



Jörg Schönert

Die erste Dokumentation zur Reform des literaturwissenschaftlichen Grundstudiums: „Modelle der Praxis“ von 1972¹

Seit Mitte der 1960er Jahre wurden die Organisationsformen des Studiums der Germanistik an den Universitäten der damaligen Bundesrepublik in nachhaltiger Weise verändert.² Für das Studium der deutschen Sprache entwickelten sich aus den sprachgeschichtlichen Kursen des Teilfaches ‚Ältere deutsche Literatur‘ breit gefächerte Lehrangebote zur Linguistik der Gegenwartssprache, die schließlich im Teilfach ‚Deutsche Sprache‘ ihren disziplinären Ort fanden. Im Teilfach ‚Neuere deutsche Literatur‘ dienten die unterschiedlichen Angebote zur Einführung in Grundbegriffe und Arbeitstechniken der Literaturwissenschaft als Ansatz für eine umfassende und systematisch angelegte ‚Reform des Grundstudiums‘, für das – verstärkt ab 1969 – Modelle für einen ‚Grundkurs Literaturwissenschaft‘ bzw. eine ‚Einführung in die Literaturwissenschaft‘ entworfen und in neu gestaltete Studienpläne einbezogen wurden.³

Getragen wurden diese Initiativen nahezu ausschließlich von den Angehörigen des sog. Mittelbaus der Germanistischen Institute – von den Akademischen Räten, Wissenschaftlichen Assistenten und Lehrbeauftragten – sowie von den Studierenden, die sich im Zuge der ‚Studentenbewegung‘ seit 1968 kritisch mit den Lehrangeboten der Philologien auseinandersetzten. Die neuen Konzepte für das Grundstudium wurden in den frühen 1970er Jahren an den Instituten in unterschiedlichen Konstellationen der Kooperation und Konfrontation mit

¹ Empfohlene Zitierweise:

Jörg Schönert: Die erste Dokumentation zur Reform des literaturwissenschaftlichen Grundstudiums: „Modelle der Praxis“ von 1972. In: Gst.Litwiss Portal (31.3. 2005);
<http://134.100.32.151:81/Gst.Litwiss/images/stories/GstLitwiss/Texte/Texte/js_modelle_der_praxis.pdf>

² Als eine erste Publikation im Zuge dieser Reformen gilt Karl Otto Conrady: Einführung in die neuere deutsche Literaturwissenschaft. Reinbek 1966; für die grundlegenden Diskussionen zu Veränderungen in der Disziplin ‚Germanistik‘ vgl. Jürgen Kolbe (Hg.): Ansichten einer künftigen Germanistik. München 1969.

³ Die Umgestaltungen wurden zuerst mit einem ausgearbeiteten Lehrkonzept dokumentiert in: Dieter Breuer u.a.: Literaturwissenschaft. Eine Einführung für Germanisten. Frankfurt a.M. u.a. 1972; erprobt wurde dieses Konzept zuerst im Wintersemester 1969/70 am Germanistischen Institut der RWTH Aachen.

den Professoren⁴ im Sinne inhaltlicher Reformen, der Verpflichtung auf Hochschuldidaktik⁵ und der Demokratisierung⁶ von Wissenschaft verwirklicht. Dazu trugen im überregionalen Zusammenhang insbesondere Veranstaltungen und Veröffentlichungen der Bundesassistentenkonferenz (BAK)⁷ und des „Arbeitskreises für Hochschuldidaktik des Germanistenverbandes“ bei.⁸

Die hier vorzustellende Publikation – Einführung in das Studium der Literaturwissenschaft. Modelle der Praxis. Hg. von Hermann Müller-Solger. Einführung in das Studium der Literaturwissenschaft. Tübingen: Niemeyer 1972⁹ – ging aus einer Tagung des Hochschuldidaktik-Arbeitskreises vom 18. bis 20. Februar 1972 in Mannheim hervor. Aus der Reform-Praxis der Germanistischen Institute der RWTH Aachen sowie der Universitäten Bonn, Freiburg i.Br., Hamburg, Heidelberg, Mannheim und München wurden Konzepte für ein erneuertes Grundstudium vorgestellt und kommentiert,¹⁰ die vielfach eine systematisch orientierte ‚Einführung‘ (in der literarische Texte für exemplarische Analyse herangezogen wurden) mit einem literarhistorisch angelegten ‚Themen-Proseminar‘ (literarische Texte in exemplarischen Kontexten) zu einer ‚Einjahresphase‘ für die Orientierung der Studienanfänger in der

⁴ Jörg Deuß und Hans-Gerd Winter (in: Modelle der Praxis, S. 83) berichten für die beiden Hamburger Modelle auch von heftigem Widerstand der Schulbehörde.

⁵ Beispielsweise wurde an der Universität Hamburg 1970 das Interdisziplinäre Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) gegründet.

⁶ Vgl. Deuß u. Winter, S. 77.

⁷ Vgl. beispielsweise Bundesassistentenkonferenz (Hg.): Kritische Germanistik. Eine hermeneutische und materialistische Wissenschaft. Bonn 1971 (im Selbstverlag).

⁸ Der Arbeitskreis wurde im Juli 1969 in Marbach gegründet und führte am 20./21.06.1970 in Konstanz eine Tagung zur Didaktik germanistischer Einführungsveranstaltungen durch - vgl. Ulrich Gaier: Bericht über eine Tagung zur Didaktik der Einführung ins Studium der Germanistik. In: Mitteilungen des Germanistenverbandes 17 (1970), H. 3, S. 5f.

⁹ Zitate aus der Publikation stehen als ‚Ort, S. xy‘ im fortlaufenden Text in Klammern.

¹⁰ Die Autoren der Beiträge waren Dieter Breuer (Aachen), Dieter Gutzen, Manfred Kaempfert, Norbert Oellers, Jürgen H. Petersen und Günter Rebing (Bonn - vgl. auch die spätere Publikation von Dieter Gutzen u.a.: Einführung in die neuere deutsche Literaturwissenschaft. Ein Arbeitsbuch. Berlin 1976ff.), Werner Schwan (Freiburg i.Br.), Hans-Harald Müller (Hamburg I), Jörg Deuß und Hans-Gerd Winter (Hamburg II), Hilmar Kallweit und Eberhard Lämmert (Heidelberg, Kurzbeitrag im „Anhang“), Hermann Müller-Solger (Mannheim), Rolf Grimminger, Christa Ortmann und Wilhelm Solms (München I) sowie Volker Deubel, Ulrich Dittmann, Peter Kobbe und Jörg Schönert (München II, Kurzbeitrag im „Anhang“).

Literaturwissenschaft verbinden.¹¹ Welche wiederkehrenden Aspekte kennzeichnen diese Konzepte und die darauf bezogenen Diskussionen?

‚Kritisches Hinterfragen‘ und projektorientiertes Studium

Grundlegend war ein verändertes Verständnis von Wissenschaft, das im gemeinsamen Engagement von Lehrenden und Studierenden zugunsten von Selbstaufklärung und Emanzipation von beengenden Traditionen und unbefragten Zwängen erreicht werden sollte. Rein reproduktives Lernverhalten sollte durch kreative Einstellungen korrigiert werden (Aachen, S.2). Für erfolgreiches Lehren und Lernen in der Eingangsphase des Studiums galt die Reflexion der Übergangssituation von der Schule zum Studium, der Studienmotivation und der beruflichen Ziele als Voraussetzung. Fachwissen sollte in didaktisch kompetenter Form vermittelt werden – d.h. im Erkunden der Voraussetzungen für die Situation der Lernenden sowie in der Formulierung und Kontrolle von Lernzielen.

‚Kritisches Hinterfragen‘ war der Leitbegriff für ‚wissenschaftliches Verhalten‘.

Selbstgenügsame Wissensvermittlung sollte abgelöst werden durch ‚projektorientiertes Studium‘, das zumeist im Zusammenspiel von Plenumsitzungen (2-3stdg.) und Kleingruppen (2stdg.) – als Arbeitsgruppen oder Tutorien – organisiert wurde und so in der Regel mindestens vier Wochenstunden beanspruchte. Dazu kamen vielfach fest eingerichtete Planungsgruppen sowie ad-hoc-Gruppen. Einzelne Seminare schlossen sich – wie beispielsweise in Hamburg I – zu einem ‚Verbundprojekt‘ mit gemeinsamem Plenum und weiteren komplexen Organisationsformen zusammen.¹²

Die ‚Einführungen in die Literaturwissenschaft‘ hatten wiederkehrende Lehrinhalte, die allerdings sehr unterschiedlich gewichtet waren: Grundlagenwissen¹³ (wie Metrik, Rhetorik, Editionswesen), Theorie und Praxis der Textanalyse, Arbeitstechniken der Literaturwissenschaft sowie Gegenstandsbestimmung (Literaturtheorie), Einführung in die Methodendiskus-

¹¹ Gleichzeitig wurden auch Einführungen in die Linguistik entwickelt – vgl. dazu die von Horst Sitta im Demokrit-Verlag Tübingen 1972 herausgegebene Dokumentation der Projekt-Gruppe ‚Sprachwissenschaftlicher Grundkurs‘ im Arbeitskreis für Hochschuldidaktik des Deutschen Germanisten-Verbandes (= Methoden und Modelle 1).

¹² Nicht zuletzt an dieser komplexen Organisationsform scheiterte das Verbundprojekt zur Literatur der Weimarer Republik, von dem Hamburg I berichtete.

¹³ In einigen Modellen – vgl. etwa Hamburg II, S. 80 – wurde das sog. Basiswissen entschieden problematisiert.

sion/Methodologie (als ‚Methodenbewusstsein‘ in Reflexion des Methodenpluralismus), Reflexion der Bildungspolitik, der Hochschulsituation und der gesellschaftlichen Rolle der Wissenschaft.

Bereits in dieser frühen Phase der Diskussionen zum Grundstudium wurde der (später verstärkte) Einspruch gegen allzu viel ‚Theorie‘ und gegen die allgegenwärtige Verpflichtung zur (Selbst-)Reflexion formuliert: Die Studierenden sollten literaturwissenschaftliche Vorgehensweisen bedenken und theoretisieren, die sie noch gar nicht richtig kannten; sie sollten in Diskussionen eintreten, die sie begrifflich nicht beherrschten. Dagegen wurde ein induktives Vorgehen gesetzt: In der analytisch-interpretatorischen Arbeit an literarischen Texten sollten Probleme erkannt, formuliert und reflexiv gelöst werden (vgl. z.B. Freiburg, S. 37). Wiederholt wurde die fehlende Vermittlung zwischen ‚Theoriediskussion‘ und ‚Textanalyse‘ beklagt.¹⁴

Rückschau 2005

Aus der Rückschau des Jahres 2005 seien einige Aspekte festgehalten. Der Blick auf die Geburtsjahrgänge der beteiligten Autoren zeigt, dass die meisten von ihnen zwischen 1935 und 1945 geboren wurden; sie gehörten 1972 also zum ‚akademischen Mittelbau‘. Wohl die einzige Ausnahme ist Eberhard Lämmert (Jg. 1924). Viele der Autoren erreichten in der Folgezeit ein Professoren-Amt; als einzige Wissenschaftlerin war Christa Ortman (München I) beteiligt. Der Herausgeber des Bandes (Jg. 1939) ist heute Ministerialdirigent im BMBF und seit 2002 Unterabteilungsleiter „Hochschule“.¹⁵

¹⁴ Als (nicht verwirklichtes) Desiderat wurde nur im Aachener Beitrag ein gemeinsamer Einführungskurs zur Literaturwissenschaft für alle Neuphilologien angesprochen (Aachen, S. 15). Eine koordinierte linguistisch-literaturwissenschaftliche Einführung stand offenkundig nirgendwo zur Debatte.

¹⁵ „[Dr.] Hermann Müller-Solger wurde am 22.09.1939 in Hamburg geboren. [...] Seit 1960 studierte er Germanistik, Romanistik, Philosophie und der Pädagogik an den Universitäten Hamburg und Freiburg. 1965 legte er die wissenschaftliche Prüfung für das Lehramt an Gymnasien ab. 1967-1969 setzte er sein Studium an der Universität Mannheim in den Fächern Germanistik und Erziehungswissenschaft fort und promovierte 1970 zum Dr. phil. (Neuere Deutsche Literatur). Nach Tätigkeiten an den Universitäten Freiburg und Mannheim sowie einer Gastdozentur an der Universität Waterloo, Kanada, begann Müller-Solger 1975 seine Tätigkeit im BMBF. Zunächst bis 1979 als Referent für Hochschulfragen und anschließend bis 1982 als Redenschreiber im Ministerbüro. 1982-1986 war er Referent für internationale Angelegenheiten und wurde 1986-1987 Leiter des Referats für Begabtenförderung. 1987-2000 übernahm er das Referat für europäische Angelegenheiten und andere internationale Beziehungen. 1999 wurde er Vorsitzender des Bildungsausschusses des Rates und übernahm in den Jahren 2000-2002 die Leitung der Unterabteilung „Internationales, Vergleichende Analysen“. Seit 2002 ist er Unterabteilungsleiter „Hochschule“.

Die seinerzeit intensive Beteiligung der Studierenden an Konzeption und Durchführung der ‚Grundkurse Literaturwissenschaft‘ ist im Jahr 2005 eher die Ausnahme als die Regel.

In den frühen 1970er Jahren wurden – wie vielfach bereits in den einzelnen Instituten – auch überregional erhebliche Unterschiede in den Konzeptionen und Modellen für die Einführungsphase deutlich. Eine Sonderstellung im Band „Modelle der Praxis“ hatte das Modell ‚München I‘, das die literaturwissenschaftlichen Akteure und ihre Verhaltensweisen, das ‚Subjekt Wissenschaftler/in‘ (mit der Lektüre- und Interpretationstätigkeit), zum Ausgangspunkt für die ‚Einführung‘ setzte.¹⁶ Die Konstellation von Divergenz und Konkurrenz verschärfte sich noch im Laufe der 1970er Jahre; sie prägt – in abgemilderter Form – bis heute die Eingangsphase des Grundstudiums und die Publikationen zur ‚Einführung in die Literaturwissenschaft‘.¹⁷

<http://www.daad.de/alumni/de/04_01_23_02.html; eingesehen am 25.01.05>.

¹⁶ Vgl. auch Hamburg II, S. 89: Dort sollten sozialpsychologische Konstellationen für literaturwissenschaftliches Handeln reflektiert werden.

¹⁷ Vgl. Jörg Schönert: „Einführung in die Literaturwissenschaft“. Zur Geschichte eines Publikationstypus der letzten 50 Jahre, auf <http://www.e-port.uni-hamburg.de/Gst.Litwiss> > Startseite > Texte > Einführungen LitWiss;

Nicole Purnhagen: Arbeitsbibliographie „Einführungen in die Literaturwissenschaft“ 1968 – 2004, auf <http://www.e-port.uni-hamburg.de/Gst.Litwiss> > Startseite > Bibliographien > Einführungen LitWiss. [eingesehen 24.2.2005].

Anhang: Auszug aus Hermann Müller-Solger „Modelle der Praxis. Einführung in das Studium der Literaturwissenschaft“, S. 62-66.[#]

Zum Proseminar I: Einführung in die Literaturwissenschaft an Beispielen aus der Literatur der Weimarer Republik (Hans-Harald Müller)¹⁹

[...] Charakteristisch für das im folgenden vorgestellte Konzept ist seine Zwischenstellung zwischen den – in Hamburg kaum noch anzutreffenden – traditionellen Einfüh- /S. 63] rungskursen, die einen palettenartigen Überblick über die Fachsystematik zu geben suchten, ohne sich um die gesellschaftliche Funktion der Methoden und Inhalte des Fachs gerade auch in seiner Verwendung in der Schule zu kümmern, und einer Einführungsphase als Projektstudium, das definiert worden ist als „offene, nichtdeterminierte Bearbeitung konkreter Probleme aus dem jeweiligen Tätigkeitsfeld, an dem das Studium orientiert ist, im allgemeinen in Gruppenarbeit und interdisziplinärem Verfahren mit dem Ziel konkreter Resultate. Wahl des Themas, des Verfahrens, der Arbeitsgruppe sind frei; Risiko des Umwegs oder Fehlschlags ist gegeben“.²⁰

Vorteil des Konzepts ist seine Planung im Rahmen einer Einjahresphase, in der problembezogene Arbeit als Ausgangspunkt gewählt ist, die problembezogenen Auseinandersetzungen sodann auf systematische Fragestellungen des Fachs bezogen werden können und in der zweiten Hälfte der Einjahresphase ein relativ breiter Raum für selbstorganisierte Arbeit gegeben ist.

Nachteil des Konzepts ist seine unzureichende Orientierung auf das Tätigkeitsfeld des zukünftigen Lehrers, sind unzureichende Informationen über die sozialen und ökonomischen Bedingungen der Schulsozialisation und des tertiären Bildungsbereichs, ist die Vernachlässigung des Aspekts der ‚Interdisziplinarität‘, die mangelhafte Koordination mit dem Einführungskurs ‚Linguistik I‘ etc.

1. Ziele des Seminars

1.1 Allgemeine Zielvorstellungen: Die „Einführung in die Literaturwissenschaft an Beispielen aus der Literatur der Weimarer Republik“ soll eine bestimmte Methode der Einführung in die Literaturwissenschaft realisieren, in der grundlegende erkenntnistheoretische und methodologische Fragen dieses Fachs – sowie ansatzweise seiner Funktion in der Schule – erörtert werden sollen im Zusammenhang mit problembezogener Arbeit über Texte aus der Weimarer Republik, die vor deren historischem Horizont zu untersuchen sind.

Die didaktische Konzeption des Seminars geht von der – durch Erfahrung nicht unbestätigten – Vermutung aus, daß die Lernsituation in der Schule zumeist geprägt ist durch „Lernstimuli wie Klassenarbeiten, Zensuren, Prüfungen, Tadel, Preise, Auszeichnungen für besondere Leistungen; Leistungsdruck seitens der Lehrer, Eltern, Klassenkameraden“.²¹ Diese Lernbedingungen bewirken häufig eine unreflektierte Anpassung an von Lehrern oder Eltern gesetzte Lernziele und fördern ein Konkurrenzdenken unter den Schülern; sie verhindern ein Lernen nach selbsterkannten Zielen und die Ausbildung kooperativer Verhaltensformen. Damit diese Lernbedingungen und das ihnen entsprechende Lernverhalten einsichtig gemacht und längerfristig abgebaut werden können zu-

[#] Für den Abdruck an dieser Stelle wurden einige Literaturangaben ergänzt. Die Numerierung der Fußnoten (19 ff.) entspricht dem Original.

¹⁹ Das Papier enthielt außerdem noch einen Strukturierungsvorschlag für das Seminar und: keine Anmerkungen. Das Papier sollte während des Seminars eine im wesentlichen pragmatische Funktion erfüllen: der Katalog ‚kognitiver Lernziele‘ diente als Kontrast zu den schulischen Interpretationsansprüchen, der Katalog ‚affektiver und sozialer Lernziele‘ sollte eine für die meisten Studenten neue Dimension von Lernzielen aufzeigen.

²⁰ Ludwig Huber [Red.], Versuche über Projektstudium. In: Materialien der BAK [= Bundesassistentenkonferenz] 6, Beiträge zur Studienreform, S. 58.

²¹ Harm Prior (Hg.): Gruppendynamik in der Seminararbeit. (Hamburg) 1970 = Blickpunkt Hochschuldidaktik. Heft 11, S. 13; vgl. auch Manfred Sader u.a.: Kleine Fibel zum Hochschulunterricht. Überlegungen, Ratschläge, Modelle. München ²1971, S. 21/22.

gunsten eines Studiums, in dem im Zusammenhang mit der eigenen Arbeit und der Gruppenarbeit eine Orientierung an selbstgewählten Zielen ermöglicht wird, Lernformen und -stoffe mitbestimmt werden können, das Konkurrenzprinzip abgebaut wird zugunsten kooperativen Verhaltens, bedarf es sowohl einer Untersuchung der sozialen und ökonomischen Ursachen, auf die die Lernbedingungen in der Schule zurückzuführen sind, als auch einer Ablösung der in der Schule eingespielten Rollen und Verhaltensweisen, einer Mobilisierung nicht nur intellektueller, sondern auch affektiver und sozialer Anstrengungen. Die Form der Gruppenarbeit ist demzufolge nicht allein zur Effektivierung der Se-/[S. 64] minararbeit²² gewählt, sondern sie soll – einer Einsicht der Gruppendynamik folgend, nach der emotionale Bedürfnisse und kognitive Aktivität wechselseitig voneinander abhängig sind²³ – die Bedingungen schaffen, unter denen ein selbstorganisiertes Studium mit einem Minimum von Erfolgchancen begonnen werden kann.

Daß diese allgemeinen Zielsetzungen ebenso wie der folgende Katalog von Lernzielen in einer fachbezogenen Ausbildung im Rahmen einer Jahresphase nur in äußerst bescheidenem Umfang zu realisieren sind, liegt auf der Hand.²⁴

1.2 Kognitive Lernziele:

1. Fähigkeit zum Bezug von Texten auf die historische Realität, der sie angehören,
2. Fähigkeit zur Konfrontation der in Texten dargestellten Wirklichkeit mit der historischen Realität,
3. Fähigkeit zum Bezug der in Texten propagierten handlungsorientierenden Normen und Wertsysteme auf ihre historische und gegenwärtige Funktion und Angemessenheit (,ideologische' und ,utopische' Gehalte, ,Parteilichkeit' etc.),
4. Fähigkeit zur Aufarbeitung historischer Zusammenhänge, auf die Texte Bezug nehmen,
5. Kenntnisse über die historischen Zusammenhänge, in die die im Seminar behandelten Texte gehören.
6. Fähigkeit zur methodischen Untersuchung von Texten, ihren Inhalten, ästhetischen Merkmalen, Intentionen und Funktionen im gesellschaftlichen Kommunikationsprozeß, im einzelnen:
7. Fähigkeit zur Entwicklung relevanter Fragestellungen an Texte und zur Systematisierung dieser Fragestellungen, [S. 65]
8. Fähigkeit zur analytischen Inhaltsbeschreibung, Nachzeichnung von Argumentationen und Argumentationsformen,
9. Fähigkeit zur Ermittlung bestimmter Stilmomente und ihrer Funktion; Fähigkeit zur Einschätzung des Stellenwerts dieser Stilmomente vor dem literarischen Hintergrund und im außerliterarischen Funktionszusammenhang,
10. Kenntnisse über die im Seminar behandelten Texte und über die Fragestellungen, unter denen sie untersucht wurden.

²² Zur motivationspsychologischen Begründung der Gruppenarbeit vgl. Sader u.a., Kleine Fibel S. 31 und bes. S. 60.

²³ Vgl. Prior S. 71.

²⁴ Wenngleich diese Zielkonzeptionen unter den Bedingungen eines Einführungskurses nicht vollends eingelöst werden können, ist es doch notwendig zu sehen, welche Erziehungsstrategien hinter solchen Zielkonzeptionen stehen – und welche Alternativen es zu ihnen gibt. Vgl. hierzu Robert Chin und Kenneth D. Benne, Strategien zur Veränderung sozialer Systeme. In: Gruppendynamik 4/1971, S. 343-374. Chin/Benne unterscheiden grob drei Strategien zur Veränderung sozialer Systeme:

1. empirisch-rationale Strategien, 2. normativ-reduktive Strategien und 3. Macht- und Zwangsstrategien. Ihre Überlegungen zu den normativ-reduktiven Strategien gehen von der folgenden Annahme aus: „Eine Änderung in einem Grundmuster des Handelns oder praktischen Verhaltens wird [...] nur dann erfolgen, wenn die betroffenen Personen dazu gebracht werden, ihre normativen Orientierungen gegenüber alten Mustern zu ändern und Verpflichtungen gegenüber neuen zu entwickeln. Und Änderungen in normativen Orientierungen schließen Veränderungen in Einstellungen, Werten, Fertigkeiten und signifikanten Beziehungen ein, nicht nur Veränderungen in Wissen, Information oder intellektuell-rationale Grundlagen des Handelns.“ (S. 345). Die Verfasser betonen, daß diese Strategie sich prinzipiell „gegen zwangsmäßigen und nicht-reziproken Einfluß“ (S. 365, vgl. auch S. 357) richten; sie heben indes auch hervor, daß „jene, die sich um den Fortschritt von normativ-reduktiven Strategien bemühen, [...] die realen und aktuellen Machtkonzentrationen berücksichtigen [müssen], wo immer sie arbeiten“ (S. 372).

11. Fähigkeit zur Diskussion und zur Begründung von Positionen in der Argumentation,
12. Fähigkeit zur systematischen Verfolgung bestimmter Fragestellungen und zur Verarbeitung heterogener Informationen und Erfahrungsgehalte, Fähigkeit zur Zuordnung bestimmter Methoden zu bestimmten Fragestellungen, Fähigkeit zum Rückbezug bestimmter Fragestellungen und Interpretationen auf die geschichtliche Situation, in der sie entwickelt wurden, und auf die handlungsorientierenden Zielperspektiven, auf die sie gerichtet sind,
13. Entwicklung von Kritikfähigkeit gegenüber theoretischen Ansätzen, Fragestellungen, Begriffssystemen, Behauptungen über historische und literarhistorische Prozesse, Interpretationen etc.,
14. Fähigkeit zur Verfolgung der Fragestellung, inwieweit bestimmte Theorieansätze, Methoden, Interpretationen abhängig sind von sozioökonomischen Zusammenhängen (‚Basis‘ und ‚Überbau‘),
15. Kenntnisse über einige typische, im Seminar behandelte, Theorien und Methoden,
16. Fähigkeit zu ökonomischer Arbeit und Kenntnis der wichtigsten Hilfsmittel für die Arbeit in der Literaturwissenschaft.
17. Fähigkeit zur Kritik der im Literaturunterricht der Schule behandelten Texte, der zu ihrer Untersuchung verwendeten Methoden und Verfahrensweisen,
18. Fähigkeit zur Kritik des an der Schule vermittelten Literaturbegriffs und der durch den Literaturunterricht an der Schule nahegelegten Einstellungen und sozialen Verhaltensweisen,
19. Reflexion auf die Funktion bestimmter Texte, Interpretationsmethoden und -ergebnisse in ihrer Verwendung in der Schule.

1.3 Lernziele im affektiven und sozialen Bereich

1. Interesse an der Zusammenarbeit in Gruppen,
2. Beobachtung und Unterstützung des Lernprozesses in Gruppen,
3. Diskussion über die Lernziele der Gruppenarbeit, über die Rolle der Gruppenmitglieder im Lernprozeß und die Vermittlung individueller Interessen mit den kollektiven Zielperspektiven der Gruppe, [S. 66]
4. Fähigkeit zur Wahrnehmung von Problemen in der Gruppenarbeit und Entwicklung von Vorschlägen zu ihrer Lösung; Übernahme von Verantwortung für den Lernprozeß der Gruppe,
5. Fähigkeit zur Planung und Organisation kurzfristiger und längerfristiger Vorhaben in der Gruppe,
6. Fähigkeit zur Planung der Koordination zwischen Gruppenarbeit und der Arbeit im Seminarplenum,
7. Leistungsmotivation aus Interesse an der Sache und unter kollektiver Zielsetzung.



Die Inhalte dieses Dokuments sind unter den Bedingungen einer Creative Commons Public License (CCPL) für die private und öffentliche Verwendung freigegeben. Die Inhalte dürfen nicht kommerziell weiter verbreitet werden. Nutzer dürfen die Inhalte verändern und weitergeben, solange dies unter denselben Lizenzbedingungen geschieht, die Urheber im bearbeiteten Dokument namentlich genannt werden und kenntlich gemacht wird, auf welche Weise das Ursprungsdokument in die Bearbeitung eingegangen ist. Vgl. die Lizenzhinweise unter <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.0/de/> und <http://creativecommons.org/worldwide/de/translated-license>