

Gerd Simon

Informationen über meine Seminare

[Erstfassung 1972, letzte Fassung Juni 2002]

Das gilt allgemein: Bevor man etwas tut, sollte man sich grob informieren, was mit dem Tun so alles verbunden ist. Auch wenn es manchen "erschlägt", hier einige Erstinformationen über die von mir veranstalteten Seminare. Dieses Papier soll also einführen in die Struktur meiner Seminare, als Nachschlagewerk dienen, wenn man an irgendeiner Stelle nicht weiter kommt, aber auch einige Prinzipien vermitteln, wie man sein Studium planen und gestalten kann.

1. Seminartypen

Seminare sollen einen institutionell abgesicherten Rahmen liefern für Kommunikationssituationen zum Zwecke der Ausbildung als Wissenschaftler. Der von mir angebotene Seminartyp stellt nur eine von mehreren Möglichkeiten dar, diesen Rahmen auszugestalten. Die verbreitetsten Alternativen sind der Dozentenmonolog und die Revue von Referaten einzelner Seminarteilnehmer. Dozentenmonolog und Referaterevue machen es vor allem dem Seminarleiter einfach. Ich kenne keinen Wissenschaftler, der als Spezialist in den zuständigen Bereichen Hochschuldidaktik, Lernpsychologie oder Kommunikationstechnik zu einem empirisch haltbaren Ergebnis gekommen wäre, daß es sich hier um sehr effektive Seminartypen handelt. In der Regel wird ihre Verbreitung sogar auf Defizite der Dozenten in ihrer eigenen Ausbildung, im Engagement und in der Vorbereitung zurückgeführt. Die Langlebigkeit dieser bestenfalls amüsanten, ansonsten aber ineffektiven Seminartypen erklärt sich auch durch die unter Studenten verbreitete Unkenntnis über Lernprozesse, bedingt hauptsächlich durch deren nicht hinterfragte und als selbstverständlich betrachtete Gleichsetzung mit der an den Oberstufen der Gymnasien gängigen Abitursaus- und -abrichtungspraxis.

Der von mir favorisierte und auf die Linguistik zugeschnittene Seminartyp orientiert sich an hochschuldidaktisch, lernpsychologisch und kommunikationstheoretisch reflektierten Einsichten der folgenden Art:

Ich lerne etwas am wirksamsten,

1. wenn ich einen Bezug zu meinen Interessen herstellen kann (Maxime der Motivation)
2. wenn mir seine Praxisrelevanz (Nützlichkeit, Gefährlichkeit) durchsichtig ist (Maxime der Praxis)
3. wenn ich es mir möglichst selbsttätig aneigne (Maxime der Selbsttätigkeit)
4. wenn ich keine Angst haben muß - vor Seminarteilnehmern, -leitern, -beurteilungen usw. (Maxime der Angstfreiheit)
5. wenn meine Risikofreude und Kreativität erst da ihre Grenze findet, wo sie die der anderen beeinträchtigt oder für Mensch und Umwelt zu Schäden führen kann (Maxime der Kreativität)
6. wenn ich mit anderen zusammenarbeite, zumindest darüber rede (Maxime der Koopera-

tion)

7. wenn ich alles uneingeschränkt hinterfragen kann (Maxime der Kritik)
8. wenn ich Lernprozesse zentral als Forschungsprozesse verstehe (Maxime der Einheit von Forschung und Lehre)
9. wenn ich danach strebe, Erkenntnisse in übergeordnete Zusammenhänge zu stellen (Maxime der Interdisziplinarität)

Diese Maximen sind nach meiner Auffassung mehrheitlich direkter Ausfluß nicht nur wissenschaftlicher, sondern auch demokratischer Ausbildungsprinzipien. Jedenfalls plädiere ich dafür, daß die Entscheidungsprozesse in meinen Seminaren nach demokratischen Regeln ablaufen, unabhängig davon, daß ich nach außen für alles die Verantwortung trage, was in ihnen passiert. Solche Sätze stünden sehr schnell im Verdacht pseudodemokratischer Anmache, wenn ich nicht wenigstens an einem Beispiel die Grenzen aufzeigte, jenseits derer diese Maximen und Prinzipien für mich nicht mehr verantwortbar sind.

Es hat Gruppen in meinen Seminaren gegeben, die offen das Vorhaben verkündigten, sie würden ihre Arbeit auf die Unterstützung der Rote-Armee-Fraktion (RAF) ausrichten, wohl weniger, weil ihnen diese terroristische und durch und durch antidemokratische Gruppe besonders sympathisch war, als um die Radikalität meines Demokratieverständnisses einer Prüfung zu unterziehen. In der Tat war ich mit einer solchen Zielsetzung nicht einverstanden. Ich habe die Gruppe also vor die Alternative gestellt, das Seminar zu verlassen oder sich eine andere Zielsetzung zu suchen. Demokratie wird - um es zugespitzt zu formulieren - falsch verstanden bzw. ad absurdum geführt, wenn sie zuläßt, daß sie sich selbst abschafft bzw. sich für Ziele einsetzt, die letztendlich ihre Selbstverwirklichung zumindest erschweren.

Es liegt ganz in der Linie dieser Argumentation, wenn ich mich außerstande sehe, Seminare abzuhalten, die nicht die obigen Prinzipien und Maximen wenigstens zu realisieren streben, es sei denn, jemand weist nach, daß sie weder wissenschaftlich noch demokratisch sind. Außerdem lassen sich Themen und Zielsetzungen eines Seminars auch nicht einfach durch Mehrheitsbeschluß (nicht nur wegen der groben Enttäuschung der Anfangserwartung zumindest einiger Teilnehmer) in einen Bereich jenseits von Wissenschaft, Fach und Seminarthema verkehren. Selbst wenn ich das wollte, würde die dem Wissenschaftsministerium und damit dem Landesparlament gegenüber (schon wegen der Inanspruchnahme öffentlicher Steuergelder) verantwortliche Institution "Universität" mit Recht dagegen einschreiten. Ich plädiere für Wissenschaftsfreiheit bzw. für eine Wissenschaft, die aus ihren Prinzipien heraus und unbeeinflusst von außen einen strengen Kodex forschungsethisch reflektierten Handelns entwickelt. Aber auf Kosten von ahnungslosen Steuerzahlern Einrichtungen und Zuwendungen in Anspruch zu nehmen für Zwecke, die den zuvor angegebenen diametral entgegengesetzt sind, hat in meinen Augen mit Wissenschaftsfreiheit nichts zu tun, das ist für mich im Gegenteil nichts als ein übles Täuschungsmanöver.

Ich denke aber, daß die meisten Teilnehmer meiner Seminare bisher kaum im Traum daran gedacht haben, in ihnen einer Tätigkeit nachzugehen, die eher mit dem Gegenteil von Wissenschaft und Demokratie oder auch nur des Seminarthemas zu tun hat. Ich schätze sogar, daß die meisten den Freiraum, der ihnen im Rahmen der Gesetze, Verordnungen und Insti-

tutsbeschlüsse an der Uni bleibt, im Vergleich zu denen, die sie auf der Schule, bei der Bundeswehr, im Zivildienst oder im Beruf kennengelernt haben, als für ihre Ziele größer empfinden werden, als sie vorher gehofft hatten. Es sollte sie das eigentlich umso mehr motivieren, die in meinen Seminaren angebotenen Möglichkeiten wahrzunehmen, gleichsam spielend zu lernen. Leider taucht in letzter Zeit eher das umgekehrte Fehlverhalten auf, daß die Studienanfänger vermehrt nach Autoritäten und Befehlen suchen, den Seminarleiter in die Rolle des Richters und Richtungsgebers drängen und massive Ängste davor entwickeln, Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen und sich verunsichern zu lassen. Kritikscheue dieser Couleur kann ich nur auffordern, erst einmal einen Beruf zu ergreifen, in dem sie zumindest etwas Verantwortung zu tragen lernen. Nimmt dieses Verhalten in einem Seminar überhand, muß es damit rechnen, daß der Seminarleiter innerlich aussteigt. Ablesen kann man das daran, daß er zu an sich von ihm abgelehnten, aber leicht vorbereiteten Seminarformen zurückgreift und/oder zu Evaluationsarten übergeht, die Pennäler wenigstens dazu veranlassen, das äußere Wissen und einen Bruchteil des Könnens sich anzueignen, das zwar für den späteren Beruf eher überflüssig oder nebensächlich ist, aber als Voraussetzung für weiterführende Seminare und Prüfungen nützlich sein kann. Teilnehmer solcher Seminare erwarten von mir hoffentlich nicht, daß ich für sie Gutachten z.B. für Stipendien schreibe. Sie sollten sich auch reiflich überlegen, ob sie sich bei mir zum Examen melden.

2. Zur Vorgeschichte des Seminarkonzepts

Zu jeder der oben erwähnten Maximen könnte man ein ganzes Buch schreiben. Bevor ich ausführe, wie ein Seminar konkret aussehen kann, das die Merkmale einer wissenschaftlich reflektierten Hochschullehre unter den gegenwärtigen Bedingungen aufweist, ein kleiner Ausflug ins Historische. Das Seminarkonzept ist nämlich eigentlich nur ein Überbleibsel eines im Rahmen der Hochschulreform der 70er Jahre entstandenen ganzen Studiengangs für germanistische Linguistik.

Zentrum dieses von mir entwickelten Studiengangs waren konkrete **Projekte**, zuletzt z. B. die Herstellung eines Buchs mit dem Titel "Wie dieses Buch entstand". Es sollte alles minutiös und fachkundig beschreiben, was bei der Entstehung eines Buches eine Rolle spielt oder zumindest spielen kann, z. B.

1. Textproduktion
 - 1.1. Informationsermittlung
 - 1.2. Informationskritik
 - 1.3. Informationsverarbeitung
 - 1.4. Probleme des "Kreativen Schreibens"
2. Textlekturierung
 - 2.1. Textverdichtung (Exposés, Inhaltsangaben, Titel usw.)
 - 2.2. Textredaktion
 - 2.3. Textrepräsentation (Layout, Graphiken usw.)
 - 2.4. Finanzierung

- 2.5. Verlagsrecht
- 2.6. Hilfsmittel eines Lektors
- 3. Drucklegung
 - 3.1. Druckverfahren einschließlich Buchbindetechniken
 - 3.2. Innerbetriebliche Organisation und Kommunikation
 - 3.3. Außerbetriebliche Auswirkungen und überbetriebliche Zusammenhänge
- 4. Werbung, Vertrieb und Verkauf
- 5. Textrezeption

Klar, daß nicht nur alle genannten Arbeitsschritte auch wissenschaftlich relevante Aspekte aufwiesen, z. T. regelrecht "verwissenschaftlicht" waren, sondern, daß auch fast überall sprachliche oder nichtsprachliche Kommunikationsprozesse eine mehr oder weniger große Rolle spielten. Auch die scheinbare Abwesenheit von Sprache etwa am Fließband ist ja sprachwissenschaftlich hochinteressant. Der **Bezug zur Fachausbildung** eines germanistischen Linguisten war also unmittelbar gegeben und ließ sich im Rahmen des Projekts dadurch vertiefen, daß man der jeweiligen Arbeitsgruppe als Schwerpunkt die Ausarbeitung der sprachwissenschaftlichen Beratung des jeweiligen Arbeitsschritts auferlegte, ihr also die Aufgabe erteilte, in dem Buch gerade diesen Aspekt in den Vordergrund zu stellen oder wenigstens in einem gesonderten Kapitel abzuhandeln.

Was in der Regel über alle Lust am Projekt, wenn sein Verlauf der Eigendynamik überlassen wird, verloren ging und darum ebenfalls als Sonderaufgabe zu bearbeiten war, war der **Überblick**. Früher hat man gemeint, daß es auch bei Wissenschaftlern genügt, sie zu Spezialisten auszubilden. Inzwischen entwickeln sich Praxis und Wissenschaft in einem Tempo, nachdem das, was man am Anfang seines Studiums, wenn es schlimm kam, als unumstößliche Wahrheit lernt, häufig am Ende bereits als überholt gilt. Spezialistenausbildung allein ist schon seit einiger Zeit also - pointiert gesagt - nichts als Qualifikation zu Arbeitslosen. Wer andererseits keine Ausbildung als Spezialist erfahren hat, wer nicht an einer Stelle gelernt hat, "so tief zu bohren, wie es geht" (Fontane), dem fehlt die Eigenerfahrung als unabdingbare Grundlage zur geistigen Durchdringung von Überblickswissen, schwäbisch ausgedrückt, der lernt nur zu schwätzen. Er ist auch in Gefahr, der nach ihrem prominentesten Vertreter benannten Goebbels-Einstellung zur Wissenschaft zu verfallen: Man riecht mal in etwas hinein, findet seine Vorurteile bestätigt und verwirft alles.

Meiner Meinung nach liegt die Quadratur des Zirkels darin, daß der Auszubildende seine Qualifikation zum Spezialisten als lediglich exemplarische, revisionsbedürftige betrachten lernt, dadurch daß er sich bereit erklärt, seine Haupttätigkeit im Projekt in umfassende Zusammenhänge einzubetten. Erfahrungsgemäß gelingt das am leichtesten über die Beschäftigung mit der **Geschichte** dieser Tätigkeit. Über ein derartiges historisches Studium lernt man nicht nur Alternativen kennen, sondern auch die Dinge zu hinterfragen, die man sonst unversehens und unreflektiert als selbstverständlich behandeln lernt.

Interdisziplinäres Überblickswissen eignet man sich jedenfalls nicht an, indem man sich - z. B. im Rahmen eines *studium generale* - von Spezialisten erklären läßt, was sie so alles wie geforscht haben, sondern indem man seine Haupttätigkeiten und -motivationen einbetten lernt in historische und damit in zunehmendem Maße universelle Zusammenhänge und damit auch lockert und öffnet für Neuerungen, ohne sich von diesen gleich kritiklos gefangen nehmen zu lassen. Ausbildung ist also nicht allein Spezialisierung, sondern zugleich und vor allem behutsame Horizonterweiterung. Für das oben genannte Projekt hieß das, jede Arbeitsgruppe hatte in dem geplanten Buch neben der Beschreibung ihres Arbeitsschritts und dessen sprachwissenschaftlichen Aspekten, die historische Entwicklung dieses Arbeitsschritts von den Anfängen bis hin zu realutopischen Zukunftsperspektiven zu bearbeiten. Aufgabe des Dozenten war hauptsächlich, einen wissenschaftlich fundierten Gesamtüberblick anzubieten, in den jeder die Geschichte seines Arbeitsschritts integrieren konnte. Dieser Gesamtüberblick ist gründlich mißverstanden, wenn man ihn als unumstößlich oder im Sinne realexistierender oder päpstlicher Vorläufigkeit praktisch als ewig behandelt.

Ein durch das Projekt automatisch organisierter **Studiengang** in germanistischer Linguistik war in vier aufeinanderfolgenden Seminaren zu absolvieren. Er funktionierte solange problemlos, wie sich daran ein Examen beim Ausbilder anschließen konnte. Da den Mittelbauern an baden-württembergischen Universitäten nach der Einführung einer neuen Prüfungsordnung für das Staatsexamen 1982 das Prüfungsrecht nur noch in ganz seltenen Ausnahmefällen zugestanden wurde, war die alte didaktische Grundregel "Prüfung allein durch den Unterrichtenden" bzw. "es prüft, wer lehrt" und damit eine wichtige Bedingung für den reibungslosen Ablauf des von mir entwickelten Studiengangs für Staatsexamenskandidaten außer Kraft gesetzt. Da ich weiterhin Magisterprüfungen abnehmen kann, gilt das zwar nur für einen Teil der Studenten. Ich wollte aber auch weiterhin zukünftige Lehrer ausbilden, zumal ich zu den wenigen Germanisten gehöre, die eine Deutschlehrausbildung erfahren haben. Also musste das Konzept trotz allem geändert werden.

Man kann zwar mit Recht die Meinung vertreten, die auch mit wissenschaftlichen Argumenten zu begründen ist, daß die Ausbildung sich nicht oder zumindest nicht zentral an den nur allzu schnell überholten, manchmal von Anfang an hinterwäldlerischen Anforderungen der Prüfungsordnungen und den darüber hinaus häufig einseitigen bis verschrobenen Vorstellungen von Prüfern zentral orientieren sollte, sondern an Fähigkeiten und Kenntnissen, die im Hinblick auf infrage kommende Berufe als exemplarische leicht auf neue vergleichbare Tätigkeiten übertragbar und entsprechend verallgemeinerbar und revidierbar sind. Aber selbst wenn Prüfungen am gesellschaftlichen Bedarf vorbei konzipiert wurden, lassen sie sich als Machtfaktor beim besten Willen nicht ignorieren. Sie haben durchaus auch da, wo ein Studium wie das der Germanistik relativ wenig durch obligatorische Veranstaltungen verschult ist, einschneidende funktionalisierende Wirkung auf Studium und Ausbildung.

Ich habe den oben knapp skizzierten Studiengang zwar auch nach dem Prüfungsrechtsentzug angeboten. Es ist auch offenkundig, daß er selbst unter diesen veränderten Bedingungen sinnvoller ist als das Althergebrachte. Aber es war von vornherein nicht weniger klar, daß er anfälliger ist gegenüber verbreiteten neurotischen Abwehrmechanismen, die vor allem die Fantasie und Kombinationsgabe zu beeinträchtigen pflegen, wenn es darum geht,

die eigene Motivation mit den Prüfungsanforderungen in Einklang zu bringen. Da unter solchen Anfälligkeiten vor allem die Betriebe zu leiden hatten, die sich freundlicherweise bereit erklärt hatten, bei unserem Projekt nicht nur mit den unabdingbaren Produktivmitteln, sondern auch in Sachen "Ausbildung" mitzuwirken, habe ich inzwischen alle Initiativen in Richtung dieses Studiengangs gestoppt.

Ich habe nach diesem (über das Prüfungsrecht aufoktroierten) Scheitern des von mir entwickelten Studiengangs das Schwergewicht meiner universitären Aktivitäten wieder in den Bereich der Forschung verlagert. Trotzdem ist mein Ehrgeiz geblieben, wenigstens einige hochschuldidaktische Grundregeln des oben geschilderten Studiengangs in die jetzigen Seminare herüberzuretten. Hierzu im folgenden einige Vorschläge.

3. Veranstaltungsformen

Wer sich mit der Geschichte der Universität befaßt hat, versteht gar nicht, warum es heute fast nur noch das Seminarplenum als Veranstaltungsform gibt, und dieses Plenum überdies nur die zwei genannten Varianten (Dozentenvortrag und Referaterevue) kennt, die dann auch noch mit dogmatischen Vorverurteilungen anderer Seminartypen von der Art 'vorher-nachher' ("Man muß doch erst einmal etwas genau kennen, bevor man Kritik üben kann") gegen alle Einwände abgeschirmt zu werden pflegen. (Paradoxerweise üben ja nicht selten diese Dogmatiker Kritik an hochschuldidaktisch reflektierten Seminarkonzepten, bevor sie diese genau zur Kenntnis genommen haben.) In einem Seminar sollte es jedenfalls (auch außerhalb der Projektseminare) zu einem Zusammenspiel mehrerer Veranstaltungsformen kommen, die man den drei Grundformen

- 3.1) Plenumsarbeit
- 3.2) Gruppenarbeit
- 3.3) Einzelarbeit

zuordnen kann. (In den Projektseminaren gab es daneben noch eine Planungsgruppe, die aus dem Seminarleiter, den Tutoren und einzelnen Vertretern der Gruppen bestand.)

Die folgenden Ausführungen verstehen sich als Anregung für die Gruppen, die von ihnen übernommene Aufgabe, eine Sitzung zu gestalten, zu bewältigen. Zugleich verstehen sie sich aber auch als Maßstab, an denen das Gesamtseminar gemessen werden kann.

3.1. Das Plenum

Die Qualität dieser Veranstaltungsform hängt ab von dem Ausmaß, in dem es den Lernenden gelingt, den Lehrenden auf seine Funktion als Berater zu reduzieren, ihm also sukzessive Initiative und Dominanz zu entwenden, sich trotz seines enormen Wissensvorsprungs mit demokratischen Mitteln derart von ihm zu emanzipieren, daß er seine Kenntnisse so dosiert, so lebensnah und so verständlich einbringt, wie sie es wollen. Das ist nur zu bewerkstelligen, wenn man endgültig von der leider besonders unter Germanisten verbreiteten "Dozent-amüsier-mich-mal"-Haltung Abschied nimmt, wenn man es lernt, das Heft selbst in die Hand zu nehmen. Ohne einen energischen Willen in dieser Richtung ist da jedenfalls wenig zu machen. Niemand lernt Klavier spielen vom bloßen Zuhören und Zusehen. Wa-

rum erwartet man Entsprechendes vom wissenschaftlichen Forscher?

Das Plenum dient zur Hauptsache der Koordination der Diskussionen und Arbeitsergebnisse und damit der Verallgemeinerung der Erkenntnisse. Hier werden in Arbeitsgruppen vorbereitete Entscheidungen getroffen. Hier werden die Beziehungen zwischen den Gruppen - sofern erforderlich - festgelegt. Im Extremfall kann das Plenum eine Arbeitsgruppe durch Mehrheitsbeschluß vor die Alternative stellen, seinen Entscheidungen Folge zu leisten oder das Seminar zu verlassen.

Neugierige, die nicht zugleich arbeitswillig sind, haben im Plenum (und übrigens auch in der Gruppe) nichts zu suchen. Es mag verständlich und im Sonderfall auch vertretbar sein, wenn man Bekannte, Freunde oder Verwandte (am problemlosesten sind da noch Kleinkinder!) mit in eine Sitzung bringt. Das erfordert aber stets einen Mehrheitsbeschluß. Und dabei ist zu berücksichtigen, daß jede neu hinzukommende Person die gruppenspezifische Struktur verändert, die sich in einem Plenum oder einer Gruppe entwickelt hat. Mit aktiven Teilnehmern unter diesen "Neuen" verliert man in der Regel zu viel Zeit, weil man zu viele Dinge erklären muß, die den "Alten" inzwischen längst selbstverständlich sind. Die passiven Teilnehmer erzeugen umgekehrt einen Zoo-Effekt. Die Seminarteilnehmer fühlen sich beobachtet oder gar als Exotikum. Aus diesen Gründen sollte stets gründlich geprüft werden, ob man Neuhinzukommende an den Sitzungen teilnehmen läßt. Aus ähnlichen Gründen ist es übrigens problematisch, längere Zeit nicht an der Gruppen- oder Plenumsarbeit teilzunehmen.

Ein Plenum kann man auch jenseits von Dozentenvortrag und Referaterevue unterschiedlich gestalten. Ich führe hier nur die am wenigsten aufgabenspezifischen Varianten an. Sie sind nicht immer für bestimmte Themen bzw. Seminargrößen geeignet. Manche dieser Varianten setzen auch bestimmte Seminarteilnehmer voraus. Entsprechend ist von Fall zu Fall zu prüfen, welche Plenumsvariante man wählt. Für alle Varianten konstitutiv ist, daß die Sitzung von den Aufgaben her aufzubauen ist, die in der Gruppenarbeit bewältigt werden sollen.

3.1.1. Das Standardmodell

Wenn man mit den meisten Hochschuldidaktikern die gängigen Seminarkonzepte wie Dozentenvortrag und Referaterevue ablehnt, dann bleibt dennoch ein nahezu universell anwendbares Standardmodell, das vor den Augen und Ohren der Fachleute - wenn auch nur als relativ einfallloses Durchschnittsmodell - Gnade gefunden hat. Man nennt es auch "Sandwich"-Modell. Es besteht aus drei Teilen:

1. Das Plenum erhält knappe, provokative oder problemformulierende Sachinformationen, die zur Lösung einer Aufgabe bzw. zur Diskussion von Texten erforderlich sind. Diese können auch die Form einer Filmvorführung, eines kurzen Theaterspiels oder überhaupt eines Spiels haben. (maximal 20 Minuten)
2. Arbeitsverschiedene oder arbeitsgleiche Quer- bzw. Ad-hoc-Gruppen, die also nicht mit den später zu erwähnenden Arbeitsgruppen identisch sind, lösen Aufgaben oder diskutieren einen Text vor. Zu Beginn der Gruppensitzung wählt die Gruppe einen Protokol-

lantent, der stichwortartig das Wichtigste festhält, um es später im Plenum frei referieren zu können. (maximal 30 Minuten)

3. Die Protokollanten referieren die Gruppenarbeitsergebnisse im Plenum, das diese Ergebnisse vergleicht, auf dieser allgemeinen Ebene weiterdiskutiert und - wenn möglich - zu einem Gesamtergebnis verdichtet. In diesen Teil können je nach Bedarf und Verarbeitungsbereitschaft neue Sachinformationen eingebracht werden.

Das Standardmodell ist immer dann angesagt, wenn das Thema so begrenzbar ist, daß man es in einer Sitzung abhandeln kann. Dieses Modell wird in Kap. 3.4 weiter ausdifferenziert. Die vom Seminarleiter gestalteten Sitzungen folgen im wesentlichen diesem Modell, nicht zuletzt um es den Seminarteilnehmern allmählich vertraut werden zu lassen. Es spricht überhaupt nichts dagegen, wenn ein Seminar nur nach diesem Standardmodell abläuft. Für alle Fälle und als Anregung für die didaktische Fantasie besonders kreativer Teilnehmer seien hier aber noch einige diskutabile Alternativen vorgestellt.

3.1.2. Die Disputation

Die Disputation ist die älteste hochschuldidaktische Form. Sie ist eine nach strengen Regeln ablaufende Art von Streitgespräch über ein vorgegebenes Thema, zu dem mindestens zwei kontroverse Positionen eingenommen werden können. Sie hat sehr viel Ähnlichkeit mit einer Gerichtsverhandlung. Zumindest die Rollenverteilung ist vergleichbar:

- Personen, die die Pro-Position vertreten (Anwälte und Sachverständige)
- Personen, die die Contra-Position vertreten (Anwälte und Sachverständige)
- Personen, die das "Volk" vertreten, sich aber so sachkundig machen, daß sie nicht nur kenntnisfördernde Fragen an die Parteien stellen können, sondern in der Sache auch parteienübergreifende Gesetze, Prinzipien, Axiome usw. zur Geltung bringen können (Schöffen und Richter).

Die für den Ablauf der Disputation wichtigste Regel ist die Verpflichtung aller Redner, die Punkte, wogegen sie sich wenden, so lange neu zu umschreiben, bis die Gegenpartei ihr Einverständnis signalisiert, daß sie ihre Meinung so richtig wiedergegeben fühlt. Erst dann darf der Redner seine Kritik bzw. seine diese Punkte betreffenden Fragen vorbringen. Aus der Tradition der Disputation stammen also typische Redewendungen wie "Habe ich Ihren Beitrag / Ihre Meinung / Ihre Position richtig verstanden, wenn ich ihn/sie in meiner Sprache folgendermaßen wiedergebe...", "gehe ich recht in der Annahme, daß Sie die Auffassung vertreten, daß..." usw. Diese Regel will mehr Fairneß in Streitgespräche bringen. Sie wendet sich vor allem gegen das Zurechtzupfen und -basteln von Positionen zu bloßen Strohpuppen, die man dann mit Freuden abbrennt, gegen das allzu behende Verstecken und Verpacken von Beiträgen in vorgefertigte Schubladen, gegen Miß- und Scheinverständnisse aller Art. Es besteht jedenfalls überhaupt kein Anlaß, über diese Einleitungsfloskeln die Nase zu rümpfen. Ihre Vernachlässigung hat eine ähnliche Wirkung wie die Nichterwiderung eines Grußes.

In solchen Disputationen soll es überdies nicht um Hahnenkämpfe und Machtkonflikte ge-

hen, sondern um das Kennenlernen, Vergleichen und argumentative Überprüfen von Standpunkten ohne Ansehen der Personen, die sie vertreten. Darum ist es keineswegs wünschenswert, wenn jemand in einer Disputation die Partei vertritt, deren Meinung er auch in Wirklichkeit ist. Schauspieler- bzw. genauer: Advokaten-Qualitäten sind also wichtiger als Überzeugtheit oder Durchsetzungsvermögen.

Man kann ein Seminar auf eine einzige Disputation zuschneiden, die dann am Ende des Semesters stattfindet. Die Vorbereitung liegt in der Hand der drei wichtigsten Gruppen (Pro-, Contra-, Schöffengruppen). Je nach Teilnehmerzahl können Sachverständigengruppen hinzutreten. Die Disputation lässt sich übrigens in einer Art genormten Internet-Café einüben.

3.1.3. "Grand-old-man"

Diese hochschuldidaktische Plenumsform ist immer dann angesagt, wenn man zur Beantwortung eines Fragenkomplexes, an dessen Lösung man selbst nicht oder nur unzulänglich zumindest innerhalb eines festgesetzten Zeitraumes aus eigener Kraft heranzugehen wagt, jemanden einlädt, von dem man jedenfalls meint, daß er es kompetenter als man selbst bewältigen wird. Dazu wird der Fragenkomplex derart auseinandergenommen, daß bis zu fünf Gruppen unabhängig voneinander detaillierte Fragen entwickeln können. Diese Fragen werden in der Plenumsitzung vor der eigentlichen "Grand-old-man"-Sitzung ausführlich auf Themenbezug und Sinn hin diskutiert, nach Priorität und thematischer Zusammengehörigkeit endgültig sortiert, und zwar so, daß alle Fragen herausfallen, die man schon vorher vollständig beantworten kann, und in einen Ablaufplan integriert. Außerdem wird versucht, die Stellen zu ermitteln, wo vermutlich Zusatzfragen nötig sein werden. Den Abschluß bildet eine Zeitplanung, welche Punkte in der zur Verfügung stehenden Zeit wann abgehandelt sein sollten.

Trotz des möglichst detaillierten Ablaufplans ist es wichtig, daß man ihn in der eigentlichen Sitzung nicht sklavisch abspult, sondern nur als Netz benutzt bzw. als Richtschnur, auf die man jederzeit zurückgreifen kann. Insbesondere dem Sachverständigen ist bei aller Penetranz, mit der man ihn daran zu hindern versuchen wird, auszuweichen oder etwa durch Gegenfragen vom Thema abzulenken, genügend Freiheit zu lassen, eine Antwort zu begründen. Es ist davon abzuraten, Fragen zu sammeln und vom Sachverständigen gebündelt beantworten zu lassen. Zu diesem Trick greift man ja ohnehin nur, wenn man dem Sachverständigen die Gelegenheit geben will, ihm unangenehme Fragen ohne Aufsehen zu übergeben oder mit einer Nebenbemerkung abzutun.

Für das Modell "Grand-old-man" braucht man schließlich noch eine Nachbereitungssitzung der Gruppe, deren Kritik und Resultat dann ihrerseits in eine Nachbereitungssitzung des Plenums eingebracht wird.

3.1.4. Die "Podiumsdiskussion"

Die "Podiumsdiskussion" hat erst dann einen Sinn, wenn folgende Bedingungen gegeben sind:

- ein eng begrenztes Thema, z. B. Was soll in einer Wissenschaft die wichtigste Einheit sein?
- das Thema ist so kontrovers, daß es mindestens drei verschiedene Lösungsansätze gibt
- das Seminar hat mindestens 15 Teilnehmer

Es bildet sich für jeden Lösungsansatz eine Gruppe, die sich Schritt für Schritt auf Grund wöchentlich neu dosierter Einzelarbeit in zentrale Publikationen des Ansatzes einarbeitet und gemeinsam die Problempunkte vordiskutiert. Jedes Gruppenmitglied muß sich daneben in mindestens einem gegnerischen Ansatz kompetent machen. Ergebnis der Vorarbeiten der Gruppen sind Handouts von maximal einer Schreibmaschinenseite mit höchstens fünf Thesen für den eigenen Ansatz und je einer gegen die anderen Ansätze. Jede Gruppe wählt dann einen Vertreter für das Podium zur Verteidigung des eigenen Ansatzes gegen die Angriffe der anderen Gruppe und zur Kritik der anderen Ansätze.

Die eigentliche Podiumsdiskussion läuft dann so ab, daß in einem ersten Durchlauf die Thesen der Gruppen in maximal 5 Minuten erläutert werden. In einem zweiten Durchlauf wird dann abermals in je 5 Minuten der eigene Ansatz gegen die Kritiken der anderen Gruppen verteidigt und - sofern nötig - die Kritik an den anderen Ansätzen ergänzt, modifiziert oder auch ausdrücklich zurückgenommen. In einem dritten Durchlauf sind dann die nicht auf dem Podium vertretenen Teilnehmer aufgefordert, zum Thema frei Stellung zu nehmen. Die Leitung der Podiumsdiskussion kann der Seminarleiter auf Wunsch an einzelne Seminarteilnehmer delegieren. Dieser Typ, Seminarsitzungen zu gestalten, hat den Nachteil, daß er trotz genauer Zeitplanung nur schwer in 1 1/2 Stunden zu bewältigen ist.

Auch dieser Typ der Sitzungsgestaltung lässt sich in einer entsprechend genormten Art von Internet-Café ausprobieren.

3.1.5. Die Wandzettel-Methode

Die Wandzettel-Methode kann relativ sinnvoll eingesetzt werden, z.B. am Anfang eines Seminars, etwa um sich kennenzulernen oder um Vorkenntnisse über einen Grundbegriff des Seminars auszutauschen und in Richtung auf einen Grundkonsens in ihrem Gebrauch zuzuspitzen. Die Wandzettel-Methode ist aber auch eine bewährte Methode zum Austausch zusammengefaßter Informationen. Sie kann mit Wertungen kombiniert werden und damit zur Vorbereitung einer kontroversen Diskussion über ein Thema aus dem Bereich dieser Informationen dienen.

Zuerst fassen die Seminarteilnehmer dazu vom Seminarleiter oder der sitzungsgestaltenden Gruppe ausgewählte unterschiedliche Texte nach der **Schlagwortmethode** zusammen. Danach bildet jeder von dem gelesenen Text nach der durchaus "rasanten" Erstlektüre zunächst ein Schlagwort, in dem er am ehesten den Text wiedergegeben sieht und das im

Grenzfall mit einem Wort im Text bzw. sogar im Titel des Textes identisch sein kann. Dann verkürzt man bei der sehr gründlichen Zweitlektüre jeden einzelnen Satz auf ein derartiges Schlagwort, darauf die Schlagworte jedes Satzes, die jedes Absatzes und die jeden Kapitels, schließlich die jedes Abschnitts zu einem sie komprimierenden Schlagwort, sofern der Text überhaupt Kapitel und Abschnitte hat. Diese Schlagworte dürfen nie länger als ein Wort sein. Kommt die Schlagwortbildung bei der zweiten Lektüre zu einem anderen Ergebnis als bei der Erstlektüre, ist das Schlagwort der Erstlektüre dem der Zweitlektüre in Klammern beizufügen.

Das derart gewonnene Textschlagwort bettet jeder einzelne dann - möglichst nah an den Text angelehnt - in seine wichtigsten paradigmatischen Bedeutungsbeziehungen ein, d. h. er bildet zu ihnen:

- Austauschbegriffe (Synonyme)
- Nachbarbegriffe (Heteronyme)
- Gegenbegriffe (Antonyme)
- Oberbegriffe (Hyperonyme)
- Unterbegriffe (Hyponyme)
- Komponenten (Endonyme, semantische Primitive, Nuclei - Meronyme)

Je nach der zur Verfügung stehenden Zeit läßt sich diese Vorarbeit reduzieren. Es zeigt sich allerdings immer wieder, daß auf die Gegenbegriffe kaum verzichtet werden kann. Nach dieser in Einzelarbeit zu leistenden Vorbereitung werden die Textschlagworte - falls Gruppen gebildet wurden, was erst ab 10 Teilnehmern angesagt ist - in Gruppenarbeit bei arbeitsteiligem Vorgehen nach eingehender Diskussion nochmals wieder auf maximal drei Schlagworte reduziert. Dazu müssen die einzelnen Teilnehmer in der Lage sein, im Zweifelsfalle den Text in bis zu 5 Minuten zu referieren.

Diese neuen Schlagwörter werden auf einen Wandzettel geschrieben. Ihnen können unter einem Strich bis zu drei Gegenbegriffe hinzugesetzt werden. Textschlagworte sind dann durch ein Plus (+) von den mit einem Minus (-) versehenen Gegenbegriffen zu unterscheiden. Bei arbeitsgleichem Vorgehen hat man sich nach eingehender Diskussion lediglich auf bis zu drei Textschlagworte bzw. Gegenbegriffe zu einigen. Hier entfällt also die Notwendigkeit, die Texte nochmals wieder zu einem Schlagwort zusammenzufassen; es muß nur ausgewählt werden. Je nach der zur Verfügung stehenden Zeit können statt der 3 Schlagworte auch zusammenfassende Kurztexzte von bis zu 5 Zeilen à 80 Anschlägen auf den Wandzettel gebracht werden.

Die Wandzettel werden im Plenum an die Wand geklebt und reihum gelesen. Jeder macht sich dabei Notizen als Grundlage für Nachfragen und Kritik. Der danach einsetzende Informationsaustausch sollte schließlich in einer Diskussion der Kritikpunkte münden. Die Rolle des Seminarleiters/der sitzungsgestaltenden Gruppe besteht v. a. in Richtigstellungen, Verallgemeinerungen und dem Einbetten der Informationen in themenübergreifende Zusammenhänge und Praxisbezüge.

3.1.6. Dros-so-or

Der Ausdruck *Dros-so-or* ist in den 20er Jahren in der Umgebung des russischen Genetikers und Nestors der Taufliegen-Forschung, Timofeeff-Ressowski, den man kurz "Ur" nannte, entstanden. Er ist abgeleitet von *Drosophila*, dem lateinischen Fachwort für Taufliege, und dem russischen *oratj*, deutsch 'schreien', 'brüllen'! *Dros-so-or* wäre entsprechend zu übersetzen mit 'Gebrüll über die Taufliege'. Er steht für eine bestimmte Form wissenschaftlicher Auseinandersetzung. Wenn man so will ist er eine bestimmte Form der Disputation.

Im Zentrum des Dros-so-or steht ein Dialog zwischen einem Referenten und einem Provokateur. Der Referent trägt eine These vor und erläutert sie. Er muß es zulassen, an beliebiger Stelle und von beliebigen Teilnehmern (außer dem Provokateur), unterbrochen zu werden. An den Referenten ist nur die Forderung zu stellen, daß er sich in der Thematik, die die These berührt, möglichst gut auskennt. Der Referent kann etwas vortragen, was er persönlich ablehnt. These und Erläuterung müssen lediglich im Sinne der Hauptvertreter einer Forschungsrichtung sein. Auch der Provokateur muß mit dieser Thematik zumindest vertraut sein. Auch er äußert seine Kritik unabhängig von seiner persönlichen Meinung. Er ergreift aber im Unterschied zu den anderen erst das Wort, wenn der Referent mit seinen Erläuterungen am Ende ist.

Der Provokateur spitzt die Kritik bewußt zu, ja es fördert den Dros-so-or, wenn er die Kritik scheinbar unsachlich, jedenfalls heftig, emotional, aggressiv und vor allem unbedingt humorvoll vorbringt. Daher *Taufliegen-Gebrüll*. Auch der Provokateur ist beliebig unterbrechbar. Die Antwort des Referenten sollte allerdings erst erfolgen, wenn der Provokateur zu einem Abschluß gekommen ist. Wenn sich kein Referent findet, muß wenigstens ein Provokateur bestimmt werden, der dann die Aufgabe hat, zu einem Thema das Plenum so zu provozieren, daß sich daraus ein Dros-so-or entwickelt. Das Ende ist grundsätzlich offen. Bei Ur war das Dros-so-or stets mit einem Gelage und Besäufnis verbunden.

Ur begründete diese hochschuldidaktische Form folgendermaßen:

"Die ernsthafte Entwicklung ernsthafter Wissenschaften ist am besten durch Lockerheit und eine gewisse Ironie zu fördern. Man darf sich selbst nicht zu ernst nehmen. Natürlich gibt es Leute, die meinen, daß alles, was mit ernster Miene geschieht, vernünftig ist (...). In Wirklichkeit ist es so: Je tiefgreifender ein Problem ist, um so wahrscheinlicher ist es, daß es auf eine komische, paradoxe Weise und nicht tierisch ernst gelöst wird."

3.2. Die Gruppenarbeit

Der Schwerpunkt hochschuldidaktisch, lerntheoretisch und kommunikationstechnisch reflektierter Seminare liegt aus gutem Grunde keineswegs in der Plenums-, sondern in der Gruppenarbeit. Vom Funktionieren der Arbeitsgruppen hängt jedenfalls Niveau und Schicksal eines ganzen Seminars ab. Aufgabe jeder Gruppe ist die Gestaltung oder Mitwirkung bei der Gestaltung einer Plenumsitzung sowie in besonders gelagerten Fällen Planung, Durchführung und Auswertung von Exkursionen, Ausstellungen und dgl.

Für Kommunikationsprozesse am günstigsten erwiesen haben sich Gruppen von durchschnittlich 5 (maximal 7, minimal 3) Teilnehmern. So sehr Gruppenarbeit in Qualität und Quantität von der vor- und nachbereitenden Einzelarbeit lebt, so einseitig verlaufen in der Regel Lernprozesse, wenn die Einzelarbeit neben dem Plenum deren einziger "Rahmen" ist. Lernen ist in Einzelarbeit erschwert, weil in ihr die kognitive Seite überbetont wird. Die sozialen, kommunikativen und emotionalen Aspekte, die Lernprozesse nicht nur erleichtern und beschleunigen, sondern auch eindeutig verbessern, zumindest im Hinblick auf spätere Berufe, kommen zu wenig zur Geltung. Daß Studenten und manchmal auch Dozenten einer Sozial- und Kommunikationswissenschaft, wie sie die Linguistik nach ihrem eigenen nicht infrage gestellten Selbstverständnis darstellt, insbesondere die sozialen und kommunikativen Seiten am Lernprozeß geringschätzen, habe ich immer als unverständlich und widersprüchlich empfunden. Wer sich überdies in interdisziplinäre Spracherwerbtheorien tiefer eingearbeitet hat, wird erstaunt registrieren, wie wichtig für die Erlernung der Muttersprache und für die Vermeidung schwerer Sprachstörungen die Emotionalität in der Beziehung zur Mutter bzw. Bezugsperson ist. Vor allem für die Entwicklung von Kreativität und Eigenständigkeit ist auch später ein entspanntes und "warmes" Lernklima nahezu unentbehrlich. In der Wissenschaft gibt es im übrigen kaum noch Probleme, die ein einzelner allein lösen könnte. Seit über 100 Jahren sind alle wichtigen Forschungsergebnisse die von Gruppenforschung gewesen. Die Fähigkeiten zur Kooperation mit anderen Wissenschaftlern ist also ein wichtiger Katalysator des Fortschritts in der Forschung. Da gerade Kopfarbeiter zu kollektivem Individualismus neigen, sollten jedenfalls die Möglichkeiten angeboten (zumindest nicht institutionell unterbunden) werden, diese Fähigkeit zu erwerben und weiterzuentwickeln.

Gruppen von mehr als 7 Teilnehmern bringen sich um die Möglichkeiten der Gruppenarbeit. Sie sind selten mehr als ein Plenum im Plenum. Wer von Seminaren etwas haben will, sollte sie meiden wie die Pest. Hier nähert sich der Lerneffekt jenen 2 Prozent, die man bei Vorlesungen - mit allerdings fragwürdigen Methoden - gemessen hat. Wenn sich die Teilnehmer von Mammutgruppen diesen Umfangs nicht entscheiden können, sich in genügender Zahl auf die anderen Gruppen zu verteilen, kann die Mehrheit des restlichen Seminars beschließen, sie insgesamt aus dem Seminar zu exkommunizieren. Die Auswirkungen derartiger Mammutgruppen auf das Gesamtseminar waren bisher stets so abschreckend, daß ich jedenfalls dafür plädiere, in solchen Fällen ausnahmsweise alle Regeln des Minderheitenschutzes außer Kraft zu setzen.

Bei "Zweier-Gruppen" besteht ein umgekehrtes Problem. Hier ist ein - wenn auch zeitlich

begrenzter - Beziehungszwang eheähnlichen Charakters unausweichlich. In der Sache durchaus gerechtfertigte Meinungsverschiedenheiten gefährden immer gleich auch den Bestand der Gruppe. Extreme Konfliktscheu auf Kosten zumindest eines Partner ist die häufigste Folge. Zu schnell beruhigt man sich bei naheliegenden Lösungen eines Problems oder einigt sich auf Nicht-zuende-Gedachtes. Werden Auffassungsdifferenzen ausdiskutiert, reicht meistens die Frustrationstoleranz nicht aus, die damit verbundene psychische Spannung auszuhalten. Zweier-Gruppen zerbrechen jedenfalls erfahrungsgemäß früher als andere.

Die inzwischen auch nur unzulänglich zurückgenommene Oberstufenreform auf dem Gymnasium, die ich von Anfang an als kapitalen Absturz in die finsternen Anfänge der Bildungsgeschichte gegeißelt habe, favorisiert einen Menschentyp, der in anderen Menschen nur den Konkurrenten, wenn nicht den Feind sieht, der unfähig ist, mit anderen sinnvoll zu kooperieren, einen Typ, der fast für jede Arbeit in unserer Gesellschaft, insbesondere aber für Kopfarbeiterberufe völlig ungeeignet ist. Wer es nicht lernt, die auf seinem Bildungsweg wie auch immer entstandenen Defizite im Bereich Kooperationsfähigkeit in kürzester Zeit abzubauen, zu "verlernen", wer also z. B. die Gruppe nur ausnutzt zu seinem vermeintlichen Vorteil, wer ihr sein Wissen vorenthält, wer nichts zur Lösung der übernommenen Gruppenaufgabe beitragen will, wer auf Kosten der anderen Gruppenmitglieder nur brillieren will, dem empfehle ich völlig unabhängig von Begabungen, die sich sonst an ihm zeigen mögen, schnellstens sein Studium an den Nagel zu hängen. Er wäre jedenfalls für Planungs-, Organisations- und Leitungsfunktionen in einer demokratischen Gesellschaft nicht nur eine Fehlbesetzung, sondern auch ein schwer kalkulierbares Risiko. Gruppen sind aus Selbstschutzgründen berechtigt, solche Gruppenmitglieder nach mehrfachen Ermahnungen zur Einzelarbeit zu verurteilen.

Je größer die Gruppe ist, desto unwiderstehlicher ist der Sog auf ihre Mitglieder, sich als Inaktive einem Dominanten sprachlos unterzuordnen. Wenn dieser Dominante dann auch noch Organisationstalent und vor allem die Fähigkeit zu delegieren ersetzt durch Fleiß und Eloquenz, haben wir einen klassischen Fall einer Gruppenfehrentwicklung vor uns. Das Ergebnis der Gruppenarbeit mag noch so positiv sein; vom Seminar etwas gehabt haben kann dann bestenfalls der Dominante.

Eine andere Fehrentwicklung ist dann vorprogrammiert, wenn einzelne oder gar mehrere "Willensmenschen" aus Selbsterziehungsgründen ("um den inneren Schweinehund zu bekämpfen" oder dgl.) sich mit Menschen in einer Gruppe zusammentun, die sie absolut nicht ausstehen können. Die frostige Atmosphäre in solchen Gruppen mag zur kollektiven Inaktivität und insbesondere "Nichtkommunikation" oder zu ewigen Auseinandersetzungen wegen möglichst geringfügiger Kleinigkeiten oder gar intrigantem Fallenstellen führen, es ist höchst selten, daß solche Gruppen zu sachbezogener oder gar produktiver Arbeit finden. Als Fehrentwicklung anzusehen sind auch euphorische Gruppen, die vor lauter Wohlgefühl und manchmal durchaus auch sehr einfallsreicher Witzelei nicht zu themenbezogener Arbeit finden. So wichtig wenigstens ein Schuß Sympathie für die Gruppenarbeit ist, so kontraproduktiv wirkt er sich aus, wenn er sich summiert zu einem selig vereinigten Verein wider das Gruppenthema. Hier ist übrigens ein gründlicher "Gruppenkater" vorprogrammiert.

Je eher er kommt, desto besser.

In allen diesen Fällen ist es sinnvoll, sich mit dem Seminarleiter, dem Tutor (falls vorhanden) oder sonst jemanden, der in Gruppendynamik und möglichst auch noch Seminarthematik bewandert ist, zusammenzusetzen, um gemeinsam Auswege aus dem Dilemma zu finden. Ausgesprochen gruppenarbeitsfördernd erweist sich eine Mischung von Dialogwille und Revisionsbereitschaft sowie das Ziel, Wissen aktiv um eine Motivationsmitte und von da aus zu einem Universum zu organisieren, eben das Bemühen um die eingangs angeführten Maximen.

Für die in die Plenumssitzungen eingelagerte Gruppenarbeit werden Gruppen jeweils ad hoc neu gebildet. Sie heißen darum auch Ad-hoc-Arbeitsgruppen oder einfach Quergruppen. Mit der Neuzusammensetzung der Gruppen soll auch einer Entwicklung entgegenge wirkt werden, die sich gar nicht so selten alsbald einstellt: dem Gruppenegoismus, dem Konkurrenzkampf unter den Gruppen und der Abwertung dessen, was andere Gruppen machen.

Gruppen, die im Plenum nur ein Missionsobjekt bzw. nur das Opfer sehen, an dem man die Gruppenvorbereitung "exekutiert", denen das Seminar aber sonst schnurzegal ist, verhalten sich nicht weniger kontraproduktiv als diejenigen, die in der Gruppenarbeit nur eine lästige Unterbrechung von Dozentenvortrag oder Referaterevue sehen.

Für alle Gruppenarten gilt:

- (1) Zu Beginn der Sitzung einen **Protokollanten** bestimmen, der stichwortartig festhält, was in der Sitzung läuft und auf Grund dieser Stichworte jederzeit in der Lage ist, das Wichtigste aus dieser Sitzung zu berichten. Die Gruppenteilnehmer sollten sich in dieser Funktion abwechseln.
- (2) Sodann sich kurz auf einen **Plan** einigen. Man sollte sich keineswegs sklavisch an diesen Plan halten, sollte ihn bei Bedarf leicht revidieren können und wie ein Zwischending zwischen Orientierungsrahmen und Netz benutzen.
- (3) Ein **Brainstorming** kann die Themenbehandlung, sofern ihr Verlauf nicht durch die Aufgabenstellung vorgegeben ist, einleiten. Brainstorming heißt: alle Gruppenmitglieder plappern - durch die anderen unkommentiert und unkritisiert - heraus, was ihnen zum Thema einfällt. Es ist in dieser Phase wichtig, daß die Gruppenmitglieder nicht mit der geringsten Sanktion rechnen müssen, außer wenn sie diese Regel verletzen.
- (4) Schon nach 5, spätestens 10 Minuten konzentriert man sich auf die **Spuren** und Pfade des Brainstormings, die man für wert hält, daß man sie **weiterverfolgt**. Neue Ideen können eingebracht werden.
- (5) Die **Kritik** kann man schon in (4) einfließen lassen. Kritik ist, solange man sich nicht kennt, häufig eine Funktion von Geltungsbedürfnissen und Hahnen- bzw. Hennenkämpfen. Derartiges läßt sich durch Ge- und Verbote schlecht überspringen. Wenn im Mittelpunkt der Kritik aber nicht spätestens nach der 3. Sitzung die Sache bzw. das Thema steht, liegen mit hoher Wahrscheinlichkeit vorher abgesprochene seminarfremde Interessen vor, die möglichst bald Thema einer Plenumssitzung werden sollten.
- (6) Auf Initiative des Protokollanten sollte die Sitzung in wenigen Sätzen zusammengefaßt werden. Am Ende eines Semesters sollte jedes Gruppenmitglied auf Grund der Ver-

- laufsprotokolle und Sitzungszusammenfassungen, die man in einem gemeinsamen Ordner chronologisch zusammenstellen kann, ein anschauliches Erinnerungsbild von seiner Gruppenarbeit zeichnen können. Die Gruppe kann eine **Zusammenfassung** ihrer Gruppenarbeit als zusätzliche Qualifikation anrechnen lassen.
- (7) Möglichst schon in der 2. Gruppensitzung sollte man einen **Zeitplan** machen. Für Anfänger genügt eine Grobplanung. Zwischen Muße und Hektik in angemessener Weise zu wechseln, ist ein beiläufiges, aber nicht unwichtiges Lernziel. Im Studium hat man in allen Fächern deutlich mehr Zeit für etwas als im Beruf. Das hat seinen guten Sinn, weil Temposteigerung lernbar ist wie das solide Handwerk selbst. Wer aber nicht von Anfang an lernt, sich darüber Gedanken zu machen, wann er mit was fertig sein will oder sein muß, sollte sich nicht wundern, wenn zumeist sogar sehr schnell die beste Idee und das solideste Handwerk in die Hose geht.
- (8) Eine Gruppenarbeit, die sich darauf beschränkt, z. B. die Kapitel eines Buches auf die Gruppenmitglieder zu **verteilen**, was auch nur bei bestimmten Grundlagentexten sinnvoll ist, ist offenkundig in ihren Anfängen stecken geblieben. Gruppen, die trotz der Ineffektivität bei der Planung der zu gestaltenden Sitzung nur auf das Herunterleiern von Referaten verfallen, stehen von vornherein im Verdacht, die Vorbereitung in der Gruppen vernachlässigt zu haben.

Für das Funktionieren der Seminararbeit wichtig ist nicht nur der allmähliche mentale Abbau von Vorurteilen und Feindbildern, sondern auch der von Hemmungen im Umgang miteinander. Es gehört leider in unserem Kulturkreis nach wie vor zur Ausbildung vor allem der Männerwelt, seine Gefühle nicht zu zeigen, "cool" zu reagieren, vor allem das sogenannte nichtverbale Kommunikationsverhalten auszutrocknen. Dieses bewußt gehemmte Verhalten hat entsprechend "coole", bei weniger verlogenen Mitmenschen durchaus auch "leidende" Gegenreaktionen zur Folge, die dann kommunikationslogisch als Bestätigung der Berechtigung des eigenen "coolen" Verhaltens erfahren werden. Die Kommunikationswissenschaften beschreiben diesen Vorgang als "Teufelskreis-Kommunikation" mit dem Ergebnis allseitiger Isolation. Die Stilisierung und Unterdrückung emotionaler Regungen verrät zumindest Unsicherheit. Ganz ähnliche Kommunikationsdeformationen haben die unter Akademikern verbreiteten Bestrebungen zur Folge, Beiträge als unangreifbar zu profilieren, oder durch Überfrachtung mit Fachausdrücken, Formeln oder zuviel stillschweigend vorausgesetzten Wissen nur weniger zugänglich zu machen. Selbstbewußte Menschen zeigen Zuwendung ungefiltert. Zuwendung ist aber ein nicht zu unterschätzender Katalysator befriedigend verlaufender Gruppenprozesse.

Zuwendung sollte aber nicht nur nichtverbal - z. B. durch Augenkontakte - offen gezeigt werden, sondern auch verbal, z. B. indem man Beiträge von Vorrednern aufgreift oder Beziehungen zwischen den Beiträgen anderer herausarbeitet, und das jeweils auch sagt. Dazu ist es gut, den Zweck dieser Herstellung von Beziehungen explizit anzugeben, ob das also zur Verständniserklärung, Bestätigung, Ergänzung, Konkretisierung, Erweiterung, Strukturierung, Zusammenfassung, Erwidern oder Korrektur von Beiträgen geschieht. Es wirkt im übrigen Wunder, wenn man die anderen Gruppenmitglieder, die Vorredner oder auch sonst die Seminarteilnehmer mit Namen anredet. Es ist alles andere als kindisch, wenn man zu dem Zweck ein Schild mit seinem Namen gut leserlich vor sich aufstellt oder auf seiner Brust anbringt.

3.3. Die Einzelarbeit

In Seminaren, in denen kein Projekt im Mittelpunkt steht, gehört zur Einzelarbeit am Anfang die Reflexion über die eigenen **Motivationen**. Wer sich über die eigenen Motivationen keine Klarheit verschafft, kann Seminare nur langweilig finden oder nach der Autorität fragen, die ihm sagt, was er zu tun oder zu lassen hat. Primäre Motivationen können auf den ersten Blick sehr abwegig sein. Ich hatte z. B. einen Kommilitonen, der sich nur für Fabelwesen interessierte. Es war seine Brille, durch die er alles zu strukturieren verstand. Ich bin immer noch der Auffassung, daß man die Welt so nur sehr verzerrt und einseitig in den Blick bekommt. Aber ich habe erstaunt anerkennen müssen, daß es diesem Kommilitonen, heute Mediävistikprofessor, nicht nur gelang, alles zu dieser Motivationsmitte in Beziehung zu setzen, sondern daß er auch noch ein augenscheinliches Vergnügen daran hatte.

Die verbreitetsten Motivationen liegen sicher in den Bereichen 'sex and crime'. Eines meiner Spezialgebiete ('Sprachwissenschaft im 3. Reich') läßt sich zumindest der zweiten Komponente mühelos unterordnen. Wissenschaftshistoriker sind eigentlich Kriminalinspektor, Anwalt und Richter in einer Person. Es hat wenig Zweck, sich die Motivation auf meine Aufforderung hin erst zu suchen. Es gibt keine Menschen ohne Motivation. Es gibt Menschen, die zwischen allem, was sie bewegt, und allem, was im Studium vorkommt, eine Riesenkluft aufreißen. Diesen Menschen kann ich nicht helfen. Sie sollten ihr Studium aufgeben, selbst wenn sie in diesem noch so viel Erfolg haben. Überdies empfehle ich auch immer, unter seinen Motivationen als Orientierungsmittel seines Studiums möglichst nicht etwas auszusuchen, was Maschinen meistens schneller und genauer können. Dazu würde ich z. B. das Memorieren von Lehrbüchern rechnen. Überhaupt sollte man bei aller Bedeutung, die derartige Fähigkeiten in den Prüfungen haben können, alsbald erkennen, daß Gedächtnisleistungen in allen Kopfarbeiterberufen nur eine sekundäre Rolle spielen. Kombinations- und Vergleichstechniken im Verein mit einer gehörigen Portion an Kritik- und d.h. auch Selbstkritikfähigkeiten sind erheblich wichtiger.

Wie die Qualität des Plenums von der Gruppenarbeit lebt, so die der Gruppenarbeit von der der Einzelarbeit. Wer vor der Einzelarbeit in der Bibliothek oder in seiner Bude in die Gruppenarbeit flieht, so daß diese auch noch die Aufgabe seiner Einzelarbeit übernehmen muß, gefährdet nicht nur den Spaß an der Gruppenarbeit und ihr Ergebnis, sondern tendenziell auch die Plenumsarbeit. Es ist zwar richtig, daß das Plenum in Verlauf und Wirkung nicht einfach als Summe der Vorbereitungen in Gruppen- und Einzelarbeit zu verstehen ist. Aber die besonderen Möglichkeiten des Plenums können natürlich trotzdem nicht zur Geltung kommen, wenn sie nicht auf den basalen Vorarbeiten von Gruppen- und Einzelarbeit aufbauen können.

Zum Verhältnis von Gruppen- (GA) und Einzelarbeit (EA) wäre sehr viel zu sagen. Als tendenziell von Vorteil erwiesen hat sich eine Arbeitsteilung folgender Art:

EA: Lektüre von Texten, Ermittlung und Zusammenfassung von Informationen, Erstellung von Dokumentationen

GA: Verteilung der Einzelarbeiten, Planungs- und Koordinationsangelegenheiten, Kritik, Diskussion und Reaktion von EA-Ergebnissen.

Wie man welchen Arbeitsschritt und welche Arbeitsmethode gestaltet, sollte man im Zweifelsfall z. B. beim Tutor bzw. Seminarleiter erfragen. Hier nur noch etwas zur **Lesetechnik**, da diese bei Germanisten notorisch defizient zu sein pflegt:

Wissenschaftliche Publikationen sind keine Krimis. Wer mit der "Amüsier-mich-mal"-Haltung an sie herangeht, holt sich nicht nur sehr schnell einen Frust, sondern mißversteht auch ihre Funktion. Denn Lesen muß sich im Bereich der Wissenschaften nach seiner Funktion richten. Texte, die sich zentral mit einem Thema befassen, das Gegenstand einer wissenschaftlichen Arbeit ist, müssen z. B. völlig anders gelesen werden, vor allem aktiver, gründlicher, im Zweifelsfall mehrfach, krebsartig drei (Ab)Sätze vor, zwei zurück und - natürlich nur bei Texten, die sich in seinem Besitz befinden - mit Unterstreichungen verschiedener Art und wenigen Randbemerkungen, die den Bezug zum Thema oder auch eine Kritik stichwortartig festhalten. Bei Texten, deren Bezug zum Thema man nur vermutet oder sich offenkundig auf ein Kapitel oder wenige Seiten oder gar Absätze beschränkt, liest man umgekehrt diagonal im Schnelleseverfahren. Häufig kann man sich darauf konzentrieren, den Index zur Aufschlüsselung des Textes zu benutzen und zur Kontrolle - weil auch Indices manchmal miserabel ausfallen - Inhaltsverzeichnis und Zusammenfassung, eventuell die Einleitung oder das Vorwort durchzugehen, bevor man sich den auf diese Weise ermittelten Textstellen gründlicher widmet.

4. Wie gestaltet man eine Sitzung?

Für die von den ständigen Arbeitsgruppen zu gestaltende Plenumsitzung schlage ich folgende Grobstruktur vor:

1. Einleitung

Zentrale Aufgabe der Einleitung ist es, die Quergruppen instandzusetzen, ihre Aufgaben zu lösen. Daher ist sie auch erst nach der Aufgabenstellung zu verfassen. Der Sitzungsablauf folgt dann einem umgekehrten Aufbauschema. Zunächst versucht man das Thema zu denen der vorhergehenden sowie - sofern man das zu leisten vermag - zu denen der nachfolgenden Sitzungen in Beziehung zu setzen. Dann sollte man einen Überblick über das geben, was in der betreffenden Sitzung auf die Seminarteilnehmer zukommt. Das kann man durch Tafelanschrieb oder auf Folie (beim Overhead-Projektor) unterstützen. Dort aber nur die wichtigsten Punkte in gegliederte Form bringen. Historische und allgemeine theoretische Ausführungen, die zur Lösung der Aufgaben erscheinen, sollten an möglichst anschaulichen Beispielen eingeführt werden.

Im Mittelpunkt der Einleitung sollte die Einarbeitung in die Methodik stehen, die man möglichst an einem Beispiel, das nicht allzufern von der zu lösenden Aufgabe entfernt liegt, kurz demonstriert. Die Einleitung sollte nicht länger als 20 Minuten dauern. Am Ende

der Einleitung sind die Gruppen zu bilden. Damit sollte man nicht viel Zeit verlieren. Wer die Gruppenbildung zu sehr dem Zufall überläßt, erzeugt damit Probleme, in deren Folge meist nur ein Zeitverlust entsteht.

2. Gruppenarbeit

Die den Ad-hoc-Gruppen zu stellenden Aufgaben sollten nach folgenden Gesichtspunkten konstruiert sein:

- a. Sie sollten von Studenten mit einer Vorbildung, wie sie die Aufgabensteller vor Beginn des Seminars hatten, mit Hilfe der Einleitung lösbar sein
- b. Sie sollten präzise formuliert sein
- c. Aufgabensteller sollten die anderen Mitglieder ihrer Gruppe schon vorher einmal dazu gebracht haben, die Aufgabe ohne ihre Hilfe zu lösen, diese wiederum sollten aus ihren Versuchen heraus die Aufgabenstellung verbessern.
- d. Je kreativer eine Aufgabe ist, je mehr sie die Aufgabenlöser zu Kreativität anregt, was meistens zusammenhängt, desto wertvoller ist sie. Aber sie sollte die Aufgabenlöser auch wieder nicht überfordern. Insbesondere dürfen keine Aufgaben gestellt werden, für die man selbst keine Lösung weiß.
- e. Die Aufgaben sollten die Seminarteilnehmer in das Zentrum der Methode führen.
- f. Sie sollten ein nicht allzu nebensächliches Sachproblem zum Gegenstand haben.
- g. Je spannender die Aufgabe ist, desto größer ist im allgemeinen der Lernfortschritt.

Je mehr von diesen Gesichtspunkten Berücksichtigung finden, desto gelungener pflegt eine Sitzung auszufallen. Die Gruppenarbeit sollte eine halbe Stunde nicht überschreiten.

3. Plenumsdiskussion

Die Plenumsdiskussion umfaßt 3 Teile:

- a. Die Protokollanten der Ad-hoc-Gruppen bringen auf Grund ihrer Stichwort-Protokolle die Gruppenergebnisse ein. Bei den Protokollanten ist insofern eine gewisse Flexibilität voraussetzen, als sie Ergebnisse, die schon andere Protokollanten eingebracht hatten, nicht nochmals wiederholen sollten.
- b. Die Gruppenarbeitsergebnisse sollten im Plenum nochmals diskutiert werden, insbesondere wenn etwas in der Gruppe nicht ausdiskutiert werden konnte, und/oder eine Kontroverse im Fach berührt, die auch ein Anfänger kennen lernen sollte.
- c. Die vorbereitende Gruppe sollte die Gruppenarbeitsergebnisse aufgreifen, um in der verbleibenden Zeit in der Form von Kurzreferaten möglichst anschaulich und verständlich kleine in sich abgeschlossene Informationsblocks einzubringen, die die Diskussion versprechen einige Schritte vorzubringen. Fachkontroversen sind dabei zunächst so zu referieren, daß alle Parteien ihre Position als fair wiedergegeben betrachten könnten. Kritische Einschätzungen der Referenten gehören in die Schlußbemerkungen der Referenten.

Grundsätzlich gilt: Die vorbereitende Gruppe sollte die Sitzung so gestalten, daß der Lernprozeß der übrigen Seminarteilnehmer optimal verläuft. Es geht nicht darum, daß sie ihre Vorbereitung auf Gedeih und Verderb an den Mann bringt. Darum ist es in den meisten Fällen auch nicht sinnvoll, daß alle Teilnehmer einer vorbereitenden Gruppe z.B. in der

Einleitung zu Wort kommen. Die vorbereitende Gruppe hat ihre Sitzungsplanung mindestens 7 Tage vor der Sitzung mit dem Seminarleiter durchzusprechen. Wer meint, daß sein Thema nur in der Form von Referaten herunterzuleiern sei, sollte sich fragen, warum in der Regel Generationen von Studenten es zuvor geschafft haben, fantasievollere und anfängerfreundlichere Alternativen zu entwickeln. Wer auf fantasievolle, anfängerfreundliche und in den zur Verfügung stehenden eineinhalb Stunden machbare Weise von der obigen Grobstruktur abweicht, kann mit meiner Unterstützung rechnen. Jede Gruppe aber, die ihre Planung nicht mit mir abstimmt, oder der nichts anderes einfällt, als in die Referateform zurückzufallen, muß damit rechnen, daß ich ihr das Heft aus der Hand nehme. Eineinhalb Stunden Lernzeit sind zu kostbar, als daß man sie rücksichtslos um sich selbst kreisenden Stümpfern überlassen kann, insbesondere wenn sie auch noch reflexionslos erwiesenermaßen widerdidaktischen oder längst überholten Konzepten verfallen sind.

5. Die Rolle des Lehrmaterials

Es gibt zwei Arten von Lehrmaterial. Die eine dient zur Vorbereitung auf bestimmte Seminarveranstaltungen. Dazu zählen Lehrbücher oder Hintergrundtexte. Diese haben unterrichtsergänzende Funktion. Obwohl in der Sitzung selbst nur selten auf sie Bezug genommen wird, sind in diesen wichtige, verständniserleichternde und strukturierende, meistens auch überblicksvermittelnde Informationen zu finden. Wer sie nicht zur Kenntnis nimmt, verliert schneller den Faden.

Die andere Art von Lehrmaterial hat unterrichtsbegleitende Funktion. Es wird in der Sitzung selbst präsentiert, ist also unmittelbare Arbeitsgrundlage. Da - wie ausgeführt - Lehrveranstaltungen auf der Universität nur Anregungscharakter haben, kann niemand erwarten, daß dieses Material in den Sitzungen bis in die letzten Winkel und Gründe "ausgelotet" werden. Das ist bestenfalls in Einzelarbeit zu leisten.

Grundsätzlich erkennt man die Funktion von Lehrmaterial, wenn man in ihm Paukmaterial oder Ankerplätze für die ansonsten seminarfern herumschweifende Konzentration sieht. Lehrmaterial kann und soll nicht den Lernprozeß ersetzen, nicht einmal steuern. Es dient der exemplarischen Konkretisierung und Veranschaulichung. Wenn es optimal genutzt wurde, war es Extrapolationsgrundlage für das Weiter- und Tieferdenken des jeweiligen Themas.

Zu manchen Themen gibt es kein passendes bzw. nur ungeeignetes Lehrmaterial. Insbesondere überblicksvermittelndes Material genügt häufig nicht höheren Ansprüchen oder ist für Menschen mit wenig Vorwissen nur schwer verständlich. In solchen Fällen sind beim Lernenden zusätzliche Anstrengungen nötig, um vorläufig nur schwer schließbare Informationsklüfte zu überwinden. Das Lamento über das unzulängliche Material hilft da niemandem.

6. Tutoren

Für manche Seminare werden Tutoren bezahlt. Ihre Aufgabe orientiert sich zunächst einmal an der Zahl der Stunden, die man ihnen genehmigt. In der Regel reicht diese nicht aus, ihnen mehr als eine Beratungsfunktion zu übertragen.

In Praxisfeldern, die außerhalb des Ausbildungssektors liegen, kommt es auch heute noch nicht selten vor, daß Berufstätige, die selbst dabei sind, sich Fertigkeiten und Kenntnisse lernend anzueignen, zugleich anderen, die noch nicht so weit sind oder in der einen oder anderen Hinsicht aus den verschiedensten Gründen hinter den anderen zurückbleiben, weiterhelfen. Es ist dabei nicht so wichtig, ob sie dafür besonders bezahlt werden, weil sie sich damit selbst keinen besseren Gefallen tun können. Denn es gehört zu den unumstrittensten didaktischen Erkenntnissen, daß man das am besten beherrschen lernt, worin man andere unterrichtet.

Im Ausbildungssektor ist - sehr zu seinem Nachteil - Lehren und Lernen in Gegensätze auseinandergerissen, die man dann Mühe hat, wieder zusammenzubringen. Die jahrgangsmäßige Gliederung des Ausbildungssektors erschwert die Lernprozesse erheblich. Dabei weiß jeder, der das Glück (das in anderer Hinsicht ein Unglück sein kann) hatte, ältere Geschwister oder Freunde zu haben, wie sehr es das Lernen fördern kann, diese fragen zu können, wie man bei der Lösung einer Aufgabe am besten vorgeht, wie was zu verstehen ist usw. Tutoren können helfen, diesen Nachteil zu kompensieren. Hier jedenfalls sehe ich ihre Hauptfunktion, vor allem wenn die Relation zwischen Lehrenden und Lernenden - wie leider zu erwarten ist - in Zukunft noch ungünstiger wird, der Lehrende also schon aus zeitlichen Gründen diese Funktion nur unvollkommen wahrnehmen kann.

Es kommt hinzu, daß ich den von mir entwickelten Seminartyp immer nur aus der Perspektive des Seminarleiters erlebt habe und zu seiner Verbesserung sonst nur auf hochschuldidaktische Literatur und auf die Kritik von Seminarteilnehmern zurückgreifen kann, die selbst alle Hirnrinden voll zu tun haben, die Funktionsweise des Seminarkonzepts innerhalb eines Semesters wenigstens oberflächlich zu erfassen. Tutoren, die das Konzept am eigenen Leibe erfahren haben und über mehrere Semester beobachten konnten, wie es auf Kommilitonen wirkt, können sehr viel mehr dazu beitragen, es positiv zu verändern. Es spielt also eine nicht zu unterschätzende Rolle, daß ich einer anderen Generation angehöre als jedenfalls die meisten Seminarteilnehmer. Tutoren können Interessens- und Kenntnisstand auf Grund eines generationsbedingt stärker übereinstimmenden "Verstehenshorizonts" realistischer antizipieren und daher dosiertere Vorschläge zur Seminarplanung ausarbeiten.

Es ist ausdrücklich nicht die Funktion des Tutors, der Gruppe oder einzelnen in irgendeiner Weise die Arbeit abzunehmen. Der Tutor soll vielmehr eine Art Katalysator für selbstbestimmte Lernprozesse vor allem in der Gruppe sein, darüber hinaus Berater, vor allem in Gruppenfragen, aber kein Sachverständiger in linguistischen Detailfragen. Er kann an Gruppensitzungen teilnehmen, wenn die Gruppe es wünscht, ist aber auch dann angehalten, sich zurückzuhalten. Stärker als es die betroffenen Seminarteilnehmer können, unterzieht er den Seminarverlauf einer kritischen Beobachtung. Es mag merkwürdig klingen, die Ursache ist auch mir noch nicht völlig klar: am Funktionieren des Tutoriums ist meistens das Funktionieren des ganzen Seminars abzulesen.

7. Seminarleiter

Ich habe keine Schüler. Nach allem, was ich hier geschrieben habe, ist klar, daß wer bei mir studiert hat, selbständig und stolz darauf ist, was er selbst geleistet hat, oder aber auf mich schimpft, weil ich nicht der Erwartung entsprochen habe, Vater-Ersatz zu spielen. Aus meiner Sicht ist ein Lehrer gut, wenn er Geburtshelfer war. Das ist das Kriterium für einen guten Lehrer seit Sokrates.

Ich bin aber nicht nur Lehrer, sondern auch Forscher. Ich bilde mir ein, im Bereich meiner "Spezialgebiete" (Sprachwissenschaft im 3. Reich, Wissenschaftsforschung allgemein und interdisziplinäre Bedeutungsforschung - alle diese "Spezialgebiete" sind übrigens auch als Grundlagenforschung für die Lehre wichtig) Ungewöhnliches geleistet zu haben. Für diese Forschung brauche ich motivierte und vor allem kritische Mitarbeiter, die sich nicht scheuen, gerade wenn sie sich selbständig fühlen und keine Gefahr mehr besteht, mich als quasi-göttliche Steuerungsinstanz zu mißbrauchen, in weiterführende Seminare mit entsprechenden Themen zu gehen als Voraussetzung für eine Mitarbeit in entsprechenden Projekten. Ich habe - das läßt sich aus diesen Zeilen entnehmen - allen Respekt vor radikalen Nestflüchtern. Aber ich wünschte mir manchmal auch Mitarbeiter, die so flügge sind, daß es ihnen nichts ausmacht, zum Nest zurückzukehren und dieses aus der Distanz heraus zu verbessern. Denn ich als einzelner fühle mich da überfordert.

Ansonsten verstehe ich mich - wie gesagt - als Geburtshelfer, Berater oder - wenn man damit nicht allzu Autoritäres verbindet - als Supervisor. Da ich weiß, daß Kritik in Verbindung mit Dominanz oder gar Macht sehr schnell in ein Instrument zur Unterdrückung umschlagen, den Kritisierten, wenn er zugleich ohnmächtig ist, in der Entwicklung stark beeinträchtigen, wenn nicht "vernichten" kann, halte ich mich als Seminarleiter an sich mit diesem Sprechakt zurück. Ich fühle mich aber zu auch heftiger Kritik da berechtigt, wo einzelne oder auch eine ganze Gruppe ohne Angabe von demokratisch oder wissenschaftlich ausgewiesenen Gründen durch Mehrheitsbeschlüsse herbeigeführte Entscheidungen mißachten oder ihnen zuwiderhandeln. Entsprechendes gilt in Bezug auf das hier vorgelegte Seminarkonzept oder auf die durch Widerspruch und Mehrheitsbeschluß an ihm herbeigeführten Änderungen. Ich denke, man nimmt nicht nur mich als Dialogpartner, sondern auch sich selbst nicht ernst, wenn man die in meinem Seminaren gebotenen Möglichkeiten zur Selbstbestimmung auf diese Weise mit Füßen tritt. Umso wichtiger ist es natürlich, daß die Teilnehmer meiner Seminare diese Ausführungen früh- bzw. rechtzeitig einer eingehenden Kritik unterziehen. Ich bin zwar für ständige Revisionsbereitschaft. Aber ich lehne ebenso überfallartig eingeführte Änderungen der Regeln des Miteinander-Umgehens ab, die also nicht auf einem demokratisch hergestellten Konsens beruhen. Wer also mit einer Regelung nicht einverstanden ist, formuliere einen Antrag und führe eine Abstimmung darüber herbei. Ist über diese Regelung schon einmal abgestimmt worden, gehört zu deren erneuter Änderung nach allgemein üblicher Verfahrensweise eine Zwei-Drittel-Mehrheit. Wer sich an diese demokratischen Regeln nicht halten will, soll sich ein anderes Seminar suchen oder am besten gleich das Studium aufgeben. Denn für die Ausübung eines Kopfarbeiter-Berufs bringt er die wichtigste Voraussetzung nicht mit: Verantwortungsbewußtsein.

So sehr ich mich also als Radikaldemokrat und Radikalwissenschaftler verstehe, Kompromissen und Tricksereien aller Art kritisch gegenüberstehe, so sehr habe ich Verständnis und nehme ich auch für mich in Anspruch: alles Unvollständige, Nicht-fertig-Gewordene, An-den-Umständen-Gescheiterte, alles Menschliche also, sofern es jedenfalls nicht im Gewande des Fertigen, Vollendeten und So-sein-Müssenden daherschreitet. Hier sollte man im übrigen unheiligen Allianzen zwischen Seminarleiter und den anderen Seminarteilnehmern gewärtig sein, z. B. zwischen der Schwatzhafteigkeit des ersteren und der Passivität der letzteren. Meine Schwatzhafteigkeit ist übrigens zugleich ein Werturteil über die (mangelnde) Selbständigkeit der Seminarteilnehmer.

8. Empfehlungen zum Aufbau des Studiums

Aus dem oben skizzierten Seminarkonzept sind Empfehlungen zum Aufbau des Studiums abzuleiten. Besonders gut haben es Seminarteilnehmer getroffen, die neben der Germanistik ein Fach gewählt haben, in dem ähnlich wenige oder gar keine Veranstaltungen vorgeschrieben sind. Verschulungsbestrebungen wie sie u.a. über die Obligatorik der Veranstaltungen vorgenommen werden, stricken an Zwangsjacken für Studenten, bevormunden sie, verhindern zumindest, daß sie selbständig werden. Ausländischen Studenten, denen vom Heimatland her vorgeschrieben wird, mehr als drei Seminare pro Semester zu besuchen, rate ich daher von meinen Seminaren dringend ab. Aus gegebenem Anlaß betone ich: Diesen ist aus Gründen des Datenschutzes und der Wissenschaftsfreiheit die Teilnahme an meinen Seminaren sogar untersagt, wenn sie von ihren Heimatuniversitäten gezwungen werden, dieses oder andere im Seminar entstehende Papiere vorzulegen, insbesondere wenn diese als Entscheidungsgrundlage dienen, ob der Student dieses Seminars weiterbesuchen darf oder nicht.

Wer mehr als drei Seminare pro Semester bewältigen will, kann nichts mehr von seinem Studium haben. Pro Seminar sind mindestens zehn, in meinen Seminaren - Plenum, Gruppe und Einzelarbeit zusammengerechnet - manchmal bis zu zwanzig Wochenstunden zu veranschlagen. Wer weniger veranschlagt, um umso mehr Seminare besuchen zu können, den hindert niemand daran. Er sollte aber bedenken, daß er dadurch nicht nur sich selbst schadet, sondern auch die Qualität der Gruppen- und der Plenumsarbeit mindert. Da es gerade solche Seminarteilnehmer zu sein pflegen, die sich darüber aufregen, wie wenig das Seminar gebracht hat, sei das schon an dieser Stelle in aller Deutlichkeit gesagt: Die von mir veranstalteten Seminare liefern Anregungen zum Selbststudium, zum Selbstlernen, kurz: zum Selbständigwerden. Wer aus meiner Sicht nicht diese letzte Möglichkeit wahrnimmt, sich von Autoritäten abzunabeln, der hat es zugleich versäumt, die wichtigste Qualifikation für kopfarbeitende Berufe zu erwerben. Wer im Beruf nicht mehr will, als Befehle auszuführen und Rezepte anzuwenden, der braucht dazu nicht zu studieren und ist im übrigen auch für viele andere Berufe ungeeignet. Wer den Ehrgeiz hat, sich an der Zukunftsplanung in einem wie auch immer winzigen Bereich zu beteiligen oder gar Alternativen zu bestehenden Zuständen und Regelungen zu entwickeln, der sollte als erstes zusehen, daß er sich geistig und faktisch unabhängig macht.

Wie man das macht, wurde schon angedeutet: Als Orientierungsmittel seines Studiums wähle man etwas, wofür man ohnehin hochmotiviert ist oder das leicht mit seinen Motivationen in Verbindung gebracht werden kann. Praxiserfahrungen, z. B. beim Jobben am Fließband oder während der Tätigkeit als Zivi, bewähren sich dabei immer wieder. Auch da, wo es nicht gefördert oder gar gewünscht wird, kommt einem eine Zusammenarbeit in einer Gruppe auf jeden Fall zugute. Gruppen, die bis zum Examen kooperieren oder gar ihr Studium gemeinsam planen und aufeinander abstimmen - sie müssen dabei keinesfalls die gleichen Nebenfächer haben -, bringen in der Regel nicht nur die besten Studien- und Examenleistungen, sondern auch überdurchschnittliche Berufserfolge. Die Gruppe ist - um es blumig auszudrücken - der Nährboden für die Realisierung der eingangs erwähnten Maximen. Solange jemand jedenfalls noch Prioritäten setzt von der Art, daß die oder die Veranstaltung oder der oder die Lehrende so top sind, daß sie vorgehen, weil "man" sie unbedingt erlebt haben müsse, ist man jedenfalls weit entfernt von einem sinnvoll aufgebauten Studium.

Studenten, die schon einmal einen Beruf ausgeübt haben, haben es in manchen Dingen, die hier angesprochen wurden, leichter. Meistens bringen Sie schon eine ausgeprägte Motivationsstruktur mit. Trotzdem rate ich jedem von einem Studium ab, der neben seinem Beruf mehr als ein Seminar besuchen will oder muß. Die Regel: mindestens 10 Wochenstunden pro Seminar, läßt sich auch bei ihnen nicht außer Kraft setzen.

9. Zur Notengebung

Bewerten und Beurteilen gehören zu den von Linguisten leider nur selten und dann auch eher schlecht erforschten Sprechakten. In der Philosophie werden sie traditionell im Rahmen der Ästhetik abgehandelt. In den Sozialwissenschaften haben sich mit ihnen am gründlichsten die Pädagogischen Psychologen befaßt. Ich gehöre zu den wenigen Lehrenden an unserer Fakultät, die sich - übrigens unter Berücksichtigung der Forschungs- und Denkergebnisse in allen drei Bereichen - auch in Veröffentlichungen mit diesen Sprechakten kritisch beschäftigt haben. Ich bin - wie die überwiegende Mehrheit vor allem der Pädagogischen Psychologen - zu dem Ergebnis gekommen, daß alle Versuche, "objektive" Urteile wissenschaftlich zu begründen, als gescheitert betrachtet werden müssen. Methoden, die vorgeben, derartiges zu leisten, halten einer näheren Prüfung nicht stand.

Andererseits besteht ein gesellschaftliches Bedürfnis nach Urteilen aus kompetentem Munde, vor allem da, wo man sich selbst nicht in der Lage sieht, ein sachkundiges Urteil zu fällen. Also erteilt man den Lehrenden den Auftrag, diese Aufgabe zu übernehmen, und da es den meisten ohnehin gleich ist, worauf ihre Erfüllung gegründet ist, verdichtet man sie zu einer Zahl, einer Note. Man setzt voraus oder bestimmt, daß dieser eine Prüfung vorausgeht. Für derartige Prüfungen werden, sofern von ihrem Ergebnis berufliche Chancen abhängig sind, Prüfungsordnungen erlassen.

So kamen die Pädagogen unversehens dazu, Richter spielen zu müssen. Und es erweist sich auch als problematisch, andere Leute als die, die lehren, mit dieser Aufgabe zu betrauen. Aber mit dieser neuen Funktion verkam die Pädagogik, die Geburtshilfe für das Selbstän-

digwerden zum "Unterricht", d.h. zur Einweisung in das, worüber (später) gerichtet werden soll. Wer als Lehrender möglichst viel von der ursprünglichen Aufgabe der Pädagogen im Sinne des Sokrates retten will, dem bleibt nur die Möglichkeit, die Richterfunktionen so weit wie möglich in eine Statistenrolle zu drängen.

Dieses Ziel ist in letzter Zeit wieder schwerer geworden, nicht weil die "Verteiler" der Berufschancen in Wirtschaft und Bürokratie die Zügel angezogen hätten, sondern weil die Oberstufenreform im Gymnasium mit ihrer Erziehung zur Notenfeilscherei das Interesse der Menschen verschoben hat von Qualifikation und Ausbildung zu Qualifikationsnachweis und Einbildung, vom sachbezogenen Bemühen um Problemlösungen zum Kampf um Geltung und Schein in der papierenen Bedeutung des Wortes. Man hat heute wieder nichts dagegen, zu Notencasnovas gezüchtet zu werden: In der Prüfung top, im Alltag flop. Der Umstand, daß Lernende sich nicht nur ohne nennenswerten Widerspruch nachsagen lassen, sie seien notengeil, sondern auch mit wenigen Ausnahmen alle Anstalten machen, diese Notengeilheit zu praktizieren, verhindert einigermaßen in sich stimmige Verfahren zur Marginalisierung von Bewertungsvorgängen.

Ich bin öffentlich für eine einfache dichotome Beurteilung von Seminarleistungen eingetreten: "bestanden" versus "nicht bestanden". Der einfachste Fall ist, wenn überhaupt keine Leistung erbracht wurde. Man kann aber auch einigermaßen problemlos entscheiden, ob sich eine Leistung darum bemüht hat, eine wissenschaftliche zu sein. Eine Arbeit kann noch so poetisch geraten sein, ist Wissenschaftlichkeit nicht intendiert oder nur angemäßt, kann sie keinen Anspruch auf das Prädikat "bestanden" erheben. In Grenzfällen entscheide ich stets nach dem Grundsatz in dubio pro reo.

Da man von mir als Notenvergeber mehr als diese dichotome Entscheidung fordert, interpretiere ich die Entscheidung "bestanden" als mindestens befriedigend (= 3 im bundesdeutschen Notensystem) und verfare ansonsten nach der von Carl R. Rogers entwickelten Verhandlungsmethode, d. h. wer eine bessere Note will, handelt mit mir aus, welche Leistungen er darüber hinaus zu bringen bereit ist, wenn er insbesondere ein "sehr gut" (=1) haben will. Wer ein besseres Verfahren kennt, möge es im Seminar zur Diskussion stellen.

10. Seminarkritik

Bewertungsakte ändern ihre Bedeutung von Menschengruppe zu Menschengruppe, insbesondere von Herrschenden zu Beherrschten. Werden sie nämlich - ausgesprochen oder un-ausgesprochen - mit der Androhung von Gewalt verbunden, sind sie im ersten Fall höchst wirksam, im zweiten beinahe lächerlich, es sei denn, die Beherrschten tun sich zusammen, organisieren sich, einigen sich auf die wichtigsten Punkte und wirken allen Spaltungsversuchen durch die Herrschenden entgegen.

Diese Grundregel gilt auch für die Seminarkritik. Eine Kritik des Seminarleiters an einzelnen oder mehreren bzw. allen Seminarteilnehmern hat - unabhängig davon, ob dieser es will oder nicht - stets mehr Wucht als die anderer Teilnehmer. Soll sie nicht widerdemokratisch wirken, hat er sie zu dosieren, nur im Sonderfall zu artikulieren. Solche Sonderfälle sind nicht eingehaltene, vor allem mutwillig mißachtete Beschlüsse des Seminars. Mein

Zynismus läßt sich meistens auch nicht mehr beherrschen, wenn z. B. eine Gruppe das Gegenteil von dem tut, was sie anpreist, aber auch bei demonstrativer Faulheit, nicht selten auch bei einzelnen Arten von Snobismus und Bluff. Ansonsten aber halte ich mich mit Bewertungen zurück.

Die Kritik der anderen Seminarteilnehmer darf sich nicht an diesen Regeln orientieren. Sie muß vielmehr tendenziell schonungslos artikulieren, was den Interessen der Seminarteilnehmer widerspricht. Damit sie die Möglichkeit erhält, von den Angegriffenen nicht einfach psychologisiert zu werden, ist es sinnvoll, sie in der Gruppe zu sammeln und vorzustrukturieren.

Seminarkritik ist kein Selbstzweck. Sie dient vorwiegend der Gewinnung von Perspektiven zur Optimierung zukünftiger Seminare ähnlicher Art. Es ist sinnvoll, sich bei der Seminarkritik an den journalistischen Kernfragen zu orientieren:

- Was? - Vergleich der Inhalte mit Alternativen, aber auch mit der Erwartung.
- Wann? - Aufeinanderfolge der Sitzungen. Konstruktion des Seminars.
- Wo? - Lokaler Rahmen. Sitzungsraum, Gebäude. Institutionelle Rahmenbedingungen
- Wie? - Seminarklima. Organisierung der Kommunikationsverhältnisse
- Womit? - Lehrmittel. Methodik.
- Wozu? - Ziele. Praxisbezug. Interessenbezug.

Kritik läßt sich grundsätzlich auf zweierlei Weise üben. Immanente Kritik läßt sich unter Vorbehalt ein auf die Vorannahmen, Prinzipien und Selbstverständlichkeiten des Kritisierten, mißt es an den Selbstansprüchen, versucht also, Widersprüche, Unstimmigkeiten und Inkonsistenzen aufzuspüren. Transzendente Kritik sollte umgekehrt von einer Kritik an den Vorannahmen ausgehen. Das setzt eine gründliche Reflexion des Standpunktes der Kritik und die Bereitschaft voraus, ihn zur Diskussion zu stellen.

Wer seine Kritik mit einem aggressiven Unterton untermalt, darf das tun, zumindest, wenn sie dem Seminarleiter gilt. Er oder sie sollte aber wissen, daß ein derartiger Unterton

1. sehr viel über die oder den Kritisierte(n) verrät,
2. den und die Kritisierte(n) zu unsachlichen Unterstellungen provoziert, ob sie nun zutreffen oder nicht,
3. dem oder die Kritisierte(n) kaum oder gar nicht die Möglichkeit läßt, dem Kritiker oder der Kritikerin einfach recht zu geben bzw. Fehler zuzugestehen.

Eine Kritik, die man aber nicht beantworten kann mit dem Eingeständnis: "Du hast ja recht!" ist nicht als Kritik gemeint, sondern als nackte Aggression, bestenfalls als gehörige Portion kommunikativer Wurschtigkeit, was mit dem anderen ist oder werden soll. An der Art, wie man Kritik praktiziert, erkennt man die Kommunikationskultur eines Landes. Deutschland scheint mir in diesem Punkte noch besonders viel zu lernen zu haben.

Kritik ist nicht einfach nur ein Sprechakt unter anderen. Seitdem die Universitäten sich z. Zt. des Humanismus aufgemacht haben, sich von der Kirche zu emanzipieren, ist Kritik das Salz in der Suppe der Wissenschaft. Wo in der Wissenschaft der Kritik das Leben schwer gemacht wird, hapert es fast immer nicht nur an Wissenschaftsfreiheit, sondern auch an Demokratie. Gute Kritik zu üben ist nicht einfach. Umso wichtiger ist es, daß man jede Ge-

legenheit wahrnimmt, seine Kritikfähigkeit zu verbessern. Die Seminarkritik ist selbstverständlich nicht der einzige und auch nicht der wichtigste Ort, an dem man diese Fähigkeiten schulen kann.

11. Zusammenfassung

Radikalwissenschaftliche und radikaldemokratische Standpunkte wachsen bei allen genrespezifischen Unterschieden auf einem gemeinsamen Holze. Wem es nur darum geht, sich sagen zu lassen, was Wissenschaft ist, wer nicht danach strebt, wissenschaftlich reflektiertes Handeln zu erlernen, wer sich durch den Begriff dazu verführen läßt, in der Wissenschaft nur eine Ansammlung auswendig erlernbaren Wissens zu sehen, wer also bestenfalls dazu neigt, akademische Riten mit Wissenschaft zu verwechseln, dem sei jedenfalls von diesem Seminar energisch abgeraten.

Inhalt

1. Seminartypen.....	1
2. Zur Vorgeschichte des Seminarkonzepts.....	3
3. Veranstaltungsformen.....	6
3.1 Das Plenum.....	6
3.1.1 Das Standardmodell.....	7
3.1.2. Die Disputation.....	8
3.1.3. "Grand-old-man".....	9
3.1.4. Die "Podiumsdiskussion".....	10
3.1.5. Die Wandzettel-Methode.....	10
3.1.6. Dros-so-or.....	12
3.2. Die Gruppenarbeit.....	13
3.3 Die Einzelarbeit.....	17
4. Wie gestaltet man eine Sitzung?.....	18
5. Die Rolle des Lehrmaterials.....	20
6. Tutoren.....	21
7. Seminarleiter.....	22
8. Empfehlungen zum Aufbau des Studiums.....	23
9. Zur Notengebung.....	24
10. Seminarkritik.....	25
11. Zusammenfassung.....	27