

Gerd Simon

Vorschläge zum Aufbau des Studiums für germanistische Linguistik

(Erstfassung 1975, überarbeitet 1979, leicht korrigiert 2008)¹

Die folgenden ‚Vorschläge zum Aufbau des Studiums für germanistische Linguistik‘ sind aus Erfahrungen mit Seminaren, die ich seit 1970 in Tübingen nach hochschuldidaktischen Aspekten durchgeführt habe, hervorgegangen und in Zusammenhang mit wissenschaftlichen Arbeiten zur linguistischen Hochschuldidaktik entstanden.

Während letztere (insbesondere die „Prinzipien wissenschaftlicher Studienplanung...“) das gesamte Argumentationsnetz entfalten, werden hier nur thesenförmig die handlungsrelevanten Ergebnisse zusammengetragen und in einen Empfehlungsrahmen für Studienanfänger eingebettet. Diese „Vorschläge“ wenden sich also zunächst und vor allem an die Studenten, die im Rahmen meiner Seminare ihr Studium der germanistischen Linguistik absolvieren wollen. Dieser Umstand prägt weitgehend den Stil dieses Studienplans, der zunächst einmal zwei Funktionen zu erfüllen versucht:

- Erstberatung für die Teilnehmer meiner Seminare

und

- Nachschlagwerk bei auftauchenden Fragen während dieses Studiums.

Beide Funktionen waren nicht immer nahtlos miteinander zu vereinbaren. Studienanfänger wird vermutlich die Vielfalt der hier angesprochenen Probleme und Aspekte verwirren. Fortgeschrittene werden umgekehrt manchen Hinweis vermissen, der ihnen Komplikationen während ihres Linguistikstudiums hätte ersparen können. Ich habe es dennoch unternommen, beide Funktionen miteinander zu verbinden, weil im einzelnen die meisten der folgenden Ausführungen für den einen die erste, für den anderen die zweite Funktion, für dritte gar beide Funktionen haben können.

¹ Dieser Studiengang wurde Anfang der 70er Jahre in der Tübinger germanistischen Linguistik unter Mitwirkung von zahlreichen Mitarbeitern, unter denen ich Hans Sobetzko und Harald Kersten hervorheben möchte, entwickelt und erprobt. Der Text entstand im Wesentlichen 1975 und wurde im März 1979 in den „Hochschuldidaktischen Berichten“ des >Zentrums für Hochschuldidaktik< der Uni Tübingen veröffentlicht. Die hier Vorliegende Wiedergabe wurde nur leicht v.a. auf Tippfehler korrigiert. Sie basieren auf den >Prinzipien wissenschaftlicher Studienplanung<, die unter <http://tobias-lib.ub.uni-tuebingen.de/volltexte/2009/3684> zu finden sind.

Diese „Vorschläge“ versuchen also nicht abgehoben von irgendeiner Praxis allgemeingültige Erkenntnisse mitzuteilen, sondern sie sind im Sinne der in Kapitel 5 ausführlicher zu skizzierenden Praxisforschung eine „Aktion“, die ich in ein neu gebildetes Praxisfeld einbringe, um dort weitgehend selbstbestimmte Forschung zu initiieren, die dann ihrerseits wieder Rückwirkungen auf spätere Neufassungen dieser „Vorschläge“ hat. Indem diese „Vorschläge“ als Verständigungsbasis also zugleich Initiierung und Resultat von Forschung sind, haben sie selbst Forschungscharakter, sind sie selbst ein Beispiel von Praxisforschung.

Als typisches Beispiel von Praxisforschung sind sie dann aber auch nicht nur für die Teilnehmer meiner Seminare interessant, sondern für alle, denen es um praxisrelevante Forschung, insbesondere aber um ihre Organisation geht, ganz davon abgesehen, dass sie als erster projektorientierter Studienplan für germanistische Linguistik und als einziger, der sich über längere Zeit bewährt hat, einen Stellenwert in der Geschichte dieses Fachs beanspruchen können.

1. Ziele

In einem Studium für germanistische Linguistik sollte man sich meiner Meinung nach wenigstens auf folgende Fragen Antworten erarbeiten können:

- Was ist an der Beschäftigung mit sprachlicher Kommunikation relevant für die zukünftige Praxis der Seminarteilnehmer in der Gesellschaft? (Praxisrelevanz)
- Welche Bedeutung hat die Beschäftigung mit sprachlicher Kommunikation im Rahmen der Interessen der Seminarteilnehmer (Interessenrelevanz)
- Was ist an der Beschäftigung mit sprachlicher Kommunikation relevant fürs Examen? (Prüfungsrelevanz)
- Wie versteht sich die germanistische Linguistik selbst, und wie gewinnt der Seminarteilnehmer eine Kompetenz zur Beurteilung dieses Selbstverständnisses? (Fachrelevanz)
- Was ist Wissenschaft, und welche Funktion hat sie in unserer Gesellschaft?
(Wissenschaftsrelevanz)

Mit der rapiden Verschlechterung der Ausbildungsbedingungen in den letzten Jahren wird es immer schwerer, allen diesen Zielen gleichzeitig gerecht zu werden. Besonders die Praxis- und die Interessenrelevanz sind immer mehr in Frage gestellt. Umso mehr erfordern diese Seminare ein besonderes Engagement. Das setzt Zeit voraus. Wer nicht wenigstens 10 Wochenstunden pro Seminar übrig hat - aus welchen Gründen auch immer -, der wird es so gut

wie vergeblich besucht haben. Arbeitsgruppen, die sich auf die Mitarbeit von Teilnehmern verlassen hatten, die nicht diese Wochenstundenzahl investieren konnten oder wollten, sind in der Vergangenheit mehrfach deswegen gescheitert. Ganze Seminare können so lahm gelegt werden.

1.1. Praxisrelevanz

„Dass alle Erkenntnis mit der Erfahrung anfangt, daran ist gar kein Zweifel.“ So beginnt der Philosoph KANT eines der bedeutendsten, aber auch schwierigsten Werke der Philosophiegeschichte: Die „Kritik der reinen Vernunft“ (2. Auflage 1787). Wie aber ist es mit der Erfahrung eines Studienanfängers in der Regel bestellt? Sie ist nicht nur durch Arbeitsteilung gekennzeichnet, die - in warenproduzierenden Gesellschaften potenziert - heute fast alle Praxisfelder erfasst hat. Sie ist noch stärker bestimmt durch eine Sonderform dieser Arbeitsteilung, die Abtrennung des Ausbildungssektors von dem Bereich der Produktion. Diese Abtrennung ist gewiss nicht völlig sinnlos. Sie hat zumindest so etwas wie Kinderarbeit verhindert, die im 19. Jahrhundert noch gang und gäbe war. Wo aber eine solche abgetrennte Praxis ihre Ver selbstständigung vom Produktionsbereich nicht mitreflektiert, da können Fehlentwicklungen kaum ausbleiben. Eine verbreitete Fehlentwicklung ist mit Sicherheit die mangelnde Praxiserfahrung von Schülern und Studenten, oder genauer gesagt: die Spezialisierung ihrer Erfahrungsweise auf die Aneignung von Fremderfahrungen. Sicher ist die Aneignung von Fremderfahrungen sogar ausserordentlich wichtig. Ohne diese Möglichkeit, bei deren Verwirklichung Sprache übrigens eine hervorragende Rolle spielt, würden wir uns wahrscheinlich nicht einmal auf steinzeitlichem Niveau bewegen. Aber Fremderfahrungen können erst im Rahmen tiefgehender Eigenerfahrungen und diese erklärender Thiermodelle angemessen verarbeitet werden. Wie kann am Studienbeginn jener ausschliesslichen Aneignung von Fremderfahrung und dem Defizit an Eigenerfahrungen entgegengewirkt werden? Wie kann ein derart geprägter Praxisbegriff seiner Theorielastigkeit enthoben werden?

Um einem naheliegenden Missverständnis entgegenzuwirken, sofort noch die Fortsetzung des obigen KANT-Zitats:

„Wenn aber gleich alle unsere Erkenntnis mit der Erfahrung anhebt, so entspringt sie darum doch nicht eben alle aus der Erfahrung. Denn es könnte wohl sein, dass selbst unsere Erfahrungskennntnis ein Zusammengesetztes aus dem sei, was wir durch Eindrücke empfangen, und dem, was unser eigenes Erkenntnisvermögen (durch sinnliche Eindrücke bloss veranlasst aus sich selbst hergibt...“

(Kritik der reinen Vernunft, B 1)

Über den Nachholbedarf an praktischer Erfahrung darf also nicht vergessen werden, dass Erkenntnisfortschritte sich nicht automatisch aus blossen Praxiserfahrungen ergeben. Unser Erkenntnisvermögen, das KANT anspricht, mag durchaus ebenfalls praktischen Ursprungs sein - eine Möglichkeit, die KANT nicht ins Auge gefasst hat -, es steht aber ausser Zweifel, dass wir gar nicht zu intersubjektiv allgemeingültigen Erkenntnissen mit grundlegend praxisverändernder Relevanz kämen, wenn die Menschen in unserer Gesellschaft nicht über ein derart vorgegebenes Vermögen verfügten. Ein Studiengang in germanistischer Linguistik sollte also nicht nur die Möglichkeit zu eigenen Praxiserfahrungen, sondern auch zu ihrer Verarbeitung durch theoretische Reflexionen geben.

Freilich wäre es verfehlt, Praxis nur durch die Brille theoretischer Konzepte auf sich wirken zu lassen. Praxis geht nicht in „angewandte“ Theorie auf, so sehr sie von dieser her konstruiert worden sein mag, und ihr Verständnis erfordert überdies aktive Mitwirkung. Der Naturwissenschaftler nimmt Praxis im Experiment vorweg, indem er so lange „experimentiert“, bis eine Praxis als Anwendung einer Theorie verstanden werden kann, ein praktisches Ergebnis also als Ergebnis genau beschreibbarer Ausgangsbedingungen vorhergesagt werden kann. Hier verlegt man also die Wechselwirkung von Theorie und Praxis in eine vereinfachte und verkleinerte Kopie der Wirklichkeit. Wie sehr es überdies verfehlt ist, Praxis als Experimentierfeld zu verstehen, zeigt das spektakuläre Experiment der Atombombenexplosion über Hiroshima. Die Erbauer der ersten Atombombe, die später eingestanden, dass sie auch nicht in etwa das Ausmass der Explosion hatten vorhersagen können, betrachteten z.B. den weltweiten Protest, - weil mit ihren fachwissenschaftlichen Methoden nicht beschreibbar - als zu vernachlässigenden „Störfaktor“. Die „Störfaktorentheorie“ ist es hauptsächlich, die den Naturwissenschaftler sich über die Komplexität von Praxis hinwegtäuschen lässt. So benötigt man mit Sicherheit für eine Praxis als Deutschlehrer, als Verlagslektor, als Journalist oder als Kommunikationsberater Fähigkeiten, die über rein fachliche wie die Kenntnis linguistischer Methoden und Theorien weit hinausgehen. Ich nenne hier nur einige arbeitsmethodische und soziale Fähigkeiten, die z.B. für den Lehrerberuf wichtig sind:

a) Befreiungsfähigkeit, d.h. die Fähigkeit, Lernende in ihrer Autonomie und Selbständigkeit, in ihrem Streben nach Abbau der Herrschaft von Menschen über Menschen zu fördern und dabei die eigene Herrschaft im Rahmen institutioneller Bedingungen zur Verfügung zu stellen.

- b) Organisationsfähigkeit, d.h. die Fähigkeit, Lernenden optimale Lernbedingungen zu verschaffen, etwa durch die Herstellung von Praxiskontakten, durch Einsatz von Plan- und - Rollenspielen, durch Einführung von Kleingruppenarbeit usw.
- c) Planungsfähigkeit, d.h. die Fähigkeit, in Zusammenarbeit mit anderen eigene und gemeinsame Lernvorgänge detailliert und doch offen zu planen, also dadurch zwar genau zu zeigen, was man für möglich hält, aber das so, dass es an möglichst vielen Punkten durch eine andere Planung revidiert werden kann.
- d) Sensibilisierungsfähigkeit, d.h. die Fähigkeit, den augenblicklichen Wissensstand der Mitmenschen, ihre Befindlichkeit, ihre Interessen, Wünsche und Ängste wahrzunehmen, deren Ursachen zu ermitteln und im mitmenschlichen Verkehr zu berücksichtigen.
- e) Konfliktfähigkeit, d.h. die Fähigkeit, Konflikte, gerade auch solche, in die man selbst verstrickt ist, aus der Distanz und rational zu analysieren und zu bewältigen.
- f) Dosierungsfähigkeit, d.h. die Fähigkeit, Lernziele nach den Lernfortschritten, die Lernende in einer Zeit vollziehen können, auszurichten und dabei jene eitle Herrschsucht zu beherrschen, den augenblicklichen, vermeintlich unüberbietbaren Stand seines eigenen Lernprozesses anderen Mitmenschen unvermittelt aufzudrängen.
- g) Antizipationsfähigkeit, d.h. die Fähigkeit, zukünftige Situationen und mitmenschliche Reaktionen in ihrer Reihenfolge auf Grund konkreter Bedingungsanalysen vorherzusehen und in seinen Handlungen zu berücksichtigen.
- h) Kontrollfähigkeit, d.h. die Fähigkeit und den Mut, eigene und/oder kollektive Lernprozesse mit den selbst gesetzten Lernzielen zu vergleichen und dabei entweder die Lernprozesse stärker den Lernzielen oder umgekehrt die Lernziele stärker den Lernprozessen anzugleichen. Dazu gehört, dass man sich um Rückmeldung und Kritik an sich selbst bemüht und dass man lernt, seine Kritik an anderen als solidarische Kritik nicht nur zu intendieren, sondern auch zu formulieren, d.h. Anspruch und Wirklichkeit nicht als unüberbrückbare Gegensätze erscheinen zu lassen und die momentane Lernphase als Durchgangsstadium zu relativieren. Dazu gehört aber auch das Bemühen um mehr Kenntnisse über eigene und/oder kollektive Lernprozesse, was z.B. exakte Protokolle von Sitzungsverläufen erfordert.
- i) Transferfähigkeit, d.h. die äusserst wichtige Fähigkeit, Erfahrungen, die man in einem Bereich gemacht hat oder die einem von anderen verständlich vermittelt wurden, in einen anderen Bereich zu übertragen. Was man als gut erfahren hat, muss nicht in allen Bereichen gut sein. Es sollte aber stets Anlass sein, zu überprüfen, ob man nicht zumindest einige seiner Aspekte auch in anderen Bereichen sinnvoll zur Geltung bringen kann.

k) Verarbeitungsfähigkeit, d.h. die Fähigkeit, Praxiserfahrungen mit wissenschaftlichen Theorien zu verbinden und auf dem Hintergrund von umfassenden Bedingungsbeziehungen zu verstehen.

Dieser Katalog von praxisrelevanten Teilzielen ist natürlich unvollständig. Es ist aber wohl deutlich, dass eine Ausbildung im Sinne von Vermittlung von Kenntnissen über linguistische Methoden und Theorien, so sehr alle genannten Fähigkeiten auch mit Sprache zu tun haben, weit hinter diesen Ansprüchen zurückbleibt. Es kann sogar gezeigt werden, dass die praxisferne Vermittlung dieser Methoden und Theorien deren richtiges Verständnis eher verhindert. Erst das Bestreben, solche Kenntnisse mit eigener Praxis in Beziehung zu setzen, vermag sie zu einem Universum zu strukturieren.

1.2 Interessenrelevanz

Es ist längst bekannt, dass effektives Lernen nur da möglich ist, wo es von den Interessen des Betroffenen getragen wird. Dennoch werden diese Interessen auch im Bildungssektor eher unterdrückt als gefördert, ja, es wird sogar ein Klima geschaffen, in dem die Auszubildenden schliesslich selbst glauben, Interessen zu haben, die in Wirklichkeit die Interessen anderer sind.

Wie ist diese Überfremdung der eigenen Interessen durch andere möglich? Welches sind meine eigenen Interessen? Wie bin ich zu ihnen gekommen? Was nützt mir wirklich? In wessen Interesse kann es liegen, dass ich die Interessen habe, die ich momentan für zentral halte? Wie setze ich berechnete Interessen durch? Wie verknüpfe ich die um meine Interessen gelagerten Eigenerfahrungen mit den Erfahrungen anderer?

Auch ein Studium der germanistischen Linguistik sollte an den Interessen der Studenten anknüpfen, sollte Möglichkeiten eröffnen, wie sie sich in diesem Fachgebiet verwirklichen oder gegebenenfalls so verwandeln lassen, dass es nicht auf Kosten der Interessen anderer geht. Es sollte Gelegenheit schaffen, Kontakte zu knüpfen, Ängste abzubauen, die typische Isolation des Studienanfängers zu überwinden, sich im offenen Dialog selbst kennenzulernen. Es sollte den Lernenden anleiten, die Techniken zu durchschauen, wie man Interessen unterdrückt, manipuliert oder fördert, wie man sich gegen die Unterdrückung und Manipulation seiner Interessen wehren kann. Es sollte die natur- und sozialgeschichtliche Entwicklung rekonstruieren helfen, die zu der in warenproduzierenden Gesellschaften üblichen individuellen Interessenstruktur geführt hat. Es sollte schliesslich zur Analyse beitragen, welche Phänomene z.B. im Bewusstsein, in der Sprache und in den vom Menschen geschaffenen Gegenständen (und

nicht zuletzt in den Waren, speziell dem Gelde) für diese Interessenstruktur wie und in welchem Masse - in mehrfachem Sinne - ‚Bedeutung‘ erhalten haben.

1.3 Prüfungsrelevanz

Die Möglichkeiten des Studenten, sein Studium zu gestalten, sind vom Kultusministerium von vornherein eingeschränkt. Auf Grund von Vorschlägen, die auch aus der Reihe von Fachwissenschaftlern kommen können, hat es PRÜFUNGSORDNUNGEN erlassen, die Schwerpunkte setzen und Bedingungen stellen, denen sich niemand entziehen kann, der darauf angewiesen ist, ein Examen zu machen. So problematisch die Bestimmungen in den Prüfungsordnungen sein mögen, sie nicht zur Kenntnis zu nehmen und an ihnen vorbei oder gegen sie an studieren zu wollen, ist realitätsfremd. Natürlich sollte es auch Gelegenheiten bieten, die negativen, teils inhumanen Auswirkungen dieser Prüfungen aufzuzeigen, in Grenzen zu halten, wenn nicht auszuschalten. Empfehlungen zur Prüfung in germanistischer Linguistik habe ich gesondert ausgearbeitet. Sie werden verteilt, wenn im Rahmen des Studiengangs die Prüfungsordnung zur Besprechung ansteht. Das wird, wenn diese Vorschläge akzeptiert und später nicht revidiert werden, voraussichtlich zu Beginn des Linguistik II - Seminars der Fall sein.

Hier darum nur eine knappe Zielangabe:

Im Studium muss es eine Gelegenheit geben, Prüfungsordnungen kennenzulernen und zumindest auf folgende Fragen Antworten zu erarbeiten:

- Wie entsteht eine Prüfungsordnung?
- Wie steht es mit dem Grad ihrer Wissenschaftlichkeit?
- Welche Vorstellungen und Absichten stehen hinter ihr?
- Welche Interessen setzen sich in ihr auf Grund welcher Machtverhältnisse durch?
- Wie kann man seine Interessen trotz oder wegen solcher Verhältnisse zur Geltung bringen?

1.4 Fachrelevanz

Linguistische Theorien hatten nicht selten ausgesprochen praktische Ursprünge. Sie pflegten sich aber sehr schnell von diesen zu entfernen und eine Tendenz zu entwickeln, auch ganz entlegene Praxisfelder zu ihrem „Anwendungsgebiet“ zu machen. So übertrug man z.B. auf dem Höhepunkt der technokratischen Reform Ende der 60er Jahre linguistische Methoden, die bei der Lösung von Computerproblemen entstanden waren, auf den Sprachunterricht in

der Schule, ohne die Andersartigkeit dieses Praxisfelds zu berücksichtigen. Schon um solche „Übergriffe“ abwehren zu können, ist es wichtig, sich mit diesen Theorien zu beschäftigen. Es könnte aber auch sein, dass der in ihnen aufgehobene Erfahrungsschatz viele Anregungen liefert, die kommunikativen Probleme der eigenen Praxis anzugehen. Schliesslich liefern diese Theorien auch einen Anlass, die in einem konkreten Praxisfeld gewonnene Theorie zu relativieren und zu einer übergeordneten, für mehrere Praxisfelder gültigen Theorie weiterzuentwickeln. Texte enthalten - wenn auch meistens nicht explizit - ein bestimmtes Verständnis von Sprache und Sprechen. Das gilt also auch von diesem Text. Das Verständnis von Sprache, das ihm zugrunde liegt, weicht nicht unerheblich von dem ab, was durch den ersten Schreibunterricht zum alltagssprachlichen Sprachverständnis geworden ist. Ich möchte seine Grundzüge darum an dieser Stelle - wenn auch nur kurz - erläutern. Nicht zuletzt möchte ich dadurch zeigen, wie sehr ich diesen Studienplan auch sprachtheoretisch durchdacht habe.

Das alltägliche Sprachverständnis ist orientiert am Muster der Lautschrift. Danach ist Sprache eine eigenständige Grösse („Autonomie“). Sie kann in Elemente zerlegt werden („Segmentation“). Diese Elemente können wie die Buchstaben zu Klassen zusammengefasst werden („Klassifikation“). Aus diesen Klassen kann deren Gesamtmenge („Inventar“) wie aus den Buchstaben des Alphabets gebildet werden. Eine Sprache lässt sich danach durch dieses Inventar von Elementenklassen vollständig beschreiben.

Dieses alltägliche Sprachverständnis ist auch heute noch in der Sprachwissenschaft anzutreffen. Im linguistischen Strukturalismus hat es seine überzeugendste Form gefunden. Mit ihm ist es z.B. auch in das „Funkkolleg ‚Sprache‘“ - die am weitesten verbreitete Einführung in die Linguistik - eingedrungen. (Als erste Einführung empfehle ich stattdessen Boettcher u.a., s. Kap. 11).

Ich selbst bin mit der neueren Sprachforschung der Ansicht, dass nicht nur keines der obigen Merkmale das Phänomen „Sprache“ angemessen zu beschreiben vermag, sondern dass eine derart formale Beschreibungsweise auch am Wichtigsten der Sprache vorbeigeht, ihrer Bedeutung. Meiner Meinung nach muss wissenschaftliche Forschung stets vom Wichtigsten ihren Ausgang nehmen. An der Sprache gibt es aber nichts Bedeutenderes als die Bedeutung. Dabei stehen Bedeutung und Laut nicht in einem 1:1-Verhältnis. Manchmal werden durch Sprechakte z.B. Bedeutungen vermittelt, die sogar überhaupt keine lautliche Entsprechung haben. Nehmen wir z.B. Sprechakt (1):

(1) Eine brennende Zigarette wurde achtlos weggeworfen. Das Feuer vernichtete viele Hektar Wald.

Dass die weggeworfene brennende Zigarette das Feuer auslöste, wird in (1) nicht ausgesprochen, gleichwohl aber vom Leser sofort erfasst. Sprechakte können also Bedeutungen übermitteln, die in ihnen keine lautliche Entsprechung haben.

In der linguistischen Bedeutungslehre (oder Semantik) hat man dennoch lange Zeit die einzige Aufgabe darin gesehen, allein die Beziehungen zwischen Bedeutung und Laut zu beschreiben. Erst in neuerer Zeit geht man dazu über, die Bedeutungen auch in ihrem ausserlautlichen Zusammenhang zu untersuchen, die Regeln sprachlicher Kommunikationsbedeutungen mit den Regeln etwa zur Bedienung von Telefonen zu vergleichen und in Beziehung zu setzen. Ich selbst arbeite seit geraumer Zeit an einer fächerübergreifenden Bedeutungslehre, in der sprachliche Kommunikationsbedeutungsarten von anderen z.T. gewichtigeren Bedeutungsarten wie z.B. das Geld unterschieden und zu ihnen in eine Relation gebracht werden. Erst in einer solchen Bedeutungslehre kann die spezifische Leistung der Sprache herausgearbeitet werden. Erst in ihr wird auch deutlich, in welchem Masse sprachliche Bedeutungen mit anderen Bedeutungsarten - schwer analysierbar - verflochten sind.

Diese Bedeutungslehre zielt zugleich auf die Praxis, insofern sie beansprucht, zentral das zu analysieren, was in einer Praxis im umfassenden Sinne „Bedeutung“ hat, wie diese Bedeutungen entstanden, warum sie eine solche Bedeutung haben, und in welchem Rahmen sie sich in andere überführen lassen. Praxisforschung ist Bedeutungsforschung, solange sie sich mit den brennendsten („bedeutendsten“) Fragen der Praxis beschäftigt.

Diese Wende der Sprachwissenschaft zur Bedeutungslehre ist relativ neu, wird von der älteren Sprachwissenschaft heftig attackiert und ist unter Linguisten immer noch alles andere als selbstverständlich. Schon aus diesem Grunde ist es wichtig, die älteren linguistischen Richtungen zumindest in ihren Grundzügen zu kennen. Weil überdies ein Studienplan bereits eine Vorentscheidung für einen Sprachbegriff enthält, weil der hier empfohlene Studiengang den Teilnehmer meiner Seminare bereits in die Richtung einer bestimmten Sprachauffassung drängt, weil es demnach wichtig ist, dass ein Student lernt, solche Präformierungen seiner Auffassung zu hinterfragen, deshalb ist es wichtig, dass man gerade auch konträre Richtungen zur Kenntnis nimmt. Dem Lernenden ist freilich nicht allein geholfen, wenn er nur zu einer Kritik bestimmter Fachrichtungen befähigt wird. Man kann durchaus auch in Abhängigkeit von Ideen geraten, indem man immer das Gegenteil von ihnen für richtig hält. Vielmehr ist es wichtig, dass man lernt, sich souverän ihnen gegenüber zu verhalten, indem man in Ruhe

überprüft, was an ihnen man für seine Ziele und Interessen verwenden kann. Traditionsfeindlichkeit ist nicht weniger irrational wie Traditionshörigkeit.

Ein Studium der germanistischen Linguistik sollte also zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit der Linguistik führen: Wie verstehen sich linguistische Richtungen selbst? Welche praktischen Ursprünge haben einzelne linguistische Richtungen? Welchen Geltungsanspruch erheben sie und wie berechtigt ist er? Inwiefern könnten ihre Methoden und Ergebnisse bei der Lösung von konkreten Problemen zumindest Anregungen geben?

1.5 Wissenschaftsrelevanz

Die Wissenschaft erlebt seit gut einem Jahrzehnt - nicht zuletzt auf Grund der Ergebnisse der Wissenschaftsforschung - eine Legitimationskrise von kaum zu überschätzendem Ausmass. Es ist seitdem schwerer geworden, wissenschaftliche Erfahrung von Alltagserfahrung grundsätzlich zu unterscheiden. Die einzelnen Wissenschaftsverständnisse haben sich überdies inzwischen so weit auseinanderentwickelt, dass man von einem „Schisma“, einem Auseinanderbrechen der Wissenschaft gesprochen hat. Es gibt noch immer Wissenschaftler, die angesichts dieser Situation andersdenkenden Kollegen schlicht die Wissenschaftlichkeit absprechen oder deren Auffassung als „Metaphysik“ oder „Spekulation“ denunzieren. Andere versuchen gerade den Grad an „Dogmatismus“ in diesem Verhalten herauszuarbeiten.

Aufgabe eines Studiums der germanistischen Linguistik sollte sein, den vor allem unter den Laien verbreiteten Glauben an die Wissenschaft zu problematisieren, die Grenzen zwischen angeblich wissenschaftlichem und angeblich unwissenschaftlichem Tun zu hinterfragen und die Wissenschaftspraxis wie die Alltagspraxis im Zusammenhang gesamtgesellschaftlicher Entwicklungsprozesse zu sehen. Erst wenn Wissenschaft als Teil der Alltagspraxis begriffen wird, kann auch die relative Funktion spezieller Wissenschaftssprachen in bestimmten Zusammenhängen einsichtig werden. Darüber hinaus aber gibt es auch handwerkliches Rüstzeug, dessen Stellenwert zwar unterschiedlich eingeschätzt wird, das aber keines der Wissenschaftsverständnisse grundsätzlich ablehnt. Dazu gehören Techniken der Benutzung von Bibliotheken, der Ermittlung von Literatur zu einem Themenbereich, Anlage von Karteien, Anfertigung von Protokollen, Forschungsberichten und anderen schriftlichen Arbeiten. Es wäre grotesk, die in diesen Techniken aufgehobene Fremderfahrung achtlos beiseite zu schieben.

1.6 Zusammenfassung

Unter den gegenwärtigen Bedingungen sinnvolle oder zumindest nicht zu umgehende Studienziele sind:

- 1) Praxisrelevanz mit der Fähigkeit, praktisches Tun reflektierend zu verändern
- 2) Interessenrelevanz mit der Fähigkeit, seine Interessen (auch in ihrer Abhängigkeit von den Interessen anderer) zu erkennen und durchzusetzen, ohne sich dadurch auf Kosten anderer Privilegien zu verschaffen
- 3) Prüfungsrelevanz mit der Fähigkeit, praxis- und interessenrelevante wissenschaftliche Arbeit mit Prüfungsanforderungen zu verbinden, die negativen Auswirkungen von Prüfungen (auch z.B. auf das eigene Selbstbewusstsein) in Grenzen zu halten und sie hinsichtlich ihrer Wissenschaftlichkeit zu hinterfragen
- 4) Fachrelevanz mit der Fähigkeit, linguistische Theorien auf ihre Praxis- und Interessenrelevanz hin zu beurteilen und den spezifischen Charakter der Sprache gegenüber anderen Bedeutungsprägungen abzugrenzen
- 5) Wissenschaftsrelevanz mit der Fähigkeit, den Wissenschaftsmythos zu problematisieren, im Zusammenhang gesamtgesellschaftlicher Prozesse zu sehen und trotzdem die grundlegenden wissenschaftlichen Arbeitstechniken sicher zu beherrschen.

Die Studienziele der Prüfungs-, Fach- und Wissenschaftsrelevanz einerseits und der Praxis- und Interessenrelevanz andererseits liegen auf verschiedenen Ebenen. Unter widrigen Umständen können sie so stark in Widerspruch zueinander geraten, dass eine Integration nicht mehr möglich erscheint. Für diesen Fall muss jeder Student in der Lage sein, Prioritäten zu setzen. Die Verhältnisse haben sich auch in Tübingen in den letzten Jahren deutlich verschlechtert. Für die Zukunft ist mit weiteren Verschlechterungen zu rechnen. Insofern sollte man auf diesen Fall vorbereitet sein. Auch das wäre also ein wichtiges praktisches Ziel: die Fähigkeit, in widersprüchlichen Situationen entschieden Prioritäten zu setzen. Die hier genannten Ziele sind grösstenteils von mir entwickelt worden; zumindest entsprechen sie meinem wissenschaftlichen Ansatz. Sie sollten auf keinen Fall als Dogmen oder Axiome verstanden werden, aus denen dann alles hergeleitet werden kann. Sie intendieren ja gerade die Stärkung der Position kritischer Seminarteilnehmer. Im Gegenteil, sie erfüllen ihren Zweck am besten, wenn sie die Diskussion und Kritik möglicher Ziele anregen und einen Entdeckungsprozess initiieren, der zu einer Selbstbestimmung ihrer studentischen Leser führt. Ein zielorientierter Unterricht, der seine Ziele der Diskussion entzieht, ist nichts als modern verkleideter autoritärer Unterricht. Es gilt freilich auch das Umgekehrte: Eine Kritik, die ihre wahren Ziele und Prämissen der Diskussion entzieht, ist nichts als kritisch verkleidetes autoritäres Gehabe.

2. Thematik

Der Fächerkanon der Universität kann nur aus der Geschichte dieser Ausbildungs- und Forschungsinstitution heraus verstanden werden. Er entbehrt beträchtlich der von einer solchen Institution besonders zu fordernden Logik. Sonst müssten - um nur ein besonders groteskes Beispiel zu nennen - die theologischen Disziplinen als Unterdisziplinen anderer Fächer fungieren: Die exegetischen Disziplinen (Altes und Neues Testament) müssten innerhalb der philologischen Fächer betrieben werden, die historischen Disziplinen (Kirchen- und Dogmengeschichte) innerhalb der Geschichtswissenschaften, die systematischen Disziplinen (Dogmatik, Ethik usw.) innerhalb der philosophischen Fächer und die praktische Theologie innerhalb der Erziehungswissenschaften. Dass auch die Einteilung der sog. Geistes- und Sozialwissenschaften in philologische, historische, philosophische und pädagogische Fächer zumindest nicht die gängige Praxis widerspiegelt, ist offenkundig; denn in jedem einzelnen dieser Fächer spielen - wenn auch in unterschiedlicher Gewichtung - die Aspekte aller dieser Disziplinen eine Rolle. Ähnliche Einteilungen hat fast jedes Fach gebildet.

Frage: Soll man die Studieninhalte von solchen Einteilungen her entwickeln? Ich meine: will man einen Studienplan entwerfen, der möglichst allen genannten Zielen gerecht wird, dann ist es nicht mehr möglich, seine Inhalte von einer solchen Fächereinteilung her zu entwickeln, wie es die meisten kursierenden Studienpläne noch tun. Das würde nämlich bedeuten, das Ziel der Fachrelevanz zu verabsolutieren. Das ist nicht nur problematisch, weil z.B. in der Linguistik alle Fachsystematiken bislang umstritten geblieben sind. Hinzu kommen didaktische Gründe: Ein Unterricht, der primär an der Gliederung des Fachs orientiert ist, befähigt bestenfalls zum Nachvollzug von Forschung, nicht aber zu eigenständigem Forschen, nicht zu dem für echte Forschung konstitutivem Zweifel und Infragestellen. Dass ein solcher forschungsverhindernder Unterricht in einer Forschungsinstitution wie der Universität heute trotz allem immer noch die Regel ist, muss wohl durch deren Geschichte, aber auch durch eine forschungsfeindliche Gegenwartsgesellschaft erklärt werden.

Lernen ist primär Forschen; den Versuch, den Lernprozess durch die Gewalt der Lehrmethode (häppchenweise Verabreichung von Fachsystematiken), durch die Gewalt des Lehrstils (die Ergebnisse des durch den Lehrenden einmal vollzogenen, meist recht fragwürdigen Lernprozesses dozierend oder durch Frage- und Antwortspiele auf möglichst direktem Wege weiterreichen) oder die Gewalt von Lehrbüchern (die nicht die Reflexion und Kritik anregen, son-

dern durch Wissensballast und unnötige Fachsprachlichkeit eher ersticken) in vorgezeichnete Bahnen zu lenken, sollte man lieber „Abrichten“ nennen.

Wie aber kann nun das forschende Lernen konkret aussehen? Die wichtigste Form des forschenden Lernens ist unter dem Namen „Projektunterricht“ bekannt geworden. In seinen überzeugendsten Varianten ist Projektunterricht eine Anregung zu einem an der Praxis orientierten Forschen gewesen. Vom traditionellen Unterricht unterscheidet sich der Projektunterricht zumindest durch folgende Merkmale:

- Praxisbezug, der Unterrichtsraum fungiert als „Operationsbasis für Expeditionen in die Praxis“,
- Integration der Projekterfahrungen in den Erfahrungszusammenhang, in dem die Lernenden selbst stehen,
- Interdisziplinarität,
- Mut zum Risiko, zum Probierversuch, und d.h. auch zum Dilettantismus (als konstitutives Element wissenschaftlichen Forschens)
- weitgehende Selbstbestimmung der Lernenden.

Die Linguistik I-Seminare, die ich im WS 1970/71 und SS 1971 durchführte, waren wohl die ersten in der germanistischen Linguistik, die wenigstens ansatzweise versuchten, den Projektgedanken zu verwirklichen. Seither standen im Mittelpunkt unserer Seminare Projekte mit Themen wie

- die Sprechweise von Schulanfängern im Bereich der Stadt Tübingen,
- die Analyse von Tonbandmitschnitten aus Deutschstunden mit 15-16jährigen Schülern in Haupt-, Berufs-, Real- und Oberschule in Tübingen,
- soziale und sprachliche Probleme von griechischen Arbeitern und ihren Kindern in Pfäffingen,
- Konstruktion von Deutschunterrichtseinheiten zum Thema „Berufswerbung in der Schule“ für eine Oberstufenklasse eines Mädchengymnasiums,
- Analyse des Arbeitsfeldes des Deutschlehrers Siegfried X., der in ihm wirkenden Machtverhältnisse und ihrer Widerspiegelung in der Unterrichtssprache.

Die Erfahrungen mit diesem projektorientierten Unterricht waren nicht so einhellig positiv, wie wir erwartet hatten. Es kann kein Zweifel sein, dass die Studenten in diesen Seminaren

sehr viel gelernt haben. Trotzdem hatten sie oft das Gefühl, nichts gelernt zu haben. Die Vorstellung, dass Lernen eine Art von Abrichtung ist, war offensichtlich nicht durch bloße Argumentation zu überwinden. Ausserdem konnten viele keine Beziehung zum Examen herstellen. Als negativ bewerteten wir es auch, dass einige in den Projekten so „schwelgten“, dass sie nicht mehr den Zusammenhang mit anderen Projekten, gelegentlich sogar nicht einmal mehr mit der Linguistik sahen. Damals versuchten wir diese Parzellierung des Lernprozesses und den Mangel an Organisation des Gelernten zu einem in sich stimmigen Universum durch zusätzliche theoretische Seminare in Disputationsform auszugleichen. Aber das Auseinanderfallen des Gelernten und Gewussten wurde so nicht verhindert.

Offenbar mussten die Projekte stärker zueinander in Beziehung gesetzt werden. Mein Vorschlag war die Integration der Einzelprojekte in ein Dachprojekt. Ein solches Dachprojekt ist z.B. die Herstellung eines Projektbuches für germanistische Linguistik. Darin werden die in den einzelnen Projekten gewonnenen Erfahrungen miteinander konfrontiert und aus einer übergreifenden Theorie heraus interpretiert. In dieser sind die in einem Praxisfeld gesammelten Erfahrungen so stark verallgemeinert, dass sie nicht mehr in Widerspruch zu Erfahrungen in anderen Projekten stehen bzw. die Widersprüche erklärbar werden.

Offenbar wurde der Übergang vom herkömmlichen Unterricht zum Projektunterricht als zu schroff und daher als Überforderung empfunden. Wir haben uns daher überzeugen lassen, in den Mittelpunkt der Plenumsitzungen des Linguistik I-Seminars wieder ein Lehrbuch zu stellen, allerdings ein Lehrbuch besonderer Art, das geeignet erscheint, das Selbstbewusstsein des Lernenden gerade auch gegenüber fachwissenschaftlichen Veröffentlichungen zu stärken. (ELLERBROCK u.a., später: Boettcher u.a.)

Offenbar musste die Prüfungsrelevanz der Projekte stärker herausgearbeitet werden. Es musste gezeigt werden, dass die Kapitel des Projektbuches als Examensthema sowohl für schriftliche als auch für mündliche Prüfungen geeignet waren.

Offenbar mussten die lern- und motivationspsychologischen Grundlagen des Projektunterrichtes sichtbarer werden. Die Reflexion über das Studium musste verstärkt werden. Das führte uns unter anderem verstärkt zur Erprobung der Lernkontrolle (Protokolle, Lernprozessreflexion etc.).

Ein Projektbuch kann natürlich nicht in einem Semester fertig gestellt werden. Dazu ist ein ganzes Studium erforderlich. Die Arbeit an dem Projektbuch haben wir vorerst auf vier aufeinanderfolgende Semester verteilt. Das dann erstellte Projektbuch kann anderen Seminaren

als Anregung für ihre Projektbücher dienen. Man sollte nicht erwarten, dass gleich auf Anhieb mustergültige Projektbücher entstehen; dazu bedarf es möglicherweise mehrerer Jahre.

Ich empfehle den Seminarteilnehmern, die vier Seminare en bloc zu besuchen. Wer vorher ausscheiden will oder muss, kann das ohne Schaden tun. Der Lerneffekt in diesen Seminaren ist vielleicht ein anderer, wie ich meine, wichtigerer; aber er wird wohl auch in dem nicht geringer sein, was in anderen vergleichbaren Seminaren erwartet wird. Es können auch Studenten hinstossen, die zuvor einen anderen Studiengang eingeschlagen hatten. Sie werden sich intensiv in die Vorgeschichte dieses Studiengangs und des jeweiligen Projekts einzuarbeiten haben. Ein neues Projekt können sie normalerweise nur in Linguistik II-Seminaren in Angriff nehmen.

3. Praxisfelder

Im Studium der germanistischen Linguistik, wie es hier empfohlen wird, übernimmt jeder Student - zumeist in Kooperation mit anderen Studenten - wenigstens ein Projekt. Die Projekte von Seminargruppen können direkt zusammenhängen. Projekte beziehen sich auf Praxisfelder. Diese Praxisfelder gehören in der Regel einem der folgenden Praxisbereiche an:

- Arbeitsbereich (Produktion oder Distribution),
- Qualifikationsbereich (Schule oder Uni),
- der übrige Reproduktionsbereich (Wohnbereich, Freizeitbereich, medizinischer Bereich).

Je nach der Beziehung, die man zu den Praxisfeldern hat, kann man sie in drei Arten einteilen:

- Praxisfelder, in denen man bereits steht,
- Praxisfelder, die man neu gründet,
- bestehende Praxisfelder, in die man aus Anlass des Seminars oder „weil man es immer schon wollte“ neu eintritt.

In den Feldern der folgenden Matrix sind Beispiele für mögliche Praxisfelder stichwortartig angegeben,

	Arbeitsbereich	Qualifikation	Reproduktion
Vertraute Praxisfelder	Firma, in der man in den Ferien gejobbt hat	Nachhilfeunterricht; Seminarerfahrungsgruppe	Wohngemeinschaft; Frauenzentrum
Neu zu gründende Praxisfelder	Herstellung und Vertrieb von Waren für den Flohmarkt; Organisation von Übungsfirmen für Arbeitslose	Organisation außerschulischen Lernens für eine konkrete Schülergruppe; Lernbörse	Aktionsgemeinschaft in einem Wohnblock; Einrichtung einer Tagungsstätte fürs Seminar; Krankengewerkschaft
Bestehende, nicht-	Wochenendarbeit auf einem Bauernhof; Bedie-	Kindertagesstätte; Studienberatung	Bürgerinitiative; Betreuung von Untersuchungs-

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Startsite: <http://w210.ub.uni-tuebingen.de/portal/GIFT/>

vertraute Praxisfelder	nung einer Datenverarbeitungsanlage		gefangenen; Altenarbeit
-------------------------------	-------------------------------------	--	-------------------------

Es kann auch das gesamte Seminar an nur einem Projekt mitarbeiten. Die einzelnen Gruppen übernehmen dann die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung eines Aspekts dieses Projekts. Ich bemühe mich z. Zt. (1979) um ein solches Projekt im Rahmen der „Kooperation von Hochschule und Gewerkschaften“. Ich bin allerdings skeptisch, dass sich ein solches Gesamtprojekt schon für die Teilnehmer des Linguistik I-Seminars des Sommersemesters 1979 realisieren lässt. Hier müssen erst einmal auf ziemlich hoher Ebene Verhandlungen vor allem zum Abbau von Vorurteilen geführt werden, wenn man nicht riskieren will, dass das Ganze schon im Ansatz scheitert. Und das benötigt erfahrungsgemäss sehr viel Zeit.

Teilnehmer vergangener Seminare haben mit bestimmten Praxisfeldern und Projekten negative Erfahrungen gemacht. Wir haben diese versucht, zu Kriterien bei der Auswahl von Praxisfeldern zu verallgemeinern. Trotz aller sicherlich nicht unberechtigter Bedenken gegen Reglementierungen bin ich der Auffassung, dass man sie nur bei gewichtigen Gegenargumenten unberücksichtigt lassen sollte.

- Das Praxisfeld sollte sich auf eine einzige konkrete Gruppe von Menschen beziehen. D.h., dass z.B. die Seminarteilnehmer, die das Projekt ‚Wohngemeinschaft‘ übernehmen wollen, alle derselben Wohngemeinschaft angehören müssen.
- Diese Gruppe sollte überschaubar sein; persönlicher Kontakt zum einzelnen Teilnehmer sollte nicht aus prinzipiellen Gründen eine Seltenheit bleiben müssen. „Das Verhältnis Mann - Frau an der Universität“ ist also ein zu weit gefasstes Thema.
- Die Gruppe sollte ziemlich konsistent sein, die Teilnehmer also nicht ständig wechseln. Das Praxisfeld „Kneipe“ ist daher selten als geeignet anzusehen.
- Das Thema des Praxisfelds sollte eine Veränderungsperspektive haben, also so gewählt werden, dass die in dem Praxisfeld Tätigen das Resultat der Forschungen über dieses Thema als Steigerung ihrer Praxis empfinden können.
- In dem gewählten Praxisfeld sollten Tonbandmitschnitte möglich sein.
- Es sollten wirklich Praxisfelder sein, die man wählt, und nicht Theorien oder Analysemethoden oder einzelne fachwissenschaftlich interessante Aspekte von Praxisfeldern, weil das notgedrungen zu einer „Überfremdung“ von Praxisfeldern führen muss. Die erkenntniskritische Wirkung von Praxis kann sonst nur schlecht zur Geltung kommen.

- Auch Praxisfelder, in denen nur theoretisiert wird, haben sich als problematisch erwiesen.
- Man sollte das Selbstverständnis der im Praxisfeld befindlichen Personen im Wesentlichen akzeptieren können. Es hat z.B. keinen Zweck, das Frauenzentrum als Praxisfeld zu wählen, wenn man dessen Feminismus ablehnt.
- Ein Praxisfeld ist mit Sicherheit ungeeignet, wenn man aus welchen Gründen auch immer vorhersehen kann, dass man in ihm ein Fremdkörper bleiben wird.

In jedem Fall zu begrüßen wäre, wenn eine Gruppe im Seminar als journalistisch ausgerichtete Quergruppe ein Projekt „Öffentlichkeitsarbeit“ des jeweiligen Seminars oder „Seminarzeitung“ oder dergleichen übernehmen könnte. In der angloamerikanischen Projektforschung hat man mit solchen Quergruppen sehr gute Erfahrungen gemacht. Wissenschaft kann nur aus ihrem selbstverschuldeten Ghetto in der Gesellschaft herausfinden, wenn sie den öffentlichkeitsdidaktischen Aspekt ihrer Arbeit stärker als üblich integriert. Eine wissenschaftliche Erkenntnis, die niemand ausser ihren Schöpfern versteht, ist im präzisen Sinn eben doch keine wissenschaftliche Erkenntnis. Eine solche journalistische Quergruppe fördert erfahrungsgemäss auch die Diskussion zwischen den Gruppen, die wiederum die Qualität der Plenumsitzungen erhöht.

Obwohl ich es grundsätzlich begrüsse, wenn die politische Dimension im Laufe der Praxisfeldarbeit ein zentrales Gewicht erhält, bitte ich aus naheliegenden Gründen extreme, politisch brisante Praxisfelder zu melden. Praxisfelder, in denen verfassungswidrige Ziele verfolgt werden, sind ausgeschlossen.

4. Projektbeispiele

An zwei typisierten Beispielen sei demonstriert, wie die konkrete Projektarbeit vor sich gehen kann:

4.1 Das Projekt „Betreuung von Untersuchungsgefangenen“

a) Nach der Klärung der eigenen Vorstellung von dem Praxisfeld geht die Seminargruppe an die Abfassung eines Papiers, das im wesentlichen Zielangaben enthält. (Ein Beispiel für ein solches ‚Kontaktpapier‘, allerdings zu einem anderen Praxisfeld, ist unter 4.3 abgedruckt.) Dieses Papier braucht den Leuten, mit denen man es im Praxisfeld zu tun hat, nicht unbedingt ausgehändigt werden. Es genügt manchmal auch, wenn man seine Argumente im Gespräch mit ihnen verwendet und das Papier für den Bedarfsfall in der Hinterhand hat. Auf jeden Fall sollten die angesprochenen Leute mit den Gedankengängen dieses Papiers in irgendeiner

Form vertraut gemacht werden. Wichtig ist vor allem der Hinweis, dass die Mitwirkung nur von begrenzter Dauer sein wird.

b) Danach sucht die Seminargruppe Kontakt zu einer Gefangenenorganisation, einem Sozialarbeiter oder Anstaltspfarrer, der in einem nahegelegenen Untersuchungsgefängnis tätig ist, trägt das Anliegen vor und bittet um eine Einschätzung. Sehen diese Kontaktpersonen keine oder nur eine geringe Realisierungschance, bittet man um Angabe der Bedingungen, die gegeben sein müssten, damit sich diese Chance erhöht, oder um Hinweise auf Praxisfelder, die für geeigneter gehalten werden, und spricht dann noch andere Kontaktpersonen an. Beurteilen diese die Realisierungschancen positiv, bittet man um Mitarbeit. Sehen sich diese dazu aus irgendwelchen Gründen nicht in der Lage, versucht man zumindest noch ihren Sachverstand für die Organisation der Kontakte auszunützen, wen man am ehesten ansprechen könnte, welche Fehler und Gefahren man unbedingt vermeiden muss, welche Besonderheiten man in diesem Praxisfeld beachten muss usw.

c) Die Kontakte zu den Gefangenen hängen bereits sehr stark von den Vorinformationen ab, die man sich im Arbeitsschritt b) geholt hat. Diese Vorinformationen nutzt man auch aus für Vorschläge an die Gefangenen, in welcher Weise man ihnen, die sich möglichst untereinander zumindest flüchtig kennen sollten, nützlich sein kann. Diese Vorschläge können von Diensten inbezug auf die Prozessvorbereitung - Untersuchungsgefangene sind noch nicht verurteilt - und die Kommunikation mit dem Verteidiger bis hin zur Unterhaltung gehen.

Eine Seminargruppe mit einem ähnlichen Thema hat sich z.B. mit den sprachlichen Problemen von Angeklagten vor Gericht beschäftigt, dazu die linguistische Literatur aufgearbeitet, vergleichbare Prozesse verfolgt und sowohl die wissenschaftlichen Fremderfahrungen als auch die weniger methodisch reflektierten, eher intuitiven Eigenerfahrungen in ein Laienspiel eingebracht, das sie in Anlehnung an bekannte und weniger bekannte Gerichtsspiele konzipierten und vor dem Seminar aufführten. Durch Studienortwechsel wichtiger Mitglieder der Seminargruppe musste das Projekt vorzeitig abgebrochen werden. Sinnvoll als Projekt wäre es wohl nur gewesen, wenn es der Gruppe gelungen wäre, die betroffenen Gefangenen an der Laienspielkonzeption zu beteiligen oder zumindest für eine Aufführung als Schauspieler zu gewinnen.

Die Vorschläge sollten möglichst von allen angesprochenen Gefangenen gebilligt werden und nicht nur unzusammenhängende Dienstleistungen für einzelne Gefangene betreffen.

d) Sind die Vorschläge gebilligt, arbeitet man in Wechsel von Einzel- und Gruppenarbeit möglichst in Absprache mit den Gefangenen eine Organisation ihrer Durchführung aus. Wichtig für einen erfolgversprechenden Projektverlauf ist vor allem die Beteiligung der Gefangenen an jedem einzelnen Planungsschritt. Die Mitglieder der Seminargruppe sollten dabei allmählich lernen, weniger die eigenen Vorschläge durchzusetzen als die der Gefangenen gründlichst auf ihre Verwendbarkeit für das Projekt zu prüfen; diesen zuzustimmen, ist, wenn man im ersten Moment ihre Praktikabilität nicht übersieht, weniger tragisch, als gegen sie zu votieren. Ohne eine Portion Selbstbeherrschung lassen sich gerade Projekte, die nicht im eigenen Erfahrungsbereich liegen, nicht zu einem guten Ende führen. Wer gar in solchen Projekten nur Leute zu seiner politischen Überzeugung bringen will, der lasse lieber seine Hände davon.

e) Neben den Projektsitzungen, die zusammen mit den Gefangenen gestaltet werden, tagt die Seminargruppe regelmässig für sich. Das ist sehr wichtig, um Distanz von der Praxis zu erhalten, die Erfahrungen stärker zu verallgemeinern, ihre Widersprüchlichkeit zu durchleuchten, Veränderungsvorschläge auszuarbeiten und anhand der angefertigten Protokolle ihren Lernprozess nachzuvollziehen, auf einer höheren Ebene zu beurteilen und von da aus Korrektive für die Projektarbeit zu gewinnen. Dabei sind durchaus auch Ausblicke etwa aufs Examen erwünscht, in welcher Weise solche Projekte mündliche Prüfungsthemen abgeben (etwa „Sprache im Bereich der Rechtssprechung“ oder für ein literaturwissenschaftliches Gattungsthema „Gerichtsspiele“) oder gar für eine Zulassungsarbeit ausgewertet werden können.

4.2 Das Projekt „Anfänger-AK“

a) Bevor die Seminargruppe überhaupt in Kontakt mit dem AK tritt, sollte die eigene Motivation für dieses Praxisfeld abgeklärt werden: z.B. warum wollen wir uns mit Anfängerarbeit beschäftigen, wieviel Zeit können wir in die AK-Arbeit investieren etc. Dann versucht sich die Gruppe durch Material aus dem Praxisfeld (Protokolle, Diskussionspapiere, Veröffentlichungen etc.) zu informieren. (Wenn abzusehen ist, dass die Ziele der Seminargruppe nicht mit denen des AK vereinbar sind, sollte die Gruppe den Mut haben, sich für ein anderes Praxisfeld zu entscheiden.)

b) Nach der Klärung der eigenen Vorstellungen vom Praxisfeld fasst die Gruppe ein Papier ab, das im wesentlichen die vorläufigen Zielvorstellungen ihrer Projektarbeit enthält (vgl. Kap. 4.3). Dieses Papier sollten alle Gruppenmitglieder gegenwärtig haben, wenn sie mit dem AK in Kontakt treten, damit die einzelnen Seminargruppenmitglieder nicht eine widersprüch-

liche Vielfalt von Vorstellungen äussern, die im AK zu Missverständnissen führen könnten. Diese vorläufigen Zielvorstellungen der Seminargruppe sollten den AK'lern bekanntgemacht werden. - In diesem Praxisfeld ist es besonders wichtig, sich selbst aktiv an der inhaltlichen Arbeit des AK zu beteiligen. Die Gruppe sollte ihren Willen zur Mitarbeit auch deutlich herausstellen, um dem gesunden Misstrauen der AK'ler gegenüber blossen „Beobachtern“ und „Besserwissern“ zu begegnen. -

(Dieses Abklären der Funktion und des Status der Seminargruppe im AK wurde von einer ersten Projektgruppe im AK versäumt, verhinderte eine Integration der Seminargruppe in den AK und führte zu einer Flut von beiderseitigen Missverständnissen, die bis zur offenen Ablehnung gingen.)

c) Wenn die formale Integration in den AK abgeklärt ist, sollte die Seminargruppe versuchen, in Gesprächen mit sogenannten „Gewährpersonen“ (AK'ler, die unterschiedliche Gruppierungen im AK repräsentieren), möglichst umfassende Informationen über das Praxisfeld zu erhalten und in solchen Einzel- (Privat-) Gesprächen die Realisierungsmöglichkeit der eigenen Vorstellungen abzuklären.

d) Diese Informationen sollten in einem Konzeptionspapier (an dessen Erstellung auch einzelne Interessenten aus dem AK mitwirken können), verarbeitet werden, in dem die modifizierten Zielvorstellungen der Projektgruppe und Möglichkeiten der Durchführung dargelegt sind und gemeinsam mit allen Beteiligten diskutiert werden. (Im übrigen gilt das im 1. Beispiel Gesagte.)

4.3 Ein Beispiel für ein Kontaktpapier

Kontaktpapiere haben mehrere Funktionen:

- Sie dienen der Selbstverständigung der Arbeitsgruppe.
- Sie verhindern Uneinigkeiten im Vorgehen bei der Kontaktaufnahme und gewährleisten einigermassen ein homogenes Auftreten der Gruppe.
- Sie konzentrieren die bei der Kontaktaufnahme ansprechbaren Themen auf das Wesentliche.
- Sie fungieren als Erinnerungsstütze für das Kontaktgespräch, eventuell als Informationsbasis für die Kontaktierten.
- Sie können den anderen Gruppen Anregungen für deren Kontaktaufnahme geben.

- Sie fassen die Vorbereitung der Praxistätigkeit zusammen und wirken so strukturierend auf den Lernprozess.
- Sie sind ein Dokument in der Geschichte der Arbeitsgruppe und damit für den späteren Projektbericht.

Das folgende Beispiel für ein ‚Kontaktpapier‘ bezieht sich auf eine Projektstätigkeit als Mitarbeiter von Lehrern.

„Wir sind eine Gruppe von Linguistik-Studenten, die im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Ausbildung ein Projekt durchführen wollen, das uns interessiert, in dem wir uns nützlich erweisen können und das uns dennoch Zeit lässt für fachbezogene Reflexionen, ein Projekt im Umfeld des Lehrberufs. Keine Angst: Wir wollen nicht wie Referendare in Ihrem Unterricht hospitieren oder Sie als Lehrer mehr oder weniger schlecht vertreten. Wir versprechen uns von einer Tätigkeit als Mitarbeiter eines Lehrers zwar auch einen Beitrag zu unserer Qualifikation für unseren späteren Beruf (der übrigens nicht unbedingt der des Lehrers sein muss), glauben aber, dass unsere Qualifikation in diesem Entwicklungsstadium sinnvoller gestaltet wird, wenn wir als Mitarbeiter bei der Effektivierung und Intensivierung von Unterricht eine nicht ganz unwichtige Funktion ausüben können. In relativer Unkenntnis Ihrer Probleme als Lehrer - weswegen wir durchaus flexibel sind - haben wir uns überlegt, in welcher Hinsicht wir für Sie eine Funktion haben könnten und sind dabei auf folgende Dienstleistungen gekommen, die uns auch selbst zusagen würden:

- bei der Auswahl und Beurteilung von Lernmaterialien,
- bei der Erkundung von Lernvoraussetzungen einzelner Schüler,
- bei der Unterstützung benachteiligter Kinder,
- bei der Rückmeldung über den Unterrichtserfolg etwa durch Organisation von Videoaufnahmen,
- bei der Intensivierung der Beziehungen zu den Eltern,
- bei der Zusammenarbeit mit Kollegen,
- bei der Umgestaltung des Klassenraums zur „Lernumwelt“,
- bei der Vorbereitung von Klassenveranstaltungen (Feste, Ausflüge, Reisen usw.)

Einem möglichen Missverständnis müssen wir noch entgegenwirken: Wir sind zwar angehende Sprachwissenschaftler, unser Angebot gilt aber ausdrücklich gerade nicht nur den Vertretern der Sprachfächer. Zwar sind die in den Sprachfächern nicht seltenen Sprech-

handlungen über Sprache auch nicht ohne Reiz für uns. Aber sie sind doch wesentlich komplizierter und durchaus nicht typisch für alltägliches Sprechen. Und um die Erforschung alltäglich in konkreten Praxisfeldern vorkommender Kommunikationsvorgänge geht es uns primär.

Wir werden in einigen Tagen wieder bei Ihnen vorsprechen. Wir würden uns freuen, wenn Sie sich bis dahin entschieden haben, besonders wenn die Entscheidung positiv ausfällt!“

Es empfiehlt sich, sich auch vor Kontaktaufnahme so etwas wie „Vertragsbedingungen“ auszuarbeiten, die aber möglichst nur bei Bedarf im informellen Gespräch angesprochen werden sollten. Hier ein Beispiel:

1) Unsere Tätigkeit als Ihr Mitarbeiter müsste etwas mit zwischenmenschlichen Beziehungen zu tun haben, weil wir nur dann den fachwissenschaftlichen Aspekt mit einbringen können. Schreibmaschinenarbeit allein wäre uns also z.B. zu wenig.

2) Unsere Tätigkeit gewinnt auch für uns an Wert, wenn sie zur Minderung oder gar Lösung Ihrer zentralen beruflichen Schwierigkeiten beitragen könnte. Bei dem unvermeidlichen Wissens- und Erfahrungsgefälle von Ihnen zu uns ist es für uns motivierender, wenn unsere Tätigkeit nicht nur eine Entlastungs- oder Ergänzungs-, sondern auch eine echte Steigerungsfunktion für Sie hätte. Wir glauben, dass wir besser lernen, wenn wir merken, dass wir in einem Praxisfeld bei aller Entbehrlichkeit eben doch gebraucht werden.

3) Wir möchten in unsere Tätigkeit als Ihr Mitarbeiter unsere Bedürfnisse mit den Ihrigen in Einklang bringen. Wo wir den Eindruck haben, dass wir unsere Bedürfnisse massiv unterdrücken müssten, sagen wir das.

4) Wenn mehr Lehrer auf unser Angebot eingehen, als wir ‚verkraften‘ können, wählen wir die Tätigkeit, die unseren Bedürfnissen am meisten entgegenkommt.

5) Ihre Kritik an unserer Tätigkeit sollte unverblümt und schonungslos, aber begründet und aus rational einsichtigen Prinzipien hergeleitet sein, damit wir daraus lernen können.

6) Umgekehrt müssten auch wir ungehindert begründete Fragen stellen und Gegenvorschläge machen dürfen.

7) Setzen Sie nicht voraus, dass wir auch in grundlegenden Fragen von vorn herein Ihre Position einnehmen. In vielen Punkten sind wir auch untereinander verschiedener Meinung. Wir halten es gerade für wichtig zu lernen, von verschiedenen Standpunkten her zu einer Kooperation zu kommen.

8) Erwarten Sie nicht von uns, dass wir auf sprachwissenschaftliche Fachfragen auf Anhieb eine Antwort wissen. Einmal sind wir noch Anfänger, zum anderen steckt auch unser Fach noch in den Anfängen. Trotzdem stellen Sie uns, bitte, solche Fragen, damit wir erfahren, welche Erwartungen an uns als Sprachwissenschaftler außerhalb der Universität gestellt werden.

9) Bei bestimmten Tätigkeiten, die die Sprachwissenschaften berühren, etwas psychotherapeutischen oder logopädischen, sehen wir keine Chance, uns in so kurzer Zeit einzuarbeiten. In diesen Fällen hätten wir also bestenfalls als Mitarbeiter einer hauptamtlich dazu eingesetzten Person eine Wirkungsmöglichkeit.

10) Wir haben für die Tätigkeit nicht unbegrenzt Zeit zur Verfügung. Wir haben noch andere Universitätsveranstaltungen zu besuchen und dafür zu arbeiten. Haben Sie als Verständnis dafür, wenn wir uns durch eine Aufgabe zeitlich überfordert fühlen, oder sie einmal später erledigen, als es vereinbart war. Haben Sie auch Verständnis dafür, wenn wir wesentlich länger an einer Aufgabe sitzen, als Sie es uns vielleicht zugetraut hätten. Wir haben nicht Ihre Ausbildung, Routine und naturgemäß auch nicht so klare Vorstellungen von dem, was dabei herauskommen soll.

11) Wir können Ihnen nur im jeweils laufenden Semester (also nicht in den Semesterferien) zur Verfügung stehen. Es ist außerdem nicht sicher, ob wir unsere Tätigkeit im darauffolgenden Semester fortsetzen können. Das hängt u.a. davon ab, ob wir in dem dafür vorgesehenen Seminar einen Platz kriegen. Und da kann uns leider auch der Seminarleiter keine Garantie geben. Die Entscheidung dafür fällt jeweils am Ende des vorhergehenden Semesters. Insgesamt stehen wir höchstens drei Semester zur Verfügung.

12) Falls die Aufgaben, die Sie uns im Rahmen unserer Tätigkeit als Ihr Mitarbeiter stellen, Kosten verursachen, müssten Sie letztere übernehmen.

13) Falls Sie sich von unserer Tätigkeit nichts mehr versprechen, sollten Sie das so früh wie möglich offen sagen. Wir betrachten diese Tätigkeit dann als beendet. Wir werden genauso verfahren, falls sich der umgekehrte Fall ergeben sollte.“

Solche Papiere multifunktional abzufassen, insbesondere aber an die anderen im Praxisfeld Tätigen zu adressieren, ist ein Prinzip der Praxisforschung, die sogleich noch ausführlicher geschildert wird.

5. Zur Methode der Praxisforschung

Neben einer Projektforschung hat vor allem die von Kurt Lewin Ende der dreißiger Jahre entwickelte Aktionsforschung für die Entwicklung der Praxisforschung konstitutive Bedeutung gehabt. In folgenden Merkmalen unterscheidet sich die Aktionsforschung von der in den Sozial- und Geisteswissenschaften sonst verbreiteten Methode:

- 1) Trotz einer vorherigen zur Kontaktaufnahme wichtigen Zielbestimmung durch die Forscher erfolgen Problemauswahl und –definition nicht primär durch die Forschung und schon gar nicht auf Grund von Erkenntniszielen, die sich aus der wissenschaftlichen Systematik ergeben, sondern entsprechend den gesellschaftlichen Bedürfnissen und in Absprache mit den in dem betreffenden Praxisfeld Tätigen.
- 2) Im Mittelpunkt des Forschungsprozesses steht die Vertiefung und Verallgemeinerung der Alltagserfahrung, das gegenseitige Austausch von Emanzipationswissen und zugleich das verändernde Eingreifen in die betreffenden gesellschaftlichen Zusammenhänge. Bei Bedarf und in Absprache mit den sonstigen Praktikern kann es auch einmal, um eine stärkere Verallgemeinerung von Erfahrungen erreichen zu können, zur Herstellung von Herrschaftswissen kommen, (z.B. mit Methoden der Inhaltsanalyse oder der teilnehmenden Beobachtung). Die Wissenschaftler versuchen die Problematik dieser Methoden zu erörtern. Es werden also nur in besonders begründeten Fällen die im Forschungsprozeß gewonnenen Erkenntnisse von der Erfahrungssituation isoliert. Ansonsten werden sie als Momente des Erfahrensprozesses mit der Praxis zusammengedacht. Ihre Ergebnisse werden nach jeder Vergegenständlichung sofort wieder in die Praxis hineingegeben.
- 3) Der Forscher gibt vorübergehend seine Distanz zum Forschungs“objekt“ auf zugunsten einer bewusst einflussnehmenden Haltung, die über bloß teilnehmende Beobachtung hinaus zu aktiver Interaktion mit den Beteiligten führt.
- 4) Die Praktiker sind nicht einfach das Objekt wissenschaftlicher Studien, sondern sie werden als Subjekte voll am Forschungsprozeß beteiligt. Die Teilung von Kopf- und Handarbeit und damit die von Planungs- und Ausführungstätigkeiten ist tendenziell aufgehoben.

- 5) Entsprechend sucht Praxisforschung auch die immanent wissenschaftlichen Trennungen zwischen „reiner“ und „angewandter“ Forschung, zwischen Diagnose und Therapie, zwischen erkennender, wertender und aktionsorientierter Komponente von Sozialorientierungen, zwischen kognitivem und emotivem Lernen, zwischen Gesetzes- und Beschreibungsaussagen bzw. zwischen Interpretation und Deskription, zwischen formalen und inhaltlichen Theorien, zwischen Theorie und Praxis zu problematisieren und zu überwinden.
- 6) Die Bundesassistentenkonferenz-Forderung nach Einheit von Forschen und Lernen wird erweitert zu der nach Einheit von Forschung und Praxis, nicht nur für die Forschenden, sondern auch für die Praktizierenden.
- 7) Die Aktionsforschung stellt der herkömmlichen empirischen Sozialwissenschaft damit einen neuen Wissenschaftsbegriff gegenüber. Wissenschaft versteht sich als „kontrollierte exemplarische Praxis“ (Holzkamp), als Teil der Praxis zum Zwecke ihrer Humanisierung, wenn auch gelegentlich einige Bedingungen normaler Praxis in ihr wie im neugierigen Spiel der Kinder suspendiert sein können. Spielverhalten und Ernstfallverhalten sind in eine neue Relation gesetzt.

Die Aktionsforschung entwickelte ihr Wissenschaftsmodell Anfang der siebziger Jahre (aus ersten Ansätzen bei Lewin Ende der dreißiger Jahre) in Weiterführung und Auseinandersetzung mit der Konsensustheorie der Wahrheit (Habermas), die das, was in der Wissenschaft als wahr gelten sollte, von dem (von einer Forscherelite im herrschaftsfreien Dialog gewonnenen) Konsensus abhängig wissen wollte. Die Mängel der bisherigen Aktionsforschung liegen meiner Meinung nach in der ungenügenden Reflexion ihres Stellenwertes in der Gesellschaftspolitik, in der Geringschätzung bzw. Ignorierung der historischen Dimensionen sowie in der nativen Behandlung der Bedeutungsproblematik (s.o. Kap. 1.4)

6. Veranstaltungsformen

Der Seminarleiter sieht seine Hauptfunktion darin, den Seminarteilnehmern so weit wie möglich zur Selbstbestimmung zu verhelfen. Selbstbestimmung ist natürlich kein eigenständiges Ziel. Wo sie nicht im Hinblick auf die Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse definiert oder gar auf Kosten anderer Menschen für die eigenen egoistischen Ziele missbraucht wird, ist sie gründlich missverstanden. Ein solches Missverständnis kann sich z.B. im Seminar schon darin ausdrücken, dass jemand Mehrheitsbeschlüsse grundsätzlich nicht beachtet (wenn

er überstimmt wurde) und über längst entschiedene Fragen ständig wieder Grundsatzdebatten vom Zaun bricht. Ein solches Verhalten kann der konkreten Arbeit in den Gruppen oder im Plenum sehr schnell den Schwung nehmen oder sie gar zum Erliegen bringen.

Für die Seminardurchführung ist der Seminarleiter zwar nach außen hin juristisch verantwortlich, nach innen hin überlässt er die Verantwortung dagegen (von den genannten Fällen abgesehen) voll dem Seminar selbst. Seine Eignung als Lehrer kann ein Student zu einem hohen Grade daran ablesen, wie er diese Selbstbestimmungsmöglichkeit zur Steigerung seines Lernprozesses nutzt. Die Wahl des Praxisfelds und die Arbeit im Praxisfeld verantwortet der Seminarteilnehmer auch nach außen hin. Ich bin Jurist und kann darum schlecht entscheiden, in welchem Praxisfeld verfassungswidrige Tätigkeiten ausgeübt, vorbereitet oder propagiert werden. Wo in einem Praxisfeld daran kein Zweifel gelassen wird, bitte ich die Seminarleitung, sich sofort ein anderes Praxisfeld zu wählen. Geschieht das nicht, werde ich alle Möglichkeiten ausschöpfen, um dem Grundgesetz auch in diesem Punkte Geltung zu verschaffen!

Über die Methoden der Seminardurchführung wurde bereits so viel gesagt, dass der Unterricht nicht gedacht ist als Resultate aus Lehrenden und Lehrbüchern. Voraussetzung ist vielmehr, dass die Seminarteilnehmer entschlossen sind, selbständig zu arbeiten und keine Autorität, keine Fragestellung, kein Vorhaben kritiklos anzuerkennen, was einschließt, dass man umgekehrt nicht seine eigene Autorität, seine Fragestellungen und Vorhaben auf Biegen oder Brechen durchzusetzen sucht, sondern Mehrheitsbeschlüsse respektiert.

Für die Durchführung der Seminare hat sich ein Verbundsystem aus folgenden Veranstaltungsformen bewährt:

- Arbeitsgruppen
- Plenum
- Einzelarbeit
- Planungsgruppe.

6.1 Arbeitsgruppen

Der Schwerpunkt der Seminare liegt nach dieser Studienplanvorstellung stets auf den Arbeitsgruppen. Vom Funktionieren der Arbeitsgruppe hängt jedenfalls Niveau und Schicksal eines ganzen Seminars ab.

Die Arbeitsgruppen haben zwei miteinander zusammenhängende Aufgaben:

- die möglichst reflektierte Praxisfeldtätigkeit und
- die möglichst praxisbezogene Reflexionstätigkeit.

Die erstere wird in der angegebenen Weise zusammen mit den anderen im Praxisfeld Tätigen durchgeführt. In der eigentlichen Gruppensitzung versuchen die Seminarteilnehmer, durch Reflexion des Erlebten Distanz vom Praxisfeld zu bekommen, es stärker mit dem theoretischen Wissen aus der Lektüre zu dem Praxisfeld und zu kommunikationswissenschaftlichen Fragestellungen zu verknüpfen, in einem späteren Stadium auch Veränderungsstrategien zu entwickeln sowie den eigenen Lernprozeß an Hand der Protokolle und eventuellen Tonbandaufzeichnungen zu analysieren. Werden beide Tätigkeiten nicht ungefähr gleichgewichtet durchgeführt, kommt es entweder zum „Versinken“ der Gruppe in der Praxis – sie kann dann der Praxis keine Impulse geben – oder sie neigt zur Bevormundung oder gar Vernachlässigung der Praxis – dann hat man sich mit Sicherheit auch um die lernstrukturierenden Wirkung der Praxis gebracht.

a) Gruppengröße

Arbeitsgruppen von durchschnittlich 5 (maximal 7, minimal 3) Teilnehmern haben sich als die optimale Organisationsform für nichtdeformierte Lernprozesse erwiesen. So wichtig Einzelarbeit auch für die Gruppenarbeit ist, ist sie die einzige Organisationsform des Lernprozesses, führt sie fast automatisch zur Restriktion des Lernens auf rein kognitive (die Denkfunktionen betonenden) Aspekte. Die sozialen Fähigkeiten, die für den Lehrerberuf fast noch wichtiger sind, müssen, wenn sich sonst keine Gelegenheiten dazu finden, verkümmern. Die Möglichkeit, seine kommunikativen Fähigkeiten zu verbessern, zu kontrollieren und zu reflektieren, kann nicht wahrgenommen werden; das finde ich besonders bei Studenten einer kommunikationswissenschaftlichen Disziplin geradezu grotesk. Die emotionalen Bedürfnisse können sich weniger realisieren. Wo Einzelarbeit die einzige Organisationsform des Lernens ist, kann eine einseitig kognitive „Kopflastigkeit“ mit ihren teilweise schwerwiegenden Folgen kaum vermieden werden.

Nur in einer Kleingruppe liegen die Bedingungen für einen nichtdeformierten Lernprozess vor, in dem kognitives, soziales, kommunikatives und emotionales Lernen eine Einheit bilden können. Freilich müssen dazu noch andere Bedingungen wie besonders der Praxisbezug der Arbeit hinzukommen.

Zweier-Gruppen führen in der Regel zu Verkrampfungen. Der emotionale Aspekt steht zu sehr im Vordergrund. Meinungsverschiedenheiten belasten zugleich die emotionale Beziehung zum anderen und gefährden, wenn keine Alternativen bestehen, zu sehr die Existenz dieser Beziehung. Es ist zu sehr eine Gelegenheit, unbewusst die eigenen unbewältigten Probleme voll abzureagieren.

In den Großgruppen (Gruppen von acht und mehr Teilnehmern) besteht umgekehrt die Gefahr, dass sich einige Teilnehmer an der Planung, Durchführung und Auswertung des Projekts nicht mehr oder nur noch teilweise aktiv beteiligen. Es besteht hier weiterhin eine erhöhte Tendenz zur Hierarchienbildung in der Gruppe. Die Lernprozesse werden zu sehr nach den Interessen einiger weniger dominanter Gruppenmitglieder ausgerichtet. Es können die Teilnehmer auch nicht ausreichend „zu Wort“ kommen. Die Kommunikationsmöglichkeiten sinken rapide mit der Größe einer Gruppe.

b) Gruppenart

Diese und andere Gründe haben die Didaktiker fast ausnahmslos dazu veranlasst, den Schwerpunkt des Unterrichts in Gruppen von durchschnittlich fünf Teilnehmern zu verlegen. Freilich ist Gruppenarbeit noch lange keine Garantie für einen nichtdeformierten Lernprozeß. Der Gruppenprozeß kann den Lernprozeß auch behindern. So wichtig z.B. Sympathie für den Zusammenhalt einer Gruppe ist, sie kann gelegentlich in Gruppeneuphorie ausarten. Als Gegenreaktion gegen die sonstige Vereinzelung und die Theorielastigkeit des Lernens auf der Universität mag diese Überschwenglichkeit verständlich sein; wenn sie aber dazu führt, dass das Gruppenthema aus dem Blick gerät oder die Ansprüche an das eigene Leistungsniveau herabgeschraubt werden, dann sind das deutliche Anzeichen dafür, dass hier der emotionale Aspekt des Lernens alle anderen Aspekte verdrängt hat. Im übrigen ist hier ein nachfolgender gründlicher „Gruppenkater“ geradezu schon vorprogrammiert: Die Unzufriedenheit mit der eigenen Leistung führt zu Schuld- und Minderwertigkeitsgefühlen, die sich schließlich auch auf die Gruppenstimmung niederschlagen müssen. Sobald man eine Gruppenentwicklung in dieser Richtung gewahr wird, sollte man diese Beobachtung in der Gruppe thematisieren und gemeinsam Gegenstrategien entwickeln, die die Gruppeneuphorie in eine Intensivierung der Arbeit am Thema münden lassen.

Es kommt freilich auch das umgekehrte Extrem vor, daß die Differenzen zwischen den Gruppenmitgliedern so groß sind oder werden, daß man zu keiner gemeinsamen Basis findet. In der Regel ist für diese Entwicklung mangelnde Kompromißbereitschaft mit verantwortlich. Es

ist keineswegs nötig oder gar wünschenswert, daß man in allen Punkten miteinander übereinstimmt. Wo man aber in fundamentalen Fragen, sei es beim kognitiven, sei es beim sozialen, kommunikativen oder emotionalen Aspekt nicht zu einer Art Konsens kommt, der von allen Gruppenmitgliedern getragen wird, da ist eine kontinuierliche Arbeit erschwert oder – wenn mehrere dieser Aspekte zusammentreffen – unmöglich. In solchen extremen Fällen sollte eine Gruppe ehrlicherweise wenigstens zu einem gemeinsamen Entschluß kommen: der Selbstauflösung. Wo selbst diese minimale Gemeinsamkeit nicht erreicht wird, kann sich die Agonie dieser Gruppe auf das ganze Seminar ausdehnen. Hier sollte das Seminar die Gruppe nach eingehender Prüfung der Lage zu einer Entscheidung drängen.

Dieser Extremfall ist freilich äußerst selten. In der Regel erweisen sich Differenzen, so heftig sie manchmal auch ausgetragen werden, eher als willkommener Anlaß zur Einübung in die Fähigkeit, Konflikte zu analysieren, auf ihre psychosozialen Ursprünge zurückzuführen und dadurch einer rationalen Bewältigung zuzuführen. Auf jeden Fall sollte man vermeiden, Konflikte zu verschleiern. Je frühzeitiger man sie thematisiert, desto positiver sind die Auswirkungen auf das ganze Seminar. Je später sie thematisiert werden, desto unbefriedigender, weil meist autoritärer, müssen die Methoden der Konfliktbewältigung werden.

c) Sitzungsverlauf

Die erste Gruppensitzung außerhalb des Plenums sollte zwanglos gestaltet sein und hauptsächlich dem Kennenlernen dienen. Es spricht nichts dagegen, sie zu diesem Zweck in eine Kneipe oder die Wohnung eines Gruppenmitglieds zu verlegen. Um eine befriedigende Arbeitsorganisation zu erreichen, hat es sich als unabdingbar erwiesen, daß jede Gruppe einen Arbeitsplan für die Gruppenarbeit erstellt, der mit dem Semesterplan der Plenumsitzungen abgestimmt sein muß. In ihm sollten die Arbeitsgruppentermine, Ort der Sitzungen, Arbeitsschritte, die Ziele der Gruppe für dieses Semester etc. festgelegt werden. Diese Arbeitspläne der einzelnen Gruppen werden in einer frühen Plenumsitzung vorgestellt und diskutiert und dienen somit auch der Orientierungshilfe unter den verschiedenen Gruppen.

d) Vorschläge für die Durchführung der Gruppenarbeit

In der Regel ist es ein untrügliches Kennzeichen einer gut verlaufenden Sitzung, wenn sich alle Mitglieder am Gruppenprozeß beteiligen und die Einzelbeiträge aufeinander bezogen sind. Dieses Ziel ist meistens nicht auf Anhieb zu verwirklichen. Darum kann man ihm

manchmal mit schematisierten Gesprächen nachhelfen, wie dem „Reihungsgespräch“ oder dem „Blitzlicht“ (alle Gruppenteilnehmer versuchen in ein oder zwei Sätzen ihr augenblickliches Befinden zu umschreiben). Die Aversion gegen diese schematisierten Gespräche ist manchmal sehr groß. Dennoch bewährt sich diese Methode vor allem zu Seminarbeginn beim Kennenlernen, bei der Thematisierung von Störungen im Gruppenprozess, bei Feedback-Situationen am Sitzungsende und dort, wo eine Konsensbildung als dringlich erscheint.

Unterschätzt wird gewöhnlich die Bedeutung der nichtverbalen Kommunikation für den Gruppenprozeß, der in hohem Grade durch das Ausmaß der gegenseitigen Zuwendung bestimmt ist. Gerade Zuwendung kann man z..B. durch bloße Augenkontakte erreichen. Zuwendung ist eine wichtige Verhaltensweise, um Menschen aus ihrer Isolation herauszuholen und eine Gruppe zusammenzuschweißen.

Wir sind dazu erzogen, unsere Wünsche als Geheimsache zu behandeln oder gar, weil angeblich „verboten“, zu verdrängen. Das wirkt sich auch auf unser Verhalten, besonders auf die nonverbale Kommunikation aus. Je stärker diese Angst vor den eigenen Wünschen ausgeprägt ist, desto isolierter sind wir. In diesem Zusammenhang sei nur kurz darauf hingewiesen, daß derartige Verhaltensweisen nicht durch einfache Willensentschlüsse geändert werden können, daß es aber schon sehr viel wert ist, wenn man es zumindest auf kognitiver Ebene erreicht, daß man es in seinen Wunschkatalog aufnimmt, sich etwa offen zu seinen Wünschen bekennen zu können. Man muß ja deswegen nicht gleich alle Wünsche realisieren. Gruppenarbeit sollte auch auf dieser Ebene Lernprozesse fördern.

Die nichtverbale Kommunikation sollte verbal unterstützt werden, z.B. in dem man Beiträge von Vorrednern aufgreift oder Beziehungen zwischen den Beiträgen anderer direkt benennt. Dabei sollte man explizit kennzeichnen, an welche Person man anknüpfen will oder wessen Beiträge man zueinander in Beziehung setzen will. Man sollte außerdem den Zweck dieser Herstellung von Beziehungen angeben, ob also

- zur Verständniserklärung,
- zur Bestätigung von Aussagen,
- zur Ergänzung, Konkretisierung oder Erweiterung von Aussagen,
- zur Zusammenfassung und Strukturierung von Aussagen,
- zur Erwiderung oder Korrektur von Beiträgen.

In der Gruppe sollte man allmählich lernen, die eigenen Denkprozesse bewußter wahrzunehmen, die während der Wortbeiträge ablaufen. Dazu ist es gut, wenn man zumindest am Anfang einmal

- Notizen macht über Wortbeiträge, die man bringen will
- die Diskussion in Stichpunkten mitskizziert,
- sich und gegebenenfalls auch anderen klarmacht, in welchem Zusammenhang Beiträge mit der Gesamtdiskussion oder auf welcher Ebene sie stehen, oder wenn einem das nicht klar ist, andere bittet, das zu tun.

So entdeckt man auch besser die Verträglichkeit eigener Gedankengänge und Überzeugungen mit den Aussagen anderer und kann sie auf ihre Stimmigkeit bzw. Widersprüchlichkeit überprüfen. Kulturtechniken wie das Stenographieren können diese Lernprozesse erheblich steigern.

Allgemein – auch beim Seminarleiter! – sollte man darauf achten, daß die Beiträge nicht zu lang werden. Ziel einer Wortmeldung sollte möglichst nicht sein, sich als unangreifbar zu profilieren. Diese verborgene übertriebene Kritikangst hat häufig schwerwiegende Auswirkungen auf den Gruppenprozeß, führt – wie Angst überhaupt – zur Isolierung der Gruppenmitglieder und zu Konkurrenzverhalten und kann im Extremfall eine ähnliche Lähmung des Gruppenprozesses zur Folge haben, wie der in einer Gruppe, in der sich die Gruppenmitglieder nicht ausstehen können. Recht behalten kann man immer nur auf Kosten der anderen. Der Dialog kann dann nur noch die Funktion haben, andere zu bekehren. Wer sich selbst derart als Messias oder Apostel versteht, neigt dazu, seine Bekehrungstaktik typischerweise damit zu legitimieren, daß man derart andere nur in Rechthabestrategien einüben will. Diese zirkuläre Argumentation unterstellt, daß es allen Menschen immer nur um die narzistische Abwehr von Kränkungen geht. Wem es aber um Erkenntniszuwachs und Lernfortschritte geht, der wird in Kritik nur im Extremfall eine Kränkung sehen, und darum diese eher provozieren als verhindern und dementsprechend seine Überzeugung eher überspitzt und risikofreudig zur Diskussion stellen.

Der Dialog ist für den Gruppenprozeß entscheidend. Man sollte alles von ihm fernzuhalten versuchen, was nicht dem Lernwillen aller in etwa gleicher Weise zustatten kommt. Wo jemand den Dialog auf Kosten der anderen einseitig seinen Bedürfnissen unterwirft, sollte das so früh wie möglich thematisiert werden, damit die Gruppen-

teilnehmer früh für die Vergewaltigung des Dialoges sensibilisiert werden und bei sich und anderen Immunisierungsstrategien aufbauen lernen.

Gerade auch in Bezug auf den zukünftigen Lehrerberuf sollte man darauf achten, daß eine Diskussion nicht zu abstrakt abläuft. Je abstrakter ein Gedankengang, desto

- vieldeutiger ist er (wenn man etwas zu verstehen glaubt, sollte man sich also sofort fragen, ob man es nicht auch sehr gut anders verstehen könnte),
- desto unangefochtener entzieht man ihn der Kontrolle und Kritik,
- desto unwirksamer ist er für die Praxis.

Natürlich kann es gelegentlich sinnvoll sein, einen Gedankengang erst einmal in abstracto zu entwickeln und durchzuspielen. Wenn man selbst aber zu den Seiltänzern gehört, die ihre Gedanken durch Abstraktheit der Kommunikation entziehen, sollte man auf eine stärkere Konkretisierung seiner Gedanken hinarbeiten. Die anderen sollten ihn durch Nachfragen und Konfrontation mit Beispielen aus der Praxis dazu bringen, sich am Horizont seiner Dialogpartner zu orientieren. Regeln, die bei der Diskussionsleitung sich bewährt haben, werden noch gesondert ausgeteilt.

Wichtig für den Kommunikationsprozess der Gruppe ist der planvolle Wechsel der Kommunikationsebenen, zwischen Sachdiskussion und Diskussion über die Diskussion (Gegenstandsebene und Metaebene). Letztere, gelegentlich auch „Diskurs“ genannt, hat vor allem die Funktion, die Beziehung zwischen den Sachaussagen stärker aufzuheben. Sie soll z.B. helfen, Aussagen in die Sitzungsthematik, in den Gruppenprozeß, in die Seminarkonzeption, in den Studienplan in die Ausbildung für einen Beruf und im Hinblick auf die gesellschaftliche Funktion dieses Berufe einzuordnen. Sie soll Gruppenprozesse von verschiedenen Seiten aus erlebbar machen. Was man zunächst nur kognitiv erfahren hat, erlebt man nun auch von der emotionalen Seite und umgekehrt. Sie fördert damit das Denken auf verschiedenen Ebenen und in Zusammenhängen und führt wegen Ihres Ruckbesinnungscharakters zu einer stärkeren kritischen Überprüfung von Aussagen.

e) Zusammenfassung

Ich fasse das zur Gruppe Gesagte zusammen:

- 1) Die Kleingruppe von durchschnittlich fünf Teilnehmern ist der Einzelarbeit, der Zweiergruppe und der Großgruppe von mehr als sieben Teilnehmern als Organisationsform des Lernens in jeder Hinsicht überlegen.
- 2) Unter den Gruppenarten haben sich die bewährt, die sich sowohl durch Sympathie unter den Teilnehmern, als auch durch den Mut auszeichnen, Konflikte aufzudecken.
- 3) Die Gruppensitzungen sollten in ihrem Verlauf gut geplant sein, aber genügend Freiheit für die Spontaneität der Gruppenmitglieder lassen.
- 4) Neben den Gruppenarbeitstechniken wie dem „Reihungsgespräch“ haben sich bestimmte Verhaltensweisen als für den Gruppenprozeß förderlich erwiesen, z.B. die bewußte Zuwendung zu einzelnen Gruppenmitgliedern, das Herstellen von Beziehungen zwischen den Diskussionsbeiträgen, das stichwortartige Festhalten des Diskussionsverlaufs, der Wechsel der Kommunikationsebene usw..

6.2 Plenum

Die Plenumssitzungen dienen zur Hauptsache der Koordination der Diskussionen und Arbeitsergebnisse und damit der Verallgemeinerung der Erkenntnisse in der Gruppe und im Praxisfeld. Hier fallen die in der Planungsgruppe und teilweise in Arbeitsgruppen vorbereiteten Entscheidungen. Hier werden allgemeine Grundlagen erarbeitet, die für alle Gruppen wichtig sind. Hier werden vor allem die Beziehungen zwischen den Gruppen und die Kriterien für die Herstellung des Projektbuchs festgelegt.

Im Plenum bewährt sich erst die Zusammenarbeit in der Gruppe. Eine Gruppe, die ihre Mitarbeit am Gesamtprojekt und damit ihre Tätigkeit im Plenum auf Sparflamme laufen läßt, definiert sich auf Kosten anderer Gruppen zumindest als „Elite“, die der Kritik anderer Gruppen nicht bedarf. Die Gruppe selbst mag bestens funktionieren und hervorragende Arbeitsergebnisse produzieren, ihr Gruppenegoismus stellt aber eine ernste Gefahr für ein ganzes Seminar dar. Sollte beobachtet werden, daß sich Gruppen an Plenums- und Planungsgruppenarbeit nicht beteiligen oder ihre Interessen ständig ohne Rücksicht auf Mehrheitsbeschlüsse durchsetzen, dann sollte das frühzeitig auf die Tagesordnung gesetzt werden. Im Extremfall kann ein Plenum eine Gruppe auch durch Mehrheitsbeschluss nach eingehender Debatte aus dem Seminar ausschließen. Unträgliche Kennzeichen solcher Gruppenegoismen sind Konkurrenzverhalten zwischen den Gruppen (z.B. durch Erschweren der Arbeit einer anderen Gruppe) Geheimnistuerei,

undosiertes und zynisches Herziehen über Pannen oder Schwächen einer Gruppenarbeit, die der betroffenen Gruppe selbst peinlich sind oder zumindest von ihnen längst als solche erkannt werden, langweilige Plenumsitzungen, Zuspätkommen und Fehlen, gruppensdynamische Mechanismen wie das Aufbauen von Feindbildern zur Verstärkung der Ingroup-Kohäsion sollten rechtzeitig thematisiert und relativiert werden. Wenn sich eine Gruppe wohlfühlt, sollte sie sich überlegen, wie sie das dem ganzen Seminar zugute kommen lassen kann. Wenn eine Gruppe nicht zurecht kommt, sollte sie das nicht durch Aggressionen gegen andere Gruppen überkompensieren, sondern diese offen fragen, ob sie eine Idee hätten, die Probleme zu lösen.

Neugierige haben im Seminar weder im Plenum noch in der Gruppenarbeit etwas zu suchen. Es mag verständlich und im Sonderfall auch vertretbar sein, wenn man Bekannte, Freunde oder Verwandte mit zu einer Seminarveranstaltung mitnimmt. Es sollte dabei aber nicht vergessen werden, daß jede neu hinzukommende Person die gruppensdynamische Struktur zerstört, die sich in einer Gruppe oder in einem Seminar entwickelt hat. Passive Zuhörer erzeugen in der Regel einen Zoo-Effekt. Die Seminarteilnehmer fühlen sich beobachtet oder gar als Exotikum. Aktive Neuhinzukommende können sogar zu einem unangenehmen Störfaktor werden, wenn sie ihren akuten Nachholbedarf bezüglich der Geschichte des Seminars unterschätzen oder partielle Wissensvorsprünge so einbringen, daß sie zur Überforderung des Seminars werden. Sie werfen das Seminar oder die Gruppe entweder auf einen früheren Entwicklungsstand zurück oder erzwingen ungewollt eine Debatte über das Normengefüge, des sich in jeder Gruppe nach einiger Zeit bildet. Diese Debatte wäre an sich sinnvoll. Eine von außen aufgezwungene Debatte erzeugt dagegen unnötige Aggressionen. In jedem Fall ist das Ergebnis Behinderung und Stagnation des Gruppenprozesses. Besonders bei Studienanfängern, die – aus dem vertrauten Kreise von Familie und Schule herausgerissen – an der Universität ohnehin mehr oder weniger stark eine Identitätskrise erleben und dabei sind, des Angebot dieser Seminare, eine neue kollektive Identität zu finden, auf sich anzuwenden, kann die vorschnelle Infragestellung dieser Identität die Krise erheblich verschärfen.

6.7 Planungsgruppe

Die Planungsgruppe besteht aus dem Seminarleiter (falls erwünscht), den Tutoren und einem oder zwei Vertretern aus jeder Gruppe (einer der Protokollanten; falls das nicht möglich sein sollte, müssen die Protokollanten dem Gruppenvertreter in der Planungsgruppe zumindest das

Gruppenprotokoll in lesbarer Form zur Verfügung stellen). Die Gruppenteilnehmer wechseln sich in dieser Funktion ab (Rotationsprinzip).

Die Planungsgruppe tagt je nach Bedarf, aber höchstens wöchentlich eine Stunde. Sie unterzieht vergangene Sitzungen des Plenums und der Arbeitsgruppen einer kritischen Beurteilung und arbeitet Initiativen zu ihrer künftigen Gestaltung aus. Sie dient damit der Entlastung des Plenums, das sonst diese Aufgaben übernehmen müßte. Gelegentlich kann die Planung auch einer normalen Arbeitsgruppe übertragen werden.

Stärker noch als in den anderen Veranstaltungsformen steht in der Planungsgruppe das Ausbildungsziel der Planungs- und Organisationsfähigkeit im Vordergrund. Bei der Durchführung von Projekten geht es – genau besehen – eigentlich immer um zwei Projekte:

- das Dachprojekt mit den jeweiligen Unterprojekten und
- die Organisation dieses Projekts.

Diese Trennung ist unabdingbar bei Einführungsseminaren, deren Teilnehmer erst zu Seminarbeginn, wo die Planung im Wesentlichen schon stehen muß, an Planungs- und Organisationsprozessen beteiligt werden können, und die auch erst einmal einiger Hilfen bedürfen, wenn ihre Planungen nicht zu irreparablen Schäden führen sollen.

Diese Trennung aber sollte schon im Laufe des ersten Semesters immer mehr aufgehoben werden. Sie scheint uns selbstverständlich, weil wir sie überall in unserer Gesellschaft beobachten können. Fast immer werden planende und ausführende Tätigkeiten auf verschiedene Berufe verteilt. Dabei sind die Planer stets die Tonangebenden, die Ausführenden die Befehlsempfänger. Planung erfordert den Einsatz aller geistigen Kräfte. Bei Abtrennung von der Ausführung entlastet sie sich hauptsächlich von allen „geistloseren“ Routinearbeiten. Der Ausführende wird in dem Fall umgekehrt von allen geistig anstrengenden Arbeiten entlastet. Sowohl der Planende wie der Ausführende können es sich durch diese Arbeitsteilung also bequemer machen, wenn auch jeder auf andere Weise. Den Vorteil von dieser Arbeitsteilung hat aber eindeutig der Planende. Viele Menschen sind froh, wenn sie die Planung anderen überlassen können. Damit haben sie aber einen ersten und entscheidenden Schritt in die Entmündigung getan. Sie haben die Bestimmung über ihr Tun aus der Hand gegeben. Schon wegen mangelnder Übung müssen sie in der argumentativen Auseinandersetzung mit den Planern unterliegen. Auch wenn sie sich frei und durchaus nicht als „Marionetten in der Hand der Planer“ fühlen, sie haben ein großes Stück ihrer Freiheit und Selbstbestimmungsmöglichkeit an andere delegiert und fallen damit deutlich hinter die Möglichkeiten menschlicher Selbstverwirklichung zurück. Sie sind zwar immer

noch nicht zu vergleichen mit subhumanen Lebewesen, auch nicht mit den Sklaven des Altertums, aber sie sind dennoch Menschen zweiter Klasse, Teilindividuen. Ausbildung, die auf das Mündigwerden von Menschen gerichtet ist – und das war die pädagogische Theorie seit PLATO so gut wie immer –, muß also an der Überwindung der Trennung von planenden und ausführenden Tätigkeiten brennend interessiert sein. Sie wird den Lernenden so früh wie irgend möglich daran beteiligen, seinen Lernprozess zu planen. Planungsbeteiligung sollte Hauptziel eines jeden Lernenden sein.

Da man leider heute noch weniger als vor einigen Jahren davon ausgehen kann, daß in der Schule den Lernenden auch nur ein Funken von Planungs- und Organisationsfähigkeit vermittelt wurde, werden wir in den Anfängerseminaren nicht umhin können, in dieser Hinsicht beim absoluten Nullpunkt anzusetzen. Das bedeutet, daß in der Anfangsphase zur Reduktion der Frustration bei zu hohen Anforderungen Tutoren und Seminarleiter erst einmal ein aktives Modell für Planungs- und Organisationstätigkeit sein müssen. Dann wird man, um zu vermeiden, daß die erfahrenen Planer die Unerfahrenen ständig überrennen, dazu übergehen, die Planungsgruppensitzungen in zwei Teile zu zerlegen:

- im ersten Teil stellen die erfahrenen und die unerfahrenen Planer in zwei getrennt operierenden Gruppen auf Grund der reflektierten Aufarbeitung vergangener Plenums- und Gruppensitzungen unabhängig voneinander Pläne für die nächsten Sitzungen auf.
- im zweiten Teil werden die beiden Planungsentwürfe zu einem gemeinsamen Konzept verarbeitet.

Diese Sitzungsaufteilung geschieht nicht nur aus didaktischen Gründen. Es ist eine alte Erfahrung, dass Routine auch ideenblind machen kann. Die Unbefangenheit, mit der Anfänger an bestimmte Probleme heranzugehen pflegen, verführt sie sicher zu vielen Fehleinschätzungen und Fehlplanungen. Wir haben aber immer wieder festgestellt, dass gerade wichtige Planungsideen von unerfahrenen Anfängern kamen. Vermutlich versperrt der größere Einblick in Zusammenhänge in mancher Hinsicht auch den Zugang zu Lösungsmöglichkeiten, die sich nicht oder zumindest nicht auf den ersten Blick aus diesen Zusammenhängen ergeben. Jedenfalls gilt es selbst für die blutigsten Anfänger nicht, was Anfänger immer glauben, dass Ausbildung ein einseitiger vom Lehrenden zum Lernenden ausgehender Vorgang ist. Je effektiver die Ausbildung ist, desto mehr sind hier Geben und Nehmen zweiseitig ineinander verflochtene Prozesse.

Paolo Freire spricht aus dem Grunde völlig zu recht vom „Lehrerschüler“ und „Schülerlehrer“.

Es ist wichtig, daß die Vertreter der einzelnen Arbeitsgruppen für die Planungsgruppe sich auf die planende Vorarbeit ihrer Gruppe stützen können. Die Arbeitsgruppen müssen die gesamte Planung unter sich diskutieren. Das ist schon darum notwendig, weil die in der Planungsgruppe schwerpunktmäßig geleitete Rahmenplanung auf die Feinplanung der Arbeitsgruppen massive Auswirkungen hat.

Ein Problem, das sich in der Planungsgruppe an stärksten zeigt, ist der Mangel an Erfolgserlebnissen ihrer Mitglieder. Diese werden eigentlich permanent nur mit ihren Planungsfehlern konfrontiert. Was funktioniert, pflegt nicht thematisiert zu werden. Planungsgruppenmitglieder neigen daher zur Unterschätzung ihrer Leistung und zur Überschätzung der Schwierigkeiten. Mit zunehmender Planungsfähigkeit dürfte sich dann auch jene sensible Gelassenheit einstellen, die durch die Schwierigkeiten hindurch den Gesamtlernprozess des Seminars realistisch einzuschätzen lernt. Diese Gelassenheit sollte besonders auch zu Anfang unterstützt werden durch jeden einzelnen, indem er explizit auch „positive“ Rückmeldungen an die Planer gibt, natürlich nur da, wo er wirklich meint, daß die Planung zu einem guten Seminarverlauf geführt hat.

Zusammenfassend läßt sich sagen: In der Planungsgruppe realisiert sich in zugespitzter Form ein eigenes Projekt, nämlich die Organisation des Dachprojekts mit den Einzelprojekten. Ziel der Arbeit in der Planungsgruppe ist der Erwerb von Planungsfähigkeit und die allmähliche Aufhebung der Trennung von planender und ausführender Tätigkeit. Außerdem findet hier die Lernprozessreflexion in intensivierter Form statt.

6.4 Einzelarbeit

Die Arbeit in den Gruppen, in Plenum und Planungsgruppe ist befriedigend verlaufen, wenn sie den Einzelnen zur Einzelarbeit beflügelt. Wer vor der Einzelarbeit in der Bibliothek oder seiner Bude in die Gruppenarbeit flieht, lebt auf Kosten der Gruppe. Die Gruppe sollte ihm klarmachen, daß seine Einzelarbeit Bestandteil der Gruppenarbeit ist, daß ihr Kontakt zu ihm in der Einzelarbeit nur äußerlich abgerissen ist, daß sie auf seine Einzelarbeit unverzichtbar angewiesen ist, und daß sie gerne bereit ist, ihm bei Schwierigkeiten zu helfen, sie in Kürze auch allein zu bewältigen. Mit dem Gefühl, der

Gruppenarbeit durch seine Einzelarbeit Impulse gegeben zu haben, wächst auch das Selbstbewußtsein. Dabei ist es von größerer Bedeutung, allmählich selbst zu spüren, das die Freude an dem Beitrag wichtiger ist als die Bereitschaft der Gruppe, ihn zu akzeptieren, zu loben oder dergleichen. Wer selbst keinen eigenen Beitrag zum Seminar leistet, mag sich in ihm noch so wohl fühlen, auf kognitiver Ebene hat er von ihm nichts. Ohne Einzelarbeit kann es auch nur eine frustrierende Gruppenarbeit geben. Einzelarbeit kann im übrigen erholsamer sein als ein Herumhängen im Elternhaus oder eine Auslandsreise.

Zum Verhältnis von Gruppen- und Einzelarbeit wäre sehr viel zu sagen. Unsere bisherigen Erfahrungen sprechen dafür, die Gruppenarbeit auf die redaktionelle, koordinierende und kritisch-diskursive Seite zu beschränken, und die Erstellung der Dokumentationsformen, der Vorschläge über die Vorgehensweise im Praxisfeld, der Erkundigungen und anderer Vorarbeiten arbeitsteilig dem Einzelnen zu übertragen.

Wer Angst vor der Einzelarbeit hat, ist nur nicht gewohnt, sich selbst zu bestimmen, selbst etwas in die Hand zu nehmen. Es ist die unbewußte Angst vor dem Verlust beschützender Autoritäten und Ihrer Repräsentationen im Unbewußten, aber auch vor deren möglichen Strafen gegen diesen Selbstbestimmungsschritt oder – wenn man das durchschaut – auch die Angst, bei diesem Schritt zu versagen. Es ist entscheidend für den Ablauf des ganzen Seminars, daß die Einzelarbeit von Anfang an entschlossen und ohne Zögern angegangen wird und durch ständige Wiederholung zur Gewohnheit wird.

Ein großer Teil der Einzelarbeit wird in der Lektüre wissenschaftlicher Literatur bestehen. In der Schule haben wir gelernt, etwas Wort für Wort zu lesen und dabei den vom Verfasser gemeinten Sinn zu ergründen. Das hat auch auf der Universität noch einen Sinn, wenn es sich um Literatur handelt, die voll den eigenen Interessen- oder Praxisbereich abdeckt oder einen Überblick über die Gesamtpraxis gibt. Für die meisten Publikationen aber wird man sich eine interessenorientiertere Lesetechnik erwerben müssen. Kein Mensch kann heute alles lesen, nicht einmal auf einen so engen Gebiet wie dem, der germanistischen Linguistik. Selbst in seinem Spezialgebiet kann ein anerkannter Fachwissenschaftler häufig nur einen Bruchteil der Veröffentlichungen gründlich lesen. Angesichts dieses Umstandes ist nichts so wichtig wie die Auswahl sowohl der Literatur, die man sich entschließt zu lesen, als auch innerhalb dieser Literatur der Teile, die den größten Erkenntnisgewinn versprechen. Wie man dabei im Einzelnen vorgeht, liest man am besten in einer Einführung in die fachwissenschaftlichen Ar-

beitstechniken nach (z.B. Geiger/Vogt oder Binder u.a., s. Literaturverzeichnis am Schluß). Regeln über die Anlage wissenschaftlicher Arbeiten werden in einem eigenen Papier behandelt, das bei mir zu haben ist, bzw. später verteilt wird. Sehr lesenswert zum Aspekt der Arbeitstechniken ist auch der erfrischende Artikel von C.W. Müller (Was man beim Studium verlernen muß, in: Schweim s. Literaturverzeichnis am Schluß).

Die Fülle der Veranstaltungsformen in Seminaren, wie ich sie hier vorschlage, ruft bei Anfängern manchmal Verwirrung hervor. Ihr Zusammenspiel hat aber kaum jemals Probleme gemacht. Wichtig ist nur, daß sich jeder einen handlichen Terminkalender zulegt, in dem er alle Termine eintragen und leicht nachschlagen kann.

Alles in allem wird ein Seminar pro Semester – zurückhaltend formuliert – etwa 10 Wochenstunden in Anspruch nehmen. Daher rate ich jedem von diesem Seminar ab, der mehr als 7 Seminare im Semester besuchen will.

7. Tutoren

In jedem Praxisfeld gibt es meist ältere Praktiker, zu deren Aufgaben es gehört, jüngere Praktiker durch Weitergabe von Erfahrungen für diese Praxis zu qualifizieren. Qualifikationsbereiche sollten neben der ausgiebigen Möglichkeit, selbst Erfahrungen zu machen und durch Kommunikation mit anderen in der gleichen Position zu verarbeiten, zu verallgemeinern und – den Lernprozess reflektierend – in Veränderungsstrategien umzusetzen, auch für eine „vertikale“ Kommunikation (d.h. zwischen älteren und jüngeren Semestern) sorgen, damit man auch aus den Erfahrungen früherer Generationen und Jahrgänge das auswählen kann, was einem auch heute noch zweckmäßig erscheint. Fortschritte werden in einer Praxis gerade dadurch erreicht, daß eine Generation nicht wieder beim Nullpunkt anfängt, sondern aus den Fehlern der vorhergehenden lernt.

Freilich, was wirklich ein Fehler ist, sollte man nicht anderen überlassen zu entscheiden. Die Fähigkeit, Fremderfahrungen durch Kritik auf ihren rationalen Kern zurückzuführen, muß dabei mitentwickelt werden.

Tutoren sind „ältere Semester“, die vor einiger Zeit die gleichen Seminare unter ähnlichen Bedingungen mitgemacht haben, deren Erfahrungen man für das eigene Seminar nutzen soll-

te. Während ich selbst als Seminarleiter nur relativ wenig an Eigenerfahrung anknüpfen konnte bei der Konstruktion solcher Lehrveranstaltungen, sondern dazu bestenfalls Anregungen aus der hochschuldidaktischen Literatur und die Seminarkritik vorangegangener Semester auf dem Hintergrund von relativ hypothetischen Beobachtungen, Analysen, Verallgemeinerungs- und Veränderungsversuchen verwertete, haben die Tutoren das Seminarmodell am eigenen Leibe erfahren. Sie können auf Grund dieser Selbsterfahrung auch den Interessen- und Kenntnisstand sowie den „Verstehenshorizont“ realistischer antizipieren und daher dosiertere Vorschläge zur Seminarplanung ausarbeiten.

Tutoren sind also eine Art Projektorganisatoren, weniger Sachverständige bezüglich speziell linguistischer Fragen – dafür ist eher der Seminarleiter zuständig –, noch bezüglich der Praxisfelder – dafür sind Praktiker mit entsprechender Erfahrung zuständig.

Tutoren können an Gruppensitzungen teilnehmen, besonders wenn die Gruppe es wünscht. Sie sind angehalten, sich in solchen Sitzungen zurückzuhalten. Sobald sie Mittelpunkt der Gruppensitzung sind, hindern sie in der Regel eher die Gruppenarbeit. Das bedeutet nicht, daß sie sich nicht gelegentlich auch einmal gezielt in den Gruppenprozeß einbringen können.

Tutoren helfen also vor allem, den Lernprozeß zu reflektieren. Stärker als es Seminarteilnehmer können, unterziehen sie den Seminarablauf einer kritischen Beobachtung und Analyse, konfrontieren ihn mit der hochschuldidaktischen Theorie und arbeiten Vorschläge zu seiner Veränderung aus.

Sie können arbeitstechnische Tips geben z.B. bei der Bibliotheksbenutzung. Sie berichten von Erfahrungen aus anderen Seminaren, sofern diese die eigene ergänzen oder in Frage stellen können. Nicht zuletzt tragen sie auch zum Abbau der Autorität des Seminarleiters bei.

Die Funktionen, die Tutoren ausüben können, sind also vielfältig. Trotzdem sind sie – wie man sehr schnell feststellen wird – keine Halbgötter. In der Regel ist ihr Hauptindruck von sich selbst, dass sie „normalen“ Seminarteilnehmern gegenüber gar nicht so viel voraus haben. Entsprechend groß ist ihre Angst, dass man zu viel von ihnen erwartet. Drängt nun also nicht sie statt des Seminarleiters in die Rolle der Autorität, sondern studiert an ihnen, wie man sich in einer Frage, die einen interessiert, sehr schnell ein Spezialwissen aneignen kann, von dem auch andere profitieren können.

8. Projektverlauf

Der hier empfohlene Studiengang für germanistische Linguistik geht von der lernpsychologischen Erkenntnis aus, dass sich effektives Lernen schleifen- bzw. spiralenförmig vollzieht, anknüpfend an der Praxis und am Interessens- und Erfahrungsstand der Lernenden über viele dilettantische Zwischenstadien oder Etappen hin zu immer umfassenderer Einsicht in Zusammenhänge und daraus entspringendem Bestreben, die Praxis, in der man steht, oder die einem sonst wichtig ist, dieser Einsicht entsprechend zu verändern, unterstützt durch ständige Reflexionen über diesen Lernprozeß.

Projektseminare bewegen sich also auf folgenden Ebenen:

- Praxis: Die Praxis ist nicht nur Erlebnisbasis für die nachfolgend genannten Etappen, sondern ständiger Bezugs- und Zielpunkt.
- Erfahrungsaustausch: Der Erfahrungsaustausch setzt bei den Unzulänglichkeiten, Schwierigkeiten, Widersprüchen und Zentralbedeutungen der jeweiligen Praxis an, vergleicht die diesbezüglichen Erfahrungen mit seinem Vorverständnis und seiner Wunschvorstellung von der Praxis und analysiert sie – wenn es geht – gemeinsam mit den im Praxisfeld Tätigen. Voraussetzung ist eine detaillierte Vorbereitung des Praxisfeldeinstiegs (s. Kap. 3). Der Erfahrungsaustausch zielt auf einen Konsens in der Einschätzung der Praxis. Unwesentliche Meinungsverschiedenheiten sollte man vernachlässigen. Kann ein Konsens nicht erreicht werden, bildet man konkurrierende Hauptthesen, die bei jedem Erfahrungsaustausch Ausgangspunkt neuer Verhandlungen zur Konsensfindung sind. Der Erfahrungsaustausch mit sich und den Gruppenmitgliedern ist seinerseits Voraussetzung für jede Verallgemeinerung.
- Verallgemeinerung: Die Verallgemeinerung erwächst aus dem Versuch, das Ergebnis des Erfahrungsaustauschs auf andere Praxisfelder zu übertragen, bzw. mit den Erfahrungen in anderen Praxisfeldern zu vereinbaren. Der Vergleich der Erfahrungen in verschiedenen Praxisfeldern kann auf Antrieb zu einer einheitlichen Theorie führen,
 1. wenn die Erfahrungen in den verschiedenen Praxisfeldern das Gleiche bedeuten, also ohne Beeinträchtigung oder spürbare Streckung durcheinander ersetzbar oder vertauschbar sind (Äquivalenz),
 2. wenn sich die eine Erfahrung widerspruchsfrei der anderen unterordnen lässt (Subjunktion),
 3. wenn eine Erkenntnis eindeutig aller Erfahrung vorangeht – wie in den Sätzen der Logik und Mathematik (Apriori).

Gelingt das nicht, so können die Erfahrungen dennoch vereinbart werden,

4. wenn sie als Bestandteile einer mit ihnen nicht identischen Theorie angesehen werden können (Konjunktion)
5. wenn widersprüchliche Erfahrungen aus der historisch unterschiedlichen Entwicklung der Praxisfeldbedingungen verstanden werden können (Dialektik).

Gelingt es auch dann noch nicht, die Erfahrungen in eine einheitliche Theorie zu integrieren, so ist zu prüfen, ob nicht bei der Erfahrungsbildung und/oder Konsensfindung unbemerkt Fehler unterlaufen sind. Manchmal führen neue Praxiserlebnisse automatisch zur Revision oder Neueinschätzung von Erfahrungen. Manchmal führt eine Weiterentwicklung der Theorie zur Lösung des Problems. In jedem Fall ist das Misslingen einer einheitlichen Theorie kein Grund zu Selbstzweifeln, sondern zum Weiterarbeiten und Weiterdenken. Eine zentrale Rolle dürfte in diesem Theoriekonstruktionsprozeß stets der Erfahrungsaustausch spielen, auch in der Form des Durcharbeitens von Literatur zum Praxisfeld und zur Theorie. Nur am Rande sei erwähnt, dass die oben angegebenen Hinweise, wie man zu einer Verallgemeinerung seiner Erfahrung kommt, mit der Entwicklung des internationalen Handels und des Geldes als zentrales „Vergleichsinstrument“ seit Beginn der Bronzezeit (etwa 2000 vor der Zeitrechnung) in der menschlichen Forschung zunehmend an Geltung gewannen. Alternative Konzepte, die als rational zu kennzeichnen wären, sind nicht bekannt. Zahlreiche (vor allem positivistische) Konzepte versagen allerdings indirekt und selten explizit Punkt (5) die Anerkennung.

- Veränderung: Auf Grund der allgemeinen Theorie oder zumindest theorieähnlicher Teileinsichten wären dann Strategien zur Veränderung der Praxis zu entwickeln und erproben. Die Veränderungsrichtung und ihre Ziele sind dabei aus der Theorie heraus auf die konkrete Praxis hin zu entfalten. Viele allgemeine Ziele, auf die hin eine Praxis der Veränderung auf Grund theoretischer Einsichten erfahren sollte, dürften längst bekannt sein. Viele Unzulänglichkeiten und Schwierigkeiten der Praxis dürften z.B. auch heute noch auf die Nichtverwirklichung der Ideale der französischen Revolution (Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit – oder wie wir heute sagen würden: Solidarität) zurückgeführt werden können. Strittig sein dürfte vor allem die Veränderungsmethode. Die Praxisforschung unterscheidet sich vor allem in diesem Punkt von anderen wissenschaftlichen Ansätzen. (Vgl. dazu das oben in Kap. 5 Ausgeführte.)

- Lernprozessreflexion: Der explosionsartige Fortschritt der Menschheitsgeschichte im Verhältnis zur Weltgeschichte dürfte nicht unwesentlich durch die Möglichkeit der Unterbrechung der Praxis bedingt sein, wie sie gerade auch durch die spezifischen Eigenarten menschlicher Sprache eröffnet werden, die ja verstärkt Rückblick und Vorausschau gestattet. Das sprachliche Distanzieren von dem, was man gerade getan hat, die Fähigkeit durch sprachliche Kommunikation, seine Praxis von sich wegzurücken, zu „vergegenständlichen“, macht zugleich den Blick und das Denken frei für die Entwicklung neuer Möglichkeiten und Alternativen seines Tuns. Erst indem man sprachlich festhält, was man getan und im Austausch seiner Praxiserfahrungen gelernt hat, wird der Fortschritt wirklich auf eine neue Ebene gehoben. Erst dann wird einigermaßen verhindert, daß man über das alltägliche Tun hinter die gelegentlich schon einmal gemachten Erfahrungen und Lernfortschritte aus mangelndem Überblick oder durch schlichtes Vergessen zurückfällt. Die Schrift hat diese Möglichkeiten besonders in der alphabetischen Form noch erheblich gesteigert. (Eine abermalige qualitative Steigerung dürfte die Erfindung von Datenverarbeitungsanlagen darstellen, deren Früchte aber wohl erst spätere Generationen zu nutzen verstehen werden, wenn die Bedienung dieser Anlagen in der Gesellschaft ähnlich selbstverständlich geworden ist wie heute die der Schrift.) Gerade für Kommunikationswissenschaftler sollte aus dieser Einsicht heraus die Lernprozeßreflexion zentraler Bestandteil der Praxistätigkeit sein. Wo immer es möglich ist, sollte man also die Gelegenheit wahrnehmen und Beobachtungen und Erlebnisse in einem Protokoll und zur zusätzlichen Kontrolle auch mit dem Tonband festhalten. Die abstrakteren Ergebnisse des Erfahrungsaustauschs und die Verallgemeinerungsversuche wird man wohl ohnehin nur in schriftlicher Form weitergeben können. Entgegen landläufigen Vorstellungen bedeutet diese partielle Unterbrechung der Praxistätigkeit in der Regel nicht Zeitverlust, sondern umgekehrt Zeitgewinn, da so ein Rückfall auf einen bereits überwundenen Erkenntnisstand weitgehend vermieden werden kann.

Der Studiengang ist vorläufig so geplant, daß die Erkundungsphase im ersten Semester probeweise, im zweiten normalerweise und die Hauptphase im dritten und vierten Semester durchlaufen werden können. Das Praxisfeld kann nach dem 1. Semester gewechselt werden, sollte aber in den folgenden drei Semestern sinnvollerweise beibehalten werden.

Zur theoretischen Unterstützung der Praxisforschung ist in den Studiengang die Beschäftigung mit einem linguistischen Lehrbuch eingelassen, das im ersten Semester in den Plenumsitzungen sogar im Mittelpunkt steht.

9. Grobplanung für das erste Semester.

Planung wird in ihren positiven Möglichkeiten verkannt, wenn man sie wie die Tätigkeit des Uhrmachers im Verhältnis zum Ticken der Uhr sieht, wie die unsichtbaren Drähte über Marionetten, als Korsett – oder wie immer man sie karikiert hat. Planung ist nicht notwendig mit Herrschaft verbunden. Sie kann sogar eine wichtige Bedingung für die Befreiung von Herrschaft sein. Voraussetzung ist nicht nur ihre Kontrolle durch die Betroffenen, sondern auch, dass sie an den wichtigsten Punkten die Möglichkeit ihrer eigenen Revision im Lichte rationaler Argumentation vorsieht. Umgekehrt kann Planungslosigkeit etwa in bezug auf den Umweltschutz hochgradig mit bestimmten Herrschafts- und Unterdrückungsformen einhergehen. Die folgende Grobplanung für das erste Semester versucht einen Weg zwischen autoritärem Bürokratismus und planlosem Emotionshörigkeit zu finden. Sie will einerseits bewußt einen Eindruck vermitteln, wie ein Seminar im Grundriß ablaufen kann. Andererseits versteht sie sich aber auch als eine Art Trampelpfad in den Urwald der Kommunikationswissenschaften, von dem man sofort abweichen kann, wenn sich dem Seminar angesichts konkreter praktischer Erlebnisse plötzlich Möglichkeiten der Erfahrungsauswertung eröffnen, die nicht vorhersehbar waren. In keinem Fall sollte sie aber Anlaß dazu werden, daß man sich zum Sklaven eines selbstgebastelten oder einmal beschlossenen Plans degradiert.

Die Grobplanung fürs 1. Semester verfährt dabei – wie bereits angedeutet – zweigleisig. Sie folgt einerseits einer Art Anti-Lehrbuch zur Vermittlung kritischen Selbstbewußtseins gegenüber einer respektheischenden Wissenschaft, bereitet aber andererseits behutsam auf eine linguistische Praxisforschung vor, wie sie dann in nachfolgenden Semestern durchgeführt werden kann. An verschiedenen Knotenpunkten werden beide Stränge zueinander in Beziehung gesetzt. Diese „Knotensitzungen“ sind sehr wichtig, weil in ihnen die Plattform erarbeitet wird, auf die die folgenden Sitzungen aufbauen.

Planung	Plenum	Arbeitsgruppe	Einzelarbeit / Aufgaben / Lektüre
Seminarleiter (SL) + Tutoren (Tut)	Kommunikationsspiel		‚Vorschläge‘
SL + Tut	Kompakt-Seminar: Disk. der ‚Vorschläge‘, Gruppenbildung	Disk. des Vorverständnisses vom Praxisfeld (PF)	T.S. Elliott: ‚Die Cocktail-Party‘ (Welche Funktion hat Sprache?)
SL + Tut	Die Funktion von Sprache in T.S. Elliott: ‚Cocktail-Party‘	Disk. über Möglichkeiten des PF-einstiegs	‚Im Bus‘, ‚In der Vorschule‘ (Welche Bedingungen wirken auf Sprache ein?)
SL + Tut	Bedingungen konkreten Sprechens (‚Im Bus‘, ‚In der Vorschule‘). Cocktail-Party, Bus, Vorschule als PF	Erstellen eines ‚Kontaktpapiers‘ (vgl. Kap. 4.3)	
Planungsgruppe (PG)	Diskussion der ‚Kontaktpapire‘	Verbesserung der ‚Kontaktpapire‘ auf Grund der Plenumsdisk. Wie gehe ich bei der	Drei Zeitungstexte (Aufgabe: Rekonstruktion des Ereignisses, auf das sie sich beziehen)

		Kontaktierung im PF vor?	
Seminar- gruppe (SG)	Das hinter Zeitungstexten stehende Interesse	Erste Kontaktaufnahme mit einigen Gewährsmännern des PF	Lektüre von Binder...
PG	Wie komme ich an Veröffentli- chungen zu meinem PF her- an?	Verteilung der Veröffentli- chungen zum PF auf die Grup- penmitglieder	Brecht: „Kreidekreuz“ (Wel- che Intentionen verfolgen SA- Mann bzw. Arbeiter?) Lektüre der Veröffentlichungen zum PF mit Inhaltsangaben.
SG	Verhältnis von Sprache u. Bewusstsein in Brecht: „Krei- dekreuz“	Welche Bedeutung hat Spra- che im PF (Sammlung von Diskussionspunkten)	Bürkle, Wolfgang: Sprachver- halten bei Daimler (Text eines früheren Seminarteilnehmers)
PG	Knotensitzung: Disk. v. Bürk- le. Vergleich mit dem PF der Gruppe	Fortführung der Disk. über die Rolle der Sprache im PF. Lernprozessreflexion des 1. Seminarteils	„Überblick über die Geschich- te der Linguistik“ (internes Papier des SL)
SG	Fragen zum „Überblick über die Geschichte der Linguistik“		Abschluß der Inhaltsangaben zu den Veröff. über das PF
SG	Wie fertige ich einen For- schungsbericht an?	Redaktion der Inhaltsangaben zu den Veröffentlichungen über das PF (Forschungsbe- richt)	„Strukturalismus“ (internes Papier des SL)
SG	Vergleich des bisher erarbei- ten Sprachbegriffs mit dem im „Strukturalismus“-Papier	Forschungsbericht (Fertigstel- lung, Tippen + Kopieren)	Bierwisch: Sprache u. Ge- dächtnis
SG	Verteilen der Forschungsbe- richte. Diskussion des Bier- wisch-Aufsatzes	Diskussion der Forschungsbe- richte der anderen Gruppe	Forschungsberichte der ande- ren Gruppen
PG	KO-Sem.: Diskussion der Forschungsberichte. Lernpro- zessreflexion des 2. Teils		
SL	Knotensitzung: Einleitung in die ‚bedeutungsanalytische Paxisforschung‘	Diskussion der ‚bedeutungs- anal. Praxisforschung‘	„Bedeutungsanal. Praxisfor- schung“ (internes Papier des SL)
PG	Disk. der ‚bedeutungsanal. Praxisforschung‘	Vorbereitung der Seminarkri- tik	Vorbereitung der Seminarkri- tik
PG	Seminarkritik		

10. Qualifikation

Zur Frage der Qualifikation verweise ich auf die Einleitung zum Vorlesungskommentar des Deutschen Seminars. Die Anforderungen in den Seminaren dieses Studiengangs könnte man als über diesen Regelungen liegend interpretieren. Falls ein Seminar dieses als unzumutbar empfindet, muß darüber rechtzeitig ein Mehrheitsbeschluss herbeigeführt werden. Unter diesen Bedingungen müsste auch der Studienplan entscheidend verändert werden.

Der Beurteilung zugrunde liegen alle schriftlichen Erzeugnisse des Seminars, im ersten Semester außer den Protokollen vor allem das ‚Kontaktpapier‘ und der Forschungsbericht, später der Aktionsplan und der Projektbericht. Bei der Notenfindung ist darauf zu achten, dass das kultusministerielle Verbot der Einheitsnote (alle kriegen die gleiche Note) auch für die Notengebung innerhalb einer Gruppe strikt beachtet wird. Bei Gruppenarbeiten muß jeder Gruppenteilnehmer für einen zusammenhängenden Teil verantwortlich zeichnen. Aus seiner Beteiligung an der Plenumsdiskussion über seine Gruppenarbeit („Kolloquium“) muß hervorgehen, dass er tatsächlich an ihr mitgewirkt hat. Kann er an diesem Kolloquium nicht teilnehmen, hat er sich in meiner Sprechstunde vergleichbaren Fragen zu stellen. Im ersten Fall beschließt das Plenum – falls darüber Einigkeit besteht – auf Vorschlag der Gruppe über die Note, im zweiten Fall ich.

Was ich von Notengebung wissenschaftlich halte, habe ich in meinen „Prinzipien wissenschaftlicher Studienplanung“ ausgeführt, die in mehreren Kopien in der Seminarbibliothek zu finden sind. Den dort diskutierten Vorschlag von „Notenverträgen“ habe ich auf Grund der in einigen Seminaren zusammengetragenen Gegenargumente inzwischen fallengelassen.

11. Literatur

1) Linguistische Veröffentlichungen (für das 1. Semester)

Ellerbrock, J./Jaritz, P./Kühnert, W./Magens, A.: Vom alltäglichen Sprachverständnis zum wissenschaftlichen Sprachbegriff. Weinheim: Beltz. 1979 (Pragmalinguistik 16).

(Eine sehr originelle didaktisch reflektierte Einführung in die Linguistik, die ich darum allen anderen vorziehe, weil sie nicht einfach Wissenschaft vorstellt, sondern zunächst einmal die Fähigkeit entwickeln hilft, sie kritisch zu hinterfragen.)

Bierwisch, M.: Sprache und Gedächtnis: Ergebnisse und Probleme. In: Klix, F./Sydow, H. (Hrsg.): Zur Psychologie des Gedächtnisses. Berlin: VEB Dt. Verlag der Wissenschaften. 1977 (ebenf. Bern, Stuttgart, Wien: Huber 1977). S. 117-149.

Zur Mainsite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/HD.pdf>

Zur Startsite: <http://w210.ub.uni-tuebingen.de/portal/GIFT/>

(Eine allgemeinverständliche Einführung in den neuesten Stand der Transformationsgrammatik, die leider bei Ellerbrock u.a. nicht repräsentiert ist.)

König, W.: dtv-Atlas zur deutschen Sprache. München 1978.

(Eine herkömmliche Einführung in die germanistische Linguistik mit dem Schwergewicht auf Sprachgeschichte und Dialektologie.)

2.) Veröffentlichungen zu den wissenschaftlichen Arbeitstechniken

Heidtmann, F.: Wie finde ich pädagogische Literatur? Berlin (W): Berlin Verlag. 1976 (Orientierungshilfen 2)

Binder, A. u.a.: Einführung in die Techniken literaturwissenschaftlichen Arbeitens. Kronberg/Ts.: Scriptor. 1974. (Skripten Literaturwissenschaft B)

Geiger, H./Klein, A./Vogt, J.: Hilfsmittel und Arbeitstechniken der Literaturwissenschaft. Düsseldorf: Bertelsmann. 1971.

(Alle drei Titel sind etwa gleichwertig und können auch fürs Linguistikstudium mit Gewinn verwendet werden).

3.) Veröffentlichungen zur Technik der Studienplanung

Oelschlaeger, D./Müller, C.W.: Wie man sein Studium organisieren kann. In: Schweim, L. (Hrsg.): Der andere Studienführer. Weinheim: Beltz. 1973, S. 98-117.

Müller, C.W.: Was man beim Studium verlernen muß. ebenda. S. 76-96.

(Beide Titel zur Einführung)

Mack, B./Volk, H.: Handlungsforschung in der Lehrerbildung. Weinheim: Beltz. 1976

(Am Beispiel eines kommunikationswissenschaftlichen Seminars werden die hochschuldidaktischen Grundlagen wissenschaftlicher Studienplanung diskutiert.)

Simon, G.: Prinzipien wissenschaftlicher Studienplanung – am Beispiel der germanistischen Linguistik. Tübingen: Zentrum für Hochschuldidaktik 1976.

(Vervielfältigtes Manuskript zur Grundlegung des obigen Studienplans mit einer ausführlichen Auseinandersetzung mit nicht praxisbezogenen linguistischen, didaktischen und wissenschaftstheoretischen Positionen.)