

ZWISCHENBILANZ

WALTER MÜLLER-SEIDEL ZUM 60. GEBURTSTAG
AM 1. JULI 1978
EINE WIRKUNGSGESCHICHTLICHE DOKUMENTATION

Inhalt

Vorbemerkung	S. 1
Dokumentation	S. 3
Verzeichnis der Anschriften	S. 94

Einige besonders umfangreiche Erfahrungsberichte, ebenso Publikationen, die eingegangen sind, konnten nicht mit abgeschrieben werden, werden aber als Anlage zu dieser Dokumentation mit überreicht. Bei der Abschrift der Antworten wurde auf Gruß- und Anredeformeln verzichtet. Die Angaben über Publikationen wurden vereinheitlicht und dabei stark gekürzt.

Vorbemerkung

Am 1. Juli 1978 wird Walter Müller-Seidel sechzig Jahre. Schüler und Kollegen hätten ihm gern durch eine Festschrift ihre Verbundenheit bezeugt. Er selbst wollte von einer "Festschrift zum Sechzigsten" nichts wissen. Der Suche nach einer Alternative entsprang der Plan zur vorliegenden Dokumentation. Sie konnte davon ausgehen, daß Walter Müller-Seidel die weiteren Lebens- und Berufswege seiner Schüler seit jeher mit Teilnahme und Interesse verfolgt hat. Hinzu kam die Beobachtung, daß allgemeine Fragen des Verhältnisses von wissenschaftlichem Studium und beruflicher Praxis, insbesondere auch des Verhältnisses von Universität und Schule, für ihn in den letzten Jahren ein neues Gewicht erlangt haben.

Soweit die Anschriften ermittelt werden konnten, haben wir alle "Schüler" angeschrieben, deren Zulassungsarbeit, Magisterarbeit oder Dissertation Professor Müller-Seidel betreut hat. Ein Begleitschreiben erläuterte das Vorhaben. Die Bitte um einige "statistische" Angaben schloß sich an (Beginn des Universitätsstudiums, Fächer, Abschlüsse, Themen der Arbeiten; Stationen des Berufswegs seit Studienabschluß; eventuell Veröffentlichungen jeglicher Art). Schließlich wurde darum gebeten, nach Möglichkeit die folgenden Fragen zu beantworten - Fragen, die bei der Lektüre dieser Dokumentation immer wieder mitzudenken sind, weil alle eingegangenen Stellungnahmen bald direkter, bald freier darauf antworten:

1. Wie verhalten sich Universitätserfahrungen und Berufspraxis zueinander?
Was bedeutet das Studium demjenigen, der es nicht beruflich "verwerten" kann?
2. Bot sich nach Abschluß des Studiums Gelegenheit, die weitere Entwicklung des Faches Germanistik zu verfolgen?
Wie wird der Wandel gegebenenfalls eingeschätzt?
3. Wie beurteilen (vor allem) die im Schuldienst Tätigen die verschiedenen Phasen der Lehrplanreformen im Fach Deutsch?
Welche Erfahrungen haben sie damit gemacht?

Schwierigkeiten blieben nicht aus. Die gegenwärtigen Anschriften waren z.T. schwer zu ermitteln. Mancher wollte seinem ehemaligen Lehrer lieber persönlich schreiben. Andere reagierten nicht auf die Anfrage. Immerhin hat mehr als die Hälfte der Angeschriebenen geantwortet. Daß dabei gerade im Kreis der ehemaligen und heutigen wissenschaftlichen Mitarbeiter weitgehend von "Statements" abgesehen wurde, hat ganz natürliche Gründe: Die Antworten ergeben sich im wesentlichen von selbst aus dem Verbleib an der Universität; Vertrautheit erübrigte weitere Information und legte den persönlichen Glückwunsch nahe; mitunter freilich scheint auch die bedrückende Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses der unbefangenen Äußerung im Weg zu stehen.

Die "Zwischenbilanz" umschließt die Jahre der bisherigen Tätigkeit von Walter Müller-Seidel in München - nach rückwärts begrenzt durch die Berufung im Jahre 1960, nach vorwärts bereits überholt von der Gegenwart. Die Bilanz spricht für sich und bedarf keines Kommentars. Sie ist gewiß weniger als die übliche Festschrift, in manchem aber auch mehr: so als Wiederaufnahme eines Gesprächs, über Jahre hinweg; ebenso als Dokumentation zur Wirkungsgeschichte eines Hochschullehrers, die Seltenheitswert beanspruchen darf.

Im Namen aller, die an dieser Dokumentation mitgewirkt und dazu beigetragen haben,

mit den herzlichsten Glückwünschen zum 60. Geburtstag

Karl Richter

Dr. Irmgard ACKERMANN

Studienbeginn: 1950 Germanistik, Theologie
Staatsexamen: 1954
Promotion: 1966
Examensarbeit: Die Bergpredigt in der Auffassung Tolstojs
(Münster/Theologie).
Dissertation: Vergebung und Gnade im klassischen deutschen
Drama (publ. 1968).

1961-1964: Universitäts-Lektorin in Japan
seit 1967: Akademische Rätin, Universität München
1977/78 : Gastdozentin Universität Coimbra (Portugal)

Edition zu Tucholsky (portugiesische Auswahlgabe);
kleinere Beiträge in verschiedenen Zeitschriften und Lexika.

Dr. Thomas Anz; siehe Nachträge S. 91

Waltraud APPEL, M.A.

Studienbeginn: 1964/65 Germanistik, Philosophie
(Zweitstudium: Geschichte, Sozialkunde)

Magister: 1971
Staatsexamen: 1977

Magisterarbeit: Spiegelungen der Romantik in Goethes
"Wahlverwandtschaften".
Examensarbeit: Marsilius' von Padua. Der 'Defensor Pacis'
als Beitrag der Auseinandersetzung zwischen
Kirche und Staat zur Zeit Ludwigs des Baiern.

5 Jahre Unterricht am Privatschulwesen (neben dem Zweitstudium).
Zur Zeit Referendarin im 2. Ausbildungsabschnitt.

Für den Schulunterricht war und ist mir immer noch am nützlichsten die Erinnerung an Prof. Müller-Seidels große Epochen- und Dichtervorlesungen (Faust, Goethe, Schiller, Hölderlin, Realismus etc.), da sie sehr gut verwendbare Überblicke und Werkinterpretationen enthielten. Wissenschaftliche Einzelfragen interessieren Schüler beim ersten Zusammentreffen mit Literatur nicht.

Die Curricularen Lehrpläne der Oberstufe beginnen mit der Literatur der Klassik und verhindern somit ein Verständnis für ihre geschichtliche Leistung in der Entwicklung der Literatur. In den Grundkursen gibt es kaum eine Möglichkeit zur Vertiefung, die echtes Interesse wecken könnte; die Auswahl der Lehrpläne ist sehr punktuell und somit wenig geeignet, zusammenhängendes Wissen zu vermitteln. Weiter fällt die starke Betonung von Formalien auf. Das Eindringen der Linguistik in die Schule führte zur Überbetonung von sprachlichen Formen, die m.E. und meiner Erfahrung nach mehr Zeit kosten, als das

Ergebnis wert ist (Begriffe wie: Morphem, Lexem, Metapher u.ä. in der 5. Klasse!). Die sog. Textanalyse mit Leitfragen verführt dazu, Inhalt und Aussage eines Textes nicht mehr zu erfassen, sondern in der bloßen Beschreibung hängenzubleiben. Gerade Schüler, die vielleicht sonst Literatur gerne lesen würden, verlieren das Interesse, wenn sie sie nach dem Kommunikationsmodell aufgliedern müssen. Auf der einen Seite tut man so, als handle es sich um lauter zukünftige Germanisten, andererseits aber bekommen sie dafür entschieden zu wenig Kenntnisse in Literaturgeschichte und Dichtung vermittelt. Was man nicht kennt, kann man nicht beurteilen. Wenn Kultusminister Maier meinte, die Lehrer sollten sich von den Lehrplänen nicht so versklaven lassen, so steht das im krassen Widerspruch zu den Forderungen seiner Verwaltung, da die strikte Einhaltung mit ein Maßstab für die Beurteilung und Beförderung der Lehrer ist.

Soweit meine Erfahrungen mit der Schulreform, die, wie aus vielen Gesprächen mit Kollegen hervorging, nicht nur meine sind.

Dr. Manfred AUER

Studienbeginn: 1968 Deutsch, Latein

Staatsexamen: 1973

Promotion: 1977

Dissertation: Das Exil vor der Vertreibung. Motivkontinuität und Quellenproblematik im späten Werk Alfred Döblins.

1974-1976: Wissenschaftlicher Assistent, Universität München
seit Oktober 1977 auf einer Studienreise.

Paul BECKMANN

Studienbeginn: 1959 Deutsch, Latein

1. Staatsexamen: 1965

2. Staatsexamen: 1967

Examensarbeit: Fatalismus und Tragik im Geschichtsdrama
Georg Büchners.

seit 1968 Gymnasium Essen-Werden, zur Zeit Oberstudienrat.

Die Bedeutung des Studiums für meinen Lehrberuf hat im Methodischen bestanden, weniger im Stofflichen: in der "technischen" Seite wie Materialbeschaffung, -sichtung, -ordnung, -verarbeitung, in der "kreativen" Seite des Selbstdurchdenkens und Selbstformu-

lierens. Von Wichtigkeit war es, nicht Stoffe und Inhalte "erlernt" zu haben, um sie zu reproduzieren, sondern Methoden und Anregungen bekommen zu haben, die übertragbar waren auf Neues und Unbekanntes. - Die Stoffe ließen sich im Unterricht i. a. selten verwenden, sie sind eher eine Art "Privatbesitz": man hatte damals Zeit, sich mit einem Text oder mit einem Dichter zu beschäftigen, und man hatte Anregungen. So bleiben Eindrücke und Interessen, aber "verwertbar" ist das Wenigste. - Durch die Lehrplanreformen der letzten Jahre hat sich dieser Tatbestand noch verschärft: ca. 50% der Texte haben nichts mit dem Bereich des Dichterischen zu tun. Umgekehrt: man bringt nicht mehr viel unter von dem, was man einmal zu schätzen gelernt hat. Und so gern man z.B. politische Reden zu analysieren versucht: die heimliche Liebe der meisten Deutschlehrer unserer Generation gilt wohl doch der Dichtung. Da tröstet denn eines: in vielen Klassen breitet sich Grinsen aus, wenn man die überzogenen und einseitigen Theorien von Kommunikationsmodell, Soziolinguistik u.ä. verbreiten will. Die Schüler tendieren wieder stärker zum Bereich Dichtung. Deprimierend ist es aber wiederum, daß Primaner so wenig das historische Umfeld eines Textes kennen und sich so wenig in eine ältere Sprachschicht versetzen können, daß viele bereits den Wortsinn eines Textes nicht mehr verstehen, und das gilt nicht nur bei Gryphius oder Goethe, sondern auch z.B. bei Büchner.

Die ständig neuen Veränderungen im Bereich der Schulgermanistik haben in unserem Bundesland NRW m.E. in erster Linie zu einer Verunsicherung der Lehrer und damit zu einer Verschlechterung des Deutschunterrichts geführt. Ursache scheint mir zweierlei zu sein: die Überfrachtung des Unterrichts mit neuen Zielen und Stoffen (bei gleichzeitiger Stundenkürzung) und die mangelhafte Fortbildung der Lehrer (und der sich notwendig daraus ergebende Dilettantismus). Da die Stofffülle nicht bewältigt werden kann und die obrigkeitlichen Kontrollen im Gegensatz etwa zu Bayern in NRW sehr lasch sind, unterrichtet jeder Deutschlehrer etwas anderes, in den Oberstufenkursen sitzen dann Schüler mit den unterschiedlichsten Voraussetzungen. Die "Unterrichtsempfehlungen", die bei uns seit Jahren Richtlinien ersetzen, veranlassen zwar den Lehrer, neue germanistische Tendenzen im Unterricht zu verwirklichen, fast kein Lehrer aber wird in dieser Richtung von Amts wegen geschult, Weiterbildung ist in NRW Privatsache und in jeder Hinsicht unattraktiv.

Fazit: Wir leben eben doch von dem, was wir vor 15 Jahren erworben haben.

Walburga BECKMANN geb. Bollinger

Studienbeginn: 1959 Deutsch, Erdkunde, Geschichte

1. Staatsexamen: 1965

2. Staatsexamen: 1968

Examensarbeit: Krieg und Frieden in Hölderlins "Hyperion".
seit 1969 Unterricht an der Fachschule für Sozialpädagogik
Essen-Werden.

Manfred BEETZ, M.A.

Studienbeginn: 1966/67 Germanistik, Sprachwissenschaft,
Philosophie

Magister: 1972

Magisterarbeit: Zu heutigen Möglichkeiten und Grenzen
linguistischer Literaturbehandlung.

1972-1973: Mitarbeiter im DFG-Projekt Eike von Savignys
seit 1973: Wissenschaftl. Mitarbeiter Universität Saarbrücken.

Mit Georg Meggle: Interpretationstheorie und Interpretations-
praxis. Kronberg 1976

Anni BÖCK geb. Klaß

Studienbeginn: 1972 Germanistik, Geschichte, Sozialkunde

Staatsexamen: 1977

Examensarbeit: Deutsches Drama und die französische
Revolution.

seit 1978: Studienreferendarin.

Dr. Adelheid BOHNET- VON DER THÜSEN

Studienbeginn: 1962 Philosophie, Germanistik

Promotion: 1969

Dissertation: Der Begriff des Lichts bei Heinrich Seuse.

1969-1972: Lektoratsassistentin im wissenschaftlichen Lektorat
des Piper-Verlags; seitdem in dieser Tätigkeit als
freie Mitarbeiterin.

Dr. Dieter BORCHMEYER

Studienbeginn: 1961 Kath. Theologie, Germanistik

Staatsexamen: 1967

Promotion: 1970

Examensarbeit: Schiller und die Theorie der tragischen
Affekte.

Dissertation: Tragödie und Öffentlichkeit - Schillers
Dramaturgie (publ. 1973).

seit 1972: Studienrat

seit 1978: Oberstudienrat an der Integrierten Gesamtschule
München-Nord, seit 1976 auch an der Kollegstufe
des Willi Graf-Gymnasiums

seit 1973: Lehrbeauftragter Universität München.

Abhandlungen und Aufsätze zur Poetik des Dramas im 18. Jahrh.,
zu Schiller und zur Weimarer Klassik; Artikel in KLL.

Dr. Mechthild BORRIES

Studienbeginn: 1963 Germanistik, Romanistik

Promotion: 1969

Dissertation: Ein Angriff auf Heinrich Heine.
Kritische Betrachtungen zu Karl Kraus.

1969-1972: Tutorin bei Prof. W. Müller-Seidel

1972-1974: Wissenschaftl. Angestellte im Planungsteam Hoch-
schuldidaktik der Universität München (Schwerpunkt
Lehrerbildung)

1974-1976: Forschungsstipendium der VW-Stiftung
im Bereich der Unterrichtsforschung: "Erziehungs-
wissenschaft. Ergänzungsstudium"

seit 1977: Lektorin für deutsche Sprache und Literatur an der
Universität Bombay.

Dr. Thomas BOURKE

Studienbeginn: 1963 Germanistik, Anglistik, Amerikanistik

Promotion: 1977

Dissertation: Stilbruch als Stilmittel. Studien zur
Literatur der Spät- und Nachromantik.

1975-1977: "Assistant Lecturer" an der Universität Galway

1977: "Junior Lecturer" in Galway.

Rundfunkvorträge über James Joyce, W.B. Yeats, Sean O'Casey,
Sir Harold Nicholson, Tom Paine, Edmund Burke, Robert Owen,
die Suffragettenbewegung, die Abschaffung der Theaterzensur
in England, die Irisch-Amerikaner, Jim Larkin, die Große
Hungersnot Irlands (1845-48) usw.

Aufsätze zur Barocklyrik und zu Ernst Jandl.

Juliane BROST, M.A.

Studienbeginn: 1966/67 Germanistik, Slavistik

Magister: 1972

Magisterarbeit: Die Frauengestalten in den späten
Erzählungen Arthur Schnitzlers.

Ausbildung zur staatlich geprüften Gymnastiklehrerin.

Die Einseitigkeit 'deutschen Denkertums' machte mich krank auf der Universität. Nicht nur in physischer Hinsicht mit den üblichen Symptomen: Rückenschmerzen, Magendrücken, Kopfschmerzen, sondern auch psychisch, gemessen an dem, was ich mir unter geistig gesund, unter einer gebildeten Person vorstellte. - Daraus mache ich der Universität keinen Vorwurf - zumindest nicht hier - auf mich wirkte sie so.

Die leibfeindliche Sinnlosigkeit meines Tuns ging mir auf die Nerven, nahm mir die Lebenslust. Es gelang mit aller Anstrengung nicht, die sogenannte wissenschaftliche Leistungsdenkarbeit in den von mir erstrebten Bildungsprozeß zu integrieren. - Da mir Denken, geistig-Erfassen immer lustvolle Tätigkeit war und auch geblieben ist, natürlich, wie Essen und Schlafen, suchte ich zunächst ganz abstrakt einen neuen Gegenstand, eine neue Umgebung, andere Menschen, andere Gebäude, als ich vom Studium her kannte. Wichtigstes war mir, wieder ein Gleichgewicht herzustellen zwischen geistigem und leiblichem Vermögen. Mein Geist war wach, aber mein Körper war dumm, unbeweglich, ungeübt. Was nützte mir mein jahrelang trainierter Kopf, solange er auf einem kranken Körper saß? - Also begann ich, mich mir als Körper zuzuwenden und machte eine Ausbildung zur Gymnastiklehrerin. Langsam fühlte ich mich wohler, und so wie ich mich körperlich von Krämpfen, Schmerzen, Verspannungen befreite, wurde auch der Geist freier, neue Gedanken kamen, eine neue Welt tat sich auf. Ich machte allein weite, lange Reisen und erfuhr, wieviel Unfreiheit ich in mir selber hatte. Auch ganz ohne äußeren gesellschaftlichen Druck dachte, fühlte und handelte es weiter in mir unter dem Zwang eines irrationalen, unnötigen: man muß aber doch, man darf aber nicht! Es hat lange gedauert, bis ich wirklich begriff: man muß überhaupt nicht. Seitdem kann ich wieder wollen und können.

Heute denke ich wieder mit Freude über Literatur, auch in germanistischer Manier. Manchmal spiele ich sogar mit dem Gedanken an eine Promotion - aber vielleicht ist das doch nicht nötig.

Dr. Gertrud BURKERT geb. Kleber

Studienbeginn: 1959 Deutsch, Latein

Promotion: 1968

Dissertation: Der fiktive Ich-Erzähler im Werk
Thomas Manns.

Mutter und Hausfrau; ehrenamtliche Tätigkeit in politischen
und sozialen Bereichen.

Die letzten zehn Jahre seit meiner Promotion scheinen mich, äußerlich gesehen, immer weiter von der Germanistik entfernt zu haben. Da war zunächst die Geburt zweier Kinder. Notwendig konzentrierte sich die Lektüre auf pädagogische und psychologische Fachliteratur. Aus gesellschaftspolitischem Interesse und dem Wunsch, meine Außenkontakte zu erweitern, trat ich dann in die SPD ein. Verschiedene Vorstandstätigkeiten im politischen Bereich wechselten sich ab. Wieder war die damit verbundene Lektüre recht "literatur-" und "berufsfern", mögen auch Erfahrungen an der Universität bei der Durchführung von Bildungsveranstaltungen und Sitzungen geholfen haben. Die Adoption eines älteren Kindes aus der dritten Welt führte mich noch weiter in die Gebiete der Psychologie und Entwicklungspolitik. Die ehrenamtliche Tätigkeit in der Adoptionsvermittlung war die praktische Folge.

Für was nun das Studium? Für was die Promotion? blieb etwas außer der Freude an der Literatur, dem geschulten Verständnis für sie, außer der Vorfreude auf spätere Gespräche über Bücher mit den Kindern, die sich schon jetzt als Leseratten zu erkennen geben?

Ja, das Entscheidende: ohne dieses Studium, genauer: ohne die Arbeit bei Prof. Müller-Seidel wären die letzten zehn Jahre wohl nicht in dieser, wie ich glaube, für mich und vielleicht auch für einige andere glücklichen Weise verlaufen. Eine Literaturbetrachtung, bei der immer der Mensch in der Auseinandersetzung mit seiner Zeit im Mittelpunkt stand, gab viele Anstöße für mein sozialpolitisches Engagement. Eine Interpretationsweise, in der nicht das "Entweder-Oder", sondern das "Sowohl-Als auch" vorherrschte, ermöglichte mir immer, mich nicht in eine einseitige Betrachtungsweise der Dinge zu verlieren, sondern die Toleranz zu bewahren, die in der Politik notwendig, in der Erziehung unerlässlich ist. Für dies besonders, aber auch für die Erinnerung an die Jahre der Arbeit bei ihm, sei Prof. Müller-Seidel von Herzen gedankt.

Wolfgang BURKHARD

Studienbeginn: 1960 Deutsch, Latein

1. Staatsexamen: 1965

2. Staatsexamen: 1967

Examensarbeit: Das Bild der Stufe in Goethes naturwissenschaftlichen Schriften.

1967-1969: 3 Semester Deutsch/Latein weiterstudiert;

Dissertation über "Autobiographie und Naturwissenschaft bei Goethe" bei Prof. Müller-Seidel angefangen; seit Herbst 1969 im Schuldienst bei der Stadt München.

1. Die Fähigkeit, Texte genau zu lesen, methodisch richtig zu erschließen und zu einem Text oder Thema sich die richtigen - in diesem Fall für die Schüler ergiebigsten - Fragen einfallen zu lassen, ist auch die Grundlage des Deutsch- und - in geringerem Maße - des Lateinunterrichts.
2. Aus zeitlichen Gründen ist es nahezu unmöglich, die wissenschaftliche Entwicklung des Faches sozusagen an der Quelle zu verfolgen. Erst wenn eine Entwicklung bis zu den staatlichen und städtischen Fortbildungsveranstaltungen vorgedrungen ist, wird sie für den Gymnasiallehrer greifbar und interessant. Die Begeisterung für die Linguistik flaut ab, namentlich wegen des Linguisten-Jargons, der den meisten älteren Kollegen unverständlich und für die Schüler eine Zumutung ist. Die traditionelle Grammatik hat sich, wie ich meine mit Recht, behauptet. Positiv sind andere, aus dieser Richtung kommende Entwicklungen zu werten, wie z.B. die Kommunikationstheorie, funktionale Rhetorik, Analyse von Gebrauchstexten usw., da sie Sprach- und Gesellschaftsverständnis des Schülers in der Tat fördern.
3. Positiv zu beurteilen ist, daß man von dem altbekannten Besinnungsaufsatz wegzukommen versucht, obwohl auch vor dem gegenteiligen Extrem, der Stellung minutiös detaillierter Fragen zu einem Text, gewarnt werden muß. - Negativ zu bewerten ist das totale Durcheinander der Stoffpläne in Mittelstufe und 11. Klasse, vor allem in Literaturgeschichte. Das Schlimmste ist aber die Tendenz zur Aufsplitterung des Gymnasiums in immer mehr Fächer und Fächlein, auf Kosten der Hauptfächer. Noch ist das Fach Deutsch davon kaum betroffen, außer in der 9. Klasse (3 Wochenstunden). Indirekt sind die Auswirkungen aber auch hier zu spüren. Die Schüler werden immer zerfahrener und unwilliger; es fehlt ihnen z.B. meist der Freiraum - sowohl die Freizeit wie die Muße -, um einmal in Ruhe ein Buch zu lesen. Was soll man mit notorischen Nicht-Lesern?

Heidi DEHNE

Studienbeginn: Deutsch, Geschichte, Sozialkunde

Staatsexamen: 1969

Dr. Ulrich DITTMANN

Studienbeginn: 1957/58 Anglistik, Germanistik, Kunstgeschichte

Staatsexamen: 1963

Promotion: 1968

Examensarbeit: Kommentierte Shakespeare-Ausgaben seit 1900.
Dissertation: Sprachbewußtsein und Redeformen im Werk
Thomas Manns. Untersuchungen zum Verhältnis
des Schriftstellers zur Sprachkrise
(publ. 1969).

1965-1966: Tutor

1966-1971: Wissenschaftlicher Assistent

seit 1971: Akademischer Rat, jeweils Universität München.

Editionen und Kommentare zu Stifter, Raabe, Thomas Mann;
Band-Herausgeber in der Hist.-Krit. Stifter-Ausgabe, Lexikon-
artikel zur Gegenwartsliteratur, hochschuldidaktische und
hochschulpolitische Programme (u.a. Studienordnungen und
Studienpläne des Bayerischen Lehrerbildungsgesetzes).

Dr. Heide EILERT

Studienbeginn: 1961 Germanistik, Romanistik, Anglistik,
Philosophie

Magister: 1967

1. Staatsexamen: 1968

Promotion: 1973

2. Staatsexamen: 1976

Examensarbeit/

Magisterarbeit: Formen der epischen Ironie im Werk
E.T.A. Hoffmanns.

Dissertation: Theater in der Erzählkunst. Eine Studie
zum Werk E.T.A. Hoffmanns (publ. 1977).

SS 1974: Lehrauftrag Universität Regensburg (Vertretung
einer H3-Stelle)

seit 1976: Studienrätin z.A. am Luitpold-Gymnasium München

Forschungsbericht zur Romantik; Aufsätze zu Fin de siècle/
Décadence-Literatur; Artikel in KLL.

Andrea Herta ENGEL geb. Knoke

Studienbeginn: 1961/62 Deutsch, Französisch

1. Staatsexamen: 1967
2. Staatsexamen: 1969

Examensarbeit: Der Daktylus in der Poetik und Poesie
des Barock,

1969-1971: Lehrtätigkeit am Gymnasium Donauwörth

Juli 1971: Entlassung aus dem Staatsdienst beantragt wegen
Verheiratung ins Ausland.

seit 1972: hauptberuflich Hausfrau in Bloemfontein/Südafrika
nebenberuflich Privatstunden in Französisch und
Deutsch; Französisch-Unterricht an der dortigen
Alliance Française; Aufbau von deutschen Sprach-
kursen mit Hilfe einer Spende des Goethe-Instituts,

Während meiner insgesamt vierjährigen Lehrtätigkeit nach dem Studienabschluß habe ich Deutschunterricht nur in der Unter- und Mittelstufe gegeben. Meine germanistischen Universitätserfahrungen (hauptsächlich literaturwissenschaftlicher Art - abgesehen von den vorgeschriebenen Arbeiten in der Alten Abteilung -) konnte ich nur in sehr geringem Maße verwerten. Im nachhinein betrachtet, hätte ich gewünscht, im Hinblick auf den Schulunterricht mich mehr mit Sprachwissenschaft, Sprachsoziologie und -psychologie beschäftigt zu haben. Die Kluft zwischen dem Wissenschaftsbetrieb an der Universität einerseits und der Unterrichtspraxis andererseits empfand ich als gewaltig. Es schien mir immer eine erwägenswerte Möglichkeit, für zukünftige Lehrer schon an der Universität Kurse in Literatur- oder Sprachvermittlung anzubieten (eventuell parallel zu den entsprechenden wissenschaftlichen Vorlesungen oder Seminaren), in denen Methoden der Literaturdarbietung und der Spracherziehung an der Schule vom pädagogischen und didaktischen Standpunkt aus erörtert würden. Solche Kurse könnten sich auf den vorgeschriebenen Lehrplan für Höhere Schulen beziehen.

Mit meinem Weggang aus Deutschland mußte ich meine Lehrtätigkeit aufgeben. An meinem neuen Wohnort habe ich mich auf praktischen Sprachunterricht verlegt (Privatstunden in Deutsch und Französisch, Französisch-Unterricht an der Alliance Française, Deutsch als Fremdsprache in neueröffneten Kursen nach einer Methode des Goethe-Instituts). Ich habe Einblick in die neueren Methoden modernen Fremdsprachenunterrichts, vor allem der audio-visuellen Methode, gewonnen.

Meine Beziehung zur Germanistik versuche ich aufrechtzuerhalten durch gelegentliche Besuche in der hiesigen Universitätsbibliothek, wo ich mehr willkürlich als systematisch vor allem in Zeitschriften lese. Diesem flüchtigen Studium die neueren Entwicklungen der Germanistik zu entnehmen, ist mir jedoch nicht möglich. Persönliche Bekanntschaft mit den Deutschdozenten des hiesigen Deutsch-Departments gibt mir Gelegenheit, etwas Einblick in den Lehrbetrieb zu gewinnen, der wesentlich schulmäßiger und straffer organisiert ist als an deutschen Universitäten.

Die lebendigste und stärkste Verbindung zur Studienzeit ist und bleibt die Begegnung mit den Texten selbst. Ich versuche mich laufend zu informieren über die Entwicklung der zeitgenössischen Literatur in der BRD und DDR und lasse mich in der Auswahl der sonstigen Lektüre von Zufällen, Anregungen durch andere und eigene neuerwachte Interessen leiten.

Es scheint mir, daß sich zwar meine aktive Beschäftigung mit der Germanistik auf ein Minimum beschränkt, daß aber selbst eine Privatlektüre eine Anwendung des einst Gelernten ermöglicht und daß insofern die in der Studienzeit erworbenen Kenntnisse, Methoden und Erkenntnisse der Germanistik - dank Lehrern wie Herrn Prof. Müller-Seidel - ein lebendiger Besitz bleiben.

Dr. Günther FETZER

Studienbeginn: 1968 Germanistik, Politische Wissensch.,
Soziologie

Magister: 1973

Promotion: 1976

Magisterarbeit: Wertungsprobleme in der Erforschung der
Trivialliteratur.

Dissertation: Wertungsprobleme in der neueren Trivial-
literaturforschung.

seit 1976: Wissenschaftlicher Angestellter am Deutschen
Literaturarchiv, Marbach.

Aufsätze und Rezensionen zur Trivialliteraturforschung,
Wirkungsgeschichte und Literatursoziologie; Nachworte und
Kommentare zu Goethe-Editionen.

Meine Berufspraxis - seit Mai 1977 - ist sicher zu kurz, um die
Rolle der Universitätserfahrungen genauer abschätzen zu können.
Hinzu kommt, daß mein Arbeitsplatz - das Deutsche Literaturarchiv,
Marbach - der Literaturwissenschaft ja eng verbunden ist.

Nimmt man 'Universitätserfahrungen' im engeren, fachspezifischen
Sinn, so wird man sagen können, daß ich in der Berufspraxis mit
vertrauten Problemstellungen, Gegenständen, Arbeitstechniken und
-organisation zu tun habe; dominant ist allerdings die Erfahrung,
daß theoriegeleitetes Arbeiten in der Praxis nicht nur Schwierig-
keiten begegnet, die in der Sache liegen.

Nimmt man 'Universitätserfahrungen' im weiteren Sinn als Erfahrun-
gen, die man an der gesellschaftlichen Institution Universität
gemacht hat, so ist die Einschätzung zwiespältig: einerseits drän-
gen sich die nicht neuen Begriffe der Praxisferne des universitä-
ren Betriebs, des fehlenden sozialen (im mikro- wie makrosoziolo-
gischen Sinn) Kontakts auf, andererseits lernt man die relative
Offenheit der sozialen Situation (von der Studentenseite her ge-
sehen), die relative Herrschaftsfreiheit des wissenschaftlichen
Diskurses, die Disponibilität der Arbeitszeit zu schätzen - auch
wenn Marbach durch die für Wissenschaftler auf 36 Stunden redu-
zierte Arbeitszeit je Woche noch günstige Verhältnisse für eigene
Arbeiten bietet.

Maximilian FISCHER

Studienbeginn: 1966/67 Deutsch, Latein

1. Staatsexamen: 1971

2. Staatsexamen: 1974

Examensarbeit: Robert Musils "Nachlaß zu Lebzeiten":
"Geschichten, die keine sind".

seit 1974: Lehrer am Albert-Einstein-Gymnasium, München.

Aufsätze zu Fontane und Musil.

1. Ich möchte keine meiner Universitätserfahrungen missen - und das ist nicht bereits auf einen "Goldgrund der Erinnerung" hin gesagt, sondern konkret gemeint: von den Vorgängen 1967/68 und der Aneignung der Denkmuster der Frankfurter Kritischen Schule bis zum Proseminar in Gotisch - alle diese Erfahrungen sind für die tägliche Unterrichtsvorbereitung, die gesamte Lehrabsicht überhaupt belangvoll. Natürlich in unterschiedlichem Ausmaß. Nicht in der Weise, daß ich sehr häufig meine - immerhin sorgfältig gesammelten - Vorlesungs- und Seminarskripten hervorzüge (eher schon meine persönlich erarbeiteten Zwischenprüfungs- und Examensvorbereitungen), denn ich versuche mir ständig einen neuen Bereich zu erschließen (vor allem zeitgenössische Literatur, mir noch wenig vertraute Autoren, didaktische Modelle usw.); nein, was mir von dem an der Universität "Erlernen" belangvoll erscheint, ist
 - a) die damals jugendlich-engagiert 'mitgelebte' Methodenvielfalt (wechselnd im Verlauf der 10 Semester!),
 - b) der damals 'gespeicherte' Überblick über die Fülle der relevanten Fakten (und eine ansatzweise Strukturierung derselben à la communis opinio der Literaturwissenschaftler...),
 - c) das persönliche Vorbild der Universitätslehrer in Bezug auf ihr Umgehen mit Literatur (vom fast menschlich-intimen Belangvoll-Machen der Dichtung, der Gebrauchssituationen von Literatur, wie sie Kuhn vorführte, bis zu der umsichtigen (viel-perspektivischen) Facettierung der literarischen Gegenstände durch Müller-Seidel - in didaktisch sehr überzeugenden Seminarsitzungen (Tutorenvorbereitung, Dirigieren des 'Lehrgesprächs') (inhaltlich: historische Verantwortung).

Die häufig vertretene Ansicht, künftige Deutschlehrer sollten an der Uni lieber konkret unterrichtsbezogene Projekte ausarbeiten, als beim altnordischen ABC anzufangen, teile ich nicht. Die 'problemorientierte' Vorverlegung des 'Berufspraxisbezug-Zwanges' halte ich für gefährlich. Nicht eine irgendwie so geartete Ausbildung möchte ich, sondern eine solche, wie ich sie genossen habe, in einem niederbayerischen Gymnasium, an der Uni, etwas pathetisch gesagt: eine Ausbildung, die Reservoir für Widerstand bereitstellt, Selbststand der Person ermöglicht, Affirmation verweigert nach allen Seiten.

2. Gelegenheit ist gegeben; Fortbildungstagungen verschiedenster Art spielen (über die Hände von ehrgeizigen Kollegen) imponierende Literaturlisten mit einschlägigen Neuerscheinungen in unsere Aktentaschen. Ich selber bin ein Büchernarr (und lese sie auch!). Aber viele Kollegen greifen bei unserer 'arbeitsintensiven' Berufspraxis sehr schnell zu 'Konserven', können sich nur beschränkt fortbilden (im Hinblick auf Ihre Frage).

Zur Beurteilung des Faches Germanistik aus der Sicht der Schule:
(kurz)

Die Verabsolutierung des gesellschaftlichen Aspekts (Literatursoziologie; stellvertretend seien die Arbeiten des Bremer Kollektivs genannt) scheint überholt zu sein, war vielleicht an der Schule

immer nur auf eine kurze Phase während der Referendarausbildung beschränkt.

3. Die ursprünglichen Intentionen des Curriculum-Unternehmens - Eindämmen der vielleicht allzu individuellen oder auch bequemen Auslegung des Lehrplans durch die verschiedenen Lehrernaturen, Klären, Orientierung geben, Abstimmen auf den gegenwärtigen wissenschaftlichen Stand der Germanistik usw. - haben sich zunächst fast in ihr Gegenteil verkehrt: allzu viele Grob- und Feinziele wurden plötzlich in den Vorgang eingespeist, so daß die Resignation der Kollegen fast wieder zum Rückzug auf die alten - eben nicht koordinierbaren - Positionen führte. Der jetzige CULP verrät indes wieder Augenmaß ...

Bedenklich ist indes die durchschnittliche Abnahme der Unterrichtsstunden in Deutsch in der 12. und 13. Jahrgangsstufe. Denn der Leistungskurs in Deutsch wird wenig gewählt. An unserer Schule kommt heuer überhaupt keiner zustande. Grund dafür ist u.a. eine 'institutionelle' Benachteiligung: wer den Leistungskurs Deutsch wählt, muß den zweiten Leistungskurs ebenfalls in einem Hauptfach wählen - was bei anderen Leistungskurskombinationen nicht erforderlich ist.

Josef FRANK

Studienbeginn: 1961 Deutsch, kath. Theologie, Geschichte

1. Staatsexamen: 1967
2. Staatsexamen: 1969

Examensarbeit: Die Dramatik des Epischen in Arthur Schnitzlers Dramen.

seit 1969: am Gymnasium Garmisch-Partenkirchen
seit 1976: Fachbetreuer Deutsch.

Gertraud FRANKL

Studienbeginn: 1962 Deutsch, Englisch

1. Staatsexamen: 1967
2. Staatsexamen: 1969

Examensarbeit: Machiavelli und die politische Welt im deutschen Drama des Barock.

seit 1970: am Elsa-Brandström-Gymnasium München-Pasing

Dr. Walter GEBHARD

Studienbeginn: 1956 Naturwissenschaften, Germanistik,
Geschichte, Erdkunde, Philosophie

Promotion: 1965
1. Staatsexamen: 1965
2. Staatsexamen: 1967

Examensarbeit: Oskar Loerkes Ästhetik und Poetik
Dissertation: Oskar Loerkes Poetologie (publ. 1968).

1964-1971: Schuldienst
seit 1971: OStR und wissenschaftl. Assistent an der Uni-
versität München

1978: Übernahme d. Stellvertr. einer Professur für
Didaktik der deutschen Sprache u. Literatur
an der Universität Bayreuth.

Aufsatz zur Fabeltheorie; Rezensionen zur Nietzsche-Forschung;
Artikel zu Natur und Dichtung sowie zu O. Loerke.

Gabriele GEIGER, M.A.

Studienbeginn: 1968/69 Neuere deutsche Literaturgeschichte,
Deutsche Philologie, Kunstgeschichte,
Philosophie

Magister: 1976

Magisterarbeit: "Gottlose Angst". Eine Untersuchung der
psychischen und sozialen Voraussetzungen
für die existentielle Motivik in Gedichten
Alfred Wolfensteins.

Als Literaturwissenschaftlerin arbeitslos;
WS 1976 : Beginn eines Zweitstudiums: Psychologie/Pädagogik;
Gelderwerb durch Übersetzungen, VHS-Kurse im Bereich
Psychologie zur Elternbildung, Schulbusfahren mit
behinderten Kindern, wissenschaftliche Hilfskraft
am Institut für Frühpädagogik, Interviewertätigkeit
zur Frage der Einstellung gegenüber Kindern,
zur Zeit Hilfskraft beim DFG-Projekt "Arbeitslosigkeit
weiblicher Jugendlicher".

Da diese Dokumentation als Geburtstagsgabe gedacht ist und meine
"Universitätserfahrungen" - als solche sowie in ihren Auswirkungen
auf meine Berufspraxis und den "außerwissenschaftlichen Teil" mei-
ner Person - mit Sicherheit nicht dazu angetan sind, Herrn Prof.
Müller-Seidel zu erfreuen, verzichte ich auf eine Stellungnahme zu
diesem Thema.

Zum zweiten Punkt möchte ich bemerken, daß mich die wissenschaftliche Entwicklung des Faches Germanistik inzwischen durchaus kalt läßt - aufgrund eines anderen Wissenschaftsverständnisses als des universitätsinternen und dem Kulturbetrieb integrierten. Die meinem Verständnis von sich selbst reflektierender Wissenschaft gemäßen Entwicklungen im literarischen und literarhistorischen Bereich finden zumeist abseits von Universität und Medien statt, bleiben von den Fachkreisen - glücklicherweise - oft unbemerkt (oder werden abgeblockt) und sind daher nicht so leicht in den germanistischen Warenmarkt integrierbar. Diese Veränderungen zu verfolgen und analysierend selbst mitzubestimmen, beinhaltet für mich die Möglichkeit, im kleinen Team, aber in direkter Betroffenheit weniger entfremdet zu arbeiten, als es mir im Rahmen der sanktionierten Literaturindustrie je möglich wäre.

Da ich in meinem jetzigen Tätigkeitsfeld immer wieder mit "verhaltensgestörten" Kindern und den Eltern schulgestreßter Jugendlicher konfrontiert bin, empfinde ich es als realitätsfern und unangemessen, isoliert zu einzelnen Lehrplanreformen Stellung zu nehmen, ohne unser gesamtes Schulsystem samt seinen inhärenten Bildungszielen, dem Menschenbild und den Berufsausrichtungen im Blick zu haben. Für eine Diskussion solcher Fakten scheint mir dieses Blatt jedoch nicht der geeignete Ort.

Winfried GREINER

Studienbeginn: 1957 Deutsch, Erdkunde, Geschichte

1. Staatsexamen: 1963

2. Staatsexamen: 1965

Examensarbeit: Der Begriff des Sozialen im Werk
Hugo von Hofmannsthals.

seit 1965: Lehramt am Peutingergymnasium Augsburg

seit 1973: zusätzlich Seminarlehrer für Pädagogische Psychologie

Aufsätze und Abhandlungen zu historischen Gegenständen.

Dr. Almuth GRESILLON geb. Kempf

Studienbeginn: 1961 Germanistik, Romanistik

Magister: 1966

Maitrise d'allemand: 1968 (Frankreich)

Doctorat de 3^e cycle: 1976 "

Magisterarbeit: Der Prosastil in den Romanen Lamartines

Magisterarbeit: Politischer und sozialer Wortschatz in
Fontanes "Stechlin".

Dissertation: Les brouillons allemands de la préface à
"Lutèce" de Heinrich Heine - Analyse
linguistique des variantes.

...

1966-1969: Lektorin an der Universität Lille
1969-1972: Assistentin an der Universität Lille
seit 1972: Forscher am C.N.R.S, équipe Heine, Paris

Aufsätze zu Heine und zu Editionsproblemen;
Rezensionen in "Germanistik".

Rolf-Dieter HABICH, M.A.

Studienbeginn: 1961/62 Deutsch, Englisch

1. Staatsexamen: 1969

Magister: 1970

2. Staatsexamen: 1971

Magisterarbeit: Einheit und Zusammenhang in Hermann Brochs
Erzählzyklus "Die Schuldlosen".

seit 1970: im Schuldienst,
ab 1972: im Gymnasium Starnberg.

(zusammen mit Karola Habich) Übersetzung von "The Great
Moghuls" von Bamber Gascoigne, London 1971 (1973).

Josef HEIDINGER

Studienbeginn: 1971 Germanistik, Latein

Staatsexamen: 1977

Examensarbeit: Ironie in Schillers 'Wallenstein'.

seit 1978: Studienreferendar am Albrecht-Altdorfer-Gymnasium
in Regensburg.

Dr. Gisela HENCKMANN geb. Frischkorn

Studienbeginn: 1959 Germanistik, Romanistik, Philosophie

Promotion: 1972

Dissertation: Gespräch und Geselligkeit in Goethes
'West-östlichem Divan".

Tutorin für ausländische Germanisten an der Universität
München

"Instructor" beim Junior Year Munich
nebenamtliche Lehrtätigkeit am Max-Gymnasium München
Verwalterin einer Assistentenstelle

Mitarbeit am Literaturlexikon des Bibl.-Instituts;
Aufsätze über Literatur in Frauenzeitschriften.

Eckhard HENSCHIED, M.A.

Studienbeginn: 1960 Germanistik, Zeitungswissenschaft

Magister: 1967

Magisterarbeit: Wandlungen des Humanen in der Dichtung
Gottfried Kellers.

1968: Zeitungsvolontariat

1969: Redakteurstätigkeit in Frankfurt

seit 1971: freiberuflicher Journalist und Schriftsteller.

Romane, Hörspiele, Satiren und Glossen;
Literarhistorische Beiträge zu Dostojewski, Svevo, Mc Cullers,
Th. Bernhard, Nabokov u.a. sowie musikhistorische Beiträge
über Mozart, Verdi u.a. für Rundfunk und Zeitschriften.

Um es recht allgemein zu sagen: ich glaube, an mir vor allem die Erfahrung gemacht zu haben, daß man im Mischberuf Journalistik/Schriftstellerei kaum mehr mit den großen methodischen Fragen unserer Wissenschaft zu tun hat - bzw. die Kontroversen über diese Methoden, die verschiedenen Interpretationsmodelle usw. werden ziemlich unerheblich. Ganz erstaunlich aber nährt sich die eigene Produktion - die journalistische - von der Vielzahl der unterschiedlichen, sehr heterogenen, auch skurrilen "Bildungserfahrungen" sogar aus solchen Bereichen, mit denen man ernsthaft nie zu tun hatte. Es klingt despektierlicher als es gemeint ist: das Bildungsgewusel "im Hinterkopf", das sich zum einen von den eigenen frühen Leseanstrengungen, zum anderen von den Universitäts-"Erlebnissen" speist, erweist sich für die eigene Produktion - ernsthafte wie auch vor allem satirisch-nonsenshafte - als so unverzichtbar, daß das Universitätsstudium schon von daher einen überraschenden, neuen und vermutlich auch uralten Sinn gewinnt. Ein Autor (Berufsschreiber) verwertet gewissermaßen ständig Bildung, Kulturerbe wieder - und sei's negativ-ironisch. Fühlt er sich gelegentlich "ausgeschrieben", könnte das meinem Gefühl nach damit zusammenhängen, daß dieser eben auch entscheidend an der Universität begründete Bildungsfundus wenigstens partiell erschöpft ist. Es ist dies wohl eine extrem konservative Ansicht von Wissenschaft - für den "Praktiker" kurioserweise aber ein sehr konkreter, nützlicher Bezugspunkt. - Die wissenschaftliche Entwicklung des Fachs Germanistik verfolge ich sporadisch über Buch-Neuerscheinungen und Artikel über Tagungen etc.

Mechthild HERWIG, M.A., geb. HAUSLADEN

Studienbeginn: 1962/63 Germanistik, Anglistik

Staatsexamen: 1968

Magister: 1969

Magisterarbeit: Alltäglichkeit und alltägliche Sprache
in Gottfried Kellers "Martin Salander".

1970-1974: Ortslehrkraft am Goethe-Institut Karachi/Pakistan;
danach aus familiären Gründen (Kinder) nur mehr aushilfsweise
berufstätig (an Goethe-Instituten).

Dr. Valentin HERZOG

Studienbeginn: 1959 Germanistik, Geschichte,
Italienisch u.a.

Magister: 1965

Doktorat: 1969

Oberlehrer: 1971

Magisterarbeit: Auffassung und Deutung des Dichters bei
Grimmelshausen *

Dissertation: Ironische Erzählformen bei C.F. Meyer
(publ. 1970).

Freier Mitarbeiter an Kindlers Literatur Lexikon;
Sprachlehrer Neue Sprach- und Handelsschule, Basel;
Deutschlehrer am Deutschen Gymnasium in Biel;
Deutsch- und Geschichtslehrer am Gymnasium Bäumlihof, Basel;
Literatur- und Theaterkritiker an der (Basler) National-Zeitung;
heute Mitarbeiter an der Basler Zeitung.

Beiträge in Kindlers Literatur Lexikon;
Rezensionen, Theaterkritiken u.a. (vorwiegend in der Basler
National-Zeitung bzw. Basler Zeitung).

Dr. Günter HESS

Studienbeginn: 1959/60 Deutsch, Latein, Mittellatein,
Kunstgeschichte

Staatsexamen: 1964

Promotion: 1970

Examensarbeit: Kunst und Kunstwissenschaft in Stifters
"Nachsommer".

Dissertation: Deutsch-lateinische Narrenzunft. Studien zum
Verhältnis von Volkssprache und Latinität in
der satirischen Literatur des 16. Jahrhunderts
(publ. 1971).

1966-1971: Wissenschaftl. Hilfskraft und Verwalter einer
wissenschaftl. Assistentenstelle;
Lehrbeauftragter in München
seit 1971: Wissenschaftl. Assistent Universität München
Habilitationstipendium der DFG.

Aufsätze in Zeitschriften und Sammelbänden zur deutschen und
lateinischen Literatur im 15.-17. Jahrhundert, zu Problemen
des ästhetischen Historismus im 19. Jahrhundert (Allegorie-
forschung, Reiseführer, Denkmalkult) und zur Geschichte der
Literaturgeschichtsschreibung in Deutschland;
Mitarbeit an der historisch-kritischen CELTIS-Ausgabe und
in der Redaktion des "Internationalen Archivs für Sozial-
geschichte der deutschen Literatur" (IASL) 1 (1976) ff.

Helmut HIERGEIST

Studienbeginn: 1966 Deutsch, Latein

1. Staatsexamen: 1971
2. Staatsexamen: 1974

Examensarbeit: Die Romane Heinrich Manns in der
Weimarer Republik.

seit 1974: Gymnasiallehrer.

Meine Universitätserfahrung diente m.E. relativ erfolgreich zur
Hinführung in eine wissenschaftskritische Betrachtung der neueren
deutschen Literatur. Der methodenkritische Ansatz legte Grundsteine
für kritische Hinterfragung geisteswissenschaftlicher Interpreta-
tionsmöglichkeiten. Bei aller "Didaktisierung" dieses wissenschaft-
lichen Ansatzes im Unterricht führte meine Erfahrung zur Fixierung
einer gewissen wissenschaftskritischen Gesamthaltung.

Die Weiterbildungsmöglichkeiten, die zeitweise nur durch Fach-
zeitschriften aufrechterhalten wurden, sind, vor allem wegen eines
permanenten Zeitmangels wegen Korrekturen, erschreckend gering.
Neuere wissenschaftliche Entwicklungen, z.B. in der Linguistik,
konnten nur sehr allgemein erfaßt und ausgewertet werden. Das
kritische Wertverständnis humpelt recht hinterher. Selbst Kontakt-
möglichkeiten zur UNI Regensburg konnten nicht erfolversprechend
aufrechterhalten werden.

Meine Erfahrungen, z.B. mit dem Deutsch-Curriculum in der Kolleg-
stufe, sind etwas zwiespältig. Zunächst erschien die Reform durch
ihre rationalisierbaren Aufbaukriterien vor dem Hintergrund
einer recht verschwommenen Deutschdidaktik Raum für eine wissen-
schaftspropädeutischere Behandlung der deutschen Literatur zu
lassen. Gewisse Verdrängungstendenzen für fiktionale Texte wurden
dabei in Kauf genommen. In der praktischen Unterrichtsgestaltung
erwies sich der wissenschaftsmethodische Ansatz allein wegen einer
spürbaren neuen "Illiterarität" vieler Kollegiaten als recht frucht-
los. Methodische Auswertungsprobleme werden von den meisten

Kollegiaten schematisch hingenommen und sind (z.B. im Grundkurs) an einem Minimalkatalog von tatsächlich realisierter Literatur kaum einübbar, geschweige denn hinterfragbar.

Aber vielleicht sind diese Anfangserfahrungen eben noch viel zu ungeduldig

Hans HÖRAUF

Studienbeginn: 1958/59 Deutsch, Geschichte, Geographie

1. Staatsexamen: 1963

2. Staatsexamen: 1965

Examensarbeit: Schmerz und Leid im Werk H. Heines.

1965-1971: Gymnasium Hersbruck

1971-1976: DAAD-Lektor der Universität Bandung/Indonesien

seit 1976: wieder Gymnasium Hersbruck.

Durch die Neugestaltung der Oberstufe (Kollegstufe) ist in den Leistungskursen eine intensivere Beschäftigung mit dem Fach Deutsch ermöglicht. Umgekehrt jedoch leidet der Unterricht in den Grundkursen an Stoffüberfrachtung und Zeitmangel. Somit hängt alles ab vom Zustandekommen eines Leistungskurses. An kleineren Schulen wie am Gymnasium Hersbruck (etwa 660 Schüler) fallen leider Kurse immer wieder Streichungen zum Opfer. So gab es hier nur einen LK Deutsch 1976/78, den ich zur Zeit führe. Das neue Curriculum ist in vielen Punkten der wissenschaftlichen Entwicklung der Germanistik verpflichtet (vor allem 3. KH Jahr Sprachwissenschaft, sowie Methodenlehre im 1. KHJ) und erfordert daher von einem Lehrer, der seit über 15 Jahren dem Universitätsstudium entwachsen ist, intensive Vorbereitung und Beschäftigung mit wissenschaftlicher Fachliteratur, vor allem da für Unterrichtszwecke aufbereitete geeignete Anleitungen und Textsammlungen erst vorbereitet werden. Also "Leistungsdruck" im Leistungskurs! Universitätserfahrungen, die bisher kaum verwendbar waren, werden jetzt "verwertbar". Daher bin ich Prof. Müller-Seidel zu besonderem Dank verpflichtet.

Rüdiger HOFFMANN, M.A.

Studienbeginn: 1961/62 Germanistik, kath. Theologie, Volks-

Magister: 1967 kunde

1. Staatsexamen: 1968

2. Staatsexamen: 1972

...

Magisterarbeit: Die Zurücksetzung der Sprache in der deutschen Komödie seit dem Naturalismus.

1968-1972: Wissenschaftl. Hilfskraft an der Universität Regensburg

seit 1972: Studienrat am Von-Müller-Gymnasium, dann am Goethe-Gymnasium, Regensburg.

Wie kaum ein anderes Fach unterliegt das Fach Deutsch in der Kollegstufe dem Einfluß augenblicklicher Moden, die allerdings, und das ist das Fatale daran, indem sie in die Lehrpläne Eingang gefunden haben, ihrer modischen Augenblicklichkeit enthoben werden und in der Festschreibung Dauer erhalten. Dank beharrlicher Interventionen, nicht zuletzt von Prof. Müller-Seidel, konnte Schlimmeres verhindert werden. Doch was übrig bleibt, ist schlimm genug.

Das betrifft zunächst die stundenmäßige Verkürzung des Deutschunterrichts von vier bzw. fünf der herkömmlichen Oberstufe auf drei Stunden in der Kollegstufe, sowie die Möglichkeit, den Deutschunterricht auf ein Jahr zu beschränken. Da das Fach außerdem nicht mehr verpflichtendes Abiturfach ist, liegt es praktisch in der Hand des Kollegiaten, das Fach Deutsch zu einem Nebenfach zu machen, was nicht selten geschieht. Für diese kritischen Anmerkungen sind nicht fachegoistische Gesichtspunkte bestimmend gewesen, sondern die Tatsache, daß dieses Fach neben seinen fachspezifischen Inhalten von Sprache und Literatur auch anderen Fächern notwendige Dienste zu leisten hat, richtiger gesagt, heute bereits nicht mehr leistet. Gemeint ist hiermit vor allem das gründliche Einüben schriftlicher und mündlicher Kommunikationsformen. Vor allem in den geisteswissenschaftlichen Fächern wird das Fehlen einer "zusammenhängenden Schreiblehre" (1) heute schon deutlich und beklagt.

Geradezu dilettantisch mutet der Curriculare Lehrplan dort an, wo er Aussagen über den Literaturunterricht macht. Als "Zielsetzung" ist festgelegt: "Einblick in einige bedeutende Werke der deutschen Literatur".(2) Hier von einem Minimalkatalog zu sprechen, ist Schönfärberei. Denn für einen Kollegiaten, der Deutsch nach der 12. Jahrgangsstufe ablegt, bedeutet das, daß er zwei Dramen und vielleicht je ein Beispiel einer epischen Kurzform gelesen hat. Wenn man dabei bedenkt, daß er mit dem Text weder epochenspezifisch noch gattungsgeschichtlich und geistesgeschichtlich, noch mit dem Verfasser des Textes etwas anfangen kann, so wird einem deutlich, daß der Literaturunterricht im Fach Deutsch nur mehr ein farcenhaftees Dasein fristet. Denn die hier vielleicht angepeilte exemplarische Arbeit an fiktionalen Texten ist nur sinnvoll von einem ausreichenden Hintergrundwissen her, das der Kollegiat aber weder in der stoffmäßig total überfrachteten 11. Klasse noch im Grundkurs Deutsch erwerben kann.

Ein Blick in den Curricularen Lehrplan kann das eben Festgestellte bestätigen. Für das zweite Kurshalbjahr etwa ist als Lernziel "Überblick über epische Kurzformen" angegeben. Wo früher einmal die werkimmanente Betrachtungsweise der Literatur ihr unerbittliches Regiment in aller Ausschließlichkeit führte, da regiert hier eine Art formimmanente Betrachtungsweise, ebenfalls nahezu ausschließlich. Denn mehr kann wohl in diesem Semester nicht geleistet werden, als die Texte den Lerninhalten entsprechend zu untersuchen. Ein wichtiges Unternehmen, vor allem wenn man bedenkt, daß Kollegiaten mit bestätigter Hochschulreife die auch im Ausland

bekanntesten Werke der deutschen Literatur, den "Faust" eingeschlossen, nur vom Hörensagen kennen.

Die Farcenhaftigkeit des Literaturunterrichts - der Mut zum totalen Kahlschlag hat wohl gefehlt, was ehrlicher gewesen wäre - zeigt auch das 2. Semester. Ziel ist, am Beispiel von zwei gelesenen Dramen und "durch die Lektüre repräsentativer Ausschnitte aus anderen Dramen", in der Praxis wohl ein recht dilettantisches Unternehmen, "einen Einblick in die Entwicklung des deutschen Dramas von der Aufklärung bis zur Gegenwart" zu geben. Das Ganze wird noch von einem modischen Rankenwerk umgeben, denn die Dramen sollen "nicht ausschließlich als Texte, sondern auch in ihrer Bezogenheit auf die Bühne und Darstellung behandelt werden. Dabei dürfen auch Theaterkritik und das Publikum nicht übergangen werden, da Drama und Theater auf Öffentlichkeit bezogen sind" (3). Und das alles bei höchstens drei Wochenstunden und bei einem weiteren Semesterschwerpunkt ("Grundformen und Elemente mündlichen Sprachgebrauchs"). Außerdem sollen noch, allerdings auf alle vier Kursjahre verteilt, Protokoll, Diskussion, Vortrag, Kurzreferat, Textarbeit und Texterörterung, Einführung in das Verwenden von Sekundärliteratur "gelehrt und eingeübt" werden. (Groteskerweise wird in neue oder schwierige Arbeitstechniken im Grundkurs nur eingeführt, während sie im Leistungskurs eingeübt werden. Wenn die Wahl der Leistungs- bzw. der Grundkurse unter dem Gesichtspunkt von Neigung und Begabung durchgeführt wird, heißt das, daß die weniger Begabten die notwendigen Arbeitstechniken sich selber aneignen müssen, während sie mit den Begabteren im Unterricht eingeübt werden!)

Man sieht, und das ist nun auch ein Politikum, daß sich der Deutschunterricht in der reformierten gymnasialen Oberstufe nicht mehr an der "Pflege und Vermittlung des literarischen Erbes der Nation" beteiligt, um dieses große Wort zu verwenden, nicht ganz ohne Unbehagen, aber doch auch von der Notwendigkeit überzeugt, sich vor dieser Aufgabe nicht einfach davonstellen zu dürfen.

Ein Vergleich unseres Curricularen Lehrplanes mit den Lehrplänen der DDR zeigt, daß unsere Kulturpolitiker in Sachen "klassische Literatur", was wohl nicht nur auf die Epoche der deutschen Klassik beschränkt werden kann, dem Alleinvertretungsanspruch der DDR weitgehend Rechnung getragen haben. Die Literaturdidaktiker drüben scheinen unseren Literaturunterricht genau zu kennen, wenn sie apodiktisch feststellen: "Die Arbeiterklasse ist als einzige Klasse in der Lage, auch das klassische Literaturerbe in Besitz zu nehmen; nicht als "Zutat" oder "Ergänzung" zu der von ihr hervorgebrachten Kultur, sondern als Bestandteil ihrer Kultur. Diese Aneignung ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe" (4).

"Verzichtspolitik ohne Gegenleistung"?! Weiß das der verantwortliche Minister?

- (1) Albert von Schirnding: Frißt die Reform ihre Kinder? Die Kollegstufe im 1. Jahr nach ihrer Einführung. In: Süddeutsche Zeitung. 81.8/9.4.1978
- (2) Sonderdruck Curricularer Lehrplan für Deutsch.München 1976.S.39
- (3) ebd. S. 44
- (4) Literaturunterricht 9./10.Klasse. Fachwissenschaftliche und methodische Anleitung zum Lehrplan 1971. Berlin 1974. S. 5

Dr. Volker HOFFMANN

Studienbeginn: 1959 Germanistik, Kath. Theologie
Staatsexamen: 1966
Promotion: 1971
Dissertation: Hamanns Philologie,
seit 1971: Wissenschaftl. Assistent Universität München
Forschungsbericht zu Achim von Arnim;
Edition der Autobiographie A. Bernds und der Werke Chamissos.

Gertraud HOFMANN, geb. Kelch

Studienbeginn: 1968/69 Deutsch, Latein, Philosophie
1. Staatsexamen: 1976
2. Staatsexamen: 1978
Examensarbeit: Die Stellung der Intrige in Christian Weises
"Masaniello" und in den Trauerspielen des
Andreas Gryphius.

Helmut HOFMANN, M.A.

Studienbeginn: 1962/63 Germanistik, Romanistik,
klass. Philologie
Magister: 1968
Magisterarbeit: Probleme der Altersdichtung in Goethes
"Westöstlicher Divan".
1968/69: Lektor für Deutsch in Pavia, Italien
(Collegio Ghislieri)
1969/70: Dozent am Goethe-Institut Prien
1970-1973: Dozent am Goethe-Institut Berlin
1973-1976: Dozent am Goethe-Institut Göttingen (Leitung der
Fortbildungskurse für ausländische Deutschlehrer)
seit 1976: Leiter der Sprachabteilung am Goethe-Institut
Atlanta.
Übersetzungen aus dem Französischen und Italienischen;
Aufsätze zur Methodik von Deutsch als Fremdsprache.

Meine Universitätserfahrungen spielten in meiner bisherigen Berufspraxis als Dozent beim Goethe-Institut zwar durchaus eine wichtige Rolle, wenn auch nicht so sehr, was man in literarischen oder linguistischen Seminaren erarbeitete. Da mein Fach, soweit es sich bei meiner jetzigen Tätigkeit um Spracharbeit handelt, Deutsch als Fremdsprache ist, hilft mir mein sprachwissenschaftliches und z.T. auch mein literarisches Studium durchaus; es ist ja im einzelnen auch gar nicht abzuwägen, inwieweit man im Unterricht indirekt von den Studienerfahrungen profitiert. Wichtiger für mich aber sind meine Studienerfahrungen auf pädagogischem Gebiet, da es eine meiner Hauptaufgaben ist, amerikanische Deutschlehrer methodisch-didaktisch zu beraten, Seminare und Werkstattgespräche durchzuführen. Bei dieser Deutschlehrerfortbildung kommt mir mein Universitätsstudium allerdings sehr zustatten. Besonders wichtig für meine Tätigkeit beim Goethe-Institut sind natürlich die Fremdsprachen, die ich studiert habe, und mehr noch als die Sprachen selbst (die man ja auch relativ schnell im Lande lernen könnte) sind die Erfahrungen von Bedeutung, die ich auf allen Gebieten während meiner Studienjahre in verschiedenen Ländern gemacht habe. In diesen Jahren, in denen ich im streng wissenschaftlichen Sinn vielleicht weniger "studiert" habe, habe ich mit Sicherheit am meisten gelernt. Umso mehr bedaure ich die Tendenz in Deutschland heute, auf ein Studium im Ausland zu verzichten zugunsten eines raschen Studienabschlusses, und um nur ja den Studienplatz nicht zu riskieren.

Für die Programmarbeit des Goethe-Instituts (Vorträge, Ausstellungen, Filme, Konzerte, Theater usw.) ist mein Universitätsstudium natürlich von unschätzbarem Wert, obwohl auch hier die mittelbaren Effekte des Studiums sich als wichtiger herausstellen: die Aufnahme-fähigkeit und -bereitschaft für alles, was sich auf kulturellem Gebiet in Deutschland und anderswo abspielt. Dabei konnte ich inzwischen, aufbauend auf meine Erfahrungen während des Studiums, Schwerpunkte auf den Gebieten Film und Literatur entwickeln, für die ich zur Zeit auch das Veranstaltungsprogramm des Goethe-Instituts zusammenstelle (ein wichtiger Ausgleich zur Spracharbeit).

Im Rahmen des zeitlich Möglichen versuche ich daher auch, mich über die neuesten wissenschaftlichen Entwicklungen der Germanistik auf dem laufenden zu halten. Da dies aber nur bruchstückhaft möglich ist, möchte ich keine Stellungnahme zu einzelnen Entwicklungen und Veränderungen abgeben.

Da ich zwar nicht im Schuldienst tätig bin, aber doch im Fach Deutsch als Fremdsprache ständig mit methodisch-didaktischen Fragen beschäftigt bin, noch ein Wort zur Entwicklung in diesem Fach: die interessanteste und für mich wichtigste methodische Neuerung der letzten Jahre ist die Betonung der kommunikativen Kompetenz statt der einseitig grammatikorientierten Progression beim Erlernen einer Fremdsprache. Daneben zeichnet sich aber auch die Tendenz ab, einzelne Fertigkeiten (wie z.B. das Leseverständnis) für spezifische Fachgruppen gezielt in Schnellkursen zu vermitteln, da am Deutschen interessierte Ausländer, besonders solche in wichtigen Positionen, oft nicht die Zeit (und manchmal auch nicht das Interesse) haben, alle Fertigkeiten im Deutschen (wie Sprechen, Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben) gleichmäßig zu entwickeln. Dies ist besonders in den USA ein weites und in der Zukunft fruchtbares Feld.

Dr. Helene HULLER

Studienbeginn: 1961 Deutsch, Theologie, Geschichte

Staatsexamen: 1967

Promotion: 1974

Examensarbeit: Die Korrelation von Raum und Zeit in
Thomas Manns Roman "Der Zauberberg".

Dissertation: Der Schriftsteller Friedrich Huch.
Studien zu Literatur und Gesellschaft um die
Jahrhundertwende.

seit 1973: als Studienrätin im gymnasialen Schuldienst der
Stadt München.

Methoden und Inhalte des Faches Germanistik lassen sich für die praktische Arbeit an einem Gymnasium nach meiner Erfahrung nur in beschränktem Umfang verwerten. Ansätze dafür sind in der Oberstufe, vor allem Kollegstufe, gegeben, während in Unter- und Mittelstufe andere (z.B. pädagogische) Gesichtspunkte den Vorrang haben müssen. In neuen Lehrplänen wird das allerdings z.T. übersehen.

Die Curricularen Lehrpläne für die Oberstufe haben mehr Verwirrung als Klarheit gebracht. Der erste Entwurf mit stärker sprach- und gesellschaftskritischen Aspekten erforderte zunächst eine Menge Zusatzstudium, wurde aber rasch von einem weiteren Plan überholt, in dem die "konventionellen" Stoffe wieder stärker beibehalten werden. Die Verbindung führte zu einer unerträglichen Fülle von Stoff und Methoden, wodurch Leistungs- und Abstraktionsfähigkeit der Schüler absolut überfordert sind. Ich mache gerade diese Erfahrungen mit einem Leistungskurs Deutsch. Es ist mühsam, hinter, unter und neben den Pflichtforderungen auch noch so etwas wie Freude an der Literatur zu fördern oder zu erhalten.

Die geringe Verbindung zur Universität nach dem Studienabschluß ist sehr zu bedauern. Außer Fachzeitschriften bleibt nichts. Warum werden keine Vorträge angeboten (über die Schulträger), in denen zusammengefaßt über neue Entwicklungen referiert wird? Für ganze Vorlesungsreihen hat niemand Zeit, der an einer Schule arbeitet.

Heinrich HUSMANN

Studienbeginn: 1955 Kath.Theologie,
(Zweitstudium 1967) Germanistik

1.Staatsexamen: 1961 (Theologie)

1.Staatsexamen: 1972 (Germanistik)

2.Staatsexamen: 1975

...

Examensarbeit: Politische Lyrik des Expressionismus .

seit 1975: Studienrat am Käthe-Kollwitz-Gymnasium in München

Mein Studium der Germanistik 1967-1972 lief dauernd parallel zu meiner vollen Unterrichtsverpflichtung in der Realschule, so daß ich mein Studium kaum in einer echten "studentischen Muße" durchführen konnte - abgesehen von den "wilden Streiks", die damals an der Uni gang und gäbe waren. Dennoch glaube ich mit großem Interesse das Nötigste mir angeeignet zu haben - übrigens ohne je ein Seminar oder eine Vorlesung über Goethe belegt zu haben - und das möglichst praxis- und schulbezogen. Was ich hörte und mir erarbeitete über Expressionismus, Junges Deutschland (Heine), Realismus (Fontane), nicht zu vergessen auch Schiller, ferner die Moderne (Brecht und Frisch) - davon zehre ich noch heute und verwende vieles davon in meinem Unterricht.

Damit stehe ich bei der Schule: Momentan gebe ich einen Grundkurs Deutsch 3 Stunden pro Woche. Nach den Höhenflügen der Anfangsplanungen kehrte ich bald auf den Boden der Tatsachen und Möglichkeiten zurück: d.h. ich merkte, daß das Interesse der Kollegiatinnen weitgehend von den Leistungskursen absorbiert wird. Daß dann so nebenher der Grundkurs - auch im Deutschen - als Nebenfach läuft. Mir blieb also nichts übrig, als mich mit der Rolle vertraut zu machen, Deutsch als Nebenfach zu betrachten, um die Kollegiatinnen nicht zu überfordern. Eine sehr ernüchternde Erfahrung also, nachdem man uns vorher von den Curricularen Lehrplänen her einzusuggerieren versuchte, die Fächer der Kollegstufe böten eine Art vorgezogenes Universitäts-Seminar. Gewiß zeigen einige wenige Kollegiatinnen großes Interesse, so daß man mit ihnen arbeiten, sich auf sie verlassen kann, aber die große Mehrheit hält mal ihr Referat, läßt sich ausfragen, schreibt die Klausur und Kurzarbeit - und damit ist für sie der Grundkurs gelaufen.

Gerhard JANNER

Studienbeginn: 1957 Deutsch, Geschichte, Erdkunde

1. Staatsexamen: 1963

2. Staatsexamen: 1965

Examensarbeit: Die Funktion der Intrige im Drama Lessings.

1963-1970: Schuldienst in München, Donauwörth und Weißenburg

1970-1975: Goethe-Schule in Buenos Aires/Argentinien;
dort Fachleitung für das Fach Deutsch

seit 1975: stellvertr. Direktor des staatlichen Gymnasiums
Vilsbiburg .

12 Hörspiele und Funkerzählungen bei verschiedenen Sendern in der Bundesrepublik, in Holland, in der Schweiz und (in Übersetzung) in Jugoslawien;
ein Aufsatz "Zur Situation des Faches Deutsch an einer deutschen Auslandsschule" wurde Prof. Müller-Seidel im Original übergeben.

...

Dr. Heide KALMBACH geb. HEPPBERGER

Studienbeginn: 1961 Germanistik, Philosophie, Geschichte

Promotion: 1974

Dissertation: Bildung und Dramenform in Goethes "Faust".

Freie Mitarbeit im Verlag;
Volkshochschuldozentin (Literatur, Kinder- u. Jugendliteratur)
Freie Mitarbeit im Rundfunk.

Beiträge in KLL.

Ich gehe davon aus, daß es Ihnen trotz des festlichen Anlasses auf sachliche Berichterstattung ankommt, will also nichts beschönigen. Nur so kann vielleicht die Summe all dieser halbprivaten Berichte ein Bild geben über die Situation der "Germanisten" 1) im Alltag oder über den Alltag der Germanisten, nur so kann aus dem Festschriftsubstitut eine Dokumentation werden, die mehr ist als ein Poesiealbum, und darum, so vermute ich, ist es Ihnen letztlich zu tun.

Als ich meine Dissertation vor nunmehr fünf Jahren nicht nur schwarz auf weiß, sondern schließlich auch gedruckt besaß, konnte ich kaum mehr tun, als sie nach Hause tragen. Eine entsprechende berufliche Tätigkeit ließ sich so leicht nicht finden, zumal ich wegen meines Sohnes nur halbtags hätte arbeiten können. Kurz danach erwartete ich das zweite Kind. Umso wichtiger war es mir, den Anschluß an eine fachbezogene Arbeit nicht zu verlieren. In München war das dann ein wenig Verlagsarbeit, Redigierung wissenschaftlicher Arbeiten, einige Aufsätze in Kindlers Literatur Lexikon. Als ich meinem Mann in den Norden folgte, waren die Arbeitsmöglichkeiten nicht besser, zumal es hier kaum Verlage gibt. Seit über zwei Jahren aber gebe ich nun Kurse an der Volkshochschule, und zwar über Literatur und über Kinderliteratur. Neuerdings mache ich zusätzlich Literatursendungen für den Rundfunk. Vor allem die Arbeit an der VHS führt dazu, daß ich in einem etwas eingeschränkteren Sinn von "Berufspraxis" doch etwas sagen kann zu Ihrem Thema: Universitätserfahrung und Berufspraxis.

Ich begann mein Studium 1961, studierte Germanistik (und Philosophie) also in einer Zeit, wo die Kunst der Interpretation allgemein noch hochgehalten wurde, der werkimmanente Ansatz aber - von Böckmann und auch Emrich längst transzendiert - allmählich fragwürdig geworden war. Wir lernten Umgang mit Literatur (- es war allerdings ausschließlich Literatur "über dem Strich", d.h., uns beschäftigten nur literarisch mehr oder weniger als hochstehend ausgewiesene Texte -) als Strukturanalyse und als Verstehen von Historizität. Der Umbruch des Fachs, die sogenannte Krise der Germanistik mit der Aufsplitterung in soziologische Literaturwissenschaft, Rezeptionsforschung, Linguistik, Strukturalismus...kam erst nach dem Studium, überholte mich aber in gewisser Weise während der Abfassung meiner Arbeit.

Auf einer etwas anderen Ebene liegt eine weitere Besonderheit des damaligen Studiums: Während frühere Generationen das Fach Germanistik "von den Anfängen bis zur Gegenwart" zu studieren hatten, als Literaturgeschichte in ihrer Gesamtheit, wo die einzelnen Epochen als Schubfächer mehr oder weniger unbefragt mit Texten aufgefüllt wurden, galt bei uns das "Schwerpunktstudium". Obwohl es durch die Prüfungspraxis weitgehend wieder aufgehoben wurde (man also letztlich dennoch von den Anfängen bis zur Gegenwart alles parat haben sollte, und dies zudem mit dem Anspruch von Spezialgebieten), sehe ich in diesem Schwerpunktstudium die Grundlage der fachlichen Kompetenz, die uns das Studium vermittelt hat. "Schwerpunktstudium" heißt: Im Gegensatz zu einem Überblicksstudium, wo die Einordnung vorgegeben ist, setzt man an bei einem bestimmten Textbereich und Problemzusammenhang, und nicht nur die literarhistorische Einordnung des Textes bleibt offen und ist erst Ergebnis des Arbeitsprozesses, sondern auch vieles andere: welche Methoden dabei sinnvollerweise angewandt werden, welche Ergebnisse bei welcher Methode, bei welcher Fragestellung erreicht werden können, welche Relevanz so und so erarbeitete Ergebnisse beanspruchen können usw.

Bei dieser fachlichen Problemorientierung ist das Aufkommen neuer Fragestellungen und neuer Methoden innerhalb des Fachs, das man studiert hat, zwar schwierig aber nicht mehr tödlich, wie es für den Studenten der Überblicksliteraturgeschichte wohl gewesen wäre. Geschult dafür, von welchen Prämissen her Ergebnisse verschiedenen methodischen Zugangs zu bewerten und zu verarbeiten sind, kann man neue Methoden zwar zunächst inhaltlich nicht besser verstehen als bei anderen Voraussetzungen, dann aber doch eher in einen Problemzusammenhang übertragen und in eventuell neue Fragestellungen integrieren.

Dasselbe gilt für die andersgelagerten Anforderungen durch die berufliche Praxis. Dadurch, daß das Schwerpunktstudium in unserem Fach nicht methodisch fixiert, sondern offen problemorientiert war, können andere Anforderungen, verschobene Problemstellungen und vielleicht auch neue Methoden grundsätzlich verkraftet werden: Anders als an der Uni ist der Umgang mit Texten und Literatur für die Adressaten der VHS nicht selbstverständlich und kein Selbstzweck; Literatur dient fast immer der Unterhaltung, manchmal der Bewältigung von Wirklichkeit, mitunter der Veränderung von Wirklichkeit, bisweilen der Information oder gar der Innovation und nicht selten - und auch das kann legitim sein - der Flucht vor der Wirklichkeit. Anders als im wissenschaftlichen Betrieb ist es daher eine Hauptaufgabe der literarischen VHS-Arbeit, den Teilnehmern diese verschiedenen Konsumfunktionen bewußt zu machen - schon damit sie nicht verwechselt werden. Dabei wäre natürlich nichts gegen eine Verwechslung zu sagen, wo der Konsument von beispielsweise "Information" gleichzeitig seiner Unterhaltung frönt oder umgekehrt, sehr viel aber gegen jene Verwechslung, wo jemand Wirklichkeit nach dem Muster von Fluchtliteratur zu bewältigen versucht!

Trotz dieser Orientierung an Literatur als Gebrauchsgut, das in die Alltagserfahrung der Leser zurückzukoppeln ist, sollen die Kurse an der VHS grundlegend und systematisch den Zugang zu literarischen Texten und Formen vermitteln und erleichtern. Damit aber

wird innerhalb der Arbeit an den ausgewählten Textbeispielen durchaus verwertet, was sich der Kursleiter während seines Studiums und dann in der Vorbereitung fachlich erarbeitet hat. Auch hier geht es um Erfassen und Bewerten der Textintension, auch hier ist das nur möglich durch das Herausarbeiten von Strukturmerkmalen und in der Beantwortung der Frage nach deren Funktion. Die Kurse sind eingeteilt in Grund- Aufbau- und Spezialkurse, wo nach wachsenden Schwierigkeitsgraden Einsicht in Wesen und Wirkung der literarischen Grundarten, in verschiedene Erzähl- und Darstellungsformen und verschiedene Erzählperspektiven eingeführt werden soll. Zudem werden Werke verschiedener Zeiten und verschiedenen Anspruchs vorgestellt und verglichen. Spezialkurse befassen sich dann mit besonderen Themen, ich leite gerade einen: "Wer hat Angst vor moderner Literatur", wo wir auf Wunsch der Teilnehmer nun schon den dritten Kafkatext erarbeiten. Offenbar war ich die einzige, die Angst davor hatte.

Kurse über Kinderliteratur laufen etwas anders. Hier geht es mehr um die Bewertung von Literatur und das heißt für die konkrete Arbeit: an Büchern zu einzelnen Alters- und Problembereichen werden solche Fragen an die Texte erarbeitet, die den Teilnehmern den Inhalt verfügbar machen zur eigenen Bewertung.

Fazit: In der Arbeit für die Volkshochschule und auch für Literatur-sendungen im Rundfunk muß man Texte und Problemzusammenhänge erarbeiten wie während des Studiums auch. Danach aber muß man das Erarbeitete auf die Interessenlage der Adressaten abstimmen und: man muß das Schwere leicht zugänglich machen; man muß es schaffen, "das Germanistische ins Deutsche zu übersetzen" ²⁾, in die Sprache der Adressaten.

- 1) Der Begriff wirkt ideologiebelastet. Ich wähle ihn, weil mir der Ersatz "Literaturwissenschaftler" zu anspruchsvoll erscheint für solche, die Literaturwissenschaft studiert haben, dann aber umsetzen lernen mußten in andere Bereiche.
- 2) Die Formulierung bezieht sich auf Hans Magnus Enzensberger: Brentanos Poetik, München 1961. Dort heißt es in der Nachbemerkung: "Leider hat (die Revision) erwiesen, daß der Versuch einer Übersetzung aus dem Germanistischen ins Deutsche letzten Endes zum Scheitern verurteilt bleiben muß."

Dr. Iman Osman KHALIL

Studienbeginn: 1966/67 Germanistik, Geschichte

Magister: 1972

Promotion: 1977

Magisterarbeit: Formen der Polarität im Spätwerk Wilhelm Raabes. Untersuchungen zum Roman "Die Akten des Vogelsangs".

Dissertation: Das Fremdwort im Gesellschaftsroman Theodor Fontanes. Zur literarischen Untersuchung eines sprachlichen Phänomens (1978).

Dr. Klaus H. Kiefer

Studienbeginn: 1966 Germanistik, Romanistik
Staatsexamen: 1974
Promotion: 1977
Dissertation: 'Wiedergeburt' und 'neues Leben' - Studien
zu Goethes Italienischer Reise.

1974/75: Deutschunterricht am Münchener Maximiliansgymnasium
seit 1977: Referendardienst in München und Garching.

1. Zur Frage, "inwieweit die Universitätserfahrung in der bisherigen Berufspraxis eine Rolle gespielt haben und noch spielen und was sie denjenigen bedeuten, die sie nicht beruflich 'verwerten'", kann ich nur vorläufig und sehr subjektiv antworten. Meine Berufspraxis zählt erst einige Monate, die Erfahrungen sind gewissermaßen noch 'brandneu'.

Es kann jedoch in Umkehrung der Fragestellung schon gesagt werden, daß es der Beruf des Gymnasiallehrers geradewegs verhindert, das im Studium erworbene Wissen zu 'verwerten'. Und zwar in mehrfacher Hinsicht. Das an der Universität produzierte Wissen ist quantitativ und qualitativ nicht der Schule zugeeignet. Nur wenige Schüler haben Talent und Bereitschaft, sich den in didaktischer Reduktion und Zubereitung gebotenen Werten zu widmen. Freilich bringt die im Studium erworbene humanistische Kompetenz gewisse Rollenvorteile. Die Momente aber, wo man als Literarhistoriker bzw. Literatur- und Sprachwissenschaftler sozusagen 'aus dem Vollen' schöpfen könnte - das ist wohl die landesübliche Vorstellung -, sind auf dem Stundenplan Ausnahme.

Wertbewußtsein und Sensibilität, Voraussetzung und Folge eines philologischen Studiums, erzeugen einen latenten Idealismus, eine gewisse 'Leidenschaft', die für institutionelle Frustrationen um so empfänglicher ist.

Der Erwerb des Doktorgrades gar, den man als Zeichen einer intensiven Fachausbildung und Bildung überhaupt ansehen sollte, könnte es gegenwärtig schließlich zur Folge haben, daß man vermittels eines merkwürdigen Akademiker-Klischees als Lehrpersönlichkeit ausmanövriert wird, seinen Beruf nicht ausüben darf. Die über die Verwendung im Staatsdienst entscheidenden Seminarlehrer, selten von fachlicher Kompetenz, fühlen sich - zumal ohne Dokortitel - verunsichert und ziehen nun einmal Adrettheit, Nettigkeit und volkstümliche Frische vor.

2. Zur zweiten Frage, "inwieweit nach Abschluß des Studiums Gelegenheit gegeben ist, die wissenschaftliche Entwicklung des Faches Germanistik und seine Veränderungen zu verfolgen" - die Restfrage nach der Zukunft des Faches muß ich mir aus Zeitgründen (s.u.) ersparen -, läßt sich klipp und klar feststellen: Es ist unmöglich, nach Studienabschluß in der Tätigkeit als regelrechter Deutschlehrer die Entwicklung des Faches zu verfolgen. Hat man nach einigen Jahren Kampf gegen Disziplinlosigkeit der Schüler und curriculare bzw. ausbildungsmäßige Reglementierung einigermaßen 'Luft' bekommen, ei-

...

ne gewisse Routine erworben - und 'Routine' bedeutet nicht nur Positives -, ist die wissenschaftliche Entwicklung längst 'davongelaufen'. In irgendeiner Fragestellung des Unterrichts 'in die Tiefe' zu gehen, ja, sich so gründlich vorzubereiten, wie man es intellektuell als selbstverständlich erachtet, verbietet sich aus Zeitmangel. Das sind nicht nur meine rein persönlichen Erfahrungen, sondern die zahlreicher Kollegen, zumindest derer, die den Verlust empfinden und darüber sprechen.

3. Zur Frage nach der Beurteilung der "verschiedenen Phasen der Lehrplanreformen im Fach Deutsch" kann ich nur wenig sagen. Mir scheint es nur verfehlt, alle Hoffnungen sinnvoller literarischer Bildung auf die Kollegstufe zu setzen. Der curriculare Lehrplan für die 12. und 13. Klasse verpflichtet - streng genommen - zu einem Germanistikstudium im Schnellverfahren, wie es wohl nicht allzu häufig die Unterrichtenden selbst besitzen. Nimmt man Ziele und Inhalte nicht 'so sehr' ernst - und das ist wohl die Praxis -, was soll dann dieser Lehrplan überhaupt?

Der Kollegstufe gehen 6 Jahre Deutschunterricht voraus, dessen Prinzipien höchst fragwürdig - antiquiert und dubios - sind und Lehrer wie Schüler gleichermaßen frustrieren. Alle individualistisch ausgerichtete Motivationstheorie sieht an der strukturellen Krise der Schule und des Unterrichts vorbei. Das institutionelle Moment in Wertvermittlung und Schülerreaktion bedingt Entfremdung und kommunikative Verzerrung.

Der 'angehende' Deutschlehrer - sei dies nun beruflich Endstation oder nicht - hat auf seinem Rücken die Dialektik von Paradigmawechsel und Tendenzwende, die Diskrepanz von Reformismus und Realität auszutragen.

Dr. Rainer-Maria Kiel

Studienbeginn:	1970	Germanistik, Anglistik
Staatsexamen:	1975	
Promotion:	1976	
Examensarbeit:	Darstellung und Kritik von Moral (Romeo and Juliet).	
Dissertation:	Die deutsche Klassik und ihr Publikum. Zur Aporie einer ästhetischen Erziehung.	

Seit 1977 Bibliotheksreferendar.

Vera-Eva Kinzel geb. Reimann

Studienbeginn: 1967/68 Deutsch, Geschichte, Sozialkunde

1. Staatsexamen: 1973

2. Staatsexamen: 1975

Examensarbeit: Die Gestalt Wallensteins in Geschichte und Dichtung. - Zur Unterscheidung von Dichtung und historischer Wissenschaft.

seit 1975 als STR i.K. am Bischöflichen Gymnasium St. Mauritz in Münster.

1. Zu bemerken ist eine Abneigung der Schüler gegenüber linguistischen Fragestellungen und Methoden und gegenüber dem Kommunikationsmodell als bestimmendem Ansatz der Analyse, wie es in den "Empfehlungen für den Kursunterricht" im Fach Deutsch in NRW noch immer im Mittelpunkt steht (von 1972).

2. Dichtung wird expositorischen Texten vorgezogen, der Zugang zu älterer Dichtung z.B. des Barock ist jedoch sehr, sehr schwer zu eröffnen. Dies hängt sicher mit der noch immer nicht überwundenen Krise des Geschichtsbewußtseins zusammen. Dennoch sind die curricularen Empfehlungen in NRW dahingehend zu kritisieren, daß sie der älteren Dichtung viel zu wenig Raum gewähren (siehe neue Lesebücher: Fortfall aller älteren Formen wie Legenden, Sagen z.B. Einseitige Hereinnahme von modernen Geschichten, die ebenso einseitig am Konfliktmodell orientiert sind) - und damit eine gewisse Geschichtslosigkeit verstärken.

3. Insgesamt macht sich ein Rückgang der Schriftlichkeit negativ bemerkbar, was das Sprachbewußtsein und die Sprachfähigkeit von Jugendlichen betrifft. Dies wird durch "Reformen" verstärkt, die in den Grundkursen 12 und 13 für solche, die Deutsch nicht als 3. Abiturfach gewählt haben, keinerlei schriftliche Arbeiten mehr vorschreiben.

Die mangelnde Sprachfähigkeit, die zu verhindern doch auch ein Ziel des Deutschunterrichts sein sollte, wirkt sich natürlich auch in allen anderen Fächern aus - Klagen der einzelnen Fachlehrer! - gerade bei solchen Schülern, die Deutsch überhaupt abgewählt haben. Ein verbindlicher Grundkanon mit Deutsch als Pflicht bis Klasse 13 würde wahrscheinlich manchen dieser Mängel abhelfen.

Grundsätzlich sind die Schüler selbst nicht unbedingt zufrieden mit ihrer "Pflicht zur Wahl", da selbst an großen Schulen nicht alle gewünschten Fächerkombinationen möglich sind, und die Belegung vieler zusätzlicher Fächer vom Stundenplan des Schülers her nicht tragbar ist.

...

Dr. Peter KOBBE

Studienbeginn: 1963/64 Germanistik, Philosophie

Promotion: 1971

Dissertation: Mythos und Modernität. Eine poetologische und methodenkritische Studie zum Werk Hans Henny Jahns (publ. 1973).

1971-78 Wissenschaftl. Assistent an der Universität München
seit 1978 Keramiker bei der Valentin Eisch KG Frauenau.

Aufsatz zur mhd. nachklassischen Epik; Programmheft "Götterdämmerung" zur Inszenierung an der Frankfurter Oper 1975;
Artikel "Symbol" im RL; Beiträge in KLL; Privatdruck: Erwin Eisch/P.K.: Zeichnungen/Gedichte, Nürnberg 1977.

Dr. Karl-Heinz KÖHLER

Studienbeginn: 1965/66 Deutsch, Geschichte, Politologie, Soziologie

1. Staatsexamen: 1971

Promotion: 1976

Examensarbeit: Besitz und Bildung. Eine Untersuchung zu Fontanes Roman "Frau Jenny Treibel".

Dissertation: Poetische Sprache und Sprachbewußtsein um 1900. Untersuchungen zum frühen Werk Hermann Hesses, Paul Ernsts und Ricarda Huchs.

z.Zt. Studienrat am Max-Planck-Gymnasium München.

Ilse (Sr. Ilsetraud) KÖNINGER

Studienbeginn: 1965/66 Deutsch, Französisch

1. Staatsexamen: 1971

2. Staatsexamen: 1973

Examensarbeit: Biografie und Autobiografie im Werk Max Frischs.

seit 1973 am Maria Ward Gymnasium Augsburg.

Religiöse Kinderliteratur und Modelle für den Religionsunterricht.

Er-innerte Gegenwart

Universität

Erwerb von
Wissen
Bildung
Kenntnissen
Fertigkeiten
Inhalten
Aus-bildung
wohin aus?

Für mich

lernen zu fragen
nicht wie gelehrt wird zu fragen
sondern
wahrnehmen
wie die Fragenkeime aus einem wachsen Erdreich
suchend
die Sachverhalte nicht verhalten sie
in Bewegung setzen Grenzen verschieben durch-
brechen
auch
Auseinandersetzung als Dissoziation
- schmerzlicher Nicht-Weg -
in
Isolation
beziehungslose
Unfruchtbarkeit
auch
Auseinander-frei-setzung
die neu in Beziehung setzt
Organismus-gleich
seinen Gesetzmäßigkeiten -eingeboren-
(woher kommen sie?)
gehorchend unermüdlich neue Strukturen gebärend...

Für mich und die mit mir....

nicht Weitergabe - vielleicht
Transformation
Keine Übertragbarkeit
- Krankheiten werden übertragen!
vielleicht
Teilhabe
Teilwerdung dessen
was in mir geworden
damit
Werden werde

...

Dr. Jürgen KOLBE

Studienbeginn: 1960 Germanistik, Kunstgeschichte,
Philosophie
Promotion: 1967
Dissertation: Goethes "Wahlverwandtschaften" und der Roman
des 19. Jahrhunderts (publ. 1968).
Bayrischer Rundfunk (Kulturpolitik); Carl Hanser Verlag
(Lektorat); Berufsmäßiger Stadtrat in München (Kulturreferat).
Herausgeber der "Ansichten einer ^{künftigen} Germanistik" (2 Bde).
Edition zu Fontane; Beiträge in Funk, Fernsehen, Zeitschriften
und Zeitungen, Filmdrehbuch zu "Gruppenbild mit Dame".

Joachim KORTEGAST

Studienbeginn: 1969/70 Deutsch, Geschichte, Kunstge-
schichte, Pol. Wiss.
1. Staatsexamen: 1976
Examensarbeit: Die Sprache Heinrich von Kleists im Urteil
der Forschung des 19. Jahrhunderts. Eine wis-
senschaftliche Betrachtung.
seit 1977 Studienreferendar.
Realismus und Stil. Ein Beitrag zum Verständnis der poetischen
Sprache Kleists im 19. Jahrhundert, in: Jahrgabe der Kleist-
Gesellschaft 1977/78,

Germanistikstudenten lassen sich einteilen in Lehramtsstudenten und Literaturstudenten. Soll damit noch keine Wertung impliziert sein, muß man doch, was schließlich für den beruflichen Werdegang des einzelnen richtungsweisend ist, differenzieren zwischen den Studenten um des guten Zweckes willen und denen um der Sache willen, die für jene nur das Mittel ist. Aus den ersteren rekrutiert sich, neben der Minderheit der 'berufenen' Lehrer, die Masse der Lehramtsstudenten, deren guter Zweck des akademischen Einsatzes die vergleichsweise immer noch sichere und gutbürgerliche Position in einer - so hofft man - humanen Arbeitssituation ist. Schwieriger steht es mit den Literaturstudenten um der Sache willen, die meist aus einem halbsicheren Gefühl der Identität mit der Sache die Hoffnung schöpfen, an einem absehbaren Punkt ihrer Entwicklung ihre Chance ergreifen zu können. Vielen, denen mit dem Maß fürs Wirkliche, - den zukünftigen Hochschullehrern etwa - gelingt es, andere - auch sie haben in der Regel einmal ihre Chance gehabt - geraten im rechten Moment aus dem Gleichgewicht mit sich selbst, mit den Dingen. Ein solcher, trotz mancher Vorzüge, erbrachter Leistungen und auch Opfer, die ihn von so manchem Lehramtsstudenten unterscheiden mögen, verzweifelt vielleicht an den Dingen und sich selbst, er steigt aus - sein Metier

wird ihn nicht ungerechtfertigt lassen - aus den Regeln bürgerlicher Positionssteuerung, oder aber - wohlmeinende Lehrer und Freunde in gerechter Sorge um seine Zukunft legen ihm das nahe - er findet bei dem Versuch, sich aufzufangen, sich wieder im Kreise der Lehramtsstudenten um des guten Zweckes willen, in der Hoffnung, daß es schon gehen wird, im guten Gewissen jedenfalls, der Gesellschaft zu geben, was er ihr schuldig geworden ist, in der Erwartung schließlich, sich selbst der Gesellschaft zurückgeben zu können. Er bildet einen eigenen Typ des Lehrers - es hat ihn immer gegeben -, den aus verdämmerten Träumen, den aus Vergessenheit seiner selbst, dem doch letztlich wenig mit der allgemeinen Bestätigung geholfen ist, das 'Beste draus gemacht' zu haben. Vielleicht gelingt ihm - im Sinne Goethes - der Weg der 'Entsagung', vielleicht 'meistert' er sich, oder er bleibt, im Sinne romantischer Existenz Erfahrung, - Fremdling, Heimatloser, der er von je gewesen ist. Zumal - ihm drohen angesichts gegenwärtiger Einstellungspraktiken Vertreibung und Ausschluß am ehesten, und sei es in der Form, daß man ihn sanft zum freiwilligen Abschied geleitet. - Wohl dem Lehrer aus gutem Zweck, man kann ihn ködern, er hat kein schlechtes Gewissen dabei, er lebt im bescheidenen Stolz, 'es geschafft' zu haben, er wird eine sichere Stütze des Staates. Solche braucht man wohl, Gering-schätzung wäre fehl am Platze.

An ersterer Stelle Vermittler von Stoff, viel Stoff, sehe ich mich, wie jeder Gymnasiallehrer, vor das Problem gestellt, meine Ware in der konsumgerechtesten Verpackung an den Mann zu bringen. Vereinfachung, Schematisierung, simple Kausallogik sind vor allem von einer Schülergeneration gefragt, die in konservativen Grundstrukturen denkt und wertet. Wie weit es durch fortdauernde intensivere Arbeit möglich wäre, das Verständnis etwa von Dramentexten und literarischen Figuren in den Wertkategorien von gestern, von 'stark' und 'schwach', 'gut' und 'böse', Verbrechen und Strafe durch eine Methode der Problematisierung und Infragestellung des vermeintlich Gegebenen zu ersetzen, muß weiteren Erfahrungen vorbehalten bleiben. Nur glaube man nicht, einen wesentlichen Einfluß auf die Wertorientierung neuer Generationen nehmen zu können - dem wird im übrigen von höheren Instanzen sozusagen im Dienste eines (ungeschriebenen) Gesetzes zum geistigen Schutze der Jugend nur allzu gewissenhaft begegnet - : die Bildung des spezifischen kollektiven Wertbewußtseins einer Generation vollzieht sich doch nur zum wenigsten in der Schule, diesem Ort der affirmativen Leistungserfüllung um des guten Zweckes willen, nicht der Auseinandersetzung belangvoller Inhalte. Zudem, Problemorientiertheit impliziert die Gefahr mangelhaften Lehr- und Lernerfolges, weil Probleme sich nicht - im schulisch anerkannten Sinne des Wortes - lernen lassen und die Bereitschaft zu ihrer Annahme kaum in meßbaren 'Erfolgseinheiten' zu berechnen ist. Die Bereitschaft zum problemorientierten Lernen scheint mir jedenfalls so gering zu sein, wie die Erfüllungsbereitschaft gegenüber quantitativ Meßbarem, positiv Gegebenem und kausallogisch Einschätzbarem groß ist.

Auch täusche man sich nicht über den Geist einer Einrichtung, die sich 'Kollegstufe' nennt. Das Geizen um BEs (Berechnungs-, nicht Broteinheiten - aber das macht keinen grundsätzlichen Unterschied -) und um die zweite Stelle hinterm Komma bildet hier das primäre Le-

bensprinzip. Der Einsatz des einzelnen, zumal in den Grundkursen, erfolgt demgemäß in strenger Kalkulation eines Berechnungseinheits-Etats, innerhalb dessen das, was man Engagement für die Sache nennt, aber auch das, was in den musisch-geisteswissenschaftlichen Fächern der eigentliche Lebenskeim ist, - das Element der Muße und des Spielerischen nämlich - die Kalkulation nur überbelasten könnte. Wo dieser Etat nicht stimmt, kann es dem Lehrer leicht an den Kragen gehen. Verwaltungsgerichtsverfahren um Inhalte, Punkte, Noten sind, wengleich nicht an der Tagesordnung, doch geschehen und jederzeit möglich.

Die Ware so zu verpacken, daß sie 'verkäuflich' ist, Noten wiederum so zu 'verkaufen', daß der Preis dafür nicht über den Verkehrswert geht, stets so, daß Einsatz und Leistungserfolg, Mittel und Zweck sichere und berechenbare Größen bleiben, scheinen mir die Grundsätze innerhalb des technokratischen, im wahrsten Sinne des Wortes wertfreien, keimfreien Dienstleistungsbetriebes "Gymnasium" zu sein, die der Lehrer notwendig verinnerlichen muß. Hier beginnen die Probleme für jeden, vor den Zwängen der Funktion, deren Eindeutigkeit und Bemeßbarkeit mehr als anderswo und denn je auch von seiner Person erwartet werden. Die eindeutige Übereinstimmung und Zuordbarkeit von Funktion und Person des Lehrers ist damit die Grundvoraussetzung in einem Stellungskampf, der kaum siegreich beendet werden, in günstigen Fällen ein Leben lang im unentschiedenen Gleichgewicht schweben, zu oft doch aber einen lebenslangen personalen Abnutzungsprozeß bedeuten kann.

Unser Referendar, der, wie üblich, als Mittelstufenlehrer rangiert, ist als Germanist nicht gefragt. Die Differenz zwischen Bewußtsein und Funktion wird ihm oft schmerzlich bewußt. Seine Sache ist es nicht, die wenig praxisbezogene akademische Ausbildung für schulspezifische sachliche und methodische Schwierigkeiten anzuklagen, er ist froh, sie mit diesen ihren Inhalten und Problemstellungen genossen zu haben. Germanist ist er - gegenwärtig - privat, weniger vielleicht im alten Sinne als vielmehr sub specie einer neuen Möglichkeit - : er könnte, der's ernst gemeint hat mit der Sache und deshalb an ihr und um sie auch manches gelitten hat, sein Verhältnis zum Fache neu erfahren, vielleicht recht eigentlich erst bekommen.

Die Leiden eines Germanisten - wir wagen diese Verallgemeinerung - sind bekannt: angesichts geheiligter Normen einer mit sich selbst beschäftigten Disziplin, deren Gegenstände - die Dichtung, um es in Erinnerung zu rufen - oft zum bloßen Anlaß und Mittel sich selbstständigender methodischer Operationen und wissenschaftsimmanent sich entwickelnder Fragestellungen degradieren, angesichts der Selbstherrlichkeit einer Wissenschaft, deren Fragwürdigkeit als Problem sich um so deutlicher aufdrängt, als sie - im Zuge der allgemeinen inneren Entwicklung unserer Gesellschaft in den letzten fünf Jahren - von Wertfindungen und -aussagen von allgemeinerer Relevanz wieder Abstand zu nehmen sich genötigt sieht, - das meint, ihre Inhalte und Aussagen einer weitreichenden Integrierbarkeit ins 'Ganze' entzieht.

Für den, der das akademische Leben, aus welchen Gründen auch immer - es könnte das Letztgenannte mit im Spiele gewesen sein - zugunsten praktischen Tuns verlassen hat, bietet sich damit zunächst die Chance, die Gegenstände seines Faches, die Dichtung, mit neuen Augen

einzusehen: je mehr Erfahrung im praktischen Leben, je mehr Leid auch in der Erkenntnis der äußeren und eigenen Wirklichkeit, desto heller bisweilen und stärker die eigentlichen Einsichten in dichterischen Sinn, wie's jenseits allen Teilwissens denn eigentlich gemeint sei, - wovon sich doch eine wissenschaftliche Arbeit oft nur allzu wenig träumen läßt. Ist die wissenschaftlich-analytische Fähigkeit doch - was zu betonen ist - als entgegengesetztes Prinzip zweifellos 'conditio sine qua non', so wäre der letzte Schritt, über die Phase des radikalen Abstandes zur Wissenschaft hin, über das Wagnis neuer Naivität im Verhältnis zur Kunst, sich schließlich in seinem Fache wiederzufinden in einem Sinne, der nichts anderes beinhaltet als die Utopie der Versöhnung von Erkenntnis und "Grazie".

Unser Referendar ist der Ansicht, daß dieses Ziel seinem gegenwärtigen Tun zu einem Teil den Sinn gibt. Er gibt diesem Tun hinsichtlich der zukünftigen Form der Sicherung seiner leidigen Existenz nicht den Sinn des Endgültigen. Er hat in einem Jahr viel erfahren an der Wirklichkeit und sich selbst und erkannt, wie leichtfertig er - oder war es Notwendigkeit - aufs Spiel gesetzt und verloren hat, was ihm zuträglicher gewesen wäre.

Was er angetreten hat - er muß es sich immer wieder selbst versichern - ist ihm zuletzt nichts anderes als eine zweijährige Reise um die Welt: - vielleicht, daß von hinten irgendwo wieder offen ist, was, seit er sein Gleichgewicht verlor, ihm von vorne unwiderstuflich verschlossen ist.

Dr. Ernst Josef KRZYWON

Studienbeginn: 1959 Germanistik, Geschichte, Theologie,
Philosophie

1. Staatsexamen: 1974

2. Staatsexamen: 1977

Promotion: 1969

Dissertation: Heinrich Heine und Polen. Ein Beitrag zur
Poetik der politischen Dichtung zwischen
Romantik und Realismus (publ. 1972).

1965-74: Verlagslektor

1974-75: Gymnasiallehrer

1975-77: Studienreferendar

seit 1977: Wissenschaftlicher Assistent.

Aufsätze zu Heine, zur polnischen Geschichte und Literatur, zu Fragen christlicher Literatur sowie zu Literaturwissenschaft und Theologie; Vorträge und Beiträge im Rundfunk.

Für meine bisherige Berufspraxis - und das gilt für die gegenwärtige Tätigkeit in besonderer Weise - spielten die Universitätserfahrungen eine eminente, ja die entscheidende Rolle. Weder meine Tätigkeit als Verlagslektor und Redakteur, noch meine Lehrtätigkeit an Gymnasium und Universität, noch meine publizistische Aktivität und Vortragstätigkeit wären möglich gewesen ohne die Erfahrungen im Be-

reich der Universität und speziell im Umfeld der Germanistik. Hier wurden Grundvoraussetzungen geschaffen und Fundamente gelegt, die bis heute erhalten blieben, ja von denen aus auch künftig die "Irrungen und Wirrungen" der Zeitläufte durchstehbar und überwindbar erscheinen.

Dank meiner Tätigkeit als Wissenschaftlicher Assistent im Bereich der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur ist es mir - wieder! - möglich, die wissenschaftliche Entwicklung der germanistischen Fachwissenschaft und ihre Veränderungen gezielt zu verfolgen, vor allem mit Blick auf eine mögliche Koexistenz mit der Fachdidaktik Deutsch, aber auch mit Blick auf wissenschaftstheoretische wie wissenschaftspraktische Fragen einer interdisziplinären Koordination und Zusammenarbeit zwischen Germanistik/Fachdidaktik einerseits und Theologie/Philosophie andererseits. Die bereits weitgehende und teilweise erfolgreiche Zusammenarbeit dieser Disziplinen auf theoretischer Ebene ist beachtens- und lobenswert, auf der praktischen Ebene hingegen müßten noch viele Barrieren abgetragen und abgebaut werden, um einen auch im personalen und gesellschaftlichen Raum wirksamen interdisziplinären Dialog führen zu können. Die Dimension des Personalen, des Personalen sehe ich noch immer als in einer fortwährenden Gefährdung befindlich, die auch mit Blick in die Zukunft eher zu wachsen als zu schrumpfen scheint. Die Verrationalisierung, die Vergesellschaftung, die Verrechnung und Verjuridisierung hat leider auch den wissenschaftlichen Austausch und Umgang in einem beängstigenden Ausmaß erfaßt. Um so mehr würde ich eine Solidarisierung im gemeinsamen Bemühen begrüßen: die interdisziplinäre, vor allem von der Germanistik als Fachwissenschaft wie Fachdidaktik als auch von Theologie und Philosophie zu leistende Wiederentdeckung der Dimension des Personalen und Humanen.

Offensichtlich sind nicht nur der zeitgenössischen Literatur und Gesellschaft, sondern auch den wissenschaftlichen Zielsetzungen und Umgangsweisen Werte abhanden gekommen, die konstitutiv und elementar scheinen für deren Fortbestand wie Effizienz, wenn sie sich nicht ad absurdum führen lassen wollen. Nicht nur als Sollensnormen, sondern vor allem als Realisierungsformen konstituieren und verifizieren bzw. falsifizieren sich Werte und Wertvorstellungen.

Der Verlust der angesprochenen Dimension des Personalen und Humanen läßt sich auch - so meine ich aufgrund meiner relativ bescheidenen Erfahrung - am Beispiel des Phasenverlaufs der Entwicklung im Bereich der Lehrplanreformen belegen, aber ebenso bei deren Umsetzung und Realisierung im schulischen Alltag: die humane, personprägende Schule scheint dahin, ebenso das human- bzw. personorientierte Curriculum. Die geforderte und gewünschte optimale Sprachentfaltung, die Verbesserung der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit und die Entwicklung des für Studium und Beruf notwendigen Sprachverständnisses bleibt merkwürdig isoliert in einem kristallinen Bereich des Formalen, dem das Personale vor-, nach- oder beigeordnet scheint, gleichsam eine para- bzw. praelinguale oder postlinguale Komponente, die als Personalität bzw. Humanität mit strukturalinguistischen Zugriffen nicht "operationalisierbar" ist und deshalb ausgespart bleibt. Die Emigration der Personalität und Humanität aus Schule, Curriculum, Universität, Literatur und Gesell-

schaft?! Grund zum Pessimismus? zur Frustration? zur Resignation? Die Chancen der Rehumanisierung und Repersonalisierung sind noch nicht vertan, sie sind gegeben in der Solidarisierung um ein interdisziplinäres Bemühen, die Person und Humanität wieder zum Zentrum der Literatur und zum zentralen Aspekt der ihr zugeordneten Disziplinen zu machen. Literarästhetische Enkulturation als Personalisation und Humanisation, damit nicht wieder jemand sich in die Lage versetzt fände, eine Variation auf die Celansche "Todesfuge" schreiben zu müssen, eine Variation lediglich, mehr dürfte wohl nicht mehr gelingen!

Joachim Lang

Studienbeginn: 1961 Deutsch, Geschichte, Erdkunde

1. Staatsexamen: 1966

2. Staatsexamen: 1968

Examensarbeit: Die Probleme der Schuld und ihre Darstellung in Gottfried Kellers "Der Grüne Heinrich".

seit 1968 am Ruperti-Gymnasium in Mühldorf/Inn.

1. Leistungen des Studiums für die spätere Berufspraxis:
 - a) Denk- und Sprachschulung, Fähigkeit der Analyse poetischer und nichtpoetischer Texte, Verwendung wissenschaftlicher und didaktischer Literatur für die Unterrichtsvorbereitung.
 - b) Schwächen des Studiums: geringer didaktischer Bezug der Studieninhalte; geringe pädagogische Kenntnisse; keine Vorstellungen über die Schulwirklichkeit.
2. Das Verfolgen der wissenschaftlichen Entwicklung des Faches Germanistik nach dem Studienabschluß bleibt punktuell, ist nach persönlichen Vorlieben und Interessen für einzelne Gattungen oder Schriftsteller oder an berufliche Notwendigkeiten (z.B. Einarbeiten in Linguistik, Kommunikationstheorie) gebunden. - Vornehmliches Interesse gilt der didaktischen und methodischen Literatur; über die Kenntnis dieser Literatur erhält man auch Einblicke in neue wissenschaftliche Strömungen (z.B. Eindringen marxistischer Ansätze und Methoden in die germanistische Wissenschaft, Ausweitung des Literaturbegriffs).
3. Lehrplanreformen im Fach Deutsch
Seit 1976/77 revidierter CuLP für Grund- und Leistungskurs Deutsch gültig. Rückkehr der Literatur, Zurückdrängen von Kommunikationstheorie, Linguistik; Verschwinden der Trivilliteratur. - Reduktion der Stellung des Faches Deutsch in der reformierten Oberstufe: die weitaus größte Zahl der Schüler wählt erfahrungsgemäß den Grund (=Schrumpf-)kurs; dies bedeutet nachweislich eine erhebliche Einbuße an sprachlicher Schulung (Wegfall des Oberstufenaufsatzes) und an gründlicher literarischer Bildung.

Einwände gegen den Grundkurs-Plan: isolierte und formalisierte Betrachtung literarischer und sprachlicher Phänomene unter weitgehendem Verzicht auf den inhaltlichen Aspekt, der - unter erzieherischem Aspekt - von größerem Gewicht als die Formbetrachtung ist.

Rückwirkungen auf die 11. Klasse: Wegen des Verzichts auf eine diachronische Literatur - und Sprachbetrachtung (die in der früheren Oberstufe, Kl. 11-13 durchgeführt wurde) Überfrachtung der 11. Klasse mit Literatur (Klassik, Realismus, Moderne), was entwicklungspsychologisch ein Unding ist.

Rückwirkungen auf die Mittelstufe: Vorbereitung der Textanalyse und Texterschließung ab der 8. Klasse. Das Einüben der Texterschließung in dieser Altersstufe scheint mir bedenklich: Überforderung der Jugendlichen; Vernachlässigung des emotional-affektiven Bereichs.

Dr. Ingrid LEITNER

Studienbeginn: 1968/69 Germanistik, Slavistik, Byz.
Kunstgeschichte

Magister: 1974

Promotion: 1977

Magisterarbeit: Angewandte Geschichte. Untersuchung zu Scheffels Archaismen.

Dissertation: Sprachliche Archaisierung. Historisch-typologische Untersuchung zur deutschen Literatur des 19. Jahrhunderts.

Rezensionen in der Zeitschrift "Aurora" 1975-1977.

Dr. Richard MAI

Studienbeginn: 1957/58 Germanistik, Latein

Staatsexamen: 1963

Promotion: 1968

Examensarbeit: Wissen und Bewußtheit im Gedicht G. Benns.

Dissertation: Das geistliche Lied Sigmund v. Birken.

1965-67: Bibliotheksreferendar an der Bayer. Bibliotheksschule

1969: Zweites Staatsexamen f. d. höh. Bibliotheksdienst, seitdem an der Bayer. Staatsbibliothek

1975: Bibliotheksoberrat. Funktionen: Erwerbung von Literatur aus Skandinavien, Großbritannien und Commonwealth sowie aus Afrika. Ausbildungsleiter der Bayer. Staatsbibliothek
Akademie-Bibliothekar.

Dozent (NA) an der Bayer. Bibliotheksschule und an der Bayer. Beamtenfachhochschule, Abt. Bibliotheks- u. Archivwesen.

Jahrbuch der Bayer. Akademie der Wiss., Bibliographischer Anhang (Redaktion); Verzeichnis^T an der Bayer. Staatsbibliothek im Jahre 19... , neu abonnierten Zeitschriften (seit 1970).

^T der

Dr. Gisela MENZA

Studienbeginn: 1967/68 Germanistik, Kommunikationswissenschaft

Promotion: 1977

Dissertation: Adalbert von Chamisso's "Reise um die Welt mit der Romanzoffischen Entdeckungs-Expedition in den Jahren 1815-1818." - Versuch einer Bestimmung des Werkes als Dokument des Übergangs von der Spätromantik zur vorrealistischen Biedermeierzeit.

Seit 1977 freie Mitarbeit beim Deutschen Taschenbuch Verlag.

Seit meiner Promotion im Sommer 1977 bin ich auf der Suche nach einer Tätigkeit im Lektorat eines Verlages. Daher kann von Berufspraxis keine Rede sein und von mir nähere Auskünfte zu den gestellten Fragen leider nicht gegeben werden.

Interessant ist vielleicht eine Erfahrung, die ich in den letzten Monaten oftmals machen mußte: in der Auswahl beste Zweite zu sein, da - obgleich die Promotion immer sehr gut "gefallen" hat - Personen mit Berufspraxis vorgezogen wurden.

Allerdings haben mir die Begegnungen und Gespräche der letzten Zeit gezeigt, daß das Wissen und die Erfahrungen, die ich während des Studiums erworben habe, Bedingung sind, im Beruf das zu erreichen, was mir als Ziel vorschwebt: Lektoratsstelle in einem (möglichst literarischen) Verlag.

Nikolaus MILLER, M.A.

Studienbeginn: 1968 Germanistik, Französische Philologie

Magister: 1974

Staatsexamen: 1977

Magisterarbeit: Der Streit um den deutschen Idealismus. Untersuchungen zur deutschen Kleistforschung in der Zeit der Weimarer Republik.

Examensarbeit: Dokumentarliteratur und Öffentlichkeit. Exemplarische Analyse von Texten Kipphardts, Frieds und Runges.

Referendariat seit Herbst 1977

Aufsätze zum "Münchner Oswald" und zur "Kritischen Ästhetik".

Meine Berufspraxis beschränkt sich auf wenige Monate Unterricht. Soviel kann ich aber schon feststellen: Entscheidend für einen nach didaktischen Kriterien 'guten' Deutschunterricht ist eine breitgefächerte Kenntnis der Literatur und gerade auch der weniger bekannten Texte. Dies gilt nicht nur für den Literaturunterricht im engeren Sinne sondern auch für alle anderen Bereiche des Deutschunterrichts. Warum soll man den in der Unterstufe üblichen Aufsatztyp der Erzählfortsetzung an minderwertigen Geschichten demonstrieren, wenn sich die Ringparabel dazu eignet? Und weckt man mit der Analyse eines Heineschen Korrespondenzartikels nicht mehr Verständnis für die historischen Voraussetzungen und die ästhetischen Möglichkeiten des Journalismus als mit den obligaten Untersuchungen von Spiegel und Bildzeitung?

Dr. Maximilian NUTZ

Studienbeginn: 1963/64 Germanistik, Geschichte, Sozialkunde

1. Staatsexamen: 1968/69

2. Staatsexamen: 1971

Promotion: 1974

Examensarbeit: Die Vermischung des Komischen mit dem Tragischen in der Dramentheorie des 18. Jahrhunderts.

Dissertation: Werte und Wertungen im George-Kreis. Zur Soziologie literarischer Kritik (publ. 1976).

seit 1971 Lehrer am Gisela-Gymnasium in München.

Aufsätze zum Problem literarischer Wertungen, zur Wertungsdidaktik, zur Kulturindustrie, zu didaktischen Fragen und zur Lehrplangestaltung.

Die Lehrplanreform im Fach Deutsch befindet sich gegenwärtig - besonders in Bayern - in einer Phase der "Restauration". Die vorausgehende "Reformphase" war lehrplantheoretisch geknüpft an die Idee von "Chancengleichheit", "Mündigkeit" etc., didaktisch an das Prinzip der "Verwissenschaftlichung" der Lerninhalte und Lernmethoden. Die Grundkonzeption der Curriculumtheorie, Lernziele und -inhalte an sog. "Qualifikationen" des Lebens zu knüpfen und Lernprozesse durch Instrumentalisierung zu optimieren, enthielt m.E. folgende Probleme:

- Die Forderung nach stärkerem Gesellschaftsbezug der zu vermittelnden Qualifikationen brachte notwendigerweise die Gefahr der direkten Verwertbarkeit von "Bildung" für aktuelle gesellschaftliche Erfordernisse. Gerade die Distanz von "Bildung" gegenüber ihrer unmittelbaren Verwertbarkeit bietet die Chance, das Individuum auch für Veränderungsprozesse zu befähigen.

...

- Mit der Identifizierung von "Bildung" und "Ausbildung" für lebenspraktische, gesellschaftsrelevante Qualifikation geht das Individuum in seinen gesellschaftlichen Funktionsrollen auf. "Bildung" als Raum für Prozesse individueller Identitätsfindung wird tendenziell aufgehoben.
- Die traditionellen "Fächer" treten zugunsten von "Projekten" in den Hintergrund. Zur Klärung fachübergreifender Probleme muß Unterricht aber notwendigerweise auf die verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen zurückgreifen, deren Grundprinzipien aber weder vermittelt noch durchschaut werden. Die Problematik grundlegender "Orientierung" wird dadurch verkompliziert.

Am Bereich des Deutschunterrichts zeigt sich diese allgemeine Problematik in folgenden Schwierigkeiten:

- Der Gegenstand des Faches wurde mit dem Ziel des Erwerbs einer gesellschaftsbezogenen sprachlich vermittelten Sozialkompetenz ausgeweitet: an die Stelle von Sprache und Literatur trat das komplexe Feld der "Kommunikation". Neue Inhalte wie Werbesprache, Trivialliteratur etc. drängten die Bedeutung der sog. hohen Literatur zurück.
- Die Lernziele bewegten sich im Spannungsfeld verwertbarer Kommunikationsfertigkeiten (technokratische Richtung) und gesellschaftsverändernder Kritikfähigkeit (emanzipatorische Richtung). Beide haben den "subjektiven Faktor", den Identitätsbildungsprozeß des Individuums, undialektisch zugunsten der gesellschaftlichen Relevanz vernachlässigt.
- Mit der Ausweitung des Gegenstands zur "Kommunikation" verlor der Deutschunterricht seine - auch vorher schon problematische - homogene wissenschaftliche Basis: sein fachwissenschaftlicher Bezugsrahmen reichte nun von der Informationstheorie bis zur Sozialpsychologie. Er geriet noch mehr als früher in den Ruf der Unwissenschaftlichkeit (der Lehrer war für weite Bereiche seines Unterrichts nicht wissenschaftlich vorgebildet, also notwendigerweise dilettierender Autodidakt) und in die Gefahr, einen großen Teil der Lehrer zu überfordern.
- Die Überschaubarkeit des Faches für den Schüler wurde schwieriger. Die Konturlosigkeit des Gegenstandes und die Pluralität der Methoden drohten den Schüler mehr zu überfordern als zu motivieren.

Durch die Verunsicherung von Lehrern und Eltern durch die Reformphase war eine Gegenreform möglich, die m.E. eine noch zu wenig beachtete restaurative Problematik enthält. Diese sehe ich in folgenden Punkten:

- Im Zuge einer sog. "Entideologisierung" kehren in den Deutschunterricht Vorstellungen von Literatur zurück, die mittlerweile fachwissenschaftlich als anachronistisch angesehen werden müssen (z.B. Erlebnisbegriff). Ideologisch verdächtige Theorien, ja sogar Termini werden mehr oder weniger rigide eliminiert (Kommunikationstheorie, Literatursoziologie). Literatur wird zu einem fraglos gegebenen und zu vermittelnden kulturellen "Wert".
- Die Bedeutung des Lernens von "Bildungsgut" tritt wieder stärker in den Vordergrund. Das Tradierbare ist kanonisierbar (Kanon von 1964). Die Tradition wird - statt Ergebnis eines Vorgangs der Rekonstruktion des Vergangenen im Licht der Gegenwart zu sein - zum Besitz verdinglicht.

- Der Prozeß der Identitätsfindung tritt nun zugunsten der Autorität der Kulturwerte und wissenschaftspropädeutischer Fertigkeiten in den Hintergrund. Die stoffliche Überfrachtung der Lehrpläne wird bei aller Veränderung beibehalten.

Hans OBERAUER

Studienbeginn: 1958 Deutsch, Geschichte, Erdkunde

1. Staatsexamen: 1962/63

2. Staatsexamen: 1965

Examensarbeit: Die Darstellung der Revolution im Werk Georg Büchners.

1965-69 Gymnasium Weilheim;

1969-76 Dt. Goetheschule Buenos Aires/Arg.

seit 1976 wieder Gymnasium Weilheim/Obb.

1. Ich bin jetzt Pauker an einem bayer. Gymnasium, trotz aller Mühsal durch überfüllte Klassen, reduzierte Deutschstunden und Oberstufenreform sogar immer noch gern. Dennoch: was ich 1963 von der Universität an Wissen und Erfahrung mit in den Beruf gebracht hatte, empfinde ich heute als geradezu jämmerlich. Daß ich dennoch damit ein Staatsexamen bestehen konnte, ist mir heute ein Rätsel! Ich finde, daß ich seinerzeit erschreckend unbeholfen, schwerfällig und verunsichert die Alma Mater verließ. Ich mußte folglich viele Jahre unheimlich hart arbeiten, um für meine Aufgabe mich so weit zu rüsten, daß ich die nötige Sicherheit bekam, die ich für meine Arbeit in den Klassen brauche. Das nötige Rüstzeug also für meinen Beruf gewann ich erst an der konkreten Aufgabe in der Schule, nicht an der Universität, wovon wir uns damals auch recht verloren vorkamen. Wie ich höre, hat sich seitdem an der Universität manches geändert.
2. Sie fragen, inwieweit "Gelegenheit gegeben ist, die wiss. Entwicklung des Faches Germanistik und seine Veränderungen zu verfolgen".
Ich glaube, Gelegenheit dazu hätten wir eine Menge; so bemühe ich mich, über die Presse ("Die Zeit", die "Süddeutsche"), Verlagsanzeigen, Tagungen (Dt. Germanistentag in Regensburg) und ggf. in Gesprächen mit Referendaren etwas die Entwicklung zu verfolgen. Aber das ergibt freilich keine ausreichende Information, es bleibt beim Bemühen, ich glaube, aus drei Gründen:
 - a) Ohne klagen zu wollen, muß ich feststellen, daß die Arbeitsbelastung der Germanisten in der höheren Schule so hoch ist, daß keine Zeit mehr noch Kraft bleibt, sich um Außerschulisches zu kümmern, zumal auch zunehmend die Weihnachts-, Oster- und Pfingstferien für Korrekturen und Vorbereitungen für die Kollegstufe eingesetzt werden müssen.
 - b) Ferner ist bei der Entwicklung der Germanistik in den Hochschulen in den letzten zehn Jahren etwa solch eine Hektik und solch eine Zersplitterung der Diskussion zu beobachten gewesen, daß wir, zu wenig informiert, leicht verunsichert wurden, viele haben ohnehin völlig resigniert.

- c) Vieles der wissenschaftlichen Diskussion kommt zu uns erst verspätet und vor allem gefiltert(!) durch die schulbezogene Fachliteratur zu uns, sei es durch die Fachzeitschriften, wie "Der Deutschunterricht" oder "Wirkendes Wort" u.a., oder die Vielzahl von Handreichungen, Arbeitsmaterialien etc. der Schulbuchverlage. Diese freilich sind auch wieder von fleißigen oder/und ehrgeizigen Philologen verfaßt und zusammengestellt, die nicht mehr selbst an der Universität mitarbeiten, und somit ist ihr Arbeitsergebnis ebenfalls "aus zweiter Hand" oder ideologisch-pädagogisch gefiltert. Diese 3. Informationsquelle freilich fließt üppig, so üppig, daß auch sie nicht mehr voll ausgeschöpft werden kann (vgl. Punkt 1!).

Aus dieser Notlage heraus entstand bei uns ein freiwilliger "Germanistenzirkel", der sich hin und wieder zusammenfindet zum Informations- und Meinungsaustausch. Hier freilich überwiegen die kritischen Stimmen zur neueren Entwicklung, d.h. also die konservativen Kräfte (bei uns erstaunlich wenig mit Geburts- bzw. Examensjahrgängen identisch!).

Zu 3. kann ich persönlich noch wenig beisteuern, da ich durch meine 7 Jahre Auslandsdienst diesbezüglich wenig Erfahrung habe. Im Kollegenkreis freilich wird der Leistungskurs eher begrüßt, der Grundkurs als bedauerliche Verstümmelung angesehen. Ferner hat man hier geradezu für die Rückkehr der Literatur in die curricularen Lehrpläne gekämpft und sich über jeden bescheidenen Erfolg gefreut. Die dicken Pakete "Trivialliteratur" und "Linguistik" waren als ausschließliche Semesterthemen entschieden abgelehnt worden.

Eva ORTNER

Studienbeginn: 1962/63 Germanistik, Latein

1. Staatsexamen: 1968

2. Staatsexamen: 1971

Examensarbeit: Die Darstellung der Natur in den Balladen der Droste.

seit 1971 am St. Bonaventura-Gymnasium in Dillingen/Donau.

Dr. Walter PACHE

Studienbeginn: 1959/60 Deutsch, Englisch, Geschichte

Staatsexamen: 1965

Magister: 1966

Promotion: 1969

Habilitation: 1977

nicht mit der beruflichen Zukunft beschäftigen zu müssen. Als ich nach dem Studium dem Goethe-Institut beitrug, hatte es in der Bundesrepublik noch eine Art Monopolstellung für die Ausbildung zum Lehrer für 'Deutsch als Fremdsprache'. Während dieser Ausbildungszeit und auch noch während der ersten Jahre meiner Berufstätigkeit blieb die Beschäftigung mit der Germanistik bzw. mit deutscher Literatur mein Privatvergnügen - wogegen ich auch gar nichts einzuwenden hatte.

Erst mit meiner Versetzung ins Ausland und der Aufgabe, bei der Fortbildung ausländischer Deutschlehrer mitzuwirken, bot sich mir die Gelegenheit, von meinen Universitätserfahrungen in sehr bescheidenem Rahmen Gebrauch zu machen: Bei der Besetzung des Instituts Glasgow mit einem Historiker und einem Lateinlehrer fällt mir im Kursprogramm gewöhnlich der 'literarische Teil' zu, wobei es sich in der Regel um mehr oder weniger intelligente Unterhaltungen über Literatur handelt - kaum um Studien. Doch auch hier wird meine Beschäftigung mit Literatur eher durch meine Ehe mit einem britischen Germanisten als durch meine Berufstätigkeit gefördert. Allerdings habe ich inzwischen so ungeheure Lücken in meinen Kenntnissen über die englische Literatur festgestellt, daß ihr zur Zeit mein Hauptinteresse gilt.

Die berufliche Verwertung meiner Universitätserfahrungen ist äußerst gering. Trotzdem - oder vielleicht deshalb - schätze ich ihre Bedeutung für meine persönliche Entwicklung, für mein Verhältnis zur Sprache und die Ausbildung gewisser Denk- und Arbeitsmethoden sehr hoch ein. Nach wie vor vermisse ich den Bezug zur Berufspraxis nicht, sondern sehe u.a. die Vorzüge, mich dem Fach ohne Druck und mit aller Freiheit der Distanz widmen zu können. Da mir das Universitätszeugnis immerhin die Gelegenheit gab, mich als steuerzahlender Bürger zu etablieren, gehe ich meinem 'Privatvergnügen' auch ohne allzu schlechtes Gewissen nach.

Zu meinem Berufsalltag gehört es, mich über alle möglichen kulturellen Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland auf dem laufenden zu halten. Deshalb fallen mir die Schwierigkeiten der Information über diese Entwicklung, ganz zu schweigen von der Einschätzung der Veränderungen in einem bestimmten Fach, zunehmend auf. Die räumliche Entfernung spielt sicherlich eine große Rolle, vermutlich auch der erschreckend schnell wachsende Abstand zu nachfolgenden Studentengenerationen. Ich kann deshalb eigentlich kein Urteil abgeben. Vor allem weiß ich nicht, ob meine Verwirrung und meine instinktive Abwehr gegen viele Aspekte dessen, was sich mir als 'neu' darstellt, nicht einfach auf ein schiefes Bild von den tatsächlichen Verhältnissen zurückzuführen sind.

Marie Luise PERZLMAIER geb. Knauß

Studienbeginn: 1961 Deutsch, Französisch

1. Staatsexamen: 1968

2. Staatsexamen: 1972

Examensarbeit: Lenz und das Französische Drama.

seit 1972 Fachoberschule Bad Tölz

Zu Nr. 1)

Während meiner nun 5-jährigen Berufstätigkeit habe ich schon öfter die sehr erfreuliche Erfahrung gemacht, daß Zusammenhänge, die ich zwar auf der Universität "gelernt" hatte, mir nun plötzlich klar, einleuchtend, plastisch wurden - was nichts anderes heißt, als daß ich den geistigen Anforderungen des Studiums damals, vielleicht aus entwicklungsbedingten Gründen, nicht recht gewachsen war. - Praktisch gesehen: Skripten, soweit wegen der obigen Vorbehalte brauchbar, ziehe ich zur Unterrichtsvorbereitung heran; jedoch ist dieser Tätigkeitsbereich in der Schulart, an der ich unterrichtete, Fachoberschule, stark eingeschränkt, da vor allem sprachliche Probleme sowie Aufsatzlehre, z.T. Analyse von Gebrauchstexten, im Vordergrund stehen.

Zu Nr. 3)

Die Fachoberschule ist eine verhältnismäßig junge Schulart. Der Lehrplan in Deutsch, wie er zu Beginn der 70-er Jahre abgefaßt wurde, beschränkte sich auf einige lapidare Bemerkungen wie: 11. Klasse: Lyrik und Kurzgeschichte, 12. Klasse: Roman und Drama - daneben Aufsatzarbeit. - Inzwischen haben sich die Vorstellungen auf allen Gebieten differenziert, damit sind aber auch die Anforderungen erheblich gewachsen - eben mit der Menge des vorgeschriebenen Stoffes. Die Stofffülle ist momentan unser Hauptproblem, aber auch eine nicht daraus resultierende, sondern bei uns prinzipiell vorhandene Überforderung der Schüler, denen es an sprachlicher Vorbildung fehlt, sowohl aus Gründen des Milieus als der Schullaufbahn. Dieses Problem wird sich erheblich verschärfen, wenn, wie angekündigt, im nächsten Jahr auch bei uns der sog. curriculare Lehrplan eingeführt wird. Die dort enthaltenen Anforderungen stellen im Verhältnis zu den heutigen eine ganz erhebliche Steigerung dar, insofern als viele Sachgebiete (z.B. Linguistik) neu hinzukommen, außerdem aber selbständiges wissenschaftliches Arbeiten (in Form einer umfangreichen Facharbeit) verlangt wird. Von den Schülern, die zu uns kommen, sind - und das ist die Meinung fast aller Fachkollegen - höchstens 5% - 10% fähig, diesen Anforderungen gerecht zu werden. Die restlichen müssen an der Überfrachtung der Lehrpläne scheitern - und die Fachoberschule wird damit endgültig zum Selektionsinstrument!

Wolfgang PFAFFENBERGER

Studienbeginn: 1966/67 Germanistik, Anglistik

1. Staatsexamen: 1972

2. Staatsexamen: 1974

Examensarbeit: Die Entwicklung der Dramaturgie Max Frischs.

Seit 1975 Arbeit an einer Dissertation bei Prof. Müller-Seidel. Arbeitstitel: Blütezeiten und nationale Literaturgeschichtsschreibung. Eine Studie zur germanistischen Wissenschaftsgeschichte des 19. Jahrhunderts.

...

Da ich zur Zeit selbst zum Kreis der 'aktiven' Doktoranden um Professor Müller-Seidel zähle, was einen kontinuierlichen Gedankenaustausch selbstverständlich einschließt, kann das Statement von der gebotenen Kürze sein. Meine bisherigen schulischen Erfahrungen beziehen sich allein auf die Referendarszeit von 1973-74, so daß mir ein fundiertes Urteil über die Auswirkungen der Lehrplanreformen im Fach Deutsch nicht gut möglich ist. Einige Bemerkungen vielleicht marginaler Art seien aber doch gemacht.

Die Seminarschule in Regensburg war im Fach Deutsch bemüht, teilweise über Initiativen des Lehrerkollegiums den eingefahrenen Literaturkanon aufzubrechen und neue Perspektiven mit den Schülern zu erarbeiten. Dabei zeigte sich, daß Interesse an Literatur nicht nur über Texte geweckt werden kann, die herkömmlich der Trivialliteratur zugerechnet werden. Der immer schon spürbare Mangel an geeigneter Lektüre insbesondere für die Mittelstufe war auch hier das zu lösende Problem. Wir erarbeiteten uns mit einem engagierten Seminarlehrer Nestroys 'Talisman' und 'Lumpazivagabundus', wobei in einer ersten Phase die theoretisch-gattungsspezifischen Grundlagen gelegt wurden. Den eigentlichen Reiz und wohl auch Lernerfolg machte aber die spielerische Umsetzung der Stücke aus. Man inszenierte ad hoc, nicht im großen Stil, was unter Leistungsdruck-Bedingungen für alle Beteiligten eine Illusion wäre: vielmehr konzentrierte man sich arbeitsteilig auf einzelne Szenen und gelangte über ein Zusammenspiel von Darstellung, Kritik, theoretischen Beiträgen und vielfältigem Medieneinsatz zu Lernprozessen, die durch herkömmliches 'Lesen mit verteilten Rollen' ganz sicher nicht zu erreichen sind.

Wenn Universitätserfahrungen bislang noch wenig mit Literaturunterricht korrelierbar sind, dann wohl nicht zuletzt deshalb, weil sich sowohl die Universität wie auch die Schule noch zu wenig die Projekt-Methode im weitesten Sinn zu eigen gemacht hat. Ich möchte in diesem Zusammenhang auf die im Friedrich-Verlag in Velber erscheinende Zeitschrift 'Praxis Deutsch' verweisen, die mir vom Ansatz her diese Vermittlung zu leisten scheint. Ich verweise darauf, weil wir, angeregt durch eines dieser Hefte, im Zweigschuleinsatz fächerübergreifend ein Projekt über 'Sprache und Zeichen' durchführten, das im weiteren Rahmen Bildgedichte des Barock und moderne Konkrete Lyrik einschloß. Hier schienen mir Universitätserfahrungen und unmittelbare Schulpraxis am ehesten zu konvergieren, da man mit wissenschaftlichem Anspruch in didaktisch maßvollem Umfang einen Gesamtzusammenhang erarbeitete, der Lehrer wie Schüler einschloß und sogar hinüberwirkte ins Studienseminar, in dem über diese Erfahrungen dann post festum kritisch reflektiert wurde. Ich habe in meiner zweiten Zulassungsarbeit den Gesamtverlauf des Projekts, das Literatur- und Sprachunterricht kombinierte, im einzelnen dargestellt und glaube aus heutiger Sicht, daß diese Art von Unterricht sowohl auf der affektiven wie kognitiven Ebene für alle Beteiligten ganz generell gewinnbringend sein könnte.

Da ich zur Zeit ohnehin mit einer wissenschaftsgeschichtlichen Arbeit beschäftigt bin, muß hierzu keine gesonderte Stellungnahme erfolgen. Es sei nur auf einen Aspekt verwiesen, der mir von Bedeutung erscheint. Die Arbeitsstelle zur Erforschung germanistischer Wissenschaftsgeschichte in Marbach, die auf Anregung von Professor Müller-Seidel eingerichtet wurde, scheint mir eine gute Basis zu sein, um die bislang vernachlässigte Forschungsgeschichte

voranzubringen. Es versteht sich von selbst, daß in den ersten Jahren einer Anlaufphase der Schwerpunkt auf Quellensammlung und Katalogisierung liegt. Doch hat man auf längere Sicht wohl doch einen festen wissenschaftlichen Mitarbeiterstab anzustreben, damit die in Marbach extrem günstigen Bedingungen auch wissenschaftsgeschichtlich optimal zum Tragen kommen. Ich denke zunächst und vor allem natürlich an eine Wissenschaftsgeschichte der Germanistik, wie sie Sigmund von Lempicki bis zum Ende des 18. Jahrhunderts geschrieben hat, wie sie aber gerade für die eigentliche Etappe moderner Literaturforschung seit der Goethezeit noch aussteht. Vielleicht könnte auch hier die methodische Arbeitsform eines langfristig organisierten und finanziell abgesicherten Projekts nicht von Nachteil sein.

Dr. Dieter PFAU

Studienbeginn: 1967 Germanistik, Soziologie, Politik,
Geschichte

Promotion: 1974/75

Dissertation: Technik und Kulturkritik (1978).

Wiss. Assistent am Institut für Soziologie der Universität München.

Abhandlungen und Aufsätze zur Literatursoziologie, Techniksoziologie und Wissenssoziologie.

Jürgen POSSET

Studienbeginn: 1963/64 Deutsch, Englisch

1. Staatsexamen: 1970

2. Staatsexamen: 1972

Examensarbeit: Der Garten in Goethes später Lyrik.

1. Gymnasium Gersthofen und Studium an der Päd. Hochschule Augsburg
2. Versuchsarbeit im Bereich "Curriculum Deutsch" kooperative Gesamtschule Geretsried
3. Beworben für Referententätigkeit "Deutsch", Institut für Film und Bild (FWU), Grünwald.

Fachdidaktische Projekte und curriculare Lehreinheiten.

Meine Berufspraxis läßt mich den Ausbildungsgang an der Universität sehr kritisch betrachten. Viel an Energie war/ist aufzuwenden, um die Versäumnisse (z.T. natürlich auch selbst verschuldet!) des Studiums in etwa auszugleichen:

- PH-Studien in Allgemeiner Pädagogik, Psychologie und Fachdidaktik
- darauf aufbauend intensives Selbststudium mit den Schwerpunkten Linguistik und Fachdidaktik
- leider sehr vereinzelte Teilnahme an Uni-Lehrveranstaltungen (ist ja eigentlich für "fertige" Lehrer auch nicht vorgesehen!); letztes, schön verzweifeltes/zweifelhaftes Mittel, um mit der Uni-germanistik in touch zu bleiben, regelmäßige Beisitzertätigkeit bei der Wissenschaftlichen Prüfung.

Ich würde mir eine andere, vielleicht vom "normalen" Germanistik-Ausbildungsgang abgekoppelte Lehrerausbildung vorstellen. Stichwörter dafür könnten sein:

Umgewichtung der Inhalte zugunsten Allg. Päd., Psych., Fachdidaktik/ Stufenlehrer/ Integration eines intensiven Praktikums vom Anfang an/ breites Lehrerfortbildungsangebot von der Universität aus.

Ausgehend von einer grundsätzlich positiven Einstellung zu Lehrplanreformen habe ich mich im Rahmen der Geretsrieder Gegebenheiten in den Bereichen "Curricularer Lehrplan Orientierungsstufe-Deutsch" und "Curricularer Lehrplan Kollegstufe-Deutsch" engagiert. Der anfängliche Optimismus ist einer sehr deutlichen Ernüchterung gewichen.

Von Anfang an störten mich hauptsächlich zwei Dinge:

Die damit beauftragten ISP-Arbeitskreise waren m.E. nicht qualifiziert genug, ein überzeugendes und durchreflektiertes Konzept für die jeweiligen Culp's zu entwickeln. Hier wurde unter Zeitdruck "handgestrickt" und "flickgeschustert".

- Auch diese Entwürfe wurden aber noch in mehreren höchst undurchsichtigen Überarbeitungsphasen verwässert, aufs Bisherige zurechtgeschnitten (vgl. Kurzdarstellung in der GEW-Sondernummer zur Kolleg-Stufe).

Meine momentane Enttäuschung hat zwei Kristallisationspunkte:

- Der Auftrag durch das Kultusministerium an die Geretsrieder Schule, Handreichungen zum Culp Orientierungsstufe Deutsch zu entwickeln, wurde unter großem zeitlichem Aufwand (Ferien!) erfüllt. Besagte Institution hat es nicht der Mühe für wert befunden, die entsprechenden Arbeitsergebnisse auch nur zur Kenntnis zu nehmen.

- Meine nunmehr zweijährige Kollegstufenerfahrung (Leistungskurs Deutsch; Grundkurs Psychologie) zeigt, daß die Auswirkungen eines immer perfektionierteren, stärker reglementierenden Modells darin bestehen, daß die Kollegiaten völlig in Apathie oder Fluchtverhalten verfallen. Inwiefern ich selber diese Überforderung mitverantworten habe, ist mir fraglich geworden.

Roland RALL

Studienbeginn: 1960 Germanistik, Geschichtswissenschaft, Soziologie.

Dissertation: Geschichte und Dichtung im Werk Heinrich Manns (Fragment).

Literarische und literaturhistorische Tätigkeit;
seit 1975 Unterricht in Literaturkunde in den Buchhandelsfachklassen am Städtischen Berufsbildungszentrum in München.

Abhandlungen und Aufsätze zum Roman der Weimarer Republik, zu Arno Schmidt und zum Kinderbuch; Artikel im Handbuch der deutschen Gegenwartsliteratur.

Dr. Sr. Beda RAUCH

Studienbeginn: 1963 Deutsch, Latein

1. Staatsexamen: 1967

2. Staatsexamen: 1969

Promotion: 1971

Examensarbeit: Der Epochenbegriff des Realismus und seine Probleme.

Dissertation: Philologie und philologische Anspielung im Werk Wilhelm Raabes.

Seit 1971 StR bzw. OSTR im Privatschuldienst am Gymnasium Maria Stern Augsburg.

Universitätserfahrungen wie Literaturkenntnis und kritische Rezeption, Arbeits- und Lerntechniken konnte ich am Gymnasium in der herkömmlichen Oberstufe und kann ich im Leistungskurs D der Kollegstufe ganz gut verwenden, wenn auch mit Verlagerung des Schwerpunkts. Literatur soll in der Schule Teil eines pädagogischen Konzepts sein, mit dessen Artikulierung sich eine katholische Privatschule möglicherweise etwas leichter tut als andere; jedenfalls möchte der Schüler durch begründete Literatúrauswahl und Stellungnahme des Lehrers zu einer selbständigen Wertung kommen. Daraus ergibt sich u.a., daß die Literatur nach 1945 im Unterricht eine größere Rolle spielt als während des Studiums und der Schulinterpret auf der Suche nach Gesprächspartnern (Was ist wo interpretiert?) oft ziemlich allein bleibt. Andererseits erweisen sich Epochen und Schriftsteller, denen die Universitätsgermanistik viel Aufmerksamkeit schenkt(e) - ich denke an die ganze alt- und mittelhochdeutsche Literatur bis 1600, an Autoren um 1900 - in der Schule als wenig ergiebig, zumal sie nicht einmal mehr in einem systematischen Überblick über die Literaturgeschichte vorkommen. So sah wenigstens ich mich gezwungen, persönliche Steckenpferde zugunsten eines literarischen Grundwissens bei den Schülern zurückzustellen, um sie mit Beurteilungskriterien, Methoden, Argumenten auszurüsten, die zur "Teilnahme am lit. Leben" befähigen. Dieses Rüstzeug wird heute mehr als in den 60er Jahren durch sog. soziale Unterrichtsformen erworben wie Diskussion und Gruppenarbeit; dabei ergeben sich selten neue Erkenntnisse, dafür gewinnen manche Schüler Selbstsicherheit und Redegewandtheit hinzu. - Neben dieser Schularbeit und viel Korrektur bleibt wenig Zeit zur Lektüre wissenschaftlicher Schriften, vom Verfassen eigener zu schweigen. Die Curricula, die man ja lesen muß, fallen nach meinem Geschmack oft zu rasch auf noch ungesicherte wissenschaftliche Hypothesen herein und schreiben sie damit fest. Damit soll - z.B. - nicht die Linguistik im ganzen denunziert werden, denn sie hat für die Aufsatzerziehung doch wichtige Erkenntnisse gebracht. Bestimmte Methoden der Text-

analyse dagegen lassen Lehrern und Schülern nicht mehr den Spielraum, der den Literaturunterricht als Erziehung zum kreativen Denken relevant machen könnte. - Mit dem LK Deutsch der Kollegstufe habe ich noch nicht soviel Erfahrung, daß ich schon davon berichten könnte. Ein ungelöstes Problem bleibt auch hier die Leistungsbewertung, die sich anders als bei anderen Fächern nicht (nur) auf abfragbares Wissen beziehen kann. Positiv ist andererseits die kleine Gruppe, in der jeder zu Wort kommt, und wo auch die Lektüre von Ganzschriften endlich nicht mehr ein unlösbares Problem ist.

Hier schließt sich der Kreis am ehesten zu dem vor 10 Jahren beendeten und noch lange nicht abgeschlossenen Studium: die Kollegstufe erfordert persönliche Betreuung des Schülers im Gespräch. Die Vorzüge eines solchen tirocinium fori kennt wohl jeder Müller-Seidel-Schüler aus eigener Erfahrung; dafür unter anderem möchte ich zum 60. Geburtstag danken.

Peter A. RECK

Studienbeginn: 1968/69 Deutsch, Englisch

1. Staatsexamen: 1974

2. Staatsexamen: 1977

Examensarbeit: Sprachform und Denkform in Rankes Geschichtsschreibung.

1974-75 Fremdsprachenassistent in Fontainebleau

seit 1.8.1977 Studienassessor in Schneverdingen/Kr. Soltau-Fallingb.,
Fallingbostel,

Zu Beginn meines Schuldienstes erfuhr ich die Universitätserfahrungen, sofern man darunter das Gesamt der in Lehrveranstaltungen erworbenen und der für das Staatsexamen geforderten Kenntnisse und Fähigkeiten versteht, als ein Zuviel und Zuwenig zugleich: als Überhang an Fachwissen und als didaktisches Defizit. Obwohl ich eine Entrümpelung der Prüfungsordnung begrüßen würde, möchte ich keinesfalls eingeeengten Studiengängen das Wort reden. Mag lieber ein Überschuß entstehen, der sich nicht beruflich "verwerten" läßt, als eine Beschränkung des geistigen Horizonts auf bloßes Schulwissen, bis hin zur Unfähigkeit, die Prämissen des Fachs zu reflektieren und seine universitäre Entwicklung zu verfolgen. Der genannte "Überschuß" an Wissen stellt für mich vor allem eine private Bereicherung dar, kommt jedoch punktuell und indirekt auch wieder meiner Berufspraxis zugute, und zwar in Form einer größeren Souveränität im Umgang mit Sprache und Literatur. Als besonders ergiebig im Sinne einer berufspraktischen "Verwertung" erwies sich die auf Anstoß durch Herrn Professor Müller-Seidel erfolgte Beschäftigung mit Trivilliteratur und literarischer Wertung, nicht zuletzt auch die Auseinandersetzung mit Modellen wie denen von Jauss und Iser. Ein Blick in neuere Lehrbücher bestätigt eine veränderte Haltung gegenüber diesen Fragenkomplexen an deutschen Gymnasien.

Daß ich als 'fertiger' Deutschlehrer immer noch nicht ganz genau wußte, was von meinem Fachwissen ich wie am besten an den Mann bzw. an den Schüler bringen sollte, liegt meiner Ansicht nach nicht nur und nicht hauptsächlich an Versäumnissen der Universität. Erstens wenden sich Hochschulen neuerdings verstärkt Fragen der Didaktik zu, was ein deutliches Zeichen guten Willens ist. Zweitens wurden zur Hinführung an die Schulpraxis Studienseminare eingerichtet, und es geht wohl eher auf Mängel in der Organisation des Seminarbetriebs oder auch auf personelle Fehlbesetzungen zurück, wenn man sich als Deutschlehrer alleingelassen fühlt. Solche Erfahrungen habe übrigens nicht ich allein gemacht, sondern sie gehören leider zum Gemeingut des überwiegenden Teils der am Studienseminar Heilbronn/Neckar ausgebildeten Deutschlehrer. Als ganz besonders negatives Beispiel eines unfähigen Ausbilders sei hier Herr Ditmar Skrotzki genannt, der an der Universität Göttingen über "Die Gebärde des Errötens bei Heinrich von Kleist" promoviert hat.

Zur Zeit bin ich an einer niedersächsischen Schule tätig, etwa eine Autostunde von Hamburg entfernt, so daß mir durchaus die Gelegenheit geboten ist, mich über die Entwicklung der Hochschulgermanistik auf dem laufenden zu halten. Mir scheint allerdings, daß sich in den zweieinhalb Jahren, die ich jetzt im Schuldienst bin, nicht allzu viel verändert hat, von einer Veränderung des 'Ambiente' für die Studenten einmal abgesehen.

Was die verschiedenen Phasen der Lehrplanentwicklung im Fach Deutsch betrifft, spare ich mir nähere Ausführungen dazu, da ich diesbezügliche "Erfahrungen" nicht aus eigener Anschauung, sondern allein aus Büchern erwarb. Der Grund dafür ist die bisher erst sehr kurze Spanne meiner Schultätigkeit.

Gisela REISER, M.A. geb. von MERTEN

Studienbeginn: 1965/66 Germanistik, Anglistik

1. Staatsexamen: 1971

Magister: 1972

Examensarbeit: über Georg Kaiser und den Expressionismus

Magisterarbeit: über das Thema der Reproduktion bei Max Frisch.

Auf Befragen

Professor Walter Müller-Seidel zum 60. Geburtstag

Karriere im Lehramt, beim Staate in Futter;

Ferner im Hause als zweifache Mutter.

Statt langer Recherchen jetzt flüchtiges Lesen,

Ein gedrücktes, nicht ein gedrucktes Wesen -

Und doch komm ich dann zu Blatt Nummer Zwo,

Werde ich halbwegs wieder froh:

"Eigentlich ist alles soso"

Fand ich im Studium bei meinem Ahnen

- Er selbst verzeih mir's - Th. Fontanen.

...

1. Weiterwirken der Universitätserfahrungen:
Die erfahrene Auseinandersetzung mit Literaturgeschichte als einer Form der Menschen- und Denkgeschichte rückt die Beschäftigung mit dem einzelnen literarischen Werk immer wieder in den Mittelpunkt. Beim derzeitigen Stand der "Curricula" eine Schwerarbeit.
2. Verfolgen der wissenschaftlichen Entwicklung des Faches:
Dieser Teil des lebenslangen Lernens hängt wie vieles andere vom eigenen Interesse, vom eigenen Einsatz ab. Die Zeit ist mir gegenwärtig nicht gegönnt.
3. Beurteilung der Lehrplanreformen:
Man wollte dem Vorwurf, Deutsch mitsamt seinen Lese-Büchern sei "Lebenshilfe", begegnen und hat an die Stelle der wesentlichen die vordergründige "Studien- und Medienkonsumhilfe" gesetzt. Es ist schwer, auf jeder Stufe dem zu steuern, je höher die Klassenstufe desto mehr. Ich nutze also die frühen und mittleren Jahre.

Dr. Gunter REISS

Studienbeginn: 1960 Germanistik, Philosophie
Promotion: 1968
Dissertation: Allegorisierung und moderne Erzählkunst.
 Eine Studie zum Werk Thomas Manns (1970,
 2. Aufl. 1978).
1969-71 Wiss. Ass. am Germanistischen Institut der Universi-
 tät Münster (Lehrstuhl Prof. Rasch)
1971-75 Akadem. Rat bzw. Oberrat am Germanistischen Institut
 der Universität Münster
seit 1975 Wiss. Rat und Professor am Deutschen Seminar der
 PH Rheinland, Abt. Köln
1978 Gastprofessor an der Emory University, Atlanta, USA.

Abhandlungen und Aufsätze zu Th. Mann, E. Mann, R. Wagner, zur Komödie und Mozart, zu Problemen der Märchenforschung, der Erzählanalyse, der Fernsehanalyse und der Ideologieggeschichte der deutschen Literaturwissenschaft; Einführungen in die Technik des wissenschaftl. Arbeitens und in die Erzählanalyse; Edition zu W. Scherer.

Dr. Franz RHÖSE

Studienbeginn: 1967/68 Germanistik, Romanistik
Magister: 1971
Promotion: 1977

Magisterarbeit: Romanschlüsse bei Theodor Fontane
Dissertation: Konflikte und ihre Lösungen. Zur Diskussion von Roman und Romanschluß im 19. Jahrhundert (publ. 1978).

1971-73 Lektor (DAAD) für deutsche Sprache und Literatur in Tampere (Finnland)
seit 1973 Wiss. Assistent in München.

Dr. Karl RICHTER

Studienbeginn: 1956/57 Deutsch, Geschichte, Geographie

Promotion: 1965

Habilitation: 1970

Dissertation: Resignation. Eine Studie zum Werk Theodor Fontanes (publ. 1966).

Habil-schr.: Literatur und Naturwissenschaft. Eine Studie zur Lyrik der Aufklärung (publ. 1972).

1963-70 Wiss. Assistent. 1967-70 Habilitandenstipendium

1970-72 Lehrstuhlvertretungen in Mainz, Saarbrücken und Münster

1973 Ernennung zum Universitätsdozenten in München

Seit 1.4.1973 Professor für Neuere Deutsche Philologie und Literaturwissenschaft an der Universität des Saarlandes.

Abhandlungen und Aufsätze zu Gryphius, zur Lyrik des Rokoko, zu Goethes Lyrik, zu Fontane und Max Frisch.

Dr. Gerda RÖDER geb. TREML

Studienbeginn: 1959/60 Deutsch, Französisch

Promotion: 1966

Dissertation: Glück und glückliches Ende im deutschen Bildungsroman.

Nach der Promotion 1/2 Jahr Assistentin bei einem Drehbuchautor (= Echo, Publikumsersatz, Hilfe beim Herstellen von Drehbüchern), daneben freie Mitarbeiterin verschiedener Zeitschriften, danach selbständige Journalistin, seit August 1971 Redakteurin der inzwischen 110 Jahre alten katholischen Frauenzeitschrift "monika" aus dem Verlag Ludwig Auer, Donauwörth (Auflage 90.000).

Kinderbuch "Herr Punzelein"; Artikel in Zeitschriften und Büchern; Erzählungen für Kinder.

Sehr verehrter Herr Professor Müller-Seidel, daß der Versuch einer Antwort auf die Frage, "wie weit die Universitätserfahrungen in der bisherigen Berufspraxis eine Rolle gespielt haben und noch spielen", so lange auf meinem Schreibtisch liegen blieb, ist gewiß nicht allein den "äußeren Umständen" zuzuschreiben, die sich stets als Hindernis anbieten, wenn eine Sache nicht im Handumdrehen zu erledigen ist. Gewiß, mein Tageslauf ist ausgefüllt genug: ich verbinde das Leben in einer Familie mit vier Kindern mit dem Beruf der hauptverantwortlichen Redakteurin einer Frauenzeitschrift. Aber mehr noch als das intensive Berufs- und Familienleben war es das durch die Frage veranlaßte Nachdenken über die Zeit seit der Promotion, das den Aufschub der Antwort bewirkte. Wenn ich nun, bevor der nächste Redaktionsschluß drängt, ein paar Punkte aufschreibe, bin ich mir bewußt, daß ich den "Nutzen" der Universitätszeit für mich nur unvollständig zum Ausdruck bringen werde.

Von der Ansprache des Dekans bei der Verleihung der Promotionsurkunden im Sommersemester 1966 blieb mir ein einziger Satz im Gedächtnis, wohl, weil er meine Stimmung zur damaligen Zeit genau traf: "Sie haben nun etliche Jahre Ihres Lebens - - - an einem winzigen Stecknadelkopf poliert."

Dies war es: Begrenzung auf ein bei aller Stofffülle ("Bildungsroman") engeres Thema; Lernen, daß eingehende Beschäftigung mit einem kleinen Bereich großen Reichtum erschließt, aber gleichzeitig die Grenzen der eigenen Möglichkeiten deutlich macht. Innerhalb dieser Grenzen ein Thema zu einem wenigstens vorläufigen Abschluß zu bringen, bedeutete für meine berufliche Laufbahn freilich ein sehr nützliches Training: der Mut, auch größere Themen anzupacken; die Gewissenhaftigkeit, sie sorgfältig zu erarbeiten; die Zuversicht, sie zu bewältigen, haben hierin mit ihre Wurzeln.

Unmittelbar nach der Promotion habe ich die Arbeit ("Glück und glückliches Ende im deutschen Bildungsroman") auch direkt in Artikeln für junge Leute ausgewertet als Anregung zur Lektüre klassischer Literatur; in einer Serie "impuls-studio" einer Jugendzeitschrift ging es um Sichtung und "Wertung" von Leser-Lyrik. Seitdem sind viele Beiträge in Publikumszeitschriften erschienen; einige Jahre habe ich regelmäßig bei der Elternzeitschrift "Leben und Erziehen" mitgearbeitet. Mein Kinderbuch "Herr Punzelein" habe ich Ihnen seinerzeit geschickt. In drei "Lebenshilfe-Büchern" ("So leben wir" - für Jungen und Mädchen von 10 bis 13; "Zwei in eins gegeben" - für junge Paare; "Höhe des Lebens" - für ältere Menschen, alle Verlag Wort und Werk, Sankt Augustin) stehen Beiträge von mir.

Dies alles ist freilich keine "Germanistik", sondern Mitarbeit an Publikationen, die sich die einige Zeit verpönte, nun aber langsam wieder "in Mode kommende" Lebenshilfe zur Aufgabe gemacht haben, und eine gewisse Nähe zur jahrelangen Beschäftigung mit dem "Bildungsroman" ist dabei nicht auszuschließen. Das ist sicher kein Zufall; denn ein Thema, mit dem man sich intensiv auseinanderzusetzen gedenkt, wird bestimmt auch aus Neigung gewählt, und die Art und Weise der Bearbeitung ist wiederum von der Persönlichkeit des Autors geprägt: so daß die wissenschaftliche Germanistik in meinem Fall zweifellos keine zwingende Vorbedingung für meine jetzige Tätigkeit, aber eben doch eine innere Voraussetzung dafür darstellt.

Nur bei der kleinsten "literarischen Form", die ich von Zeit zu Zeit pflege, erinnere ich mich gelegentlich unmittelbar meiner Doktorarbeit: Gute-Nacht-Geschichten für Kinder sollen auf anderthalb bis zwei Seiten zu einem befriedigenden Abschluß geführt werden - das glaubhafte glückliche Ende als Leistung des Erzählers!

Seit der Ausgabe November 1971 redigiere ich die monatlich im Verlag Ludwig Auer, Donauwörth, seit 110 Jahren, erscheinende katholische Frauenzeitschrift "monika" (Auflage 90.000). Da ich zu Hause arbeiten kann, läßt sich diese Tätigkeit gut mit dem Familienleben verbinden, das - mit Barbara, geboren August 1967, Ernst, geboren Mai 1969, Katrin, geboren April 1973, und Ingrid, geboren April 1977 - gewissermaßen die Praxis zu einem Teil des in der Zeitschrift behandelten Stoffes liefert.

Verlangt wird hier viel Organisation, kritische Sichtung gelieferter Materials, stilistische Bearbeitung, Anregung von Themen und Diskussion mit den Autoren - die meisten Beiträge werden speziell für die "monika" geschrieben und setzen viele Gespräche zwischen Redakteur und Verfasser voraus. In Anhänglichkeit an meine "germanistische Vergangenheit" versuche ich immer wieder, auch literarische Themen einzubringen. Doch zeigt sich hier die Schwierigkeit, Autoren, die ihre Sache gut verstehen, dazu zu bewegen, sich an einen Leserkreis zu wenden, dem man viel bieten sollte, bei dem man aber wenig voraussetzen kann. Gewiß läßt sich nicht alles und jedes "allgemeinverständlich" zubereiten; aber ich halte es doch für sinnvoll, angeeignetes Wissen nicht nur dem engsten Kreis der Mit-Eingeweihten vorzubehalten: eine Aufgabe, vor der ja auch Lehrer stehen.

Der gebundene Jahrgang 1977 der Zeitschrift "monika" mag die Palette der Arbeiten ihrer einstigen Schüler ergänzen.

Ein letztes noch über die Rolle der Universitätserfahrungen: die Studienzeit, vor allem die Zeit der Oberseminare und der Doktorandenseminare mit Ihnen, ist eine gute Erinnerung. Und auch diese Tatsache trägt dazu bei, immer wieder einen Tag, eine Geschichte, einen Bericht, eine Monatsausgabe zu einem "glücklichen Ende" zu bringen.

Dr. Beatrice RÖTTINGER geb. SPIEGEL

Studienbeginn:	1960	Romanistik, Germanistik
1. Staatsexamen:	1966	
2. Staatsexamen:	1968	
Promotion:	1973	
Examensarbeit:	Probleme des Zusammenhangs in Goethes Roman "Wilhelm Meisters Wanderjahre oder die Entsagenden".	
Dissertation:	Aspekte des Komischen in den Komödien und Libretti Hugo von Hofmannsthals.	

Seit 1968 Aufenthalt in USA
SS 1969 Lektorin für Germanistik am German Department des
Brooklyn College der City University of New York
WS 1969 - SS 1973 Studium am Boston College, Boston, Massa-
chusetts USA.

(Unter "Veröffentlichungen" aufgeführt:)
2 Töchter (Cordelia Arabella 16.1.1970, Nicole Ariane 1.3.72).

Dr. Volker ROLOFF

Studienbeginn: 1960 Germanistik, Romanistik, Philosophie
Staatsexamen: 1965
Promotion: 1970

Examensarbeit: Sinn und Bedeutung von "Schweben" bei Novalis.
Dissertation: Reden und Schweigen. Zur Tradition und Ge-
staltung eines mittelalterlichen Themas in
der französischen Literatur (publ. 1973).

Ab 1964 Wiss. Hilfskraft, ab 1967 Verwalter der Dienstge-
schäfte eines Wiss. Assistenten ab 1970 Wiss. Assistent
am Institut für Romanische Philologie der Universität München.

Abhandlungen und Aufsätze zu Rabelais, der franz. Literatur
des 18. und 19. Jahrhunderts, zu Proust und zu literaturtheo-
retischen Fragen; Rezensionen und Artikel in KLL.

Für mich hat mit der Assistententätigkeit im Fach Romanistik das Ger-
manistik-Studium im Grunde nie aufgehört, ich fühle mich dem "Deut-
schen Seminar", nicht nur wegen der äußerlichen Nachbarschaft, immer
noch ebenso nah wie zur Zeit meiner germanistischen Examina (ich
bedauere im übrigen sehr, daß sich diese Fächer nicht in einem Fachbe-
reich befinden). Trotzdem würde ich kaum die Behauptung wagen, es
sei mir möglich, die "wissenschaftliche Entwicklung" im Fach Germa-
nistik noch im Auge zu behalten; ich glaube, daß bei allen, sogar
den 'Spezialisten', das Gefühl, 'auf dem laufenden' zu sein, kaum
noch vorhanden ist.

Dem steht aber nicht entgegen, daß ich jede Gelegenheit suche, über
den Zusammenhang zwischen der Germanistik und Romanistik weiter
nachzudenken und ihn auch, soweit es mir möglich ist, im Unterricht
zu vermitteln - ich arbeite mit besonderer Vorliebe, wie auch meine
Publikationen von der Dissertation an zeigen, auf dem Gebiet der
allgemeinen vergleichenden Literaturwissenschaft, und möchte gern
auf diesem Gebiet weiterarbeiten.

Was die Veränderungen des literaturwissenschaftlichen Studiums be-
trifft, so bin ich beeindruckt von der sehr intensiven 'Theoriedis-
kussion', die alle philologischen Fächer erfaßt - verspüre aber
dabei ein Unbehagen, das vielleicht auch mit der eher literarhistori-
schen Ausbildung zusammenhängt, die noch vor 10 Jahren (und wohl
auch in Ihren Vorlesungen und Seminaren) das Übergewicht hatte. Zwar

scheint die jetzt fast schon vorherrschende Suche nach einer möglichst exakten 'Metasprache' der Literaturwissenschaft auch die Möglichkeiten einer vergleichenden, nicht mehr national begrenzten Literaturbetrachtung zu begünstigen, doch besteht dabei m.E. die größere Gefahr, daß die sog. 'Theoriebildung' zum Selbstzweck wird und daß die Literaturwissenschaft ihre wichtigsten Grundlagen, z.B. die Freude an der Lektüre, und die Aufgabe, das Interesse an der Literatur zu fördern, aus den Augen verliert. Ich glaube, daß diese Sorge, angesichts der zunehmenden Zahl abschreckender Publikationen berechtigt ist - doch wer wüßte besser als Sie, sehr verehrter Herr Professor, daß sich damit ein 'zu weites Feld' der Diskussion eröffnet.

Hermann RUCH

Studienbeginn: 1971/72 Germanistik, Sozialkunde, Geschichte

Staatsexamen: 1977

Examensarbeit: Dargestellte Sinnlichkeit im Werk J.v. Eichendorffs.

seit 1978 Referendariat in München.

Dr. Gert SAUTERMEISTER

Studienbeginn: 1959 Germanistik, Romanistik

Staatsexamen: 1966

Promotion: 1969/70

Dissertation: Dramatik und Idyllik in Schillers "Wallenstein" (publ. 1971).

1967-70 Wissenschaftlicher Lektor im Verlagswesen

1970-73 Dozent für deutsche Sprache und Literatur in einer Fortbildungsschule für Techniker im DGB
Lehrbeauftragter an der Universität München
Freier Lektor

seit 1973 Professor für neuere deutsche Literaturgeschichte.

Aufsätze zu G. Keller, W. Busch, Th. Mann, Kafka und Céline.

Elegie auf den Durchschnittstag eines Professors für neuere deutsche Literaturgeschichte an einer Reformuniversität im Jahre 1978 mit ständiger Bezugnahme auf seine Studienzeit

Wie Gustav Aschenbach in Thomas Manns Erzählung "Der Tod in Venedig" erhebt er sich, physischen Anfechtungen zum Trotz, beizeiten: freilich nicht, um seine Schaffenskraft für einige Seiten geläuterter wissenschaftlicher Prosa zu entbinden, sondern um sich gramge-

beugt dem Abbau eines ansehnlichen Stapels von Staatsexamensarbeiten zu widmen. Höchstens jede fünfte wird in Stil, Grammatik und Inhalt erfreulich sein - ob dies früher, in seiner Studienzeit, anders gewesen ist, kann er, in geschäftigem Ärger befangen, nicht klären. Die Morgenpost bedenkt ihn mit Prospekten aus literaturwissenschaftlich orientierten Verlagen, und siehe: des Forschens ist kein Ende, die Germanistik floriert wie nie zuvor, wo heute noch eine literaturgeschichtliche Lücke ist, wird sich morgen ein mehrbändiges Werk erheben. Die Zahl seiner realen Leser wird nicht unbedingt die Zahl seiner Autoren übertreffen - und das allerdings, so dünkt dem Wissenschaftler heute, war doch ganz anders vor zwölf oder fünfzehn und mehr Jahren, als eine dickleibige Publikation noch ein Ereignis war, auf dem germanistischen Buchmarkt zur unerhörten Begebenheit promovieren konnte oder zumindest ihre Leser fand. Mit der Fülle der Erscheinungen, so befindet der Professor, wächst die Notwendigkeit der Spezialisierung, auf daß man wenigstens in einem winzigen Forschungsgebiet als Kleinmeister sich bewähren kann: Wie wäre es z.B. mit dem Jahre 1759, dem Geburtsjahr Schillers? ein beziehungsreiches Datum auch in sozialgeschichtlicher Hinsicht! Und wie wäre es mit einer methodischen Innovation? z.B. der Einführung eines "potentiellen Lesers", in Ergänzung zum impliziten und zum realen Leser, der ohnehin zu verschwinden droht! Und bedürfte nicht die Sonettbasis eines Baudelaires noch eines differenzierteren strukturalistischen Überbaus? etwa nach der Seite der weiblich-männlichen Reime hin - von den umarmenden Reimen, sofern es sie gibt, ganz zu schweigen! Solche und andere forschungsrelevante Fragen hat der Professor angesichts der Notwendigkeiten und Schwierigkeiten der Lehre zu verdrängen: sein Seminar geht heute wie schon gestern und in den letzten Semestern über eine Literatur, die von den Studenten kaum mehr rezipiert wird - über die schöne Literatur zwischen deutscher Klassik und Moderne. Der lesende Germanistik-Student als ein im Aussterben begriffener Sozialtypus - das scheint ihm gegenüber den fünfziger und sechziger Jahren eine empirische, positivistisch verifizierbare, durch keinerlei Hermeneutik verwischbare Neuheit. Eine Neuheit von unübersehbaren, ja beruflichen Folgen: Rezeptionsverweigerung als Provokation der Rezeptionsästhetik, der Nicht-Leser als Infragesteller empirischer Lesersforschung, der lesende Professor als der späte und letzte Sproß des Bildungsbürgertums! Erhebungen, die der Hochschullehrer mittels Fragebögen veranstaltete, bekräftigen seine Defizit-Hypothese durch Daten von sozialisations- und studiengangsspezifischem, inner- und außeruniversitärem Gewicht, so daß er moralische Appelle nunmehr für zu leicht befindet. Er versucht es heute mit schwererem philosophischem Geschütz: schon die Klassiker des europäischen Humanismus hätten die Ausbildung aller menschlichen Sinne, also auch des ästhetischen, als notwendig erachtet für die Erziehung des Menschengeschlechts. - Damit beschließt er, zu eigenem Nutz und Frommen, die Interpretationsübung zu Eichendorff, um alsbald dem Ruf der Administration Folge zu leisten. Denn die Administration ist der wahre und unversieglige Lebensquell eines Hochschullehrers: wenn seine Lehre längst versteinert und die Forscherkraft ermattet ist, fließt ihm wenigstens noch dieser Quell in schöner Unverdrossenheit. Das war wohl schon vor einem und zwei Jahrzehnten so. Aber seitdem der Staat sich der Administration zunehmend bemächtigt, ist diese auch forschend, gewissermaßen zupackender, muskulöser

geworden: die Freiheit von Forschung und Lehre in tatkräftiger Umarmung erstickend. Dem Gremium, dem der Professor angehört, hat der Staat für die heutige Sitzung ausrichten lassen, die Bewertung einer Staatsexamensarbeit durch den universitätsinternen Referenten und Korreferenten sei nicht länger hinreichend: es bedürfe jetzt eines staatlich beauftragten Referenten, der im casus belli und überhaupt und prinzipiell ein Machtwort zu sagen habe. Und in der Tat: weil ja der Staatsreferent dem Wissenschaftsprozess ferne steht, ist er gerade dank dieser Ferne zu unvoreingenommener Bewertung befähigt. Die Zeitläufte sind der Reformuniversität nicht günstig.

Als Erholung vom staatlichen Zugriff winkt am späten Nachmittag ein Gastvortrag über neuere literaturwissenschaftliche Methodenlehre. In den letzten fünfzehn Jahren sind die Methoden wie Pilze aus dem Boden geschossen - noch die frühen sechziger Jahre präsentieren demgegenüber die Germanistik weitgehend im Zustand reflexiver Unschuld, im jungfräulichen Gewand der reinen Textimmanenz. Es ist geraten, die schrittweise Vernichtung dieser Unschuld mitzuvollziehen und auf dem Laufenden zu bleiben. Der Titel des Gastvortrags verspricht hier Unterstützung, und zwar kurz angebundene: "Das Beharrungsvermögen des Textimmanentismus. Neuere Literaturtheorien unterm Einfluß der Wiederkehr des ewig Gleichen". Der Schritt vom Methoden- zum Modenpluralismus, so wird respektlos vermeldet, sei vielerorts ebenso klein wie der vom Erhabenen zum Lächerlichen. An diese wissenschaftliche Lockerungsübung schließt sich gegen Abend eine eigens für Staatsexamenskandidaten eingerichtete Sprechstunde, die in die trostlose Starre der Realität zurückführt. Wer vor zehn und zwanzig Jahren das Staatsexamen ablegte, dem stand zwar nicht die ganze, aber ein Ausschnitt der Welt offen. Wer es heute ablegt, erkaufte sich mit seinem Fleiß die Qualifikation zum arbeitslosen Lehrer, mit politischem Engagement die Gefahr des Berufsverbots. Der Zukunftshorizont ist versperrt. Keine Studentengeneration der letzten dreißig Jahre ist so sehr um die Früchte ihres Tuns und um das Leben betrogen worden wie die gegenwärtige. Gemessen daran ist jede Hochschullehrer-Existenz hochprivilegiert. Dessen wird sich der Professor am nächsten Morgen bei der neuerlichen Korrektur von Staatsexamensarbeiten bewußt bleiben müssen.

Dr. Ursula SEGEBRECHT geb. PAULUS

Studienbeginn: 1958/59 Deutsch, Französisch

Promotion: 1966

1. Staatsexamen: 1970

2. Staatsexamen: 1972

Dissertation: Genuß und Leid im Werk Georg Büchners.

1966-68 Wissenschaftl. Assistentin, Münster

1970-73 im Bayer. Gymnasialdienst

seit 1973 an der Universität Regensburg, zuletzt als Oberstudienrätin im Fach Neuere deutsche Literaturwissenschaft.

Wiss. Beschäftigung mit Brief und Roman im 17. und 18. Jahrhundert, Dramen des Sturm und Drang, Goethes 'Werther', Lustspiel und Gesellschaftskritik vom 18. bis zum 20. Jahrhundert, Brechts Lyrik, Volksstücken des 20. Jahrhunderts, Praxis der Lyrik-Interpretation.

Als Schülerin von Ihnen, sehr verehrter Herr Müller-Seidel, sind mir in meiner Berufspraxis in Schule und Hochschule wegweisende Eindrücke Ihrer Lehrerpersönlichkeit bewußt: Mein Erstaunen über Ihre schier unglaubliche Arbeitsdisziplin, die Bewunderung für die konzentrierte Arbeit am Text und die Strenge des hermeneutischen Verfahrens, der Respekt vor der überlegenen Wahl der aufschließenden Fragestellung und vor der Askese, die es bedeutet, sie in einem gesetzten Zeitrahmen im Unterricht zu bewältigen. Für diese persönlichen, fachlichen und didaktischen Lehren danke ich Ihnen.

Was die weitere Entwicklung des Fachs angeht, so ist meine Erwartung von der Hoffnung getragen, daß es der Literaturwissenschaft gelingen möge, nach Jahren der theoretischen Diskussion zur Synthese von Interpretation und methodischem Fortschritt zu finden, etwa im Sinne einer sozialgeschichtlichen Interpretation (wobei freilich die Detailforschung der Literaturgeschichte als Sozialgeschichte erst in breiterem Umfang vorangehen müßte).

Dr. Wulf SEGEBRECHT

Studienbeginn: 1957 Deutsch, Geschichte, Philosophie
Promotion: 1964
Habilitation: 1974

Dissertation: Autobiographie und Dichtung im Werk E.T.A.
 Hoffmanns (publ. 1967).
Habilschrift: Das Gelegenheitsgedicht. Eine Studie zur
 Geschichte und Poetik der Lyrik (publ. 1977).

1964 DFG-Mitarbeiter der Schiller-Nationalausgabe, Abt.
 Briefe.
1966 Lektor am Germanistischen Institut der Universität
 Münster/W.
1968 Wiss. Assistent an der Universität Regensburg (Prof.
 Dr. Mähl)
1971 Kiel
1974 Privatdozent Regensburg
1975 Universitätsdozent
1978 ordentlicher Professor an der Universität Mainz.

Abhandlungen und Aufsätze zu Goethes Lyrik, zu Tieck, E.T.A. Hoffmann, Th. Mann, Benn, Brecht und Autoren der Moderne; zur Erzähltheorie, zur Geschichte und Poetik der "Gebrauchslyrik"; Editionen zu J.Ch. Sachse, Goethes Dramen, Cl. Brentano, E.T.A. Hoffmann, Ch. Meckel. Zahlreiche Rezensionen zu wissenschaftlichen Werken und Belletristik.

Lieber Herr Müller-Seidel,
darüber nachdenkend, in welcher Form sich hier mein Dank für Gelerntes mit dem Glückwunsch zu Ihrem Geburtstag verbinden ließe, stieß ich auf ein Wort Herders aus der Erörterung "Über den Einfluß der Schönen in die Höheren Wissenschaften", von dem ich meine, Ihre Schüler könnten, was es sagt, von Ihnen gelernt haben: "Die Überzeugung, getan zu haben, was wir tun sollten, was keiner für uns tun konnte, wird nicht durch elogia fremder Zungen und Federn, nicht durch Schminke von außen, nicht durch Geschwätz oder Schönkünstelei erworben; sie selbst ist aber die schönste sowie die höchste Wissenschaft und Kunst des Lebens".

Rolf SELBMANN

Studienbeginn: 1971/72 Germanistik, Geschichte, Sozialkunde

Staatsexamen: 1976

Examensarbeit: "Dichterberuf". Eine literarkritische Studie zum Werk Joseph Viktor von Scheffels.

Arbeit an der Dissertation "Theater im Roman. Studien zum Strukturwandel des deutschen Bildungsromans".

Aufsatz zu Hartmanns "Iwein" in DVjs 50 (1976).

Dr. Hans-Ulrich SIMON

Studienbeginn: 1963 Germanistik, Kunstgeschichte

Promotion: 1973

Dissertation: Jugendstil. Studien zu seinem Verständnis von der Jahrhundertwende bis 1945. Eine Begriffsexplikation (publ. 1976).

Seit 1973 Mitarbeiter der hist.-krit. Mörike Edition im Deutschen Literaturarchiv, Marbach a.N.

Abhandlungen und Aufsätze zum Sezessionismus; Brief-Editionen zu Mörike und Graf v. Kessler.

Berufspraxis: Editionspraxis = Uni-Erfahrungen: (Textkritik- u. allgem. Interpretations-) Begegnungen

(Arbeitsplatz = germanist. Bibliothek) + (vertragsmäßiges Ziel = Edition) = (40 Wochenstunden = reduzierte Germanistik)

(freie + private Arbeits-)Zeit: Wohnort (überschaubares Kulturangebot) = (reduzierte + praktische ≠ theoretische) Germanistik

Dr. Jürgen SCHARFSCHWERDT

Studienbeginn: 1960 Germanistik, Philosophie, Geschichte

Promotion: 1967

Habilitation: 1975

Dissertation: Thomas Mann und der deutsche Bildungsroman.
Eine Untersuchung zu den Problemen einer
literarischen Tradition (publ. 1967).

Habilschrift: Friedrich Hölderlin und die Französische Re-
volution. Eine literatursoziologische Studie.

1967-75 Wissenschaftlicher Assistent
ab 1975 Privatdozent

Abhandlungen und Aufsätze u.a. zur deutschen Klassik, zur
DDR-Literatur und Literatursoziologie.

Hermann SCHIESSL

Studienbeginn: 1960/61 Deutsch, Französisch

1. Staatsexamen: 1969

2. Staatsexamen: 1972

Examensarbeit: H. v. Kleist und die moralische Erzählung
im 18. Jahrhundert.

Seit Herbst 1972 als Studienrat am Gymnasium Roth bei Nürnberg.

Die Jahre des Germanistikstudiums an der Universität München - und im besonderen bei Prof. Müller-Seidel - sind sicher nicht spurlos an uns vorübergegangen. Die Literatur als Spiegel eines umfassenden und betroffen machenden menschlichen Seins: ein geistiges "Abenteuer" (im ursprünglichen und positiven Sinn des Wortes) bot sich uns an und ergriff nicht wenige von uns - trotz der diversen Schattenseiten, die Universitäts- und Prüfungssystem sowie Berühmtheit und damit Massenbetrieb im Umkreis des Professors mit sich brachten. Das rein handwerkliche Instrumentarium der Interpretation belastete uns im Grunde kaum, denn wir waren in den ersten Semestern durch die "Schule" der Interpretationsleidenschaft Staigerscher Prägung gegangen und konnten später glücklicherweise uns in dieser Beziehung etwas mäßigen.

Ein Weiterwirken des genannten "geistigen Abenteuers" in die Berufspraxis ist meines Erachtens sicher vorhanden, wenn es nämlich - leider nicht gerade oft - gelingt, unsere Schüler ein wenig im Sinne dieses "Abenteuers" zu motivieren - um nicht zu sagen zu begeistern. Selbst am Gymnasium bieten die neuen Lehrplanakzente (z.B. Textanalyse auf breiter schematischer Basis sowie Linguistik, beides bereits in Ansätzen ab der Unterstufe) gewisse Möglichkeiten. Doch existiert nach wie vor der vielzitierte "Praxisschock". Was in Schulaufgaben, Extemporalen, Kurzarbeiten und Abfragen "abgeprüft", benotet und benotet werden muß, "muß" ja wohl auch manchmal eingedrillt werden.

Und gerade im Lichtblick "Kollegstufe" soll ja der Stoffdrill oft seltsame Formen annehmen, wie man so hört (Stichwort: Liste mit 347 Stilfiguren: "und lernt das am besten bis zur Klausur gleich auswendig!").

Der Drill für den Lehrer aber sind nach wie vor bestehende Mammutklassen mit den diversen Korrektur- und Verwaltungshöhepunkten. Für mich persönlich als Durchschnittsmenschen bedeutet dies einen weitgehenden Verlust des Kontakts zur wissenschaftlichen Universitätsforschung. Verstärkt wurde diese Distanz noch durch die Tatsache, daß nicht wenige Zeit durch die mir nötig erscheinende Erarbeitung von Stoffen beansprucht wurde, die - zumindest zu "unserer Zeit" - an der Universität leider zu wenig angeboten wurden (z.B. Literaturdidaktik, Kinder- und Jugendliteratur).

Zu der besagten Distanz tragen aber auch im persönlichen Fall nahezu banale Gründe bei: zur nächsten Universität bzw. wiss. Bibliothek führt ein relativ weiter und ungünstiger Weg, und ein Spaziergang mit Frau und Sohn erscheint dagegen relativ erholsamer.

Dr. Ute SCHLÄFER

Studienbeginn: 1959 Germanistik, Anglistik

Staatsexamen: 1964

Promotion: 1969

Examensarbeit: Das Gespräch in der Erzählkunst Ludwig Tiecks.

1966/67 Lektorin für Deutsch am Westfield College, London
Ab 1967 Verwalterin einer wiss. Assistentenstelle am Engl.
Seminar, München

Ab 1970 Wiss. Assistentin ebenda

Ab 1971 Akadem. Rätin

seit 1974 Akadem. Oberrätin.

Aufsätze u.a. zu Shakespeare; Bayerische Volksstücke und
Komödien für das ZDF,

Michael R. SCHMIDT

Studienbeginn: 1972/73 Deutsch, Englisch

Staatsexamen: 1977

Examensarbeit: Schillers literarische Kriminologie. Ein
Beitrag zur Geschichte des Verbrechens.

Referendariat

"Da steh' ich nun, ich armer Tor
und bin so klug als wie zuvor!"

- Zur Situation des Gymnasiallehrers heute -

Die Bitte, ein "kurzes statement" über so komplexe Fragen abzugeben, wie sie der Fragebogen enthält, ist genauso schwer zu erfüllen wie eine Inhaltsangabe über Goethes "Faust". Deshalb will ich in Form eines Essays versuchen, diesen Fragenkomplex miteinander zu verbinden und gleichzeitig meine Erfahrungen im Gymnasium - sie erstrecken sich auf eine Zeit von 18 Monaten - wiederzugeben.

Für den angehenden Lehrer ist zunächst die Tatsache ernüchternd, daß die wissenschaftlichen Kenntnisse, in Vorlesungen und Seminaren mühsam erworben, im Gymnasium nahezu "für die Katz" sind. Der Unterschied zwischen Universität und Gymnasium liegt - vom Niveau einmal abgesehen - hauptsächlich in der Methodik, wie Literatur behandelt wird. Und die Zeit, die ich als nebenamtliche Lehrkraft im Gymnasium verbrachte, hat mich gelehrt, daß Literatur mehr oder weniger mißhandelt wird. So werden literatursoziologische Komponenten bei der Interpretation der Schullektüre in der Regel vernachlässigt, obwohl es gerade diese sind, die den Schüler interessieren und ihm den Weg zum Verständnis des Werks erleichtern. Welcher Schüler kennt schon die Lebensgewohnheiten im 18. und 19. Jahrhundert oder die politischen und sozialen Zustände? Und welcher Lehrer kennt schon solche Arbeiten wie Helmut Möllers "Die kleinbürgerliche Familie im 18. Jahrhundert" (1969) oder "Gesellschaft und Literatur im 18. Jahrhundert" (Kiesel/Münch 1977)? Ich hoffe nur, daß das angekündigte Projekt von Rolf Grimminger, "Deutsche Sozialgeschichte vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart" (Hanser Verlag) auch in den Lehrerbibliotheken zu finden ist und auch im Unterricht verwendet wird. Stattdessen zieht man es in der Schule vor, Lektüre zu "lesen". Und das ist wörtlich zu verstehen. Die Interpretation bleibt meist auf der Strecke zugunsten der Paraphrase. Für einige Lehrer ist Lektüre zu einem notwendigen Übel geworden, auch für die Schüler, die sich an der trockenen Form des Literaturunterrichts natürlich nicht begeistern können.

Großen Erfolg hatte ich bei der Besprechung von Lessings "Emilia Galotti". Wir besprachen den Text in der 9. Klasse unter literatursoziologischen Aspekten, analysierten die Figuren, die Funktion des Intriganten und besuchten nach ca. drei Wochen eine Aufführung im Münchner Residenztheater. Der Text war bekannt und das Interesse konnte somit in vollem Maße auf die Schauspieler und die Dramenrealisation gelenkt werden. Die Schüler sahen die historischen Kostüme, hörten die Sprache des 18. Jahrhunderts und lernten das Verhältnis von Bürger und Adel kennen. Es hat wenig Sinn, Lektüre im Trockenkurs zu veranstalten. Film und Theater sollten nach Möglichkeit in den Literaturunterricht eingebaut werden.

Lektüre! Welche Lektüre wird denn eigentlich gelesen? Nun, die Kollegstufe in Bayerns Gymnasium ist vom ISP mit einem verbindlichen Lektüreplan beglückt worden. Und dieser weist in seiner Starrheit erhebliche Mängel auf. Das Mittelalter hält seine Stellung mit Auswahltexten von Wolframs "Parzival". Der Sturm und Drang ist durch ein Drama von Goethe oder Schiller vertreten. Autoren wie Lenz, Wagner, Klingner fallen unter den Tisch. Die Klassik schreibt je ein Drama von Goethe und Schiller vor. Dann steht ein Drama von Kleist, Grillparzer, Büchner, Hebbel oder Hauptmann auf dem Programm.

Von zwei zu lesenden Romanen soll einer der Moderne angehören. Bei den Novellen bildet man zwei Gruppen von Autoren, von denen je eine Novelle zu lesen ist (Gruppe 1: Eichendorff, Keller, Storm oder Hauptmann; Gruppe 2: Hofmannsthal und Thomas Mann). Keine Begrenzungen wurden der Lyrik auferlegt. Doch da die Lyrik hinsichtlich der Interpretationsmethode ein Alptraum für Lehrer und Schüler ist, wagt man gar nicht daran zu denken, wie diese be- bzw. mißhandelt wird.

Guten Erfolg hatte ich mit dem Modell von Frau Hannelore Link. Meine Fachbetreuer hielten es für sehr brauchbar, aber auch für zu wissenschaftlich.

Noch schlimmer steht es mit dem Epochenüberblick im 2. Kurshalbjahr im Leistungskurs (n.b. Lektürehinweise -s.o.- beziehen sich auf den Leistungskurs). Die Curricula schreiben vor:

Je eine Epoche ist zu besprechen aus folgenden vier Gruppen:

1. Barock, Aufklärung oder Sturm und Drang
2. Klassik
3. Romantik oder Realismus
4. Naturalismus, Symbolismus oder Expressionismus.

Es tauchen verschiedene Probleme auf. Wie kann zwischen Barock und der Klassik eine Brücke geschlagen werden? Da Epochenbegriffe wie "Das Junge Deutschland" und die "Zeit der Weimarer Republik", die "Zeit von 1930 bis zur Gegenwart" fehlen, entsteht der Eindruck, als ob das revolutionäre Moment der Literatur übersehen worden sei oder übersehen werden muß. So reibungslos lief die Entwicklung der Literatur doch wohl nicht ab.

Aber nicht nur das Gebiet der Epochendiskussion, sondern auch die Auswahl der Autoren ist durch eine gewisse Einseitigkeit geprägt. Christoph M. Wieland, Lenz, Wagner, Brentano, Tieck, Novalis, Heine, Raabe u.a. werden kaum oder überhaupt nicht besprochen. Die sozialen Romane Kretzers und Gutzkows sind unbekannt, von den Autoren zwischen 1920-1940 ganz zu schweigen. Die Curricula beanspruchen den Lehrer voll und ganz und erlauben ganz selten neue Projekte. Der Gedanke, nebenbei den Gang der Forschung zu verfolgen, ist ein Wunschtraum desjenigen, der dieses Ziel vor Augen hatte. Der Lehrer ist in relativ kurzer Zeit "vom Fenster weg", d.h. von der Forschung. So kann es schon einmal vorkommen, daß die Romantheorie von Georg Lukács als aktuelles Etwas besprochen wird.

Andererseits sind die "alten Hasen" an den Schulen schon froh, wenn ihnen die Küken von der Universität neue Lieder der Wissenschaft zwitschern. Diese hört man sich auch an, aber gearbeitet wird in der Regel doch nach dem alten Trott. Und der Junglehrer wird es aus Opportunitätsgründen auch tun.

Vom 28.9. bis zum 1.10.1977 fand in Regensburg der Germanistentag statt und dabei wurden auch Probleme der neuen Curricula besprochen, die in ihrer Starrheit keineswegs den Beifall vieler Deutschlehrer gefunden haben. Zwar wurde die Parole "Zurück zur Literatur" ausgegeben, nur fragt es sich: zurück zu welcher? Ich kann mir nicht vorstellen, daß einige Verwaltungsfachleute dazu geeignet sind, Richtlinien über etwas aufzustellen, das sie selbst nicht praktizieren. Überlasse man doch die Auswahl der Literatur denen, die sie betreiben. Das gilt nicht nur für den Schulbereich.

Die neuen Curricula grundsätzlich zu verdammen, ist sicherlich falsch. Es gibt genügend Ansätze, die positiv sind. Zu diesen gehört der Einbau von Literaturtheorie. Die Mängel liegen hauptsächlich in der Auswahl der Lektüre und in der Form, wie sie besprochen wer-

den. Ich halte es schon für wichtig, andere Wissenschaften im Fach Deutsch zu Wort kommen zu lassen. Solange das nicht getan wird, bleibt die Literatur für den Schüler ein Alptraum. Und das hat die Literatur nicht verdient.

Peter SCHMITT, M.A.

Studienbeginn: 1960/61 Germanistik, Anglistik, Pädagogik

Magister: 1966

Magisterarbeit: Die Metaphorik in Gertrud Kolmars lyrischen Gedichten.

1966-72 Fachbuchredakteur im Otto Maier Verlag Ravensburg

1969-70 Lehrbeauftragter für das Fach Deutsch an der PH Weingarten

Intermezzo an der Universität München mit der - schließlich doch nicht verwirklichten Absicht - die Promotion zum Abschluß zu bringen.

Seit 1974 Wissenschaftl. Mitarbeiter am Badischen Landesmuseum (Museumspädagogik).

Aufsätze zur Kunstpädagogik und zahlreiche erziehungswissenschaftliche Übersetzungen aus dem Englischen bzw. Amerikanischen.

Germanistik, das Fach, mit dem ich mich immerhin einige Jahre intensiv beschäftigt habe, was bedeutet es mir jetzt? Ich habe mir die Frage nie gestellt. Und erst, da sie von außen gestellt ist, wird mir bewußt, daß sie einem Stück meiner Vergangenheit gilt. Nicht so, als wäre das etwas, das endgültig abgetan ist, eher im Sinn irgendwelcher Schichten von Erfahrungen, die sich abgelagert haben, teilweise von neuen Erfahrungen überdeckt sind; da gibt es Verschiebungen, Verwerfungen, Brüche, an denen das Alte plötzlich wieder zum Vorschein kommt. Während ich sage "das Alte", wird mir die Distanz deutlich. Denn das habe ich dabei wohl übersehen, daß es sich um eine lebendige Wissenschaft handelt, daß ihre und meine Geschichte zweierlei sind.

Als ich die Stelle am Landesmuseum antrat, habe ich, ohne mir dessen gleich bewußt zu sein, Abschied genommen von meinem "Hauptfach". Vor mir lag ein neues, für mich noch unentdecktes Land. Vielleicht war die Germanistik das Schiff, ohne das ich seine Küste nie erreicht hätte; aber es galt, die Küste hinter sich zu lassen und weiterzugehen ins Landesinnere. Das Schiff blieb am Strand zurück - ich verbrannte es nicht. Gelegentlich kehre ich zurück, um Proviant zu holen. Wie lange wird das Schiff am Strand liegen bleiben? Vielleicht wird es eines Tages an die Klippen geworfen, zerschellt. Der sich Pfade bahnt durch das fremde Land, meint dann wohl noch immer zu wissen, wie ein Schiff aussieht - aber die Schiffe, die er kennt, gibt es nur noch in vergilbenden Büchern.

Es ist gut, die Fahrt gewagt zu haben, auch wenn sie zu Gestaden führte, die abseits von den bekannten Routen liegen.

Äußerungen von LK-Deutsch-Leitern zu entnehmen ist.
Von dieser Typologie aus der Schulpraxis her erhält das Erreichen der "Lernziele" für die "Bewältigungspädagogik" (Müller-Seidel) eine veränderte Operationsbasis, die erstrebten "Bildungsziele" werden nahezu unerreichbar.

Barbara SCHOENEN geb. SCHEMMRICH

Studienbeginn: 1965 Deutsch, Französisch

1. Staatsexamen: 1971

2. Staatsexamen: 1973

Examensarbeit: Formen der Analyse in Robert Musils Erzählung "Die Verwirrungen des Zöglings Törleß".

seit Sept. 1973 Lehrerin am Friedrich-Koenig-Gymnasium in Würzburg, RLFB-"Multiplikatorin" für Französisch und Deutsch.

Dr. Jörg SCHÖNERT

Studienbeginn: 1961/62 Germanistik, Anglistik

Promotion: 1968

Habilitation: 1977

Dissertation: Roman und Satire im 18. Jahrhundert (publ. 1969)

Habilschrift: Satirische Aufklärung. Konstellationen und Krise des satirischen Erzählens zwischen 1763-1795.

1968/69 Verwalter einer Wiss. Assistenten-Stelle

1969-78 Wissenschaftlicher Assistent

seit 1978 Wissenschaftlicher Assistent und Privatdozent.

Abhandlungen und Aufsätze zur Literatur im 18. Jahrhundert, zur Schauerliteratur im 19. Jahrhundert, zur Trivialliteraturforschung, zu Sternheim. Edition zu Lessings literaturkritischen und poetologischen Schriften, Beiträge in KLL.

Dr. Erich SCHRÖCKER

Studienbeginn: 1958 Germanistik, Philosophie

Magister: 1965

Promotion: 1969

chen eingesetzt wird; ein Germanist hingegen muß sich selbstredend auch in der Redaktion Medizin zurechtfinden, niemand findet das erstaunlich. Hauptsache man spricht deutsch!
Für einen Germanisten auf Stellensuche mag das als Glück erscheinen.

Die Schwierigkeiten beginnen, wenn der Germanist als "Fachmann" verlangt wird. Denn nicht nur Drehbücher, Preetexte und raffinierte Geschäftsbriefe über alle möglichen Sachbereiche sollte er sich aus dem Ärmel schütteln, er sollte darüber hinaus auch ein wandelndes Literatur-Lexikon sein. Sucht irgendein Fernsehregisseur beispielsweise zur zeitgeschichtlichen oder kulturellen Absicherung seines Machwerkes eine Textstelle - in der "hohen" Literatur natürlich - "wo irgendeiner gepfändet wird", oder "so ein armes Waisenkind vorkommt", oder "ein Dienstbote über seine gesellschaftliche Situation reflektiert", oder "barbarische Verfahrensweisen zur Heilung von Lungentuberkulose beschrieben werden" - "bei Thomas Mann, stimmt's nicht?" - oder "eine wildromantische Szene, in der sich zwei gerade kennenlernen", und dies alles knapp, kompakt auf zwei Seiten Text beschrieben, möglichst in 1 Minute verfilmbar: er wendet sich an den Germanisten, auf daß dieser ihm den kulturellen Glamour zur Aufwertung des Filmchens beischaffe. Und weil es natürlich schnell gehen muß mit der Dekoration, soll der Germanist stehenden Fußes ein paar solcher Textstellen - zum Vergleich - herausprudeln. Kann er das nicht, und hat er überdies Skrupel z.B. Kafkas Erzählung "Der Fahrgast" als "gescheiterten Kontaktversuch um 1900" unter das Motto "Kennenlernen in der Straßenbahn" einzureihen, oder die Sosias-Figur in Kleists "Amphitryon" als "unterdrückten Dienstboten" anzuerkennen, dann stellt der "Macher" verärgert fest, daß die "Germanisten eben doch weltfremd sind", alles "unnötig komplizieren", und mit unglaublicher Vermessenheit meinen, "das Verständnis für unsere Literatur gepachtet" zu haben. "Schließlich können wir ja auch lesen", sagte mir kürzlich ein Regisseur nach einem solchen Streitgespräch. Wie kann man da noch widersprechen!

Machtlos muß ich mir die - angeblich populäre - Zubereitung des kulturellen Fernseh-Eintopfes mit ansehen. Wenn ich nicht mitkoche, reagiert man bestenfalls mit Unverständnis und fragt mich: "Was habt ihr denn eigentlich gelernt? Wo um alles in der Welt wollt ihr denn eure Kenntnisse gebrauchen?" Schlimmstenfalls bekommt den Auftrag ein Anderer, der jederzeit zum Mißbrauch seiner literaturwissenschaftlichen Erkenntnisse bereit ist, oder - noch günstiger - überhaupt keine besitzt. Es ist nicht einfach, als aufrechter Germanisten-Mensch beim Fernsehen Geld zu verdienen!

Oft habe ich mich gefragt, ob ich nicht als Germanistin etwas ganz Bestimmtes besser können müßte als die Anderen. Oder anders: ob die Anderen nicht etwas ganz Bestimmtes als meine Domäne anerkennen müßten, mir irgendeine Kompetenz zugestehen müßten. Aber was?

An einem Exposé zur Entspannungs-Gymnastik sitze ich länger als der Politologe von nebenan, zu einem Science-fiction-spot will mir einfach kein Dialog einfallen, und die Werbebriefe an verschiedene Coproduzenten gehen mir auch nicht locker von der Feder. Bei kleinen Betriebsfeiern habe ich niemals ein Bonmot oder ein treffendes Zitat von einem unserer Literaturgötter parat, ich behalte keine Jahreszahlen und vergesse ständig die Namen der wesentlichen

Dramen- und Romanfiguren. Ich kenne nicht die bevorzugte Weinsorte von "unserem Goethe", weiß keine Details über die amourösen Geschichten des jungen Fontane oder die Besitzverhältnisse der Mannschen Familie. "Verwertbares Wissen" im nun geforderten Sinn habe ich mir im Verlaufe meines Germanistik-Studiums offenbar nicht anzueignen verstanden. Und: bei der Literatur kann schließlich jeder ein bißchen mitreden. "Man macht sich ja seine Gedanken". Da genügt gesunder Menschenverstand, und den glaubt jeder zu haben.

Dr. Michael STARK

Studienbeginn: 1966/67 Theologie, Germanistik, Philosophie

Promotion: 1978

Dissertation: Die Lyrik und ihr Publikum. Wirkungsanspruch
und Wirkungsdilemma der literarischen Intel-
lektuellen im Frühexpressionismus.

Aufsatz zur Wissenschaftstheorie in DVjs 51 (1977).

Werner von STEGMANN

Studienbeginn: 1958 Deutsch, Geschichte, Sozialkunde

Staatsexamen: 1967

Examensarbeit: Achim von Arnim und die französische Revolu-
tion.

1967-70 Gymnasiales Lehramt

seit 1970 Dozent am Institut zur Ausbildung pädagogischer
Assistenten an der Universität München.

Beiträge in KLL.

Die starke berufliche Belastung hat es leider verhindert, auch nach Abschluß des Studiums im Fach Germanistik noch wissenschaftlich tätig zu sein. So bedauere ich es persönlich sehr, meine sehr umfangreiche Zulassungsarbeit bei Professor Müller-Seidel nicht mehr zur Doktorarbeit ausgearbeitet zu haben. Ich würde diesen Versuch auch heute noch wagen, wenn mir die nötige Zeit zur Verfügung stände.

Selbstverständlich verfolge ich die wissenschaftliche Entwicklung des Faches Germanistik in Fachzeitschriften, Tagungsberichten und Besprechungen. Einen vergleichsweise großen Umfang nimmt die Lektüre von Interpretationen für die tägliche Schularbeit ein. An größeren Werken habe ich vor allem mit Genuß das Fontane-Buch von Professor Müller-Seidel gelesen.

Beruflich verwerten kann ich nahezu alle Erfahrungen, die ich in der Neueren Germanistik auf der Universität gesammelt habe. Der jahrelange Besuch der Vorlesungen von Professor Müller-Seidel und einer Anzahl seiner Seminare trägt bis heute seine Früchte. Ohne die bei Professor Müller-Seidel gelernte Methodik stände ich heute meinen Schülern weitaus hilfloser gegenüber. Ich glaube, daß für solche "lebenslangen" Erfahrungen viele Jahre intensiver Arbeit bei Professor Müller-Seidel erforderlich waren, und bemitleide alle Studenten, die unter dem Druck von Studienzeiterkürzungen und Planstellensorgen ihr Germanistikstudium allzu rasch absolvieren müssen.

Rosa STRENKERT geb. HUBMANN

Studienbeginn: 1962/63 Deutsch, Englisch

1. Staatsexamen: 1967
2. Staatsexamen: 1969

Examensarbeit: Fontane und die Revolution von 1848.

2 Jahre Tätigkeit als Studienrätin z.A. in Nürnberg.

Nach vierjähriger Tätigkeit im Schuldienst kehrte ich der Schule 1971 den Rücken, um mich ganz meiner inzwischen größer gewordenen Familie zu widmen. Mittlerweile habe ich fünf Kinder von 1/2 Jahr bis zu 10 Jahren, an eine erneute Berufstätigkeit ist in absehbarer Zeit nicht zu denken, und dennoch möchte ich meine Universitätserfahrungen nicht missen. Sie bestimmen wesentlich meine Erziehungsziele mit: Interesse an Büchern, an Literatur, an bildender Kunst und Musik, am Theater, Gefühl für Sprache und ihre Möglichkeiten. Unsere Kinder sollen einmal zumindest Freude haben an literarischen Ausdrucksformen und offen sein für Kunst. In diesem Sinne Einsichten vermittelt und Weichen gestellt zu haben, ist für mich wichtiges Ergebnis des Studiums. Und so bin ich zwar kein in der Wissenschaft erfolgreicher, aber ein sehr dankbarer ehemaliger Schüler.

Diane STROBL, M.A. geb. WOO

Studienbeginn: 1964 Germanistik, Sprechkunde und
Sprecherziehung

Magister: 1969

Magisterarbeit: Das Bild der Wüste in der Lyrik Clemens
Brentanos.

1969-70 Deutschlehrer im Goethe-Institut, Hong Kong, und
am New Asia College der Chinese University of Hong
Kong.

- 1971-72 Übersetzungen aus dem Chinesischen (Zeitungsauschnitte) am Seminar für Internationale Politik der Universität München
- 1973-75 Ausbildung zum Diplombibliothekar an wissenschaftlichen Bibliotheken in der Bayerischen Bibliotheksschule, München
- 1975-76 Angestellte an der Bayerischen Staatsbibliothek. Seit Nov. 1976: Angestellte an der Bibliothek des Geschwister-Scholl-Instituts für Politische Wissenschaft der Universität München.

Ich glaube, daß meine Universitätserfahrungen keine große Rolle in meiner bisherigen Berufspraxis gespielt haben. Sie hätten wahrscheinlich eine größere Rolle gespielt, wenn ich weiterhin an der Hochschule in Hong Kong Deutsch unterrichtet hätte. Dafür war ein in Deutschland erworbener M.A. in Germanistik immerhin eine Anfangsqualifikation, zumal der Schwerpunkt des dortigen Unterrichts sowieso auf dem sprachlichen Teil, einschließlich des Deutschunterrichts für Naturwissenschaftler, liegt. Man besucht den Deutschunterricht im Goethe-Institut zum Teil deshalb, weil man hofft, seine Deutschkenntnisse kommerziell verwerten zu können. Das Interesse an deutscher Literatur ist vergleichsweise gering. Vielleicht wirkt sich die mangelnde Sprachkenntnis als Hindernis aus. Denn es gibt an der University of Hong Kong (oder gab - ich bin leider nicht mehr über den neuesten Stand der Dinge informiert) durchaus einen Kurs für "Vergleichende europäische Literatur", allerdings in englischer Übersetzung.

Es wäre auch denkbar, daß an deutschen Hochschulen gewonnene Universitätserfahrungen trotz oder gerade wegen ihrer Andersartigkeit im Vergleich zu Erfahrungen über den Studiumaufbau an einer in ihrer Organisation am englischen bzw. amerikanischen System orientierten Universität wie der University of Hong Kong bzw. der Chinese University bleibt für mich aber Spekulation, da ich nicht lang genug an der Hochschule blieb, um konkrete Auswirkungen beobachten zu können.

Meine berufliche Ausbildung haben meine Universitätserfahrungen nicht begünstigend beeinflussen können. Denn an der Bayerischen Bibliotheksschule wäre für die bibliothekarische Ausbildung für die Laufbahn des höheren Dienstes, wenn man germanistisch vorgebildet ist, nichts weniger als eine Promotion mit Prädikat Voraussetzung gewesen. Demnach blieb mir nur die Ausbildung für den gehobenen Dienst (Voraussetzung ist lediglich das Abitur) offen.

An meinem jetzigen Arbeitsplatz in einer Bibliothek eines Universitätsinstituts nutzen mir Universitätserfahrungen nur insofern, als mir trotz der ständigen Umstrukturierung der Hochschule in der Bundesrepublik deren Organisation nicht verschlossen ist.

Wegen des dauernden Arbeitskraftmangels in der bibliothekarischen Branche und spezifisch an meiner gegenwärtigen Arbeitsstelle bin ich persönlich so vollkommen ausgelastet, daß mir keine Zeit übrig bleibt, neuerliche Entwicklungen des Faches Germanistik zu verfolgen. (Wäre es vielleicht anders, wenn man an einer germanistischen Bibliothek beschäftigt wäre?) Das Lehrangebot, wie es im Münchner Vorlesungsverzeichnis angezeigt wird, und Gespräche mit Studenten der Germanistik lassen mich jedoch mindestens das zunehmende Gewicht der Linguistik im Fach schwach ahnen.

T of Hong Kong anregend auf die Kursgestaltung wirken könnten. Dies

Veit STURM

Studienbeginn: 1962/63 Deutsch, Latein

1. Staatsexamen: 1969

2. Staatsexamen: 1971

Examensarbeit: Matthisson und die deutsche Lyrik um die
Wende zum 19. Jahrhundert.

Seit 1971 am Gymnasium Neusäß bei Augsburg.

Dr. Horst Thomé

Studienbeginn: 1966/67 Germanistik, Klassische Philologie

Promotion: 1974

Dissertation: Roman und Naturwissenschaft. Eine Studie
zur Vorgeschichte der deutschen Klassik.

Seit Oktober 1974 wiss. Angestellter am Institut für Litera-
turwissenschaft der Universität Kiel.

Aufsatz zu Wieland im Schiller-Jahrbuch 1978.

Da meine Erfahrungen noch nicht sehr umfangreich sein können, möchte ich mich mit einem Vergleich eigener Studienerinnerungen mit Impressionen aus dem heutigen Grundstudium bescheiden. Bekanntlich ist das Studium in einem seinerzeit ganz unvorstellbaren Ausmaß reglementiert. Dies muß nicht unbedingt ein Nachteil sein, wenn dafür, wie am hiesigen Institut, wissenschaftlich vertretbare Konzeptionen gefunden wurden. Positiv ist, daß der einzelne Student heute intensiver betreut wird als früher. Erschreckend ist, wie sehr hochschuldidaktische Bemühungen durch schlichte Verwaltungsakte durchkreuzt werden. Der Numerus clausus steuert gute Abiturienten in die "aussichtsreichen" Fächer, den geisteswissenschaftlichen Studiengängen mit ihren günstigen Zulassungsbedingungen fallen Anfänger zu, deren Motivation mit ihrer Verlegenheit identisch ist. Demgemäß ist das Niveau der durchschnittlichen Studenten, die letztlich das Gesicht der Lehrveranstaltungen bestimmen, sehr zurückgegangen. Der Substanzverlust scheint mir auf längere Zeit für die Situation des Faches gefährlicher als alle Propagierungen seiner Abschaffung. Die scheinen mir nach Abklärungsphasen zur Etablierung neuer und wichtiger Forschungsrichtungen zu führen und geführt zu haben.

Dr. Michael TITZMANN

Studienbeginn: 1964/65 Germanistik, Romanistik

Magister: 1970

Promotion: 1972

Magisterarbeit: Realismus und Wertung

Dissertation: "Symbol" und "Realismus". Zu einigen
Problemen des Literatursystems des deutschen
19. Jahrhunderts. (Teilabdruck 1978).

Seit 1971/72 Verwalter einer wiss. Assistentenstelle

Seit August 1977 Habilitandenstipendium.

Abhandlungen und Aufsätze zur strukturalen Textanalyse und
zum Minnesang-Sprachsystem bei Neidhart, Beiträge zu KLL.

Dr. Ulrike TRUMPKE geb. ZIMMERMANN

Studienbeginn: 1964 Germanistik, Romanistik

1. Staatsexamen: 1969

2. Staatsexamen: 1975

Promotion: 1974

Examensarbeit: Jean Racine "Bérénice". Das Problem der Ein-
heit als Thema und Strukturprinzip.

Dissertation: Balladendichtung um 1770. Ihre soziale und
religiöse Thematik (publ. 1975).

(Biographische Vorinformation: Nach meinem im Herbst 1969 in den
Fächern Deutsch (Müller-Seidel/Glier) und Französisch (Noyer-Weidner/
Stimm) abgelegten Staatsexamen arbeitete ich bis 1974 (Rigorosum:
Februar 1974) an meiner Dissertation. Im gleichen Jahr meldete
ich mich zum Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Gymnasien in
Karlsruhe, Baden-Württemberg, da mein Mann an der TU eine Assisten-
tenstelle bekommen hatte.)

Bis zu diesem Zeitpunkt war der Verfasserin nicht bewußt, daß man
es wohl nur einer glücklichen Laune des Zufalls zu verdanken hat,
wenn solche Pläne Wirklichkeit werden. Man bedenke: ein Nicht-Lan-
deskind, sozusagen um Schulasyl ersuchend! - "Ein Wunder, daß
man Sie hier genommen hat, wo Sie doch ein bayerisches Staatsexamen
haben!" (Zitat)-Tonfall und Ausdrucksweise ließen vermuten, daß
das Wort 'bayerisch' andere Assoziationen wachrief als die durch
ein Prüfungszeugnis belegbare Qualifikation zum höheren Lehrberuf.
Man wird umdenken müssen: schließlich ist Karlsruhe sehr weit von
München entfernt, schließlich sind die Landesgrenzen schwer passier-
bar geworden in unseren Zeiten, schließlich gibt es die Kulturho-
heit der Länder...

Man wird einsehen müssen: Fragwürdiges, wenn nicht gar Unzuverlässiges enthält ein so häufiger Orts- und Bundeslandwechsel in jedem Fall, etwas, das nicht gerade für den Staatsdienst prädestiniert, auch wenn das Hin und Her mit 'umständehalber' leicht zu erklären wäre. Ein rheinlandpfälzisches Abitur bei fränkisch-bayerischem Geburtsort mag noch dahingehen (wenn man die mancherorts beschworene pfälzisch-bayerische Verbundenheit in Rechnung stellt), auch baden-württembergische Semester und Zwischenprüfungen (Heidelberg), den ganzen entscheidenden 'Rest' aber in München zu absolvieren, dies läßt sich kaum rechtfertigen, will man badische Schüler zum Abitur mit Deutschlands bestem Notendurchschnitt führen. Der Gedanke, noch einmal wechseln zu müssen oder wollen, nichtachtend der Wurzeln, die eine Anstellung im Landesdienst wachsen läßt, aus Gründen eigener beruflicher Veränderung oder der des Ehemannes wieder in ein anderes Bundesland überzusiedeln, wird zum Trauma für den jeweils nachziehenden Ehepartner...

Bei der nun (glücklich?) im Stande einer Assessorin des Lehramtes an einem Karlsruher Gymnasium (1200 Schüler) Unterrichtenden erweist sich die im Studium als angenehm empfundene Fächerkombination Deutsch/Französisch als Maximalanforderung. Der Wunsch nach Oberstufenklassen, um mehr Freiheit in der Gestaltung des Unterrichts und größere Möglichkeiten in der Auswahl der Inhalte zu bekommen, endet in einem einseitigen Deutsch-Deputat (3-4 Klassen): der Anteil der Korrektur an der Arbeitszeit steigt, der der Vorbereitung auf den Unterricht muß notgedrungen reduziert werden. Dennoch bleibt das in den Jahren des Studiums und der Promotion Erarbeitete - Vorlesungs-, Seminarprotokolle, Referate, Exzerpte, Bibliographien - Ausgangspunkt und hilfreiche, 'horizontenerweiternde' Grundlage der meisten Unterrichtseinheiten, ein 'Vorsprung', gerade in den Wochen, in denen sich Korrekturen, Konferenzen und dgl. häufen. Die Wahlmöglichkeiten an literarischen Texten sind in der Praxis allerdings gering, geringer, als sich nach dem Studium des Lehrplans vermuten läßt. Einschränkungen entstehen einerseits durch einen Pflichtlektüre-Kanon, auf dem die Themen des schriftlichen Zentralabiturs beruhen, andererseits durch schulinterne Absprachen, die wie Überlieferungen gehütet und verteidigt werden, z.B. jedes Jahr in der gleichen Klasse dieselben Werke zu lesen (Klasse 12: Wallenstein, Effi Briest; Klasse 13: Faust, Buddenbrooks), so daß, zumal in der verkürzten 13. Klasse, kein Raum und, des bevorstehenden Abiturs wegen, auch kein Interesse besteht, das starre Schema zu durchbrechen, zu erweitern, neue literarische und didaktisch-methodische Erfahrungen zu machen.

Die Folge für den Unterrichtenden: kaum Zugewinn, nur Wiederkehr des Gleichen! Doch das Schuljahr 1978/79 mit dem Beginn der reformierten Oberstufe nun auch in Baden-Württemberg, müßte, dem Aufwand an bedrucktem Papier (Informationsschriften mit wiederholten Neuauflagen für Ergänzungen und Korrekturen), Einführungsabenden für Eltern und Schüler, Arbeitstagungen für Lehrer, neuen Funktionsstellen (der "Oberstufenberater") nach zu urteilen, einschneidende Veränderungen mit sich bringen.

Doch die Schatten, die die angekündigten großen Ereignisse vorauswerfen, lassen Zweifel aufkommen. Klasse 11, gedacht als 'Gelenk' zwischen der Mittelstufe mit traditionellem Klassenverband und den Kursen in Klasse 12 und 13, hat bereits neue Lehrplan-Richtlinien. Dabei fällt auf, daß sich für den sprachlichen Zug der Deutschunterricht auf 3 Wochenstunden (4 Stunden bei math.-nat. Zug) redu-

ziert hat. Kommentar von berufener Seite zu dieser Kürzung: Man wisse nicht, wer das veranlaßt habe, vielleicht ein Kompromißergebnis der KMK...! (Fortbildungstagung für Deutschlehrer, Karlsruhe, Sept. 1977). Man reagiert erstaunt, zumal der neue Lehrplan und die dazu vorgestellten Jahrespläne (siehe Anlage) selbstverständlich von 4 Wochenstunden ausgehen. Bedenkt man, daß die Umsetzung dieser Modelle in die Praxis weitgehend von der Ausstattung einer Schule mit entsprechenden Materialien (Schüler-, Lehrerbibliothek, Texte in Klassensätzen etc.) abhängt, so wächst die Skepsis. Ändern sich die Arbeitsbedingungen nicht entscheidend, so bleiben die Unterrichtsziele in den Kursen der reformierten Oberstufe Leerformeln auf dem Papier.

Die lange Zeit der Vorbereitung scheint kein Reifeprozess gewesen zu sein, eine Annäherung von Theorie und Praxis ist nirgends zu sehen. Immer noch gibt es Termenschwierigkeiten: so findet der Lehrplan für die Klassen 12 und 13 erst knapp vor dem Meldetermin der Schüler den Weg in die Hand der entsprechenden Fachlehrer. Fast muß man befürchten, daß die Kräfte der Verantwortlichen von der Ausmerzung ideologieverdächtiger Texte aufgebraucht worden sind!

Ähnlich ärgerlich die Diskrepanz zwischen dem großzügigen Kursangebot, dem weiten Spektrum seiner Fachgebiete, und der Bereitschaft der Schulen, sich um die Durchführbarkeit zu bemühen. Selbst in einer Stadt mit TU wie Karlsruhe verzichtet man lieber auf das Angebot von naturwissenschaftlichen Fächern (wie z.B. Astronomie, wofür eine Fakultät unter Lehrern ohnehin kaum zu finden sein wird), als Kontakte mit der Universität anzuknüpfen und von den dort vorhandenen Möglichkeiten (Geräte etc.) zu profitieren. Wie mag es dann an Schulen in kleinen Orten aussehen?

Nur die neue Leistungsbewertung, das Spiel mit Punktzahl, Anrechnung, Mindestqualifikation, Ausgleichsregelung, das neue Punktsystem "steht" unangefochten! Doch es tröstet kaum, und mancher beginnt schon jetzt der 'alten' Oberstufe nachzutruern mit ihrem Wechsel von Pflichtlektüre und literarischer Eigeninitiative. Denn, beim Durchsehen allein der Bewertungsrichtlinien kommt der Verdacht auf, darin liege das Herzstück der Reform verborgen. Ob bei soviel Zahlenmystik auch für die Unterrichtsvorbereitung noch ein wenig Zeit bleibt, oder wird sich die Wahl der Stoffe und ihre Darbietung danach zu richten haben, wie gut sich eine Leistungskontrolle mit ihnen durchführen läßt, wie sauber dividierbar eine Textanalyse durch die Anzahl der Testfragen und damit verbundenen Punkte ist?

Schwarzmalerei? Man wird sehen!

Die Probleme der Germanistik in Schule und Hochschule jedoch, soweit sie z.B. in Fachtagungen behandelt werden (für die es keine Benachrichtigungen in den Schulen gibt), dringen selten in den Schulalltag hinein, sind kein Gegenstand von Fachkonferenzen: Was oder wie etwas vermittelt wird, ist hier nicht die Frage.

Dr. Georg WACKERL

Studienbeginn: 1960/61 Deutsch, Latein

1. Staatsexamen: 1966

2. Staatsexamen: 1970

Promotion: 1968

Dissertation: Goethes Tag- und Jahreshefte (auch Thema der
Examensarbeit),
1968-70 Studienreferendar am Theresien-Gymnasium München,
abgeordnet nach MÜNNERSTADT (Ufr.)
1970-75 STR am Dante-Gymnasium München
seit 1975 am Ignaz-Taschner Gymnasium Dachau.
Aufsätze zu pädagogischen Problemen.

Ursula WALTER geb. ZWINGMANN

Studienbeginn: 1959/60 Germanistik, Anglistik
1. Staatsexamen: 1966
2. Staatsexamen: 1968
Examensarbeit: Goethes Werke in der Ausgabe der Berliner
Akademie. Anspruch und Kritik; erläutert
am Beispiel des "West-östlichen Divan".
seit 1968 STR bei der Stadt München
seit 1974 OSTR.

Evelyn WALTERSKIRCHEN geb. DEICHMANN

Studienbeginn: 1972/73 Deutsch, Geschichte, Sozialkunde
Staatsexamen: 1978
Examensarbeit: Lyrische Autobiographik. Studien zu Bert
Brechts Gedichten im Exil.

Dr. Ernst WEBER

Studienbeginn: 1960 Germanistik, Romanistik, Philoso-
phie
Promotion: 1971
Dissertation: Die poetologische Selbstreflexion im
deutschen Roman des 18. Jahrhunderts.
Wissenschaftlicher Assistent an der Universität Regensburg

Dr. Albert WICHERT

Studienbeginn: 1968/69 Germanistik, Neuere u. Bayerische
Geschichte, Politologie
Magister: 1973
1.Staatsexamen: 1974
2.Staatsexamen: 1978
Promotion: 1976

Magisterarbeit: Das Geschichtsbild Alfred Döblins. Eine Unter-
suchung seiner frühen Romane.
Dissertation: Geschichte und ihre Sprache. Die Erneuerung
historischen Erzählens durch Alfred Döblin
(publ. 1978).

Erfahrungen eines Referendars.

Wer zum ersten Mal mit einer Klasse die Vorgangsbeschreibung oder die indirekte Rede erarbeitet hat, ist geheilt von der Hoffnung, das wissenschaftliche Studium in der Schule direkt umsetzen zu können. Daran ändert auch der Blick auf die Kollegstufe nichts. Der Leistungskurs Deutsch wird von den Schülern nicht gerade umworben und bleibt im Lehreralltag die Ausnahme; den Unterschied zwischen 'das' und 'daß' zu erklären ist die Regel. Der Lehrplan, die Schulaufgabentermine und selbst die Schüler, die zum großen Teil keine Lesepraxis mitbringen, lassen die eingehendere Beschäftigung mit Literatur nicht zu - mit Literaturgeschichte schon gar nicht! Je intensiver das Studium war, desto schwieriger scheint zunächst die Umsetzung: umso größer sind die Skrupel, zu vereinfachen, wegzulassen, zu etikettieren, Merksätze aus veralteten Sprachbüchern oder fragwürdig gewordene Literatur aus Lesebüchern zu übernehmen. Die differenzierte Perspektive des redlichen Germanisten scheint in der Schule fehl am Platze.

Problematisierung, Infragestellen, Umwertung haben sicher ihre Berechtigung im Klassenzimmer: Wer von der Universität kommt, ist entsetzt, welche Klischees literarischer Art in der Schule noch tradiert werden; und wer in der Schule arbeitet, ist noch einmal entsetzt, welche Klischees die Schüler aus den Familien mitbringen. Da ist man natürlich verführt, sich zum Vorkämpfer universitärer Germanistik zu machen, vieles in Frage zu stellen, zu verunsichern. Bleibt es aber dabei, so findet man wenig Echo: Das Gymnasium von 1978 verteilt Studien-, Arbeits- und Statusplätze. Die Schüler haben das begriffen und wollen nachvollziehbare Arbeitstechniken, gesichertes Wissen und praktikable Beurteilungskriterien, die sie in Prüfungssituationen wiedergeben und anwenden können. Mit reizvollen Fragestellungen und Problematisierungen allein kann man in der Lernschule neuen Typs kaum Interesse wecken.

Die Kernfrage des zweckorientierten Gymnasiasten in den 70er Jahren lautet: Wofür brauche ich das? Damit meint er nicht nur die Notenarithmetik; deshalb halte ich diese Frage auch für sehr gut: Sie zwingt den Deutschlehrer - und zwar von der Orientierungsstufe an - nicht nur Sprache und Literatur zu vermitteln, sondern zugleich immer wieder die Legitimation einer Literatur- und Sprachkultur mitzuliefern. Die Möglichkeiten und Grenzen der Sprache innerhalb der

sozialen Interaktion, die Funktion des Ästhetischen, die Leistung der Dichtung für die verschiedensten Aufgaben der Gesellschaft, die Bewertung literarischer Texte, die Rolle des Schriftstellers, das alles wirft große Fragen auf, die in der Wissenschaft umstritten und kaum allgemeingültig beantwortbar sind.

Ein freies, von Prüfungszwängen zumindest teilweise unabhängiges Studium kann immerhin dazu führen, sich eine Meinung zum Stellenwert literaturwissenschaftlicher Objekte und Fragestellungen in der Gesellschaft zu bilden - denn darin liegt wohl der unmittelbarste Wert des Universitätsstudiums für die Schule: Die letzten Fragen der Literaturwissenschaft sind die ersten Fragen, die man als Lehrer zu beantworten hat - ohne ihnen akademisch ausweichen zu können!

Annemarie WINKLHOFER geb. BINDL

Studienbeginn: 1973 Deutsch, Latein

1. Staatsexamen: 1978

Examensarbeit: Selbsterkenntnis und Erzählstruktur. Eine Untersuchung zum Werk E.T.A. Hoffmanns.

Sabine WLASAK

Studienbeginn: 1972/73 Deutsch, Französisch

Staatsexamen: 1977

Examensarbeit: Cagliostro und das Vorfeld der deutschen Klassik.

seit 1978 Studienreferendariat.

Johanna WOLTMANN-ZEITLER

Studienbeginn: 1959/60 Germanistik, Romanistik

1. Staatsexamen: 1965

2. Staatsexamen: 1967

Examensarbeit: Die balladischen Gedichte Gertrud Kolmars.

1967-69 Lektorat an der Universität Orléans

1969-73 Redaktion und Chefredaktion an 'Kindlers-Literaturlexikon'

Arbeit an einer Dokumentation über Gertrud Kolmar (Diss.)

Aufsätze und Editionen zu Gertrud Kolmar, Arbeit für KLL.

Mein Studium der neueren Germanistik wurde vor allem durch Vorlesungen und Seminare von Herrn Professor Müller-Seidel motiviert und geprägt. Und so denke ich noch heute gern an die Klassik- und Romantik-Vorlesungen, an Raabe-, Thomas Mann- und Brentano-Seminare zurück - aber auch an die damals unter den "Müller-Seidel-Studenten" bestehende freundschaftliche Zusammenarbeit.

Später, als ich das Wagnis einging, meine philologische Ausbildung und meine literarischen Neigungen zur Grundlage des Broterwerbs zu machen, haben mich die Ermunterung und Unterstützung von Herrn Professor Müller-Seidel außerordentlich hilfreich begleitet. Von meinen Arbeiten über die Dichterin Gertrud Kolmar, die mich auch heute noch gefangen halten, muß sogar gesagt werden: Er hat sie mir abverlangt; dem Professor sei dafür gedankt.

Nach Abschluß des Studiums konnte ich die Germanistik nicht mehr aus der Position des Insiders verfolgen, sondern nur noch aus der Distanz des interessierten Beobachters. Mir hat sich dabei der Eindruck aufgedrängt, daß diese Fachrichtung inzwischen - anders als die Romanistik - in einen Zustand der Zerfaserung und Zersplitterung geraten ist, der geradezu auf eine Auflösung ihres einmal als Einheit empfundenen Objekts schließen läßt. Das Auseinanderbrechen in verschiedene Richtungen und Disziplinen geht zudem oft einher mit Bilderstürmerei und rigorosem Sektierertum, mit fehlender Distanz zum eigenen Tun und mangelnder Fähigkeit zum Dialog. Und die Hypertrophie des Fachsprachlichen droht am Ende zu ersticken, was Literaturwissenschaft meines Erachtens zu sein hat und was sie da und dort, weniger spektakulär, zum Glück auch noch ist: Dienst an einem Werk, an der Sprache und an einer interessierten und noch zu interessierenden Öffentlichkeit.

Dr. Marianne WÜNSCH

Studienbeginn: 1963/64 Germanistik, Anglistik, Kunstgeschichte

Promotion: 1972

Dissertation: Der Strukturwandel in der Lyrik Goethes.
Die systemimmanente Relation der Kategorien
"Literatur" und "Realität": Probleme und
Lösungen (publ. 1975).

Seit 1972 Verwalterin einer wissenschaftlichen Assistentenstelle am Institut für Deutsche Philologie München

Aufsätze zu G. Meyrink, M. Frisch sowie zur strukturalen und psychoanalytischen Textanalyse. Beiträge zu KLL.

Chong-Ku YU, M.A.

Studienbeginn: 1963/64 Neuere Germanistik, Ältere Germanistik, Sprechkunde
Magister: 1968
Magisterarbeit: Spiel und Spielertum in den Komödien A. Schnitzlers.

Dr. Konradin ZELLER

Studienbeginn: 1968 Germanistik, Theaterwissenschaft
Promotion: 1977
Dissertation: Pädagogik, Rhetorik und Drama. Untersuchungen zur Dramaturgie der Schulcomödie bei Christian Weise.
seit 1977 Lektor im Verlag C.H. Beck, München.

NACHTRÄGE

Dr. Thomas ANZ

Studienbeginn: 1968/69 Neuere deutsche Literaturwissenschaft, Linguistik, Soziologie
Promotion: 1976
Dissertation: Literatur der Existenz. Literarische Psychopathographie und ihre soziale Bedeutung im Frühexpressionismus (publ. 1977).

Dozent des Lewis and Clark College in München
Tutor, später Wissenschaftl. Assistent an der Univ. München
Freie Mitarbeit beim Bayerischen Rundfunk und bei der Süddeutschen Zeitung.

Aufsätze zu Döblin und wissenschaftstheoretischen Problemen;
Beiträge für Hörfunk und SZ zur Literatur des Expressionismus.

Ekkehard PASCOE

Die Frage nach der "Brauchbarkeit" des Studiums bei Professor Müller-Seidel bedarf einigen Nachdenkens; woran man zuerst denkt: die wissenschaftliche Zulassungsarbeit in ihrem Wert für den Schuldienst als bestes Beispiel einer Leistung "für" den Professor (als Adressat und Prüfer) - man wird, besonders nach Abschluß des Staatsexamens, das Gefühl nicht los, nur für und in sich gearbeitet zu haben. Durch ihre Folgenlosigkeit in der Wirklichkeit bleibt die Zulassungsarbeit das, was sie sicherlich gar nicht sein soll: ein zu absolvierender Schein, dem der Korrektor den offiziellen Stempel aufdrückt und Vergessenheit beschieden ist. Von bleibender Wirkung könnte der Kontakt mit dem Lehrer im Seminar bleiben. Um Gelerntes verarbeitet weitergeben zu können, brauche ich den Dialog. Bücher oder Vorlesungen mögen als Datenspeicher geeignet sein sowie Achtung vor der Autorität des Autors gebieten, die Vertiefung - in unserem Fall: die Arbeit am Text - geschieht im Austausch. Die Erfahrungen des langjährigen Studenten an der Phil.-Fak. haben gezeigt, daß Hochschullehrer unterschiedlichen Eifer und ungleiches Interesse an Seminarveranstaltungen zeigen. Das Echo in der Studentenschaft weist bekanntlich qualitative Abstufungen auf; Prof. Müller-Seidel erscheint dabei oben, der Name eines Dozenten (kath.) Spezialist für Wundererscheinungen bei C. Brentano (dessen Name mir tatsächlich entfallen ist), weiter unten.

Die Beschäftigung mit einzelnen Autoren im Seminar erfordert primär Arbeit an Texten; Lehrpläne, insbesondere an der Oberstufe in Gymnasien, fordern Erschließungen epochentypischer Werke. Die Lerninhalte - im Curricularen Lehrplan wahlpflüchtig festgelegt - lassen entgegen verbreiteter Meinung Freiheiten der Schwerpunktsetzung. Geistes- und Literaturgeschichte, zeitgenössische Politik und Soziologie sowie Biographie erscheinen jeweils als Voraussetzungen zum Werk. Literatur läßt sich also tatsächlich gemäß ihrer Bedeutung behandeln, vielleicht sogar (hier spricht der Linguist) darüber hinaus.

Ich meine, das Handwerkszeug für die Erschließung der Schönheiten von Literatur weitgehend erhalten zu haben. Die Teilnahme an überfüllten Seminaren über Klassikrezeption, Brecht, Benn oder Kafka hat meine "Lust an der Interpretation" geweckt und trainiert. Meine Anschauung von einer werkzentrischen Epochenerschließung vermeine ich hier gelernt zu haben. Mißverständnis hin oder her - so schlecht kann die Methode nicht sein, sagt jetzt der Lehrer: die Schüler springen darauf an und darum geht's mir.

Das Lesebuch des Verlags Klett - sicher ein extremes Beispiel - für die II. Klassen enthält nur Lyrik. Das "Knacken" kryptischer Aussagen durch Analyse und Interpretation, in allen von mir genannten Seminaren intensiv vom Professor vorgeführt, findet wohl im Gedicht sein schönstes Betätigungsfeld; Schüler lieben es, handfest nachvollziehbare Ergebnisse ihrer geistigen Arbeit vorliegen zu haben, weniger schwärmerische Bekundungen höherer Geistigkeit repetieren zu müssen. Dennoch aber möchte ich zum Schluß meiner informellen Mitteilungen noch eine Kritik anfügen: Unser Professor ist ein schlechter Rezitator. Die Verneinung des Musikalischen-Lyrischen im Gedicht läuft Gefahr, in der literarhistorisch verwertbaren Paraphrase steckenzubleiben. Der Ton eines Textes gehört zur Interpretation (frei nach Sengle); jede Schulstunde, die sich mit schöner Literatur beschäftigt, beweist aufs Neue, daß Kinder von früh auf das Musische in der Literatur schätzen können, das Wissenschaftliche daran ihnen aber zubereitet werden muß.

Ursula KLEY geb. Seus

Studienbeginn: 1960/61 Germanistik, Romanistik

1. Staatsexamen: 1968

2. Staatsexamen: 1970

Examensarbeit: Das Drama Walter Hasenclevers.

seit 1969 im Hauptberuf Hausfrau und Mutter (3 Kinder) sowie Unterrichtstätigkeit an der FOS Kempten.

ad I

Versteht man unter "Universitätserfahrungen" die Summe aus Vorlesungs- und Seminarbetrieb, aus erworbener Textkenntnis und wissenschaftlicher Arbeitsweise, so waren mir diese Erfahrungen in der kurzen Zeit meiner beruflichen Tätigkeit als Deutschlehrerin mehr Hindernis als Hilfe.

Hindernis, weil ich die Anforderungen, die jahrelang an mich gestellt worden waren, mehr oder weniger automatisch auf meine Schüler übertrug. Mein persönliches Interesse an Literatur und der Arbeit mit literarischen Texten setzte ich bei den Schülern voraus und verstellte so den Weg zu einer sinnvollen gemeinsamen Arbeit. Daß es in wenigen Sternstunden dennoch gelang, Interesse für einen bestimmten Text, seine Aussage und seinen Verfasser zu wecken, betrachte ich heute als Zufall.

In meinem Hauptberuf, dem der Mutter und Hausfrau, bedeuten die "Universitätserfahrungen" eine schwer faßbare, teils soziale, teils psychologische Hilfe. So bereitet mir etwa der Umgang mit Vertretern von Bildungseinrichtungen - für viele Mütter eine dornenreiche, oft demütigende Aufgabe - eher Freude als Schwierigkeiten. Auch befreit mich das abgeschlossene Studium vom Zwang zur Aufsteigermentalität. Meine Kinder genießen daher das Bildungsangebot ohne mütterlichen Leistungsdruck.

Heute betrachte ich die Universitätserfahrungen als eine Art Selbstprüfung und Selbstfindung, als entscheidende Phase der Bewußtwerdung. Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Sprache und Literatur hat mein ganz persönliches Vergnügen an der Dichtung vermehrt, andererseits aber eine Skepsis gegenüber dem gesprochenen und geschriebenen Wort entstehen lassen, die mir die Dinge des täglichen Lebens oft erschwert.

ad II

Hierzu ist an meinem Wohnort Kempten keine Gelegenheit gegeben. Ich müßte diese Gelegenheit selbst schaffen. Dazu fehlen mir Zeit und Mittel.

ad III

Von den Lehrplanreformen war ich während meiner beruflichen Tätigkeit noch nicht betroffen.