

Peter Eisenberg, Uta Quasthoff

BERICHT ÜBER EINEN VIERSTÜNDIGEN GRUNDKURS "PROBLEME DER SEMANTIK"
AM GERMANISTISCHEN FACHBEREICH DER FREIEN UNIVERSITÄT BERLIN

1 ALLGEMEINE PRÄMISSEN

Das Konzept einer Lehrveranstaltung ist nicht zu verstehen ohne Kenntnis des institutionell vorgegebenen Rahmens von Studienordnungen und -gängen einerseits und des eher informell zu begreifenden örtlichen Diskussionshintergrundes andererseits. Der hier zu beschreibende linguistische Grundkurs "Probleme der Semantik", den wir im SS 75 erstmals am Fachbereich Germanistik der FUB durchgeführt haben, fügt sich ein in die folgenden Rahmenbestimmungen der germanistischen Grundstudiumsordnung von 1972:

In den drei Gebieten Sprachwissenschaft, Ältere deutsche Literatur, Neuere deutsche Literatur ist die erfolgreiche Teilnahme an folgenden Lehrveranstaltungen nachzuweisen:

(a) Sprachwissenschaft

Zwei zweistündige oder ein vierstündiger Grundkurs. Ziel der Grundkurse ist es, den Studenten Zugang zu größeren Problemkreisen des Fachgebiets zu eröffnen. Dies geschieht bevorzugt durch exemplarische Behandlung eines Einzelthemas aus der Sprachwissenschaft oder zur Stellung der Sprachwissenschaft. Einer der Kurse behandelt ein Thema aus dem Themenbereich "Wirkungszusammenhang der Sprachwissenschaft (insbesondere Sprachwissenschaft und Berufspraxis, Geschichte der Sprachwissenschaft)", der andere ein Thema aus dem Themenbereich "Sprach- und Kommunikationstheorie: Theorien und Forschungsmethoden". (Vorläufige Ordnung des Germanistikstudiums bis zum Eintritt in das Hauptseminar, § 3, 31).

In der Praxis wurde von der Möglichkeit eines vierstündigen Verbundkurses bisher selten Gebrauch gemacht, so daß der Student im allgemeinen sein linguistisches Grundstudium absolvierte, indem er je einen zweistündigen Kurs aus den beiden genannten Bereichen in beliebiger Reihenfolge oder gleichzeitig in einem Semester belegte. Das Fehlen eines Voraussetzungs-Folge-Verhältnisses zwischen den Kursen impliziert, daß sie weder thematisch noch didaktisch aufeinander bezogen sind.

Dieser Zustand wurde im Laufe der Studienreformdiskussion in der linguistischen Abteilung aus den folgenden Gründen allgemein als unbefriedigend erkannt:

scher Zusammenhänge aus den Bereichen der Struktur und Funktion des sprachlichen Kommunikationssystems den nicht-obligatorischen Teilen des Studiums vorbehalten bleiben müßte. Die Trennung zwischen Wissen, das dem späteren Lehrer direkt als Gegenstand des schulischen Unterrichts dienen kann, und einem Hintergrundwissen, das für die Durchführung des Unterrichts ebenso nötig und deswegen im Studium gleichfalls zu erwerben ist, schützt vor allzu übereiltem Ausschluß bestimmter Arbeitsbereiche mithilfe des Schulrelevanzkriteriums.

Auch bezüglich der Problematik des exemplarischen Prinzips bemüht sich der Vorschlag um eine Lösung: Zwar sprechen viele Erfahrungen und auch lerntheoretische Erwägungen u. E. eindeutig gegen eine überblicksartige, nur wissenschaftssystematisch motivierte Einführung in 'die' Linguistik zu Beginn des Studiums - die positive Funktion einer systematischen Überblicksvorlesung z. B. in einer späteren Phase des Studiums ist unbestritten - andererseits sind die o. g. Nachteile des nur 'exemplarischen', nicht-standardisierten Vorgehens nicht zu verkennen. Der Lösungsvorschlag von G. Dinsler, bei der Bearbeitung eines engen, schulunterrichtsbezogenen Problembereichs die "Grundkategorien" der Sprachwissenschaft als notwendige und somit funktionell begründete Hilfsmittel zur Lösung des jeweils anstehenden Problems einzuführen, schien uns didaktisch sinnvoll zu sein. Allerdings dürfte es nur relativ wenige Problemstellungen geben, die einerseits durch ihre Praxisnähe, Konkretetheit und Begrenztheit die pädagogischen Erfordernisse des exemplarischen Lernens erfüllen und deren Bearbeitung andererseits die Einführung des "grundlegenden Wissensstoffes" der Linguistik zwingend notwendig oder doch einsehbar macht, die somit exemplarischen Charakter in dieser Hinsicht haben.

Es galt also mit Bezug auf Seminarthemen, die die letztgenannte Voraussetzung nicht erfüllen, einen anderen Ausweg aus dem Dilemma der widerstreitenden Prinzipien zu suchen. Ein solcher Ausweg scheint ansatzweise mit der hier vorgestellten Auswahl des Themas und der Art seiner Bearbeitung im Kurs gegeben zu sein.

2 KONZEPT DES KURSES

2.1 Zur Wahl des Seminarthemas

Das vielschichtige Problem der sprachlichen Bedeutungen als Seminarthema erfüllt die oben explizierten Voraussetzungen nicht, die es für eine Behandlung im von Dinser vorgeschlagenen Sinn geeignet machen würden. Es bietet sich aber dennoch aus den folgenden Gründen für eine Behandlung in linguistischen Einführungskursen an:

1. Die Schulpraxisrelevanz ist in mehrfacher Hinsicht gegeben:
 - a. Vertrautheit mit semantischen Fragestellungen wird in den meisten Rahmenplänen explizit vom Deutschlehrer verlangt (vgl. z. B.: Der Senator für Schulwesen (ed.): Teil I, Leistungskurs IV, bes. S. 49).
 - b. Das Übergewicht formal-syntaktischer Sprachbeschreibungsmodelle zuungunsten der Behandlung von Problemen der sprachlichen Bedeutung innerhalb der grammatischen Sprachbetrachtung, das die Formulierungen einiger Rahmenpläne erkennen lassen (vgl. ebenda) muß vom Lehrerstudienten beurteilt und später in der Unterrichtspraxis gegebenenfalls ausgeglichen werden können. So steht das Thema in Zusammenhang mit der Forderung an die Universitätsausbildung, den Studenten nicht nur dazu zu befähigen, die institutionell vorgegebenen (Schulunterrichts)Anforderungen zu erfüllen, sondern auch, sie fundiert kritisch zu beurteilen und selbständig weiterzuentwickeln.
 - c. Eine etwas nähere Beschäftigung sowohl mit den sprachlichen Bedeutungen als auch mit den Anforderungen der Rahmenpläne ergibt, daß ein semantiktheoretisches Grundwissen für die Bearbeitung von sehr viel mehr schulischen Arbeitsbereichen vorausgesetzt wird als es die Formulierung dieser Richtlinien zunächst nahelegt. Es handelt sich dabei um all jene Bereiche, die das Verhältnis von sprachlichem Zeichen und Denotat, von Sprache

und Realität zum Grundproblem haben, also etwa die Bereiche Werbesprache, Sprache als Instrument politischer Propaganda, aber auch Teile der Rhetorik und Stilistik. Indem diese für den Studenten zunächst nicht evidente Beziehung zwischen dem eher 'theoretischen' Seminarthema und den genannten, scheinbar so andersartigen, eher 'praktisch anwendbaren' Fragestellungen herausgearbeitet wird, sollte ein äußerst wichtiges allgemeines Lernziel erreicht werden: Eine latent oder offen vorhandene Theoriefeindlichkeit wird abgebaut durch den Nachweis der Notwendigkeit der 'Theorie' in der 'praktischen Anwendung', eine gewisse Gründlichkeit in der Problemanalyse wird suggeriert durch die schließlich abgeleitete Verbindung von scheinbar so disparaten Gebieten.

2. Die vorgeschlagene Fragestellung bietet sich weiterhin als Seminarthema an, weil innerhalb des sprachtheoretischen Rahmens das Problem der Bedeutung mit seinen philosophischen und psychologischen Implikationen trotz seiner Komplexität am ehesten auf unmittelbares Interesse der Studenten stoßen dürfte.
3. Die interdisziplinäre Behandlungsweise, die sich mit Bezug auf das vorgeschlagene Thema kaum umgehen läßt (Sprachphilosophie, Linguistik, Psychologie), entspricht sowohl neueren Forschungstendenzen und wissenschaftstheoretischen Forderungen als auch schulpraktischen Gegebenheiten.
4. Die Relevanz semantiktheoretischer Ansätze innerhalb der Breite neuerer Forschungsansätze in der Sprachwissenschaft wird immer unübersehbarer und motiviert die Themenwahl von daher aus wissenschaftspropädeutischen Gründen.

Das Dilemma des Widerstreits zwischen dem "exemplarischen" und dem orientierenden Prinzip dürfte mit dieser Themenwahl aufgehoben sein, indem das Thema 'Semantik' in seiner durchaus intendierten Weitgefaßtheit zunächst eine Betonung des Überblickscharakters erfordert, die Art der Behandlung dann jedoch einem wohlverstandenen exemplarischen Prinzip folgt. Damit ist nicht gemeint, daß die Behandlung der semantischen

Problemstellungen natürlich notwendigerweise 'in Auswahl' erfolgen muß, sondern die Kriterien der Auswahl und die Art der Abfolge der Problemstellungen im Kursverlauf sind derart, daß durch die Aufhebung der Isolation des Faktenwissens, den Bezug zu subjektiven und objektiven Interessen der Studenten und die Art des vom Seminar vollzogenen Erkenntnisganges (vgl. unten) idealiter ein exemplarisches Lernen möglich sein sollte, das mit dem Prinzip der richtig verstandenen Orientierung nicht im Widerspruch steht.

2.2 Inhaltliches Konzept

2.2.1 Sitzungsplan

Bei der Planung des Kurses war von 24 Sitzungen für die inhaltliche Arbeit auszugehen. Die folgende Aufstellung enthält die Themen für die einzelnen Sitzungen sowie die zugrunde gelegte Literatur, soweit sie vorher von uns festgelegt worden war. Die unter "ergänzend" angegebene Literatur sollte nicht im Seminar diskutiert werden.

1. Was sind und wozu dienen Zeichensysteme? (Kleinschmidt)
2. Das sprachliche Zeichensystem als Gegenstand der Linguistik (Saussure : 9-21, ergänzend Bierwisch: 77-86).
3. Saussures Auffassung vom sprachlichen Zeichen (Saussure: 76-82, ergänzend Heeschen: 20-41).
4. Zeichen und Zeichentheorie: Zur Stellung der Semantik in einer allgemeinen Zeichentheorie (Morris: 20-52, ergänzend Brekle: 21-30).
5. 'Zeichenrelationen'
 - a) Träger - Bedeutung - Referent: 'semantisches Dreieck' (Ogden/Richards: 7-32),
 - b) Sprecher - Hörer - Referent: 'Organonmodell' (Bühler: 24-33).
6. Referenz (Wunderlich: 92-116, Slobin: 93-100).
7. Natürliche Sprache als spezielles Zeichensystem (Serébrennikow: 46-55).
8. Semiotik und Widerspiegelung (Klaus: 56-77).

9. - 10. Reiz - Empfindung - Wahrnehmung - Vorstellung - Gedanke: Abbildtheorie (Rubinstein: 241-43, 308-17, 364-68, Serébrennikow: 9-32, 66-70).
11. Sprache und Denken (Slobin: 101-106, 113-124).
12. - 13. Wort und Begriff (Schaff: 243-270, Holzkamp: 147-158).
14. - 15. Begriffsentwicklung beim Kind (Wygotski: Kap. 5 u. 6).
16. - 19. 'Kompositionelle Bedeutung': Grundbegriffe der Syntax.
20. - 22. Semantische Theorie und ihre Anwendung in der Schule.
23. - 24. Bildungspolitische Analyse des Verhältnisses von Universitätslinguistik und Sprachunterricht an der Schule.

2.2.2 Die Tutorien

Dem Kurs waren drei Tutorien zugeordnet, Jedes Tutorium hatte sein eigenes, vom studentischen Tutor selbst entwickeltes und mit uns abgesprochenes Konzept.* Die Tutorien tagten mindestens einmal wöchentlich während der gesamten Vorlesungszeit.

Tutorium geleitet von Ilona Winter:

Unter der Zielfrage 'wie man Begriffe im Kopf der Schüler bildet', werden in fünf Arbeitsschritten vor allem erkenntnistheoretische und psychologische Grundlagen der Begriffsbildung sowie ihrer didaktischen Umsetzung erörtert: 1. Über einen Vergleich des Zeichenbegriffs bei Saussure und Klaus werden Grundfragen des Verhältnisses von Sprache, Denken und Realität aufgeworfen. 2. Die im ersten Arbeitsschritt angesprochene Beziehung zwischen Realität und Bezeichnetem (Saussure) bzw. Realität und Abbild (Klaus) wird genauer bestimmt. Dazu wird unter dem Thema 'die menschliche Erkenntnis als Einheit von sinnlicher Anschauung und logischem Denken' insbesondere Rubinstein: 429-61 behandelt. 3. Anhand von Wygotski: Kap. 5 und 6 wird die Begriffsbildung im Kindesalter erörtert. 4. Die von Wygotski vertretene, aber im Detail nicht ausgeführte Auffassung von der Begriffsbildung als Tätigkeit wird mithilfe von Galperin und Tjoplenkaja konkretisiert. Dabei wird auch rückgefragt, welche Veränderungen sich für Wygotskis Konzeption aus dieser Konkretisierung ergeben. 5. Über eine Diskussion von Klimpel: 40-85 werden Möglichkeiten von Begriffsbildung im Sprachunterricht der Unterstufe erarbeitet.

*) Die kurze Wiedergabe der Tutorenprogramme stützt sich im wesentlichen auf die von den Tutoren zu Semesterbeginn vorgelegten Arbeitspläne.

Tutorium geleitet von Dietmar Rösler.

Das Tutorium vermittelt Grundlagen der Syntax und zielt auf die Beantwortung der Frage, wodurch die Bedeutung eines Satzes determiniert ist. Anhand von Langacker: 13-27, 49-79 werden Begriff und Funktion der Sprachstruktur sowie bestimmte Methoden zu ihrer Ermittlung erörtert. Es schließt sich eine Behandlung des Problems der 'grammatischen Bedeutung' hinsichtlich des Bezeichneten und der Formen ihrer Realisierung in der Sprache an. Gelesen werden dazu Serébrennikow: 326-335, Lyons: 175-182, 279-285, 340-356. Schließlich wird eine genauere Fassung des Begriffs der Satzbedeutung als seiner logischen Form erarbeitet. Auf der Grundlage von Allwood/Andersson/Dahl werden elementare Kenntnisse der Aussagen- und Prädikatenlogik vermittelt. Der Grundgedanke einer Übersetzungsemantik wird dargelegt.

Tutorium geleitet von Sabine Davids.

Das Generalthema 'Linguistik und Deutschunterricht' bzw. 'semantische Theorie und schulische Anwendung' wird in diesem Tutorium über die Lektüre von Rahmenrichtlinien (hier: Berlin und Hessen) angegangen. Es wird zunächst nach Gegenständen und Lernzielen in den Rahmenrichtlinien gefragt, die sich mit dem Thema des Grundkurses in Verbindung bringen lassen. Dabei wird nicht nur Gewicht auf die Explikation der Beziehung zwischen der Arbeit im Kurs und solchen Bereichen schulischen Unterrichts gelegt, die ein Thema des Seminars direkt wieder aufnehmen. Vielmehr kommt es auch besonders auf die Verbindung zu den Arbeitsgebieten an, die mittelbarer mit dem Seminarthema verbunden sind, indem sie ohne Wissen um das Verhältnis Sprache - Realität nicht adäquat behandelt werden können. Zu beiden Bereichen werden ausgearbeitete Unterrichtseinheiten herangezogen (als Beispiele Bommer (Werbesprache) und Datow (sprl. Zeichen)) und danach befragt, wie weit eine sprachwissenschaftliche Qualifikation des Lehrers zum Entwurf und zur Durchführung solcher Unterrichtseinheiten hilfreich oder notwendig ist. In einem weiteren Schritt werden die Lernziele, wie sie in der behandelten Literatur formuliert werden, relativiert. Dabei geht es um die Bestimmung ihres angeblichen und tatsächlichen Verhältnisses

zu bestimmten Bereichen der Sprachwissenschaft sowie ihre Verträglichkeit mit allgemeineren bildungspolitischen Zielsetzungen.

2.2.3 Begründung der Auswahl und Abfolge von Themen und Texten

Wie aus dem Sitzungsplan hervorgeht, wurden für jede einzelne Sitzung in der ersten Semesterhälfte Themen und Texte genau festgelegt, während für die zweite Hälfte zunächst nur Themenblöcke und ihr mutmaßlicher Umfang angegeben wurden. Diese Zweiteilung des Kurses ergab sich aus dem geplanten Verhältnis von Plenums- und Tutoriumsarbeit (vgl. 2.3.2) und bedeutet keinen Bruch in der inhaltlichen Kontinuität.

Die ersten 15 Sitzungen können, abgesehen von didaktisch bzw. systematisch notwendigen Umwegen, allgemein so charakterisiert werden: der Begriff des sprachlichen Zeichens wird, unter Berücksichtigung der Entwicklung der neueren Sprachwissenschaft, in zunehmend expliziter Weise behandelt. Besonderes Gewicht wird auf das Verhältnis von Bedeutung und Realität gelegt. Hier wird bewußt über sprachwissenschaftliche Fragestellungen im engeren Sinne ('Referenz') hinausgegangen und sowohl dem psychologischen als dem genetischen Aspekt ein relativ breiter Raum zugestanden.

Als Einstieg in die Seminararbeit wählten wir Kleinschmidts fast populärwissenschaftlich formulierte Rechtfertigung für die Einbeziehung der Zeichentheorie in den Schulunterricht. Dieser Aufsatz enthält auf engstem Raum in leicht faßlicher Form eine große Zahl von Theorieansätzen, Erwähnungen von linguistischen Schulen, Namen, bibliographischen Angaben, von Behauptungen und Beispielen für Anwendungsmöglichkeiten usw., so daß man ein erstes Problembewußtsein und vor allem einen starken Motivationsschub als Ergebnis der Lektüre erwarten kann.

De Saussures Bestimmung des Gegenstandes der Sprachwissenschaft sowie sein Zeichenbegriff bringen zwei für den weiteren Verlauf des Seminars fundamentale Einsichten: Zeichen sind systematisch aufeinander zu beziehen. Das einzelne Zeichen ist

darüberhinaus hinsichtlich mehrerer Aspekte zu charakterisieren. Es kann hier bereits ein erster Begriff von Bedeutung bzw. Semantik eingeführt werden. Die anschließende Lektüre von Ausschnitten aus Morris' 'Grundlagen der Zeichentheorie' versucht sogleich, der Semantik einen Platz in einer umfassenderen Theorie zuzuweisen und zeigt damit Lösungsmöglichkeiten für gewisse Unzulänglichkeiten des auf psychische Gegebenheiten eingeschränkten Zeichenbegriffs von Saussure, die zuvor in der Diskussion herausgearbeitet worden waren. Das semantische Dreieck und die zu seiner Einführung gegebenen Begründungen machen die Notwendigkeit eines Bezugs auf die 'Realität' deutlich. Bühlers 'Organonmodell' verdeutlicht - obwohl selbst kein 'Zeichenmodell' - wesentliche Gesichtspunkte für die genauere Beschreibung der Zeichenrelationen: Die Einbeziehung von Sprecher und Hörer macht klar, daß die Beziehung zwischen Laut und Bezeichnetem vermittelt ist über den Menschen. Bühler verdeutlicht die Rolle des 'psychologischen Systems' in dieser Beziehung. Daneben erweitert er den Begriff des Bezeichneten, bezeichnet werden können sowohl 'Gegenstände' als 'Sachverhalte'. Dieser Aspekt wird zuerst aufgegriffen und anhand von Wunderlichs Ausführungen über Referenz abermals erweitert. Ansatzweise werden die sprachlichen Mittel charakterisiert, die für die verschiedenen Formen sprachlicher Referenz im Deutschen zur Verfügung stehen. In allgemeinerer Form wird dieser Gesichtspunkt anhand von Serébrennikow weitergeführt, wobei auch gewisse für die Begriffsbildung wichtige Termini ('gliedern', 'verallgemeinern') eingeführt und auf den Begriff des Abbilds bezogen werden. Klaus' systematische Darstellung der Zeichenrelationen und ihrer Rolle in einer Abbildtheorie bringt diese Gedankenstränge zu einem vorläufigen Ende. Mit dem Begriff 'Abbild' bzw. 'Widerspiegelung' wird gleichzeitig auf den folgenden großen Sachabschnitt verwiesen.

Mit dem Komplex 'Sprache und Denken' bzw. 'Sprache und Bewußtsein' wird die bei Bühler aufgeworfene Frage nach der Rolle des 'psychologischen Systems' wieder aufgenommen. Die verschiedenen Formen kognitiver Tätigkeit bei der Aufnahme sowie

direkten und indirekten Verarbeitung von Reizen werden nach Rubinstein erörtert, womit auch gewisse Aussagen über die Formen des Denkens und ihr Verhältnis zur Sprache (Slobin) möglich werden. Der nun folgende Text von Schaff hat zwei Funktionen: er festigt die Bindung des Bedeutungsbegriffs an den des Handelns (einschl. des Denkens) bzw. der gemeinsamen Praxis, zeigt gleichzeitig gewisse Gefahren eines mechanischen, im Zuge einer hochbewerteten Systemtheorie sich entwickelnden Widerspiegelungsbegriffes. Der erste Gesichtspunkt spielt die entscheidende Rolle für den Text von Holzkamp: die konsequente Erklärung der Bildung und Verwendung von Begriffen aus der gemeinsamen Arbeit zum Zwecke der Befriedigung von Bedürfnissen bringt die Frage nach dem Verhältnis von sprachlichen Zeichen und Realität zu einem gewissen Abschluß. Sie bietet darüberhinaus einen hervorragenden Hintergrund für die Interpretation von Wygotskis These, die Ontogenese der Begriffe sei als zielgerichtete Tätigkeit anzusehen. Besonders im Zusammenhang mit diesem zuletzt genannten Problembereich werden Funktion und Möglichkeiten des Schulunterrichts bei der Herausbildung von Begriffen vordringlich thematisiert, so daß der letzte Arbeitsbereich langfristig - und nicht nur durch die Tutorien - von verschiedenen Aspekten her vorbereitet ist.

Mit der Behandlung der Begriffsbildung nach Wygotski wird die Ebene der Wörter und ihrer Bedeutungen, bisher aus heuristischen Gründen als kleinste bedeutungstragende bzw. Bedeutungs-Einheiten angesehen, verlassen. Die Einführung von 'Syntax' als 'kompositionelle Bedeutung' ist kein Trick zur Erweiterung des Seminargegenstandes auf den eines echten Überblickskurses, sondern entspringt der Auffassung, daß Syntax generell semantikfundiert sei. Daß sich diese besser als manche andere Auffassung den Bedürfnissen der Lehrerausbildung fügt und gleichzeitig Vorstellungen berücksichtigt, die in einem langfristig am Fachbereich Germanistik arbeitenden Forschungsprojekt zur Sprach- und Grammatiktheorie entwickelt werden (vgl. Lieb Hrsg.) macht auch für diesen 'theoretischsten' Teil des Kurses die Gefahr der Isoliertheit vom weiteren Ausbildungsgang relativ gering.

Der Themenkomplex 'Anwendung in der Schule' hat nicht ausschließlich die Probleme der 'Didaktisierung' des erarbeiteten Fachwissens zum Gegenstand. Vielmehr soll gerade auch vorgeführt werden, daß eine unmittelbare Umsetzbarkeit des fachtheoretischen Wissens auf die Ebene schulischen Unterrichts häufig nicht möglich oder wünschenswert ist, daß aber dieses Wissen zur adäquaten Bearbeitung anderer - schulunterrichtsrelevanter - Themenkomplexe notwendig oder nützlich ist. Das insgesamt bewußt vergleichsweise theorieorientierte Kurskonzept soll so vor Kurzschlüssen im Zusammenhang mit der berechtigten Forderung nach schulpraxisrelevanter Ausbildung bewahren. Außerdem ermöglicht es den Kursteilnehmern auf diese Weise ein sehr weitgehendes Verstehen der fachbezogenen und wissenschaftstheoretischen Implikate von Rahmenrichtlinien und fachdidaktischer Literatur sowie eine Kritik, die zuallererst die in diesem Bereich vielfach anzutreffende wissenschaftliche Hochstapelei erkennen kann, ohne sogleich in hilflose Desorientiertheit zu verfallen. Beide Funktionen können natürlich nur dann erfüllt werden, wenn der Auswahl von methodischen Ansätzen und Gegenstandsbereichen im Kurs das Kriterium einer Verbindung (wenn auch nicht immer einer direkten Verwertbarkeit) zum schulischen Unterricht zugrundeliegt.

Auf dem dargelegten Hintergrund hat der letzte Abschnitt des Seminars, eine kurze bildungspolitische Analyse der Rolle, die die Sprachwissenschaft in den vergangenen Jahren eingenommen hat, primär die Aufgabe, den im Kurs erarbeiteten Standpunkt in dieser Sache als nicht hinreichend zur Beurteilung der gesellschaftlichen Funktion unserer Wissenschaft zu erweisen. Der geringe Umfang dieses Abschnittes kann nur unter der Voraussetzung gerechtfertigt werden, daß die angeschnittenen Fragen von den Studenten selbst im gesamten Verlauf des Studiums thematisiert werden. Diese Voraussetzung besteht u. E. noch.

2.3 Didaktisches Konzept

2.3.1 Plädoyer für den Verbundkursgedanken

Eine der größten Schwierigkeiten für ein linguistisches Grundstudium besteht immer darin, den Gegenstand in seiner Breite nicht nur irgendwie (und sei es ganz 'exemplarisch') zu erfassen, sondern die behandelten Teilgebiete einleuchtend aufeinander zu beziehen. Wir können diese an vielen Stellen und auch an unserem Institut (vgl. zuletzt Klann u. a.) lange diskutierte Frage hier nicht grundsätzlich angehen. Es ist aber klar, daß wir vieles von dem, was bei Klann u. a. für die Vereinigung zweier früher selbständiger Kurse zu einem Jahreskurs vorgebracht wird, direkt in ein Plädoyer für den Verbundkurs übernehmen können.

Gegenüber dem Jahreskurs sehen wir jedoch gewisse Vorteile für den Verbundkurs. Der Jahreskurs will zwar Seminare aus den Themenbereichen 'Wirkungszusammenhang der Sprachwissenschaft' und 'Sprach- und Kommunikationstheorie' sinnvoll aufeinander beziehen, indem gewisse Fragestellungen für den ersten Kurs verbindlich gemacht werden (die mögliche Breite des Kursangebotes gegenüber früher also eingeschränkt wird), aus denen Motivationen für die Beschäftigung mit im hier üblichen Sinne theoretischen Problemen herleitbar sind. Er behält aber die Zweiteilung bei. Wir halten es nicht für glücklich, gleich zu Beginn des Studiums durch die Nebenordnung der Kurse bei den Studenten die Vorstellung zu zementieren, hier handele es sich um zwar aufeinander beziehbare, letztlich aber doch getrennte Bereiche, eine Vorstellung, die durch die nur schwer vermeidbare Fluktuation der Teilnehmer eines zweisemestrigen Kurses sicher noch unterstützt wird.

Die spezielle Form des am Germanischen Seminar durchgeführten Jahreskurses birgt noch andere Gefahren. Die Sprachwissenschaft im engeren Sinne wird vom Konzept her funktional reduziert auf die Illustrationen bestimmter allgemeinerer Erkenntnisse aus dem ersten Teil: theoretische Ansätze werden wohl in den meisten Fällen nur noch unter dem Blickwinkel ihrer Kritisierbarkeit, d. h. relativen Rückständigkeit oder Unzuläng-

lichkeit kennengelernt, was das Erlernen ihrer praktischen Handhabbarkeit von vornherein ausschließt. Es mag Kurskonzepte geben, die den Wirkungszusammenhang der Sprachwissenschaft sinnvoll vor der Sprachwissenschaft behandeln - das zum Prinzip zu erheben, führt aber leicht zu den bei Klann u. a. beschriebenen Problemen.

Zwar sind auch wir der Auffassung, daß die Kritik einer ungehemmten 'Didaktisierung' der Linguistik als Tatsache zu begrüßen ist, nur muß diese Kritik jeden Anschein von Alibi-funktion hinsichtlich einer Beschäftigung mit Sprachwissenschaft vermeiden und darf keineswegs die Möglichkeiten verbauen, die für die Lehrerausbildung gegeben sind. Das wichtigste praktische Problem war in diesem Zusammenhang immer die fehlende Intensität der Arbeit im Grundstudium, die viele hier nicht darzulegende Gründe hat und zusammen mit der Heterogenität der Gegenstände zu den beklagten schlechten Ausbildungsergebnissen beigetragen hat. Der Einstieg in das Studium der Sprachwissenschaft ist schwieriger als etwa der in das Studium der Literaturwissenschaft. Unter den gegenwärtigen Umständen, wo mit einer dieser Tatsache Rechnung tragenden Erhöhung des Anteils der Sprachwissenschaft am Grundstudium nicht zu rechnen ist, scheint der Verbundkurs die beste Lösung des Problems zu sein. Mit sechs Stunden Lehrveranstaltungen pro Woche (Tutorium eingerechnet), wie sie für einen Teilnehmer am Verbundkurs normal sind, kann die notwendige Intensität der Arbeit unserer Erfahrung nach erreicht werden. Außerdem steht soviel Zeit innerhalb eines Kurses zur Verfügung, daß man die - zunächst rein sprachwissenschaftlichen - Fragestellungen bis zu dem Punkt vorantreiben kann, wo ihr Wirkungszusammenhang klar wird. Das scheint uns unter den gegebenen Bedingungen das wichtigste und auch erreichbare Ziel eines sprachwissenschaftlichen Grundstudiums zu sein.

2.3.2 Das Verhältnis der Tutorien zum Plenum

Nach der am Germanischen Seminar geltenden Tutorenordnung geschieht die Planung und Durchführung von Tutorien weitgehend in

Eigenverantwortung der Tutoren, wobei allerdings ein Bezug zum Kurskonzept vorausgesetzt wird. Eine Abstimmung der Konzepte ist auch technisch immer möglich, weil den Tutoren jeweils gegen Ende eines Semesters ihre Aufgabe für das kommende Semester übertragen wird, die Semesterferien also zur gemeinsamen Vorbereitung mit den Dozenten zur Verfügung stehen.

Obwohl es nahe zu liegen scheint, bei einem Kurs, der so viel Stoff verarbeiten will wie der hier beschriebene, eine möglichst weitgehende Parallelität von Plenums- und Tutoriumsarbeit anzustreben, haben wir nicht versucht, die Tutoren auf eine solche Linie festzulegen. Abgesehen davon, daß Tutorien immer besser arbeiten, wenn ihre Themenstellung der jeweiligen besonderen Qualifikation des Tutors entspricht, erscheint die Unterschiedlichkeit der Konzepte gerade bei einem Verbundkurs geboten: Hier besteht eine Wahlmöglichkeit für die Studenten, die es ihnen erlaubt, auf einem Teilgebiet, das meist enger umrissen sein dürfte als der Themenbereich des Seminars, Spezialkenntnisse zu erwerben.

Der vorliegende Seminarplan sieht zum Zusammenhang Plenum - Tutorium vor, daß jedes Tutorium eine bestimmte Arbeitsphase des Plenums besonders vorbereitet und mit darüber entscheidet, was im Plenum auf welche Weise behandelt wird. Aus diesem Grunde sind in der zweiten Semesterhälfte drei den Tutorien zugeordnete Seminarabschnitte im Plan nur hinsichtlich einer allgemeinen Themenstellung spezifiziert (Begriffsbildung, Syntax, Schulbezug). Zwar bestanden Absprachen mit den Tutoren über die der Plenumsarbeit zugrunde zu legende Literatur sowie die Hauptrichtung der jeweiligen Fragestellung, im übrigen sollte es jedoch den Tutorien selbst überlassen bleiben, Vorschläge für die inhaltliche Arbeit und die Präsentation des Stoffes in der jeweiligen Seminarphase zu machen und diese auch zu verwirklichen. Für die Tutorien bedeutet das, daß bestimmte Arbeitsergebnisse zu einem lange vorher feststehenden Termin erreicht werden müssen, auch wenn dabei u. U. manches zu Beginn gesteckte Zwischenziel nicht erreicht werden kann. Auf diese Weise ist die notwendige Bindung der Tutorien an das Seminar

bei gleichzeitiger weitgehender Eigenständigkeit am besten zu verwirklichen. Alle Teilnehmer am Seminar lernen so verschiedene Arbeitsformen nicht nur kennen, sondern wechseln dabei auch ihre Rolle. Insgesamt liegt der Zeitpunkt, zu dem die Tutorien ihre Ergebnisse in das Plenum einbringen, so spät im Semester, daß zu Semesterbeginn sogar für einen kurzen Zeitraum (ungefähr zwei Wochen) eine ganz parallele Arbeit der Tutorien möglich ist, womit gewisse Startschwierigkeiten ganz unterschiedlicher Art überwunden werden können.

Bedingung für die beschriebene Art des Zusammenwirkens von Tutorien und Plenum ist eine sorgfältige sachliche und zeitliche Abstimmung der Arbeitspläne, für die im vorliegenden Fall sehr günstige Voraussetzungen bestanden.

2.3.3 Lernhilfen und Leistungskontrollen

Von Beginn an war klar, daß bei den zu erwartenden Studentenzahlen der Kurs nur dann nicht in organisatorischen Problemen ersticken würde, wenn die Arbeitsbedingungen für alle Teilnehmer in gleicher Weise erträglich sind, klare und technisch durchführbare Arbeitsvorschläge gemacht sowie ein möglichst flexibles und wenig abschreckendes, aber nicht allzu durchlässiges System zur Leistungskontrolle gefunden werden konnte.

Die wichtigste technische Maßnahme war, daß jedem Kursteilnehmer die verwendete Literatur zur Verfügung gestellt wurde. Der daraus entstehende Nachteil, daß die Studenten zu Beginn des Studiums weniger zur Bibliotheksbenutzung gezwungen sind, wiegt im Vergleich zu den Vorteilen leicht, zumal man angesichts der gegenwärtigen Verhältnisse am Germanischen Seminar zu fragen hat, ob eine sinnvolle Bibliotheksbenutzung für die Teilnehmer derart großer Kurse überhaupt möglich ist.

Jeder Text wird daneben von einer Gruppe von zwei oder drei Studenten besonders vorbereitet. Diese Vorbereitung findet ihren Niederschlag in einer schriftlichen Diskussionsvorlage, die zu Beginn der Textbehandlung vorgetragen wird und im Idealfall weniger den Text zusammenfaßt als ihn im Zusammenhang des Seminars problematisiert. Man vermeidet auf diese Weise fast

ganz die Startschwierigkeiten für eine Textdiskussion. Dieses Vorgehen erscheint uns auch deshalb nützlich, weil im Kurs kaum Lehrbücher verwendet werden. Die verwendete 'wissenschaftliche Primärliteratur' ist natürlich am Anfang des Studiums schwerer zu lesen als manches Lehrbuch und nicht immer ausschließlich auf den für den Seminarablauf wichtigen Gesichtspunkt konzentriert.

Zum Schluß jeder Sitzung wird ein Thema zur schriftlichen 'Nachbereitung' gestellt, das in der Regel einen besonders wichtigen Aspekt des gerade behandelten Stoffes betrifft, jedoch mehr Eigenleistung verlangt als ein bloßes Protokoll. Arbeiten dieser Art, die in der Regel als Einzelarbeiten geschrieben werden sollen, geben ein besonders gutes Bild von den aufgetretenen Vermittlungs- und Verständnisschwierigkeiten. Durchschnittlich wurden dann pro Sitzung vier bis fünf solcher Arbeiten abgeliefert.

Zweimal im Semester werden Themenlisten für Seminararbeiten ausgegeben, die den jeweils gerade abgeschlossenen Problembereich abdecken. Solche Arbeiten verlangen eine etwas über das Seminar hinausgehende und auf eigenes Literaturstudium gestützte Behandlung der gewählten Themen. Insgesamt wurden etwa 30 solcher Arbeiten abgegeben.

Die drei Tutorien bringen ihre Arbeitsergebnisse in der Form längerer Papiere in das Plenum ein. Diese Papiere werden meist in Gruppenarbeit (vier bis fünf Teilnehmer) erstellt.

Alle aufgeführten Formen von schriftlichen Arbeiten werden für die Scheinvergabe anerkannt, es gibt lediglich gewisse Einschränkungen hinsichtlich der Kombinierbarkeit von Themen und Typen von Arbeiten. Entsprechend den am Germanischen Seminar üblichen Anforderungen müssen mindestens zwei aner kennenswerte Arbeiten für die Vergabe eines Scheines verfaßt werden.

3 DURCHFÜHRUNG DES KURSES

Wir geben im folgenden auf der Basis des Sitzungsplans (s. o. 2.2.1) eine kurze Verlaufsbeschreibung unter Einbeziehung studentischer Reaktionen und Kritik und deren Interpretation durch

uns. Dazu sind zunächst einige Vorbemerkungen zu den Bedingungen unserer Arbeit notwendig:

- 1) Der Kurs hatte 127 eingetragene Teilnehmer, von denen 90 mindestens eine schriftliche Arbeit einreichten und 75 einen Schein für den Doppelkurs erwarben. Das bedeutet, daß die ersten Plena mit über 100 Anwesenden stattfanden, bis sich die Zahl auf 90 - 100 einpendelte. Bei dieser Zahl blieb es dann bis zur Übernahme der Diskussionsleitung durch die Tutoren im letzten Drittel des Semesters.
- 2) Die Sitzungen fanden montags und freitags statt, so daß zwischen den einzelnen Sitzungen jeweils zwei bis drei Tage zur häuslichen Vorbereitung zur Verfügung standen.
- 3) Die Texte (nicht die unter 'ergänzend' genannte Literatur) wurden von der Fachbereichs-Druckstelle vervielfältigt und im allgemeinen von Sitzung zu Sitzung ausgegeben, so daß der Seminarteilnehmer am Ende des Semesters ein Kompendium von Texten - ergänzt durch die Diskussionsvorlagen zu jedem Text - zur Verfügung hatte. Dieser Reader dokumentiert den Kurs und kann für spätere Nacharbeiten benutzt werden.
- 4) Die Lernzielbestimmung und Strukturierung für jede Sitzung wurde von den beiden Dozenten vorgenommen und in einer Vorbereitungssitzung vor jeder Seminarsitzung mit den Tutoren diskutiert und gegebenenfalls modifiziert.

3.1 Verlauf der Seminararbeit

Die erste Sitzung (Kleinschmidt) verlief erwartungsgemäß äußerst lebhaft, wobei sich allerdings zu unserer Überraschung eine recht unkritische Übernahme der unrealistischen Thesen Kleinschmidts mit Bezug auf die Schulpraxis durch die Grundsemesterstudenten zeigte. Das in der ersten Sitzung offenbar erzeugte lebhaftes Interesse hielt über die beiden folgenden Sitzungen an, wenn man der Intensität der Diskussion um de Saussures Sprach- und Zeichenbegriff hier trauen kann.

Der Morris-Text bereitete den Teilnehmern größere Schwierigkeiten als die vorangegangenen Texte und stieß dann auch auf Ablehnung von seiten der Studenten, die sich in einer zweiten

Sitzung zu diesem Text äußerte, die in Abänderung des Sitzungsplans angesetzt wurde. Einige Teilnehmer versuchten, diesen Unwillen, der als Hilflosigkeit gegenüber der Funktion dieses einen Textes an dieser spezifischen Stelle im Kursverlauf und als Kritik an unserer Diskussionsführung angesichts dieser Hilflosigkeit gemeint und formuliert war, hinzulenken auf eine generelle Ablehnung des Kurskonzepts und der 'bestehenden Linguistik'. Diese Versuche wurden von der großen Mehrheit der Seminarteilnehmer zurückgewiesen.

Die Vorschläge zur Abhilfe waren jedoch widersprüchlich. Es wurde sowohl ein strafferer als auch ein gelockerterer Stil der Diskussionsleitung verlangt; man schlug einerseits vor, ein größeres Gewicht auf Referate unsererseits zu legen und beklagte sich andererseits über zu lange Reden von seiten der Seminarleitung.

Nach Absprache mit den Tutoren änderten wir unsere Vorgehensweise daraufhin in zwei Punkten: Erstens wurden am Ende einer jeden Sitzung drei bis vier Leitfragen diktiert, die den Studenten das Verständnis und die Einordnung des zur nächsten Sitzung anstehenden Textes erleichtern sollten. Zweitens gaben wir zu Beginn einer jeden Sitzung vor Eröffnung der Diskussion eine kurze zusammenhängende Einführung, die den Text nicht nur wissenschaftsgeschichtlich, sondern auch in den größeren Problembereich der Semindiskussion einordnete. Die Besprechung des Morris-Textes wurde dann zu Beginn einer weiteren Sitzung durch ein etwa 25-minütiges orientierendes und klärendes Referat eines der Seminarleiter abgeschlossen.

Der Versuch einer Analyse der studentischen Reaktionen an dieser Stelle, vorgenommen in Diskussionen mit den Tutoren und einzelnen Studenten, führte zu folgender Einschätzung: Insbesondere der Kleinschmidt-Text, aber auch die beiden kurzen Saussure-Texte und deren Diskussion haben bei den Teilnehmern falsche Erwartungen im Hinblick auf den Schwierigkeitsgrad und den notwendigen Arbeitsaufwand in Zusammenhang mit dem Kurs geweckt. Die Enttäuschung dieser zuvor gebildeten Erwartungshaltung führte zu einer relativ unreflektierten Form des Protests,

die Schwierigkeiten fast automatisch der Verantwortlichkeit der Seminarleitung zuschreibt. Die Diskussion schien jedoch zumindest bei einigen Teilnehmern zum Bewußtwerden und zur Aufgabe dieser Haltung geführt zu haben.

Nachdem wir im Vergleich zu unserem Arbeitsplan nun in zeitlichen Verzug geraten waren, strafften wir die anschließende Diskussion des semantischen Dreiecks und des Organonmodells, indem wir in stärkerem Maße als sonst die wesentlichen Punkte selbst herausarbeiteten und studentischer Diskussion vergleichsweise wenig Raum ließen. Die Diskussion des Wunderlichschen Vorschlags zur Klassifizierung sprachlicher Referenzmittel anhand der Art ihrer Bezugnahme auf die außersprachliche Realität verlief dagegen wieder eindeutig teilnehmerorientiert. Dasselbe läßt sich von der Besprechung des Rubinstein-Textes in der nächsten Sitzung sagen, der die von Wunderlich ausgesparten kognitiven Zwischenstufen bei der Referenzbeziehung thematisiert und damit von den semiotischen und linguistischen Aspekten des Seminarthemas überleitet zu den psychologischen.

Wir entschlossen uns, die zu Klaus vorgesehene Sitzung zu streichen, da uns ihre Funktion - die zusammenfassende Festigung des semiotischen Teils der Bearbeitung des Gegenstandes und die Überleitung zum nächsten Bereich - in ausreichender Weise durch die größere Intensität der zuvor abgelaufenen Diskussion (Morris!) und durch den Rubinstein-Text erfüllt schien. Die 9. und 10. Sitzung, in der die notwendigen begrifflichen Grundlagen zu dem nun folgenden Themenkomplex des Verhältnisses von Sprache und Denken geschaffen wurden, konnten zu einer Sitzung zusammengezogen werden, weil die Vermittlung der Grundbegriffe - auch in motivationaler Hinsicht - weniger Schwierigkeiten machten als erwartet. Die Sitzungen zu Slobin, Schaff und Holzkamp verliefen weitgehend gemäß unserer Planung, wobei festzustellen ist, daß die Lektüre und Diskussion des Textes von Holzkamp, der vom Schwierigkeitsgrad her mindestens ebenso hohe Anforderungen an die Teilnehmer stellte wie der Morris-Text, auf keinerlei Ablehnung oder merkbare Schwierigkeiten stieß.

Mit der Behandlung der ontogenetischen Begriffsbildung nach Wygotski setzte die Erprobung einer anderen Arbeitsform ein, die die Vorbereitung und Durchführung der Sitzungen in stärkerem Maße den Tutorien bzw. den Tutoren überließ (vgl. oben 2.3.2). Vom Zeitpunkt der Übernahme der Sitzungsleitung durch die Tutoren an war eine deutliche Abnahme der Diskussionsfreudigkeit auf seiten der Teilnehmer und ein spürbarer Rückgang in der Zahl der Anwesenden festzustellen. Dies dürfte nicht nur an der geringen Erfahrung der Tutoren im Leiten von Sitzungen mit hohen Teilnehmerzahlen gelegen haben, sondern leider auch an einer geringeren Bereitschaft der Seminarteilnehmer zu Mitarbeit gegenüber einem studentischen Sitzungsleiter, der ihnen auch, sofern sie nicht zu seinem Tutorium gehörten, im Vergleich zu den Dozenten-Seminarleitern weniger bekannt war. Dieser negative Befund ließ sich im weiteren Verlauf abmildern, allerdings nicht zuletzt durch ein stärkeres Eingreifen unsererseits, ein in vieler Hinsicht recht schlechter Ausweg.

Der letzte Themenkomplex des Seminars, der Bereich der schulischen Anwendung und damit auch der vom Tutorium Davids bearbeitete Problembereich, mußte stark gerafft werden, weil am Ende des Semesters durch unvorhersehbare Vorfälle mehr als zwei Sitzungen für die inhaltliche Arbeit ausfielen. So konnte für die Thematik der letzten beiden Sitzungen der Text (Christ et al.: 77-91) und die dazugehörige Diskussionsvorlage nur noch verteilt werden.

3.2 Erfahrungen

Die Ergebnisse der abschließenden Analyse nach der ersten Durchführung des Kurses in der geschilderten Form lassen sich in der folgenden Weise zusammenfassen:

1. Die Thematik und das inhaltliche Grobkonzept haben sich in ihrer Zielsetzung der Vermittlung zwischen orientierendem und exemplarischem Prinzip bewährt. Unterstützt wird diese Einschätzung in besonderer Weise durch die Erfahrungen von Ilona Winter, die mit ihrem Tutorium im letzten Drittel des Semesters einen 'zweiten Durchgang' durch den Seminar-

stoff vorgenommen hat und die dabei nicht nur ausgezeichnete Lernerfolge, sondern auch eine deutliche Motivationssteigerung bei den Tutoriumsteilnehmern erreichen konnte. Außerdem zeigt die Rückkoppelung in Form der 'Nachbereitungen' der Seminararbeiten sowie der mündlichen Hauptseminaraufnahmeprüfungen, die von etwa 30 Seminarteilnehmern bereits abgelegt wurden, einen nach unserer Erfahrung etwas über dem Durchschnitt liegenden Lernerfolg. Besonders aus den Gesprächen mit Studenten im Zusammenhang mit den Prüfungen wurde deutlich, daß der Kurs bei einer überraschend hohen Anzahl zur Festlegung eines Arbeitsschwerpunktes geführt hat, den die Teilnehmer im Hauptstudium systematisch weiterverfolgen wollen.

2. Ebenso dürfte sich der Verbundkursgedanke bewährt haben, denn ohne den Kompaktkurscharakter wäre die innere Konsistenz des Programms, deren Vermittlung ohnehin aus noch näher zu bestimmenden Gründen schwierig war, und damit auch die Basis des 'exemplarischen Teils' der Konzeption, im Bewußtsein der Teilnehmer noch weiter verlorengegangen. Auch die Seminarteilnehmer sprachen sich in der abschließend gemeinsam vorgenommenen Einschätzung des Versuchs mehrheitlich gegen ein Auseinanderziehen des Stoffes auf einen zweisemestri-gen Jahreskurs aus.
3. Sehr gut haben sich unserer Einschätzung nach auch die verschiedenen Arbeitsformen bewährt, die dem Studenten einerseits eine sehr breite Wahlmöglichkeit ließen und uns andererseits recht unterschiedliche Möglichkeiten der Lernerfolgskontrolle boten. Selbst die Diskussionsvorlagen, die sehr hohe Anforderungen an die Selbständigkeit der Grundsemester stellten, entsprachen nach einigen Fehlschlägen mehr und mehr unseren Vorstellungen.
4. Trotz der genannten positiven Erfahrungen stieß die Durchführung im Detail auf eine Reihe von Schwierigkeiten, die z. T. bei einer neuerlichen Durchführung des Kurses behebbare sein dürften. Gewisse Grenzen sind in der gegenwärtigen Studiensituation dem Erfolg eines jeden Konzepts durch die

viel zu hohen Teilnehmerzahlen gesetzt. Für Grundkurse scheint uns die Zahl von 30 Teilnehmern optimal, bei 120 oder auch 90 Kursteilnehmern ist in gewisser Hinsicht jedes Konzept, das noch auf dem Seminarcharakter der Veranstaltung aufbaut, zum Scheitern verurteilt. Diese Situation zu ändern ist aber leider nicht in die Macht der Seminarleitungen gelegt, wenn sie nicht mit Aufnahmebeschränkungen arbeiten wollen.

Probleme mit speziellem Bezug auf den vorliegenden Kurs ergaben sich aus der subjektiven wie z. T. auch objektiven Überforderung der Teilnehmer. Sie sind, wie erwähnt, an den Verbundkurs als Lehrform in der Linguistik am Fachbereich nicht gewöhnt und trugen daher in ihrer Arbeitsplanung für das Semester den drei Sitzungen pro Woche und der entsprechend verkürzten Vorbereitungszeit nicht genügend Rechnung, obgleich sie von uns zu Beginn des Semesters mehrfach auf dieses Problem hingewiesen wurden. Diese - durch Veränderung der entsprechenden Praxis behebbare - Unerfahrenheit in Verbindung mit der Dichte des Programms führte bei einigen Teilnehmern zu einer partiellen Verweigerung gegenüber den Anforderungen bzw. zu dem Gefühl der Überlastung. Beides mindert nicht nur den Lernerfolg, sondern auch die Einsicht in die Konsistenz des Arbeitsverlaufs und damit die Motivation. Erschwerend in diesem Zusammenhang wurde auch die Tatsache gesehen, daß die Tutorien mit ihren eigenen inhaltlichen Schwerpunkten eher eine zusätzliche Arbeitsbelastung darstellten als daß sie bei der Bewältigung des Stoffes im Plenum behilflich sein konnten. Andererseits sprachen sich sowohl Tutoren als auch die Mehrzahl der Tutoranten gegen rein begleitende Tutorien aus.

Im Hinblick auf eine neuerliche Durchführung dieses Kurses wie auch auf die Planung von Grundkursen generell ergeben sich aus den geschilderten Erfahrungen folgende Konsequenzen:

- Die Fülle des Stoffes sollte reduziert werden, und zwar weniger durch Beschränkung in der Anzahl der diskutierten Probleme als vielmehr durch Beschränkung der Zahl der Texte.

- Um den psychologischen Effekt des 'Jede-Sitzung-Ein-Neuer-Text' zu vermeiden, sollte man die Texte so auswählen, daß sie der Diskussion mehrerer Probleme und damit mehreren Sitzungen zugrundeliegen können.
- Zu Beginn eines Verbundkurses muß noch eindringlicher als hier geschehen auf das Ausmaß der Arbeitsbelastung hingewiesen werden. Dabei sollte die Höchstzahl der Semesterwochenstunden benannt werden, die nach Meinung der Seminarleitung neben dem Verbundkurs sinnvoll belegt werden können.
 - Die Tutorien sollen zumindest einen Teil des Semesters parallel zum Plenum arbeiten und auch später in ihrer Schwerpunktsetzung darauf achten, daß die Verbindung zur Arbeit im Plenum direkter ist, so daß der Eindruck zweier unabhängiger Veranstaltungen nicht entsteht.
 - Zwar sollte der Gedanke, einzelne Arbeitsabschnitte im Plenum durch die Tutorien vorbereiten zu lassen, beibehalten werden, wobei es wünschenswert wäre, wenn die Tutoren auch die Tutoriumsveranstaltungen der anderen besuchen können, so daß hier eine größere Kooperation gewährleistet wäre. Allerdings sollte man im Normalfall, d. h. bei überfüllten Seminaren und studentischen Tutoren, nicht eine größere Anzahl von Plenumsitzungen hintereinander durch Tutoren leiten lassen.

Literaturangaben

- Allwood, J./Andersson, L./Dahl, Ö.: Logik für Linguisten. Tübingen 1973.
- Bierwisch, M.: Strukturalismus. Kursbuch 5 (1966), 77-151.
- Bommer, M.: Eine Werbeanzeige als Superzeichen. Praxis Deutsch 1 (1973), 51-53.
- Brekke, H.: Semantik. Eine Einführung in die sprachwissenschaftliche Bedeutungslehre. München 1974.
- Bühler, K.: Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart, 2. Aufl. 1974.
- Christ, H. et al.: Hessische Rahmenrichtlinien Deutsch. Analyse und Dokumentation eines bildungspolitischen Konflikts. Düsseldorf, 1974.
- Datow, W.: Sprache als Kommunikationsmittel und Zeichensystem. Linguistik und Didaktik 2 (1970), 118-128.
- Der Senator für Schulwesen (ed.): Zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe. Vorläufiges Grundprogramm für das sprachlich - literarisch - künstlerische Aufgabenfeld. Berlin o. J. (1972).
- Dinser, G.: "Überlegungen zur Studienreform in der Linguistik. LAB Berlin/West 5 (1975), 130-148.
- Galperin, P. J.: "Die Psychologie des Denkens und die Lehre von der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen. Untersuchungen des Denkens in der sowjetischen Psychologie. Berlin 1973, 81-119.
- Heeschen, C.: Grundfragen der Linguistik. Stuttgart 1972.
- Holzkamp, K.: Sinnliche Erkenntnis. Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Frankfurt/Main 1973.
- Klann, G./Streeck, J./ Wiese, B.: Probleme der Grundstudiumsreform in der Germanistik. Bericht über Konzeption und Verlauf eines einjährigen Linguistischen Grundkurses am Fachbereich 16 der Freien Universität Berlin. LAB Berlin/West 5 (1975), 77-129.
- Klaus, G.: Semiotik und Erkenntnistheorie. Berlin (DDR) 1972.
- Kleinschmidt, G.: Welt durch Zeichen. Praxis Deutsch 1, 1974, 17-20.
- Klimpel, P.: Zur Begriffsbildung in der Unterstufe. Berlin 1972, 11-27, 40-85.
- Langacker, R.W.: Sprache und ihre Struktur. Tübingen 1971.
- Lieb, H. (ed.): Oberflächensyntax und Syntaktische Konstituentenstrukturen des Deutschen. Zwei Arbeitspapiere. LAB Berlin/West 4.

- Lyons, J.: Einführung in die moderne Linguistik, München 1971.
- Maas, U./Wunderlich, D.: Pragmatik und sprachliches Handeln.
Frankfurt/Main 1972.
- Morris, Ch.: Grundlagen der Zeichentheorie. München 1972.
- Ogden, C.K./ Richards, I.A.: Die Bedeutung der Bedeutung.
Frankfurt/Main 1974.
- Rubinstein, S.L.: Grundlagen der allgemeinen Psychologie.
Berlin, (DDR) 1973.
- Rubinstein, S.L.: Sein und Bewußtsein. Den Haag 1974.
- Saussure, F. de: Grundfragen der allgemeinen Sprachwissen-
schaft. Berlin 1931.
- Schaff, A.: Einführung in die Semantik. Frankfurt/Main 1969.
- Serébrennikow, B.A. (ed.): Allgemeine Sprachwissenschaft.
Bd. 1: Existenzformen, Funktionen und Geschichte der Spra-
che. Berlin, DDR 1973.
- Slobin, Dan: Einführung in die Psycholinguistik. Kronberg 1974.
- Tjoplenkaja, Ch. M.: "Zum Problem der Begriffsbildung bei
Kindern im Vorschulalter." In: Probleme der Ausbildung
geistiger Handlungen. Berlin 1972.
- Wygotski, L.S.: Denken und Sprechen. Frankfurt/M. 1969.
- Wunderlich, D.: Referenz-Semantik. In Maas/Wunderlich 1972,
92-116.