

Reihe
Germanistische
Linguistik

12 Kollegbuch

Herausgegeben von Hans Peter Althaus, Helmut Henne,
Roland Ris, Horst Sitta und Herbert Ernst Wiegand

Horst Sitta/Hans Josef Tymister

Linguistik und Unterricht

Max Niemeyer Verlag
Tübingen 1978



CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Sitta, Horst

Linguistik und Unterricht / Horst Sitta; Hans Josef Tymister. – 1. Aufl. – Tübingen: Niemeyer, 1978.

(Reihe germanistische Linguistik; 12 : Kollegbuch)

ISBN 3-484-10299-3

NE: Tymister, Hans Josef:

ISBN 3-484-10299-3

© Max Niemeyer Verlag Tübingen 1978

Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es auch nicht gestattet, dieses Buch oder Teile daraus auf photomechanischem Wege zu vervielfältigen. Printed in Germany

Inhalt

Vorwort	IX
1 Linguistik und Didaktik	1
1.1 Zum gegenwärtigen Verhältnis von Linguistik und Schule in der Germanistik	1
1.2 Zum Wissenschaftsverständnis in der germanistischen Linguistik	4
1.3 Die Rolle von Reduktion, Abstraktion und Idealisierung in der Wissenschaft	8
1.4 Die Dimension ‚Didaktik‘ in der Linguistik	11
1.5 Lernziele des Deutschunterrichts	14
1.5.1 Zur Legitimation schulischer Lernziele	15
1.5.2 ‚Kommunikationsfähigkeit‘ als Lernziel des Deutschunterrichts	16
1.5.3 Konsequenzen für die Organisation von Deutschunterricht	19
1.6 Bibliographische Anmerkungen	22
2 Theoretische Positionen in der Linguistik	23
2.1 Sprachinhaltsforschung	25
2.2 Konstituentenstrukturgrammatik	26
2.3 Dependenzgrammatik	27
2.4 Generative Transformationsgrammatik	29
2.5 Textlinguistik	36
2.6 Pragmalinguistik	36
2.7 Soziolinguistik	37
2.8 Psycholinguistik	37
2.9 Bibliographische Anmerkungen	40
3 Sprachtheoretische Grundannahmen	42
3.1 Die zentrale Kategorie unseres kommunikationsorientierten Vorgehens in der Linguistik und Sprachdidaktik ist der Begriff der ‚Verständigung‘	42
3.2 Kommunikation ist Austausch von Information zwischen Menschen; zum Wesen der Kommunikation gehört, daß sie partnerbezogen ist, intentionsgesteuert und erwartungsbestimmt abläuft und immer innerhalb eines situativen Kontextes erfolgt	45
3.3 Kommunikation läuft über das verbale Medium und über nonverbale Medien	50
3.4 Kommunikation kann unter dem Aspekt der ‚Sachbeziehungen‘ und unter dem Aspekt der ‚zwischenmenschlichen Beziehungen‘ betrachtet werden	51
3.5 Kommunikative Daten sind immer gedeutete Daten	54
3.6 Kommunikation und Metakommunikation	58

3.7	Linguistische Grundbegriffe kommunikationstheoretisch modifiziert	60
3.7.1	Kompetenz und Performanz	60
3.7.2	Idiolekt	62
3.7.3	Soziolekt/(Dialekt)	65
3.7.4	Textsorte	66
3.8	Bibliographische Anmerkungen	67
4	Lern- und Problembereiche der Schule	68
5	Schriftliche Kommunikation – Aufsatz	71
5.1	Probleme schulischen Aufsatzunterrichts	71
5.2	Das Problem der Beurteilung	72
5.2.1	Der Versuch R. Ulshöfers	72
5.2.2	Der Versuch G. Schröters	75
5.2.3	Probleme der Versuchsanordnung	78
5.2.4	Gründe der Beurteilungsnot	79
5.2.4.1	Die sprachdidaktischen Vorgaben	81
5.2.4.2	Die Sprachbuchebe	82
5.2.4.3	Folgen für die Beurteilungs- und Beratungspraxis	85
5.2.5	Prinzipielle Mängel des traditionellen Aufsatzkonzepts	85
5.3	Das Problem der Motivation und das Transferproblem	88
5.4	Alternative Konzepte	89
5.4.1	„Schulaufsätze – Texte für Leser“	89
5.4.2	„Aufsatzerziehung als Hilfe zur Emanzipation“	91
5.4.3	„Kreative Prozesse im ‚Aufsatzunterricht‘ “	95
5.5	Bibliographische Anmerkungen	95
6	Schriftliche Kommunikation – Orthographie/Interpunktion	96
6.1	Probleme der Orthographie- und Interpunktionsregelungen	96
6.2	Schwierigkeiten der Orthographie- und Interpunktionsregelungen	99
6.2.1	Das Lautprinzip	99
6.2.2	Das Stammprinzip	102
6.2.3	Das Homonymieprinzip	103
6.2.4	Das ästhetische Prinzip	104
6.2.5	Das pragmatische Prinzip	105
6.2.6	Das grammatische Prinzip	105
6.2.7	Die Kombination der Prinzipien	105
6.2.8	Die Interpunktionsregelungen	106
6.2.9	Orthographie und Interpunktion als Normproblem	107
6.3	Orthographie- und Interpunktionsnormen als didaktische Aufgabe.	109
6.4	Bibliographische Anmerkungen	112
7	Mündliche Kommunikation – Gesprächserziehung, Reflexion über Sprache und Kommunikation, Grammatik	113
7.1	Probleme des mündlichen Sprachunterrichts	113
7.2	Dimensionen von Kommunikationssituationen	116
7.3	Berücksichtigung der unterschiedlichen Dimensionen im mündlichen Sprachunterricht	119
7.4	„Kommunikatives Handeln“	121

7.5	‚Reflexion über Kommunikation‘	122
7.6	‚Reflexion über die Mittel der Kommunikation‘	126
7.6.1	Reflexion über nonverbale Mittel	128
7.6.2	Reflexion über sprachliche Zeichen	129
7.6.3	Reflexion über sprachliche Strukturen	132
7.6.4	Reflexion über kommunikative Handlungsmuster	133
7.7	Die Integration der unterschiedlichen Dimensionen und Situationen im konkreten Sprachunterricht	134
7.8	Linguistische Operationen im Sprachunterricht	136
7.8.1	Klangprobe	136
7.8.2	Verschiebeprobe (auch: Umstellprobe, Permutation)	137
7.8.3	Ersatzprobe (auch: Substitutionstest, Kommutation, Austauschprobe)	138
7.8.4	Abstrichprobe (auch: Weglaßprobe, Eliminierungstransformation)	140
7.8.5	Umformungsprobe (auch: Transformation)	140
7.9	Exkurs zum ‚Grammatikunterricht im engeren Sinn‘	141
7.10	Exkurs zur Arbeit mit Sprachbüchern	143
7.11	Bibliographische Anmerkungen	144
8	Sprache/Kommunikation als Medium von Unterricht	145
8.1	Sprachnormen im ‚Sachunterricht‘	145
8.2	Fachsprachige versus alltagssprachige Deutung im ‚Sachunterricht‘	148
8.3	Selbsterfüllende Prophezeiung im Kommunikationssystem ‚Schule‘	152
8.4	Exkurs zum Sprachbarrierenproblem	157
8.5	Bibliographische Anmerkungen	158
	Literaturverzeichnis	159

Vorwort

Die Entwicklung des nachfolgend vorgestellten Konzepts verdankt sich unserer gemeinsamen Arbeit (zusammen insbesondere mit Wolfgang Boettcher) in Aachen. Einzelne Komplexe daraus wurden im Rahmen verschiedener Lehrveranstaltungen an der PH Rheinland, Abteilung Aachen, an der RWTH Aachen und an der Universität Köln vorgetragen; in der vorliegenden Form geht es zurück auf eine Vorlesung für Germanistikstudenten mit Ausrichtung auf das Schulfach Deutsch an der Universität Zürich im Wintersemester 1976/77.

Das Buch will eine zusammenfassende Darstellung des Problemkomplexes ‚Linguistik und Unterricht‘ geben, wobei das Hauptgewicht auf dem Aspekt ‚Deutschunterricht‘ liegt. Als Leser des Textes stellen wir uns Lehramtsstudenten innerhalb der Germanistik, Referendare und Deutschlehrer aller Schularten und -stufen vor. Vor allem für den Studienanfänger im germanistischen Lehramtsstudium, der mit dem Buch in Einführungsveranstaltungen arbeitet, sind die Materialien aus anderen Publikationen gedacht, die an verschiedenen Stellen abgedruckt sind. Das Buch beginnt im 1. Kapitel mit der Explikation unseres Didaktikverständnisses und unserer Vorstellung von Deutschunterricht. Es gibt im 2. Kapitel eine knappe Darstellung verschiedener sprachwissenschaftlicher Schulen und ihres Bezugs zu schulischem Deutschunterricht. Im 3. Kapitel werden – z.T. unter Rückgriff auf Positionen, die im 2. Kapitel dargestellt worden sind – unsere kommunikations- und sprachtheoretischen Grundpositionen formuliert. Von diesen aus werden im zweiten Teil des Buches praktische Fragen wichtiger Lern- und Problembereiche der Schule angegangen, der Aufsatzunterricht im 5. Kapitel, Rechtschreibung/Interpunktion im 6. Kapitel, mündlicher Sprachunterricht und Grammatik im 7. Kapitel und der Problemkomplex ‚Sprache als *Medium* von Unterricht‘ im 8. Kapitel. Im Vordergrund steht dabei die Darlegung und Entfaltung *unserer* Position, nicht eine ‚neutrale‘ Darstellung der gegenwärtigen Diskussion und *anderer* Positionen. Bibliographische Anmerkungen im Anschluß an die einzelnen Kapitel verweisen auf weiterführende Literatur, wobei nicht auf Vollständigkeit Wert gelegt worden ist, sondern darauf, Publikationen anzugeben, von denen aus eigene Weiterarbeit leicht möglich ist.

Auch am Entstehen dieses Buches sind mehr beteiligt gewesen, als die Autorenangaben vermuten lassen. Neben vielen Studenten aus unseren Lehrveranstaltungen und Lehrern aus Lehrerfortbildungskursen, denen wir für Hilfe und weiterführende Kritik zu danken haben, gilt unser Dank besonders H.P. Althaus (Trier), G. Beck (Aachen) und H. Henne (Braunschweig) für wichtige Hinweise, B. Marfurt (Zürich) und P. Portmann (Zürich) für kritische Kommentare bei der

Entwicklung der Vorlesung, M. Gehlen (Aachen) für wertvolle Hilfe bei der Zusammenstellung der bibliographischen Angaben und P. Bolli (Zürich) für die geduldige Herstellung des Manuskripts.

Horst Sitta
Hans Josef Tymister

1 Linguistik und Didaktik

1.1 Zum gegenwärtigen Verhältnis von Linguistik und Schule in der Germanistik

Wer sich als externer Beobachter einen Eindruck von der Situation in der deutschen Germanistik und im Fach Deutsch in der Schule zu verschaffen sucht und dabei insbesondere die Teildisziplin der germanistischen *Linguistik* und des *Sprachunterrichts* im Schulfach Deutsch in den Blick nimmt, dem bietet sich auf den ersten Blick ein eindrucksvolles Bild:

- Das Fach Deutsch hat einen unangefochtenen Platz in der Schule, und zwar neben der Mathematik als einziges durchgehend vom ersten bis zum letzten Schuljahr und an allen Schultypen, von der Primarschule bis zu den berufsbildenden Schulen.
- Es ist als zentrales Fach so weitgehend anerkannt, daß zeitweise (in Gymnasien) nicht ausreichende Leistungen innerhalb dieses einen Faches genügen, um die Versetzung bzw. die Zuerkennung des Reifezeugnisses zu versagen. Durchaus in Einklang mit einer derartigen Wertung durch die Kultusverwaltung steht die Qualifizierung des Faches Deutsch als *Auslesefach*.
- Die germanistischen (Hochschul-) Institute sind personell und sachlich in den letzten Jahren sehr großzügig ausgestattet worden – noch immer nicht so, daß keine Probleme mehr existierten, aber doch gegenüber früheren Zeiten deutlich verbessert.
- Der Zustrom der Studenten zum Germanistikstudium ist ungebrochen, und die meisten von ihnen werden letztlich Lehrer (auch wenn ihre ursprünglichen Berufspläne in eine andere Richtung gegangen waren).
- Die Linguistik ist fest in die Deutschlehrerbildung integriert. In letzter Zeit hat sie zunehmend der Mediaevistik den Rang als erstes Wahlfach innerhalb des Germanistikstudiums abgelaufen. An den Pädagogischen Hochschulen (bzw. in der Sekundarlehrerbildung in der Schweiz) hatte sie als sprachdidaktische Teildisziplin ohne ausdrückliche Institutionalisierung schon immer einen festen Platz, den sie auch behauptet.
- Durch Gründung und Ausbau außeruniversitärer Forschungsinstitute (zu nennen ist vor allem das Institut für deutsche Sprache in Mannheim) hat die Forschungstätigkeit im Bereich der deutschen Sprache eine deutliche Förderung erfahren.
- Noch nie in der Geschichte der germanistischen Wissenschaft und des

Deutschunterrichts an der Schule gab es so viele und so vielfältige Publikationsmöglichkeiten und eine so immense Bücher- und Zeitschriftenproduktion wie heute.

Man sollte danach meinen, es bestünden die besten Voraussetzungen für ein wechselseitig fruchtbares Verhältnis zwischen Universität und Schule, und nichts läge näher, als im Sinne eines recht verstandenen Theorie-Praxis-Bezugs in der Hochschule einen ansehnlichen Teil der Forschungspotenz für das Arbeitsfeld Schule/Deutschunterricht zur Verfügung zu stellen und in der Schule einerseits die eigene Praxis an fundierter Theorie auszurichten, andererseits von Problemen der Arbeit in der Schule her gezielt Anregungen an die Forschungsinstanzen des Fachs zu geben. Die Wirklichkeit sieht anders aus*: Zwischen dem Fach Germanistik an der Hochschule und dem Fach Deutsch an der Schule liegen Welten:

- Aufseiten der *Hochschullehrer* und der *Wissenschaftler* an außeruniversitären Forschungsinstituten richtet sich das Forschungsinteresse auf alle möglichen Objektbereiche – von der automatischen Übersetzung bis zur Segmentierung akustischer Sprachsignale, von der kontrastiven Sprachanalyse bis zur Aphasie. Fast ganz ausgespart sind so wichtige Bereiche wie ‚Kommunikationssystem Schule‘ oder ‚Schulfach Deutsch‘.

Das ist nicht so zu verstehen, als würde die wissenschaftliche Dignität oder die Bedeutung dieser Bereiche geleugnet. Angesichts der Tatsache jedoch, daß die meisten Hochschulabsolventen unseres Faches Lehrer werden und angesichts der Not und der Unsicherheit in den Schulen scheint uns eine Verpflichtung unseres Faches vorzuliegen, sich über die Prioritäten Gedanken zu machen.

- Die Motivation für die *Studenten*, als Studienfach Germanistik zu wählen, ist weithin überaus diffus. Oft resultiert sie aus einem weniger kritisch-wissenschaftlichen als vielmehr schönggeistigen Interesse an Literatur; sehr oft bietet sich die Germanistik als scheinbar leicht zugängliche und nicht uninteressante Studiendisziplin an. Relativ selten ist für den Wunsch, Deutsch zu studieren, der Entschluß, Deutschlehrer zu werden, bestimmend.

Die Konsequenz ist eine unheilige Allianz, ein heimlicher (und natürlich weitgehend unbewußter) Konsensus zwischen Hochschullehrern und Studenten, sich in der Hochschularbeit nicht auf die Schule zu beziehen. Stattdessen gilt es, sich auf der Hochschule mit der reinen Wissenschaft zu beschäftigen. Geht man der Frage nach, was das ist, erhält man sehr unterschiedliche Antworten. Einig sind sich alle nur darin, daß jedenfalls Schule nichts damit zu tun hat.

* Wir sind uns des polemischen und aggressiven Charakters einiger Passagen hier und in Kapitel 1.2 bewußt und bekennen uns zu ihm: *Difficile est saturam non scribere*

Zur Illustration drei kurze Beispiele aus den letzten 20 Jahren:

1. Unsere germanistischen Lehrer in der zweiten Hälfte der 50er Jahre vertraten unter allgemeiner Zustimmung die Auffassung: ‚Ich bilde keine Deutschlehrer aus, ich bilde Germanisten aus.‘
2. In seiner ‚Einführung in die Neuere deutsche Literaturwissenschaft‘ schreibt 1966 C.O. Conrady: ‚Die Universität hat nicht die Aufgabe, die Studenten als Lehrer auszubilden, sondern sie Wissenschaft zu lehren. Das ist nicht widersinnig, sondern im Gegenteil die einzig sinnvolle Vorbildung für den späteren Beruf.‘ (S. 81). Und er fährt fort: ‚Um Mißverständnisse auszuschließen: Pädagogisches Tun und didaktische Überlegungen sind nicht minderen Wertes als das wissenschaftliche Bemühen um einen Text, sie sind nur von anderer Beschaffenheit. Pädagogisch-didaktische Erwägungen aber haben im literaturwissenschaftlichen Fachstudium nichts zu suchen. Wer solches dennoch fordert, vermengt die Bereiche, und zwar geht das zu Lasten sowohl des wissenschaftlichen Studiums als auch und besonders der Leistungsfähigkeit des späteren Deutschlehrers. Leider scheint diese Tatsache oft nicht ernst genug genommen zu werden. Fragen der Didaktik im weitesten Sinne können erst dann fruchtbar werden, wenn zuvor die Sache selbst, die sie notwendigerweise mit einbeziehen, in ihren eigenen Dimensionen erkannt worden ist. Erst auf dem Fundament eines möglichst intensiven Studiums kann sich eine Lehrtätigkeit entfalten, in der der Lehrende dem Schüler gegenüber Meister ist. Wer anderes wünscht, sollte die Konsequenzen ziehen und eine Fachschule für die Ausbildung von Studienräten fordern und sollte die Notwendigkeit wissenschaftlicher Vorbildung für diesen Beruf bestreiten.‘ (S. 81 f).
3. Im Jahre 1974 habe ich (H.S.) als Beobachter an einer Ersten (wissenschaftlichen) Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien an einer deutschen Universität teilgenommen. Der Kandidat machte seine Sache mehr schlecht als recht, so daß die Prüfungskommission schwankte, ob noch ein ‚ausreichend‘ möglich sei. Mir waren während der Prüfung eine ganze Reihe von Signalen im Verhalten des Kandidaten aufgefallen, die sicheren Rückschluß auf ziemlich starke neurotische Gestörtheit zuließen. Als ich – mehr aus Höflichkeit – gefragt wurde, wie ich den Kandidaten beurteilte, fragte ich zurück, ob man sich diesen Mann als Lehrer vorstellen könne, und wies auf meine Beobachtungen hin. Darauf der Vorsitzende des Prüfungsausschusses, übrigens ein Vertreter der Schule: ‚Diese Frage darf hier überhaupt keine Rolle spielen, derartige Dinge können hier nicht berücksichtigt werden; hier geht es nur um die *wissenschaftlichen* Leistungen.‘ – Problematisch an dieser Antwort ist für uns übrigens gar nicht einmal, daß der Vorsitzende, obwohl selbst Lehrer, eine solche Position vertreten hat, sondern daß diese unter den gegebenen Bedingungen institutionell geradezu gefordert ist.

Im Zusammenhang mit einem derartigen Wissenschafts- und Selbstverständnis der Hochschulgermanistik ist die Einstellung weiter Kreise der *Lehrerschaft* zu sehen:

- Zunächst hat der junge Lehrer die Identitätskrise zu bestehen, die die Referendarzeit (wo sie eingeführt ist) oder die erste Phase der Schulpraxis mit ihrem ‚Nun vergeßt erst einmal alles, was ihr auf der Hochschule gelernt habt‘ bringt (wobei diese Aufforderung dort, wo sich Hochschulgermanistik im skizzierten Sinn versteht, ja durchaus eine rationale Basis hat).
- Dann hat der Lehrer mit dem Gefühl des Zu-kurz-Gekommenseins fertig-

zuwerden, das daraus resultiert, daß er sich als ‚Praktiker‘ nicht mit der ‚reinen Wissenschaft‘ beschäftigen kann, die er schließlich studiert hat, sondern – sub specie von ‚Wissenschaft‘, wie er sie gelernt hat – überaus elementare Dinge zu tun hat (Wortarten und Satzglieder bestimmen, Interpunktions- und Orthographieregeln vermitteln, etc.).

- Schließlich muß er mit dem Bewußtsein zurechtkommen, daß er nach mehreren Jahren wissenschaftlicher Ausbildung, die ihn geprägt haben und die bestimmte Forderungen nach wissenschaftlichen Verfahrensweisen, nach Intersubjektivität, Nachprüfbarkeit usw. in ihm verankert haben, nun einer Praxis gegenübersteht, auf die ihn seine wissenschaftliche Ausbildung durchaus nicht vorbereitet hat, so daß er gezwungen ist, gegen seine Forderungen an sich selbst nach Kriterien des common sense zu entscheiden (z.B. in Fragen der Beurteilung von Schülerleistungen, der Anlage von Klassenarbeiten, der Auswahl von Lerninhalten). Es ist gar keine leichte Aufgabe, dabei sein gutes Gewissen zu behalten.

Diese Konstellation hat ein Verhältnis zwischen Schule und Hochschule erzeugt, das durch ein hohes Maß an Aversion, Mißtrauen und im Zusammenhang damit Uninformiertheit gekennzeichnet ist. Dem germanistischen Linguisten gilt Schule weitgehend nicht als forschungswürdiges Objekt – insofern sie wesentlich durch *Kinder* bestimmt wird, hat sie das Stigma des Nicht-ernst-zu-Nehmenden und ist auf gar keinen Fall ein Bereich, mit dem sich zu beschäftigen Ehre einbringt. Andere Dinge zählen mehr. Auf der anderen Seite genießt die Hochschule zwar den Respekt des Lehrers, aber der ist sehr oft nicht verbunden mit der Erwartung, daß von dorthin Lösungshilfen für Probleme der eigenen Praxis kommen könnten. Das geht so weit, daß Lehrerfortbildung und Kontaktstudium, organisiert von der Hochschule, mit viel mehr Zurückhaltung, ja Widerstand rechnen mußten (zumindest bei denen, die in der Schule bleiben wollen), als man gedacht hatte.

1.2 Zum Wissenschaftsverständnis in der germanistischen Linguistik

Die Hauptursache für diese Schwierigkeiten im Verhältnis von Linguistik und Schule läßt sich unseres Erachtens in der herrschenden Auffassung von Gegenstands- und Aufgabenbereich unserer Disziplin, kurz: im Wissenschaftsbegriff der germanistischen Linguistik sehen. Auf seine konstitutiven und für das Verhältnis der Linguistik zu ihren Anwendungsbereichen folgenreichsten Elemente zurückgeführt, läßt er sich durch folgende Positionen charakterisieren:

- Es gibt (auch heute noch für viele Linguisten) einen fest umrissenen Gegen-

standsbereich, eine ‚Sache selbst‘ der Linguistik (so z.B. ausdrücklich in dem oben herangezogenen Zitat von Conrady), die es zu erforschen gilt. Dieser Gegenstand ist die deutsche Sprache, vergegenständlicht, hypostasiert und herausgelöst aus den (sozialen, psychischen, situativen usw. Verwendungs-) Bezügen, in denen sie faktisch auftritt.

- Den Auftrag zur Erforschung dieses Gegenstandsbereichs haben die Forschungsinstanzen des Fachs, konkret die Hochschullehrer und die Forscher an außeruniversitären Instituten; ihr Tätigkeitsbereich ist die reine Wissenschaft. Ihnen stehen gegenüber die Praktiker, die die Ergebnisse der Wissenschaft für verschiedene Praxisbereiche nutzbar machen. Bezogen auf unser Fach entspricht dem die Unterscheidung zwischen *theoretischer* (oder *reiner*) und *angewandter Linguistik*, wobei ersterer die Theoriebildung und die eigentliche wissenschaftliche Reflexion, letzterer die Vermittlung der Forschungsergebnisse in die verschiedenen Praxisbereiche, von der Schule bis zur maschinellen Übersetzung, obliegt.
- Die Fragerichtung, unter der der Gegenstandsbereich ‚deutsche Sprache‘ angegangen wird, ist nicht durch irgendwelche ‚Zwecke‘ oder ‚Interessen‘ bestimmt: Wissenschaft ist neutral. Was Ergebnis der interesseneutralen Forschung von Wissenschaft ist, steht dann den verschiedenen Praxisbereichen zur Verfügung, die es relativ zu ihren verschiedenen Verwendungsinteressen einsetzen können.

Derartige Auffassungen sind zum allergrößten Teil nicht Ergebnisse metalinguistischer, d.h. wissenschaftstheoretischer Auseinandersetzung, sie sind vielmehr ohne explizite Diskussion entstandene Einstellungen und Haltungen, die aber Folgen haben, die sich bis in die Institutionalisierungen des Wissenschaftsbetriebs hinein verfolgen lassen.

Als Beispiele seien genannt:

1. Im Bereich der angewandten Linguistik tritt der Fachwissenschaft die Fachdidaktik gegenüber. Didaktik wird dabei in der Germanistik häufig noch im Sinne einer bloßen Methodik verstanden, deren Aufgabe lediglich darin besteht, die Ergebnisse von Wissenschaft zu didaktisieren, d.h. relativ zur geistigen Kapazität von Kindern eines bestimmten Alters oder einer bestimmten Schulstufe zuzubereiten. Allenfalls – aber das ist schon eine sehr weitreichende Auffassung von Didaktik – hätte sie die Möglichkeit, aus der Fülle der von der Wissenschaft angebotenen Ergebnisse Auswahlen zu treffen und auf der Basis dieser Auswahlen die Vermittlung von Lerngegenständen zu reflektieren. Keinesfalls ist es ihre Aufgabe, von sich aus den Wissenschaftsprozess an der Hochschule zu steuern und Anforderungen an die Forschungsinstanzen zu richten. Dominant bleibt die Wissenschaft; von ihrer Systematik her bestimmt sich, was zu forschen ist.
2. Konsequenz zu einer derartigen Wissenschaftsauffassung paßt die gegenwärtige Lehrerbildungspraxis mit ihrer Zweiteilung in eine ‚wissenschaftliche‘ Phase an der Hochschule und eine ‚pädagogisch-didaktische‘ im Referendariat. An keiner Stelle ist dabei in der 1. Phase die Reflexion auf spätere Praxis zwingend eingebaut.
3. Wo ‚Praxis‘ in der 1. Phase einbezogen wird, also in Praktika während des Hochschul-

studiums, ist die gleiche Beziehungslosigkeit der Fall. Zunächst organisiert in der Regel keiner, der seinem Selbstverständnis nach Forscher und Lehrer ist, Praktika. Wo er es doch tut, erfüllt er damit eine lästige Pflicht, die jedenfalls für seine theoriegerichtete Arbeit folgenlos ist. Das war schon immer so an den Universitäten. In dem Maß, in dem die Pädagogischen Hochschulen ‚Wissenschaftliche Hochschulen‘ wurden, entwickelten sie den gleichen Stil: Die Praktikumsbetreuung wird zunehmend entweder aus der Hochschule ausgegliedert oder an ‚Praktiker‘ im eigenen Haus delegiert, an Akademische Räte, Studienräte im Hochschuldienst oder mitarbeitende Lehrer.

Gegen die hier wirksamen Auffassungen lassen sich gewichtige Einwände vorbringen:

- Zunächst gibt es für keine Wissenschaft einen von *irgendeiner* Natur *irgendeiner* Sache her abgegrenzten Gegenstandsbereich. Es gibt lediglich eine mehr oder weniger stark und immer nur auf begrenzte Zeit wirksame Tendenz, für ein bestimmtes Bündel von Erscheinungen, das sich unter einer bestimmten Fragestellung als einheitlich präsentiert, eine Disziplin oder Teildisziplin zu eröffnen.

Daß sich im Laufe der europäischen Geistesgeschichte aus der Philosophie die artes liberales oder die heute an Akademien und in Universitäten anerkannten und damit ‚kanonisierten‘ Wissenschaften ausgegrenzt und verselbständigt haben, war nicht vorherbestimmt (und mußte folglich nicht so ausfallen wie geschehen) durch irgendwelche von Natur gegebene Gegenstandsbereiche. Gegenstandsbereiche werden vielmehr konstituiert durch Fragen und Bedürfnisse von Menschen – der Gegenstandsbereich der Theologie z.B. durch die Frage, was das Gute, was der Sinn des Lebens sei, der Gegenstandsbereich der Medizin durch den Wunsch nach Gesundheit und langem Leben usw. Und in dem Maße, in dem sich die Fragen und Bedürfnisse der Menschen verändern, verändern sich auch die Wissenschaften und ihre Gegenstandsbereiche: in neuerer Zeit z.B. die Medizin durch Einbezug der Psychiatrie.

- Die Einheitlichkeit der Fragestellung, die schließlich zur Konstitution eines Gegenstandsbereichs führt, ist in den meisten Disziplinen größer (und immer größer gewesen) als in der Germanistik/germanistischen Linguistik – diese ist vielmehr geradezu ein Paradigma für mangelnde Einheitlichkeit eines Gegenstandsbereichs und für dessen Wechsel im Laufe der Geschichte.

Die Germanistik hatte sich in ihren Anfängen in der deutschen Romantik konstituiert als Wissenschaft von der älteren deutschen Literatur und Sprache, aber auch vom älteren Rechtsleben, ja vom Leben im deutschen Mittelalter insgesamt. Bereits zwei Menschenalter später hatte sie sich um die Dimension der Gegenwartsliteratur erweitert und wurde zeitweise dominant zur reinen Goethephilologie. Heute, 100 Jahre danach, repräsentiert sie sich in wieder anderem Gewande.

- Hinter der Fragehaltung, die einen wissenschaftlichen Objektbereich konstituiert, steht immer eine ganz bestimmte ‚Neugier‘, eine bestimmte ‚Intention‘, wir können auch sagen: ein bestimmtes ‚Interesse‘, das sowohl ein *Erkenntnis-* als auch ein *Anwendungsinteresse* ist. Eine interesseneutrale Wissenschaftspraxis ist also zumindest insofern nicht möglich, als *Konstitution* und *Fragehaltung*, die die Wissenschaft prägen, von einem bestimm-

ten Interesse geleitet sind. Wer diese Interessengebundenheit von Wissenschaft bestreitet, ist lediglich unsensibel für hier vorliegende Implikationen.

So ging in die Konstitution der Germanistik im 19. Jahrhundert das Interesse ein, über die rückerinnernde Aufarbeitung großer Vergangenheit den Deutschen zu einer neuen Identität zu verhelfen; so ging bekanntlich in die Praxis der werkimmanent arbeitenden deutschen Literaturwissenschaft nach 1945 mit ihrer Ausblendung biographischer und historisch-soziologischer Elemente aus der Interpretation das Interesse ein, Tendenzen zu vermeiden, die die vorangegangene Wissenschaftsgeschichte (und die Geschichte überhaupt) bis zum Überdruß verfolgt hatte.

- Die Forschungsergebnisse einer Wissenschaft sind nun Antworten auf die Fragen, die im Rahmen des untersuchten Objektbereichs angegangen worden sind, und darüber hinaus prinzipieller: Sie befriedigen das Interesse, das zur Konstitution der je bestimmten Wissenschaft geführt hat. Daraus ergibt sich, daß diese Ergebnisse nicht in jedem beliebigen Praxisbereich angewandt werden können, sondern prinzipiell nur in solchen Bereichen, deren Fragen und Bedürfnisse konstitutiv mit in die Begründung der Wissenschaft eingegangen sind, oder anders: Die Frage der Anwendung von Forschungsergebnissen stellt sich grundsätzlich nicht erst *nachträglich*, wenn diese bereits vorliegen, sondern sie muß von vornherein mit bedacht sein, mehr: Sie muß die Wissenschaft als Wissenschaft mit konstituieren.

Mit diesem Prinzip rennt man übrigens bei einer Reihe von Wissenschaften, so bei den Ingenieurwissenschaften und in der Medizin, offene Türen ein. Lediglich in der Philosophischen Fakultät ist es notwendig, es mit Verve zu vertreten.

Im übrigen ist damit natürlich nicht bestritten, daß ‚Abfallprodukte‘ einer in bestimmter Weise zielgerichteten Forschung in Praxisbereichen Verwendung finden können, die nicht konstitutiv diese Forschung beeinflußt haben: Natürlich ist es richtig, daß z.B. die auf die Realisierung des Weltraumflugs angelegte Forschung auch Ergebnisse erbracht hat, die in völlig anderen Praxisbereichen angewandt werden können – z.B. die vielzitierte Teflonpfanne. Aber weder ist dies die Regel noch ist es legitim, derartige Ausnahmephänomene als Alibi für eine vorgeblich ‚interesseneutrale‘ Wissenschaft anzuerkennen. Die Regel ist, daß praxisrelevant die Forschung ist, die zielgerichtet auf eine ganz bestimmte Praxis hin fragt.

- Schließlich darf nicht außer acht gelassen werden, daß das Erkenntnis- und Verwendungsinteresse, das sich seinen Gegenstand erschafft, den es nun unter bestimmten Fragestellungen untersucht, auch Entscheidungen beeinflußt, die die Methodik einer je bestimmten Wissenschaft betreffen.

Die linguistische Disziplin, die sich den Gegenstand ‚Sprache‘ unter der Aufgabenstellung zurechtlegt, automatische Übersetzung mit Hilfe des Computers zu leisten, wird notwendig (hier schon unter dem Einfluß der Möglichkeiten der Computerarbeit) eine andere Methodologie entwickeln als die linguistische Disziplin, die beispielsweise mittelalterliche Texte zu rekonstruieren hat und zu deren Verständnis beizutragen sucht.

Zusammenfassend lässt sich damit sagen: *Es besteht innerhalb einer jeden wissenschaftlichen Disziplin ein nicht auflösender Zusammenhang von Erkenntnis-/Verwendungsinteresse, Gegenstandskonstitution und Methodologie. Wo das Erkenntnis-/Verwendungsinteresse auf reale Bedürfnisse der praktischen Lebenswelt bezogen ist, eignen sich die wissenschaftlichen Ergebnisse für die Befriedigung dieser Bedürfnisse; wo das nicht der Fall ist, können sie diese Bedürfnisse nicht befriedigen.*

Ein sehr stimmiges Beispiel für den Zusammenhang von Interesse, Gegenstandsbestimmung und Methodologie aus der jüngeren Geschichte der Linguistik bietet die generative Transformationsgrammatik. *Gegenstand* dieser Theorie ist der bekannte ‚ideale Sprecher/Hörer‘ Chomskys,

‚der in einer völlig homogenen Sprachgemeinschaft lebt, seine Sprache ausgezeichnet kennt und bei der Anwendung seiner Sprachkenntnis in der aktuellen Rede von solchen grammatisch irrelevanten Bedingungen wie

- begrenztes Gedächtnis
- Zerstreutheit und Verwirrung
- Verschiebung in der Aufmerksamkeit und im Interesse
- Fehler (zufällige oder typische)

nicht affiziert wird.‘ (N. Chomsky: Aspekte der Syntaxtheorie. Frankfurt 1969 S. 13)

Erkenntnis-/Verwendungsinteresse dieser Theorie ist die Beschreibung der immanenten Sprachkompetenz dieses idealen Sprecher/Hörers in der Weise, daß die einzelnen Strukturen und Variablen dieser Kompetenz computerisierbar sind – im Hintergrund dieser Theorie stand ja einmal der Anspruch, maschinelle Übersetzung zu ermöglichen. Im Zusammenhang damit wiederum entwickelte sich die spezifische *Methodologie* der generativen Transformationsgrammatik mit ihrer Rückbindung an formale Logik und Automatentheorie und ihrer Betonung des Binaritätsprinzips. Für die Befriedigung der Bedürfnisse, die diese Disziplin hervorgebracht haben, ist sie damit hervorragend geeignet. Für die Befriedigung beispielsweise der Bedürfnisse schulischer Jugendbildung ist sie es mitnichten – sie hat freilich auch nie diesen Anspruch erhoben.

1.3 Die Rolle von Reduktion, Abstraktion und Idealisierung in der Wissenschaft

Gehen wir an dieser Stelle noch einen Schritt weiter und fragen wir nach den Gründen, die für diese Zusammenhänge verantwortlich zu machen sind, so können wir – bezogen auf wissenschaftliches Arbeiten überhaupt, erläutert aber vor allem an Beispielen aus der Linguistik – folgendes festhalten:

- Es hat noch nie eine Wissenschaft gegeben, der es gelungen ist, alle Zusammenhänge, Feinheiten, Abhängigkeiten, Verflechtungen usw., die in dem Bereich existieren, auf den sie ihr Augenmerk richtet, in ihre Reflexions-tätigkeit einzubeziehen. Wissenschaft ist immer bestimmt gewesen durch
 1. Reduktion von Komplexität
 2. Abstraktion
 3. Idealisierung