffsklärung: *angemessen* war sie keinesfalls, alle Beteiligten gingen jedoch davon aus, daß S. M. die Macht hatte, Form und Inhalt seiner Äußerungen selbst zu bestimmen; *wahr* konnten die Aussagen nach den Erfahrungen der Beteiligten nicht sein, als königliche Sichtweise der Verhältnisse konnten sie jedoch - funktional für politische Absichten - zu wahren erklärt werden; *wahrhaftig* waren die Worte sehr wohl, denn der König meinte genau das, was er sagte, mit allen Konsequenzen: Fünf Jahre später erschienen neue Richt-Linien, die 'Stiehlschen Regulative': 'Allgemeinmenschliche Bildung durch formelle Entwicklung des Geistesvermögens an abstraktem Inhalt' habe sich als 'schädlich erwiesen' - und bleibt doch für die Oberschulen bestimmend; 'die Elementarschule' habe 'auf das praktische Leben vorzubereiten, in dem sie 'innerhalb seiner Kreise bleibt.'

Unhistorisch betrachtet wird hier ein erfahrungsbezogener Unterricht empfohlen, dessen Inhalte aus den Sozialisationsinstanzen abzuleiten sind; verworfen wird ein abstrakter, formaler Unterricht 'ohne Rücksicht auf die Inhalte'. Das klingt modern.

Begriffsgeschichtlich analysiert entsteht ein anderes Bild: In der Tradition Humboldts u.a. sollte eine allgemeine und formelle Bildung sehr wohl von den Erfahrungsbereichen ausgehen, aber dann nicht 'innerhalb (ihrer) Kreise verbleiben', sondern zum distanzierten Durchschauen und planvollen Mitgestalten führen.

Mentalitätsgeschichtlich gesehen beginnt hier - nach dem Grundsatz 'divide et impera!' (teile und herrsche) - die bildungsbürgerliche Kulturpolitik, mit deren Auswirkungen wir noch heute zu tun haben: Der zu stabilisierenden Klassengliederung des Volkes entspricht ein dreigliedriges Schulsystem mit jeweils passenden Bildungszielen: eine 'volksnahe Bildung' für die Arbeiterschaft - eine 'realistische' zur Anpassung der Angestellten - eine formale

Allgemeinbildung für die Führungsschicht (bis 1965 machten nur etwa 6% eines Jahrgangs Abitur). Diesem System entsprach und entspricht die gestufte Lehrerausbildung und -bezahlung.

Ein Ausblick auf entsprechende formalisierende Entwicklungen in den Geisteswissenschaften der Universitäten beendete diesen Exkurs in die Entstehungsgeschichte unseres Schulwesens. Es wäre natürlich ein lohnendes eigenes Thema, zu erforschen, aufgrund welcher ethisch - politischen Denkmuster die Wissenschaften und insbesondere die Germanistik sich seit dem Ende des 19. Jahrhunderts so entwickelte wie sie es taten. Harro Müller - Michaels hat kürzlich einiges dazu gesagt.⁴

Als 'Alltagstext' wählte eine Gruppe ein Interview mit einer 18jährigen Schülerin aus, 'Duzen ist nicht geil' aus der ZEIT 42/1992: Nora spricht sich dagegen aus, daß Lehrer sich von Schülern duzen lassen; es ist ihr zu kumpelhaft, es täuscht eine intime Basis vor, scheint Schranken abzubauen; doch die Machtverhältnisse werden nur übertüncht, in entscheidenden Situationen 'läßt der Holger mich einfach sitzen'! Schüler brauchen die Distanz, auch um besser schimpfen zu können. Da gab's viel zu diskutieren.

Wissenschaftliche Zugänge zu Alltagstexten eröffnen u.a. die Kulturanalytische Sprachwissenschaft; es ist eine hermeneutische Disziplin, die verstehen will, welche soziale Praxis in Kommunikationszeugnisse eingeschrieben ist. Äußerungen/ Texte werden auf 'kulturelle Handlungsformen' untersucht und mehreren Leseweisen unterworfen.⁵

Hier ergab eine pragmatische Stilanalyse⁶ von Noras Sprechweise: Über die Lehrer spricht sie in aktivischen Sätzen mit starken Tätigkeitsverben: die Lehrer 'lassen sich duzen, sagen dies und das, entscheiden, stehen da vorn, können drannehmen'... usw. Wenn Nora hingegen von sich selbst spricht, leitet sie häufig ein mit 'ich denke, ich glaube, ich finde, ich weiß nicht, habe nichts dagegen, ist mein Gefühl, ich bin enttäuscht'... Oder formuliert passivisch 'Mädchen werden drangenommen, mit Schülerinnen wird geflirtet'.

Das war zunächst weder den weiblichen noch den männlichen Seminarteilnehmern aufgefallen, so normal empfanden sie Noras Sprechweise. Nach der Analyse jedoch war zu erkennen: Ganz offensichtlich hat Nora - wie wir alle - das Schulsystem perfekt internalisiert: Bis in ihre alltägliche Handlungskompetenz hinein, in ihrem prozeduralen, unreflektierten Gedächtnis 'weiß' sie, wer in der Schule das Sagen hat und wem das Nach-Denken und Nach-Fühlen bleibt; sie hat die institutionellen Rollen voll akzeptiert und läßt sich sogar das intime Du überstülpen. Mit keinem Wort erwähnt sie, was sie *getan* hat oder wenigstens hätte tun können, obwohl sie doch 'gedacht (hat), daß ich das beschissen finde'. Aus demselben Grund thematisiert sie, daß sie im Interview mal wirklich nach ihrer Position gefragt wird: 'Es ist irgendwie für mich komisch. Sie mit dem Mikrofon und ich davor!'

Alltagstexte wie auch wissenschaftliche Schriften dokumentieren in Inhalt und Form die hierarchische Struktur der Sozialisationsinstanz Schule, zeigen, wie die Lernenden - um die es doch gehen sollte - der Institution anheimfallen und die Lehrenden weit hinter den großen Worten der Festreden-Paedagogik zurückbleiben. Wird die poetische Literatur hier Partei ergreifen oder unverbindlich über den Wassern schweben?

⁴ in: Noch eine Chance für den Deutschunterricht in Europa? Vortrag auf dem 11.Symposium Deutschdidaktik in Berlin 1996, veröffentlicht in: Deutschunterricht (Berlin) 11/1996.

⁵ Vgl. Utz Maas, Kulturanalyse und Sprachwissenschaft, in: Ballmer/ Posner (Hg.), Nach - Chomskysche Linguistik, Berlin/ New York 1985, S.91ff.

⁶ Vgl. W.Ingendahl, Linguistische Vorarbeiten für eine Pragmatische Stilistik, in: Muttersprache 1/ 1988, S.108 - 120.

Einen ersten **literarischen Text** entnahm eine Arbeitsgruppe Thomas Manns 'Buddenbrooks', und zwar eine Schulszene aus der letzten Sequenz: Hanno, der überaus sensible, musik- und theaterliebende Junge, hat Latein bei Doktor Mantelsack, soll - nicht vorbereitet - in bedrückender Atmosphäre die Verse 'Aurea prima sata est aetas ...' aufsagen; sein Vordermann hält ihm das Buch hin, und Hanno rezitiert absichtlich stockend, handelt sich dafür den Vorwurf ein, 'ein amusisches Geschöpf' zu sein.

Wir lasen diesen Text mit Hilfe einer Literaturtheorie, die sich von Schiller bis H. Marcuse verfolgen läßt: Poetische Literatur beschreibt inhaltlich Auseinandersetzungen eines Ich mit widrigen Verhältnissen und gibt in der Form dem schwachen Ich Stimme und Argument. Der Inhalt dieses Schulkapitels - das auf Hannos begeisterndes Theatererlebnis folgt - kann deprimierender kaum sein; in der Form jedoch verhilft Thomas Mann dem leidenden Ich zur Artikulation des 'Guten'. Wir ermittelten folgende Merkmale:

- In erlebter Rede läßt er Hanno eine starke positive Sichtweise des Geschehens denken.
- In satirischer Ironie läßt er den Lateinlehrer so offensichtlich Unsinn reden, daß das Ich darüber leicht lachen kann.
- Der Inhalt des zu rezitierenden Textes spricht vom 'Goldenen Zeitalter', in dem Strafe und Furcht nicht vorhanden sind.
- Hannos Körper reagiert auf die schrecklichen Erfahrungen mit 'Übelkeit, Brechreiz'; er schaltet ab.
- Als Gegenbild erhebt der Autor Hanno moralisch über die Lehrer: 'Er betrog mit Absicht so schlecht wie möglich, nur um den Betrug dadurch weniger gemein zu machen'.
- Kommentierend sagt Thomas Mann, daß das 'Normale' lediglich das Normale spießbürgerlicher Kleingeister ist: „Wer unter diesen fünfundzwanzig jungen Leuten von rechtschaffener Konstitution, stark und tüchtig für das Leben war, wie es ist, der ... fand, daß alles selbstverständlich in Ordnung sei“.

Dieselbe Literaturtheorie bewährte sich auch bei der Kinder- und Jugendliteratur: In 'Der Schulrat war da' erzählt René Goscinny aus Schülersicht, wie eine Lehrerin in ihrer Klasse Tumult provoziert und kaum zum Unterrichten kommt aus Angst vor dem neuen Schulrat. Sie steht unter dem Druck einer Prüfungssituation, ohne Hilfe aus dem Lehrerkollegium, ohne Selbstbewußtsein; nur die Schüler wollen ihr helfen. Das mißversteht sie natürlich, banale Zufälle lassen sie vollends verzweifeln. Gegen die institutionellen Zwänge stellt der Autor eine kindliche, unbefangene umgangssprachliche Erzählweise in durchgehend positiver Einstellung. Im Gegensatz zu ihrer alltäglichen Schulerfahrung erleben die Leser hier den Triumph der naiven Schülersichtweise über die verkrampfte Nervösität der Vertreter des Schulsystems.

Schwieriger war die komplexe Gestaltungsweise in Peter Härtlings Jugendroman 'Ben liebt Anna' zu durchschauen. In der ausgewählten Schulszene klebt Ben seinem Mitschüler Bernhard, auf den er eifersüchtig ist, einen Aufkleber auf den Po. Bernhard muß zur Tafel und bringt die Klasse zum Lachen. Der Lehrer lacht zuerst mit und löst dann die Situation recht autoritär auf, nach der Stunde redet er aber noch freundlich mit Ben. Wie sind die Widersprüche zu begreifen? Eine Liebesgeschichte unter Heranwachsenden wird erzählt, doch sie spielt in einer 'normalen' Schule: man hat 'pünktlich' zu sein, der Lehrer redet 'ohne Unterbrechung', wer nicht zuhört, wird 'erwischt', es wird vorgesagt; das wahre Leben spielt sich unter der Bank ab. Ben spielt einen Streich, der Lehrer lacht erst mit, wird dann formal: „Was ist denn nun schon wieder los?“ 'Es reicht!' 'Ruhe!' 'Wer war das?' Eine irreversible institutionelle Redeweise. Später redet er freundschaftlich mit Ben darüber. Was für ein Lehrerbild zeichnet Härtling?

Ein Lehrer ist Partner der Kinder, vielleicht sogar Freund, aber für *alle* ihm anvertrauten Kinder. Also muß er in Konfliktsituationen Distanz halten, neutral, unpersönlich eine schnelle Lösung finden. Bei allem Verständnis für einzelne Verhaltensweisen und Motive hat er auch die Unterrichts-Ordnung aufrechtzuerhalten. Er hat mehrere Rollen zu spielen; seine Wahrhaftigkeit besteht darin, sie nichtwidersprüchlich mit einer *Verhältnismäßigkeit der Mittel* zu realisieren.

Diese differenzierte Darstellung schulischer Verhältnisse wurde besonders deutlich im Kontrast zu Schulszenen aus 'Pucki'-Bänden von Magda Trott: dort herrscht durchgehend eine unpersönliche Freundlichkeit im Klassenzimmer, Probleme werden nach konventioneller Moral mit den Werten Gehorsam, Ordnung und Pflichterfüllung gelöst, Verniedlichungen unterstreichen die heile Welt. Die handelnden Personen sind holzschnittartig eindeutig und vorhersehbar. Die Leser wollen ihre Schulerfahrungen und -probleme in diesen Büchern ja gerade nicht wiederfinden, schon gar nicht reflektieren; sie wollen Ausflüge unternehmen in eine Welt, die nach wenigen Seiten überschaubar ist.

Nach solchem Muster schien auch die **Fernsehserie** 'Unser Lehrer Dr. Specht' gestrickt zu sein; was war dazu noch zu sagen? Doch die Arbeitsgruppe hatte sich intensiv filmtheoretisch vorbereitet und führte uns in die semiotische Analyse der filmischen Form ein. Das Filmkunstwerk ist für mehrere Deutungssysteme offen. Das gelungene Werk hat eine Form, ein Ganzes aus der Verschmelzung verschiedener Erfahrungsbereiche: Erlebnisse, Erkenntnisse, Ideen, Emotionen, Handlungspositionen, Themen, Argumente, Organisationsmuster, vorfixierte Ausdrucksmittel u.a. Die Form entsteht, indem Ausschnitte aus diesen Erfahrungsbereichen zu Strukturen des Werkes werden. Diese Strukturen ermöglichen den Zugang zum Werk und koordinieren die Gedanken bei der Interpretation.

Strukturen sind nur bemerkbar, weil sie inhaltlich als Codes angelegt sind: soziokulturelle Konnotationen, Assoziationsfelder, Wissensbereiche, Handlungssequenzen ... Codes sind Übertragungssysteme; einerseits als Gestaltungsmittel, andererseits wirken sie als Erwartungsmatrix, steuern das Meinen und Verstehen. Man kann etwa solche Codes unterscheiden: Handlungscode, kulturelle Codes, kommunikativer Code, metakommunikativer Code, symbolischer Code, ästhetischer Code (nach Barthes). Der Sinn wird komplex, weil mehrere Codes einander überlagern, und zwar auf Bild-/ Ton- und Textebene. Sie widersprechen einander möglicherweise, wie die Kontrapunkte in der Musik: Interpretation ist also notwendig. Zum Auffinden von Codes wird ein induktives Vorgehen vorgeschlagen, d. h. es werden durchgängige Strukturen gesucht, die inhaltlich mit einem Begriff benannt werden können. Fallen dem Rezipienten einige der Elemente auf, so sucht/ findet er auf deren Grundlage ähnliche Bilder, Wörter, Musik u.s.w. und strukturiert sie: er stellt eine Ähnlichkeitsbeziehung zwischen den einzelnen wahrgenommenen Elementen her.

An Szenenausschnitten - mal mit, mal ohne Ton - sahen wir, wie wir selbst unsere Zuschau-Codes zusammenbauten, unsere Erfahrungen und Erwartungen zu Hilfe nahmen und so 'vertraute' Schulbilder 'erkannten':

- In dieser Fernsehserie gibt es keine institutionellen Probleme, nur einzelne menschliche Schwächen;
- es interagieren eindeutige Typen, deren Verhalten immer erwartbar ist;
- der Witz überspitzt nur das Normale;
- wer Erfolg hat, macht Karriere.

Mit Hilfe der Code-Theorie war also gut zu durchschauen, wie gesellschaftliche Meinungsbildung massenkommunikativ gemacht wird und funktioniert: Gestaltungsmittel auf verschiedenen Wahrnehmungsebenen strukturieren die Zuschauerrezeption so, daß man eine

‘einfache Geschichte’ erlebt. Nachdenken ist nicht nötig, Fragen entstehen nicht, höchstens die, warum man sich über die Schule im Alltag eigentlich so aufregt.

Eher begleitend zog sich durch die letzten Sitzungen ein Strang praktischer Literatur und Hermeneutik: Ich las den ersten Teil der **Erzählung** ‘Sie sind alle reizend’ von Gabriele Wohmann vor und bat die Teilnehmer, die Geschichte zu Ende zu schreiben. Eine Lehrerin hält eine konfuse Englischstunde; sie ist verwirrt vom Lärm, vom Geruch, von der Körperlichkeit der Schüler. Sie möchte sie lieben, steigert sich aber immer mehr in blindwütigen Haß, besonders seit sie glaubt, an ihrer Kleidung in ihrem Rücken sei etwas nicht in Ordnung.

Die Probe-Schlüsse der (Lehramts-!) Studenten endeten in vernünftiger Reflexion über ihre Lage; die der Studentinnen waren radikaler: entweder stellte die Lehrerin sich total in Frage, verließ die Schule oder verrückelte ihr armseliges Leben in einer Blutlache. Zu Beginn jeder Sitzung wurden einige ‘Lösungen’ unkommentiert vorgelesen, in der letzten las ich den Original-Schluß, der schrecklicher ist als die grausamsten Fluchtbewegungen: Die Lehrerin erfährt im Lehrerzimmer, daß ein Spielzeugauto die Ursache der Unruhe war, - nicht mal dabei ging’s um sie! Sie aber ist erleichtert und beschließt aufs Neue, die Kinder zu lieben. Und so -weiter und so weiter!

Eine Arbeitsgruppe hatte in einer Grundschule und einer Jahrgangsstufe zwölf die Schüler schriftlich **befragt** nach ihrem Verhältnis zur Schule. Die Ergebnisse in den beiden parallelen 4. Klassen waren sehr unterschiedlich, ein Zeichen dafür, wie abhängig die Kinder noch von der Person der Klassenlehrerin sind. Die etwa 60 Gymnasiasten hatten ihre Einstellungen zu Stichworten frei formuliert: zu den ‘lästigen’ Hausaufgaben, den ‘ungerechten’ Zensuren, den ‘fieseren’ Lehrern (‘nur einer, der wirklich Mensch ist’), zu fehlender Mitbestimmung und zum beliebten Frontalunterricht, weil Gruppenarbeit ‘zu arbeitsaufwendig’ ist. Fazit: Es wäre notwendig, anhand dieser Befragung eine Unterrichtseinheit durchzuführen, um sich mit den Spannungen auseinanderzusetzen.

Eine weitere Studentinnengruppe hatte **Schülersprüche** und Graffiti vorbereitet: ‘Lieber Blödeleien als blöde Laien!’ - ‘Bei den Menschen heißt die Dressur Erziehung.’ - ‘Ich denke, also bin ich falsch hier.’ ... Sie begannen mit der Aufforderung ans Plenum, auf folgenden Spruch gleichermaßen zu reagieren: ‘Lieber Gott, mach mich nicht groß, ich werd ja doch bloß arbeitslos.’ Dutzende gaben unterschiedlichste Ratschläge: Von ‘Dann bleib doch klein, das ist sooo fein!’ bis ‘Schüler sein ist ganz famos, da wirst du nie die Arbeit los!’ oder ‘Lieber Gott, werd doch mein Boß, dann werde ich nicht arbeitsloß.’ - eine gute Gelegenheit zum freien Schreiben in Schule und Hochschule. Natürlich schloß sich eine Diskussion über Zwecke, Ziele und Wirkungen solcher anonymen Sprüche an. Eine Prüfung an den vier Kriterien gelingender Verständigung ergab, daß sie alle Merkmale der Dichtung aufweisen: In der Verständlichkeit lassen sie stutzen, angemessen wollen sie nicht sein, wahr sind sie nach gründlicher Reflexion auf der Ebene des Prinzipiellen (‘wenn wir mal ganz ehrlich sind!’); und die Wahrhaftigkeit des (nicht faßbaren) Schreibers wird von der Form vertreten: löst sie den inhaltlich aufgerissenen Anspruch ein? In unserem Spruch ist die Form eine Parodie auf ein Kindergebet und sagt: ‘Wir sind zwar in diese Situation hilflos wie Kinder, denen nur das Beten bleibt, aber wir sprechen noch, und zwar witzig: Wir sind schon dabei, unsere Gefühle zu artikulieren, und zwar in Massen! Um so schlimmer für die Verhältnisse!’

Ein Referat über **Schulwitze** sollte sich anschließen, mußte aber aus Zeitmangel entfallen. Überhaupt litten die letzten Sitzungen darunter, daß noch viel zu viele Beiträge „untergebracht“ werden wollten.

Zur Ermunterung las ich aus dem Bericht einer Schweizerin, deren Kinder in drei europäischen Schulsystemen erfahren hatten, „daß ihnen die Schule in Deutschland am meisten Spaß gemacht hat“. Doch dann wurd's wieder ernst: Der 'Spiegel' (42/1992) verbreitete Katastrophenstimmung: „Die rasten einfach aus. An deutschen Schulen explodiert die Gewalt ...“ Ein Vergleich mit objektiven Forschungsergebnissen ergab: Einzelereignisse werden in der Zeitschrift verallgemeinert, ohne Belege und Begründungen, die vielfältigen Gegenbewegungen von Lehrern und Schülern werden gar nicht erwähnt. Zeitungen machen Tendenzen, passend zum Zeitgeist.

Im 'Spiegel' 23/1992 kommt ein bayrischer Abiturient zu Wort, der die üblichen Klischees reproduziert: es gehen zu viele aufs Gymnasium, die ewige Punktegeierei, es studieren zu viele, er selbst wird eine Buchhändlerlehre beginnen ... Da nickt der Leser: 'Recht hat er, der Bub!' Einige Seiten weiter rät ein Personalchef den Lehrern umzudenken: Die nächste Generation müsse vor allem sozialfähig werden, müsse lernen zu kommunizieren und in Zusammenhängen zu denken, Kreativität zu entfalten ... Die Japaner....! Merkwürdig, - dasselbe steht seit vielen Jahren in unseren Lehrplänen und Richtlinien! Na, vielleicht dringt's jetzt durch, jetzt, da die das sagen!

Ganz ähnlich argumentiert auch ein **Gutachten**, das die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft - gewiß keine wirtschaftshörige Instanz! - bei einer arbeitswissenschaftlichen Forscher- und Beratergruppein Auftrag gegeben hat⁷: Das bestehende Schulsystem baut gegenüber den Anforderungen der Zukunft Barrieren auf: zu starre hierarchische Gliederung, zu spezialisiert, am Fachwissen orientiert, es fehlen die Bezüge zu den Erfahrungen der Schüler, das Denken in Zusammenhängen, soziale und kreative Fähigkeiten, moderne Formen der Arbeitsorganisation, Fortbildung der Lehrer u.v.a.m. Eine Studie, die es verdient, auch auf die Arbeit in Hochschulen hin ausgewertet zu werden.

Viel zu wenig Zeit blieb,den Erzählungen und Vorschlägen Ivan Illichs von der 'Entschulung der Gesellschaft' nachzudenken und nachzuträumen. Und leider fiel es uns nach den Erkenntnissen dieses Seminars allzu schwer, uns Menschen vorzustellen, die ihre 'Bildungskreditkarte' - die jeder nach Illich bei der Geburt erhalten sollte - 'nach ihrem Belieben' so nutzen, daß sie sich 'die am meisten gefragten Fertigkeiten' aneigneten, 'und zwar besser, schneller, billiger und mit weniger unerwünschten Nebenwirkungen als in der Schule'.

Doch bei aller Skepsis, die ja meist mit größeren Einsichten einhergeht, liegt auch hier das Rettende in der Form: Ein solches Seminar wie das gerade durchgeführte ist in unserem Bildungssystem möglich! Nehmen wir diese Erfahrung als Zukunftsentwurf, so läßt sie die Mühen des Weges gelassener tragen. Das ist nicht wenig Gewinn, wissen wir doch, daß wir uns bei wechselnden Zeiten selbst verändern müssen. Was wird künftig besser zu machen sein?

- Umfang und Anzahl der Detail-Themen werden radikal zu beschneiden sein, damit Zeit bleibt zum Durch- und Ausarbeiten.
- Themenschwerpunkte sind stärker miteinander zu verzahnen, damit der Eindruck beliebiger Reihung vermieden wird; vielleicht läßt sich eine durchgehende Themenstruktur finden, der Fragestellung gemäß. Lernergebnisse anderer Seminare sind stärker zu nutzen (so wie's die Filmgruppe tat); Studenten müssen sowohl begreifen, daß sich Seminarergebnisse *gebrauchen* lassen, als auch selbst nach wissenschaftlichen Lösungsbeiträgen suchen (Bibliothek).
- In allen Sitzungen sind Protokolle anzufertigen, nicht nur wegen der durch Gruppenarbeiten

⁷ Lehner/ Widmeier, Eine Schule für eine moderne Industriegesellschaft, Essen 1992.

unregelmäßigen Teilnahme im Plenum, sondern vor allem zur begleitenden, korrigierenden und auswertenden Reflexion des Seminarverlaufs.

Das Seminar zum Thema "**Mann - Frau**" begann mit einer Motivation zum kulturwissenschaftlichen Arbeiten durch den Leserbrief einer Lehrerin, in dem sie berichtet, wie sie nach 20 Dienstjahren entdeckt hat, daß Unterricht vom eigenen Leben handeln kann. Nach Grundlegungen über Begriffe wie Kultur und Sprache, Deutungssystem, Mythos u.a. diskutierten wir zunächst Texte um "political correctness", die Mythen des Gruppen- und Zeitgeistes: Wahr ist, was eine gesellschaftliche Gruppe zu einer bestimmten Zeit als wahr bestätigt, etwa die Äußerung von L.F.Pusch: "Abgesehen davon, daß wir es ablehnen, in alle Ewigkeit "verbrüder" zu werden, fühlen wir uns mehr und mehr nur dann wirklich gemeint und angesprochen, wenn wir explizit genannt werden, d.h. wenn ein Femininum gebraucht wird."

Anhand eines sprachtheoretischen Aufsatzes von S.J-Schmidt: "Sprachskripte und Mythen" erarbeiteten wir Möglichkeiten, implizite Überzeugungen und Einstellungen in Äußerungen über Männer und Frauen zu erkennen. Es folgte ein Referat über Christoph Türckes Buch "Sexus und Geist"(1991), eine Kulturgeschichte der Wandlung vom Matriarchat zum Patriarchat im Mittelmeerraum. Konkret wurden anschließend in Referaten verschiedene Ansätze der Analyse von literarischen Texten auf patriarchale Mythen vorgestellt: Ideologische Leseweisen, sozialpsychologische und sozialkritische sowie historisierende Deutungen. Texte waren u.a. Grimms Kinder und Hausmärchen, Goethes Schauspiel "Stella" in 2 Fassungen mit 2 Schlüssen, - und Fontanes "Effi Briest".

Die sprachwissenschaftlichen Untersuchungen begannen mit den Einflüssen des Geschlechts auf den Spracherwerb und die Handlungskompetenzen, und zwar in Familie und Schule. Zugrundegelegt wurden u.a. die soziolinguistischen Defizit- und Differenzhypothesen sowie die Theorie des Kommunikativen Handelns von J.Habermas. Breiten Raum nahmen die Untersuchungen und Diskussionen um die sog. feministische Linguistik ein. Wir versuchten, alle Argumentationen nachzuvollziehen und deckten Mißverständnisse auf; es fehlten etwa die notwendige Unterscheidung von Sexus und Genus, von grammatischer Richtigkeit und sozialer Angemessenheit, von Sprachsystem und Sprachgebrauch; wir diskutierten die Wirkungen der Veränderungsvorschläge an Beispielen offizieller Verlautbarungen. Anhand eines sprachwissenschaftlichen Modells zum Entstehen sprachlicher und kommunikativer Wirkungen konnten wir differenzierter feststellen, daß *sprachliche* Wirkungen bis in den Auswahlprozeß eines Sprechers reichen, - vom Aussprechen an handelt es sich um *kommunikative* Wirkungen, die auch noch von anderen situativen Faktoren abhängig sind.

Schließlich versuchten wir mit Hilfe von J.Kristevas Theorie vom Weiblichen als dem Unbewußten, die ungeheure Breitenwirkung von feministischen Kultbüchern wie V.Stefans "Häutungen"(1976) zu erklären.

Das Seminar schloß mit wissenschaftstheoretischen Reflexionen auf die Rolle der Wissenschaften in gesellschaftlichen Problemdiskussionen.

Zum Seminar "**Heimat und Fremde**" nenne ich nur kurz die inhaltlichen Schwerpunkte:

- Brainstorming "Heimat"
- Max Frisch "Heimat - ein Fragebogen"
- Begriffsgeschichte "Heimat"
- Ausländerpolitik der BRD (Zeitungstexte)

- Gerd Hofmann "Empfindungen auf dem Lande": Ein Polizist beschreibt die erschwerte Ankunft von Asylbewerbern in Dörfern: Analysen, szenische Darstellungen, Schreiben alternativer Szenen.

- Julia Kristeva "Fremde sind wir uns selbst"

- Max Frisch "Homo faber": Buch und Film, interpretierender Vergleich

- C.Treppte "Das Fremde als Spiegel - interkulturelle Begegnungen"

- Autoren der Gegenwart schreiben für Kinder ein "Deutsches Lied"

- Heimatfilme: Zweiklassenkultur unserer Gesellschaft

- Otfried Schöffter, Modi des Fremderlebens

- Unterrichtseinheiten zum Thema

Dieses Seminar muß wohl das betreffendste gewesen sein, denn danach bekam ich die meisten Hausarbeiten, mit frei gewählten Themen.

Das Thema „**Medien und Journalismus**“ forderte nach gründlicher sprach-, kultur- und medientheoretischen Orientierungen vor allem zur Ideologiekritik mit verschiedenen Methoden heraus: Objektive Hermeneutik, kulturanalytische Sprachwissenschaft, semantische, pragmatische und sozialpsychologische Sprachkritik waren die wirksamsten.

Das Erlebnis - Zentrum bildete der Film „Network“ von Paddy Chayevski: Ein Nachrichtensprecher „macht Quote“ dadurch, daß er den Zuschauern die Wahrheit über die Machenschaften des Fernsehens sagt. Von da aus versuchten wir einen Überblick über Medien - Methoden zu Inszenierung von Wirklichkeit gewinnen. Grundlage dafür wurden die Forschungen im Rahmen des Radikalen Konstruktivismus. Daraufhin wurden die pädagogische und die Ratgeberliteratur nach Hilfen für die Heranwachsenden befragt und ein Konzept zur „Medienkompetenz für Lehramtsstudenten“ der Uni Bielefeld diskutiert.

Schließlich fasse ich die **Merkmale kulturwissenschaftlicher Seminare** zusammen:

- - Lehre und Forschung sind zentriert um eine kulturpolitische Aufgabenstellung.
- - Lehre und Forschung vermitteln in Form und Inhalten zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und reflektierter Anleitung zur Verbesserung der Handlungspraxis.
- - Basis und Ziel dieser kritischen Arbeit ist die Erfahrungswirklichkeit der Lehrenden und der Lernenden.
- - Das Studium wird organisiert als Hilfe zur Kommunikativen Kompetenz, also nicht als Ausbildung, sondern als Bildung.
- - Wissenschaftliche Inhalte und Methoden leisten Hilfe bei der universitären Kulturarbeit; Grundmodell dafür ist die Hermeneutik - einschließlich ihrer Applikationsphase.
- - Durchgeführt wird das Studium in seinen zentralen Lehrveranstaltungen um universale und spezifische 'Kulturthemen' (M. E. Opler), das sind in einer Zeit und Gesellschaft als relevant diskutierte Themen, die Problemlösungen fordern und Aktivitäten anregen. (z. B. Vom Abenteuer, geboren zu werden - Tod und Verklärung - Wirtschaftliche Macht in Gegenwart und Geschichte - Krieg und Frieden - Fortschritt u.ä.)

Wenn begeisterte Studenten im Seminar ein Kriterium für Fortschritt sind, dann gehen wir mit solchen Seminaren einen großen Schritt voraus. Auch für die Lehrerfortbildung und für Studienseminare werden sich diese Seminare eignen. Jeder kann eigene Informationen und Methodenkenntnisse einbringen, neue kennenlernen und dabei komplexe Themen zusammen mit anderen durchschauen.

Im Anschluß an alle Seminare konnten einzelne und Partnergruppen Hausarbeiten anfertigen, in denen sie Ergebnisse und Arbeitsweisen selbständig anwendeten. Meist entstanden Unterrichtseinheiten für alle Schulstufen mit verschiedenen Themenausschnitten.

Es klingt so einfach, - wo sind die Schwierigkeiten?

Verzeichnis wissenschaftlicher Literatur

Bathes, R., Das semiologische Abenteuer (1969-73), Frankfurt 1988.

Berger/Luckmann, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt 1969.

Eco, U., Das offene Kunstwerk (1962), Frankfurt 1973.

Glinz, H., Der Anteil der Grundschule am Gesamtprozeß des Spracherwerbs, in: Die Grundschule 6, 1974, S.297-305.

Habermas, J., Theorie des kommunikativen Handelns, Bd.1 u. 2, Frankfurt 1981.

Ingendahl, W., Projektmodelle für einen integrierenden Deutschunterricht, in: Wirkendes Wort 5/1973, S.295-309.

Ingendahl, W., Linguistische Vorarbeiten für eine Pragmatische Stilistik, in: Muttersprache 1/1988, S.108-120.

Ingendahl, W., Sprachliche Bildung im kulturellen Kontext. Einführung in eine kulturwissenschaftliche Germanistik, Opladen 1991.

Kristeva, J., Die Revolution der poetischen Sprache (1974), Frankfurt a.M. 1978.

Lehner/Widmeier, Eine Schule für eine moderne Industriegesellschaft, Essen 1992.

Maas, U., Kulturanalyse und Sprachwissenschaft, in: Ballmer/Posner (Hg.), Nach-Chomskysche Linguistik, Berlin/New York 1985, S.91ff.

Marcuse, H., Über den affirmativen Charakter der Kultur, Schriften Bd.III, Frankfurt 1979.

Müller-Michaels, H., Noch eine Chance für den Deutschunterricht in Europa? Vortrag auf dem 11.Symposium Deutschdidaktik in Berlin 1996, veröffentlicht in: Deutschunterricht (Berlin) 11/1996.

Priesemann, G., Zur Theorie der Unterrichtssprache, Düsseldorf 1971.

Spanhel, D., Die Sprache des Lehrers, Düsseldorf 1971.

Schiller, F. v., Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen, in: Blumenthal / von Wiese, Schillers Werke. Nationalausgabe, Bd.20/1, Weimar 1962, S.309-412.

Thum, B., Germanistik als angewandte Kulturwissenschaft, in: Oellers (Hg.), Germanistik im Deutschunterricht im Zeitalter der Technologie, Bd.1, Tübingen 1988, S.256-277.