

Sieber, Peter

Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik - zum Verhältnis zweier ungleicher Schwestern

Beiträge zur Lehrerbildung 16 (1998) 3, S. 353-366



Quellenangabe/ Reference:

Sieber, Peter: Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik - zum Verhältnis zweier ungleicher Schwestern - In: Beiträge zur Lehrerbildung 16 (1998) 3, S. 353-366 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133871 - DOI: 10.25656/01:13387

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-133871>

<https://doi.org/10.25656/01:13387>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik – zum Verhältnis zweier ungleicher Schwestern¹

Peter Sieber

In der gegenwärtigen Diskussion um Neuorientierungen der Lehrerbildung stehen Fragen der Fachdidaktiken mit im Zentrum. Ein spezifischer Aspekt steht hier im Mittelpunkt: das Verhältnis der Fachdidaktik zur entsprechenden Fachwissenschaft, dargestellt am Beispiel der Sprache. Ausgehend vom Bild zweier Schwestern beleuchtet der Beitrag verschiedene Phasen der Entwicklung, in der Deutschschweiz und im deutschsprachigen Ausland.

Die zentralen Fragestellungen der Sprachdidaktik erfordern eine enge Kooperation mit der Sprachwissenschaft. Aber auch der Sprachwissenschaft können durch die Sprachdidaktik mit ihrem spezifischen Fragehorizont wichtige Bereiche ihres Gegenstandsfeldes vermehrt in den Blick kommen. Deshalb wird hier für eine Erweiterung der Sprachwissenschaft durch die Sprachdidaktik plädiert.

1. Einführung

Um das Verhältnis zweier Schwestern soll es im Folgenden gehen. Und wie es der Titel schon ankündigt, ist dieses Verhältnis durch Ungleichheit geprägt. Über Schwestern zu reden ist aber nicht ungefährlich: Sagt man über die eine etwas Gutes, ist wo möglich die andere pikiert, sagt man über die andere etwas Schlechtes, so kann man sich der zumindest stillen Zustimmung der einen nicht ganz ungewiss sein. Und greifen wir beim Bild der Schwestern noch weiter zurück, so lassen sich Facetten erkennen, die im Hinblick auf die hier zur Debatte stehenden Schwestern Spannendes zeigen. Im Handwörterbuch des deutschen Aberglaubens können wir unter dem Stichwort 'Schwester' u.a. Folgendes lesen:

Trotz ihrer Zurücksetzung im Leben spielt die Schwester eine grosse Rolle in Kult und Mythos, wo sie die Pluralität der wirkenden Naturkräfte zu versinnbildlichen scheint, wobei bald die Zweizahl, bald die Dreizahl erscheint. Hierbei repräsentiert das schwesterliche Verhältnis, dass bei wesenhafter Identität auch immanente Verschiedenheit im Natur- und Geistesleben besteht, sei es, dass sie verschiedene, einander ergänzende Wirkungssphären haben, wie die Parzen und Nornen, einander entgegenwirken wie die 13 Schicksalsschwester im Dornröschenmärchen oder einander bekämpfen. Das letzte Motiv, welches auch auf männliche Geschwister angewendet wird, wird bei Schwestern meist in der Weise variiert, dass die eine Schwester aller Tugenden, die andere aller Untugenden voll ist... (Handwörterbuch des Aberglaubens, 1936/1987, Band 7, S. 1551).

Schon hier werden wichtige Aspekte im Schwesternverhältnis angesprochen: von der Pluralität der wirkenden Kräfte, von immanenter Verschiedenheit bei wesenhafter

¹ Geringfügig überarbeitete Fassung der Antrittsvorlesung vom 11. Mai 1998 an der Universität Zürich. Dem Anlass und der Zuhörerschaft entsprechend stehen hier weniger die Bezüge der Sprachdidaktik zur Schulpädagogik und Erziehungswissenschaft oder zur Schulpraxis im Fokus. Für eine umfassende Profilierung der Sprachdidaktik wären diese Bezüge ebenfalls zu thematisieren. In der aktuellen Situation scheint mir aber die Klärung des Verhältnisses von Fachdidaktik und Fachwissenschaft ein vordringliches Anliegen zu sein.

Identität ist die Rede; von verschiedenen, einander ergänzenden Wirkungssphären. Auch bei den beiden Schwestern Disziplinen Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik – dies wird zu zeigen sein – gestalten sich die Beziehungen kompliziert: Zu beobachten sind etwa unklare Arbeitsteilungen, unterschiedliches Renommée und meist unausgesprochene Ressentiments, wenn sich auch kaum jemand dazu versteigen würde, der einen der beiden alle Tugenden zuzuschreiben (die Tugend der Wissenschaftlichkeit, der Wertfreiheit und der freien Forschung oder der Teilhabe am internationalen Diskurs der scientific community beispielsweise), der andern aber alle Laster oder zumindest alle Untugenden (wie z.B. die Orientierung an Problemen der Lehrerbildung, die Auseinandersetzung mit Wertfragen oder die starke Nähe zur Praxis).

Wie sind die beiden Schwestern zu charakterisieren? Vorerst nur so viel: Die *Sprachwissenschaft* ist fraglos die ältere der beiden – sowohl renommiert wie etabliert. Als wissenschaftliche Disziplin befasst sie sich – wie es in einem neueren Lexikon zur Sprache² heisst – mit der Beschreibung und Erklärung von Sprache, von Sprachen und sprachlicher Kommunikation. Als *Sprachdidaktik* wird im gleichen Lexikon jene wissenschaftliche Teildisziplin definiert, die sich mit den verschiedenen Aufgabenbereichen des Sprachunterrichts beschäftigt.

Beide Disziplinen befassen sich also mit Sprache, doch schon diese kurze Bestimmung macht die unterschiedliche Bandbreite der Fragestellungen deutlich, denen sich die beiden Schwestern zuwenden. Sprachwissenschaft ist also nicht nur die ältere, sondern auch die grössere Schwester. Und es mag schon fast als kleine Anmassung erscheinen, wenn ich hier diese beiden Disziplinen als Schwestern kennzeichne.

Es gab aber eine Zeit, da wurde unter anderen Vorzeichen nicht von zwei, sondern vielmehr von drei Schwestern gesprochen, die sich gemeinsam um den Gegenstand Sprache zu kümmern hätten und erst in ihrer Dreierheit ein Gesamtes bilden. Es war eine Zeit, in der sich die Deutschdidaktik als junge Wissenschaft zu etablieren begann – mit den entsprechend hoch gesteckten Erwartungen an ihre Relevanz und ihre Durchsetzungskraft.

Hans Glinz, einer der grossen Grenzgänger in den Gegenden der Linguistik und der Deutschdidaktik hat 1966 in einem Vortrag mit dem Titel *Der Anteil des Didaktischen an Forschung und Lehre der philologisch-historischen Wissenschaften* diese Dreierheit so beschrieben:

Die Linguistik, die Literaturwissenschaft und die Sprachdidaktik haben einen gemeinsamen Kern, und diese Kernbereiche der drei Wissenschaftszweige machen erst zusammen die eine grundlegende Wissenschaft von der Sprache aus, auf die alle Einzelforschung in Sprache und Literatur angewiesen ist und die man mit dem Wort 'Sprachtheorie' bezeichnen kann. Der didaktische Aspekt tritt also nicht erst hinzu, nachdem unter dem 'rein' sprach- und literaturwissenschaftlichen Aspekt die entscheidenden Fragen schon beantwortet sind, sondern das Didaktische ist von Anfang an beteiligt: es wird von Anfang an nicht nur gefragt nach dem Sprachbesitz einer Gemeinschaft (de Saussure 'Langue') und nach dessen geschichtlicher Entwicklung (also linguistisch, sprachwissenschaftlich, in zuerst synchroner, systemanalytischer, und dann in diachroner, historischer Betrachtung), es wird auch nicht nur gefragt nach den sprachlichen Kunstwerken der betreffenden Gemein-

schaft, nach ihrem Bestand und ihrer Geschichte (also literaturwissenschaftlich und literaturgeschichtlich), sondern es wird zugleich in wissenschaftlicher Strenge gefragt nach der Übermittlung von sprachlichen Werken (vor allem Kunstwerken) und von Sprache selbst, nämlich nach der Übermittlung an neue (heranwachsende oder schon erwachsene) Teilhaber (Glinz, 1967, S. 67).

Die Entwicklung, welche die Sprachwissenschaft in den letzten dreissig Jahren durchgemacht hat, verdeutlicht, dass sich die beinahe euphorische Aufgabenzuschreibung für die Sprachdidaktik nicht in der postulierten Weise hat durchsetzen können. Oder wie es Hartmut Günther formuliert hat:

Der Gedanke, dass (seit jeher) das einigende Band, das den Zusammenhang einer Sprachwissenschaft im weiteren Sinne stiftet, in der Tat eigentlich nur die Sprachdidaktik sein kann, kann derzeit wohl nur in einer Fussnote geflüstert werden (Günther, 1998, S. 19).

Ganz im Gegenteil: Aktuell geht in Deutschland die Klage, dass unter den gegenwärtigen Sparmassnahmen wiederum besonders die Fachdidaktiken zur Disposition gestellt würden.³ Und in den Deutschschweizer Verhältnissen hat eine Etablierung der Sprachdidaktik noch gar nicht begonnen, auch wenn in jüngster Zeit die Zeichen für Neuentwicklungen in der Deutschschweiz immer unübersehbarer werden.

2. Schlaglichter auf die Entwicklung des Verhältnisses von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik

2.1 Zwei Schwestern mit verschiedenen Vätern

Die Sprachdidaktik ist an unseren Hochschulen kein etablierter Teilbereich der Sprachwissenschaft; sie übernimmt Funktionen lediglich im Rahmen der Lehrerbildung und dabei weitgehend als Methodenlehre. Dies hängt nicht zuletzt mit der verschiedenen Herkunft und Geschichte der beiden Bereiche Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik zusammen. Auch wenn ich sie – unter synchroner Perspektive – als zwei Schwestern bezeichne, so müssen wir doch davon ausgehen, dass sie zumindest zwei ganz verschiedene Väter haben. Fingerhut (1995) hat am Aachener Germanistentag 1994 die unterschiedliche Herkunft der beiden Schwestern so charakterisiert:

So wie die Germanistik zuerst ein Kind der Romantik, dann eines des Wilhelminismus war, insofern als sie dem Nationalgedanken kulturelle Legitimation zuführte, sind die Fachdidaktiken Kinder der bildungsreformerischen Bestrebungen der sechziger und siebziger Jahre. Beide verdanken ihre jeweiligen Entstehungen also Krisen im Kultur- und Wissenschaftssystem, auf die mit Reformen reagiert wurde. Die Reform, die die Germanistik entscheidend beförderte, war die Humboldtsche, diejenige, der die Fachdidaktik ihre Entstehung verdankt, war die, die auf den Schreckruf der 'Bildungskatastrophe' hin mit einer Fundamentalkritik am Humboldtschen Wissenschafts- und Universitätsverständnis reagierte. Germanistik und Fachdidaktik sind also ideologisch auf verschiedenen Bäumen gewachsen, sie arbeiten aber weitgehend an den gleichen Gegenständen – und das geht nicht ohne [...] Probleme ab: *Bildung* durch den Umgang mit den Gegenständen der

² Glück, H. (Hrsg.). (1993). *Metzler Lexikon Sprache*. (S. 591). Stuttgart/Weimar.

³ Vgl. dazu z.B. das *Siegener Thesenpapier zur Deutschlehrer(innen)ausbildung* (1998) oder das *Positionspapier der Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Gesellschaften* (1998).

Kultur und Wissenschaft steht gegen *Ausbildung zum Lehrer*; Gegenstandsorientierung steht gegen Schülerorientierung; 'Freiheit' der Wissenschaft steht gegen die Forderung nach einer politischen Legitimation der wissenschaftlichen Arbeit. [...]

Inzwischen ist dieser Streit ein Streit von gestern. Die Reformbestrebungen Humboldts waren politisch erfolgreich, die der siebziger Jahre sind steckengeblieben. Aber die Fachdidaktiken gibt es noch, auch die Notwendigkeit, dass Universitäten Lehrerinnen und Lehrer ausbilden. [...]

So steht – aus der Sicht der traditionellen Germanistik – die Fachdidaktik als doppelter Eindringling da.

Sie ist durch staatlichen Druck in der Universität institutionalisiert worden, als die Gesichtspunkte 'Berufsbezug' und 'Ausbildung' gegen die 'freie germanistische Forschung' durchgesetzt wurden, sie steht zweitens für das Eindringen staatlichen Reglements überhaupt, für einen Kanon an festen Ausbildungs-Pflichtveranstaltungen, für Studienordnungen, Zwischenprüfungen und lästigen Legitimationsdruck (Fingerhut, 1995, S. 87f.).

Doch eigentlich hat die Germanistik selbst auch als freie Wissenschaft – als Spross aus der Familie der sieben freien Künste, immer schon mit dieser doppelten Aufgabe leben müssen, verdankt sie doch in Deutschland den Status als gleichberechtigte Fakultät ausgerechnet ihren Aufgaben in der Lehrerbildung.⁴

2.2 Ein sprachdidaktischer Diskurs in der Deutschschweiz?

Was ich eben an geschichtlichen Entwicklungen zitiert habe, hatte deutsche Verhältnisse im Visier. Von einer vergleichbaren Entwicklung bei uns kann nicht die Rede sein. Das hängt wohl nicht zuletzt damit zusammen, dass wir die Bildungsdiskussionen, wie sie im Deutschland der 60er und 70er Jahre geführt worden sind, weitgehend lediglich als Zaungäste mitverfolgt haben – um den Preis, dass notwendige Reformen an Schulen und Universitäten viel später, oft in jüngster Zeit erst zumindest diskutiert, in Ansätzen auch an die Hand genommen worden sind. Dieses Zögern hat uns allerdings auch davor bewahrt, schnelle Moden und voreilige Verabsolutierungen mitzumachen. Doch ohne Preis war dies nicht zu haben – und wir stecken gegenwärtig in einer Situation, wo notwendige Reformen des Bildungssystems unter finanziell weit schwierigeren Bedingungen an die Hand genommen werden müssen als vor zwei, drei Jahrzehnten.

Allerdings: Von einem eigentlichen sprachdidaktischen Diskurs in der Schweiz können wir kaum sprechen. Wir haben keine Zeitschrift, in der wir unsere spezifischen sprachdidaktischen Fragen erörtern könnten, wir kennen keine Vereinigung, in deren Mitte wir gemeinsam diskutieren und Entwicklungen abstimmen könnten,⁵ wir finden kaum Verlage, die der hiesigen Deutschdidaktik eine Stimme verleihen, die auch über die Landesgrenzen hinaus gehört werden kann.

Das doppelt so bevölkerungsreiche Österreich hat das alles fraglos; das 20 mal bevölkerungsärmere Südtirol hat es auch. Wir hingegen arbeiten in unserer Lehrerbildung mit Basisartikeln der deutschen Zeitschrift *Praxis Deutsch* (im besseren

⁴ Vgl. Fingerhut (1995, S. 89). Detailliertes dazu ist zu finden bei Weimar (1989).

⁵ Dies könnte sich in naher Zukunft ändern: Im Spätherbst steht im Rahmen einer Tagung die Schaffung eines *Forum Deutschdidaktik* zur Diskussion.

Fall haben wir sie allerdings wenigstens noch selbst geschrieben); wir fahren nach Deutschland zum Symposium Deutschdidaktik (wo wir dann – alle zwei Jahre – die Freude haben, die Kolleginnen und Kollegen aus Biel oder St.Gallen zu treffen) (Sitta, 1997, S. 3).

So hat Horst Sitta unsere Situation hier trefflich beschrieben im Rahmen der letztjährigen Deutschdidaktiktagung in Rorschach – wenigstens dieser Ort hat sich im letzten Jahrzehnt zu einem wiederkehrenden Forum für den innerschweizerischen Austausch entwickeln können.

Doch ganz im Gegensatz zum schwachen Grad der Organisation und Institutionalisierung der Deutschdidaktik nehmen nicht wenige Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer am fachdidaktischen Diskurs teil – allerdings eben in Zeitschriften und auf Tagungen im deutschsprachigen Ausland. Dies scheint mir eine direkte und wohl auch unausweichliche Konsequenz zu sein aus dem Status, den die Deutschdidaktik – und mit ihr auch die anderen Fachdidaktiken – in der Deutschschweiz haben.

2.3 Zur Entwicklung ausserhalb der Schweiz

Ein Blick auf die letzten 30 Jahre Deutschdidaktik in den Nachbarländern macht deutlich, wie sich dort mit der Etablierung der Fachdidaktik auch das Profil dieses Bereichs innerhalb der Germanistik gewandelt hat – es zeigt allerdings auch, dass wir bei einer gegenwärtig von vielen Seiten geforderten Institutionalisierung aufpassen müssen, gleiche Fehler nicht zu wiederholen.

Stark vergrößert lässt sich die Entwicklung so charakterisieren:⁶

Bis gegen Ende der 60er Jahre herrschte das vor, was in der deutschdidaktischen Diskussion als 'Tradierung didaktischen Brauchtums'⁷, bezeichnet wird. Praktisches, vor allem methodisches Wissen über Lehr-/Lernverfahren wurde dabei ins Verhältnis gesetzt zum theoretischen Wissen über Sprache und Literatur, wie es in den Fachwissenschaften erarbeitet und diskutiert wurde. Ausgangspunkt waren dabei eigene und fremde Erfahrungen mit Deutschunterricht und Lehrerbildung, Voraussetzung für fachdidaktisches Arbeiten war in erster Linie erfolgreiche Unterrichtserfahrung und weniger die Kenntnis relevanter sprachwissenschaftlicher und didaktischer Zusammenhänge.

Das Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik zu dieser Zeit wird in der Fachgeschichte mit einem Zwei-Phasen-Schema⁸ charakterisiert: Die Fachwissenschaft erarbeitet die Inhalte, sie kümmert sich darum, *was* gelehrt werden soll; die Fachdidaktik, verstanden vorwiegend als Methodik, als Lehre von der Umsetzung vorgegebener Inhalte in Unterrichtsstoffe, arbeitet die vorgegebenen Inhalte für die entsprechenden Schulstufen auf, sie beschäftigt sich also vor allem damit, *wie* gelehrt werden soll.

⁶ Vgl. Näheres z.B. bei Eichler & Henze (1990); Ossner (1993); Becker-Mrotzek (1997).

⁷ Das Diktum 'didaktisches Brauchtum', geht zurück auf Ivo (1977, S. 56), es wird von Ossner (1993, S. 194f.) und von Becker-Mrotzek (1997, S. 17) aufgenommen und weiterentwickelt.

⁸ Eichler & Henze (1990, S. 153).

Ich werde den Eindruck nicht ganz los, dass dieses Verständnis von Fachdidaktik in unseren Verhältnissen nach wie vor prägend ist und damit mitverantwortlich für das marginale Interesse an Fachdidaktik seitens der Sprachwissenschaft.

Mit dem Ausbau der Sprachwissenschaften an den deutschen Hochschulen zu Beginn der Siebzigerjahre veränderte sich allmählich das Verhältnis: Neuere sprachwissenschaftliche Theorien wurden von der Sprachdidaktik aus auf Umsetzungsmöglichkeiten für die Schule befragt und – manchmal nur allzu vorschnell – in Lehrmittel und Unterrichts Anregungen umgegossen. So ist es frühen Ansätzen der Transformationsgrammatik ergangen, so lässt sich auch die dominierende Stellung des Rollenspiels in der Didaktik des mündlichen Unterrichts in der zweiten Hälfte der Siebzigerjahre erklären.

Die zunehmende Etablierung der Fachdidaktik führte allmählich zu einem differenzierteren Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. Nicht mehr allein die Umsetzung von fachwissenschaftlichem Wissen stand im Zentrum, sondern

die Heranziehung sprachwissenschaftlicher Einsichten, Ergebnisse und Theorien zur Legitimation und Ausdifferenzierung anderweitig (z.B. pädagogisch) motivierter Konzepte" (Eichler & Henze, 1990, S. 154).

Sprechendes Beispiel für diese Tendenz war das, was als *'kommunikative Wende'* in die Geschichte des Deutschunterrichts eingegangen ist: die Ausrichtung der Lernziele und Lerninhalte auf die als oberstes Ziel gesetzte Kommunikationsfähigkeit. Hintergrund für diese Orientierung war eine Auffassung von Sprache und Sprachwissenschaft, die v. a. durch das Funkkolleg Sprache in den Siebzigerjahren weite Verbreitung fand. In der Einleitung des Funkkollegs wird diese Sichtweise so erläutert:

Sprache wird als Instrument der Kommunikation und als sozial vereinbartes System von Zeichen behandelt. Andere mögliche Standpunkte, etwa: die Sprache als einen geschichtlichen Prozess oder als ein geschichtliches Produkt, als Kulturgut, als Ausdruck einer Mentalität oder gar als jeweilige Gliederung der Wirklichkeit aufzufassen, werden im folgenden ausser Acht gelassen. Damit konzentrieren wir unsere Einführung auf den inhaltlichen und methodischen Bereich, unter dem heute die moderne Linguistik allgemein verstanden wird (Baumgärtner u.a. 1973, S. 18).

'Erziehung zur Kommunikationsfähigkeit' ist seither zu einem festen Bestandteil sprachdidaktischer Zielbestimmungen geworden.

Doch die *'Zeit der Grossen Erzählungen'* (Lyotard), der umfassenden programmatischen Neukonzeptionen ist auch in der Sprachdidaktik vorbei... In den letzten Jahren werden Tendenzen sichtbar, die von den einen mit dem Terminus *'Erfahrungswissenschaftliche Didaktik'*⁹ versehen werden, von andern als *'empirische Sprachdidaktik'*¹⁰ oder als *'didaktische Grundlagenforschung'*¹¹ bezeichnet werden. Gemeint ist damit Folgendes: Während langer Zeit hat sich die Fachdidaktik in ihren Aussagen ausschliesslich auf individuelles und damit auch oftmals zufälliges oder einfach tra-

⁹ So Müller-Michaels (1994, S. 40).

¹⁰ Becker-Mrotzek (1997, S. 21).

¹¹ Eichler & Henze (1990, S. 163).

diertes Erfahrungswissen abgestützt – auf didaktisches Brauchtum eben. Denn fundiertes Wissen über das Unterrichtsgeschehen oder über Lernentwicklungen war kaum vorhanden. Das hat sich im Lauf des zurückliegenden Jahrzehnts markant verändert. Und es hat sich vor allem dort gewandelt, wo eine enge Kooperation von Fachwissenschaft und Fachdidaktik gesucht und realisiert worden ist.

Als *Beispiel* mag die *Schreibforschung* und die darauf bezogene *Schreibdidaktik* gelten.

Helmuth Feilke und Paul Portmann kommentieren in ihrem Sammelband mit dem bezeichnenden Titel *'Schreiben im Umbruch – Schreibforschung und schulisches Schreiben'* die Situation in der zweiten Hälfte der Neunzigerjahre so:

Die Diskussion um das Schreiben im Unterricht kann sich heute – anders als noch vor zehn, fünfzehn Jahren – auf ein umfangreiches, empirisch abgestütztes Wissen über Schreibprozesse, Schreiblernen und Texte berufen. Auch wenn unsere Einsichten in die entscheidenden Zusammenhänge noch viele Lücken aufweisen – die vorhandenen Forschungsergebnisse erlauben es auf ganz neue und folgenreiche Weise, die Vorgänge beim Schreiben zu konzeptualisieren und mit Fragen der Schreibdidaktik zu verknüpfen (Feilke & Portmann, 1996, S. 14).

Das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik, wie es sich im Bereich der Schreibforschung und Schreibdidaktik etablieren konnte, zeigt prototypische Merkmale:

- beide Bereiche (Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik) ergänzen sich bei der Modellierung von Forschungsfragen und Forschungs Konsequenzen;
- Entwicklungsperspektiven sind in die Forschung einbezogen;
- mögliche didaktische Konsequenzen werden empirisch geprüft;
- Forschende aus Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik arbeiten eng zusammen, wie dies etwa die Arbeitsgruppe *'Geschriebene Sprache'* der Werner Reimers Stiftung vorgezeigt hat, aus deren Arbeiten heraus u.a. das grundlegende Handbuch zu *'Schrift und Schriftlichkeit'* (Günther/Ludwig, Hrsg., 1994/1996) entstanden ist.

Die Schreibforschung der letzten Jahre macht deutlich, dass eine enge Kooperation zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik für beide Bereiche fruchtbar sein kann.

Doch, was kann denn Sprachdidaktik mit ihren Problemstellungen in ein gemeinsames Verhältnis einbringen? Und: Braucht es Sprachdidaktik als Ergänzung oder Erweiterung der Sprachwissenschaft überhaupt und wenn ja, für wen? Für die Schule, die Lehrerbildung oder auch für die Germanistik? Und wie könnte eine fruchtbare Kooperation in unseren Verhältnissen aussehen?

3. Zentrale Fragestellungen der Fachdidaktik

Fachdidaktik hat sich "um die *'Klärung der Sachen'* ebenso zu kümmern wie um die *'Stärkung der Menschen'*" – so haben wir vor kurzem in einer Fachkommission der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerbildung mit Rückgriff auf ein Diktum von Hartmut von Hentig formuliert.¹² Mit der einen Bezugsgrösse (den *'Sachen'*) sind

¹² Vgl. Fachkommission Fachdidaktik (1998, S. 224). – Ich orientiere mich auch im Folgenden an den Formulierungen der Fachkommission.

die Anforderungen hinsichtlich (wissenschaftlicher) Kenntnisse und Begründungen formuliert; sie verweisen damit direkt auf den engen Zusammenhang von Sprachdidaktik und Sprachwissenschaft und verlangen bei den sprachdidaktisch Tätigen eine entsprechende wissenschaftliche Ausbildung und Erfahrung. Denn im Unterricht sollte nichts gelehrt und gelernt werden, was wissenschaftlich überholt ist.

Die andere Bezugsgrösse (die Menschen als Lernende) stellt Beziehungen her zu den entsprechenden Wissenschaften vom Menschen: zu den Erziehungs- und Sozialwissenschaften – aber ebenso zu den Praxisfeldern, in denen Lernen stattfindet – in der schulischen Praxis, in der Lehrer- und Erwachsenenbildung.

Fachdidaktik erforscht und kümmert sich um die Vermittlung zwischen den 'Sachen' und den 'lernende Menschen' in vierfacher Weise:¹³

- indem sie Lernwertes und Lernbares auswählt im Hinblick auf den Bildungswert und die Zugänglichkeit,
- indem sie fachspezifische Lernwege eröffnet, beobachtet und begleitet,
- indem sie Wissen und Können in Lerninhalte umsetzt, d.h. in den Erfahrungs- und Denkhorizont der Lernenden bringt, und schliesslich
- indem sie Lehrgänge und Lernhilfen zur produktiven Aneignung der Lerninhalte erforscht, erarbeitet und überprüft.

Dieser anspruchsvollen Aufgabe kann die Fachdidaktik nur nachkommen, wenn ihr Auftrag sowohl Lehre wie auch Forschung umfasst. Die beiden Bereiche sind in der deutschschweizerischen Tradition sehr unterschiedlich präsent. Zwar wird an allen Institutionen der Lehrerbildung, auch an den Universitäten, Fachdidaktik gelehrt, hingegen besteht kaum eine Tradition im Bereich fachdidaktischer Forschung, auch wenn die Entwicklung von Lehrmitteln oder Lehrplänen heute selbstverständlich im Kontakt mit den entsprechenden Fachwissenschaften erfolgt, sofern dort überhaupt Ansprechpartner zu finden sind.

Hier wirken sich gleich mehrere Faktoren hemmend aus:

- Die Ansiedlung der Lehrerbildung im ausseruniversitären Bereich schafft unterschiedliche Kulturen der Wissensproduktion und -verarbeitung. Und dies zementiert auch den traditionellen Status und das Selbstverständnis der Fachdidaktik als primär methodischen Zugriff auf Probleme der Aufbereitung und Vermittlung von schulfachbezogenem Wissen.
- Darüber hinaus verfügt die Erforschung von schulischen Lehr-/Lernprozessen oder die wissenschaftlich reflektierte curriculare Arbeit in der Schweiz nur über eine marginale Tradition, die erst noch fast ausschliesslich an die Erziehungs- und Bildungswissenschaften delegiert ist.
- Viele in der Fachdidaktik Tätigen verfügen auch nicht über eine wissenschaftliche Ausbildung oder über Forschungserfahrungen. Damit sind der Entwicklung und der Teilnahme an entsprechenden Forschungsprojekten zu enge Grenzen gesetzt – ganz abgesehen davon, dass fachdidaktische Forschung weder im Pflichtenheft der Lehrenden steht noch über die notwendigen Infrastrukturen und Ressourcen verfügen würde.

¹³ Vgl. Fachkommission Fachdidaktik (1998, S. 223).

Eine fachdidaktische Forschung ist in unseren Verhältnissen also erst zu etablieren. Sie bildet eine unabdingbare Voraussetzung für die notwendige Professionalisierung sowohl der Fachdidaktik wie auch der Lehrerbildung insgesamt, wenn 'Lehre letztlich auf Forschung basieren' soll, wie eine markante Forderung der Erziehungsdirektorenkonferenz lautet (EDK-Dossier 15A, 1990, S. 42). Denn die konkreten Aufgaben der Fachdidaktik setzen entsprechende Kompetenzen der Sprachdidaktikerinnen und Sprachdidaktiker voraus.¹⁴

- Die Auswahl von Lernwertem und Lernbarem im sprachlichen Bereich ist nur zu leisten auf der Grundlage von Kenntnissen des Gegenstandsfelds 'Sprache' sowie der individuellen und institutionellen Voraussetzungen und Entwicklungsmöglichkeiten.
- Wer fachspezifische Lernwege eröffnen, beobachten und begleiten soll, muss mögliche Lernwege erforscht haben und diese Kenntnisse mitteilbar machen können.
- Wer Wissen und Können in Lerninhalte umsetzen und sie damit in den Erfahrungs- und Denkhorizont der Lernenden bringen soll, muss nebst den Sachen auch die Menschen und deren Horizonte kennen, damit eine Passung von Lerninhalten gewährleistet werden kann.
- Und wer schliesslich Lehrgänge und Lernhilfen erforschen, erarbeiten und überprüfen soll, muss darüber hinaus über Kenntnisse von Forschungs- und Evaluationsmethoden ebenso verfügen wie über ein Wissen und eine Erfahrung in der Entwicklung und im Einsatz von Lehrgängen und Lernhilfen.

Solche Kompetenzen sind nicht einfach da, sie sind auch nicht in einzelnen Personen, sondern lediglich in Teams zusammenzubringen, und: sie setzen v.a. institutionelle Rahmen voraus, damit sie sich entwickeln können. Ein spezifischer institutioneller Rahmen scheint mir, auf das Fach Deutsch bezogen, im Geschwisterverhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik zu suchen zu sein.

4. Sprachdidaktik als Erweiterung der Sprachwissenschaft

Begründungen für ein enges Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik suche ich in zwei Richtungen: in den Überlegungen zur Neugestaltung der Lehrerbildung einerseits (4.1), und nebst diesen eigentlich äusseren Gründen andererseits auch innere, die sich aus dem Gegenstandsfeld der Sprachwissenschaft ergeben (4.2).

4.1 Wissenschaftlich fundierte Sprachdidaktik als Notwendigkeit der Lehrerbildung

Dass die Lehrerbildung reformiert werden soll, brauche ich in dieser Zeitschrift nicht zu betonen. Bekannt sind die Diskussionen in allen Kantonen der Deutschschweiz, die Suche nach neuen Formen und Gefässen, sei es im Rahmen einer Pädagogischen Hochschule, sei es unter dem Dach der Universität, wie das in seltener Einmütigkeit

¹⁴ Vgl. Fachkommission Fachdidaktik (1998, S. 226).

beispielsweise alle Lehrerbildungsinstitutionen des Kantons Zürich mit guten Gründen fordern.¹⁵

Worum es mir hier aber geht, ist der selbstverständliche Auftrag zur Forschung, der mit allen Vorschlägen zur Neukonzeption der Lehrerbildung ebenso deutlich wie unklar formuliert wird. In diesen Zusammenhängen werden als *ein wichtiges Forschungsfeld* mit konstanter Regelmässigkeit die *Fachdidaktiken* genannt. Warum dies so ist, mag ein Zitat erhellen. Es stammt aus der Ausschreibung einer internationalen Tagung vom Herbst 98: *Fachdidaktik als Wissenschaft und Forschungsfeld in der Schweiz. Aktuelle Lage und Perspektiven*. So lautet das nicht unbescheidene Thema dieser Tagung. Im erläuternden Text der Einladung ist zu lesen:

Die Empfehlungen und Beschlüsse der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren von 1995 zur tertialisierten Lehrerbildung umschreiben für die einzurichtenden Institutionen der Lehrerbildung neben der klassischen Lehre einen substantiellen Forschungsauftrag. Die Initianten des Kolloquiums gehen davon aus, dass ein Forschungsschwerpunkt im fachdidaktischen Bereich liegen wird. Die schweizerischen Fachdidaktiken zeichnen sich durch typische Stärken aus. Sie sind mit der Schulpraxis eng verwoben und leisten ausgezeichnete Entwicklungsarbeit in den Bereichen Unterricht, Lehrmittel, Lehrplan. [...] Hingegen fehlt in der Schweiz ein disziplinärer Aufbau der Fachdidaktik. Viele Studien zu fachdidaktischen Themen entspringen weitläufigen, institutionell wenig abgestützten Forschungsaktivitäten.

Und aus dieser Situationsschilderung wird der Schluss gezogen:

Die Fachdidaktiken in der Schweiz müssen innerhalb der kommenden Jahre akademisch formuliert, wissenschaftstheoretisch begründet und innerhalb des Fächerkanons der Erziehungswissenschaften situiert werden.

Ich halte fest: Die gegenwärtigen Diskussionen um eine neue Lehrerbildung betonen als einen neuen Auftrag jenen der Forschung. Dabei werden die Fachdidaktiken als wichtige Forschungsfelder gekennzeichnet, die sich neu zu formieren haben.

Und als Vorschlag – oder schon als vermeintliche Tatsache – wird ihre Einbindung in den Fächerkanon der Erziehungswissenschaften postuliert. Von meiner Herkunft aus müsste mir dieses Postulat eigentlich zugänglich sein – und ich kann mir eine solche Lösung auch vorstellen. Aber favorisieren möchte ich sie nicht. Ich weiss, dass es gute Gründe gibt, die Fachdidaktiken unter dem Dach der Schulpädagogik zu etablieren wie es ebenso gute Gründe gibt, sie den Fachwissenschaften zuzuordnen. An deutschen Universitäten werden mit beiden Modellen gute und schlechte Erfahrungen gemacht.

Meinen Eindrücken und Erfahrungen nach spricht einiges dafür, die beiden Schwestern näher beisammen zu lassen und unter dem Dach der Sprachwissenschaft enge Kooperationen mit den Erziehungswissenschaften zu etablieren. Aber unabhängig davon, wie dieses Problem gelöst werden wird: Von der Lehrerbildung her ist eine wissenschaftliche Sprachdidaktik ein dringendes Erfordernis.

¹⁵ In der Zwischenzeit ist die regierungsrätliche Gesetzesvorlage veröffentlicht worden: Sie sieht – entgegen den Vernehmlassungsvorschlägen aller Lehrerbildungsinstitutionen – die Schaffung einer Pädagogischen Hochschule vor.

Doch das alles sind – wenn auch gewichtige – so doch äussere Gründe, die der Sprachwissenschaft die Notwendigkeit ihrer Ergänzung durch eine Sprachdidaktik schmackhaft machen möchten. Wenn dies die einzigen Gründe bleiben, so ist zu befürchten, dass auch in unseren Verhältnissen ähnliche Ressentiments gegen den Eindringling Sprachdidaktik entstehen wie in Deutschland. Deshalb muss die Suche nach Gründen noch weitergehen.

4.2 Sprachdidaktik als fruchtbare Ergänzung der Sprachwissenschaft

Gibt es ebenso aus Sicht der Sprachwissenschaft vernünftige Gründe, auch in unseren Verhältnissen die kleine Schwester Sprachdidaktik willkommen zu heissen? Ich meine, dass Sprachdidaktik als wissenschaftliche Teildisziplin der Sprachwissenschaft eine nicht nur von aussen notwendige, sondern auch eine fachlich fruchtbare Ergänzung anbieten kann.

Ich möchte hier einmal gänzlich davon absehen, dass schon gegenwärtig die gesamte Germanistik viel mehr in die Ausbildung von Lehrkräften involviert ist, als sie dies aus ihrem universitären Selbstverständnis heraus wahrzunehmen bereit ist. Und ich möchte weiters auch den – meiner Meinung nach zu engen – Begriff von Wissenschaftlichkeit hier nicht thematisieren, der eine scharfe Trennung von Grundlagenforschung und anwendungsorientierter Forschung postuliert, etwa nach dem Motto: die freie Grundlagenforschung gehört an die Universität, angewandte Forschung jedoch an die Fachhochschulen. Nicht nur die Mediziner oder Ökonomen zeigen uns, dass diese Trennung nicht trägt und den Forschungsproblemen unangemessen ist.

Ich will einfach fragen: Kann die Sprachdidaktik ihrer Schwester Sprachwissenschaft eigene Fragen und Forschungsprobleme anbieten, die auch für die Schwester interessant und eigentlich genuin zu ihren Forschungsbereichen zu zählen sind?

Pauschal kann als Angebot der Sprachdidaktik jenes *Forschungsfeld* genannt werden, das den *Auf- und Ausbau von Sprachkompetenz unter unterschiedlichen Bedingungen und zu verschiedenen Zeitpunkten* umfasst. Jakob Ossner hat als Aufgabe einer Fachdidaktik Deutsch einmal Folgendes bestimmt:

Es geht um die Bewältigung der Aufgabe, ein Können im Gegenstandsfeld Sprache auszubilden (Ossner, 1993, S. 192).

Für die wissenschaftliche Disziplin Sprachwissenschaft, die sich mit dem Gegenstand Sprache befasst, zielen Fragen wie die Folgenden auf wichtige Aspekte der Disziplin:

- Wie wird im Gegenstandsfeld Sprache ein Können ausgebildet?
- Was umfasst dieses Können zu verschiedenen Zeiten, unter divergenten Bedingungen und unterschiedlichen Ansprüchen?
- Wie verhält sich sprachliches Können zu andern kommunikativen Fähigkeiten in einer Welt, die zunehmend stärker von Wort und Bild geprägt ist?
- Mit welchen Mitteln ist dieses Können aufzubauen, in welche Richtungen ist es auszubauen?

Aber auch:

- Was zeigt uns dieses Können über den Gegenstand 'Sprache'?

- Welche Konzepte sprachlichen Wissens lassen sich durch die Beobachtung von Erwerbsprozessen rekonstruieren?
- Was erfahren wir über die verschiedenen Aspekte der Textualität, wenn wir den Aufbau der Textkompetenz untersuchen? Oder:
- Wie weit sind Modellvorstellungen über Syntax und Semantik oder über den Aufbau von konzeptioneller Schriftlichkeit durch empirische Daten von sprachlichem Handeln im Unterricht zu validieren?

All dies sind Fragen, die nicht allein für die Sprachdidaktik relevant sind, sondern zentrale Felder der Sprachwissenschaft tangieren. Und gleichsam in Klammern sei es bemerkt: Ein Können im Gegenstandsfeld Sprache – das ist ja nicht nur für Lehrende notwendig, sondern ebenso für alle, die sich professionell mit Sprache beschäftigen. Aspekte der Deutschdidaktik sind so z.B. auch wichtig für all jene ausserhalb der Schulen, die mit Textproduktionsarbeiten später beruflich zu tun haben werden.

Sprachdidaktik als universitäres Teilgebiet der Sprachwissenschaft hat damit als vordringliche Aufgaben:

1. die Erforschung des Aufbaus und der Wirkungsweise von sprachlichen Lernprozessen sowie die Untersuchung und Entwicklung von Sprachcurricula, die zu den gesellschaftlich geforderten Sprachkompetenzen führen können;
2. die Ausbildung – nicht nur von Sprachlehrerinnen und –lehrern und jenen, die selbst Lehrerinnen und Lehrer ausbilden, sondern auch die Entwicklung der Sprachfähigkeiten derer, die sich im Rahmen eines Germanistikstudiums professionell mit Sprache beschäftigen;
3. die Kooperation mit andern Teilgebieten innerhalb der Sprachwissenschaft sowie mit den Nachbardisziplinen: eine Erwerbsperspektive eröffnet auch anderen Disziplinen lohnende Blicke auf die Sprache;
4. und schliesslich – was ja gegenwärtig von der Universität generell gefordert wird – die Vermittlung, oder – wie es so schön neudeutsch heisst – die Kommunikation relevanter Fragestellungen und Lösungsansätze mit der Öffentlichkeit. Mit einem Wort: Öffentlichkeitsarbeit in Sachen Sprache und Sprachlernen.

Mit diesen Tätigkeiten wird Sprachdidaktik eine sinnvolle Ergänzung – und, ich wage es zu hoffen: auch eine akzeptierte, wenn auch ungleiche Schwester der Sprachwissenschaft.

5. Wie können wir uns das Verhältnis der beiden Schwestern denken?

Mit dem, was ich eben als Aufgaben einer Sprachdidaktik entworfen habe, sollten Konturen dieser Disziplin sichtbar geworden sein. Das ist allerdings nicht mehr die noch anfangs zitierte umfassende Vorstellung von Sprachdidaktik: Dass erst sie der Sprachwissenschaft jene Dimension eröffnen könne, in der wesentlich die Reflexion der Wissenschaft auf ihren Begründungs- und Verwertungszusammenhang geleistet werde. Also nicht: 'Didaktik als Reflexions- und Legitimationsinstanz einer jeden Disziplin.' Denn die Sprachwissenschaft – das haben die letzten 30 Jahre zumindest im benachbarten Ausland gezeigt – braucht offensichtlich diese Instanz nicht in der Weise, wie es sich die wissenschaftlichen Fachdidaktiker der ersten Stunden vorgestellt haben. (Ganz abgesehen davon: Die Funktion einer wissenschaftstheoretischen

Legitimationsinstanz kann nicht allein im Hinblick auf Erwerbs- und Vermittlungsprozesse gesucht werden.)

Bescheidener – aber angesichts der tatsächlichen Verhältnisse wohl immer noch unbescheiden – reklamiere ich für die Sprachdidaktik einen Platz unter dem Dach der Sprachwissenschaft:

- einen Platz, der dazu da ist, Fragen des Aufbaus von Sprachkompetenz und den damit zusammenhängenden institutionellen Bedingungen in Forschung und Lehre nachzugehen;
- einen Platz, wo Fragen des Erwerbs von sprachlichen Fähigkeiten untersucht werden können;
- einen Platz, wo der institutionalisierte Umgang mit Sprache in Lehr-/Lernsituationen erforscht werden kann;
- einen Platz auch, wo das vielfältige Wissen aus den entsprechenden Institutionen an andern Universitäten gesammelt, gesichtet und weiterentwickelt werden kann.
- Und – nicht zuletzt – einen Platz, an dem Austausch und Kooperation mit Schulpraxis und Schulpädagogik erfolgen kann.

Solche Aufgabenfelder rufen über die Sprachwissenschaft hinaus nach enger Kooperation mit weiteren Disziplinen. Ich möchte hier gleichsam als weitere Verwandte – nebst der Lehrerbildung, soweit sie nicht universitär integriert ist, lediglich die Erziehungswissenschaften nennen mit ihren Teilbereichen der Schulforschung, der Pädagogischen Psychologie und der Allgemeinen Didaktik. Hier kann und muss die Sprachdidaktik institutionelle Zusammenarbeit suchen. Sie hat mit ihrem engen Verhältnis zur Sprachwissenschaft auch etwas anzubieten, denn gerade die neueren Erkenntnisse über Lernprozesse machen deutlich, wie wichtig die Kenntnis der Sachen – hier: der Sprache – ist, wenn Fähigkeiten und die Bedingungen ihres Ausbaus untersucht und verbessert werden sollen.

Ich bin ausgegangen von den zwei ungleichen Schwestern, die wesensmässig verwandt sind, doch verschiedene, einander ergänzende Wirkungssphären haben. Ich hoffe, es sei deutlich geworden, welches die Wirkungssphäre einer Sprachdidaktik, wie ich sie mir vorstelle, sein kann.

Ich komme zum Schluss: Als Schwestern befassen sich Sprachwissenschaft wie Sprachdidaktik mit Sprache. Deshalb ist ihnen beiden auch etwas von jenen mütterlichen Eigenschaften zu wünschen, mit denen Jacob Grimm in seiner Vorrede zur deutschen Grammatik die Sprache selbst charakterisiert: nämlich mit den Tugenden des Haushälterischen und des Unermüdlichen.

Die Sprache zeigt sich überall haushälterisch, sie wendet die kleinsten, unscheinlichsten Mittel auf und reicht damit doch zu grossen Dingen hin. Jeder Verlust wird aus der Mitte des Ganzen ersetzt, aber zugleich von dem Ganzen empfunden, so dass in dem Leben der Sprache zwar eine Änderung, doch nirgends eine Hemmung erfolgt. Sie hat also auch die andere mütterliche Eigenschaft, die Unermüdlichkeit, und gleicht nach A.W.Schlegels schöner Bemerkung einem Eisengerät, das, wenn es schon zerbrochen wird, nicht verloren geht, sondern aus den Stücken immer neu geschmiedet werden kann. Wäre sie verschwenderisch und verdrossen, so würde sie sich in Kurzem erschöpfen, verwirren oder ermattet liegen bleiben (Grimm 1819, S. XXXf.).

Das Haushälterische ist unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen im Begriff, zur dominanten Kategorie zu werden. Deshalb ist den beiden Schwestern vor allem möglichst viel von der zweiten Tugend, der Unermüdlichkeit zu wünschen – zumal der Sprachdidaktik! Sie wird Unermüdlichkeit nötig haben, wenn sie den hier entworfenen Platz als Schwester neben der Sprachwissenschaft einnehmen möchte.

Literatur

- Baumgärtner u.a. (1973). *Funk-Kolleg Sprache. Eine Einführung in die moderne Linguistik*. 2 Bände (= Fischer TB 6111/6112). Frankfurt am Main: Fischer.
- Becker-Mrotzek, M. (1997). Zum Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. *Didaktik Deutsch* 2 (3), 16–32.
- EDK (1990) (= Eidgenössische Erziehungsdirektorenkonferenz): Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker (=Dossier 15A). Bern.
- Eichler, W. & Henze, W. (1990). Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. In G. Lange, Neumann, K. & W. Ziesenis (Hrsg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Band 1 (S. 153–198).
- Fachkommission Fachdidaktik (1998). Impulse für die Fachdidaktik in der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (2), 222–230.
- Feilke, H. & Portmann, P.R. (Hrsg.). (1996). *Schreiben im Umbruch. Beiträge der linguistischen Schreibforschung zur Praxis und Reflexion schulischen Schreibens*. Stuttgart: Klett.
- Fingerhut, K. (1995). Das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der Zeit von 1964 bis 1994. In L. Jäger (Hrsg.). (1995). *Germanistik: Disziplinäre Identität und kulturelle Leistung* (S. 87–104). Weinheim.
- Glinz, H. (1967). Der Anteil des Didaktischen an Forschung und Lehre der philosophisch-historischen Wissenschaften. In H. Glinz (1967). *Sprachwissenschaft heute – Aufgaben und Möglichkeiten* (S. 59–78). Stuttgart: Metzler.
- Glück, H. (Hrsg.). (1993). *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Grimm, J. (1819). *Deutsche Grammatik. Erster Theil*. Göttingen.
- Günther, H. (1998). Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. Am Beispiel kleiner und grosser Buchstaben im Deutschen. *Didaktik Deutsch* 3 (4), 17–32.
- Günther, H. & Ludwig, O. (Hrsg.). (1994). *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 1. Halbband* (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft [HSK] Band 10.1). Berlin/New York: de Gruyter.
- Günther, H. & Ludwig, O. (Hrsg.). (1996). *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 2. Halbband* (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft [HSK] Band 10.2). Berlin/New York: de Gruyter.
- Handwörterbuch des deutschen Aberglaubens* (1986f.[1927ff.]). 10 Bd. Hrsg. von H. Bächtold-Stäubli unter Mitw. von E. Hoffmann-Krayer. Unveränd. Photomechan. Nachdr. Berlin/New York: de Gruyter.
- Ivo, H. (1977). *Zur Wissenschaftlichkeit der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Vorüberlegungen zu einer 'Fachunterrichtswissenschaft'*. Frankfurt/M.
- Müller-Michaels, H. (1994). Konzepte des Deutschunterrichts nach 1968. In J.S. Hohmann, (Hrsg.), *Deutschunterricht zwischen Reform und Modernismus. Blicke auf die Zeit 1968 bis heute* (S. 27–43). Frankfurt: Lang.
- Ossner, J. (1993). Praktische Wissenschaft. In A. Bremerich-Vos (Hrsg.), *Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext*. (S. 186–199). Frankfurt: Diesterweg.
- Positionspapier der Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Gesellschaften (1998): Fachdidaktik als Zentrum professioneller Lehrerbildung. *Didaktik Deutsch*, 3 (5), 95–97.
- Siegener Thesenpapier zur Deutschlehrer(innen)ausbildung (1998). *Didaktik Deutsch* 3 (5), 90–95.
- Sitta, H. (1997). Perspektiven der Deutschdidaktik: Was kann Professionalität in der Deutschdidaktik bedeuten? *schweizer schule* 6/1998.
- Weimar, K. (1989). *Geschichte der deutschen Literaturwissenschaft bis zum Ende des 19. Jahrhunderts*. München.