

Modell eines projektbezogenen linguistischen Grundkurses

0. Vorbemerkung

Die folgende Beschreibung eines Linguistik-I-Modells ist nur auf dem Hintergrund einer umfassenden didaktischen Theorie voll verständlich. Ansätze dazu habe ich zur Hamburger Tagung der Projektgruppe 2 des Arbeitskreises „Hochschuldidaktik“ vorgestellt. Diese Ansätze sind inzwischen stark verändert und vor allem ausgeweitet worden, so daß sie eine eigene Monografie erforderlich machen. Diese Monografie hoffe ich noch im Jahre 1972 fertigstellen zu können. Auf Grund dieser Hoffnung glaube ich es verantworten zu können, hier ein Grundkursmodell ohne theoretische Basis lediglich mit dem Hinweis auf jene Monografie zu präsentieren. Im übrigen wird derjenige, der sich in der einschlägigen didaktischen Literatur auskennt, unschwer erkennen, daß dieses Modell keineswegs das Produkt einer „theorieleeren Praxis“ ist.

1. Genese des Modells

Im März 1970 legten eine Reihe von Tübinger Linguisten auf einer Tagung in Mannheim eines der ersten Konzepte für den linguistischen Grundkurs an Universitäten vor, das den Anspruch erhob, didaktisch reflektiert zu sein. Es bestand aus einer einstündigen Großgruppenveranstaltung, in der vor circa 100 Studenten eine Einführung in einzelne Gebiete der Systemlinguistik (Kommunikationsmodell, Phonetik, Phonemik, Morphologie und Syntax) in Vortragsform gegeben wurde, einer einstündigen Laboratoriumsgruppen-Sitzung mit etwa 20—30 Teilnehmern, in der jeder Dozent den Gegenstand der Großgruppenveranstaltung anhand von Aufgaben weiter zu vertiefen suchte, und einer zweistündigen Kleingruppensitzung, die unter der Leitung eines Tutors der Vor- und Nachbereitung des jeweiligen Gegenstandes sowie der Erarbeitung eines Gruppenreferats dienen sollte. Hauptziel war die Einführung in die grundlegenden Begriffe und Methoden der Systemlinguistik.

Dieses Modell habe ich in Tübingen im Sommersemester 1970 kennengelernt und ebendort zusammen mit seinen Urhebern erprobt. Die auch von den meisten Kollegen zugegebenen Mängel dieses Modells (fehlender Praxisbezug und Versagen vor allem der Großgruppenveranstaltung) und sein grundsätzlicher didaktischer Dilettantismus veranlaßten mich, für das Wintersemester

1970/71 eine neue Linguistik-I-Konstruktion zu entwerfen. Diese Konstruktion wurde inzwischen in zwei Varianten erprobt, die *Independenzversion* im Wintersemester 1970/71 in zwei Kursen sowie im Sommersemester 1971 in einem Kurs und die *Aspektversion* im Sommersemester 1971 in einem Kurs sowie jetzt im Wintersemester 1971/72 in zwei Kursen.

Beide Varianten wurden speziell auf Tübinger Verhältnisse zugeschnitten. Diese sind zur Hauptsache gekennzeichnet durch die Verfügung des Fachbereichs, daß Seminare möglichst nicht mehr als 25, maximal 30 Teilnehmer haben dürfen, und daß jedem Grundkurs wenigstens zwei bezahlte Tutoren zugeteilt werden können. Diese durch eine Art inneren numerus clausus erkauften, für die Realisierung zukunftsweisender hochschuldidaktischer Modelle jedoch idealen Bedingungen verringern natürlich die Übertragbarkeit auf andere Hochschulverhältnisse. Dennoch vermute ich, daß das Modell auch in nicht so günstigen Fällen als Anregung zumindest in Einzelheiten und als konkrete Utopie Bedeutung erhalten kann.

Der Vergleich der beiden Varianten fiel eindeutig zugunsten der Aspektversion aus. Damit aber die Kriterien für die Veränderung des Modells durchsichtiger und die an ihm geübte Kritik verständlicher werden, sei hier dennoch eine kurze Schilderung der Independenzversion gegeben. (Nach der Fassung vom Sommersemester 1971.)

2. *Die Independenzversion*

Independenz- und Aspektversion sind Varianten eines Verbundsystems mit folgenden Veranstaltungsformen:

1. Arbeitsgruppen
2. Plenum
3. Kompaktsitzung
4. Planungsgruppe
5. Einzelarbeit

In beiden Varianten wurde die Hauptarbeit in die Arbeitsgruppen verlegt aus der didaktischen Erkenntnis heraus, daß die Kommunikationsschwierigkeiten — metaphorisch gesprochen - vermutlich mindestens „mit dem Quadrat der Mitgliederzahl“ in einer Gruppe wachsen. (Sader et alii, 1970,65.) Es wurden jeweils fünf arbeitsverschiedene Gruppen (im Wintersemester 1970/71 vier) mit maximal 6 Teilnehmern gebildet. Die erwähnten idealen Bedingungen wurden also ziemlich optimal genutzt.

Die Independenzversion unterschied 2 Gruppen typen:

- Themengruppe
- Fachgruppe

Die *Themengruppen* hatten jeweils eines der folgenden pragmalinguistischen Themen zu behandeln

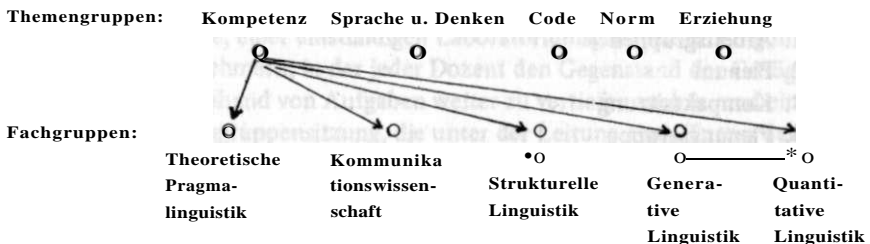
1. Eine Versuchsanlage zur Ermittlung der Sprachkompetenz einer sozialen Gruppe („Kompetenzgruppe“)
2. Eine Versuchsanlage zur Klärung des Verhältnisses von Sprache und Denken („Sprache und Denken“)
3. Ein linguistisches Merkmalssystem zur Kennzeichnung schichtenspezifischer Sprachcodes („Codegruppe“)
4. Eine Strategie zur Änderung von Sprachnormen („Normengruppe“)
5. Planung eines Experiments zur kompensatorischen Spracherziehung („Erziehungsgruppe“)

Die Themen überschneiden sich in einigen Punkten, konnten aber unabhängig voneinander bearbeitet werden. (Darum „Independenzversion“.)

Um sich für die Bearbeitung obiger Themen Anregungen zu holen, entsandte jede Themengruppe je einen oder zwei Vertreter in eine *Fachgruppe* mit einem der folgenden Gegenstände:

- Theorie der Pragmalinguistik
- Kommunikationswissenschaft
- Strukturelle Linguistik
- Generative Linguistik
- Quantitative Linguistik

Die Beziehungen zwischen Themen- und Fachgruppen können in folgendem Schema veranschaulicht werden:



Von den 5 Vertretern der Kompetenzgruppe ging also je einer in eine Fachgruppe. Dort löste er gemeinsam mit je einem oder zwei Vertretern aus „Sprache und Denken“, „Code“, „Norm“ und „Erziehung“ Aufgaben aus dem jeweiligen Fachgebiet und befragte dessen Methoden auf ihre Relevanz für das Gruppenthema.

Die Themengruppen ihrerseits erörterten den Beitrag der jeweiligen Fachgebiete zur Lösung ihres Problems, entwickelten gewöhnlich einen eigenen Ansatz, erprobten ihn — sofern möglich - an einem Beispiel, fertigten darüber ein Paper an und stellten es am Ende des Semesters im Plenum zur Diskussion.

Fachgruppen- und Plenumsitzungen wechselten einander wöchentlich ab. Im *Plenum* wurden kurze Überblicke über die Gegenstände der Fachgruppenarbeit geboten. Die Gruppen gaben improvisierte Zwischenberichte von ihrer Arbeit, und die Planungsgruppe brachte Änderungsvorschläge zur Abstimmung.

Alle Themengruppen entsandten je einen Vertreter in die *Planungsgruppe*. Die Teilnehmer einer Themengruppe konnten sich in dieser Funktion abwechseln. Die Planungsgruppe trat wöchentlich einmal zusammen. Sie hat die Plenumsitzungen vorbereitet, Entscheidungshilfen für Probleme erarbeitet, über die im Plenum abgestimmt werden soll, Organisationsfragen (z. B. Ausfindigmachen des Tagungsorts und -termins für das Kompaktseminar) versucht zu lösen und Änderungsvorschläge für Seminarconstruction und -ablauf operationalisiert. Diese Planungsgruppen trugen durch ihre Kritik und ihre Vorschläge wesentlich zur Verbesserung der Seminarconstruction bei. Für die Studenten, die später, einmal den Lehrerberuf ergreifen, war die Planungsgruppe eine hervorragende Gelegenheit, schon jetzt durch aktive Mitwirkung das Planen und Organisieren von Sitzungen zu erlernen.

Die Kompaktsitzungen fanden ganztägig an einem Wochenende an einem Tagungsort außerhalb Tübingens statt. Sie bestanden aus einer Folge von Plenar- und Gruppensitzungen und dauerten 6 Stunden täglich. Die übrige Zeit konnte man verbringen, wie man wollte.

3. Kritik

Zur Independenz-Version hat die Hamburger Initiativgruppe ‚Studienreform‘ eine Kritik verfaßt, die zur Hauptsache auf die theoretischen Vorüberlegungen eingeht. Da diese theoretischen Vorüberlegungen hier nicht abgedruckt sind, und ich Grund zur Annahme habe, daß die Kritik im wesentlichen auf einem simplen Mißverständnis der in den empirischen Sozialwissenschaften üblichen Repräsentativität anstrebenden Exhaustions- und Reduktionsverfahren beruht, gebe ich hier nur die Kritik wieder, die sich direkt auf den Grundkurs (= GK) bezieht:

0. Diese Konzeption eines GK stützt sich im wesentlichen auf Gruppenarbeit. Die für eine sinnvolle Funktion des Verbundsystems vorauszusetzende Kommunikation zwischen den Einzelgruppen scheint uns nicht genügend gesichert.

1. Die Möglichkeiten empirischer Arbeit werden überschätzt. Die Einzelthemen divergieren zu stark, als daß die kommunikative Vermittlung im Plenarrahmen kohärent gestaltet werden könnte.

2. Voraussetzung für die Kohärenz der Plenumsarbeit scheint uns die Konstruktion eines Gerüsts zentraler Fragestellungen, auf das die Thematiken der Fachgruppen projizierbar sein müssen.

Dieser Forderung genügt die Theorie der Pragmalinguistik nur in Ansätzen.

3. Die Divergenzen zwischen der jeweils in der Themengruppe behandelten Problematik der Fachgruppen erscheinen nur schwer überwindlich.

Die aufgeführte Themenwahl der Fachgruppen reproduziert zum Teil die Fachsystematik der Linguistik, ohne den Bezug zu der Arbeit der Themengruppen genügend zu reflektieren.

4. Die Weitläufigkeit der angeführten Themen scheint uns mehr als notwendig zu verhindern, daß die allgemeindidaktischen Ziele von Motivation und Kreativität erreicht werden.

Dieser Kritik kann im wesentlichen zugestimmt werden. Sie wäre durch weitere Punkte zu ergänzen.

Die Independenzfassung hatte darüber hinaus im wesentlichen drei Schwächen:

- wie beim alten Referate-Seminar hatten nur diejenigen etwas vom Gruppenthema, die in der Arbeitsgruppe an seiner Ausarbeitung mitgewirkt hatten; alle übrigen blieben bloße Konsumenten;
- die Zusammenarbeit zwischen Plenum und Gruppen war immer noch ziemlich dürftig;
- die Seminarkonstruktion war zu kompliziert; man verlor zuviel Zeit mit Erläuterungen zur Seminarkonstruktion.

4. Die Aspektversion

Um die Schwächen der Independenzversion zu überwinden, ohne zugleich ihre unzweifelhaften Vorteile gegenüber anderen Modellen einzubüßen, wurde die Aspektversion entwickelt. Wenn ich recht sehe, ist sie das erste und vorläufige einzige Beispiel eines projektbezogenen Linguistik-Unterrichts im strengen Sinne.

Die Aspektversion unterscheidet sich vornehmlich in folgenden Punkten von der Independenzversion:

- die Fachgruppen fallen fort
- das Seminar erarbeitet nicht mehr 4 oder 5 relativ unabhängige Themen, sondern nur noch *ein* Thema
- die Gruppen übernehmen je einen Arbeitsschritt oder Aspekt bei der Durchführung des Projekts (deshalb „Aspektversion“)
- das Plenum erhält die Hauptfunktion, die in dieser Version unabdingbare Kooperation zwischen den Gruppen zu ermöglichen.

Im Mittelpunkt des Seminars steht also ein konkretes Forschungsprojekt. Aus Gründen, die die didaktische Theorie liefert, wurde das Thema des Projekts aus dem Bereich der Pragmalinguistik mit Schwerpunkt auf Empirie und Diagnose gewählt: „Vergleich der Sprachcodes zweier sozialer Gruppen“. Das Thema ist gegen andere aus dem genannten Bereich austauschbar.

Die Hauptarbeit wird auch nach dieser Seminarkonstruktion in den Gruppen geleistet. Sie übernehmen folgende Aspekte bzw. Arbeitsschritte am Projekt:

1. Aufstellung von im Projekt zu überprüfenden Hypothesen als zentralen Bestandteilen einer soziolinguistischen Theorie und Auseinandersetzung mit den theoretischen Implikationen des Projekts. („Theoriegruppe“, abgekürzt TH)
2. Bestimmung der zu untersuchenden sozialen Gruppe (nach Klasse, Schicht, Alter, Geschlecht usw.), Klärung des Verhältnisses von Klasse und Schicht und Erhebung einer im Rahmen des Möglichen repräsentativen Stichprobe von Versuchspersonen und Sprachdaten. („Stichprobengruppe“, abgekürzt SP)
3. Konstruktion einer Versuchsanlage zur Überprüfung einer der Hypothesen. („Versuchsanlagengruppe“, abgekürzt VA)
4. Entwicklung eines linguistischen Stilmerkmalsystems zur Beschreibung der im Versuch gewonnenen, gruppenspezifisch verschiedenen Sprachdaten. („Stilmerkmalgruppe“, abgekürzt SM)
5. Auswertung des Sprachmaterials mit Hilfe exakter Vergleichstests. („Auswertungsgruppe“, abgekürzt AUS)

Diese 5 Gruppenthemen entsprechen den 5 Hauptarbeitsschritten im pragmalinguistischen Forschungsprozeß, wie er bei intersubjektiver kontrollierbarer Überprüfung ähnlicher Hypothesen zu verlaufen pflegt. Der pragmalinguistische Forschungsprozeß liefert auch den Hauptteil des Aufrisses für den Semesterplan:

- I. Vorbereitung
 - Einführung in didaktische Grundlagen des Seminars
 - Überblick über die Sprachwissenschaft
- II. Planung des Projekts
- III. Durchführung des Projekts
 - Hypothesenbildung
 - Stichprobenerhebung
 - Feldforschung (eventuell Transkription)
 - Stilmerkmalbestimmung
 - Auswertung
- IV. Interpretation

Die Arbeitsgruppen sind sehr stark auf Koordination ihrer Tätigkeit angewiesen. Diese Koordination ist zum Teil bereits in den Gruppen selbst zu leisten.

Die Arbeitsteilung zwischen den Gruppen ist nicht in dem Sinne zu verstehen, daß man die Arbeitsschritte, die die anderen Gruppen zentral übernehmen, — wie das bei der Fließbandarbeit möglich ist — einfach ignoriert. Vielmehr funktioniert die Kooperation umso besser, je intensiver die einzelnen Stadien des Projekts überblickt und d. h. eben auch die Probleme der anderen Gruppen mitreflektiert werden. Bei der Konstruktion der Versuchsanlage (z. B. Aufbau eines Fragebogens für ein Interview) etwa ist es wesentlich, daß man zugleich überlegt, welche Hypothesen und welche Versuchspersonen damit untersucht werden können, sowie welche Art von Sprachdaten sich ergeben werden, ob zusammenhängend oder stark durch Interviewerfragen unterbrochen usw.

Zur Verstärkung dieser Koordination ist es erforderlich, daß sich die Gruppen gegenseitig über den Stand ihrer Arbeit informieren und die Lösungsversuche aus ihrer Sicht kritisieren. Dabei müssen einige Gruppen z. B. SP und VA sowie SM und AUS) stärker miteinander kooperieren als andere. Die Theoriegruppe hat sogar eine zentrale Stellung, insofern als ihre Entscheidungen erhebliche Konsequenzen für die aller anderen Gruppen haben/

In dieser Kooperation zwischen den Gruppen liegt die Hauptaufgabe des Plenums, das darüber hinaus noch Kurzeinführungen in folgende Komplexe zu liefern hätte, die für das Projekt relevant werden könnten:

1. Didaktische Grundlagen des Seminars
2. Überblick über die Linguistik als Pragmalinguistik
3. Gesellschaftspolitische Ziele des Sprachunterrichts
4. Quantitative Linguistik (Stichprobentechnik und Auswertungsmethoden)
5. Morphemik, Syntax oder Semantik als Grundlage für die Entwicklung von Stilmerkmalsystemen.

Planungsgruppe und Kompaktseminar haben in der Aspektversion die gleichen Funktionen wie in der Independenzversion.

Der Einzelarbeit überlassen werden vor allem folgende Aufgaben:

- Lektüre einzelner linguistischer Artikel
- Durchführen einzelner Schritte am Projekt
- Entwürfe für das Gruppenarbeitspapier

Die Lektüre wird bewußt auf ein Mindestmaß beschränkt und ersetzt durch das Lernen im Gruppengespräch, um der Erkenntnis der Lernpsychologie Rechnung zu tragen, daß Lernen nicht nur ein rationaler, sondern auch ein emotionaler Prozeß ist, in dem die Möglichkeit der Identifikation eine entscheidende Rolle spielt, und darum effektiver durch Mehrweg-Kommunikation gefördert wird als durch Einweg-Kommunikation.

5. Semesterplan

Der folgende Semesterplan wurde von der Aspektversion her entwickelt. Vor allem die Vorbereitungsphase hat zunächst Schwierigkeiten gemacht und wurde daher mehrfach geändert.

Die eingeklammerten Ziffern zu Anfang einiger Zeilen geben die Woche seit Semesterbeginn an. Die eingeklammerten Veranstaltungsformen gehören mit der vorhergehenden kursiv gesetzten zusammen.

I. Vorbereitung

- (1.) *Plenum:* Was kann man von einem linguistischen Einführungskurs erwarten?
Didaktische Ziele des Seminars.
Hochschulpolitische Aspekte des Seminars.
- Einzelarbeit:* Lektüre dieses Artikels sowie von W. Niepold, *Sprache und soziale Schicht*, Berlin: Spiess 1970.
- Kompaktseminar:*
(Plenum): Wozu Linguistik?
Schaffen von Problembewußtsein durch Selbsterfahrung im Einweg-Kommunikationstest von Leavitt (s. T. Brocher, *Gruppendynamik und Erwachsenenbildung*, Braunschweig: Westermann Taschenbuch 1967, S. 142-151).
Vergleich der Ergebnisse.
- (Ad-hoc-Gruppen) : Diskussion der Ergebnisse.
Wodurch ist das partielle Nicht-Funktionieren bzw. Funktionieren der Kommunikation im Test bedingt?
Welche Momente haben den Kommunikationsvorgang im Text konstituiert und beeinflußt?
- (Plenum): Einordnung der Diskussionsbeiträge in ein Kommunikationsmodell.
Linguistik als Hilfsmittel zur Optimierung der Verständigung.
- (Plenum): Das Problem der Sprachbarrieren.
- (Ad-hoc-Gruppen): Vergleich zweier schichtenspezifischer Texte.
Worin unterscheiden sich die Texte?
Wodurch sind die Unterschiede bedingt?
- (Plenum): Sammeln und Ordnen der Diskussionsbeiträge aus den Gruppen.
Einbeziehen in eine Theorie vom Verhältnis von Sprache und Gesellschaft.
- (Plenum): Bericht über ein soziolinguistisches Forschungsprojekt.
- (Ad-hoc-Gruppen): Aufweis der einzelnen Arbeitsschritte dieses Projekts.
- (Plenum): Der pragmalinguistische Forschungsprozeß als Grundlage der Seminarkonstruktion.
- (Plenum): Erklärung der Seminarkonstruktion.
- (Ad-hoc-Gruppen) : Diskussion der Seminarkonstruktion.
- (Plenum): Zusammentragen der Diskussionsbeiträge.
Sprachdidaktische Ziele der Seminarkonstruktion.
Einteilung der Arbeitsgruppen.

- (2.) **Plenum:** Problematisierung der quantitativen Stichprobentechniken.
(Ad-hoc-Gruppen): Diskussion der Angemessenheit der quantitativen Stichprobentechniken bei der Auswahl von Versuchspersonen in soziolinguistischen Experimenten.
(Plenum): Sammeln der Diskussionsbeiträge.
 Einführung in grundlegende quantitative Stichprobentechniken.
Arbeitsgruppen: Erste Versuche zur Klärung des Gruppenthemas.
TH: Verteilung der Lektüre zum Gruppenthema.
Einzelarbeit: Lektüre von W. Niepold, Sprache und soziale Schicht, Berlin: Spiess 1970.
TH: Lektüre über das Gruppenthema.
- (3.) **Plenum:** Grundlegende Strategien zur Auffindung eines interpretationsorientierten Stilmerkmalsystems.
(Ad-hoc-Gruppen): Versuch der Durchführung einer solchen Strategie am Beispiel der schichtenspezifischen Texte.
(Plenum): Zusammentragen der Ergebnisse der Gruppenarbeit.
 Einführung in eine Konstituentenstruktur-Grammatik als Stilmerkmalsystem.
Arbeitsgruppen: Das Verhältnis des Gruppenthemas zum zentralen Seminarthema.
 Verteilung der Lektüre zum Gruppenthema.
TH: Welche Grundgedanken sollen der Kern einer Theorie vom Verhältnis von Sprache und Gesellschaft sein?
Einzelarbeit: Lektüre zum Gruppenthema (gegebenenfalls auch in den beiden folgenden Wochen).
- (4.) **Plenum:** Einführung in die Transformationsgrammatik als Stilmerkmalsystem.
(Ad-hoc-Gruppen) Lösung von Aufgaben zur Stilmerkmalsanalyse.
(Plenum): Diskussion der Ergebnisse.
 Zusammenfassung
Arbeitsgruppen: In welchen Punkten muß mit den übrigen Gruppen insgesamt und einzeln zusammengearbeitet werden?
TH: Verhältnis von Sprache und Gesellschaft.
SP: Verhältnis von Klasse und Schicht.
VA: Vorüberlegungen und erste Vorschläge zur Versuchsanlage.
- (5.) **Plenum:** Einführung in Problematik und Argumentationsweisen der quantitativen Linguistik (Auswertungsmethoden).
(Ad-hoc-Gruppen) Lösung von Aufgaben.
(Plenum): Besprechung von Aufgaben.
Arbeitsgruppen: In welchen Punkten muß mit den übrigen Gruppen insgesamt und einzeln zusammengearbeitet werden?
TH: Formulierung von empirisch überprüfbaren Hypothesen von der zugrunde liegenden Theorie aus.
SP: Welche sozialen Gruppen sollen untersucht werden?
 Welche Stichprobentechnik ist die angemessenste?

VA : Ausarbeitung von Vorschlägen zur Versuchsanlage.
SM und AUS : Besprechung von Fragen und Aufgaben zum
Gruppenthema.

II. Planung

- (6.) *Plenum:* Kurzberichte aus den Gruppen.
Koordination der Arbeit zwischen TH, SP und VA .
Kritik von SM und AUS.
- Arbeitsgruppen:* TH, SP und VA : Ausarbeitung von kurzen Vorschlägen und
Thesen zum Gruppenthema in Paperform.
SM: Erste Vorschläge zur Stilmerkmalsbestimmung.
AUS: Besprechung von Aufgaben zum Gruppenthema.
- Einzelarbeit:* Erkundung von Möglichkeiten zur Durchführung des Pro-
jekts.
- (7.) *Plenum:* Besprechung der Paper von TH, SP und VA .
Entscheidung, welche Hypothesen, welche sozialen Gruppen
in welcher Stichprobe und mit welcher Versuchsanlage
überprüft werden sollen.
- Arbeitsgruppen:* Vorschläge zur Organisation der Durchführung des Projekts.
SM: Ausarbeitung von kurzen Vorschlägen und Thesen zur
Stilmerkmalsbestimmung.
AUS: Erprobung eines Vergleichstests etwa an den ange-
führten schichtenspezifischen Texten oder anderen Beispie-
len.

III. Durchführung

- (8.) *Plenum:* Organisation der Durchführung des Projekts.
- Alle Arbeitsgruppen:* Feldforschung (eventuell mit Transkription).
- (9.) *Plenum:* Besprechung der Organisation der Auswertung.
- Arbeitsgruppen :* Feldforschung (eventuell mit Transkription).
SM: Anfertigung eines Papers zur Stilmerkmalsbestimmung.

IV. Auswertung

- (10.) *Plenum:* Organisation der Stilmerkmalsbestimmung und Auswertung.
- Arbeitsgruppen:* TH, SP und VA : Vorbereitung der Projektkritik.
SM und AUS : Stilmerkmalsbestimmung und Auswertung.
- (11.) *Plenum:* Besprechung von Problemen bei der Stilmerkmalsbestim-
mung und Auswertung.
- Arbeitsgruppen:* Ausfüllen des Abschluß-Fragebogens zur Seminarkritik.
Vorbereitung der Projekt- und Seminarkritik.
AUS : Zusammenfassung der Projektergebnisse in Paper-
form.

V. Interpretation

- Kompaktseminar:* Lektüre und Interpretation der Projektergebnisse.
Projekt- und Seminarkritik.

Dieser Semesterplan ist Teil eines langfristigen Organisationsmodells für Linguistik-Unterricht an der Hochschule. Er ist eine Grobstruktur, die durch die Planungsgruppe für die einzelnen Sitzungen durch kurzfristige Organisationsmodelle (Unterrichtseinheiten) zu differenzieren ist.

6. Evaluation

Die einzige Möglichkeit der Lehrkontrolle, die sich mir bislang bot, und die ich mit Abstrichen für vertretbar halte, sind die studentischen Antworten auf eine Auswahl von Fragen, die größtenteils einem in der didaktischen Literatur bekannten Fragebogen zur Seminarkritik entstammen (s. L. Huber [Hrsg.]: Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtskritik an der Hochschule. Blickpunkt Hochschuldidaktik 6, Hamburg 1969, S. 24 ff. - H. Prior [Hrsg.]: Gruppendynamik in der Seminararbeit. Blickpunkt Hochschuldidaktik 11, Hamburg 1970, S. 192 f.). Der Fragebogen hat eine Reihe von Schwächen. Vor allem müßte er mehr auf linguistische Veranstaltungen zugeschnitten werden. (Einen derart verbesserten Fragebogen wird meine oben erwähnte Veröffentlichung zur didaktischen Theorie enthalten.) Dennoch glaube ich, daß er quantitativ mehr und qualitativ objektivere Informationen zur Lehrkontrolle vermittelt als andere heute allgemein praktizierte und propagierte Evaluationsverfahren wie Tests und Klausuren. Denn letztere korrelieren hoch mit Angst und Rollenschwierigkeiten und wie diese stark negativ mit intrinsischer Motivation und Beteiligung am Unterricht (vgl. G. Portele: Intrinsische Motivation in der Hochschule. Eine empirische Untersuchung zum „forschenden Lernen“. Blickpunkt Hochschuldidaktik 12, Hamburg 1970). Tests und Klausuren dürften darum das Bild verfälschen, ganz zu schweigen von dem negativen Einfluß, den solche Verfahren auf den Seminarablauf zu haben pflegen.

Die Antworten des Linguistik-I-Kurses mit Aspektversion möchte ich vergleichen mit denen eines Linguistik-II-Kurses über Soziolinguistik, in dem eine Seminarkonstruktion verwandt wurde, die man als eine in Richtung auf die Aspektversion verbesserte Independenzversion betrachten kann. Ergebnisse aus einem Kurs mit herkömmlicher Seminarkonstruktion liegen mir leider nicht vor. Sie würden vermutlich eine Art Gegenpol zur Aspektversion bilden, während die verglichene Independenzversion etwa in der Mitte liegen dürfte.

- Bei den Ergebnissen ist zu berücksichtigen, daß im Linguistik-II-Kursus
 - keine Tutoren zur Verfügung standen,
 - zahlreiche Gasthörer (vor allem Lehrer) und viele höhere Semester für starke Informationsunterschiede und einen größeren Semesterumfang sorgten,

- das geplante Experiment (ein Krankenhausinterview) am Bürokratismus der Krankenhausleitung scheiterte, also keine sichtbaren Seminarergebnisse vorlagen,
- die Anleitung zur Ausfüllung des Fragebogens unvollständig war,
- das Seminar im vorhergehenden Semester durch eine Projektgruppe vorbereitet worden war, was sich beim Linguistik-I-Kurs natürlich nur schlecht bewerkstelligen läßt.

Beim Linguistik-I-Kurs fehlen die Antworten der Auswertungsgruppe, die es vorzog, stattdessen an der termingemäßen Fertigstellung der Auswertungsergebnisse zu arbeiten. Da - nach meinem Eindruck - besonders diese Gruppe sehr motiviert arbeitete, nehme ich nicht an, daß dadurch die folgenden überzeugenden Ergebnisse beeinträchtigt worden wären.

Nach der Frage stehen die absoluten Häufigkeiten der Kurse I und II stets untereinander. Um einen besseren Vergleich zu ermöglichen, wurden in Klammern die Prozentzahlen hinzugefügt. Beispiel: Die 1. Frage haben im Kurs I 67% bejaht und 33% verneint, in Kurs II dagegen nur 20% bejaht und 30% verneint; 13% waren sich nicht sicher. Der Rest hat nichts angekreuzt.

Die Antworten von einer Reihe von Teilnehmern waren widersprüchlich, was daraufhindeutet, daß der Bogen zwar sehr spontan ausgefüllt wurde, aber auch manche Fragen nicht immer sehr genau gelesen wurden (nicht als ‚entweder — oder‘, sondern als ‚sowohl — als auch‘). Das kann an den Fragen, aber auch an der mangelhaften Anleitung zur Ausfüllung des Bogens oder an der geringen Konzentration der Studenten liegen.

Antworten zu einer Auswahl von Fragen zur Seminarkritik

Abgegebene Fragebögen: Kurs I-18, Kurs II - 30

Frage	Kurs	weiß		
		ja	nicht	nein
1. Haben Sie Ihre Motivation geäußert?	I	12(67)		6(33)
	II	6(20)	4(13)	9(30)
2. Hat das Seminar die ihm gesetzten Ziele im großen und ganzen erreicht?	I	12(67)	6(33)	
	II	11(37)	5(17)	T0(33)
3. Sollte ein Seminar a) inhaltlich und zeitlich vorausgeplant werden? b) ad hoc, nach den Bedürfnissen der Teilnehmer geplant werden? c) eine Mischform von a) und b) sein?	I	9(50)		2(11)
	II	18(60)	K 3)	4(13)
	I	5(28)		3(17)
	II	7(23)	3(10)	11(37)
	I	15(83)		2(11)
	II	24(80)	4(13)	2(7)
4. Halten Sie das verwandte Planungsverfahren für günstig?	I	16(89)		1(6)
	II	19(63)	4(13)	4(13)

5. Sollten die Seminarinhalte überwiegend vermittelt werden durch

a) Lektürestudium	I	4(22)	-	7(39)
	II	13(43)	2(7)	9(30)
b) Gruppenarbeit	I	18(100)	-	-
	II	25(83)	1(3)	-
c) Plenumsarbeit	I	7(39)	1(6)	2(11)
	II	19(63)	2(7)	6(20)

Wie sollten die Arbeitsgruppen ihre erarbeitete Information vermitteln?

a) durch Referate, die jedem abgezogen vorliegen	I	8(44)	1(6)	2(11)
	II	10(33)		10(33)
b) durch mündlichen Vortrag	I	4(22)	-	6(33)
	II	8(27)	3(10)	7(23)
c) durch Thesenpapiere, die einer Diskussion als Grundlage dienen	I	17(94)		
	II	25(83)	:	2(7)
d) andere Möglichkeiten			-	

I: „Protokolle“, „Zusätzliche Berichte der Gruppen über den Stand ihrer Arbeit“

II: „eventuell durch Einbringen von relevanten Einzelheiten bei passender Gelegenheit“, „Gemeinsame Sitzungen der Gruppen, die angrenzende Probleme behandeln“, (3=10%) „mündlicher Vortrag und Thesenpapier“, (3=10%) „Zusätzliche Gruppenberichte“.

7. Waren Sie im Plenum äußerungsfähiger, nachdem Sie an einer Arbeitsgruppe teilgenommen haben?

I	9(50)	4(22)	4(22)
II	14(47)	4(13)	12(40)

In welcher Gruppe fühlen Sie sich äußerungsfähiger?

a) im Plenum	I	2(11)	2(11)	K 6)
	II	3(10)	2(7)	12(40)
b) in den während des Plenums gebildeten Kleingruppen	I	6(33)		-
	II	17(57)	2(7)	2(7)
c) in den außerhalb des Plenums gebildeten Kleingruppen	I	15(83)	2(11)	
	II	27(90)		=

Kam es im Prozeß Ihrer Gruppe zu

a) Krisensituationen	I	1(6)	K 6)	15(83)
	II	13(43)	2(7)	11(37)
b) latenten Spannungen	I	6(33)		8(44)
	II	8(27)	2(7)	16(53)

Waren Sie mit der geleisteten Gruppenarbeit zufrieden?

I	10(56)	2(11)	6(33)
II	9(30)	8(27)	10(33)

Rechtfertigt das Ergebnis Ihr persönliches Engagement?

I	10(56)	6(33)	2(11)
II	17(57)	7(23)	5(17)

Halten Sie einen guten Kontakt der Teilnehmer für

a) notwendig		16(89)	-	
	Ij	28(93)		1< 3)
b) wünschenswert, aber nicht unbedingt notwendig	I	K 6)	-	
	II	3(10)	K 3)	8(27)

13. Sollte man den Teilnehmern Gelegenheit geben, sich - etwa in einem Wochenendseminar - näher kennenzulernen?	I	17(94)	K 6)	-
Hatten Sie genügend Gelegenheit	II	29(97)	1(3)	-
a) mit den Teilnehmern zu diskutieren	I	12(67)	2(11)	4(22)
	II	15(50)	3(10)	11(37)
b) mit den Dozenten zu diskutieren	I	10(56)	4(22)	3(17)
	II	16(53)	K 3)	13(43)
Sind Sie der Meinung, daß der Dozent den Anforderungen des Seminars gewachsen war?	I	12(67)	5(28)	K 6)
	II	18(60)	11(37)	K 3)
Begründen Sie kurz Ihre Entscheidung!				
<i>Kurs I:</i> „Didaktische Vermittlung war gut - Guter methodischer Ansatz - Die pädagogischen Fähigkeiten sind überdurchschnittlich - Verhältnis Teilnehmer-Dozent war ungezwungen - Dozent trat nicht besonders in Erscheinung wie jeder andere Teilnehmer - Der legerer Stil war dem Thema angemessen - Dozent gab ehrliche Antworten, gab Nichtwissen zu - Keine Verständigungsschwierigkeiten mit den Studenten — Anti-autoritäre Leitung war keine Masche, entsprach den Zielvorstellungen - Der Dozent war den Anforderungen gewachsen, die Studenten nicht - Nur teilweise, theoretische Grundlagen kamen zu kurz - Der Dozent war manchmal nicht genügend vorbereitet - Einführungen (in die Systemlinguistik) waren zu weitschweifig und größtenteils unverständlich - Dozent sollte sich gegebenenfalls autoritärer verhalten“.				
<i>Kurs II:</i> „Psychologisch und didaktisch ja - Sachlich-fachlich auf jeden Fall - Gruppenpädagogisch gesehen großartig - Simon kann fast alles - Hat, wenn nötig, sehr ungeschwellig eingegriffen - Keine Dominanz im Seminar - Respektierung der Gruppenautonomie - Kann man in einem Satz nicht sagen - Das gäb'n Roman - Wenn was schief lief, liegt das nicht am Nicht-Gewachsen-sein - Anfangs stärkere Leitung durch Dozenten (erforderlich) - Auf Grund der Zurückhaltung in der sachlichen Debatte und im Eingreifen in die Gruppenarbeit konnte man nichts über den faktischen ‚background‘ erfahren - Meiner Meinung nach hätte der Leiter öfter eingreifen und darauf achten müssen, daß <i>eine</i> Richtung verfolgt wird - Er hätte ab und zu vielleicht die Diskussion straffen können - Er ließ die dynamischen Prozesse zu sehr auf sich wirken - Hielt sich zu sehr im Hintergrunde - Ein autoritäres Vorgehen wäre manchmal besser gewesen - Mangelnde Organisationsfähigkeit - Es ist nicht total baden gegangen - Blöde Frage, schon gewachsen, aber <i>laisser-faire</i> Stil“.				
16. Integrierte sich der Dozent in das Seminar?	I	18(100)	-	-2(7)
	II	28(93)	-	-
17. Oder behielt er seine Leiterfunktion bei?	I	-	16(89)	2(11)
	II	1(3)	2(7)	24(80)
18. Konnten Sie im Verlauf des Seminars Ihre Rolle bestimmen?	I	10(56)	2(11)	4(22)
	II	13(43)	6(20)	11(37)
19. Wer leitete überwiegend die Diskussion				
a) der Dozent	I	1(6)	2(11)	9(50)
	II	2(7)	K 3)	18(60)
b) die Teilnehmer	I	14(78)	2(11)	-
	II	28(93)	-	-
20. War der Teilnehmer-Schwund größer als in anderen Veranstaltungen?	I	-	3(17)	15(83)
	II	1(3)	3(10)	25(83)

21. Sind Sie der Meinung, daß die Durchführung des Seminars der Zielsetzung gerecht geworden ist?
- | | | | |
|----|--------|-------|--------|
| I | 11(61) | 3(17) | 4(22) |
| II | 9(30) | 8(27) | 12(40) |
22. Welchen Gewinn hat dieses Seminar für Sie gebracht?

Kurs I: „Wissen aneignen ohne Tests - Selbständiges Arbeiten, Reflektieren über ein Problem unter Einbeziehung von Kreativität - Betonung der praktischen Arbeit - Vermittlung von Fähigkeiten, nicht abstraktem Wissen - Gesellschaftliche Funktion der Sprache (vor allem auch in ihrer Beschränkung) - Erfahrungen in Gruppenarbeit und Bestätigung der Notwendigkeit von Gruppenarbeit - Soziolinguistik“.

Kurs II: „Einblick in die Soziolinguistik im allgemeinen und in die Notwendigkeit eines kompensatorischen Unterrichts - 1. Endlich aus dem alten Seminar-Scheindenken raus. 2. Gruppenarbeit. 3. Hin und wieder mal einen gesoffen (klingt zwar witzig, aber ernster Hintergrund) - Motivation, ein weiteres themengleiches Seminar mitzumachen - Anreiz zur eigenen Arbeit, trotzdem leichte Frustration, da ich mehr erwartet hatte, besonders von den Teilnehmern - Neue Erfahrungen in Gruppenarbeit - Einarbeiten in Probleme der empirischen Forschung, Problematik zwischen Unterschicht und Mittelschicht, eigene Arbeit und Überlegungen zur Linguistik überhaupt - Einarbeitung in die praktischen Probleme der Linguistik - Soziolinguistische Einblicke, Erfahrungen mit Gruppenarbeit, Verlauf einer Sprachuntersuchung - Erkenntnisse inbezug auf Gruppenarbeit, ferner auf meine Zulassungsarbeit, auch Statistik - Problembewußtsein - Abbau der herkömmlichen Vorstellungen über Seminararbeit und wie sie sein sollte - Aktualisierung des Themas und der (pädagogischen) Prozesse während des Seminars - Fähigkeiten zur Kommunikation, Einblick in die Problematik generative Grammatik-Soziolinguistik - Einblick in die Soziolinguistik und Konstruktion von Versuchen - Negative Erfahrungen, meine eigene Motivation betreffend - Ich betrachte jetzt die Literatur kritischer - Inhaltlich nicht das, was erwähnt wurde, Kooperation in der Gruppe positiv - Wieder einmal die Bestätigung, daß Gruppenarbeit in der jetzigen Form (ohne Anleitung) infolge Zeitmangel ziemlich ineffektiv“.

Ein Vergleich der Antworten des Linguistik-I- und des Linguistik-II-Kurses zeigt, daß im großen und ganzen die Zustimmung zur Seminarform bei der reinen Aspektversion größer war. Die Antworten auf Frage 1. müssen im Zusammenhang mit denen auf Frage 2. und 21. gesehen werden.

Werden Frage 1. (Äußerung der Motivation), 2. und 21. (Erreichung der Ziele) - wie in Kurs I - stark bejaht, so hegt höchstwahrscheinlich hohe Primärmotivation vor. Wird nur Frage 1. bejaht, 2. und 21. dagegen stark verneint, so äußerte man sicherlich nur seinen Mangel an Primärmotivation. Werden Frage 1., 2. und 21. weder stark bejaht noch verneint und die „Weiß-nicht“-Spalte besonders häufig angekreuzt, dürfte die Primärmotivation sich im Rahmen des Üblichen bewegen. In diese Richtung tendieren die Antworten des Kurses II.

Als Ziele gesetzt wurden didaktische Nah- und Fernziele, denen fachliche untergeordnet wurden. Als didaktisches Fernziel wurde die emanzipatorische Strukturveränderung der Gesellschaft genannt. Ein solches Ziel setzt die Ver-

wirklichung einer Vorform der Emanzipation im Unterricht voraus (1). Dieser wird in der obigen Seminarform sukzessive vorangetrieben. Die Vorbereitungsphase ist noch stark geprägt durch straff regulierende Aktionen des Seminarleiters, um den größtenteils immer noch autoritätsfixierten Studenten den Übergang zu einem Unterricht der Selbstregulierung zu erleichtern. Die sofortige Konfrontation mit emanzipatorischem Unterricht löst unter den gegenwärtigen Umständen in der BRD Unsicherheit und verborgene Ängste um den Verlust der Zuneigung der als Autorität betrachteten Person aus (2) und kann leicht ins Gegenteil umschlagen. Die Autorität kann dann durch Mehrheitsbeschluß gezwungen werden, den Unterricht straff reglementierend und repressiv durchzuführen. Bis zum Beginn der Planungsphase sollte den Lernenden jedoch die Notwendigkeit der Einübung in die Selbstregulierung deutlich sein.

Aus dem didaktischen Fernziel wurden didaktische Nahziele abgeleitet, wie sie vor allem im BAK-Katalog zusammengestellt wurden. Unter diesen wurden die Ziele der Motivation, Kreativität, Kooperation, des Praxisbezugs und der Relevanz näher erläutert. Hervorgehoben wurde das Ziel der Solidarität, das im BAK-Katalog nicht genannt wird.

Als fachliches Ziel wurden die Fähigkeiten zur selbständigen Erarbeitung linguistischer Forschungsprojekte und der Erwerb eines Überblicks über die Linguistik genannt. Die empirische Pragmalinguistik scheint mir für diese Ziele am geeignetsten zu sein, weil für diese alle Aspekte der Sprachwissenschaft von Bedeutung und in ihrem Bereich viele anschauliche und motivierende Forschungsprojekte zu finden sind. Auf diese Ziele beziehen sich die Antworten auf Frage 2. und 21.. Die Differenzen in den Antworten auf diese beiden Fragen lassen sich aus der erneuten Schärfung des kritischen Blicks durch die dazwischen liegenden Fragen erklären.

Die Antworten auf die Fragen 5., 8. und 12. verstehe ich als ein klares Votum für die Gruppenarbeit, obwohl mancher mit der in seiner Gruppe geleisteten Arbeit nicht zufrieden war (Frage 10.) oder latente Spannungen zu spüren glaubte (Frage 9.). Auch die gewählte Form der Thesenpapiere, die einer Diskussion als Grundlage dienen (Frage 6.), wurde in beiden Seminaren gutgeheißen. Die Kompaktseminare außerhalb Tübingens fanden keinen Widerspruch (Frage 13.).

Der vom Dozenten intendierte integrative Erziehungsstil wurde von den meisten Studenten in beiden Seminaren als solcher erkannt (Frage 16.), im Linguistik-II-Seminar aber wegen der komplizierten Seminarkonstruktion gelegentlich als „laisser-faire-Stil“ mißverstanden (Frage 15. und 17.). Die Indirektheit der Seminarleitung scheint im Linguistik-I-Seminar durchschaut worden zu sein. Darauf deutet jedenfalls die ungewöhnlich hohe Zahl von „Weiß-nicht“ Antworten auf Frage 17..

Zusammenfassend möchte ich die Ergebnisse der Fragebogen-Erhebung als Anreiz verstehen, die oben vorgestellte Seminarkonstruktion in der eingeschlagenen Richtung weiterzuentwickeln. Eine Kritik, die niemand im Fragebogen äußerte, die sich aber aus späteren Äußerungen mancher Teilnehmer entnehmen läßt und von der Tübinger Fachschaft als Kritik gegen mein Modell verwendet wurde, möchte ich nicht vorenthalten: Offenbar führt die Seminarform zu einem erheblichen Arbeitsaufwand, der nur wegen der gleichzeitigen Motivation nicht in dem Maße als solcher empfunden wird. Diese Schwierigkeit ist nur zu beheben, wenn man für Vorbereitung und Planung sowie Durchführung, Auswertung und Interpretation je ein ganzes Semester ansetzt, also das Programm auf zwei Linguistik-Proseminare verteilt. Eine solche Lösung ist zur Zeit in Tübingen nur bedingt durchführbar.

Anmerkungen

- (1) **S. Klaus Schalier: Pädagogik der Kommunikation. In: Schäfer-Schaller (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. UTB 9, Heidelberg 1971, S. 87 f.** Zur Dialektik des Emanzipationsbegriffs bemerkt Schaller sehr richtig, daß es der Emanzipierung gerade widersprechen würde, wenn man autoritär ein konkretes Ziel setzt. Wenn er allerdings daraus folgert, daß Emanzipation sich selbst niemals als Ziel formulieren darf, wird die Argumentation undialektisch. Emanzipation enthält in dieser Fassung die Möglichkeit der Selbstaufhebung. Sie kann emanzipieren zu einem Verhalten, das Emanzipation gerade verhindert. Es wäre nicht weniger undialektisch, ein solches Verhalten durch autoritäre Maßnahmen möglich zu machen. Aber Emanzipation muß immer motivieren, durch sein Verhalten andere zu emanzipieren, d. h. in seinem Verhalten das Ziel der Emanzipation anzustreben und dieses Ziel kann meines Erachtens nur in der Richtung der klassenlosen Gesellschaft liegen.
- (2) **S. Tobias Brocher: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Zum Problem der Entwicklung von Konformismus oder Autonomie in Arbeitsgruppen. Braunschweig: Westermann 1967, S. 44.**

J. Hennig, L. Huth (Hamburg)

Wissenschaftsdidaktische Vorschläge im Zusammenhang mit einer Einführung in die Linguistik

Die didaktische Konzeption eines sprachwissenschaftlichen Einführungsseminars ist eng an die Reflexion über Relevanz, Gegenstände, Methoden und Ziele des Faches gebunden. Die Ergebnisse dieser Überlegungen müssen in das Bemühen um eine Seminarmethodik und Seminarorganisation unmittelbar eingehen. (Aus diesem Grund wird hier bewußt keine Scheidung von Didaktik und Methodik vorgenommen.) Die bloße Aufzählung von Beschäftigungsmöglichkeiten während eines Semesters unter der Überschrift „Didaktische Konzeption“ zeugt entweder von einer unzureichenden theoretischen Fundierung oder aber von der mangelnden Fähigkeit, theoretische Erkenntnisse in die Praxis zu überführen.

Lernziele

Die zu fordernde Operationalisierung der Lernziele ist gekoppelt mit einer Definition der Lehrinhalte und damit einer anzustrebenden Klärung des Curriculums. Die Curriculum-Diskussion muß ständig neu geführt und stets in eine Curriculum-Revision überführt werden.

Insofern „Schnelligkeit und Ausmaß der Expansion des Wissens, Spezialisierung, zunehmende Unübersichtlichkeit der gesellschaftlichen Wirkungen von Wissenschaft einerseits, die Verflechtung und Komplexität der Aufgaben [. . .] andererseits [. . .] Kommunikation, Kooperation und Mobilität“ unentbehrlich machen (B Ä K, 1970:9), gibt es zu wissenschaftlicher Einstellung und Verhaltensweise als Lernziel „auch für eine überwiegend berufsbezogene wissenschaftliche Auszubildung“ (B Ä K, 1970:9) keine Alternative. Diese Einsicht bedeutet, daß das Arrangement der Unterrichtsprozesse nur ein wissenschaftliches sein kann, in dem das genannte Lernziel durch Einübung erreicht wird.

Die zwangsläufige Konsequenz ist eine Absage an rein stofflich ausgerichtete Lehrpläne zugunsten eines Curriculums, das sich an den Möglichkeiten orientiert, ein problemlösend-kreatives Verhalten bei den Adressaten des Lernprozesses zu erreichen.