

Gisela Klann, Jürgen Streeck, Bernd Wiese:

PROBLEME DER GRUNDSTUDIUMSREFORM IN DER GERMANISTISCHEN LINGUISTIK. BERICHT ÜBER KONZEPTION UND VERLAUF EINES EINJÄHRIGEN LINGUISTISCHEN GRUNDKURSES AM FACHBEREICH 16 DER FREIEN UNIVERSITÄT BERLIN.

1. Einleitung

In diesem Aufsatz wird versucht, einen Bericht über Konzeption und Verlauf eines einjährigen linguistischen Grundkurses zu geben. Dieser Grundkurs wurde im SS 1974 und im WS 1974/75 am Fachbereich 16 der Freien Universität von Gisela Klann (im SS 1974 unter Mitarbeit von Daniela Dilthey als Co-Dozentin) sowie von Jürgen Streeck und Bernd Wiese (als studentischen Tutoren im WS 1974/75) durchgeführt.

In diesem Grundkurs wurde ein Konzept linguistischer Grundkurse verfolgt, das in seinen allgemeinen Zügen als eine bestimmte Konkretion des von der Linguistischen Abteilung im Fachbereich 16 erarbeiteten Modellentwurfs zur Grundstudiumsordnung von Bernd Gosau, Gisela Klann, Ingrid Kummer, Jürgen Zeck entwickelt und in Kursen erprobt wurde. Es wird derzeit von weiteren Dozenten der Linguistischen Abteilung in Grundkursen fortgeführt und weiter entwickelt.

Dieser Bericht versteht sich als Versuch, einen in der praktischen Grundkursarbeit realisierten und überprüften Diskussionsbeitrag zu Problemen der Grundstudiumsreform in der germanistischen Linguistik zu geben. Da das, worüber berichtet wird, im Rahmen der Studienreformdiskussion der Linguistischen Abteilung entwickelt wurde, sollte in der Darstellung die explizite Bezugnahme auf diesen teilweise spezifisch erscheinenden Diskussionszusammenhang nicht vermieden werden; gleichwohl sollten die verallgemeinerbaren Probleme und Perspektiven linguistischer Grundkurskonzeptionen deutlich werden.

2. Zur Konzeption linguistischer Grundkurse

2.1. Zur Einordnung des Grundkurskonzepts in die Studienreformdiskussion

Die für die Bildungsreform insgesamt vom Deutschen Bildungsrat im Strukturplan¹ gekennzeichneten Entwicklungstendenzen, die unter dem Begriff Verwissenschaftlichung und Vergesellschaftung von Erziehung und Ausbildung zusammengefaßt werden können und sich in vielfältig anderen Formen etwa unter dem Stichwort der Demokratisierung, der emanzipatorischen Orientierung des Bildungswesens besonderen Ausdruck verschaffen, stellen sich im Bereich der Studienreform im Gebiet der germanistischen Linguistik als Problem a) der Zielformulierung des Studiums b) der Systematik der Einzelwissenschaft Linguistik und damit auch der Studieninhalte c) der didaktischen Abstimmung (d.h. der wechselweisen Orientierung von Lernzielen bzw. Lerninhalten und Lernformen).

Kennzeichen des Diskussionsstandes der linguistischen Studienreform ist, daß über Zielformulierungen des Linguistikstudiums relative Einhelligkeit herrscht, soweit sie auf einer relativ allgemeinen Ebene angegeben werden, wie dies etwa in dem Modellentwurf zur Grundstudiumsordnung der Linguistischen Abteilung geschieht. Hier wird als Ziel des sprachwissenschaftlichen Grundstudiums angegeben, die "Grundlagen für ein berufspraxisbezogenes Fachstudium zu legen", wozu als insbesondere erforderlich genannt wird "1. Reflektieren auf die individuell erfahrene sprachliche Sozialisation als Teil der gesamten Sozialisation, 2. Die Vereinheitlichung und fachwissenschaftliche Fundierung der notwendigen Vorkenntnisse für das Hauptstudium, 3. Darstellung (und kritische Reflexion) von Problemen eines berufspraxisbezogenen Studiums der Sprache."²

Konzeptionelle und praktische Probleme zeigen sich vornehmlich auf der Ebene, wo diese allgemeinen Zielformulierungen im Rahmen der von der Wissenschaft Linguistik bereitgestellten Fragen und Wissensbestände so konkretisiert werden sollen, daß das kritische Moment dieser Zielformulierungen eingelöst werden kann. Es zeigt sich hier als spezifisches, didaktisch folgenreiches Problem, wie

im Rahmen einer in ihrer Systematik so disparaten Wissenschaft wie Linguistik ein berufspraxisbezogenes, auf kritische Reflexion und fortschrittliche Lehrinhalte zielendes Fachstudium organisiert werden kann. Wie sowohl im Bericht von Dietrich Hartmann über die Geschichte der linguistischen Grundstudiumsdiskussion an der Freien Universität Berlin³ als auch im Materialienband zur Studienreform der Linguistik von Horst Sitta⁴ deutlich wird, zieht sich dies als allgemeines Problem durch die linguistische Studienreformdiskussion hindurch. Im Rahmen der Studienreformdiskussion der Linguistischen Abteilung stellt es sich allerdings in einer besonderen Form dar, nämlich in Form der Frage inhaltlich begründeter und didaktisch angemessener Gliederungsprinzipien des linguistischen Grundstudiums. Die bisherigen Vorschläge zur Strukturierung des linguistischen Grundstudiums haben sich organisatorisch in einer Gliederung des linguistischen Grundstudiums in zwei Bereiche verfestigt, und zwar in einen mehr auf den Wirkungszusammenhang von Linguistik einerseits und in einen mehr auf Theorien und Methoden von Linguistik andererseits zielenden Bereich, innerhalb dessen dann verschiedene Themen exemplarisch behandelt werden. Diese Gliederung, die als inhaltlich orientierendes und vereinheitlichendes Organisationsprinzip intendiert war, hat sich als unzureichend herausgestellt. "Daß diese Kurse (...) zu einem großen Teil von Dozenten in Weiterführung der traditionellen Proseminare als Lehrveranstaltungen über ihre eigenen Spezialgebiete betrieben werden, liegt (...) vor allem daran, daß der leitende Gedanke, Theorien und ihre Anwendung in einen Zusammenhang zu bringen (...) abstrakt geblieben ist."

Die Konzeption des hier vorgestellten einjährigen linguistischen Grundkurses (im folgenden "Jahreskurs" genannt) ist nun - und insofern stellt sie eine Weiterentwicklung dar - zumindest ihrem Anspruch nach als der Versuch zu verstehen, diesen abstrakt gebliebenen leitenden Gedanken zu konkretisieren. Dieses Modell geht damit auch über den seiner Konzeption zugrundeliegenden Modellentwurf zur Grundstudiumsordnung der Linguistischen Abteilung hinaus, denn der allgemeine Teil dieses Modells enthält immer noch die alte Unverbundenheit der Bereiche Wirkungszusammenhang der Sprachwissenschaft und Theorien und Methoden der Sprachwissenschaft.

Der wesentliche Gedanke des vorzustellenden Grundkurskonzepts ist also, daß die Konkretion fortschrittlicher Zielformulierungen im Bereich germanistischer Linguistik als Grundlegung zur Kritik dieser Wissenschaft Fortschreiten muß, d.h. zunächst, daß die Fragen nach dem Wirkungszusammenhang dieser Wissenschaft und ihren bestimmten Theorien und Methoden als Einheit zu behandeln sind. Zur Begründung dieser These zum Rahmen der Bestimmung linguistischer Grundkurskonzeptionen können im wesentlichen die folgenden beiden Punkte angeführt werden:

1. Erst im Rahmen einer konzeptionellen Integration von Praxisbereich der Wissenschaft und den darauf zu beziehenden Theorien und Methoden der Wissenschaft selbst erscheint es möglich, das kritische Moment der bisherigen Grundkurskonzeptionen am Fachbereich 16, nämlich die Wissenschaft Linguistik auf ihren gesellschaftlichen Konstitutions- und Funktionszusammenhang zu befragen, weiter zu entwickeln, um so zugleich eine studien- und berufspraxisrelevante Orientierungsgrundlage über Sprach- und Kommunikationstheorien zu erarbeiten.
2. Erst im Rahmen einer Integration beider Bereiche, sind Auswahl und exemplarische Bearbeitung von Grundproblemen der Wissenschaft systematisch begründbar und damit einsichtig.

Inwieweit sich aus diesen Vorstellungen sinnvolle Strategien zur Organisation von Lernprozessen im linguistischen Grundstudium ableiten lassen, d.h. inwieweit sie didaktisch angemessen umsetzbar sind oder bloß ein studienreformerisch irrelevantes Forschungsproblem bezeichnen, bleibt im Anschluß an die Darstellung der Erfahrungen mit diesem Konzept zu diskutieren.

2.2. Zur Konzeption eines linguistischen Grundkurses

Der Konzeption des Jahreskurses liegt die allgemeine Annahme zugrunde, daß ein umfassendes Verständnis der Grundprobleme, der Theorien und Methoden einer Einzelwissenschaft wie Linguistik nur in dem Maße entwickelt werden kann, wie die Probleme und Problemlösungsstrategien dieser Wissenschaft als vermittelter Ausdruck gesellschaftlich relevanter Problemlagen erfaßbar werden. Als ein

derartiges Problemfeld ist für die an einem vorwiegend lehrer-
ausbildenden Fachbereich Arbeitenden vor allem der Bereich der
Deutschlehrerausbildung von Interesse. Der Praxisbereich der
Wissenschaft Linguistik wird also weitgehend auf den Bereich der
Deutschlehrerausbildung und des Deutschunterrichts eingegrenzt.
Damit werden zunächst allerdings auch bestimmte andere Problem-
bereiche, etwa Linguistik und Fremdsprachenunterricht u.ä. ausge-
grenzt.

Unter dieser Spezifikation können die die Grundkursarbeit
leitenden allgemeinen Fragestellungen so formuliert werden:

- Was sind die Probleme der primärsprachlichen Sozialisation im
Deutschunterricht?
- Wie können sie durch welche von der Wissenschaft Linguistik
bereitgestellten Theorien und Methoden bearbeitet werden?
- Wie schlagen sich die strukturellen Probleme des Praxisbereichs
primärsprachlicher Sozialisation in den von der Wissenschaft
Linguistik entwickelten Theorien und Methoden nieder? Ebenso umge-
kehrt: Welche Probleme schafft die Anwendung von Linguistik auf
die Bearbeitung von Schülerköpfen?

Von der genannten allgemeinen Annahme und deren Spezifizierung
her ergibt sich die folgende Schwerpunktsetzung der Grundkursarbeit
Es ist in die Wissenschaft Linguistik einzuführen in Form

- a) einer Analyse der Wissenschaft Linguistik auf Basis einer
Untersuchung der in ihrem einen Praxisfeld primärsprachliche
schulische Sozialisation vorherrschenden relevanten Probleme.
- b) einer Analyse bestimmter Theorien und Methoden von Linguistik
als Beitrag der wissenschaftlichen Bearbeitung der unter a) analy-
sierten Probleme schulischer Sozialisation.

Mit diesen inhaltlichen Hypothesen über die Arbeit in lingui-
stischen Grundkursen wurden zugleich bestimmte Annahmen über die
diesen Inhalten entsprechenden Organisationsformen der Arbeit ver-
bunden.

Es wurde zunächst angenommen, daß die genannte Integrations-
forderung von Wirkungszusammenhang einer Wissenschaft und Theorien
und Methoden der Wissenschaft eine einjährige Konzeption der Arbeit
zwingend nahelegt. Es wurde des weiteren angenommen, daß die Abfolg

der Arbeit im Kurs vom Bereich der Probleme des Praxisfeldes der Wissenschaft ausgehen und von daher zu spezifischen Fragestellungen und Problemen der Wissenschaft hinführen sollte. Denkbar wäre zwar ein Modell, das die umgekehrte Reihenfolge vorsieht, d.h. ein Verfahren, in dem zunächst ein Einzelbereich der Wissenschaft analysiert wird mit der Perspektive, aus dieser Analyse herausarbeiten zu können, daß bestimmte, theoretische Konstrukte und wissenschaftliche Verfahrensweisen die gesellschaftlichen Konstitutionsbedingungen dieser Wissenschaft reflektieren und auf diese Weise der Bezug von Wissenschaft und Gesellschaft herstellbar und bearbeitbar wird. Zu dieser Verfahrensweise ist jedoch anzumerken:

1. Da die einzelnen Theorien und Methoden innerhalb der Linguistik unterschiedlich stark vermittelt und vollständig auf ihre teils sehr heterogenen gesellschaftlichen Konstitutionsbereiche reflektieren, ist der Zusammenhang von linguistischen Theorien und Methoden mit ihren gesellschaftlich bestimmten Bezugspunkten in vielen Fällen nur in recht abstrakter Weise aus den bestimmten Formen und Inhalten der Wissenschaft selbst herstellbar. Dieses Argument betrifft den Punkt der teilweisen Verselbständigung der Wissenschaft gegenüber den sie konstituierenden gesellschaftlichen Problemlagen, es artikuliert als Schwierigkeit, den Zusammenhang von Wissenschaft und Gesellschaft didaktisch angemessen entfalten zu können; es betrifft zugleich das Problem, daß sich bestimmte, dem eher mathematisch-naturwissenschaftlichen Anwendungsbereich zuzuordnende Theorie- und Methodengebiete von Linguistik nur unter spezifischen Fragestellungen und sehr vermittelt auf Probleme des Erziehungssystems beziehen lassen.

2. Bei einer Reihenfolge Wirkungszusammenhang/Theorien und Methoden der Sprachwissenschaft erscheint es demgegenüber möglich, konkret an die Erfahrungen der Lernenden mit einem Wirkungsbereich der Sprachwissenschaft anzuknüpfen. Dies erscheint insofern mehr als ein didaktischer Trick zu sein, als in diesem Prozess ein nicht äußerliches Interesse am Stoff als Voraussetzung eines umfassenden Kenntniserwerbs sich entwickeln kann und zunehmend allgemeinere und weniger subjektiven Eindrücken verhaftete Fragestellungen und Überlegungen entfaltet werden können.

Es wird im Anschluß an den Erfahrungsbericht mit dieser Grund-

kurskonzeption zu diskutieren sein, inwieweit die zu Beginn der Kursarbeit formulierten Argumente bezüglich der Reihenfolge der Kursteile realistisch sind.

Es wurden im Einzelnen die folgenden Arbeitsbereiche konzipiert und mit z.T. unterschiedlicher Reihenfolge und Richtung der Konkretion im ersten Kursteil von den genannten beteiligten Dozenten durchgeführt:

1. Teil: "Wirkungszusammenhang der Sprachwissenschaft"

- A Ausgangspunkt der Beschäftigung mit Sprachwissenschaft: Reflexion auf die individuell erfahrene Sozialisation als Teil der gesamten Sozialisation.
- B Bildungspolitische Bestimmungsmomente sprachlicher Sozialisation im Deutschunterricht der Schule.
- C Zur gesellschaftlichen Funktion von Sprachwissenschaft: Linguistik im Deutschunterricht und in der Deutschlehrer-ausbildung.

2. Teil: "Theorien und Methoden der Sprachwissenschaft"

Exemplarische Bearbeitung eines aus der Arbeit des ersten Kursteiles hervorgegangenen sprach- und kommunikationstheoretischen Problemfeldes.

Da die hier vorgestellte allgemeine Kurskonzeption nicht von der Annahme ausgeht, daß eine Einführung in Linguistik sich auf unproblematisches kanonisiertes Wissen stützen könne, vielmehr die Einschätzung vertreten wird, daß die konkrete Ausarbeitung studienrelevanter Inhalte und Methoden im Studiengang Linguistik zu großen Teilen erst zu erarbeiten sind, zeichnet sich die gesamte Konzeption durch eine relative Offenheit der Planung und damit durch ein starkes Angewiesensein auf intensive inhaltliche Diskussion und Kritik seitens der Studenten aus. Wieweit dies vernünftige oder problematische didaktische Vorgaben und inhaltliche Vorstellungen sind, wird der Erfahrungsbericht genauer zu diskutieren erlauben.

3. Bericht über den ersten Teil des Jahreskurses

Die Berichte werden wesentlich unter drei Gesichtspunkten dargestellt: 1. Inhaltlicher und zeitlicher Verlaufsplan, wie er zu Beginn der Kursarbeit vorgelegt wurde, 2. Bericht über den realen

Diskussionsverlauf, 3. Diskussion der Probleme und der möglicherweise zu ziehenden Konsequenzen.

3.1. Inhaltlicher Verlaufsplan des ersten Teils des Jahreskurses

Allgemeine Funktionsbestimmung des ersten Kursteiles ist, ausgehend von der Aktualisierung der realen Erfahrungen der Seminarteilnehmer mit der in bestimmter Weise sozialisierenden Funktion sprachlicher Kommunikation im Bereich vorwiegend der schulischen Sozialisation anhand eines Fragebogens ein auf explizierte subjektive Interessenmomente beziehbares Problembewußtsein von sprachlicher Sozialisation in der Schule, insbesondere im Deutschunterricht zu entwickeln. Auf Basis eines derartigen explizierten subjektiven Problembewußtseins sollten dann - anhand von Materialien zur Reform des Deutschunterrichts und der Deutschlehrausbildung - die Bestimmungsmomente der objektiv angebbaren Bestandsprobleme und reformerischen Veränderungstendenzen im Bereich sprachlicher Sozialisation der Schule und im Bereich der universitären Ausbildung von Deutschlehrern entwickelt werden. Zugleich sollte in diesem Rahmen ein Zugang zur Sprachwissenschaft als einem recht breiten und unterschiedlichen Bereich von Theorien, Methoden und Wissenschaftskonzeptionen gewonnen werden, die in unterschiedlicher Weise Probleme sprachlicher Sozialisation in der Schule sowie Probleme der darauf abzustimmenden Ausbildung der Lehrer reflektieren. Diese Analysen sollten zuletzt überführt werden in den Versuch einer allgemeinen Bestimmung der gesellschaftlichen Funktion von Erziehung und Ausbildung, um so die Perspektiven der Bestimmung von bestehenden und zu erwartenden Problemen und Problemlösungsstrategien im Bereich sprachlicher Sozialisation in der Schule zu entwickeln, um damit zugleich ein zentrales Moment auch der Entwicklungsrichtung von Theorien und Methoden der mit diesen Problemen konfrontierten Sprachwissenschaft zu entfalten.

Lernziele dieses Kurses sollten vor allem sein

- a) Zunehmende Verwissenschaftlichung des Alltagswissens der Seminarteilnehmer über sprachliche Sozialisation in der Schule.
- b) Kenntnisnahme des Zusammenhangs vom Wirkungszusammenhang einer Wissenschaft und den in ihr ausgebildeten Theorien und Methoden.

D.h. im besonderen:

ba) Das, was in einer Wissenschaft als deren Theorien und Methoden ausgezeichnet ist, als vermittelten Ausdruck gesellschaftlicher Probleme zu verstehen lernen. Dies bedeutet auch, Einsicht darin zu gewinnen, daß die Beurteilung wissenschaftlicher Konzeptionen nicht nur auf der Ebene der Überprüfung der ihnen immanenten Logik erfolgen kann, sondern zwingend die Analyse der sie konstituierenden gesellschaftlichen Probleme einschließt.

bb) Welche bestimmten Konzepte von Sprachwissenschaft in welcher Form in Plänen zum Deutschunterricht und zur Deutschlehrerbildung erscheinen, als einen Verweis auf grundlegende wissenschaftspolitische und wissenschaftstheoretische Probleme von Sprachwissenschaft zu verstehen lernen.

Der Kurs sollte im Einzelnen in den folgenden Etappen verlaufen:

- I April Thema: Einführung
22. (1) Gemeinsame Sitzung aller an der Durchführung des Jahreskonzepts Beteiligten; Vorstellung und Diskussion des Programms. Nochmalige Darstellung, Begründung und Diskussion des Jahreskursprogramms.
29. (2)
- II Mai Thema: Aktualisierung der Erfahrungen der Seminar-
6. (3) teilnehmer mit Problemen sprachlicher Sozialisation in der Schule.
13. (4)
- Fragestellung: Was sind die Bestandsprobleme sprachlicher Sozialisation im Deutschunterricht der Schule; in welchen Bereichen erscheint von den eigenen Erfahrungen her eine Veränderung dringlich; inwieweit sind die subjektiven Erfahrungen und Forderungen verallgemeinerbar?
- Material: 1) Ausgewertete Fragebögen zu Erfahrungen mit dem Deutschunterricht.
2) M. Berg: Besinnungsaufsatz. Zur Ideologie des Faches Deutsch.
3) G. Stelly: Die Klugen und die Dummen.
- III Mai Thema: Analyse von Reformvorstellungen für den Deutsch-
20. (5) unterricht der Sekundarstufe II.
27. (6)
- Fragestellung: Welche Probleme des Deutschunterrichts sollen gemäß bestimmter Programme wie gelöst werden? Welche Funktion hat dabei die Sprachwissenschaft, als welche Wissenschaft erscheint sie? Wie verhalten sich diese Reformvorstellungen und -maßnahmen zu dem unter II erarbeiteten Problemerkatalog?

- Material: 1) Der Hessische Kultusminister: Rahmenrichtlinien. Sekundarstufe I Deutsch.
2) Der Senator für Schulwesen Berlin: Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe
3) B. Voigt: Der Streit um die Rahmenrichtlinien in Hessen (...).
4) Diskussionsvorlage einer Arbeitsgruppe.

IV Juni Thema: Beiträge der Fachwissenschaft Germanistik zu einer den veränderten schulpraktischen Anforderungen gerecht werdenden Studienplanung.
10. (7)
24. (8)

Fragestellung: Welche Lösungsstrategien bietet die in ihren Abteilungen darzustellende Fachwissenschaft Germanistik, insbesondere die Linguistik, für die unter II und III skizzierten Probleme sprachlicher Sozialisation an?

- Material: 1) H. Weinrich: Überlegungen zu einem Studienmodell der Linguistik.
2) W. Iser: Überlegungen zu einem Literaturwissenschaftlichen Studienmodell.
3) J. Meyer-Ingwersen: Sprachwissenschaft in der Deutschlehrerausbildung.
4) Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens (...).
5) D. Richter: Ansichten einer marktgerechten Germanistik.
6) Diskussionsvorlage einer Arbeitsgruppe.

V Juli Thema: Zur gesellschaftlichen Funktion von Erziehung, insbesondere von Kommunikationserziehung in der bürgerlichen Gesellschaft.
1. (9)
8. (10)

Fragestellung: Was sind die von der gesellschaftlichen Funktionsbestimmung von Erziehung und Ausbildung her angebbaren Gründe und Entwicklungsrichtungen der Reform des Bildungswesens und speziell des Deutschunterrichts sowie der Deutschlehrerausbildung? Welche Perspektiven sind von daher für die mit sprachlicher Sozialisation in der Schule befaßten Wissenschaften angebbar?

- Material: 1) Institut f. Soziologie der Freien Universität Berlin: Leitfaden Erziehung und Gesellschaft.
2) Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors.
3) J. Meyer-Ingwersen: Sprachwissenschaft in der Deutschlehrerausbildung
4) Diskussionsvorlage einer Arbeitsgruppe.

VI Juli Thema: Programmdiskussion für den zweiten Kursteil.
15. (11)

Fragestellung: Welches Theorien- und Methodengebiet der Linguistik ist geeignet in spezifischer Weise die im Verlauf der Gesamtdiskussion ent-

wickelten Fragen an Linguistik von ihrem einen Anwendungsfeld her zu bearbeiten.

Vorschlag: Einführung in die Semantik.

Literatur

- Martin Berg: Besinnungsaufsatz. Zur Ideologie des Faches Deutsch, in: **Heinz Ide, Hrsg.: Bestandsaufnahme Deutschunterricht. Stuttgart 1970, S.187-20**
- Der Hessische Kultusminister: Rahmenrichtlinien. Sekundarstufe I Deutsch, S. 5-9 u. 65-75.
- Der Senator für Schulwesen Berlin: Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe, S. 6-10 u. 25-32.
- Institut für Soziologie an der Freien Universität Berlin: Grundkurs Erziehung und Gesellschaft, Berlin 1972, S. 9-23.
- Wolfgang Iser: Überlegungen zu einem Literaturwissenschaftlichen Studienmodell, in: Jürgen Kolbe, Hrsg.: München 1971, S. 193-207.
- Elmar Altvater, Freerk Huisken, Hrsg.: Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1971, S. 113-172.
- Johannes Meyer-Ingwersen: Sprachwissenschaft in der Deutschlehrerbildung, in: Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung: Nr. 26 1973, S. 39-82.
- Dieter Richter: Ansichten einer marktgerechten Germanistik. Kritik literaturwissenschaftlicher Studienreformmodelle, in: Das Argument 72, 1972, S. 314-325.
- Gisela Stelly: Die Klugen und die Dummen. München, Gütersloh, Wien 1972.
- Bodo Voigt: Der Streit um die Rahmenrichtlinien in Hessen als Modell für die Interpretation bildungspolitischer Auseinandersetzungen, in: Ästhetik und Kommunikation. Beiträge zur politischen Erziehung. Dezember 1973, S. 5-16.
- Harald Weinrich: Überlegungen zu einem Studienmodell der Linguistik (2. Fassung, Juni 1970), in: Jürgen Kolbe (Hrsg.): Ansichten einer künftigen Germanistik, München 1971, S. 208-221.
- Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970, S. 105-111.

3.2. Zur Realisierung des Seminarplans

Im ersten inhaltlichen Arbeitsabschnitt des Kurses sollte bei den Seminarteilnehmern eine Aktivierung der eigenen Erfahrungen mit Problemen sprachlicher Sozialisation im Deutschunterricht erreicht werden; dies war zugleich mit dem Ziel verbunden, von dem zu formulierenden eigenen Interesse und den eigenen Erfahrungen her entsprechende Fragen an Linguistik von ihrem eigenen Praxisfeld her zu entwickeln. Versucht wurde also eine Einführung in die Linguistik ausgehend von den bestehenden Erfahrungen mit ihr und von den bestehenden bzw. nicht-existing Interessen der Studenten an ihr zu geben. Grundlage der in diesem Rahmen geführten Diskussion war zunächst ein von den Teilnehmern ausgefüllter Fragebogen. Er thematisierte die folgenden Bereiche: 1. Studienerwartung, Studienmotivation und angestrebter Studienabschluß; 2. Erfahrungen mit dem Deutschunterricht bezüglich der allgemeinen Lernbedingungen, bezüglich der Rolle von Sprachwissenschaft und bezüglich der Funktion des Aufsatzunterrichts im Deutschunterricht. Die Auswertungsergebnisse und deren Diskussion lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

Aus der Beantwortung der Fragebögen ging hervor, daß der überwiegende Teil der Seminarteilnehmer auf den Lehrerberuf hin studiert, daß sich viele aufgrund fachlichen Interesses sowie literarischer Neigung für das Germanistikstudium entschlossen haben und daß sehr viele sich schon zu Beginn ihres Studiums darüber im klaren sind, daß sie im Schwerpunkt Literaturwissenschaft studieren werden.

Im Bereich der Analyse von Erfahrungen mit dem eigenen Deutschunterricht konnten die folgenden, für den Lernerfolg der Schüler und damit für die Qualifizierung der künftigen Deutschlehrer relevanten Dimensionen entwickelt werden: Aufgrund eigener Erfahrungen konnte gesagt werden, daß

- Lernbedingungen und Stoff des Lernens im Deutschunterricht auch von der Persönlichkeit und der Qualifikation des Lehrers abhängig sind,
- für das Lernen die Gruppenstruktur des Klassenverbandes wichtig ist; dies zeigte sich daran, daß psycho-soziale Einstellungen, politische Einstellungen, unterschiedliches Interesse am Stoff zu großen Teilen das mitbestimmen, was Resultat des Deutschunter-

richts ist,

- für positive Erfahrungen mit dem Deutschunterricht wesentlich auch die Art der Vermittlung des Unterrichtsstoffes verantwortlich ist,
- die Seminarteilnehmer über Linguistik im Deutschunterricht sehr wenig erfahren haben, bzw. erst im nachhinein deutlich wurde, daß manches im Deutschunterricht mit Linguistik zu tun hat,
- der erlebte Deutschunterricht vorwiegend literarisch ausgerichtet war.

Geplant war, die Resultate der Erfahrungsaktualisierung an weiteren Materialien, nämlich den Texten von M. Berg und G. Stelly weiter zu differenzieren und auf ihre Verallgemeinerbarkeit hin zu überprüfen. Letzteres konnte nur ansatzweise und dann auch nur in groben Zügen realisiert werden.

Die Diskussion in diesem Arbeitsbereich zeichnete sich insgesamt dadurch aus, daß die Teilnehmer an verschiedenen Stellen versuchten, die Diskussionsresultate über Probleme des Deutschunterrichts auf Diskussionsinhalte und Verlauf des Kurses selbst anzuwenden. Dies kann in den folgenden Thesen zusammengefaßt werden:

- Aufgrund zu geringer Kenntnisse und Erfahrungen mit Linguistik in der Schule könne man für dieses Gebiet kaum Interesse aufbringen. Aus diesem Sachverhalt wurde geschlossen, daß in dem Kurs zunächst einmal eine breitere Orientierung darüber gegeben werden solle, was denn nun Linguistik sei.

- Demgegenüber hat sich aus der Diskussion über das Lernklima im eigenen Deutschunterricht und über das systematisch entwickelte Desinteresse im Unterricht des Lehrers Brumm (G. Stelly) die Hypothese entwickelt, daß das Bewußtwerden und Aussprechendürfen der eigenen Interessen wesentliche Bedingung für das Entwickeln eines Interesses am Stoff ist. Es wurde hervorgehoben, daß diese Einsicht leitendes didaktisches Strukturierungsprinzip dieses Kurses ist; damit wurde auch begründet, warum dieser Kurs nicht mit einer abgehobenen Einführung in die Linguistik beginnt, sondern von den Erfahrungen und Interessen der Seminarteilnehmer ausgeht.

- Es wurde im Rahmen des erlebten Auseinanderfallens von literaturwissenschaftlichem und sprachwissenschaftlichem Teil des Deutschunterrichts andiskutiert, daß eine Trennung in Linguistik- und Literaturstudium wenig sinnvoll erscheint, daß eine die herkömmliche

Fächeruntergliederung übergreifende Projektarbeit als anzustrebende Studienform anzusehen ist.

Die Frage danach, was nun eigentlich Linguistik sei, sollte im nächsten Arbeitsschritt aufgenommen und in der Weise bearbeitet werden, daß aus der Form, wie Linguistik in Reformplänen zum Deutschunterricht erscheint, deutlich wird, was - von ihren Anwendungsproblemen her definiert - Gegenstand und Methode dieser Wissenschaft ist. Die Diskussion in dieser Arbeitsphase erwies sich als sehr schwierig und zeitaufwendig, einmal, weil die zugrundegelegten Materialien zu schnell und undifferenziert politisch beurteilt wurden, zum anderen, weil nur unzureichend klar gemacht werden konnte, daß aus diesen Materialien Informationen darüber, was Linguistik sei, gewonnen werden könnten.

Aus der langwierigen, und von zunehmend geringerer Mitarbeit der Studenten getragenen Diskussion wurden die folgenden Fragen und Hypothesen entwickelt:

- Im herkömmlichen Sprachunterricht wird weitgehend eine blinde Einübung in die Normen der Hochsprache betrieben, die objektiv die Funktion der sozialen Selektion hat.
- Demgegenüber muß ein Sprachunterricht für alle Schüler an den konkreten Erfahrungen und Interessen der Schüler anknüpfen und deren Artikulation einüben, auf diesem Hintergrund ist ein bewußtes Erlernen der Hochsprache möglich und begründbar.
- Gegenstand des Sprachunterrichts ist das reale Sprachverhalten aller Schüler, dessen gesellschaftlicher Bezug im Unterricht herausgearbeitet werden soll, um Sprache als Mittel der Artikulation und des Durchsetzens von Interessen für alle Schüler verfügbar zu machen.
- Wie lassen sich diese Forderungen im Unterricht konkretisieren und realisieren?
- Wie ist der Realitätsgehalt derartiger Forderungen an den Sprachunterricht einzuschätzen?
- Hat eine Wissenschaft wie Linguistik überhaupt eine relevante Funktion bei der Konkretisierung und Realisierung derartiger Forderungen?

In der Diskussion des Iser-Weinrich-Modells zur Studien-

reform der Germanistik wurde auf Basis eines Arbeitsgruppenpapiers versucht, weitere Bestimmungen zum Zusammenhang von Problemen des Deutschunterrichts und der Sprachwissenschaft zu entwickeln, indem hier der Zusammenhang von Problemen des Deutschunterrichts und eines darauf abzustimmenden Studiengangs Germanistik sowie der die Studieninhalte bestimmenden und begründenden Wissenschaft zur Analyse stand.

Dank der explizit auf Linguistik bezugnehmenden Formulierungen von Weinrich und dank der bereits vorliegenden Kritik daran durch Meyer-Ingwersen konnte an diesem Punkt stärker als zuvor das Prinzip der Analyse und Argumentation, nämlich was sind die Probleme der Praxis im Bereich schulischer Sozialisation und in welchem Verhältnis dazu stehen linguistische Konzepte, vermittelt werden. Von der versuchsweisen Einschätzung des Realitätsgehalts dieses Reformkonzepts her ergab sich dann der Übergang zum letzten Arbeitsbereich.

Im letzten Arbeitsbereich des ersten Kursteils wurde versucht, die allgemeinen Bestimmungen der Funktion und der Entwicklungsrichtung von Erziehung und Ausbildung in der bürgerlichen Gesellschaft - angeleitet durch die in Papieren dokumentierte Arbeit zweier Arbeitsgruppen - zu erarbeiten, um von daher Perspektiven der Einschätzung des Realitätsgehalts der diskutierten Reformprogramme zu entwickeln. Intention war, auf Basis einer derartigen Arbeit allgemeine Entwicklungsrichtungen des Deutschunterrichts zu skizzieren, um so Aufgabenbestimmungen und Orientierungen für die weitere Arbeit zu gewinnen. Diese Intention konnte nicht realisiert werden, und zwar einmal, weil die Arbeitsgruppen schlecht gearbeitet hatten, zum anderen, weil dieser Programmpunkt zu wenig in die voraufgegangene Arbeit integriert war.

Ein exemplarisches Thema für die Arbeit im zweiten Kursteil wurde zwar in einer Arbeitsgruppe noch ausführlich diskutiert, die angesetzte Plenumsdiskussion kam jedoch nicht mehr zustande. Es kann weder gesagt werden, daß sich dieses Thema mit systematischer Notwendigkeit aus der Diskussion im Verlauf des ersten Kursteils ergeben hätte, noch, daß die Themen- und Kursvorbereitung für den zweiten Kursteil von den

Studenten getragen worden wäre. Eine wichtige Intention des Jahreskurskonzepts konnte damit in diesem Grundkurs nicht realisiert werden.

3.3. Probleme der Realisierung des Seminarplans

Bei der Realisierung des Seminarplans zeigten sich die folgenden Schwierigkeiten:

Die erste relativ problemlose Phase der Seminararbeit zeichnete sich dadurch aus, daß der Stellenwert des Reflektierens auf die individuelle sprachliche Sozialisation einigermaßen einsichtig gemacht werden konnte. Seitens der Studenten wurde hier nur eingewandt, daß der Fragebogen teilweise revisionsbedürftig sei.

Die erste problematische Stelle der Seminararbeit war erreicht bei dem Versuch, die Resultate der Erfahrungsaktualisierung über die eigene sprachliche Sozialisation auf ihre Verallgemeinerbarkeit hin zu befragen, d.h. diese Erfahrungen nicht nur zu verbalisieren, sondern zu reflektieren. Die Schwierigkeiten konnten hier noch auf teilweise mangelnde Textlektüre zurückgeführt werden. Die Schwierigkeiten der Diskussion wurden zunehmend größer an der Stelle, wo versucht wurde, die Phase des Reflektierens auf die individuelle sprachliche Sozialisation in die Phase der Analyse von Reformmaßnahmen im Deutschunterricht zu überführen, d.h. tendenziell subjektives Erleben auf Momente seiner objektiven Begründung zu beziehen. Es wurde zunächst nicht klar, warum dies an Lehr- und Studienplankonzepten zu entwickeln sei, inwiefern man zudem anhand derartiger Materialien eine Orientierung über Probleme und Gegenstand von Linguistik entwickeln könne. Wieso man sich einer Wissenschaft - so desparat und uneinheitlich sie auch sein mag - entlang von Praxisproblemen nähern sollte, erwies sich als eine Denkfigur, die den Studenten anfänglich größte Schwierigkeiten bereitete. Dies drückte sich in der konstant artikulierten Frage danach aus, was denn nun Linguistik sei.

Die Konzentration auf den Praxisbereich des Erziehungs-

und Ausbildungssystem allein und das in der derzeitigen Konzeption des Jahreskurses noch angelegte Auseinanderfahren von Praxisbereich und Theorie- und Methodenbereich der Wissenschaft legt allerdings auch die Vermutung nahe, als wäre mit dem Wirkungszusammenhangskonzept eine Bestimmung von Wissenschaft etwa der Art intendiert: Wissenschaft ist gerade so viel, wie in einem bestimmten Praxisbereich von ihr erscheint. Daß umgekehrt die Anwendung bestimmter Wissenschaftsbereiche auf Probleme der Praxis befördernd auf die Probleme und Problemlösungsmöglichkeiten zurückwirkt, wird nicht ausreichend deutlich. Eine problematische, weil eindimensionale Entsprechung von Problemen des Anwendungsbereichs der Wissenschaft und den in der Wissenschaft entwickelten Theorien und Methoden wird derzeit von dem Konzept noch nahegelegt.

Es zeigte sich also an dieser frühen Stelle bereits als das entscheidende, den weiteren Fortgang der Arbeit bestimmende Problem

- wie subjektive Erfahrungen in die Erkenntnis ihrer allgemeinen Gründe überführt werden können;
- welches Verhältnis von Wissenschaft und Praxis Analysen von bestimmten, reformerischen Dokumenten eines Teilsektors von Praxis zu entwickeln erlauben;
- wie von dort aus Aufgaben und Perspektiven von Linguistik bestimmt werden können und in deren Grundprobleme und Verfahrensweisen Einblick genommen werden kann.

Ein nicht nur - wie im vorgestellten Konzept - an Bereichen von Praxis mit Sprache und ihrer Wissenschaft und an subjektiven Erfahrungen orientierter und durch sie strukturierter Gang der Argumentation, sondern eine systematische Bestimmung der Bereiche von Praxis, ihrer inhaltlich angebbaren Probleme und der darauf beziehbaren wissenschaftlichen Theorien und Methoden wäre als allgemeine Basis der konkreten Organisation von Lernschritten und der Bestimmung von Lernzielen voraussetzen. Diese Grundlage vorweg erarbeitet zu haben, konnte und wollte das Jahreskonzept nicht beanspruchen. Dies hat sich jedoch in allen Etappen der Arbeit im ersten Kursteil als ein beständiges, sowohl inhaltlich wie didaktisch folgenreiches

Hindernis erwiesen. Hierin dürfte der Hauptgrund dafür zu sehen sein, daß für den ersten Teil des Jahreskurses nicht behauptet werden kann, daß in ihm der Anspruch des Konzepts auch nur ansatzweise realisiert werden konnte. Abgesehen davon, ob auf dem gegenwärtigen Stand der Entwicklung der Sprachwissenschaft ein derartiger Anspruch überhaupt realisierbar ist, erscheint es aufgrund bisheriger Erfahrungen zumindest unter didaktischen Gesichtspunkten fraglich, ob die gegebene inhaltliche Konzeption im Rahmen von Grundkursen nicht zu sehr von einer vorgängigen Aktivität und einem vorgängigen Interesse der Teilnehmer abhängig ist.

Im Verlauf der Arbeit traten jedoch zudem noch zahlreiche Nebenprobleme auf, die nicht unwesentlich mit zu diesem Urteil beigetragen haben:

- Der Kurs hatte (zumindest in den ersten Sitzungen) ca. 80 Teilnehmer.
- Der Kurs hatte keine studentischen Tutoren⁶.
- Die Kleingruppenarbeit wurde von den Dozentinnen angeleitet mit dem Effekt, daß sich tendenziell Teilseminare bildeten.
- Die Arbeit der vier Arbeitsgruppen war schlecht organisiert: deren Zuordnung zu drei Themengebieten unterstützte die Desintegration.
- Obwohl sich ein großer Teil der Studenten mit der Berufsperspektive des Lehrers vertraut gemacht hatte, wollten sie sich doch nicht jetzt schon mit den Problemen ihres späteren Berufs befassen.
- Ein vorgängiges Bewußtsein über die Relevanz der Praxisorientierung wissenschaftlicher Tätigkeit, damit auch eine unmittelbare Motiviertheit, sich mit derartigen Problemen zu beschäftigen, bestand nicht.
- Nicht zu unterschätzen ist auch, daß der überwiegende Teil der Seminarteilnehmer sich vorab unmittelbar an Literatur, nicht aber an Linguistik interessiert zeigte.

3.4. Konsequenzen

Da nach den bisherigen Erfahrungen das Hauptproblem des

ersten Teils des Jahreskurses in seiner fehlenden inneren Systematik und von daher zu entwickelnden konkret-inhaltlichen Strukturierung begründet liegt, kann die Konsequenz aus den Erfahrungen mit dem Jahreskurskonzept dann, wenn sein Anspruch weiterhin plausibel bleibt, nur sein, zu versuchen, diese Systematik zu entwickeln.

Als Vorstufe dazu soll versucht werden, nochmals zu entwickeln, was ^{der}rationelle Kern der inhaltlichen Argumentation der Konzeption des ersten Kursteils zu sein scheint und an welcher Stelle der Argumentation die Probleme liegen.

Ausgangspunkt der Argumentation war, in der Aktualisierung individueller Erfahrungen mit sprachlicher Sozialisation in der Schule einerseits die Dimensionen von Kritik an der subjektiv erfahrenen sprachlichen Sozialisation im Deutschunterricht zu formulieren, wie andererseits diese Erfahrungsartikulation zu erweitern um die Rezeption von Schilderungen sprachlicher Sozialisation im Deutschunterricht an Hauptschulen. Zielpunkt war dabei, die Abgehobenheit des Inhalts und der didaktischen Prozeduren von relevanten Erfahrungen, von Interessen und Wünschen der Schüler, die Fixiertheit des Deutschunterrichts auf weitgehend verbales Lernen als wesentliche Probleme sprachlicher Sozialisation im Deutschunterricht herauszuarbeiten. Dies stellt gleichzeitig den inhaltlichen Übergang zur Analyse von Reformdokumenten zum Deutschunterricht, insbesondere zu den hessischen Rahmenrichtlinien Deutsch, denn diese beziehen sich in ihrem Reformprogramm explizit auf diese Argumentation als dem Hauptproblem des Sprachunterrichts im Deutschunterricht. Die hessischen Rahmenrichtlinien enthalten zugleich Angaben darüber, wie dem Problem für alle Schüler abgeholfen werden könne. Zu ihrer Begründung werden dort Positionen der Linguistik herangezogen und bewertet. In dem vergleichsweise herangezogenen Rahmenplan Berlin wird demgegenüber eine tendenziell andere Art von Linguistik bemüht und im einzelnen in ihrer Anwendung auf den Deutschunterricht demonstriert.

Hier lassen sich die für die Gesamtargumentation relevanten Fragen stellen:

- Was sind - gemäß wissenschaftlichen Untersuchungen - die Probleme des Deutschunterrichts für alle Schüler;
- In welche Richtung zielen Reformen als Ausdruck der Bearbeitung (eines Teils) der bestehenden Probleme;
- Welche Funktion hat Linguistik im Rahmen dieser Reformen;
- Welche Aussagen lassen sich daraus über die Aufgaben dieser Wissenschaft und deren Charakter ableiten?

Als Problem dieses Argumentationsgangs muß festgehalten werden:

Die Argumentation des Übergangs vom Reflektieren der subjektiven Erfahrungen zur Analyse von Reformprogrammen zum Deutschunterricht ist so, wie sie hier skizziert wurde, nicht ausreichend. Denn es ist nicht zwingend, warum nicht von der Erfahrungsartikulation und -reflexion her sogleich zu den darauf beziehbaren wissenschaftlichen Positionen von Linguistik übergegangen wird, warum dagegen zunächst der Reflex von Wissenschaft in Lehrprogrammen aufgesucht wird. Es ist zudem nicht zwingend anzunehmen, daß die gewählten Materialien repräsentativ und aussagekräftig dafür sind, wie Wissenschaft auf Probleme der Praxis angewendet und von daher ihrem Charakter nach zu bestimmen ist.

Einen Versuch der anwendungsbereichsorientierten Erweiterung dieses Fragenkomplexes stellt der folgende Arbeitsbereich Studienreform der Germanistik dar. Der Zusammenhang zum bisherigen läßt sich als die Frage formulieren: Wie ist das Germanistikstudium zu organisieren, daß es die Studenten befähigt, die Probleme des Deutschunterrichts wissenschaftlich zu bearbeiten?

Das Strukturprinzip der Bereichsgliederung nach den subjektiv folgenreichen Qualifikationsetappen Schule, Hochschule, Beruf wird hier zuende gebracht. Mit diesem 'lebensgeschichtlichen' Gliederungsprinzip wird auch für den Bereich der universitären Ausbildung verdeutlicht, daß die gesellschaftliche Funktion der Ausbildung subjektiv folgenreich ist, daß damit auch der bestimmende Inhalt der Ausbildung, nämlich die Qualifizierung in der Wissenschaft, auf ihre spätere praktische

Anwendung im Deutschunterricht abzustimmen ist. Von dieser subjektiven Argumentation her kann teilweise einsichtig gemacht werden, daß Wissenschaft Mittel der Bearbeitung von Problemen der Praxis ist und daß sie, wenn dies ein bewußter Zusammenhang sein soll, keine beliebige Theorie sein sollte, sondern eine, die in ihren Zielformulierungen und ihren Methoden auf dieses praktische Bezugfeld abstimmbare ist.

Als Problem muß an dieser Stelle jedoch festgehalten werden:

Solange die Praxisdimension weitgehend in Form des Qualifikationsgangs der Studenten strukturierend erscheint, bleiben die Bestimmungen der Probleme der Praxis selbst unvermittelt, tendenziell subjektivistisch und kann zudem eine vorschnelle Selektion von Wissensbeständen befördert werden. Das bislang vorherrschende 'lebensgeschichtliche' Gliederungsprinzip wäre um eine dieses systematisierende Bestimmung des objektiven Gehalts von Erziehung und von sprachlicher Kommunikation als dem entscheidenden Medium des Sozialisationsprozesses zu erweitern, um thematisch spezifizierte Problemstellungen so zu entwickeln, daß aus ihnen auch ein Kanon von exemplarisch zu bearbeitenden Themen für den zweiten Kursteil abgeleitet werden kann. Dies allerdings müßte im Groben entwickelt sein, bevor die Arbeit des ersten Teils des Jahreskurses beginnt.

Aufgrund der skizzierten Erfahrungen mit dem ersten Teil des Jahreskurskonzeptes kann derzeit als Konsequenz festgehalten werden:

- Inhaltliche Revision des Programms in der genannten Richtung.
- Reduzierung der relativ großen Offenheit des Programms aus didaktischen Erwägungen.
- Vorhandensein studentischer Tutoren in ausreichender Anzahl, da die Realisierung des Programms unmittelbar darauf angewiesen ist.

4. Bericht über den zweiten Teil des Jahreskurses

4.1. Inhaltlicher Verlaufsplan des zweiten Teils des Jahreskurses

Die Konzeption des zweiten Kursteiles läßt sich in ihrem Verhältnis zum ersten wie folgt skizzieren:

Das zentrale Problem schulischer Sozialisation kann - soweit sie über sprachliche Kommunikationsprozesse vermittelt ist - als die Frage formuliert werden:

Wie kann in curricularen Konzepten eine Abstimmung von Unterrichtszielen, -gegenständen und -methoden so entwickelt werden, daß eine umfassende sprachliche Kommunikationsfähigkeit als ein wesentliches Moment des Erwerbs von Lernfähigkeit und damit auch des Erwerbs spezifischer Kenntnisse und Fertigkeiten für alle Schüler hergestellt werden kann.

Dieses allgemeine Problem kann an verschiedenen Einzelproblemen erscheinungsmäßig festgemacht werden und der Beitrag von Linguistik als wissenschaftliche Bearbeitung dieses Problems in ihren verschiedenen Theorie- und Methodenbereichen exemplarisch analysiert werden.

In dem hier zu beschreibenden linguistischen Grundkurs wurde als exemplarisches Thema, innerhalb dessen Rahmen theoretische Beiträge zur differenzierten Analyse und Bearbeitung des Problems erarbeitet werden können, eine Analyse der Frage: Wie ist Verstehen in und mittels sprachlicher Kommunikation möglich bzw. unmöglich? gewählt. Als ein Versuch zur Beantwortung dieser Frage kann das unter dem Titel Semantik zusammengefaßte Theorien- und Methodengebiet von Linguistik aufgefaßt werden, und zwar insofern als hier sprachliche Kommunikation hinsichtlich ihrer Bedeutungs- und d.h. Erkenntnis- und Verstehensfunktion thematisierbar ist und in der Wissenschaft Linguistik thematisiert wird. Als Thema des Kurses wurde formuliert: "Zur gesellschaftlichen Konstitution und wissenschaftlichen Analyse von sprachlich vermittelten Bedeutungen. Eine Einführung in Grundprobleme und Verfahrensweisen der Semantik in der Linguistik."

Allgemeine Funktionsbestimmung des zweiten Kursteiles ist es, ausgehend von einem zumindest im groben entwickelten Problemebe-

bewußtsein über den "Wirkungszusammenhang der Sprachwissenschaft", dieses Problembewußtsein zu vertiefen in der exemplarischen Bearbeitung von Problemen der Semantik als einem Teilgebiet der Linguistik, insofern dieses Gebiet einen nicht nur äußerlichen Zusammenhang des Wirkungszusammenhangs der Sprachwissenschaft mit ihren Theorien und Methoden herzustellen zuläßt, sondern erlaubt, die im ersten Kursteil entwickelten Fragen als leitende Fragestellungen so im Rahmen des exemplarischen Themas zu strukturieren daß mit einer angebbaren Perspektive die in der Linguistik entwickelten Wissensbestände rezipiert werden können, daß gleichzeitig von dieser Form der Rezeption her die im ersten Kursteil meist nur global formulierbaren Problemstellungen differenziert und präzisiert werden können.

Lernziele dieses Kurses sollten sein:

- a) Sich solides Grundwissen über Grundprobleme und Verfahrensweisen einer formal-linguistischen Semantikkonzeption anzueignen und dieses in den Zusammenhang der Geschichte von Semantik in der Linguistik einzuordnen,
- b) präzisierte Vorstellungen über die gesellschaftliche Konsituierung von Bedeutungen in Sätzen und in Äußerungen anhand der gründlichen Rezeption von psychologischen Theorien der Bedeutung zu entwickeln,
- c) eine differenzierte Beurteilung der Leistungsfähigkeit formaler Semantiktheorie gegenüber gesellschaftswissenschaftlich formulierbarer Semantiktheorie in ihren Zusammenhängen mit Sprachtheorie und bezogen auf die Probleme und Perspektiven des Sprachunterrichts im Deutschunterricht zu entwickeln.

Der Kurs sollte in den folgenden Etappen verlaufen:

- | | | | |
|---------|-----|-----|--|
| I Okt. | 21. | (1) | <u>Thema:</u> Einführung; Vorstellung und Diskussion des Seminarprogramms. |
| | 28. | (2) | |
| II Nov. | 4. | (3) | <u>Thema:</u> Orientierung über Semantik. |
| | 11. | (4) | <u>Fragestellung:</u> Was ist Semantik? Wie wird Semantik in der Linguistik aufgefaßt und behandelt? |
| | 18. | (5) | |
- Material: 1) Beispiele unterschiedlicher sprachlicher Äußerungen.

- 2) G. Klaus, Macht des Wortes, S. 11-16.
- 3) Funk-Kolleg Sprache 2, S. 16-22.
- 4) Eisenberg/Haberland: Das gegenwärtige Interesse an der Linguistik.

- III 25. (6) Thema: Interpretative Semantik.
- Dez. 2. (7) Fragestellung: Welches Konzept von Semantik
9. (8) wird in der sog. interpretativen Semantik
16. (9) entwickelt, welche Beschreibungsmethoden
werden angeboten, was leistet das theoretische
Konzept, was leisten die Beschreibungsmethoden?
- Material: 1) J. J. Katz; Philosophie der
Sprache, S. 138-160.
2) Funk-Kolleg Sprache 2, S. 70-80.
3) J. Habermas, Kritische Bemerkungen zum
elementaristischen Programm einer allgemeinen
Semantik.
- IV Jan. 6. (10) Thema: Psychologische Theorie der Bedeutung.
13. (11) Fragestellung: Welches Konzept von Semantik
20. (12) liegt der Theorie der Begriffsentwicklung
27. (13) zugrunde? Was erklärt dieses Konzept, wenn
es die Bedingungen der Konstitution von
Bedeutungen skizziert?
- Material: L.S. Wygotski: Sprechen und Denken,
4. und 5. Kapitel.
- V Febr. 3. (14) Thema: Vergleich zweier Theorieansätze zur
10. (15) Semantik.
- Fragestellung: Welches Erkenntnisinteresse
verfolgt die interpretative Semantikkonzeption
gegenüber einer psychologischen Bedeutungs-
theorie, welche Bereiche von Bedeutung und
Verständigung werden wie beschrieben und
erklärt, welche Praxisbereiche werden von
welchen Theoriestücken betroffen?
- Material: Geplant ist ein von beiden Tutorien
kooperativ zu erstellendes umfassenderes
Diskussionspapier auf Basis der zuvor erarbei-
teten Materialien.

Literatur:

I Allgemeine Literatur:

- Georg Klaus: Die Macht des Wortes, Berlin ⁵1969, S. 11-16.
- Funk-Kolleg Sprache: Eine Einführung in die moderne Linguistik,
Bd. 2, S. 16-22 und S. 70-80.
- Peter Eisenberg, Hartmut Haberland: Das gegenwärtige Interesse
an der Linguistik, in: Das Argument 1972,
S. 326-349.

Jerrold J. Katz: Philosophie der Sprache, Frankfurt/M. 1969, S. 138-160.

Jürgen Habermas: Kritische Bemerkungen zum elementaristischen Programm einer allgemeinen Semantik, unv. Man., Frankfurt/M, WS 1969/70.

Lew S. Wygotski: Sprechen und Denken, Frankfurt/M 1969, S.74-166.

II Zusätzliche Literatur für die Tutorien:

Klaus Holzkamp: Sinnliche Erkenntnis, Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung, Frankfurt/M 1973, S. 105-159.

Paul M. Postal: Nachwort, in: Jacobs, Roderick A., Rosenbaum Peter S.: Transformationelle Grammatik der englischen Sprache. München 1973, S. 275-299.

Manfred Bierwisch: Strukturelle Semantik, in: Deutsch als Fremdsprache Nr. 6 1969, S. 66-74.

4.2. Zur Realisierung des Seminarprogramms

4.2.1. Arbeitsbedingungen

Ursprünglich geplant war, daß die Konzeption des zweiten Kursteils von den Teilnehmern des ersten vorbereitet würde. Dies ließ sich wegen zu geringer Teilnahme der Studenten nicht realisieren. Geplant war zudem, daß die Teilnehmer des ersten Kursteils in ihrer Mehrzahl am fortführenden Kurs teilnehmen. Dies erwies sich ebenfalls als unrealistisch. Von den 25-30 kontinuierlich anwesenden Teilnehmern des Seminars haben nur etwa die Hälfte auch den ersten Teil des Kurses besucht. Die Arbeit wurde in Plenumsdiskussionen und in zwei Tutorien, in denen die meisten Teilnehmer mitarbeiteten, geleistet.

Die Orientierungsphase ausgenommen, wurden alle übrigen Plenumsitzungen von den Mitgliedern des jeweils zuständigen Tutoriums bezüglich inhaltlicher Diskussionsleitung getragen. Die Funktion der Seminarleitung beschränkte sich weitgehend auf Entgegennahme von Wortmeldungen und auf Informationsvermittlung, wenn sich dies als notwendig erwies.

Die Tutorien hatten weitgehend die Funktion der Zuarbeit zur Plenumsdiskussion. Hier wurde die Arbeit auf die präzise Erfassung der in den jeweiligen zu bearbeitenden Texten ent-

haltenen Aussagen in ihrem Verhältnis zur Diskussion im Plenum konzentriert. Hier wurden Diskussionsvorlagen und Protokolle erstellt, aus denen dann die Diskussionsvorlagen für das Plenum gefertigt wurden. Wie noch zu erläutern sein wird, hat sich jedoch die Zuordnung der beiden Tutorien zu den beiden Arbeitsbereichen 'interpretative Semantik' und 'psychologische Bedeutungstheorien' als problematisch erweisen.

4.2.2. Bericht über die Arbeit im Seminarplenum

Die erste Etappe der Seminararbeit wurde als Orientierungsphase über das Thema, die mit ihm gegebenen Fragestellungen und über dessen Verknüpfung mit dem ersten Kursteil begonnen. Ausgangspunkt war zunächst eine Diskussion über verschiedene Textbeispiele, anhand derer verschiedene Dimensionen von Bedeutung analysiert wurden. Ziel war, das Alltagswissen der Teilnehmer über Bedingungen und Ablauf von Verstehensprozessen zu artikulieren. Als Texte wurden diskutiert Beispiele für Kindersprache⁷, Märchen⁸, Umgangssprache⁹, Abweichendes Sprachverhalten¹⁰.

Resultat der Analyse dieser Texte war: in sprachlich vermittelte Verständigungsprozesse gehen ein Momente gesellschaftlich bestimmter, lebensgeschichtlich relevanter Sozialerfahrungen, subjektive Interessen und Bedürfnisse sowie Momente des entwicklungsbedingten Niveaus von Erfahrung. Sprache stellt diese Dimensionen von Bedeutung und Momente von Verständigung in bestimmter, nämlich gesellschaftlich lizenzierter und damit sozial-kommunikativer Weise dar. Sie sind jedoch in den Formen sprachlicher Kommunikation nicht unmittelbar niedergelegt. Verständigung durch Sprache wird einerseits ermöglicht vermittels des sozial-kommunikativen und des repräsentativen Charakters von Sprache wie andererseits durch das, was in ihr dargestellt wird. Bedeutungsanalysen haben demnach den inneren Zusammenhang von Form und Inhalt sprachlicher Kommunikation zu berücksichtigen.

Im zweiten Schritt der Orientierungsphase versuchten wir dann, diese intuitiven Einsichten über Aspekte von Bedeutung und deren Analyse zunehmend zu verwissenschaftlichen, indem wir diese Einsichten auf die in den Texten G. Klaus und Funk-Kolleg

Sprache 2 entwickelten Bestimmungen bezogen. In der Rezeption dieser Texte wurde herausgearbeitet, daß die von uns intuitiv entwickelten Einsichten über Aspekte von Bedeutung in den in der Sprachwissenschaft repräsentierten Definitionen bzw. Bestimmungen über Bedeutung und deren wissenschaftliche Analyse wenn, dann nur in recht äußerlicher Weise wiederzuentdecken waren, daß ein hinreichend umfassender und detaillierter Begriff von sprachlich vermittelten Bedeutungen nicht vorliegt, vielmehr erst zu entwickeln ist.

In einem dritten Schritt der Analyse wurde versucht, der Frage nachzugehen, ob die Weise, in der das Problem der Bedeutung in den bearbeiteten Texten dargestellt wurde, damit erklärt werden kann, daß sich ein erweitertes Verständnis von Bedeutung bislang der Wissenschaft Linguistik noch gar nicht in relevantem Maße als gesellschaftliches Problem aufgeherrscht habe da Linguistik ihr Anwendungsfeld lange Zeit in anderen als den mit Problemen menschlicher Verständigung befaßten Gebieten hatte. Diese Frage versuchten wir anhand des Aufsatzes von Peter Eisenberg und Hartmut Haberland zu diskutieren und mit der für die Strategie der Argumentation des Kurses zentralen Frage zu verknüpfen, ob und in welcher Hinsicht man überhaupt unterschiedliche Ansätze der wissenschaftlichen Bearbeitung von Bedeutung vergleichen könne. Dieser Punkt der Diskussion ist leider, obwohl eine recht gute Diskussionsvorlage erarbeitet wurde, im Plenum nur sehr schleppend diskutiert worden.

Mit der sechsten Sitzung wurde dann die Diskussion bzw. zunächst die allgemeine Rezeption einer bestimmten Version linguistischer Semantikkonzeption, der interpretativen Semantik, begonnen. Es lagen als Material vor: J. Katz, Philosophie der Sprache, Kapitel 3 und 4 sowie zwei vom Tutorium erstellte Diskussionsvorlagen, von denen eine den Aufbau der Transformationsgrammatik und die Position der semantischen Komponente in ihr in leicht faßlicher Form darstellte, die zweite versuchte, den Gang der Argumentation von Katz in seinem Semantikabschnitt nachzuzeichnen. Abgesehen davon, daß sich die Diskussion im Plenum an manchen Stellen an technischen Problemen des Aufbaus der

Transformationsgrammatik gegenüber dem Thema teilweise ver- selbständigte, wurden doch einige relevante Problematisierungspunkte zur Konzeption einer Bedeutungstheorie bei Katz entwickelt. Diese konnten jedoch nur andiskutiert, festgehalten und auf die um Holzkamp¹¹/Wygotski erweiterte Abschlußdiskussion vertagt werden.

Mit der ersten Sitzung nach Weihnachten wurde - repräsentiert durch die Texte Holzkamp/Wygotski - die Diskussion eines psychologisch-gesellschaftswissenschaftlichen Ansatzes der Analyse von Bedeutung eröffnet. Auf Basis einer Diskussionsvorlage konnte ein allgemeines Verständnis des Konzepts von sachlichen und personalen Gegenstandsbedeutungen, den daraus sich entwickelnden Symbolbedeutungen als aus der durch Arbeit vermittelten Auseinanderstzung des Menschen mit der äußeren wie seiner inneren Natur entwickelt werden. Holzkamps Analyse von Bedeutung wurde diskutiert als ein Ansatz, der die gesellschaftliche Konstitution von Bedeutungen und deren symbolische Repräsentation durch den Arbeitsprozeß in anthropogenetischer Rekonstruktion erhellt. Ein Ansatz, der die Extrapolation begründet nahelegt, daß die erklärende Analyse wie Deskription von sprachlich repräsentierten Bedeutungen deren gesellschaftliche Konstitution als zentrales Moment einer Theorie von Bedeutung, die Verständigungsprozesse wissenschaftlich erklären und beschreiben will, aufzunehmen habe. Diese allgemeinen und programmatischen Feststellungen sollten in der Diskussion der ontogenetischen Bedingungen der Bildung von Bedeutungen (in Form von Begriffen) anhand von Wygotski (Kapitel 4 und 5) weiter konkretisiert werden und in ihrer Tragfähigkeit als Kritik an der abschließenden Diskussion des Ansatzes der interpretativen Semantik als einem formal-linguistischen Semantikprogramm überprüft werden. Beide letztgenannten Punkte konnten einerseits wegen Terminschwierigkeiten nur noch ansatzweise realisiert werden; andererseits zeigte sich hier, daß in der inhaltlichen Zuordnung der beiden Tutorien zu den beiden heterogenen Theoriebereichen eine nur noch mit Mühe im Plenum auflockerbare Spezialisierung des Wissens und auch Interesses befördert wurde.

In der abschließenden, allerdings von der Seminarleitung referatartig eingebrachten Gegenüberstellung der beiden Semantiksansätze wurden die folgenden Punkte festgehalten:

1. Katz wie Holzkamp/Wygotski intendieren beide, die Struktur sprachlich vermittelter Erkenntnis zu klären. Anspruch und Ziel beider Ansätze sind also vergleichbar. Zudem ist dies ein Ziel, dem man praktische Relevanz für die wissenschaftliche Analyse von Kommunikationsprozessen und Lernen im schulischen Unterricht zusprechen kann, wenngleich Katzens Konzept eher in der Tradition der naturwissenschaftlichen Linguistik mit entsprechenden Anwendungsgebieten steht.

2. Beide Ansätze unterscheiden sich jedoch hinsichtlich ihrer Methode, und zwar wesentlich in folgenden Punkten: Katzens Methode ist deskriptiv und gegenüber konstitutions-theoretischen Fragen durch seine rationalistische Doktrin weitgehend abgeschirmt. Holzkamp/Wygotski repräsentieren dagegen das methodische Verfahren der Analyse eines Gegenstands als einer Analyse seiner sozialen Entstehungsbedingungen. In welcher Hinsicht sind diese Ansätze überhaupt vergleichbar? Man muß sehen, wieweit die beiden Methoden Mittel sein können, das genannte Analyseziel zu erreichen; d.h. inwieweit die in beiden Ansätzen enthaltenen Abstraktionen und Eingrenzungen bezüglich des Gegenstandsbereichs der Analyse zu falschen Schlüssen und inadäquaten Theoriebildungen führen.

3. Vorläufig können die beiden Ansätze folgendermaßen gegeneinander abgewogen werden:

Katz kann a) mit bezug auf sein rationalistisches Grundkonzept kritisiert werden, insofern es die bloße Deskription als Verfahren legitimiert und jeglicher Erklärungsanspruch im Mentalismus aufgegeben ist. Dies ist die eine Seite. b) muß gefragt werden, ob ein Semantikprogramm (ob nun rationalistisch begründet oder nicht) die Struktur von sprachlich repräsentierten Bedeutungen richtig erfassen kann und nicht vielfältigen Zufälligkeiten des Augenscheins aufsitzt, wenn sprachlich repräsentierte Bedeutungen auf die syntaktisch-lexikalische Analyseebene beschränkt bleiben. Denn - wie Habermas u.a. zeigten -

können in die Form dieser Analyse unbegriffene Vorurteile eingehen und werden damit die Einzelbedeutungen gerade nicht in bezug auf ihren Verwendungszusammenhang expliziert. Damit wird nicht garantiert, daß erkenntnisrelevante und kommunikativ bedeutsame Verallgemeinerungen durch dieses Semantikkonzept geleistet werden. Des weiteren ist fraglich, ob sich die Struktur begrifflicher Erkenntnis generell adäquat in dichotomen Merkmals-hierarchien aufgliedern läßt; denn wie z.B. lassen sich komplexe Begriffe wie z.B. 'Freiheit' mit Katzens Instrumentarium beschreiben?

Holzkamp/Wygotski entwickeln demgegenüber eine historisch-genetische Analyse der Bedeutung. In allgemeinsten Zügen werden dort die gesellschaftlich und subjektiv relevanten Konstitutionsbedingungen von Bedeutungen charakterisiert, und illustrativ veranschaulicht, daß diese Bedingungen selbst Bestandteil von Bedeutungen sind. Es werden allgemeine Bestimmungsmomente der Struktur sprachlich vermittelter Erkenntnis entwickelt. Hier bleibt allerdings als Probleme, inwieweit diese allgemeinsten Bestimmungen für ein konkretes, sprachsystematisches Descriptionsmodell fruchtbar gemacht werden können.

4.2.3. Bericht über die Arbeit in den Tutorien

4.2.3.1. Einleitung

Die Diskussion um die Studienplanung und die Reform des Grundstudiums, in deren Zusammenhang dieser Erfahrungsbericht steht, sollte die Konzeption eines praktizierten Reformkonzeptes einschließen: der Begleitung der Grundkurse durch Arbeitsgruppen, die von Studenten im Hauptstudium angeleitet werden.

Was in einem Tutorium inhaltlich und didaktisch geschieht, hängt unmittelbar ab von dem Konzept, mit dem der Grundkurs arbeitet. Das bedeutet umgekehrt für die Reformdiskussion, daß Grundkurse auch unter dem Gesichtspunkt konzipiert werden sollten ob sie eine sinnvolle Tutorenarbeit möglich machen. Dies deshalb,

weil wir meinen, daß den Tutorien schon von vornherein bestimmte - vor allem didaktische - Aufgaben zukommen, denen in der Grundkursplanung Rechnung getragen werden sollte. Deshalb steht an dieser Stelle ein Bericht über die in diesem Kurs mit Tutorien gewonnenen Erfahrungen. Dieser Bericht möchte dazu beitragen, daß den Tutorien gegenüber wieder ein Problembewußtsein geschaffen wird, nicht nur bei den Seminarleitern, sondern vor allem auch bei den Tutoren selber. Wir können leider nur einen Erfahrungsbericht über den zweiten Kursteil geben, denn im ersten gab es keine Tutorien. Deshalb sind der Verallgemeinerbarkeit unserer Erfahrungen von vornherein Grenzen gesetzt.

4.2.3.2. Aufgaben der Tutorien

Tutorien haben eine doppelte Aufgabe. Unter inhaltlichen Gesichtspunkten müssen sie den Grundkursen, denen sie zugeordnet sind, zuarbeiten. Dieses Zuarbeiten bedeutet in erster Linie Fundierung von Wissen durch die Schaffung eines Hintergrundes von Lektürekennntnissen für die Diskussion im Plenum. Diese Lektürekennntnisse sollen in Form von Referaten, Diskussionsvorlagen etc. ins Plenum eingebracht werden und somit die dortige Diskussion anleiten. Andererseits erfüllen Tutorien jedoch auch eine hochschuldidaktische Funktion. Gerade unter diesen Gesichtspunkt sollte ihre Einordnung in das Grundstudium diskutiert werden. Diese didaktische Aufgabe kann als Einübung in studienmäßige Lernformen charakterisiert werden. Dies bedeutet, daß den Studenten nicht nur Stoffe vermittelt werden, sondern daß sie in die Lage versetzt werden, sich Stoffe selbst anzueignen. Um sich an der Universität zurechtzufinden, sein Studium sinnvoll planen zu können, ist offenbar eine andere Lernweise adäquat als die an der Schule weitgehend eingeübte. Denn eine auf quantifizierte Leistungen und entsprechende Gratifikationen orientierte Lernweise muß in Fächern, in denen keine kanonisierten Wissensbestände vorliegen, zur Desorientierung führen. Im Grundstudium muß also die Umorientierung von schulischer auf eine universitären Anforderungen entsprechende

Arbeitsweise erfolgen. An der Universität selbst ist jedoch - aufgrund ihrer von Konkurrenz bestimmten Struktur - die Tendenz sehr verbreitet, daß Inhalte nur so weit angeeignet werden, wie es nötig ist, um sie 'vorzeigen', mit ihnen 'bluffen' zu können¹². Lerninhalte werden so gleichsam zu Statussymbolen. Diese Tendenz wird in Tutorien eher bestärkt, wenn sie wie Seminare auf niedrigerer Stufe durchgeführt werden, oft auch schon dadurch, daß arbeitsteilig vorgegangen wird. Jede Form der Erarbeitung von Stoffen, die primär unter dem Gesichtspunkt der Ableistung eines quantifizierten Pensums bzw. dem der Erringung eines bestimmten Sozialstatus steht, ist nicht in der Lage, eine längerfristige, an den Inhalten orientierte Motivation zu erzeugen. Dies drückt sich darin aus, daß Texte nur sehr oberflächlich rezipiert werden. Nur dadurch, daß jeder einzelne seinen Kenntnisstand immer wieder am Urteil des prinzipiell gleich kompetenten Kommilitonen überprüfen kann, ist langfristig intrinsisch motiviertes Arbeiten möglich. Zumindest für Grundsemester ist daher autonomes, inhaltlich motiviertes Lernen mit Gruppenarbeit gleichbedeutend.

4.2.3.3. Anforderungen an die Arbeitsweise in Tutorien

Die an der Universität großteils üblichen geschilderten Arbeitsformen sind zugleich Ausdruck wie auch Ursache der Vereinzelung der Studenten. Die Orientierungslosigkeit und die mit der Konkurrenz gesetzten Kontaktschwierigkeiten, die zu einem großen Teil ohnehin schon an die Universität mitgebracht werden (was sich durch den NC unglaublich verstärkt hat), bedeuten für den einzelnen Studenten und ganz besonders für die Grundsemester, eine überaus hohe psychische Belastung, die sich ihrerseits negativ auf die Arbeitsmotivation auswirkt. Es besteht kein Grund, warum nicht Überlegungen darüber, wie dem wirkungsvoll begegnet werden kann, in die Überlegungen zur Grundstudiumsreform systematisch einbezogen werden sollen.

Zum einen sollte man versuchen, Grundstudiumsveranstaltungen und insbesondere die Tutorien so zu organisieren, daß mit ihnen

zugleich Kontaktfindungsmöglichkeiten geschaffen werden. Dies braucht der fachlichen Arbeit in keiner Weise äußerlich gegenüberzustehen. Kontaktmöglichkeiten führen zur Minderung des Konkurrenzdruckes und damit verbessern sie die Tendenz zu intrinsisch motiviertem Arbeiten. Gelingt es zudem, im Tutorium eine kollektive Arbeitsweise zu institutionalisieren, so können beide Momente zu fachlichen Arbeitskontakten verbunden werden. Diese könnten wiederum der Arbeit im Grundkurs zugute kommen; man könnte sich etwa denken, daß die Arbeitsgruppen ohne Tutor selbständig weiterarbeiten. Erst in der Gruppenarbeit ist es für den einzelnen möglich, selbstbewußtes, autonom gesteuertes Lernen zu erfahren, ohne dabei allzu beliebigen Einzelinteressen nachzugehen.

4.2.3.4. Konzeption der Arbeitsweise in den Tutorien

Wie aber ist nun die Gruppenarbeit vorzustellen, die die geforderten Vorteile besitzt? Dies haben wir mit der Ablehnung von Tutorien als 'Seminaren niederer Stufe' schon angedeutet. Wesentlich erscheint uns die Einordnung des Tutors in die Gruppe und die gruppenmäßige Verarbeitung des Lehrstoffs. Dies bedeutet:

1. Das Tutorium darf kein Vorbereitungscolloquium für Referenten im Seminarplenum sein. Einzelne Beiträge der Teilnehmer des Tutoriums zum Seminar sollten Ergebnisse der Gruppenarbeit sein¹³.
2. Das Tutorium darf im allgemeinen kein Forum für Referate sein, d.h. Gruppenarbeit darf sich nicht auf die Erstellung einer übergreifenden Gliederung für Einzelarbeiten reduzieren. Gruppenmäßige Verarbeitung von Lernstoffen setzt vielmehr voraus, daß für alle Gruppenteilnehmer ein einheitlicher Lernstoff vorhanden ist. An die Stelle umfangreicher Programme, die weitgehende Arbeitsteilung erzwingen¹⁴, sollte das gemeinsame Einarbeiten in von allen zu lesende Texte gesetzt werden. Denn gerade am Anfang des Studiums kommt der Betonung der Notwendigkeit genauer Textlektüre - d.h. dem Vorbeugen von 'Schubladen-einordnungen' nach Vorverständnis und oberflächlicher Kenntnis-

nahme - hohe Wichtigkeit zu.

Der in die Gruppe eingeordnete Tutor hat dann in erster Linie die Aufgabe, vielmehr die Diskussion zu lenken und zu strukturieren als Information zu vermitteln. Ziel ist die Vermeidung eines Lehrer-Schüler-Verhältnisses im schlechten Sinne. Eine didaktische Anleitung der Tutoren wäre ein zu fordernder Beitrag in dieser Absicht. Anzustreben wäre also die Lektüre von Texten, die die zu behandelnden Themen abdecken und die mit möglichst wenig Voraussetzungen verständlich sind. Der Tutor hätte dann darauf hinzuwirken, die Tutoriumsteilnehmer in die Lage zu versetzen, derartige Textlektüre und -analysen ohne Anleitung vollziehen zu können, er hätte darauf hinzuwirken, sich selbst gewissermaßen überflüssig zu machen. Solchermaßen fortgeschrittene Gruppen könnten für die Studenten eine fruchtbare Grundlage für ihr weiteres Studium bilden. So ist es im Rahmen einer derartigen Konzeption beispielsweise auch denkbar, daß - solange nicht genügend Tutorien zur Verfügung stehen - ein Großteil der Tutorien jeweils den ersten Teilen der Jahreskurse zugeordnet werden, so daß im zweiten Teil die Arbeitsgruppen in der gleichen Weise, allerdings ohne Tutor weiterarbeiten.

4.2.3.5. Inhaltlicher Verlauf der Arbeit in den Tutorien

Die beiden folgenden Abschnitte stellen idealisierte Zusammenfassungen der tatsächlichen Diskussionen in den Tutorien dar. Die Tatsache, daß es noch nicht gelang, im Plenum des Seminars die Überlegungen zu vereinigen, spiegelt sich im unvermittelten Nebeneinander beider Abschnitte.

4.2.3.5.1. Thematik und Diskussionsverlauf des Tutoriums 'interpretative Semantik'

Als Thema dieser Arbeitsgruppe war die hauptsächlich von Jerrold J. Katz entwickelte interpretative Semantik (im folgenden 'IS') aus zwei Gründen gewählt worden: Zum ersten sollte sie als

im engeren Sinn linguistische Semantiktheorie im Plenum psychologisch oder gesellschaftswissenschaftlich begründeten Ansätzen gegenübergestellt werden. Zum zweiten konnte sie für die Teilnehmer im Rahmen ihres weiteren Linguistikstudiums als Theorie von Interesse sein, die sich innerhalb der einflußreichsten linguistischen Schule, der Transformationsgrammatik, weitgehend durchgesetzt hat. Aus der Eigenart der IS als einer Komponente der umfassenderen Grammatiktheorie der sogenannten Standardtheorie¹⁵ ergab sich darüber hinaus die Notwendigkeit, das ganze Modell wenigstens überblicksmäßig zu betrachten.

Dabei durfte für die Studenten nicht der Eindruck entstehen, es würde hier gesichertes Wissen angeboten. Vielmehr kam es darauf an, auf die mögliche Vielfalt von Theorieansätzen zur Bedeutungslehre hinzuweisen, sowie sowohl immanente, also innerhalb des theoretischen Konzepts lösbare, als auch prinzipielle Schwierigkeiten des vorgestellten Entwurfs nicht zu übersehen.

Das Programm gliederte sich in vier Punkte, die - abgesehen vom kurz gehaltenen ersten Punkt - ungefähr gleich stark gewichtet wurden:

1. Ideationale vs. referentielle Semantik.
2. Das Grammatikmodell in der Standardtheorie.
3. Die interpretative semantische Komponente.
4. Schwierigkeiten der interpretativen Semantik.

Im einzelnen wurde dieses Programm wie folgt realisiert:

Wie im Plenum des Seminars war die naiv gestellte Frage, was Bedeutung sei, der Ausgangspunkt. Sie leitete hier unmittelbar zu dem Wunsch über, das Verhältnis der Begriffe 'Bedeutung', 'Bezeichnung' und 'Sinn' zu klären. Die Erörterung der berühmten Beispiele ('Scott' vs. 'the author of Waverly'; 'Abendstern' vs. 'Morgenstern'; usw.) führte leicht zu der Erkenntnis, daß man "Sinn und Bedeutung (im Sinne von Bezeichnung, d. Verf.) unterscheiden (muß)" (G. Frege). Die bekannten Schwierigkeiten, die entstehen, wenn man es unternimmt, Bedeutung auf Bezeichnung zu reduzieren (Referenztheorie), wurden diskutiert. Andererseits wurde der Zirkel bemerkt, in den eine Theorie führt, die Be-

deutungen auf Ideen zurückführen will, wenn sich das Vorliegen einer Idee nicht unabhängig vom Sinn des sprachlichen Ausdrucks, dem sie zugeordnet wird, bestimmen läßt¹⁶. Vorweg stellte sich daher an die IS die Frage, wie ihr dies zu vermeiden gelingen soll.

Nach diesen Vorüberlegungen wandten wir uns dem Gesamtmodell einer Transformationsgrammatik (im folgenden 'TG') zu. Den Ausgangspunkt bildete dabei die Feststellung der Tatsache, daß natürliche Sprachen - aufgefaßt als Menge von Sätzen - unendlich sind. Daraus leitete sich die Frage her, wie derartige unendliche Mengen mit endlichen Mitteln erfaßt werden können. Anhand eines einfachen Beispiels wurde klar, wie eine generative Grammatik als Regelsystem zur Aufzählung der unendlichen Menge der Sätze einer Sprache mittels Rekursion funktionieren kann. Die Auffassung von Sprachen als Satzmengen und Grammatiken als Spezifizierung dieser Mengen mußte zu dem Problem führen, in welchem Verhältnis die offensichtlich abstrakten, von Grammatiken spezifizierten Objekte zum tatsächlichen Gebrauch der Sprache, also zu konkreten Äußerungen stehen. Wir bemühten uns daher um die Klärung von Begriffspaaren wie 'Satz - Äußerung', 'Sprache - Rede', 'Kompetenz - Performanz'.

Sodann beschäftigten wir uns mehr im einzelnen mit dem Aufbau von Grammatiken und betrachteten zunächst einfache Phrasenstrukturgrammatiken. Die Natur kontext-freier Phrasenstrukturregeln und -bäume wurde ebenso wie die in derartigen Bäumen inhärente Darstellung syntaktischer Relationen erläutert.

Anhand weniger Beispiele wurde dann eine gewisse Motivation für die Erweiterung der Grammatik um Transformationsregeln zu geben versucht, doch konnte auf syntaktische Begründungen kaum eingegangen werden. Wichtig blieb für uns der Überblick über das Gesamtmodell und vor allem die Natur dessen, worauf sich Semantik in der TG bezieht: Tiefenstrukturen, die um Hauptschwierigkeiten semantischer Interpretation bereits bereinigt sein können.

Damit wandten wir uns dem 3. Punkt des Programms zu: dem Regelapparat der semantischen Komponente, die die Tiefenstrukturen auf semantische Interpretationen abbildet. Die Analyse

lexikalischer Bedeutungen durch Marker sowie die Umsetzung grammatischer Bedeutung durch Projektionsregeln studierten wir dann im einzelnen anhand von Katz, Philosophie der Sprache, Kapitel 4, Abschnitt 'Semantiktheorie'¹⁷. Negativ machte sich dabei die geringe Zahl der von Katz gegebenen Beispiele wie auch deren elementarer Charakter bemerkbar, da sie keine Grundlage lieferten, abzuschätzen, inwieweit das Programm für kompliziertere sprachliche Sachverhalte überhaupt konzipierbar ist. Ungeklärt blieben in diesem Text Fragen wie: Wie lassen sich abstrakte Begriffe erfassen? Wie kompliziert sind die anzunehmenden Projektionsregeln? Sind die syntaktischen Relationen, die jene verarbeiten, spezifiziert?

Wir schlossen diesen Punkt mit dem Hinweis auf einige Leistungen ab, die Katz für eine nach seinem Muster aufgestellte Theorie in Anspruch nimmt: In der Theorie würden auf formale Weise Begriffe einer traditionellen Semantiktheorie wie Synonymie, Analytizität etc., Proposition, Begriff etc. rekonstruierbar.

Nach den Weihnachtsferien begannen wir den vierten Arbeitsabschnitt mit einer Rekapitulation der Hauptideen der IS anhand des kurzen Aufsatzes 'Strukturelle Semantik' von Manfred Bierwisch¹⁸. Problematisch wurde uns dabei, wie die Marker, aus denen sich die semantischen Repräsentationen in dieser Theorie zusammensetzen, zu verstehen seien. Dazu zogen wir - in Erweiterung unseres ursprünglichen Lektüreprogramms - Searles Kritik an Katz¹⁹ heran, der einwendet, daß es sich bei den Lesarten entweder um Paraphrasen der zu analysierenden Ausdrücke handle, die nur als solche verständlich seien, oder aber um uninterpretierte Ausdrücke. Liefert die Theorie also nicht mehr als Übersetzungen in eine arbiträre Kunstsprache, die sich vor vielen anderen nur dadurch auszeichnet, daß sie keine semantische Interpretation besitzt? Uns läge dann zwar ein Apparat vor, der unsere Intuitionen über Ambiguität, Synonymie etc. kopierte, mit dem aber die Frage umgangen würde, wovon hier eigentlich die Rede ist, also die Frage, was Bedeutungen sind. Der gelesene Aufsatz von Bierwisch versucht darauf eine Antwort zu geben. In

den Markern schlugen sich "Grunddispositionen der Denk- und Wahrnehmungsstruktur des menschlichen Organismus"²⁰ nieder.

Diese Antwort stand im Mittelpunkt des letzten Diskussionsabschnitts; der Erörterung der von Jürgen Habermas vorgetragene Kritik an der IS²¹.

Habermas konzentriert seine Auffassung von der IS in vier Thesen, denen er vier Antithesen gegenüberstellt. Die Untersuchungen von Äußerungen Bierwischs, auf den sich Habermas mit seiner Kritik bezieht, führten zwar im Tutorium zu der Ansicht, daß Zweifel daran bestehen können, ob Habermas' Thesen in allen Punkten Auffassungen der IS richtig wiedergeben²², bzw. daß Zweifel daran bestehen können, ob Habermas' Antithesen den Thesen wirklich kontradiktorisch sind, dies sollte hier jedoch nicht ausgeführt werden; die Diskussion des Papiers von Habermas führte aber zu der Auffassung, daß die beiden folgenden Fragen für Überlegungen zur Bewertung der Theorie am wichtigsten sind:

1. Erfasst die Theorie das, was zur Bedeutung von sprachlichen Äußerungen gerechnet werden muß?

Bei Aufrechterhaltung der im Plenum des Seminars gewonnenen Vorstellungen darüber, was Bedeutung ausmache, muß dies verneint werden. Als Überwindung eines zu engen Bedeutungsbegriffs wurde daher Habermas' Vorschlag zu einer sprechakttheoretischen Erweiterung der generativen Theorie in Betracht gezogen. Habermas greift Versuche der generativen Semantik auf²³ der Tatsache, daß Sätze nur in Sprechakten realisiert werden, in der generativen Theorie durch die Annahme sogenannter performativer Hypersätze in Tiefenstrukturen, Rechnung zu tragen. Dieser Vorschlag müßte aber Habermas' eigener Kritik an einem monologischen Kommunikationsmodell zum Opfer fallen, insofern hier Elemente, die offensichtlich zur Dialogsituation gehören, ohne weiteres in den Regelapparat des 'einsamen Sprechers' verlegt werden. Demgegenüber könnte man der monologisch orientierten IS zugute halten, daß mit ihr eine u.U. gerechtfertigte Ausgrenzung eines Aspekts von Bedeutung, sagen wir, der situationsunabhängigen Grundbedeutung vorgenommen wird; dahingestellt mag sein, ob diese Art der Beschränkung die zu fordernde Ergänzung um dialogische Bedeutungs-

aspekte vorzunehmen erlaubt. Unterstellt man, daß die genannte Ausgrenzung berechtigt ist, so muß man im Auge behalten, daß die Theorie prinzipiell nicht alle Feststellungen zur Bedeutungsseite der Sprache liefert, die in eine Beschreibung sprachlicher Kommunikation eingehen sollen - es sei denn, man nennt jenen situationsunabhängigen Bedeutungsaspekt die Bedeutung.

Entscheidender ist jedoch die zweite Frage, die sich aus der Diskussion um Habermas' Papier ergab, und die ebenfalls verneint wurde:

2. Gibt die interpretative Bedeutungstheorie an, was Bedeutung ist?

Die Verneinung dieser Frage ergibt sich aus der Auffassung, daß - wie Habermas' Kritik zeige - Bierwischs Interpretation der semantischen Merkmale im Sinne von Grunddispositionen nicht akzeptiert zu werden braucht, und daß daher Searles Einwände weiter bestehen. Katz behauptete, daß er der von Alston gegen ideationale Theorien kritisch formulierten Forderung, Ideen müßten introspektiv unterscheidbare Entitäten sein, entgegen könne, indem er die Existenz der angenommenen Marker indirekt durch den Erklärungswert seiner Theorie rechtfertige. Alston selbst geht aber - vermutlich weil er glaubt, so schon ein unentrinnbares Dilemma ideationaler Theorien aufgezeigt zu haben - nicht weit genug: Selbst wenn man Ideen introspektiv erfassen (oder stattdessen erschließen) könnte, bleibt die Frage, wie diese Ideen zur 'wirklichen Welt' in Beziehung stehen, denn sprachlich hantiert man ja nicht nur mit Ideen, sondern redet über etwas. Mit der IS ist angedeutet, daß man sich Ideen selbst wiederum nur in Form einer Art sprachlicher Ausdrücke sinnvoll vorstellen kann. Verzichtet man auf Angeborensannahmen, stellt sich für diese 'Ideensprache' das Problem der semantischen Interpretation in gleicher Schärfe wie bei der natürlichen Ausgangssprache. Für eine ideationale Theorie müßte darüberhinaus der Anspruch auf kognitive Gültigkeit dieser 'Ideensprache' erhoben werden. Es spricht allerdings wenig für die Annahme, daß wir 'auf Markeresisch' dächten.

4.2.3.5.2. Thematik und Diskussionsverlauf des Tutoriums
'psychologische Theorie der Bedeutung'.

Das im Tutorium gelesene Textstück von Klaus Holzkamp²⁴ steht im Zusammenhang seines Versuchs, die Spezifika menschlicher Wahrnehmung gegenüber rein organismischen Wahrnehmungsformen aus den von der Werkzeugherstellung als menschlicher Form des Stoffwechsels mit der Natur gesetzten Notwendigkeiten abzuleiten und später noch auf die spezifisch bürgerliche Vergesellschaftungsform der Arbeit zu konkretisieren, also so etwas wie 'bürgerliche' Wahrnehmungsweise abzuleiten.

Diese ganz und gar nicht primär linguistische Thematik stellte uns vor die Aufgabe, die sprachliche Bedeutungsproblematik aus dem Zusammenhang herauszuarbeiten.

Menschliche Wahrnehmung wird von Holzkamp als 'auf Bedeutungen bezogene Orientierung' als 'Wahrnehmung durch den Begriff hindurch' charakterisiert. Wie dies abgeleitet wird, sei hier in aller Kürze dargestellt:

Menschliche Arbeit²⁵ muß immer als bewußte gedacht werden: Sie schafft gemäß bestimmten Bedürfnissen Gebrauchswerte, die der Befriedigung eben dieser Bedürfnisse dienen sollen. Das Arbeitsprodukt wird mithin ideell antizipiert. Ihm kommt - als Mittel der Bedürfnisbefriedigung - 'Bedeutung' zu. Sein Gebrauchswert drückt sich in seiner materiellen Gestalt unmittelbar aus. Gegenüber dem vergesellschafteten wahrnehmenden Subjekt erscheint der produzierte Gegenstand also nicht als formaler, bedeutungsloser Qualitätenkomplex - wie es die bürgerliche Wahrnehmungspsychologie wahrhaben will -, sondern er ist als solcher bereits mit Bedeutung 'aufgeladen', die jedem Mitglied der Gesellungs-einheit, in der er produziert wurde, prinzipiell erfahrbar ist. D.h., daß gegenständliche Arbeit nicht nur Gegenstände produziert, sondern auch Bedeutungen (der Gegenstände) konstituiert. Denn der Zweck, dem die Arbeit dient, ihr Sinn, verobjektiviert sich in ihrem Produkt. Die Aneignung der Arbeitsprodukte in der Konsumtion (z.B. im Werkzeuggebrauch) kann deshalb nur soweit gelingen, wie die Bedeutung des Produkts erkannt, wahrgenommen wird (also z.B. der Arbeitsprozeß, in dem das Werkzeug einsetzbar ist).

Die verobjektivierten Zwecke dürfen nicht als die Bedürfnisse isoliert produzierender Subjekte mißverstanden werden. Vielmehr sind sie von Anbeginn gesellschaftliche, allgemeine und typisierte. Der einzelne produziert für die Gemeinschaft, seine Produkte müssen von der Gemeinschaft konsumiert werden können, d.h. er produziert für allgemeine, gesellschaftliche Zwecke. Das bedeutet, daß die im Gegenstand sich ausdrückende Bedeutung ebenfalls eine allgemeine, d.h. gesellschaftliche ist. Der einzelne begreift sie am Gegenstand, weil und soweit er Mitglied der betreffenden Gesellungseinheit ist und weil und soweit der Produzent dies ebenfalls war. Die Gegenstandsbedeutung ist somit zugleich ideeller Ausdruck des Konnexes der gesellschaftlichen Teilarbeiten. Wahrnehmung von Gegenständen ist Wahrnehmung des allgemeinen im besonderen, der einzelne konkrete Gegenstand wird als 'Fall von' einem Gegenstandstypus wahrgenommen. Diese Wahrnehmungsform ist notwendige Bedingung gesellschaftlicher Arbeit; Würde der einzelne - im gesellschaftlichen Durchschnitt - nicht im Gegenstand dessen gesellschaftliche Bedeutung wahrnehmen, so wäre er nicht imstande, seinerseits in der Konsumtion des Gegenstandes (also z.B. im Werkzeuggebrauch) einen Beitrag zur Reproduktion der Gesellschaft zu leisten.

Aus dieser Rekonstruktion 'sachlicher Gegenstandsbedeutungen' ist die Analyse 'personaler Gegenstandsbedeutungen' abgeleitet: die Bedeutungshaftigkeit von Mitmenschen (hier im Sinne von Wahrnehmungsobjekten) als in je bestimmter Weise an Kooperationsprozessen Beteiligten, d.h. über bestimmte Tätigkeitsdispositionen Verfügenden. Darauf braucht hier nicht eingegangen zu werden. Ebenso nicht darauf, daß in dieser Analyse sozusagen nur die Basis der Bedeutungskonstitution erfaßt wird und werden soll; daß auf höherer gesellschaftlicher Entwicklungsstufe Bedeutungskonstitution nicht nur über Arbeitsprozesse verläuft - schließlich kann man ja auch über andere Dinge als Arbeitsprodukte reden - versteht sich von selbst; dennoch muß man auch diese wiederum im Zusammenhang mit der 'Basis' begreifen.

Ist somit Bedeutungskonstitution als etwas jenseits von

Sprache liegendes begriffen, eben als praktische, objektivierende und nicht nur subjektive (wie in der phänomenologischen Handlungstheorie) Sinnkonstitution durch Arbeit, so ist auch das Problem der Konstitution sprachlicher Symbolbedeutungen lösbar geworden.

In jedem Arbeitsprozeß wird das Arbeitsprodukt ideeII antizipiert. In arbeitsteiligen Arbeitsprozessen muß dies kollektiv geschehen können, d.h. es ist Verständigung über das Ziel erreicht. Darüberhinaus ist es ab einer bestimmten Stufe der Komplexität des gesellschaftlichen Arbeitstellungssystems notwendig, die in Arbeitsprodukten vergegenständlichten und in die Gegenstandsbedeutungen eingegangenen gesellschaftlichen Erfahrungen²⁶ tradierbar zu machen. Vor allem aus diesen beiden Gründen ist es historisch notwendig geworden, die Gegenstandsbedeutungen 'symbolisch zu verselbständigen', d.h. kommunikabel und damit auch tradierbar zu machen. Die Bedeutungen sprachlicher Symbole sind also zunächst nichts anderes als die Gegenstandsbedeutungen, deren Verselbständigung in einem Kommunikationsmedium ursprünglich ist.

In diesem Zusammenhang sind die beiden genetischen Wurzeln von Sprache, die kognitive und die kommunikative zusammengedacht und durch ihre Herleitung aus dem Arbeitsprozeß materialistisch fundiert. Gegenstandsbedeutungen sind kognitive Funktionen des Arbeitsprozesses, ihre symbolische Verselbständigung ergibt sich aus den Kommunikationszwängen im Arbeitsprozeß.

Zugleich ermöglicht die in Symbolen jeweils geleistete Schematisierung (also die Heraushebung des Allgemeinen) von Arbeitshandlungen wiederum die kollektive Planung von Arbeitsprozessen. Durch die Symbolisierung der Gebrauchswert-Antizipation wird den Arbeitenden ihre spezielle Funktion im Arbeitsprozeß zugewiesen.

Anhand des ersten Teils vom vierten Kapitel von Wygotski²⁷ haben wir versucht, diese Einheit von Kognition und Kommunikation in der sich - logisch - aus der Arbeit entwickelnden Sprache zu den bei Wygotski benannten genetischen Wurzeln von Sprache (instrumentelle, vorsprachliche Intelligenzleistungen und ex-

pressives Sprachverhalten bei Primaten) in Beziehung zu setzen, um dann - über Wygotski hinausgehend - zu zeigen, daß die Vereinigung der beiden Momente zugleich Voraussetzung wie Ergebnis der Entstehung gesellschaftlicher Arbeit ist.

Die Bedeutung von Holzkamps Analyse liegt in mehreren Bereichen: Gegenüber der neoempirischen Wahrnehmungs- und Wissenschaftstheorie bietet er eine Alternative zu deren unhaltbar gewordenen Erfahrungsbegriff. Er leitet einerseits die Bedeutungsbezogenheit und damit die Theoretizität menschlicher Erfahrung ab, bietet aber gleichzeitig einen Weg, die in Wahrnehmung immer schon enthaltenen Theorien zu rekonstruieren. Die Rekonstruktion dieser Theorien fällt zusammen mit der Rekonstruktion sprachlicher Bedeutungen, deren Konstitutionsprozeß ideell nachgezeichnet wird. Abgesehen von der Bedeutung für Sprachursprungstheorien scheint hier eine Möglichkeit zu bestehen, Bedeutungstheorien und die sich anschließenden Ansätze zur Semantik aus ihren erkenntnistheoretischen Aporien herauszuführen. Die in jeder Semantik, sei sie referentiell, ideational oder behaviouristisch, implizit beantwortete Frage nach dem Verhältnis von Sprache und Wirklichkeit wird hier in transparenter und überzeugender Weise geklärt; allerdings - und dies muß betont werden - gerade dadurch, daß die Konstitution von Bedeutung nicht als sprachinterner Prozeß verstanden wird.

Leider war es im Tutorium nicht mehr möglich, den Holzkamp-Text auf mutmaßliche Fehler in der Argumentation hin zu untersuchen. Beispielsweise wurde die Frage nicht beantwortet, ob nicht generell, mit jedem Kooperationsprozeß die Notwendigkeit zur symbolischen Kommunizierbarkeit des antizipierten Arbeitsergebnisses gegeben ist, und nicht erst - wie Holzkamp argumentiert - ab einer bestimmten Entwicklungsstufe von Arbeitsteilung, auf der die Tradierbarmachung von Erfahrung notwendig wird. Weiter fehlt bei Holzkamp jeglicher Begriff sprachlichen Handelns, d.h. sein sprachlicher Bedeutungsbegriff beschränkt sich auf begriffliche Bedeutungen. Zur Diskussion dieses Problems wären jedoch vermutlich einige handlungstheoretische Vorkenntnisse erforderlich

gewesen.

Durch die Holzkamp-Lektüre war ein Diskussionszusammenhang vorgegeben, der dazu führte, daß wir Wygotski - obwohl dessen Auffassung der Holzkamp'schen zumindest verwandt ist - möglicherweise nicht ganz gerecht wurden. So wurde die Bedeutung seiner Unterscheidung zwischen Denken und Sprechen sicherlich nicht ausreichend gewürdigt. Diese aus der Phylogenese gewonnene Unterscheidung weist Wygotski auch in der Ontogenese nach, wobei er den Prozeß ihrer schrittweisen Annäherung im Verlauf der Entwicklung des begrifflichen Denkens experimentell aufzeigt. Denken wird in diesem Prozeß erst allmählich, vermittelt über die Zwischenstufe der egozentrischen Sprache, zum inneren Sprechen (sprachlichen Denken), Sprechen erst allmählich zu bewußtem Sprechen in dem Sinn, daß den geäußerten Worten Begriffe als Bedeutungen korrespondieren. Der Aufbau der begrifflichen Bedeutungen wird durch die referierende Verwendung erlernter Wörter gesteuert; wenn ein Kind Wörter referentiell verwendet, wird es in der Regel bei inkorrekt referenz vom Erwachsenen korrigiert. Diese Einübung der richtigen Referenz fällt mit dem psychischen Prozeß des systematischen Aufbaus begrifflicher Bedeutungen jedoch nicht zusammen. Wörtern kommt in diesem Prozeß eine Steuerungsfunktion zu. Begriffliches Denken entwickelt sich im Zusammenhang mit der Lösung von Aufgaben, denen das Kind sich gegenüber sieht; es lernt Begriffe soweit, wie diese funktional sind für die Lösung von Aufgaben eine Feststellung, die einige pädagogische Bedeutung hat. Die Entwicklung des begrifflichen Denkens verläuft in einer Abfolge analytisch unterscheidbarer Stufen. Hier zeigt sich - wie auch experimentell belegt wird - daß begriffliche Bedeutungen Ergebnis von Abstraktionen relevanter Merkmale von Gegenständen (o.ä.) und ihrer Synthetisierung sind. Begriffe sind also in sich u.U. hierarchisch strukturiert.

In unserer Diskussion über die Frage, ob und wieweit die gesellschaftstheoretisch-psychologische Semantik-Theorie der interpretativen von Katz überlegen ist, war eine zentrale Frage die, ob sich komplexe Bedeutungsstrukturen durch Merkmalsmengen

repräsentieren lassen. In unserer Diskussion über den Vergleich beider Ansätze - die aufgrund des wohl doch zu umfangreichen Seminarprogramms leider nur in Ansätzen geführt werden konnte - haben wir uns von der Frage leiten lassen, ob die bei Katz vorgenommene systematische Beschränkung der Aufgaben von Semantik auf die Deskription und Erklärung des Verhältnisses Syntax-Semantik zulässig ist, d.h. ob eine solcherart eingeschränkte Theorie durch andere Teiltheorien (etwa eine Konstitutionstheorie von Bedeutung) ergänzt werden kann, oder ob ihre Art der Beschränkung notwendig zu Fehlannahmen²⁸ in anderen Bereichen führen muß, so daß der eigene Ansatz nicht mehr begründet werden kann bzw. sichtbar falsch wird.

Die Analyse der Konstitution von Bedeutungen in der Phylogenese und die der Entwicklung des begrifflichen Denkens in der Ontogenese scheinen für eine linguistische Semantik weniger ein - im Katz'schen Sinne - deskriptives als ein rekonstruktives Analyseverfahren nahezu legen. D.h. ein sprachliches Bedeutungssystem sollte nicht in rein synchroner Weise beschrieben werden, u.a. deshalb nicht, weil damit schon der erste Schritt zu einer verdinglichenden Betrachtungsweise von Sprache gegangen ist. Andererseits ist es offensichtlich, daß die Merkmalssemantik entweder logisch regressiv oder zirkulär ist; denn auch die semantischen Merkmale sind ja sprachliche Ausdrücke. Wenn man die Theorie bzw. den Beschreibungsapparat ernst nimmt und konsequent anwendet, kann man diese sprachlichen Ausdrücke, die 'semantischen Merkmale' genannt werden, nur verstehen, wenn man ihre Bedeutung selbst wieder in semantische Merkmale zerlegen würde, - und so weiter. Wo dieser infinite Regreß abgebrochen wird, ist beliebig. Ihn jedoch an einer Stelle abubrechen und den regressiven Charakter dadurch zu verschleiern, daß man sie auf 'angeborene' Dispositionen bezieht, erscheint sehr problematisch. Den Regreß könnte man allenfalls vermeiden, wenn man an irgendeiner Stelle der Differenzierung der Merkmale solche Merkmale als Erklärung einsetzen würde, die es gerade zu erklären gilt, d.h. man könnte ihn um den Preis einer zirkulären Argumentation vermeiden. In beiden Fällen zeigt sich, daß eine Merkmalsanalyse nicht das zum Verständnis des Verstehens menschlicher

Sprache beitragen kann, was sie vorgibt. Das 'Markeresische' ist ja selbst nur eine Sprache, und keine Sprache, die nur aufgrund der Übersetzung aus der natürlichen Sprache gewonnen wurde, kann das Verstehen der natürlichen Sprache in irgendeiner Weise erklären, denn um die Kunstsprache zu verstehen, muß ich ja zuvor die natürliche Sprache schon verstanden haben.

Diese hier bloß angedeuteten Probleme können nur in einem Rekonstruktionsverfahren vermieden werden, das an keiner Stelle Voraussetzungen macht, die nicht zuvor schon eingeführt werden konnten. Dies ist allerdings unmöglich, wenn nicht der Zusammenhang zwischen Sprachentwicklung und der Entfaltung komplexerer Arbeitsprozesse (und anderer nicht-produktiver Handlungen) gleichzeitig auf jeder Stufe mitrekonstruiert werden. Zu einer solchen Rekonstruktion ist Holzkamps Arbeit ein erster Ansatz. Freilich würde eine solche Methode in der Durchführung eine Rehistorisierung der Sprachwissenschaft bedeuten. Man sollte sich jedoch Überlegungen in dieser Richtung nicht von vornherein verbieten, weil zurzeit ein synchronistisches Paradigma vorherrscht und von sich behauptet, das einzig wissenschaftliche zu sein.

4.2.3.6. Bewertung; Probleme und Konsequenzen

Die oben (S.106 ff.) skizzierten Vorstellungen zur Durchführung von Tutorien wurden großteils erst nach Abschluß der Arbeit geklärt. Ihre Realisierung ist daher nur teilweise von vornherein konsequent angestrebt worden und ihre relative Verschwommenheit begründet sich aus der Tatsache, daß sie eher Überlegungen, wie fortzufahren sei, als ein erprobtes Modell repräsentieren.

Immerhin zeigte sich bereits eine Schwierigkeit der Konzeption. Die Forderungen an die Arbeitsweise beschränken möglicherweise das Spektrum behandelbarer Inhalte in einer Weise, deren Berechtigung kontrovers sein könnte. Das Ziel - der Tutor solle in möglichst geringem Maße lehrend eingreifen, die Texte sollten aus sich verständlich sein, um eine kollektive Arbeitsweise zu ermöglichen - kollidiert mit dem möglichen Wunsch der Einführung in Bereiche, die sich dem widersetzen.

Im Falle dieses Seminars standen als in den Tutorien zu behandelnde Bereiche fest: Interpretative Semantik und psychologische Theorie der Bedeutung. Die angestrebte Arbeitsweise war in beiden Tutorien zunächst durchaus die oben skizzierte. Nach ein bis zwei einleitenden Sitzungen begann in beiden Tutorien die Durcharbeitung eines bestimmten, von allen zu lesenden Textes. Von ein oder zwei Teilnehmern wurden jeweils eine schriftliche Diskussionsvorlage erstellt, die den Ablauf der jeweiligen Sitzungen vorstrukturierte. Unterschiedliche Bedingungen bezüglich der Realisierbarkeit der Konzeption lagen jedoch schon von den Teilnehmern her vor. Während im Tutorium zu psychologischen Theorien der Bedeutung aufgrund der außergewöhnlich günstigen Gruppenszusammensetzung und Gruppengröße die Arbeitsbedingungen sehr gut waren, die didaktischen Vorstellungen hier zu großen Teilen realisiert werden konnten, war die Zusammensetzung der Teilnehmer des Tutoriums 'Interpretative Semantik' sehr uneinheitlich sowohl hinsichtlich der Vorkenntnisse und Arbeitsmotivation als auch hinsichtlich des Studienalters. Die zugrundeliegenden Texten erwiesen sich hier teilweise als schwer verständlich, ohne daß dies einfach auf eine verfehlte Auswahl zurückgeführt werden könnte²⁹. Dies war der Grund dafür, daß der Tutor oft in starkem Maße erläuternd und informierend eingreifen mußte, und daß sich die Studenten im Rahmen des Tutoriumsprogramms bei ihrer persönlichen Arbeit noch spezialisierten. Dadurch war eine von allen getragene Diskussion oft nicht im gewünschten Maße gewährleistet. Erst im vierten Teil des Programms wurde - auf der Grundlage des erworbenen Wissens - eine breitere Diskussion möglich.

Aus diesen Erfahrungen leitet sich eine Bewertung der vorgestellten Konzeption nicht zwangsläufig ab. Welche Stoffe, Theorien und Methoden man zu behandeln für notwendig erachtet, hängt von allgemeineren Fragen ab - nämlich u.a. denen, die wir in diesem Papier in bezug auf linguistische Grundkurse insgesamt diskutieren. Fest scheint uns jedoch zu stehen, daß Probleme der Arbeitsweise viel stärker als gewöhnlich insbesondere bei Anfängerveranstaltungen beachtet werden müssen. Die Institutionalisierung kollektiver Arbeitsformen scheint uns anzustreben zu sein. Ihre Etablierung würde sich auch da, wo sie nicht vorherrschend sein können,

durch die Erfahrungen, die in ihnen gewonnen werden, noch positiv auswirken. Welches Gewicht man der Arbeitsform - falls sie mit dem Inhalt kollidiert - zusprechen will, ist damit aber nicht entschieden, auch zwischen den Autoren blieb diese Frage kontrovers.

4.2.4. Bewertung des zweiten Kursteils

Die Konzeption und der Verlauf des zweiten Kursteils zeichnet sich vor allem durch den Versuch aus, eine recht breit angelegte Auseinandersetzung mit den im Bereich von interpretativer Semantik entwickelten Theorien und Methoden im Vergleich mit einem gesellschaftswissenschaftlich begründeten Bedeutungsansatz zu führen. Dies baute auf der Artikulation des Alltagswissens über Bedeutung auf. Dieses Programm erscheint für einen linguistischen Grundkurs zunächst etwas anspruchsvoll. Ein derartiges kontrastives Verfahren erscheint jedoch gleichwohl auch für Einführungskurse fruchtbar, denn ein Verständnis der Grundprobleme und -verfahrensweisen von Linguistik ist dann, wenn diese nicht als unproblematisches kanonisiertes Wissen vorliegen, in Form einer argumentativ begründeten Kritik an entwickelten linguistischen Wissensbeständen zu erarbeiten. Dies impliziert zugleich, daß auch die Basis der Kritik ausgewiesen werden muß. Hierdurch wird die Gegenüberstellung unterschiedlicher Ansätze nahegelegt. Es hat sich gezeigt, daß - zumindest unter den genannten Arbeitsbedingungen - ein derartiges Konzept durchaus in recht großen Teilen realisierbar ist.

Es sollte hervorgehoben werden, daß hiermit nicht ein Konzept von abstrakter Kritik vertreten wird, sondern vielmehr versucht wird, in Auseinandersetzung mit bestehenden Theorien und Methoden der Linguistik die Momente einer Sprachwissenschaft zu entwickeln, die gesellschaftlich relevante Praxisprobleme bewußt zu bearbeiten befähigt. Erst im Zusammenhang einer intensiven wissenschaftlichen Auseinandersetzung kann es gelingen, daß weder die Aufgaben der Wissenschaft durch unvermittelte Koppelung an bestehende Probleme des Deutschunterrichts verkürzt noch durch blinde Exegese bestehender wissenschaftlicher Theorien und Methoden im Bereich Linguistik die Verpflichtung der Wissenschaft gegenüber ihrer

Zu erwägen ist, ob diese Einführungskonzeption nicht wesentliche Vorteile aus ihrer Ergänzung durch thematisch und didaktisch abgestimmte Vorlesungen ziehen könnte.

Sowohl hinsichtlich der Weiterentwicklung der skizzierten wie einer durch ergänzende Vorlesungen möglicherweise erweiterbaren Grundkurskonzeption wird deren Entwicklungsrichtung darin bestehen müssen, die Wissenschaft Linguistik entlang den ihr gestellten praktischen und politischen Problemen voranzutreiben, denn Hauptproblem der curricularen Studienreform im Bereich Linguistik ist es, wie die in dieser Wissenschaft entwickelten methodischen Ansätze und theoretischen Konzeptionen auf das dieser Wissenschaft lange Zeit ferne stehende Praxisfeld der schulischen Erziehung so bezogen werden können, daß die Zielformulierungen einer bewußten, berufspraxisbezogenen Qualifizierung von zukünftigen Deutschlehrern realisiert werden können.

Existenzgrundlage verleugnet wird.

Selbstkritisch muß hervorgehoben werden, daß im zweiten Kursteil zu wenig darauf insistiert wurde, eine Rückkoppelung dieser Analyse von Semantik mit der Thematik des ersten Kursteiles zu entwickeln. Als Problem der organisatorischen Konzeption des ersten Kursteiles stellte sich heraus, daß eine Dichotomisierung von Arbeitsgruppen zu sehr das Spezialistentum fördert und gemeinsame Diskussionen im Plenum dadurch zusätzlich erschwert werden.

5. Zusammenfassende Bewertung des Jahreskurskonzepts

Als Hauptproblem des Jahreskurskonzepts erwies sich

- die mangelnde konzeptuelle und inhaltlich spezifizierte Integration beider Kursteile,

- die nur recht äußerlich entwickelte Struktur der Argumentation im ersten Teil des Jahreskonzepts.

Von daher erklären sich die meisten der aufgetretenen Schwierigkeiten. Es läßt sich daher auch schwerlich ausmachen, welchen Anteil didaktische Fehler sowohl in der Gesamtrealisierung des Programms wie in einzelnen Fällen am teilweisen Mißlingen der Durchführung des Konzepts in dem geschilderten Grundkurs hatten.

Das inhaltlich und didaktisch zentrale Problem der mangelnden Motiviertheit der Studenten, sich mit Wissenschaft entlang ihren Praxisproblemen und nicht sofort bezüglich ihrer Theorien und Methoden zu beschäftigen, läßt sich zum größten Teil auf die konzeptionellen Probleme des ersten Kursteils zurückführen. Die geschilderte Konzeption des zweiten Kursteils hat sich insgesamt relativ gut bewährt.

Insgesamt scheint uns mit dem derzeit allerdings noch zu wenig ausgearbeiteten Jahreskonzept ein diskutierbarer und diskussionswürdiger Ansatz der inhaltlichen Konkretion von Kursen im linguistischen Grundstudium vorzuliegen, ein Ansatz, der gerade in der Forderung nach der Integration von Wirkungszusammenhang und Theoriebereich der Wissenschaft sinnvoll und für die weitere Diskussion der Aufgaben und Perspektiven von Linguistik und der Ausbildung in ihr nutzbringend erscheint³⁰.

Anmerkungen

- 1) Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen.
Stuttgart ³1971
- 2) Modellentwurf zur Grundstudiumsordnung der Linguistischen
Abteilung vom 6.2.1974, S. 1
- 3) Dietrich Hartmann: Linguistische Grundkurse am Germanischen
Seminar der Freien Universität 1968-1972, in:
Linguistische Berichte Nr. 26, 1973, S. 46-58
- 4) Horst Sitta: Konzeptionen linguistischer Grundkurse.
Tübingen 1972
- 5) Gisela Schulz: unv. Man. Berlin, 9.5.1973, S. 1
- 6) Mit 'Tutoren' sind Studenten im Hauptstudium gemeint, die
Arbeitsgruppen, die sogenannten 'Tutorien', anleiten.
- 7) Auszug aus Hans Range: Spracherwerb. Tübingen 1973, S. 39
- 8) Auszug aus Lewis Carroll: Alice im Wunderland, Insel TB 42,
1973, S. 98-99
- 9) Auszug aus Utz Maas, Dieter Wunderlich: Pragmatik und sprach-
liches Handeln. Frankfurt/M. 1972, S. 269-270.
- 10) Auszug aus Gregory Bateson, Don D. Jackson u.a.: Schizo-
phrenie und Familie. Frankfurt/M. 1969, S. 97-98
- 11) In Abweichung vom ursprünglichen Seminarplan wurde dieser
Text auch für das Plenum zugrundegelegt.
- 12) Vgl. Wolf Wagner: Der Bluff. Die Institution Universität in
ihrer Wirkung auf die Arbeitsweise und das Bewußt-
sein ihrer Mitglieder, in: Probleme des Klassen-
kmapfes Nr. 7, 1973, S. 43-81
- 13) Hier ist allerdings kontrovers, wie dringend dennoch von Anfang
an auch auf größeren individuellen Arbeiten insistiert werden
muß, solange solche Arbeiten am Abschluß des Studiums stehen
und gefordert werden.
- 14) Man sollte beachten, daß hier von einführenden Tutorien die
Rede ist. In fortgeschritteneren Gruppen mögen die einge-
brachten individuellen Beiträge erst die Fruchtbarkeit der
Gruppenarbeit begründen.

- 15) Noam Chomsky: Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass. 1965
- 16) Vgl. William P. Alston: Philosophy of Language. Englewood Cliffs, N.J., 1964; Katz bezieht sich auf dessen Formulierung des Problems
- 17) Jerrold J. Katz, a.a.O.
- 18) Manfred Bierwisch, a.a.O.
- 19) John Searle: Chomsky's Revolution in Linguistics, in: The New York Review of Books XVIII, Nr. 12, 1972, S. 16-24
- 20) Manfred Bierwisch, a.a.O., S. 72
- 21) Jürgen Habermas, a.a.O.
- 22) 'These des Apriorismus' vs. Bierwisch: "Sie (die semantischen Merkmale, d.Verf.) sind keine a priori existierenden Kategorien (...)", a.a.O., S. 73; 'These des Unitarismus' vs. zwei Kategorien von Bedeutung bei Katz: lexikalische und grammatische Bedeutung.
- 23) Jürgen Habermas: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, in: Jürgen Habermas, Niklas Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung, Frankfurt/M 1971, S. 101-141
- 24) Klaus Holzkamp, a.a.O.
- 25) Damit ist im folgenden einschränkend immer Werkzeugherstellung gemeint, die - nicht nur - von marxistischen Anthropologen als die für den Menschen - gegenüber tierischen Tätigkeitsformen - charakteristische Auseinandersetzung mit der Natur und als Voraussetzung menschlicher Geschichtlichkeit verstanden wird.
- 26) Mit Erfahrungen sind hier in erster Linie die Schematisierungen der Arbeitsvorgänge gemeint, in denen die betreffenden Arbeitsprodukte produziert werden.

- 27) Lew S. Wygotski, a.a.O.
- 28) Ein Beispiel wäre hier die rationalistische Begründung der semantischen Merkmale oder ein Verständnis des Spracherwerbs als biologischem Reifungsprozeß auf der Basis angeborener Strukturen.
- 29) In eine Theorie, die von ihren Anhängern als formaler Apparat verstanden wird, kann nicht bspw. unter Umgehung formaler Notationen eingeführt werden. Wie aus dem Verlaufsbericht ersichtlich ist, nötigte der Stoff zudem doch zu einem umfangreicheren Programm als eigentlich erwünscht war. Denn eine Einführung in eine interpretative Semantik ohne Blick auf die interpretierten Strukturen und das gesamte Grammatikmodell dürfte sinnlos sein.
- 30) Es ist geplant, daß andere, mit diesem Konzept arbeitende Dozenten, Erfahrungsberichte vorlegen; die Materialbasis zur Interpretation und Bewertung dieses Konzepts wird damit größer sein, dies wird Beurteilungen dieses Konzepts erleichtern.