



2.5 STV

h25 821 II

BT lyp. Vol. 16: 1983.

K

# GLOTTODIDACTICA

VOL • XVI





UNIwersYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

# GLOTTODIDACTICA

AN INTERNATIONAL JOURNAL  
OF APPLIED LINGUISTICS

## VOLUME XVI

Editor — Waldemar Pfeiffer, Poznań

Assistant to the editor — Wanda Kubička-Przywarska

### Editorial Advisory Board

Albert Bartoszewicz — Warszawa,  
Stanisław Gniadek — Poznań,  
Leon Kaczmarek — Lublin,  
Aleksander Szulc — Kraków,

Jacek Fisiak — Poznań,  
Franciszek Grucza — Warszawa,  
Waldemar Marton — Poznań,  
Władysław Woźniewicz — Poznań



POZNAŃ 1983

Okladkę projektowała

MARIA DOLNA



Assistant to the editor - *Wanda K. Pryzwalska*  
Editor - *Wanda K. Pryzwalska*

Redaktor techniczny: Jacek Grześkowiak

Nakład 810+90 egz. Ark. wyd. 11. Ark. druk. 8,625. Papier druk. sat. kl. III, 80 g, 70×100. Oddano do składania 11 IV 1983 r. Podpisano do druku w listopadzie 1983 r.

Druk ukończono w listopadzie 1983 r. Zam. nr 188/176 D-4/545 Cena zł 110,—

DRUKARNIA UNIWERSYTETU IM. A. MICKIEWICZA W. POZNANIU

425824 VOL 16  
EIBL UAM  
84 EO 223 1983

## CONTENTS

### I. ARTICLES

|                                                                                                                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Gerhard HELBIG, Zur Bedeutung und zu den Grenzen der Linguistik für den Fremdsprachenunterricht . . . . .                                                   | 5  |
| Rudolf ZELLWEGER, Goethes <i>Fischer</i> und Schillers <i>Fischerknabe</i> . Ein Beitrag zur Rolle der Literatur im Deutschunterricht . . . . .             | 19 |
| Jerzy BRZEZIŃSKI, Möglichkeiten und Grenzen der Programmierung des schriftbildlosen Verfahrens im Deutschunterricht. (Bericht über einen Versuch) . . . . . | 29 |
| Stanisław PUPPEL, Phonetic stereotypes and the teaching of pronunciation . . . . .                                                                          | 37 |
| Sammy Beban CHUMBOW, The status of French phonemic length as a pedagogical norm . . . . .                                                                   | 41 |
| Adam JAWORSKI, A note on teaching contrastive linguistics to students of English at Polish universities . . . . .                                           | 53 |

### II. NOTES AND DISCUSSIONS

|                                                                                                                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Gyula SZANYI, Wirklichkeit, Sprachwirklichkeit, Konservierung der Sprachwirklichkeit . . . . .                                                                                       | 59 |
| Waldemar PFEIFFER, Maria DRAŻYŃSKA-DEJA, Czesław KAROLAK, „Deutsch mal anders“ — Entwurf einer Lehrbuchkonzeption. Diskussionsbeitrag zur Aufbereitung von Lehrmaterialien . . . . . | 69 |
| Wojciech PASTERNAK, On glottodidactics as a scientific discipline . . . . .                                                                                                          | 87 |

### III. REVIEW ARTICLES

|                                                                                                                                                               |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Waldemar PFEIFFER, Rezension der <i>Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache)</i> von Günther Desselmann und Harald Hellmich . . . . . | 93 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

### IV. REVIEWS

|                                                                                                                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gerhard Helbig, Sprachwissenschaft — Konfrontation — Fremdsprachenunterricht (Janusz ZYDRON) . . . . .                                                                  | 103 |
| Wolfgang Boeck (Hrsg.), Kommunikativ-funktionale Sprachbetrachtung als theoretische Grundlage für den Fremdsprachenunterricht. Ein Sammelband (Janusz ZYDRON) . . . . . | 107 |
| Jürgen Quetz, Albert Raasch (Hrsg.), Fremdsprachenlehrer für die Erwachsenenbildung (Janusz ZYDRON) . . . . .                                                           | 108 |

|                                                                                                                                                                                                                                                      |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Waldemar Pfeiffer (Hrsg.), Deutsch als Fachsprache. Materialien des Internationalen Symposiums des Polnischen Neuphilologenverbandes und des Internationalen Deutschlehrerverbandes, Poznań 3. — 6. 9. 1981 (Rudolf KERN) . . .                      | 110 |
| Erstes Linguodidaktisches Kolloquium. Wissenschaftliche Tagung (Barbara SKOWRONEK) . . . . .                                                                                                                                                         | 113 |
| Istvan Kosaras, Grundwortschatz der deutschen Sprache. Einsprachiges Wörterbuch (Janusz ZYDRON) . . . . .                                                                                                                                            | 117 |
| Rainer Scheckel, Bildgeleitete Sprachspiele (Jan KORZENIEWSKI) . . . . .                                                                                                                                                                             | 119 |
| Maria Grala, Wanda Przywarska, W Polsce po polsku. An Elementary Polish Course for English Speakers und Wanda Przywarska, Maria Grala, W Polsce po polsku. Cours élémentaire de langue polonaise pour les francophones (Barbara SKOWRONEK) . . . . . | 121 |
| J.-R. Ladmiral, Traduire: théorèmes pour la traduction (Jacek PLECINŃSKI) . . .                                                                                                                                                                      | 122 |
| Leon Kaczmarek, Nasze dziecko uczy się mowy [Notre enfant apprend la parole] (Krystyna BŁACHNIO) . . . . .                                                                                                                                           | 125 |
| Mélanges Pédagogiques (Wanda KUBICKA-PRZYWARSKA) . . . . .                                                                                                                                                                                           | 127 |
| Ана Илиева, Методика на чуждоезиковото обучение. Немски език (Tadeusz PA-CHOLCZYK) . . . . .                                                                                                                                                         | 129 |
| Stanisław P. Kaczmarek, Transferencja gramatyczna w dydaktyce języka obcego [Грамматическая трансференция в обучении иностранному языку] (Marek SZALEK) . . . . .                                                                                    | 131 |
| V. REPORTS                                                                                                                                                                                                                                           |     |
| Zum Unterricht der dänischen Sprache an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań (Holger HERMANSEN, Eugeniusz RAJNIK) . . . . .                                                                                                                     | 133 |
| VI. PUBLICATIONS RECEIVED . . . . .                                                                                                                                                                                                                  | 137 |

## I. ARTICLES

### ZUR BEDEUTUNG UND ZU DEN GRENZEN DER LINGUISTIK FÜR DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

GERHARD HELBIG

*Karl-Marx-Universität, Leipzig*

1. In der Beantwortung der Frage nach der Bedeutung der Linguistik für den Fremdsprachenunterricht hat sich international in den letzten 2 Jahrzehnten eine deutliche Wende vollzogen: Während früher zumeist die Sprachwissenschaft als einzige oder primäre Grundlagenwissenschaft für den Fremdsprachenunterricht angesehen und der Fremdsprachenunterricht in einseitiger Weise als „angewandte Sprachwissenschaft“ aufgefaßt wurde, hat sich heute die Einsicht durchgesetzt, daß der Fremdsprachenunterricht nicht ausschließlich von linguistischen Faktoren determiniert wird, daß die Sprachwissenschaft keineswegs direkter Ausgangspunkt, Inhalt und Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist, weil im Fremdsprachenunterricht nicht die Sprachwissenschaft, sondern die Sprache gelehrt wird und das Ziel des Fremdsprachenunterrichts nicht primär systematische Kenntnisse über die Sprache, sondern vor allem kommunikative Fertigkeiten sind.<sup>1</sup> Diese Wende ist letztlich motiviert durch die Anforderungen der Gesellschaft an den Fremdsprachenunterricht, hat — mit Recht — zu einer kommunikativen Orientierung des Fremdsprachenunterrichts geführt, die jedoch nicht in undialektischer Weise dazu verführen darf, der Sprachwissenschaft ihre Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht abzuspochen oder diese Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht zu reduzieren auf ihre direkte Bedeutung im Fremdsprachenunterricht (weil damit in kurzschlüssiger Weise eine Beziehung zwischen Linguistik und Schüler hergestellt wird, folglich Lehrbuchautor und Lehrer als notwendige Vermittlungsinstanzen übersprungen werden).<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. dazu ausführlicher G. Helbig (1981) *Sprachwissenschaft — Konfrontation — Fremdsprachenunterricht*, Leipzig.

<sup>2</sup> Vgl. dazu bereits G. Helbig (1972) *Zum Verhältnis von Grammatik und Fremdsprachenunterricht*. In: DaF 1, S. 10f.; G. Helbig (1980) *Die Bedeutung der Sprachwissenschaft für den Fremdsprachenunterricht*. In: DaF 3, S. 138.

Vielmehr wird man heute davon ausgehen müssen, daß die Sprachwissenschaft allein nicht zu einer Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts führen kann, daß es umgekehrt aber auch eine Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts ohne Sprachwissenschaft (z.B. allein durch methodische Übungstechnologien oder audiovisuelle Verfahren) nicht geben kann. Die Sprachwissenschaft erweist sich als notwendige, aber allein nicht zureichende Voraussetzung für den Fremdsprachenunterricht; die Beziehungen zwischen Sprachwissenschaft und Fremdsprachenunterricht sind komplizierter und indirekter, als man früher angenommen hatte, sind einerseits notwendig, andererseits, aber nicht mechanisch und nicht direkt: notwendig deshalb, weil die Sprachwissenschaft Struktur und Funktion der Sprache(n) zum Gegenstand hat und eines der Ziele des Fremdsprachenunterrichts darin besteht, zur Vermittlung und Beherrschung dieser Strukturen und Funktionen zu führen, nicht mechanisch und nicht direkt deshalb, weil die Linguistik ihren Gegenstand in seiner Struktur beschreibt, ohne die Prozesse der Sprachaneignung, -erlernung und -vermittlung zu berücksichtigen (d.h. weil sie linguistischen Gesichtspunkten folgt und von psychologischen, didaktischen und methodischen Erwägungen absieht).<sup>3</sup>

2. Damit ist die entscheidende Frage nach der Anwendung der Linguistik auf den Sprachunterricht bzw. der Umsetzung linguistischer Erkenntnisse für die Zwecke des Sprachunterrichts (z.B. in ein System von direkten Lehrmaterialien, wie es dem Unterricht zugrunde gelegt und dem Schüler präsentiert wird) aufgeworfen. Es handelt sich um die notwendige Unterscheidung zwischen der Sprachwissenschaft an sich und ihrer Anwendung im Fremdsprachenunterricht, um die Unterscheidung zwischen einer linguistischen Grammatik (die systeminternen linguistischen Gesetzmäßigkeiten folgt) und einer didaktischen Grammatik, d.h. einem System von direkten Lehrmaterialien, das eine Auswahl, Adaption und Umformulierung dieser linguistischen Grammatik unter psychologischen, lerntheoretischen, didaktischen, methodischen u.a. Faktoren darstellt.<sup>4</sup>

Im Zusammenhang damit ergeben sich die Fragen:

- a) von welchen objektiven Bedingungen und Faktoren der genannte Umsetzungsprozeß determiniert wird;

<sup>3</sup> Vgl. dazu ausführlicher K. E. Heidolph (1977) *Bemerkungen zur Funktion der Grammatik für den Fremdsprachenunterricht* (hekt.), Berlin; G. Helbig (1978) *Zu einigen Fragen des Verhältnisses von Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik, Methodik und Fremdsprachenunterricht*. In: LS A/49, Berlin, S. 22 ff.

<sup>4</sup> Zum Begriff der „didaktischen“ und „pädagogischen Grammatik“ vgl. auch G. Helbig, *Sprachwissenschaft — Konfrontation — Fremdsprachenunterricht*, a.a.O., 56 f., 60 ff.

b) welche Wissenschaftsdisziplinen diese Bedingungen und Faktoren zu ermitteln und abzubilden haben.

Kein Zweifel dürfte daran bestehen, daß es sehr unterschiedliche Faktoren sind, die für diese Umsetzung verantwortlich sind, die insgesamt das gesellschaftliche Bedingungsgefüge für den konkreten Fremdsprachenunterricht abstecken: Zu ihnen gehören z.B. das Unterrichtsziel und die angestrebten Zielfähigkeiten (die im Grunde in direkter Weise gesellschaftlich vorgegeben, außerlinguistisch und auch vormethodisch sind), Unterrichtsart, Lernalter und andere physiologische Faktoren, lerntheoretische Konzepte und andere psychologische Faktoren, Unterrichtsstufe, Unterrichtsform, Unterrichtsmittel.<sup>5</sup> Mit diesen Faktoren korrespondieren (auf der Abbildebene) jene Wissenschaften, die gewöhnlich als Grundlagen- oder Mutterwissenschaften für den Fremdsprachenunterricht angesehen werden, von denen wir zwar wissen, daß sie es sind, und ungefähr auch, welche es sind (außer der Linguistik z.B. die Psychologie, die Pädagogik, die Didaktik, die Methodik), von denen wir aber noch nicht genau wissen, in welcher Weise sie es sind, d.h., welche Teilsachverhalte des komplexen Objektsbereichs Fremdsprachenunterricht von welcher Disziplin abgebildet werden müssen.<sup>6</sup>

3. Diese Unsicherheiten haben mindestens teilweise ihre Ursache darin, daß der genannte Umsetzungsprozeß lange Zeit gar nicht gesehen oder mißverstanden worden ist. Die Geschichte der Sprachwissenschaft und des Fremdsprachenunterrichts bietet vielmehr in der Vergangenheit das Bild einer zu direkten Beziehung zwischen Linguistik und Fremdsprachenunterricht: Das gilt für die traditionelle Grammatik und die mit ihren zumeist verbundenen grammatischen Übersetzungsmethoden (bei direkter Übertragung sprachwissenschaftlicher Erkenntnisse in den Sprachunterricht glaubte man, die Sprache zu beherrschen, wenn man die Regeln kannte, wobei bestenfalls Kenntnisse, aber keine Fähigkeiten und Fertigkeiten erreicht wurden), gilt aber auch für die strukturalistischen Grammatiken und die mit ihnen zumeist gekoppelten Methoden des „pattern drill“ (man sprach sogar von „linguistischen Methoden“, Linguisten waren oft zugleich Fremdsprachenlehrer und schrieben selbst die Lehrbücher).<sup>7</sup> Dieses Bild änderte sich erst,

<sup>5</sup> Vgl. dazu bereits H. Hellmich (1969) *Lerntheorie und Applikation linguistischer Theorien im Fremdsprachenunterricht*. In: DaF 5, S. 358; W. Pfeiffer (1977) *Some Problems of the Theory of Materials Preparation for Foreign Teaching*. In: Glottodidactica IX, Poznań, S. 5 f. Vgl. auch die unter Anm. 1 und 2 genannten Arbeiten.

<sup>6</sup> Vgl. dazu bereits G. Helbig (1975) *Die Bedeutung der Sprachwissenschaft für den Fremdsprachenunterricht*, a.a.O., S. 139. Vorher bereits in: Sprachwissenschaft und Fremdsprachenunterricht. Als: LS A/20, Berlin, S. 2, 76.

<sup>7</sup> Vgl. dazu ausführlicher G. Helbig (1969) *Zur Applikation moderner linguistischer Theorien im Fremdsprachenunterricht und zu den Beziehungen zwischen Sprach- und Lerntheorien*. In: DaF 1.

als mit der generativen Grammatik ein anderer Typ von Grammatik entstand, der — im Unterschied zum klassischen Strukturalismus — nichts direkt mit dem Fremdsprachenunterricht zu tun hatte, seine Impulse auch nicht direkt dem Fremdsprachenunterricht verdankte, vielmehr ein kompliziertes linguistisches Regelwerk entwickelte, das vom Lehrer in direkter Weise nicht mehr handhabbar war. Es entstanden „gestörte Beziehungen“ zwischen Sprachwissenschaft und Fremdsprachenunterricht,<sup>8</sup> entstand ein Vakuum, so daß viele Lehrer von der Linguistik (die ihnen nicht mehr das bot, das sie ihnen scheinbar früher geboten hatte) enttäuscht waren und eine Tendenz zu einem Fremdsprachenunterricht „ohne Sprachwissenschaft“ beobachtbar war. Das Mißverständnis, das zu dieser Tendenz führte, war die fehlende Einsicht in den notwendigen Umsetzungsprozeß, in die Tatsache, daß das, was für die Sprachwissenschaft selbst einen notwendigen Erkenntnisfortschritt bedeutete (ein komplizierterer linguistischer Erklärungsrahmen mit einer stärker formalisierten Wissenschaftssprache),<sup>9</sup> sich auf ihre direkte Anwendung für den Fremdsprachenunterricht zunächst als Nachteil erwies. Mit dem genannten Vakuum wurde jedoch in dieser Situation zugleich zum ersten Mal mit aller Deutlichkeit das genannte Problem der Umsetzung und Überführung sprachwissenschaftlicher Erkenntnisse sichtbar, jenes zentrale Problem, das in der traditionellen und strukturalistischen Grammatik verdunkelt war und das erneut verdunkelt wird — zumeist unter Schlagwörtern wie „kommunikative“, „funktionale“ oder „situative Grammatik“<sup>10</sup>, wenn versucht wird, die Umsetzung in den Gegenstandsbereich der Grammatik selbst zurückzuprojizieren, die Sprachwissenschaft und ihre Anwendung einfach zu „verquicken“ und damit letztlich System und Tätigkeit zu identifizieren.<sup>11</sup>

4. Die Verkenennung dieses Umsetzungsprozesses hängt auch mit unklaren Vorstellungen über das Verhältnis zwischen Linguistik und Methodik zusammen — als den beiden Disziplinen, die für den Fremdsprachenunterricht wohl am längsten institutionalisiert sind. Bei aller Notwendigkeit der

<sup>8</sup> Vgl. C. Sanders (1975) *Troubled Relations — Linguistic Theory and Language Teaching*. In: *Modern Languages* 3.

<sup>9</sup> Zur Wissenschaftssprache vgl. R. Růžicka (u.a.) (1979) *Das Verhältnis von allgemeiner Methodologie und Methodologie der Linguistik*. In: LS A/62/I, Berlin, S. 102 ff.

<sup>10</sup> Vgl. z. B. W. Schmidt in W. Neumann (1976) *Theoretische Probleme der Sprachwissenschaft*, Berlin, S. 34 f.; W. Apelt (1965) *Situational Grammar — ein elementares Anliegen des modernen Fremdsprachenunterrichts*. In: *Fremdsprachenunterricht* 9; W. Spiewok (1977) *Brauchen wir eine kommunikative Grammatik?* In: *Sprachpflege* 7; A. Hoppe (1969) *Aufbau einer Sprachunterrichtsmethodik auf der „kommunikativen Grammatik“*. In: *Der Deutschunterricht* 4.

<sup>11</sup> Vgl. dazu kritisch bereits K. E. Heidolph, a.a.O.; G. Helbig, *Sprachwissenschaft — Konfrontation — Fremdsprachenunterricht*, a.a.O., S. 115 ff.

Kooperation und von integrativen Fragestellungen (die sich aus dem komplexen Objektsbereich Fremdsprachenunterricht ergeben) bedarf es zunächst einer Klärung der unterschiedlichen Gegenstandsbereiche beider Disziplinen. Vereinfacht gesagt: Die Linguistik untersucht, wie die Sprache strukturiert ist, wie sie sich entwickelt und wie sie in der Kommunikation funktioniert, die Methodik (im engeren Sinne) dagegen geht der Frage nach, wie der Prozeß der Aneignung einer Einzelsprache im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht optimal gestaltet und gesteuert werden kann.<sup>12</sup> Diese Unterscheidung schließt ein,

- a) daß die Methodik (in diesem engeren Sinne) nicht eo ipso identifiziert werden darf mit einer allgemeinen Theorie des Fremdsprachenunterrichts oder des Spracherwerbs,
- b) daß es keine Methodik einer Einzelsprache geben kann, die nicht auf einer vorgängigen linguistischen Beschreibung dieser Einzelsprache abhängig ist,
- c) daß die Linguistik eine notwendige, aber allein nicht zureichende Voraussetzung für den Fremdsprachenunterricht ist, weil sie viele Fragen des Fremdsprachenunterrichts nicht beantworten kann: Sie beantwortet zwar die Fragen, wie die Sprachen strukturiert sind und wie sie funktionieren, aber nicht die Fragen, wie sie gelernt werden, wie zu diesem Zweck die Lehrmaterialien beschaffen sein sollten, oder gar, wie der Lehrer seine Unterrichtsstunde gestalten sollte. Wie es Bereiche des Fremdsprachenunterrichts gibt, für die die Linguistik nicht kompetent ist, so gibt es umgekehrt Bereiche der Linguistik, die für den Fremdsprachenunterricht irrelevant sind (wie es wohl heutzutage überhaupt keine geradlinigen Beziehungen zwischen den Objektsbereichen und den sie abbildenden Wissenschaftsdisziplinen mehr gibt).

Auf diese Weise erweisen sich die Beziehungen zwischen Linguistik und Methodik keineswegs als so direkt, wie man vielfach angenommen hat (was die Ursache für manche Mißverständnisse war und ist). Vielmehr ist zwischen den linguistischen Fragen nach Struktur und Funktion der Einzelsprachen und den methodischen Fragen nach den optimalen Verfahren ihrer Vermittlung im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht ein ganzes Reservoir von Fragen angesiedelt, die den Erwerb von Fragen überhaupt betreffen und folglich weder von der Linguistik noch von der Methodik adäquat behandelt werden können. Deshalb wäre es falsch, aus der von uns beschriebenen und erklärten Reduzierung des „Anspruches“ der Linguistik auf den Fremdsprachenunterricht einen erhöhten „Anspruch“ der Methodik auf den Fremdsprachenunterricht abzuleiten. Eine solche Schlußfolgerung würde sich

<sup>12</sup> Vgl. dazu auch G. Helbig, *Die Bedeutung der Sprachwissenschaft für den Fremdsprachenunterricht*, a.a.O., S. 140 ff.

nur auf der Basis der falschen Voraussetzung ergeben, daß alles das, was nicht von der Linguistik zu leisten ist, von der Methodik zu leisten ist (oder umgekehrt). Diese Voraussetzung ist aber deshalb falsch, weil sie von den beiden (historisch ältesten und am meisten etablierten) Disziplinen als Abbildbereichen ausgeht und nicht — wie es für die marxistische Erkenntnistheorie selbstverständlich ist — von den Objekten und Objektsbereichen, die den Abbildungen in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen zugrunde liegen. Ein Ausgang von diesen Objektsbereichen indes führt zu der Schlußfolgerung, nicht nur den „Anspruch“ der Linguistik, sondern in gleicher Weise auch den „Anspruch“ der Methodik auf den Fremdsprachenunterricht zu reduzieren.

5. Diese These ergibt sich aus einer Rangordnung von Fragestellungen, die in tentativer Weise verschiedenen Disziplinen zugewiesen werden müssen, die erst insgesamt eine komplexe Theorie des Fremdsprachenunterrichts konstituieren können:<sup>13</sup>

- 1) Eine Theorie des Spracherwerbs hat zu fragen, wie Sprachen überhaupt erworben, nach welchen Gesetzmäßigkeiten und Mechanismen die entsprechenden Prozesse physiologisch und psychologisch ablaufen.
- 2) Eine allgemeine Didaktik des Fremdsprachenunterrichts hätte zu klären, welche Gesetzmäßigkeiten für das Lehren von Fremdsprachen, d.h. für die institutionalisierte Vermittlung von Fremdsprachen generell (unabhängig von konkreten Bedingungsgefügen und unabhängig von konkreten Einzelsprachen) gelten.
- 3) Eine spezielle Methodik einer Einzelsprache hätte der Frage nachzugehen, welche Verfahren der optimalen Aneignung dieser Sprache in einem konkreten Bedingungsgefüge des jeweiligen institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts dienen.

Diese Differenzierung geht davon aus, daß der institutionelle Erwerb einer Fremdsprache unter konkreten Bedingungsgefügen nur ein Spezialfall des institutionalisierten Erwerbs von Fremdsprachen und dieser wieder ein Spezialfall des Spracherwerbs überhaupt ist. Insofern setzt (wenigstens in nuce) offenbar eine spezielle Methodik für die optimale Aneignung einer Einzelsprache unter einem konkreten Bedingungsgefüge eine allgemeine Didaktik des Fremdsprachenunterrichts und diese wieder eine noch allgemeinere Theorie des Spracherwerbs voraus (die ihrerseits von dem Unterschied zwischen Mutter- und Fremdsprache, zwischen natürlichem und institutionalisiertem Spracherwerb abstrahiert). Diese Fundierungsverhältnisse — vom Allgemeinen zum Besonderen bzw. vom Grundlegenden zum Abgeleiteten bei den Fragestellungen 1) bis 3) — haben auch dazu geführt, daß sich in der internationalen Diskussion nicht nur eine deutlichere Tren-

<sup>13</sup> Vgl. ausführlicher G. Helbig (1977) *Linguistik, Methodik und Fremdsprachenunterricht (Notizen zu ihren Beziehungen)*. In: LAB 16, Leipzig.

nung von Methodik und Didaktik abzeichnet (erstere immer an konkrete Einzelsprache und an konkretes Bedingungsgefüge gebunden, letztere nicht),<sup>14</sup> sondern darüber hinaus auch die Notwendigkeit einer noch allgemeineren Theorie des Spracherwerbs deutlich geworden ist.<sup>15</sup> Die Methodik ist deshalb keine Didaktik, keine Theorie des Spracherwerbs und erst recht keine komplexe Theorie des Fremdsprachenunterrichts (diese kann sich erst aus den Fragestellungen 1) bis 3) ergeben). Sie setzt vielmehr die Erkenntnisse der ihr vorgeordneten Bereiche (der Theorie des Spracherwerbs und der Didaktik) in hohem Maße voraus, schon deshalb, weil die Frage danach, wie Prozesse der Aneignung einer Einzelsprache gesteuert und optimiert werden können, im Grunde ein sicheres Wissen darüber voraussetzt, wie diese Prozesse überhaupt (physiologisch und psychologisch) verlaufen (können). Darüber hinaus wird durch die genannte Differenzierung und die Standortbestimmung der Methodik innerhalb einer (noch nicht wesentlich ausgebauten) Theorie des Fremdsprachenunterrichts auch die ungerechtfertigte Vermischung zwischen den Prozessen des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen abgebaut, die oftmals zu einer „Konfusion“ geführt hat (man kann eine Fremdsprache bekanntlich lernen, ohne daß man belehrt wird, und man kann — das weiß jeder Lehrer — eine Fremdsprache auch lehren, ohne daß sie gelernt wird).<sup>16</sup> Während die oben genannten Fragestellungen 2) und 3) primär auf das Lernen ausgerichtet sind, führt die Fragestellung 1) auf das Lernen zurück. Die international beobachtbare Akzentverlagerung vom Lehren auf das Lernen, vom Lehrenden auf den Lernenden ist schon deshalb berechtigt und notwendig, weil Strategien und Taktiken des Lehrbuchautors und Lehrers nur sinnvoll begründet werden können auf der Basis von — physiologischen und psychologischen — Einsichten in Lernprozesse, weil Lehrprozesse einerseits nur effektiv steuerbar sind auf der Basis von Einsichten in Lernprozesse und andererseits immer nur sinnvoll sind als Mittel zu Lernprozessen (als ihr eigentlicher Zweck).

Die damit verbundene Akzentsetzung und — bis zu einem gewissen Grade auch — Umkehrung des Blickes läßt die Rolle der Psychologie im Rahmen der Grundlagenwissenschaften für den Fremdsprachenunterricht deutlich

<sup>14</sup> Vgl. dazu auch: G. Desselmann (1978) *Fremdsprachendidaktik — Unterrichtsmethodik der einzelnen Fremdsprache*. In: LS A/49, Berlin.

<sup>15</sup> Vgl. dazu ausführlicher W. Reinecke (1977) *Linguodidaktik oder Methodik des Fremdsprachenunterrichts?* In: WZ der KMU Leipzig, GSR 2; W. Reinecke (1979) *Einige Bemerkungen zur Linguodidaktik als Bestandteil einer Theorie des Fremdsprachenunterrichts*. In: DaF 5.

<sup>16</sup> Vgl. L. A. Jacobovits (1970) *Foreign Language Learning. A Psycholinguistic Analysis of the Issues*, Rowley/Mass, S. IX, f., 90 f. Vgl. dazu und zum folgenden auch S. P. Corder (1974) *The Significance of Learners' Errors*. In: *Error Analysis*. Hrsg. J. C. Richards, London, S. 20.

erkennen. Als Linguist und Nicht-Psychologe waren wir von den Grenzen der Linguistik für den Fremdsprachenunterricht ausgegangen und sind zu dem Schluß geführt worden, daß diejenigen Aspekte des Fremdsprachenunterrichts, die nicht von der Linguistik erfaßt werden, nicht allein von der Methodik, sondern auch (und sogar primär) in den Gegenstandsbereich der Psychologie fallen, da erst diese die erforderlichen Voraussetzungen für wesentliche Fragen der Methodik zu schaffen vermag.

6. Deshalb müssen die Erkenntnisse der Linguistik bei ihrer Umsetzung für den Fremdsprachenunterricht eine entscheidende Brechung durch die Erkenntnisse der Psychologie erfahren. Es gibt zunächst einen Input der Linguistik in den Fremdsprachenunterricht (darin besteht die im Titel unseres Beitrages genannte Bedeutung der Linguistik für den Fremdsprachenunterricht); was ihre Grenzen anlangt, so liegen sie vorrangig in dieser Brechung begründet. Natürlich sind die Erkenntnisse, die die Linguistik in vermittelter Weise für den Fremdsprachenunterricht bereitstellt, von verschiedener Art: Sie reichen von Informationen der Sprachtheorie (über Wesen und Funktion der Sprache im allgemeinen, über Kategoriensystem, Metasprache, Methodenarsenal usw.) über Informationen aus der Deskription der Einzelsprachen (über Einheiten und Regularitäten) bis hin zu Informationen aus dem konfrontativen Vergleich mehrerer Einzelsprachen (als unmittelbare Eingabe in den Fremdsprachenunterricht).<sup>17</sup> Aber alle diese Informationen bedürfen der psychologischen Untersuchung sowie der didaktischen und methodischen Umsetzung. Das gilt schon für die linguistische Beschreibung der Einzelsprachen — wohl den wichtigsten Beitrag der Linguistik für den Fremdsprachenunterricht —, die dem Lehrbuchautor und dem Lehrer ein System von sprachlichen Einheiten und Strukturen sowie ein System von Regeln liefert, wie diese Einheiten zu Strukturen kombiniert werden können. Aber die in der Linguistik erarbeiteten Einheiten, Strukturen und Regeln können nicht in der gleichen (linguistischen) Weise in den Unterricht eingeführt werden, sondern bedürfen der Adaption und Umsetzung auf den genannten Stufen, nicht nur, weil Ziel und Metasprache sich bei Linguistik und Fremdsprachenunterricht unterscheiden,<sup>18</sup> sondern auch, weil die kognitiven Prozesse beim Spracherwerb nicht völlig parallel mit der linguistischen Abfolge (und Hierarchie) der Regeln verlaufen (müssen), weil es keine gerad-

---

<sup>17</sup> Vgl. ausführlicher G. Helbig, *Die Bedeutung der Sprachwissenschaft für den Fremdsprachenunterricht*, a.a.O., S. 144 f.; G. Helbig, *Sprachwissenschaft — Konfrontation — Fremdsprachenunterricht*, a.a.O., S. 101 ff.

<sup>18</sup> Vgl. dazu auch W. Motsch (1970) *Zur Entwicklung der modernen Grammatiktheorie und ihrer Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht*. In: DaF 1—2, S. 20 ff.

linige Entsprechung zwischen linguistischen Regeln einerseits und kognitiven Prozessen (d.h. auch Lernprozessen) andererseits gibt.<sup>19</sup> Ähnliches trifft auch auf bestimmte Methoden zu, die zwar ursprünglich in der Linguistik entwickelt worden sind, aber nicht immer direkte psychische Korrelate haben (müssen) und in methodischen Übungsformen eine Adaption erfahren (so muß eine Transformation als operationelle linguistische Prozedur nicht notwendig bei Erwerb oder Verwendung von Sprache ein Analogon haben, ebensowenig wie Transformationsübungen als Anwendungen mit den linguistischen Operationen gleichgesetzt werden dürfen). Erst recht wird die genannte Brechung deutlich angesichts der Tatsache, daß die Grammatiktheorien in der Regel — z.T. gewollt, z.T. ungewollt — bestimmte Hypothesen über den Spracherwerb mitgeliefert haben und auf diese Weise über solche hypothetische Lerntheorien den Fremdsprachenunterricht maßgeblich beeinflußt haben (so war der Strukturalismus mit einer behavioristischen Lerntheorie, die generative Grammatik mit der kognitiven Theorie einer regelkonstruierenden Grammatik verbunden).<sup>20</sup> Dabei muß jedoch die Frage beantwortet werden, ob und inwieweit die linguistischen Konstrukte zugleich eine psychische Realität sind, inwieweit psychische Prozesse mit linguistischen Modellen korrespondieren, ob es direkte Korrelationen gibt zwischen der linguistischen Grammatik (in der Kompetenz) und mentalen Prozessen der aktuellen Sprachverwendung und des Spracherwerbs. Es gibt Psycholinguisten, die zunächst diese „Korrelationshypothese“ verfochten haben, es gibt aber auch (und immer mehr) Psycholinguisten, die eine solche direkte Korrelation zwischen linguistischer Grammatik und mentalen Prozessen ablehnen,<sup>21</sup> die die linguistische Kompetenz nicht mehr als die Basis für die Erklärung der Performanz ansehen und die Frage stellen, ob überhaupt die Regeln der Kompetenz in der Performanz eingeschlossen sind<sup>22</sup> bzw. verkürzte Zuordnungsstrategien wirksam sind.<sup>23</sup> Auf jeden Fall dürfen linguistische Modelle nicht mechanisch und automatisch als psychologische

<sup>19</sup> Vgl. z. B. J. T. Lamendella (1969) *On the irrelevance of transformational grammar to second-language pedagogy*. In: *Language Learning* 19.

<sup>20</sup> Vgl. ausführlicher G. Helbig, *Zur Applikation moderner linguistischer Theorien...*, a.a.O.

<sup>21</sup> Vgl. ausführlicher H. Leuninger /M. H. Miller/F. Müller (1972) *Psycholinguistik. Ein Forschungsbericht*, Frankfurt/M., S. 48 ff.; vgl. auch U. Esser (1974) *Zu einigen inhaltlichen Fragestellungen, methodologischen Positionen und methodischen Zugängen der Psycholinguistik*. In: *DaF* 1, S. 13 ff.

<sup>22</sup> Vgl. z. B. T. G. Bever (1970) *The Cognitive Basis for Linguistic Structures*. In: *Cognition and the Development of Language*. Hrsg. J. R. Hayes, New York u.a.

<sup>23</sup> Vgl. dazu W. Motsch (1972) *Gedanken zum Verhältnis zwischen Linguistik, Psychologie und Fremdsprachenunterricht*. In: *DaF* 4.

Prozesse interpretiert und ausgegeben werden, hat bei Theorien des Spracherwerbs der Psychologe und Psycholinguist das entscheidende Wort, nicht der Linguist, der sonst die Binsenwahrheit vergessen würde, daß die Sprache, nicht das Lernen Gegenstand der Linguistik ist.<sup>24</sup>

7. Dieser Tatbestand wird besonders deutlich auch in der Entwicklungsgeschichte der konfrontativen Linguistik und in den gegenwärtigen Diskussionen um deren Status, deren Wert und/oder Unwert.<sup>25</sup> Ursprünglich war dieser Zweig der Linguistik mit der praktischen Zielstellung entstanden, die Probleme zu finden, die die Sprecher einer Sprache haben, wenn sie eine andere Sprache lernen — in der Annahme, daß die in der Muttersprache ähnlichen Elemente für den Lernenden einfach, die in der Muttersprache divergierenden Elemente schwierig sein würden.<sup>26</sup> Als sich herausstellte, daß diese Annahme nicht zutreffend war, weil der Schwierigkeitsgrad beim Sprachenlernen keine direkte und proportionale Folge von Strukturdifferenzen zwischen zwei Sprachen ist (vielmehr zwischen beiden Faktoren — einer linguistischen Eigenschaft des Sprachsystems und einer psycholinguistischen Eigenschaft beim Spracherwerb — keine direkte Korrelation hergestellt werden kann) und die schwierigen Stellen beim Lernen von Fremdsprachen keineswegs nur im Bereich stark differierender Spracherecheinungen lokalisiert werden können,<sup>27</sup> wurde in einer zweiten Phase die Forderung nach einer umfassenderen konfrontativen Grammatik erhoben, die — im Unterschied zu der bisherigen kontrastiven Grammatik — eine theoretische linguistische Disziplin sein sollte, die nicht nur die Unterschiede, sondern auch die Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Sprachen untersucht.<sup>28</sup> Da auf diese Weise der vollständige Systemvergleich in den Mittelpunkt trat und der ursprüngliche praktische Bezug verloren ging, ist eine dritte Phase (heute) durch eine zunehmende Kritik an der konfrontativen Analyse und

<sup>24</sup> Vgl. z. B. auch W. F. Mackey (1973) *Language Didactics and Applied Linguistics*. In: *Focus on the Learner — Pragmatic Perspectives for the Language Teacher*. Hrsg. J. W. Oller/J. C. Richards, Massachusetts, S. 6 f.; M. A. K. Halliday (1968) *Syntax and the Consumer*. In: *Georgetown University Round Table. Selected Papers on Linguistics 1961 — 1965*. Hrsg. R. J. O'Brien, Washington, S. 189.

<sup>25</sup> Vgl. dazu ausführlicher G. Helbig (1982) *Bemerkungen zum Status, zur Bedeutung und zu den Grenzen der konfrontativen Analyse*. In: *WZ der KMU Leipzig*, GSR 4.

<sup>26</sup> Vgl. z. B. R. Lado (1964) *Language Teaching*, New York u.a., S. 215; R. Lado (1975) *Languages across Cultures*, Ann Arbor, S. 1 ff.; C. C. Fries (1945) *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, S. 9.

<sup>27</sup> Vgl. dazu besonders J. Juhász (1970) *Probleme der Interferenz*, Budapest, S. 92 ff.

<sup>28</sup> Vgl. besonders L. Zabrocki (1970) *Grundfragen der konfrontativen Grammatik*. In: *Probleme der kontrastiven Grammatik*. Als: Sprache der Gegenwart VIII, Düsseldorf; E. Coseriu, *Über Leistung und Grenzen der kontrastiven Grammatik*. In: *Probleme der kontrastiven Grammatik*, a.a.O.

einer stärkeren Reflexion darüber charakterisiert, was sie leisten und was sie nicht leisten kann. Gewiß kamen die Anstöße für diese Kritik von verschiedenen Seiten, vor allem aus der Einsicht in die nicht vorhandene Proportionalität von sprachlichem Differenzierungsgrad einerseits und Interferenz- und Schwierigkeitsgrad andererseits,<sup>29</sup> von der empirischen Fehleranalyse (die Fehler nachwies, die von der konfrontativen Linguistik nicht vorhergesagt worden waren, und umgekehrt Fehler nicht nachwies, die von der konfrontativen Analyse vorhergesagt worden waren)<sup>30</sup> und von den aus der Fehleranalyse erwachsenen Vorstellungen und Theorien, nach denen sich im Prozeß des Lernens von Fremdsprachen „Zwischensprachen“ („Interlanguages“) oder „approximative Systeme“<sup>31</sup> herausbilden, die weitgehend unabhängig von der Muttersprache seien. Aber alle diese Einwände hängen letztlich mit dem Verhältnis zwischen dem Sprachsystem und seiner Verwendung (d.h. auch seinem Erwerb im Fremdsprachenunterricht) und folglich auch mit den Beziehungen zwischen Linguistik und Psychologie zusammen.

Deshalb ergeben sich auch von dieser Warte aus die möglichen Antworten auf die Frage nach Wert oder Unwert der konfrontativen/kontrastiven Analyse für den Fremdsprachenunterricht. Allerdings sind in der Diskussion recht unterschiedliche Antworten erkennbar:

- a) Auf der einen Seite wird — z.B. im Projekt zum Sprachvergleich Rumänisch-Englisch<sup>32</sup> — versucht, die bisherige „nur linguistische“ konfrontative Analyse („in abstracto“) wieder mit der „Realität“ der parole zu verbinden und durch eine „Kontaktanalyse“ („in concreto“) zu ersetzen. In ähnliche Richtung zielt die Forderung von Krzeszowski<sup>33</sup>, die bisherige „horizontale kontrastive Analyse“ linguistischer Art durch eine „vertikale kontrastive Analyse“ zu ergänzen, die den psycholinguistischen Einsichten entspricht und eine stärkere Prädiktabilität von Fehlern erlaubt.

<sup>29</sup> Vgl. ausführlicher z. B. J. C. Richards, *Error Analysis and Second Language Strategies*. In: *Focus on the Learner*, a.a.O., S. 114 ff.; K. H. Wagner (1969) *Probleme der kontrastiven Sprachwissenschaft*. In: *Sprache im technischen Zeitalter* 32, S. 307; G. Nickel (1973) *Kontrastive Linguistik*. In: *Lexikon der Germanistischen Linguistik*. Hrsg. H. P. Althaus/H. Henne/H. E. Wiegand, Bd. III, Tübingen, S. 467.

<sup>30</sup> Vgl. außer den in Anm. 29 genannten Arbeiten S. P. Corder (1973) *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth/Middlesex, S. 266 ff.; W. F. Mackey, *Language Didactics and Applied Linguistics*, a.a.O., S. 8 f.

<sup>31</sup> Vgl. J. Selinker (1972) *Interlanguage*. In: *IRAL* 3; W. Nemser (1971) *Approximative Systems of Foreign Language Learners*. In: *IRAL* 2.

<sup>32</sup> Vgl. T. Slama-Cazacu (1976) *Kontrastive Analyse „in abstracto“ oder die Funktion des Zusammentreffens sprachlicher Systeme im Lerner*. In: *Trends in kontrastiver Linguistik*, Tübingen, Bd. II, S. 189 ff.

<sup>33</sup> Vgl. T. Krzeszowski (1977) *Contrastive Analysis in a New Dimension*, In: *Papers and Studies in Contrastive Linguistics VI*, Poznań, S. 5 ff.

b) Auf der anderen Seite wird — z.B. von T. Zabrocki<sup>34</sup> — deutlich zwischen der theoretischen konfrontativen Analyse (als Angelegenheit der linguistischen Theorie der Kompetenz) und einer praktischen konfrontativen Analyse (als psycholinguistischer Theorie der Performanz) geschieden, wobei erstere Voraussetzung für die letztere ist, aber zur Erklärung von psycholinguistischen Phänomenen (wie z.B. Schwierigkeitsgrad, Fehler) beim Spracherwerb bei weitem nicht ausreicht.

Bei dem unter a) genannten Standpunkt liegt freilich der Verdacht auf das nahe, was Chesterman einen „psycholinguistic fallacy“<sup>35</sup> genannt hat, einen Trugschluß in der Weise, daß eine linguistische Grammatik mit einer psychologischen Grammatik verwechselt bzw. für eine solche gehalten wird, daß linguistische Ergebnisse in direkter Weise psycholinguistisch interpretiert werden. Eine wesentliche Ursache für diesen Trugschluß liegt gewiß darin, daß unter „Grammatik“ etwas Verschiedenes verstanden wird: einerseits — rein linguistisch — das Produkt mit seinen Regeln und dessen Abbildung, andererseits psycholinguistisch die Interiorisierung und den Erwerb des Produkts mit seinen Regeln und dessen Abbildung, also einen Prozeß, ein Verhalten. Im ersten Falle entsteht eine linguistische, im letzten Falle eine psycholinguistische Grammatik; wir haben an anderen Stellen diesen Unterschied als Unterschied zwischen einer Grammatik B und einer Grammatik C beschrieben.<sup>36</sup> Der Trugschluß besteht darin, daß Produkt-Grammatiken zugleich auch für Prozeß-Grammatiken gehalten werden, daß Produkt-Beschreibungen einfach auf die Verhaltensebene projiziert werden bzw. Verhaltensprozesse in Produkt-Beschreibungen hineingeschmuggelt werden, daß linguistische (und damit auch konfrontative) Grammatiken in direkter Weise als psychologische Prozesse verstanden werden, d.h. als Teil von dem, was der Lerner im Prozeß des Spracherwerbs tatsächlich tut. Zu diesem Trugschluß hat — wie uns scheint — Chomsky wesentlich beigetragen: Bei aller notwendigen und berechtigten Kritik an seinen neorationalistischen Positionen, seiner Reduzierung der Sprachtheorie auf Grammatiktheorie, seinem Biologismus usw.<sup>37</sup> hat Chomsky sicher das Verdienst, auf

<sup>34</sup> Vgl. T. Zabrocki, *Überlegungen zu den sogenannten theoretischen kontrastiven Studien*. In: *Trends in kontrastiver Linguistik*, a.a.O., S. 75 ff.

<sup>35</sup> Vgl. A. Chesterman (1980) *Contrastive Generative Grammar and the Psycholinguistic Fallacy*. In: *Papers and Studies in Contrastive Linguistics XI*, Poznań, S. 17 ff.

<sup>36</sup> Vgl. dazu bereits G. Helbig, *Zum Verhältnis von Grammatik und Fremdsprachenunterricht*, a.a.O., S. 11 ff.; genauer und ausführlicher G. Helbig, *Sprachwissenschaft — Konfrontation — Fremdsprachenunterricht*, a.a.O., S. 49 ff.

<sup>37</sup> Vgl. vor allem M. Bierwisch/K. E. Heidolph/W. Motsch/W. Neumann/ P. Suchsland (1973) *Grammatiktheorie, Sprachtheorie und Weltanschauung*. In: LS A/1, Berlin; W. Motsch (1974) *Zur Kritik des sprachwissenschaftlichen Strukturalismus*, Berlin; W. Hartung u.a. (1974) *Sprachliche Kommunikation und Gesellschaft*, Berlin; W. Neumann u.a., *Theoretische Probleme der Sprachwissenschaft*, a.a.O.

die Realität einer mentalen Grammatik (als Kompetenz) nachdrücklich hingewiesen zu haben. In der Folge ist diese psycholinguistische Grammatik (C) jedoch weitgehend mit der linguistischen Grammatik (B) gleichgesetzt oder verwechselt worden — wohl nicht zuletzt auf Grund der Chomskyschen Analogie, daß das Kind beim Sprachenlernen unbewußt dasselbe tue, was der Linguist bewußt tut, wenn er auf der Basis gegebener Daten die Grammatik einer Sprache konstruiert<sup>38</sup> —, auch wenn Chomsky andererseits (vor allem neuerdings) vor einer direkten Übernahme linguistischer Erkenntnisse in den Fremdsprachenunterricht mehrfach gewarnt<sup>39</sup> und seine generative Grammatik immer als Beschreibung der Kompetenz (nicht der Performanz) verstanden hat.<sup>40</sup>

8. Wir kommen zum Schluß und damit zugleich an den Anfang zurück: Es hat sich bestätigt, daß der Fremdsprachenunterricht keineswegs nur „angewandte Linguistik“ ist — ebensowenig wie er nur „angewandte Psychologie“ ist, wie machmal in undialektischem Pendelschwung angenommen wird —, daß aber natürlich die Erkenntnisse der Linguistik, der Psychologie und anderer Wissenschaften im Fremdsprachenunterricht angewandt werden und werden müssen.<sup>41</sup> Unsere Bemerkungen waren gedacht als Beitrag zur Aufhellung der Beziehungen zwischen diesen verschiedenen Disziplinen, die den Objektsbereich Fremdsprachenunterricht abbilden, zu Beziehungen, die durchschaut werden müssen, damit eine fruchtbare interdisziplinäre Arbeit zwischen den Disziplinen möglich wird.

[Received: 15. Mai 1982]

<sup>38</sup> Vgl. z. B. N. Chomsky (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge/Mass., S. 4 ff.

<sup>39</sup> Vgl. z. B. N. Chomsky, *Linguistic Theory*. In: *Focus on the Learner*, a.a.O., S. 29 ff.

<sup>40</sup> Vgl. z. B. N. Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*, a.a.O., S. 4 ff.; N. Chomsky (1976) *Reflections on Language*, London, S. 36 ff. (dort allerdings in einem Konzept, das die Linguistik noch deutlicher zum Teil der Psychologie und diese wieder letztlich zum Teil der Biologie macht).

<sup>41</sup> Andeutungsweise — damals nur auf die Linguistik bezogen — vgl. R. Filipovič (1975) *Concluding Speech*, In: *Modern Linguistics and Language Teaching*, Budapest, S. 205.

