

Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée
Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée
Band: - (1977)
Heft: 25

Buchbesprechung: Comptes rendus

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 12.04.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Comptes rendus

Baylon, Christian et Paul Fabre:

Initiation à la linguistique, Paris, Nathan, 1975, 185 p.

Ce livre veut dispenser la formation minimale qu'on est en droit d'attendre d'un étudiant de niveau universitaire, et l'éditeur le présente comme un ouvrage "rédigé de manière accessible aux débutants [. . . et comme] un instrument de travail tout à fait approprié à la formation initiale et continue des instituteurs et des professeurs de français et de langues vivantes". Il faut malheureusement constater que le souci d'encyclopédisme et le parti pris de ne privilégier aucune des théories linguistiques rendra la tâche ardue au néophyte. Les auteurs ont en effet tenté la gageure de présenter en un volume restreint l'ensemble de la linguistique, au sens le plus large du terme, en y incluant la sémiologie et la stylistique.

Les trente-cinq courts chapitres qui constituent cet ouvrage embrassent bien l'ensemble de la linguistique, mais il est douteux qu'on puisse se faire une idée précise de la syntaxe transformationnelle en lisant le chapitre de cinq pages qui lui est consacré (ch. 24), ou que le chapitre sur la sémantique de la phrase (ch. 31) permette à l'étudiant de comprendre réellement la nature de la présupposition. L'approche choisie par les auteurs nous paraît privilégier une connaissance exhaustive mais superficielle des différents courants linguistiques, au détriment d'une étude approfondie des notions fondamentales. Cette introduction donne l'impression qu'il existe une multitude de points de vue sur le langage, qui s'expriment à travers une terminologie foisonnante, alors que d'autres manuels — nous pensons en particulier à la *Linguistique générale* de Lyons — ont réussi à ramener la variété apparemment infinie des théories à un certain nombre de concepts de base sur lesquels la plupart des linguistes tomberaient d'accord.

La terminologie abondante introduite tout au long de cet ouvrage risque de rebuter bien des lecteurs, d'autant plus que certains de ces termes sont utilisés sans avoir été définis au préalable (p.ex. p. 99: *étymon*; p. 102: *fonction culminative*). Quelques définitions et exemples sont incorrects: "Les châtaignes rôties (*sujet logique*), j'aime ça (*prédicat logique*)" (p. 143), alors qu'il faudrait parler de topique et de commentaire, et non de sujet et de prédicat. Ou encore p. 42: ". . . elle [la grammaire générative transformationnelle] indique les règles qui permet-

tent d'engendrer, à partir d'un nombre *infini* d'éléments, une infinité de phrases grammaticales" (c'est nous qui soulignons). De même, l'affirmation que "la syntaxe d'une langue est composée d'un stock relativement réduit de phrases noyaux (kernels)" (p. 113) ne correspond pas à l'état actuel de la grammaire transformationnelle. Certains développements sont incohérents: "Une langue subit un certain temps l'influence phonétique d'un peuple conquérant ou de culture supérieure (*superstrat*): pendant les grandes invasions, les langues germaniques ont exercé sur le roman une influence syntaxique certaine" (p. 96).

L'objectif poursuivi par les auteurs ne nous paraît pas pour autant dépourvu d'intérêt. Mais à trop vouloir être exhaustifs en moins de deux cents pages, ils ont rédigé une introduction qui rendra plus de services à celui qui enseigne la linguistique qu'à l'autodidacte. Ce dernier risque fort d'être dérouté par une présentation atomistique des diverses théories et par un exposé trop dense, dans lequel on trouve plus de citations que d'exemples. Les exercices pratiques proposés à la fin de chaque chapitre ne pallient guère cette carence, car le lecteur n'a pas à sa disposition les techniques d'analyse qui lui permettraient de les résoudre. Ajoutons que les nombreux tableaux récapitulatifs ne contribuent pas nécessairement à la clarté de l'exposé, et que certains peuvent laisser perplexes les spécialistes les plus endurcis (p.ex. pp. 61, 79, 107).

En bref, ce qui manque à cet ouvrage, c'est une présentation plus synthétique et plus pédagogique.

Université de Berne
Institut de linguistique
CH 3012 Berne

Christian Rubattel

Fuchs, Catherine et Pierre Le Goffic:

Initiation aux problèmes des linguistiques contemporaines, Paris, Hachette, 1975, 127 p.

Cet ouvrage expose en treize chapitres divers courants de la linguistique moderne, d'une manière qui nous paraît à la fois claire et critique. Le parti pris de décrire séparément les théories de Saussure, Tesnière, Chomsky ou Culioli est heureux, dans la mesure où chacune de ces théories a sa problématique propre, et dans la mesure aussi où une présentation ponctuelle évite les écueils de l'amalgame et de la confusion terminologique. Il est naturellement hors de question de présenter toute

la linguistique en quelque 120 pages, mais le choix des auteurs paraît judicieux: à côté des grands classiques de la linguistique moderne (Saussure, Troubetzkoy, Martinet, Chomsky), il est en effet bienvenu de mentionner des courants méconnus tels que ceux de Tesnière, Guillaume, ou Mel'čuk et Žolkovskij.

Le danger évident d'une telle approche réside dans l'absence de synthèse, ce que laisse entrevoir le titre *Initiation aux problèmes des linguistiques contemporaines*. Toutefois, les auteurs ont eu le souci de comparer les courants qu'ils présentent et d'en relever les points de rencontre. Nous sommes en revanche plus sceptique quant à la progression supposée qui mènerait du "père de la linguistique moderne" à Culioli, ce dernier étant censé incarner un progrès décisif par rapport aux autres théories. Soulignons pourtant la modestie et la modération des jugements des auteurs, qui relèvent dans leur introduction que "si l'existence d'une science du langage est en droit fondée, il faut bien reconnaître que l'état d'avancement de nos connaissances mérite peut-être en fait moins ce titre qu'on ne le proclame souvent" (p. 6). De tels aveux sont plutôt rares dans les introductions destinées au grand public.

On relève peu d'erreurs dans ce petit ouvrage. Tout au plus peut-on signaler quelques répétitions dans le chapitre 9, qui présente la deuxième version de la grammaire générative transformationnelle, où l'on retrouve des éléments du chapitre 7, consacré à la première version. Ce même chapitre 9 comporte quelques erreurs de détail, ainsi lorsqu'il est question de transformations d'enchâssement, qui n'existent précisément plus dans la deuxième version. On peut également douter que les démarches autres que celles de Culioli (p.ex. celle de Chomsky) se soient révélées "radicalement inadéquates" (p. 125). Quant aux indications bibliographiques qui concluent chaque chapitre, elles sont généralement bien choisies, encore qu'elles ne mentionnent pratiquement que des titres qui ont paru en français; on peut pourtant espérer que les Français ne sont pas tous affligés du strict monolinguisme des Parisiens que déplorait naguère Martinet! On pourrait souhaiter en outre une unification des données bibliographiques, dont l'ordonnance est un peu fantaisiste: on y trouve tantôt le lieu d'édition, tantôt l'éditeur, tantôt les deux. C'est également dans les bibliographies que nous avons rencontré les rares coquilles de ce livre fort bien présenté: p. 99, *Linguistic and Natural Logic* au lieu de *Linguistics and Natural Logic*; même page, *A Case for Case* au lieu de *The Case for Case* (article de Fillmore); p. 111, *Reidel Dordrecht* au lieu de *Dordrecht, Reidel* (lieu d'édition et éditeur).

Mais ce ne sont là que des peccadilles, et on peut dire que ce petit ouvrage constitue un excellent survol de quelques théories et donne une idée générale assez réaliste de l'état actuel de la linguistique. Il ne saurait

bien sûr remplacer une introduction proprement dite, mais il pourra fournir une orientation claire et bien présentée aux non spécialistes.

Université de Berne
Institut de linguistique
CH 3012 Berne

Christian Rubattel

Bonnard, Henri:

De la linguistique à la grammaire – Initiation à la linguistique générale des étudiants et des enseignants, Paris, SUDEL, 1974, 109 p.

Dans son compte rendu de la "Grammaire française . . ." du même auteur, publié dans *La classe de français* en 1956 (No 4, p. 250–251), Charles Muller avait loué M. Bonnard d'avoir accompli "dans le domaine scolaire ce que fit Ferdinand Brunot pour les études supérieures . . .". Mais à lire les passages en question sur *La Pensée et la Langue*, surtout le § 44, le lecteur s'aperçoit vite que l'analyse sobre et patiente ne se limite pas aux "doctrines linguistiques nouvelles"; l'auteur l'étend jusqu'aux enseignements d'hier (cf. p. 52, la remarque sur la 'circularité' des définitions données par les dictionnaires). Là où la nouvelle linguistique peut s'attribuer des mérites (cf. § 77 sur la grammaire transformationnelle, p. 87), l'attitude critique de l'auteur à l'égard de ces "doctrines nouvelles" ne l'empêche pas d'y rendre justice. A la page 83, au § 74, il loue Chomsky "d'avoir voulu réintégrer (les facteurs de sens) dans le champ de la grammaire". Par ailleurs, il nous rappelle les dettes de l'arbre de Chomsky à la "grammaire traditionnelle" (§ 52, p. 60). Au § 68 l'auteur constate que cette grammaire générative qui "se veut différente de la grammaire traditionnelle normative" (p. 75) se montre elle aussi "bien normative" (p. 76).

Bien entendu, cette contradiction n'est pas le reproche le plus grave auquel s'expose la nouvelle linguistique. Au § 78, où il est question de la 'structure profonde', on s'étonne de voir présenter, par ceux-là même qui se piquent tellement d'érudition, des tours impossibles comme

- * Le pêcheur vient de le port.
- * Paul voit moi.

Discutable même du point de vue scientifique, cette "méthode serait très condamnable si l'on prétendait l'appliquer à l'enseignement des langues étrangères" (p. 87). Ce n'est pas le seul endroit où l'application

des nouvelles théories à l'enseignement est douteuse ou inutile. Des phrases du type

- * Le garçon lit la soupe.
- * Le lait boit le garçon.

— pour passer à l'enseignement des 'langues maternelles' — "sont de celles qu'aucun Français lettré ou illettré n'est jamais tenté de prononcer" et, "du point de vue pédagogique, . . . sans profit appréciable".

A quelques rares endroits, il arrive au lecteur de ne pas partager tout à fait l'avis de l'auteur. A la page 31, contrairement aux manuels de français (langue étrangère), la transcription phonétique consiste en mots isolés. — Quelques petites fautes d'impression: à la p. 28 l'ordre des deux tableaux semble être renversé; p. 37: l'équivalent français du mot allemand 'Rat' est 'conseil' et non 'moyen'; p. 78, naïf et non 'naif'.

Le livret est divisé en trois parties — SEMIOLOGIE — LANGAGE HUMAIN — GRAMMAIRE(S), la dernière étant la pièce de résistance, et se termine, en plus d'une liste des ouvrages cités, par un INDEX DES NOTIONS.

Le lecteur saura gré à l'auteur de lui permettre, en une centaine de pages pourvues d'illustrations, de juger *lui-même* en connaissance de cause. La susdite *Grammaire française . . .*, dont le tirage a déjà dépassé les 100.000 a brillamment fait ses preuves. De combien des publications linguistiques des années 60 et 70 en dira-t-on autant dans une vingtaine ou même dans une dizaine d'années?

9 Schönbergstrasse
D 7000 Stuttgart 70

W. Traub

Roulet, E.:

Linguistique et comportement humain. L'analyse tagmémique de Pike, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1974, 138 p.

Bien que critiquée aujourd'hui par les tenants de la grammaire générative transformationnelle, l'analyse tagmémique nous a laissé un héritage qui peut servir aux chercheurs, et peut-être aux pédagogues plus encore. Née aux U.S.A. dans les années cinquante, et développée principalement par Pike, elle propose une analyse de la langue, simple et facilement applicable, qui a déjà rendu et rendra encore de nombreux services, en particulier pour l'élaboration d'exercices structuraux pour le

laboratoire de langues. L'ouvrage d'E.R., introduction claire et précise à cette méthode, exposée ici pour la première fois en français, possède une valeur didactique indiscutable.

Les applications de la tagmémique ne manquent pas. Signalons qu'E.R. en a esquissé une dans la première partie de sa thèse, *Syntaxe de la proposition nucléaire en français parlé*¹. En 1973, R. Jeanneret l'utilisait à son tour, cette fois pour décrire la structure de textes littéraires latins². Auparavant, les chercheurs américains avaient appliqué les principes de la tagmémique à des centaines de langues.

L'analyse tagmémique représente un outil précieux pour quiconque s'intéresse aux questions de l'analyse et de la description linguistiques. L'ouvrage d'E.R. vaut la peine d'être lu, en particulier par les maîtres de langues, qui trouveront là matière à réflexion et réviseront peut-être, devant la simplicité de l'exposé, les idées qu'ils pourraient se faire sur les difficultés des théories linguistiques.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

Françoise Redard

- 1 Roulet, Eddy: *Syntaxe de la proposition nucléaire en français parlé*. Etude tagmémique et transformationnelle, Bruxelles, AIMAV, 1969.
- 2 Jeanneret, René: *Recherches sur l'hymne et la prière chez Virgile*. Essai d'application de la méthode tagmémique à des textes littéraires de l'Antiquité, Bruxelles, AIMAV, 1973.

Cohen, Andrew D.:

A Sociolinguistic Approach to Bilingual Education, Rowley, Mass., Newbury House Publishers, 1975.

Das Buch von Cohen, hervorgegangen aus einer Stanford-Dissertation unter Charles Ferguson, berichtet über die Projektierung, Durchführung und Auswertung eines bilingualen Schulprogramms, das in den Jahren 1970–72 in *Redwood City*, etwa 50 km südlich von San Francisco (Kalifornien) durchgeführt wurde. Es wurde als Ersatz für die ersten drei Schuljahre (Kindergarten, erste und zweite Primarstufe) im Annex einer Quartierschule durchgeführt, die einen besonders hohen Anteil von *Mexiko-Amerikanern* ("Chicanos") aufweist.

Praktischer Ausgangspunkt des Projektes waren die *ethnischen* und *sozialen* Probleme, die sich für die Mexiko-Amerikaner (MA) in ihrer

Integration in eine Gesellschaft und Kultur ergeben, die durch die Anglo-Amerikaner (AA) bestimmt ist. Die MA-Immigranten aus Mexiko in der ersten, zweiten oder schon dritten Generation, bilden heute die zweitgrösste ethnische Minderheit der USA (5,5 Mio.) und leben vor allem im Südwesten der USA.

Als Einwanderer aus dem agrarisch-dörflichen Süden bilden sie in den USA nicht nur die sozial und ökonomisch *unterste Schicht*; diese Situation wird noch akzentuiert durch die *kulturelle Verschiedenheit* zwischen den Immigranten und der sie aufnehmenden Gesellschaft – eine Verschiedenheit, die mit den Begriffen einer traditionalistischen, 'lateinisch'-südamerikanischen und einer hochindustrialisierten, urbanen nordamerikanischen Kultur genügend bezeichnet ist und deren Grenzen eben zwischen Mexiko und den USA verlaufen.

Die Konflikte, die durch diesen Unterschied zwischen Herkunfts- und Wohnland oft generiert werden, führen nicht selten zu einem kulturellen Vakuum und einer hochgradigen Anomie: Eine im äusseren Verhalten zutage tretende *Ablehnung* der traditionellen Werte, die aber dennoch Denkweisen und Rollendefinition stark bestimmen; andererseits die 'antizipatorische' *Übernahme* der modernen Werte des "American Way of Life", ohne dass diese Werte zum Erreichen bestimmter Güter oder Ziele instrumentalisiert werden könnten.

Eine entscheidende Stufe auf diesem Weg zur 'Dekulturation' sind die *Schule* und die *Sprache*, die in der Schule gesprochen wird und die meist die Sprache der majoritären Kultur ist. Die *Schule* übernimmt einmal die entscheidende Funktion der Ablösung von der familiären Gruppe und der Integration in grössere Gruppen, deren Ausrichtung gesamtgesellschaftlich bestimmt ist. Mithilfe der *Sprache* vermittelt sie auch kulturelle Verhaltens- und Interpretationsweisen ("Konzeptualisierungen"), und trägt damit entscheidend dazu bei, dass kognitive Prozesse und soziales Verhalten durch die sprachliche Form gebunden werden. Im Falle einer bilingualen Situation, in der die Sprache der Familie, der 'peer group', der vorschulischen Umwelt eine *andere* ist als die Sprache der Schule, des Arbeitsplatzes, der Öffentlichkeit, ist die Wahrscheinlichkeit gross, dass sich im *psycholinguale* Bereich der MA die Konflikte wiederholen, die oben für Minderheiten überhaupt festgestellt wurden.

Erstes Ziel des Projektes in Redwood City war demnach der Versuch, durch ein bilingual aufgebautes Schulprogramm die Orientierung der MA in einem kulturell neuen Bezugssystem zu *erleichtern*, ohne dass dies eine *negative* Einstellung gegenüber der eigenen kulturellen Identität zur Folge hätte – ein psychologischer Konflikt, der durch die sozio-ökonomische Stellung der MA noch verstärkt wird (78 % der MA in Kalifornien sind ungelernete Arbeiter, davon die meisten in urbanen Industrien, und nicht,

wie in Europa oft angenommen, in der Landwirtschaft), und der sich dann z.B. in der disproportional hohen *Versagerquote* der MA in staatlichen High-schools und Colleges ausdrückt.

Das *zweite* Ziel ging über diesen ethnisch-regionalen Rahmen hinaus, war aber ebenfalls 'politisch' und wissenschaftlich begründet: das Projekt sollte nicht zuletzt den staatlichen Erziehungsbehörden zeigen, dass *ein* Grund für die ausbleibende soziale und kulturelle Integration nicht so sehr eine *zweisprachige Erziehung* ist (da sie "die begriffliche Lernfähigkeit vermindere"), sondern im Gegenteil die herrschende Ideologie des "Melting pot", in der Bilinguismus und Bikulturismus *negiert* und damit ohne entsprechende Erziehung bleiben.

Es sollte also untersucht werden, inwiefern Intelligenz und Schulleistungen im allgemeinen sich in der bilingualen Projektgruppe im Vergleich zu einer gleich strukturierten monolingualen Kontrollgruppe entwickelten.

Bilinguales Lernen ist mehr als das Lernen zweier Sprachen. Es beeinflusst als Instrument der Schule nicht nur eine Reihe von psychischen Prozessen; als Lernen von und in zwei Sprachen lässt es nicht vergessen, dass die beiden Sprachen *Definitionsmerkmale* sozialer Gruppen sind, gegenüber denen man sich in spezifischen Orientierungs- und Einstellungsmustern verhält. Und insofern Sprache auch eine Funktion der Werte und Strukturen einer gesellschaftlichen Gruppe ist, ist zu erwarten, dass bilinguales Lernen diese Werte und Positionen der einzelnen Sprachgruppen reflektiert und verändern hilft.

Damit ist das *dritte*, und wenn man nach dem Titel des Buches geht, das *Hauptziel* dieser Untersuchung angesprochen.

Obwohl dieses Ziel durch seine Hervorhebung im Titel die anderen Zielsetzungen etwas in den Schatten stellt, ist dies doch wahrscheinlich berechtigt – denn was in der Linguistik in den letzten Jahren beinahe zu einem *Gemeinplatz* geworden ist, (dass Sprache nämlich nur innerhalb eines sozialen Kontextes funktioniert und dass deren Beschreibung demnach diese Funktion einbeziehen muss), das scheint im Aufbau der meisten bilingualen Schulprogramme auf der Welt noch durchaus *revolutionär* zu sein. C. der dies in einem breitangelegten Forschungsbericht (2. Kap.) feststellt, glaubt demnach zu Recht, die soziolinguistische Komponente betonen zu müssen, da bilinguale Gruppen meist auch ökonomisch und durchwegs ethnisch stark geschichtet sind.

C. bezieht sich auf die Theorie *Fishmans*, wenn er versucht, das Untersuchungsprojekt auf seine soziologische Basis abzustützen. Fishmans Begriff der *Dominanz-Konfiguration* beschreibt die Bilingualität eines Individuums in bezug auf dessen Sprachkompetenz und -gebrauch für jede der *vier* sprachlichen Fähigkeiten (Sprechen/Hören/Schreiben/Lesen) und

durch alle Sprachvarianten und sozialen Domänen hindurch. Der Begriff der *Domäne*, der den pragmatischen Termini 'Situation' oder 'Kontext' insofern überlegen ist, als neben den raumzeitlichen und thematischen Variablen auch die *Rollenspezifik* der Interaktionspartner einbezogen ist, gibt C. ein recht zuverlässiges Instrument in die Hand, da es Bilingualismus nicht einfach global als Fähigkeit in *einer* Sprache *plus* Fähigkeit in *einer zweiten* Sprache misst, sondern die sozial differenzierten Bedingungen des Sprachgebrauchs hervorhebt.

Diese soziolinguistische Fundierung des Bilingualismus erlaubte ein gesellschaftspolitisches Experiment, das erstmals eine empirische prüfbare Gegenhypothese zur gängigen Meinung vieler Erzieher, Psychologen und Erziehungsfunktionäre enthielt, die von einer schädlichen Wirkung von zwei Sprachen auf Kinder sprach, weil die kognitive und konzeptuelle Einordnung der Wirklichkeit durch Sprache im Alter zwischen fünf und sieben Jahren durch die Wirkung *zweier* Sprachen den Prozess der Wirklichkeitskonstitution durcheinanderbringe.

Zum Andern profitierte das Projekt von diesem soziolinguistischen Rahmen, weil damit nicht nur die Entwicklung der *schulischen* (sprachlichen und aussersprachlichen) Fähigkeiten gemessen wurde, sondern weil auch der *Sprachgebrauch* in- und ausserhalb der Schul-Umgebung, die *Einstellungen* von Schulkindern und Eltern gegenüber dem Spanischen und Englischen vor und nach der Durchführung des Projekts statistisch einigermaßen exakt erfasst werden konnten.

Gerade hier, scheint mir, zeitigte das Projekt die interessantesten Ergebnisse. Cohen und seine Helfer stellten nämlich fest, dass gerade die Pilot-Gruppe – jene Gruppe, die am längsten, während dreier Jahren also, untersucht wurde – positivere Attitüden gegenüber der *mexikanischen Kultur* zeigten als die entsprechende monolingual geschulte Kontrollgruppe, *ohne* dass die Kultur der AA damit eine Abwertung erfuhr – was die Autoren zur Folgerung veranlasst, dass entsprechend aufgebaute Schulexperimente zum Aufbau eines *Bikulturismus* beitragen könnten, welcher die *integrativen* Funktionen des Spanischen im sozialen Primärbereich ebenso berücksichtigen würde wie die *instrumentalen* Funktionen des Englischen im ökonomischen und bildungsmässigen Bereich.

Das wiegt umso schwerer, als die Resultate in den übrigen Bereichen *keine* wesentlichen Handicaps der bilingualen Gruppen gegenüber den Kontrollgruppen anzeigen: während die drei Gruppen in der *Kenntnis* des Spanischen natürlich weit besser abschnitten als die drei monolingualen Gruppen, waren sie nur unwesentlich schwächer in englischer Rechtschreibung (1. Gruppe), im Vokabular (2. Gruppe), dagegen besser in englischer Intonation (2. Gruppe); die dritte Gruppe, die schon im Kindergarten-Stadium statt erst in der ersten Primarklasse erfasst wurde, war in diesen

Bereichen durchwegs *gleich gut* wie die Gruppe mit englischer Schulsprache. Was den *Sprachgebrauch* angeht, zeigten die Messungen einen bedeutend höheren Anteil des Spanischen bei den Projektgruppen als bei den in Englisch erzogenen Kindern, bei denen der spanische Sprachgebrauch im Laufe der drei Jahre ständig abnahm.

Was nun die Entwicklung der *nonverbalen Fähigkeiten* betrifft, zeigten die zweisprachigen Kinder bessere Leistungen gerade in der *Mathematik*, deren Begriffe bilingual erlernt worden waren. Bei den übrigen Tests zur Messung der akademischen Fähigkeiten gab es in den ersten beiden Gruppen *keine* signifikanten Unterschiede zu den monolingualen Gruppen, wohl aber in der dritten Gruppe (Kindergarten und erste Klasse), die *viel besser* als die Vergleichsgruppe abschnitt. Obwohl die Resultate dieses Projektes gerade in bezug auf die Entwicklung allgemeiner intellektueller Fähigkeiten nur vorsichtig generalisiert werden dürfen, zeigen sie doch deutlich, dass die Behauptung einer *Retardation* aufgrund bilingualer Erziehung tendenziell *falsch* ist; dies umsomehr, als alle Kinder aus einer sehr *tiefen* sozialen Schicht kamen, wo man diese Gefahr intellektueller Defizite noch bedeutend höher einschätzte.

Ferguson nennt C.s Projekt und dessen Aufarbeitung im eben besprochenen Buch eine *„Pionierleistung“* und vergleicht es in seiner Relevanz mit solchen Klassikern wie *Joshua Fishmans* *„Bilingualism in the Barrio“* und *Wallace Lamberts* *„Bilingual Education of Children“*. Man ist versucht, ihm zuzustimmen, und es wäre zu hoffen, dass *A Sociolinguistic Approach to Bilingual Education* auch in der Schweiz – in vielen Beziehungen ein klassisches bilinguales Land – endlich bilinguistische Untersuchungen anregen würde; Probleme, die auf solche Untersuchungen warten und deren Lösung wahrscheinlich von solchen Forschungen abhängig sind, gibt es in der schweizerischen Gesellschaft genug – man braucht hier nur die Integration der *ausländischen Bevölkerung* und das allmähliche Absterben der *rätoromanischen Sprache* zu erwähnen: Beides Konfliktsituationen, die soziolinguistisch fundierte Experimente geradezu herausfordern.

Universität Zürich
Deutsches Seminar
CH 8028 Zürich

Bernard Imhasly

Lanchec, Jean-Yvon:

Psycholinguistique et pédagogie des langues, Paris, Presses universitaires de France, 1976, 164 p.

Que voilà un titre alléchant, puisqu'il semble annoncer qu'il va être question dans cet ouvrage de l'impact de la psycholinguistique sur la pédagogie des langues. Mais, première déception, l'étiquette est trompeuse: le premier tiers du manuel présente très brièvement, trop brièvement, les différents domaines de la psycholinguistique et le reste de l'ouvrage se contente de rappeler ce qu'a été la méthodologie de l'enseignement des langues secondes au cours des 30 dernières années; mais de psycholinguistique, plus question!

La préface précise que ce petit ouvrage s'adresse aux professeurs de langues, aux praticiens de l'enseignement. Or, si tel est le public visé, J.-Y.L. en dit trop, ou trop peu. Trop peu, par exemple, lorsqu'il ne craint pas d'introduire, sans la moindre explication préalable, les notions de formants et de transitions ou encore lorsqu'il fait figurer des spectrogrammes, dont la lecture n'est guère facile même pour qui a de bonnes connaissances de phonétique acoustique. D'autre part, le premier tiers de l'ouvrage est émaillé de nombreuses citations, tirées d'ouvrages de phonétique et de linguistique, qui, détachées de leur contexte, ne peuvent qu'embarrasser le lecteur non-averti. En revanche, n'est-il pas superflu, dans un ouvrage paraissant en 1976, de consacrer plusieurs pages à définir ce que sont les méthodes directes, audio-orales et audio-visuelles, ces dernières assorties d'exemples empruntés à une méthode (*Passport to English*) qui a maintenant plus de 12 ans d'âge et dont les bases méthodologiques sont aujourd'hui largement contestées.

On attendrait d'un tel ouvrage qu'il fasse état des remises en question que la psycholinguistique, précisément, a suscitées à l'égard des méthodes A-V. Bien au contraire, J.-Y.L. déclare sans ambages (p. 58): "Les méthodes audio-visuelles, par la coupure qu'elles réalisent entre la langue maternelle et la langue-cible favorisent le développement de l'intérêt et facilitent l'acquisition des relations situation-langue." Peut-être . . . mais les travaux récents de plusieurs psycholinguistes tendent à montrer qu'au contraire, l'apprentissage d'une langue seconde peut, et devrait, prendre appui sur la langue première, sur ses structures phonologiques, morpho-syntaxiques et lexicales. Nulle allusion, non plus, dans cet ouvrage, aux remèdes que l'on propose actuellement pour sortir les méthodes audio-visuelles de l'ornière de l'ennui, de l'automatisme bêtifiant: participation plus active de l'élève par des exercices plus variés, plus créatifs; contextualisation des exercices; vertu formatrice de l'erreur; cours multimédia; diversification des approches méthodologiques; en bref,

conception d'une pédagogie des langues secondes centrée sur l'élève et non plus sur la méthode. De tout cela, J.-Y.L. ne souffle mot! D'ailleurs, à parcourir la bibliographie figurant à la fin du manuel (et qui comporte pourtant 269 titres), on chercherait en vain les ouvrages et articles récents de François Bresson, de Francis Debyser, de Wilga Rivers, de Jeanne Savignon, d'Eddy Roulet, d'Henri Adamczewski, et j'en passe. Reste encore à signaler que ce manuel est d'une lecture pénible en raison de nombreuses maladresses d'écriture.

Université de Lausanne
Faculté des lettres
CH 1000 Lausanne

André Guex

Silman, Tamara:

Probleme der Textlinguistik, Einführung und exemplarische Analyse.

Aus dem Russischen übersetzt und mit einem Nachtrag von Theodor Lewandowski, Heidelberg, Quelle und Meyer, UTB, 1974, 149 S.

Aufgabe der Textlinguistik ist die Beantwortung der Frage, was Texte sind, was Texte konstituiert, was Texte von höheren Einheiten wie dem Korpus und von niedrigeren wie dem Satz unterscheidet, usw. Im heutigen weiten Feld der Textlinguistik werden Texte als Sequenzen von Sätzen, als ein einziger Satz mit prädikatenlogischer Struktur, als komplexes Zeichen, als Gebilde mit rhetorischem Aufbau oder mit Aktantenstruktur usw. angesehen. Im vorliegenden Buch fehlt eine diesbezügliche Stellungnahme, obwohl es "Probleme der Textlinguistik" behandelt. Zur Diskussion steht das Werk von Winckelmann, Lessing, Herder und Goethe, und es muss angenommen werden, dass Tamara Silman jedes einzelne literarische Werk dieser Autoren als einen Text ansieht.

Die linguistische Grundlage der Abhandlung ist die strukturalistische Grammatik des Deutschen von Admoni mit ihrer marxistischen Grundlage.

Die hier vorgeführte Textlinguistik ist einmal eine Satzsequenzgrammatik. Die Verknüpfung von zwei Sätzen zu einer textbildenden Folge geschieht entweder durch syntaktische Verbindungsmittel oder durch lexikalische und pronominale Wiederholung. Syntaktische Verbindungsmittel sind bei den erwähnten Dichtern nach Silman die [koordinierenden] Konjunktionen *aber, auch, denn, doch, sondern, und*, die Pronominaladverbien *alsdann, daher, darauf, davon, hier, hieraus, hierin, hierüber, hingegen, jetzt, nachher*, konjunktionale Wörter wie *also, ebendas, ebenso*,

gleichfalls, so, zwar und die Partikel *denn (warum denn), eben, insbesondere, ja, noch, nun, nur, selbst, sogar, überhaupt, wenigstens*. Die Kriterien zur Aufstellung dieser vier Kategorien von Verbindungsmitteln werden leider nicht vorgeführt, und auch ein Vergleich mit den einschlägigen Kapiteln in W. Admoni (*Der deutsche Sprachbau*. München, Beck, ³1970) und G. Helbig und J. Buscha (*Deutsche Grammatik*. Leipzig, Enzyklopädie, 1975) klärt nicht alle Fragen.

Die Verfasserin beschreibt den Gebrauch der erwähnten textkonstituierenden Sprach- und Stilmittel bei den vier klassischen Dichtern, geht aber nirgends zu einer Gesamterfassung und Operationalisierung weiter. Wenn die jeweilige Auswahl der Mittel durch den einzelnen Dichter dessen Stil kennzeichnet, müsste das klassische Gesamtsystem, das die Basis bildet, aufgezeigt werden.

Der *Absatz*, das dritte, hier behandelte Text- und Stilkonstituent, ist in seiner klassischen Normalform für die Verfasserin "eine bestimmte syntaktisch-melodische Einheit, die aus einem oder aus mehreren Sätzen besteht, die durch syntaktische (konjunkional-adverbiale) Beziehungsmittel und lexikalisch-pronominale Wiederholungen sowie durch ein gemeinsames Thema (oder einen Gegenstand) miteinander verflochten sind." (S. 107). Interessant sind die Ausführungen über die Struktur des Absatzes aus Leitmotiv und Nebenbegriffen.

Die Arbeit stellt gesamthaft einen interessanten Beitrag zur klassischen Stilistik dar, ist aber kaum eine Textlinguistik.

Sprachlabor der Universität Zürich
Rämistrasse 74
8001 Zürich

Theodor Ebnetter

Weisgerber, Bernhard:

Theorie der Sprachdidaktik, Heidelberg, Quelle und Meyer, UTB 329, 1974, 244 S.

Angriffe von traditionalistischer Seite auf die moderne theoretische und angewandte Linguistik haben als distinktives Merkmal, dass sie die verschiedensten Richtungen vermischen; System-, Psycho-, Sozio-, Pragma- und Textlinguistik als Varianten nebeneinander stellen; vom Generativismus nur Chomsky (1957) kennen; die armen Lehrer beklagen, die vor dem theoretischen Pluralismus nicht mehr ein und aus wissen; den formalen Approach verdammen und sich zum hermeneutisch-interpretativen, mit Geschichtlichkeit und "Geistigkeit" kombinierten Ansatz

bekennen. Innerhalb der Tradition basiert B. W. auf der Sprachinhaltskonzeption von L. Weisgerber, auf welche letztlich ein Grossteil des traditionellen deutschen muttersprachlichen Unterrichts zurückgeht. Es ist aber falsch, den 1968 einsetzenden Übergang vom Transformationalismus zur Generativen Semantik und deren Spielarten sowie die neuere semantische Forschung ebenfalls als eine Entwicklung der inhaltsbezogenen Grammatik zu interpretieren, wie dies W. (S. 25) tut, da die Generative Semantik auf logischer Basis beruht.

In der allgemeinen Didaktik unterscheidet W. die bildungstheoretische, die lerntheoretische und die kommunikative Richtung. Wie in meiner *Angewandten Linguistik*, Band 2 (Ebnetter 1976) dargelegt, verrete ich die Ansicht, dass nur die beiden ersten als eigentliche Didaktiken anzusehen sind, während kommunikative, kybernetische u.a. Theorien besondere Aspekte, Ideologien oder Methoden vor allem im lerntheoretischen Bereich darstellen.

W. hingegen weist der kommunikativen Didaktik mit ihrer Insistenz auf dem Sprechen eine eigene Rolle zu, da sich in letzterer "der Prozess sozialer Interaktion sowie derjenige der Veränderung gesellschaftlicher Wirklichkeit abspielt. Damit werden ... die Verbindungen hergestellt zwischen einer auf Emanzipation abzielenden Didaktik und einer Sprachtheorie, die Sprache ebenso als Vehikel individueller Selbstverwirklichung wie als unabdingbare Voraussetzung gesellschaftlicher Erkenntnisprozesse und Wirklichkeitsveränderungen begreift." (S. 29).

W. vertritt eine emanzipatorische, kommunikative Sprachdidaktik auf der Basis der Inhaltsgrammatik und fasst sie in 14 Thesen. These 1 behauptet, dass die Grundlage des Sprachunterrichts die Angewiesenheit des Kindes auf Sprache zur Bewältigung der Lebenswirklichkeit und zur Kommunikation sei. Daraus folge, dass der Sprachunterricht notwendige Situationen schaffen und ein Höchstmass an Wirklichkeitsbewältigung und Kommunikationsförderung erreichen müsse (S. 52–53).

Mit dem Postulat der Kommunikationsförderung scheint eine Didaktik der Performanz vorzuliegen; inbezug auf die Wirklichkeitsbewältigung ist nicht klar, ob es sich um systemlinguistische oder kommunikative Kompetenz oder Performanz handelt. Schulung der kommunikativen Kompetenz und Performanz ist das Ziel aller Versuche zur Umgestaltung des muttersprachlichen Deutschunterrichts der letzten Jahre, vgl. Ebnetter (1975). Das von W. angeführte Kästchenexperiment hat hingegen nichts mit Performanzschulung zu tun.

These 2 verlangt, dass der Sprachunterricht die Motivation zum Ausbau der Muttersprache verstärke, was nach W. nicht durch Grammatik geschehen kann. Es sei falsch, zu behaupten, Grammatikunterricht in L_1 sei notwendig für den Erwerb von L_2 , die Lernziele des muttersprach-

lichen Unterrichts seien nicht von den Zielvorstellungen des fremdsprachlichen Unterrichts abzuleiten (S. 59). Dem ist entgegenzuhalten, dass das oberste Lernziel jedwelchen Sprachunterrichts immer die Beherrschung einer Sprache ist. Dieses Lernziel wird aber in L_1 eher und anders erreicht als in L_2 , sodass unter diesen Voraussetzungen von zwei verschiedenartigen Lernzielen gesprochen werden kann, wie in Ebnetter (1976) dargelegt. Der Unterricht in L_1 geht von der unbewussten Beherrschung über die Bewusstmachung zu einer besseren Beherrschung; der Unterricht von L_2 geht von Kenntnis 0 über Lernen wenn möglich zur Automatisierung des Erlernten. Grammatikunterricht in L_1 braucht aber nicht so langweilig wie das auf S. 60–61 von W. geschilderte Beispiel zu sein.

Was die Nützlichkeit von muttersprachlicher Grammatik für das Erlernen von L_2 anbelangt, dürfte der Hinweis auf die kontrastive Grammatik genügen. Der heutige Unterricht von L_2 kann nicht kontrastiv aufbauen, da die grammatikalische Kenntnis der Muttersprache meist ungenügend ist.

W. nennt als Ziel des muttersprachlichen Unterrichts "nicht das Ersetzen einer Sprachschicht durch eine andere, sondern das Verfügbarmachen möglichst vielfältiger Ausprägungen von Sprache. Nur so kann das Kind befähigt werden, die sprachlichen Möglichkeiten voll auszuschöpfen" (S. 103). Ich gehe mit dieser allgemeinen Formulierung einig. Sie bedingt m.E. die Bewusstmachung der eigenen Sprache, d.h. Grammatik, und bedeutet Kompetenzerweiterung.

Kompetenz ist aber im Generativismus nicht gleichbedeutend mit der ungeordneten Menge von Oberflächenregeln, wie dies W. implizit meint, sondern ist die Fähigkeit zur Ableitung der gesamten Komplexität von tieferen und Oberflächenstrukturen. Verstehen oder Hervorbringen einer Äusserung setzt Kompetenz voraus, deren Entdeckung das Ziel der Generativen Grammatik ist.

Eine Weisgerbersche Formulierung wie "Das sprachliche Angebot richtet sich nicht nach dem Sprachgebrauch (der "Performanz") der Schüler, sondern nach ihrer Fähigkeit zu verstehendem Aufnehmen von Sprache. Die so zu erreichende Erweiterung der Sprach-"Kompetenz" ist die Grundlage zur Förderung der Performanz". (S. 63), verwechselt die Termini. "Verstehendes Aufnehmen" eines Satzes ist Performanz. Die Kompetenz kann unbewusst und zufällig durch Anregungen aus der Performanz zunehmen; besser aber ist eine bewusste Schulung. Dass die Kompetenz nicht in besonderem Masse automatisch durch Performanz zunimmt, beweisen zwei Erscheinungen: (1) Erwerb einer Fremdsprache ohne Grammatikstudium ist meist unmöglich; (2) blosses Lernen von Büchern fördert die Beherrschung der Muttersprache bei Primarschülern in der Regel nicht. W. meint, Sprachnot führe zum Sprechen. In der Regel

führt sie aber in der Schule und z.T. noch auf der Universität zum Schweigen.

Muttersprachlicher Unterricht ist nach W.s 5. These Ausbau der Sprache durch Differenzierung im lexikalischen und syntaktischen Bereich und durch Abstraktion. Ein solcher Ausbau setzt das Bestehen linguistischer Altersgrammatiken und ein Sprachentwicklungsmodell voraus. Mit Recht stellt Weisgerber (S. 122) fest, dass diese noch nicht vorhanden sind und somit auch von der Sprachinhaltsgrammatik nicht geliefert wurden. Diese Feststellung hat mich veranlasst, ein Projekt "Erwerb der Muttersprache" aufzustellen und es zuerst auf eine einzige Sprachlandschaft, Zürichdeutsch, zu beschränken. Im Rahmen dieses Projektes arbeitet O. Stern an der Darstellung der Sprache im Kindergartenalter einer einzigen Ortschaft, wobei sowohl Kompetenz (Grammatik) als Performanz beschrieben werden sollen.

Die reine Performanzorientiertheit der Weisgerberschen Sprachdidaktik illustrieren These 7 ("Sprachunterricht soll den Schüler befähigen, die sprachlichen Aufgaben zu erfüllen, die die Zukunft ihm stellen wird." S. 132) und 8 ("Sprachförderung geschieht durch das Bereitstellen und Einüben von Sprachmitteln bei (individueller und) sozial interaktiver Bewältigung von Problemen, Situationen und Sachverhalten". (S. 149) Kompetenzschulung erscheint erst als These 9 und soll als Reflexion über Sprache realisiert werden. Ziel der Reflexion ist aber nicht "abfragbares grammatisches Wissen, nicht ein Vorratskeller voll eingemachter Kenntnisse, sondern ein verändertes Verhältnis zur Sprache, in dem die eigene Sprache als verlockendes und gewinnverheissendes Ziel unerschöpflicher Entdeckungsreisen erscheint". (S. 168). Ein solches Ziel dürfte eine schöngestige Illusion sein, die bedenklich nahe an Zielformulierungen der 50er Jahre erinnert ("Liebe erwecken zur angestammten Sprache und ihren höchsten Schöpfungen, zur Muttersprache als Glückspender und Lebensmacht"), für deren Formulierung die inhaltsbezogene Grammatik eine Hauptverantwortung trägt.

B. W.s Theorie der Sprachdidaktik stellt den interessanten Versuch dar, die inhaltsbezogene Grammatik von L. Weisgerber mit einer kommunikativen Performanzkonzeption von Sprache zu kombinieren. So gesehen, verdient die vorliegende Publikation wie die gesamte von Weisgerber betreute Reihe Beachtung auch für denjenigen, der diese Theorie als Gesamtes in Frage stellt.

Sprachlabor der Universität Zürich
Rämistrasse 74
8001 Zürich

Theodor Ebner

Bibliographie

Ebnetter, Theodor (1975): "Varietäten und Sprachunterricht", in *Akten des 4. Int. Kongresses der AILA. Stuttgart 1975* (erscheint).

Ebnetter, Theodor (1976): *Angewandte Linguistik. 1 Eine Einführung. 2 Sprachunterricht*, München, Fink, UTB.

Baumann, Hans-Heinrich und Jochen Pleines (Hrsg.):
Linguistik und Hochschuldidaktik, Kronberg, Scriptor Verlag, 1975,
197 S.

Der vorliegende Band vereinigt die Beiträge von sieben Autoren, die sich alle mit der Frage beschäftigen, wie Linguistik an den Universitäten gelehrt wird, bzw. gelehrt werden soll.

Wie die Herausgeber betonen, hat der gemeinsame Gegenstand keine homogenen Analysen zur Folge. Die einen setzen den Akzent auf die Praxis, allerdings ohne die Theorie je aus den Augen zu verlieren, indem sie Modelle von linguistischen Veranstaltungen beschreiben, die sie selber erprobt haben (H. Kersten/G. Simon, *Modell eines Sprachdidaktik-Seminars*; H. G. Klein, *Zur Strukturierung einer linguistischen Einführungsveranstaltung*). Andere gehen das Problem auf der theoretischen Ebene der Curriculumentwicklung an (W. Klier, *Überlegungen zu einer Strategie hochschuldidaktischer Curriculumentwicklung als Voraussetzung einer linguistischen Fachdidaktik*; J. Wirrer, *Zur Gewinnung und Klassifizierung von Lernzielen aus dem Bereich der Linguistik*). Der lange und sehr komplexe Aufsatz von J. Kopperschmidt (*Linguistik und Hochschuldidaktik. Versuch einer systematischen Skizze des Problemfeldes*), der etwa ein Drittel des Buches ausmacht (und dessen Lektüre durch die unzähligen Druckfehler nicht gerade erleichtert wird), stellt die grundsätzliche Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis und definiert Hochschuldidaktik als "Theorie der *Vermittlung zwischen Wissenschaft und Praxis*" (S. 155).

Trotz der Unterschiede lassen sich aber auch Parallelen und Gemeinsamkeiten erkennen. So gehen alle Autoren davon aus, dass Hochschuldidaktik heute im Bereich der Linguistik beinahe mit Didaktik der Lehrerbildung identisch ist, denn 80–90 % aller Studierenden sind angehende Lehrer. Sie müssen von der Universität auf den Unterricht vorbereitet werden, dessen Aufgabe es ist, "die sprachliche Kommunikationsfähigkeit der Schüler zu fördern" (Der Hessische Kultusminister: *Rahmenrichtlinien. Deutsch*, S. 8). Oder mit den Worten Kopperschmidts:

“Es geht in den lehrerbildenden Studiengängen um die Befähigung von Studenten, als Lehrer selbst wieder Schüler durch entsprechende Lernerfahrungen zu autonomer und kompetenter Bewältigung lebenspraktischer Situationen zu befähigen“ (S. 169).

Spracherziehung verstehen die Autoren als ein wichtiges Element von Erziehung überhaupt, deren Ziel “Emanzipation” (Kersten/Simon, S. 21), “Befähigung zu *verantwortlichem* Handeln” (Kopperschmidt, S. 186), “kommunikative Kompetenz” im Sinne von Habermas (Kopperschmidt, S. 176ff.) ist. Das Fernziel, zu dem eine so verstandene emanzipatorische Erziehung ihren Beitrag leisten soll und kann, bestimmen Kersten/Simon klar als “Strukturveränderung des herrschenden sozioökonomischen Systems” (S. 24, 25), Klier als “die Befreiung unterprivilegierter Klassen, Gruppen und Individuen von ungerechtfertigten Zwängen und Abhängigkeiten” (S. 48). Andererseits wird aber auch betont, dass die linguistische Hochschuldidaktik die Wirklichkeit der gegenwärtigen sozialen und politischen Lage auf dem Bildungssektor nicht ausser acht lassen darf, wenn sie nicht von vornherein zum Scheitern verurteilt sein will. So meint etwa Klier, dass Modelle, die “ideale Sollzustände” beschreiben oder die “losgelöst von den pragmatischen Bedingungen” entwickelt werden, praktisch ohne Folgen bleiben müssen (S. 51).

Es versteht sich von selbst, dass die Linguistik, soll sie den Forderungen, die Schule und Hochschule an sie stellen, gerecht werden, nur als Sozialwissenschaft begriffen werden kann, deren Aufgabe es ist, “die Funktionen der Sprache aus den gesellschaftlichen Praxisbereichen herzuleiten” (Kummer et al., S. 98), also Kommunikation als soziales Phänomen in Abhängigkeit von den politischen und ökonomischen Gegebenheiten zu analysieren. Mit aller Schärfe kritisieren deshalb Kummer et al. (*St. Robinson – Schutzheiliger der Linguistik. Eine Kritik des Sprecher-Hörer-Modells*) jene linguistischen Robinsonmodelle, in denen ein Sprecher (Robinson) und ein Hörer (Freitag) auf einer einsamen Insel, frei von allen sozialen und ökonomischen Abhängigkeiten miteinander kommunizieren. Kummer et al. fordern, dass die Linguistik in “Zusammenarbeit mit angrenzenden Gesellschaftswissenschaften wie Ökonomie, Politologie, Soziologie, Psychologie und Rechtswissenschaften” (S. 95) die *realen* Kommunikationsprozesse analysiere, und stellen dem Robinsonmodell ein Kommunikationsmodell auf marxistischer Grundlage gegenüber. Vorsichtiger, weniger anspruchsvoll und vielleicht auch realistischer ist H. G. Klein, wenn er meint, dass die Linguistik gegenwärtig nicht in der Lage sei, eine Theorie hervorzubringen, “die a) sozioökonomische Verhältnisse einer Gesellschaft grundlegend mitreflektiert und b) (eventuell daraus resultierend) den Erwartungshorizont unserer Lehrer zufriedenstellt” (S. 87). Dennoch liefere sie für den Sprachunterricht in vielen Bereichen

ein wichtiges Instrumentarium, das noch ungenügend genutzt werde (z.B. Fehleranalyse, Normfrage, grammatische Probleme). Das Ziel eines linguistischen Einführungskurses kann also für Klein nur sein, "wesentliche Grundlagen linguistischer Analyseprozeduren (und nur solche) zu erarbeiten, sie auf ihre applikative Relevanz hin zu untersuchen, die Grenzen ihrer Gültigkeit aufzuzeigen und sie in Frage zu stellen" (S. 93).

Université de Genève
Département de langue et
littérature allemandes
CH 1205 Genève

Thérèse Flückiger-Studer

Bausch, K.-Richard (Hrsg.):
Sprachlehrforschung, Göttingen, Zürich, Vandenhoeck & Ruprecht,
1974, 104 S.

Sieben Autoren zeichnen für die Redaktion dieses Heftes zur Sprachlehrforschung verantwortlich. Ein Vorwort (K.-Richard Bausch) geht den in dezisionistischer Reihenfolge präsentierten Aufsätzen voraus. Die einzelnen Themen lauten:

- *Zur Anwendung der Linguistik innerhalb der Sprachlehrforschung* (Werner Hüllen)
- *Aufgaben der Sprachlehrforschung: Arbeitsansätze der Curriculumforschung als ein Zugriff zur Definition der Aufgaben des Bereichs Sprachlehr- und lernforschung* (Wolfhart H. Anders)
- *Funktionen von Unterrichtstechnologie und Unterrichtsplanung für die Sprachlehrforschung* (Hans-Jürgen Krumm)
- *Sprachlehrforschung: Ein möglicher Ansatz zu ihrer Strukturierung* (Udo Bonnekamp)
- *Der Beitrag der Psycholinguistik zur Sprachlehrforschung* (Wulf D. Bieritz)
- *Probleme der Sprachlehrforschung aus der Sicht eines konkreten Projekts* (Theodor Ebnetter)

Der Grundtenor ist durchweg vorsichtig verhalten. Kein Platz also für rasche Ergebnisse und praktische Rezepturen. Th. Ebneters 'Probleme' müssen sich neben den doch stellenweise abstrakten Exkursen der übrigen Autoren eher etwas verloren vorkommen. Man ergeht sich im Grundsätzlichen. Es scheint heute so, als liessen sich praktische und für jedermann

ohne theoretischen Rückgriff gewinnen. Dabei überrascht freilich, dass die zitierten Autoren allgemein-wissenschaftstheoretische Aspekte wie das Verhältnis von Theorie vs. Praxis, von 'theoretical' vs. 'observational terms', wie Probleme der Interdisziplinarität, der Hypothesenbildung, der Experimentkonstruktion, der Falsifikation etc. nur sporadisch behandeln.

Die Konstitution der Sprachlehrforschung setzt eine Revision ihrer Teilbereiche voraus. Die Autoren explizieren dies am Beispiel von Linguistik, Psycholinguistik, Curriculumforschung und Unterrichtstechnologie. Der interessierte Leser wird hier nützliche Informationen einholen können, dem 'Praktiker' muss all dies wie eine Insiderlektüre vorkommen, die wenig für seine aktuelle 'on the job performance' abwirft. Vieles von dem, was da gesagt wird, ist uns aus früheren Veröffentlichungen Hüllens, Krumms und Bonnekamps bekannt. Dem Heft fehlt leider eine "kohärente und koordinierte Gestaltung" (Bausch, Vorwort, 11). Wiederholungen bleiben deshalb ebensowenig aus wie Divergenzen innerhalb der Autorenschaft, die von unterschiedlichen Definitionen der Sprachlehrforschung bis hin zur offenen, aber nicht voll ausdiskutierten Kontroverse über die Bedeutung allgemein-didaktischer Modelle reichen.

Nach K.-Richard Bausch lässt sich das Gesamtfeld der Sprachlehrforschung in zwei Forschungsgebiete unterteilen: Forschungsgebiet A: das durch Unterricht gesteuerte Lehren und Lernen der Primärsprache ("Muttersprache" etc.); Forschungsgebiet B: das durch Unterricht gesteuerte Lehren und Lernen von Sekundärsprachen ("Fremdsprachen"; "Zweitsprache"; etc.). Einer gewissen Homogenität halber habe man das vorliegende Heft auf das Forschungsgebiet B und hier wiederum auf den Bereich der modernen Sekundärsprachen eingegrenzt. Der Autor liefert alsdann Arbeitsdefinitionen, die die grob eingekreiste Forschungsdomäne näher präzisieren sollen. Die Explizierung des Unterrichts als "ausersprachlichem Steuerungsfaktor" (Bausch, *ibid.*, 8) ist zumindest philologisch unglücklich, die Bestimmung kommunikativer Kompetenz (Problem der Lehr- und Lernzielbestimmung) als "produktives bzw. rezeptives und sich mündlich bzw. schriftlich realisierendes situationsadäquates Rollenverhalten" (*id.*, *ibid.*, 8) sachlich zu eng. Sollte kommunikative Kompetenz nicht *per se* auch die Möglichkeit neuer Situationsinterpretation und devianten Sprechverhaltens einschliessen? Die Frage lautet, ob sich das Konzept der kommunikativen Kompetenz samt seiner wissenschaftstheoretischen Fallstricke und wissenschaftshistorischen Provenienz überhaupt zur Lernzielbestimmung eignet. Die Auffassung K.-R B.s, das lernende Individuum / die lernende Gruppe verfüge in der Primärsprache über eine auf der Basis der internalisierten linguistischen Regelmenge konstruierte kommunikative Kompetenz, evoziert gerade jenes mit diesem Konzept verstrickte Baukastendenken: Sprachliches + Soziales +

W. Hüllens Gedanken zur Anwendung der Linguistik orientieren sich im Gegensatz zu früheren Veröffentlichungen weniger an konkreten Übungsformen. Aus dem Arbeitstitel geht ohnehin nicht hervor, dass sich der Autor über linguistische Probleme hinaus in gesonderten Kapiteln mit Problemfeldern wie *Erziehungswissenschaften und Fremdsprachenunterricht*, *Didaktische Modelle des Fremdsprachenunterrichts*, *Curriculumtheorie und Fremdsprachenunterricht*, *Sprachlehrforschung und Lehrerbildung* beschäftigt. Die grundsätzlich gelungene Kritik an Otto Backs und anderer Dichotomie *Reine Sprachwissenschaft – Angewandte Sprachwissenschaft* büsst viel von ihrer Überzeugungskraft ein, wenn es nur einige Seiten später heisst: "Die Aufgabe der angewandten Linguistik stellt sich nunmehr dar als Adaptation vorgefundener Abbildungsmodelle an die Entscheidungs- und/oder Handlungsbedingungen eines Anwendungsfalles. Ihr Interesse ist damit an den Bewährungsnachweis geknüpft. (. . .). Diese Priorität bestimmt, ob die linguistische Disziplin *theoretisch* oder *angewandt* betrieben wird" (Hüllen, *Anwendung*, 19, Hervorhebungen von mir). Und was ist gemeint, wenn der Autor einmal von *der* theoretischen Linguistik, dann von *jeder* theoretischen Linguistik spricht? Die theoretische Linguistik erarbeite, so W. Hüllen, die Systematizität des Zeichenvorrats, disambiguiere und expliziere diesen. Pragmalinguistische Überlegungen müssten dann logisch ausgespart bleiben. Terminologisch befremdet die Rede von den 'Erziehungswissenschaften'. Diese leisten auch, sofern sie sich mit der Unterrichtswirklichkeit befassen, mehr als die Analyse des Komplexes von Einflüssen, "der offen oder verdeckt als Syndrom von Handlungsappellen auf die Entscheidungen des Lehrers einwirkt" (id., *ibid.*, 20). Eine Deduktionsproblematik stellt sich nach W. Hüllen überall dort ein, wo aus allgemein-didaktischen Ansätzen Rückschlüsse auf die konkreten Einzelfächer gezogen werden. Vielleicht sollte man in Zukunft zur Bezeichnung dieses Sachverhaltes einen anderen Terminus technicus wählen? Denn der Begriff der Deduktionsproblematik bezieht sich im Sinne H. L. Meyers auf ein klar umrissenes Faktum der Curriculumforschung, i.e. die Ableitungshierarchie zwischen hohen und niedrigen Abstraktionsniveaus im Bereich der Lernziel-Qualifikation-Lerninhalt Trias. Nach Aufklärung verlangt auch W. Hüllens Postulat, Sprachlehrforschung neige in der Konkurrenz der an der Zieldefinition beteiligten Prozesse mehr der wissenschaftlichen Seite zu.

Wolfhart H. Anders und Udo Bonnekamps Aufsätze koinzidieren insofern, als beide Autoren bemüht sind, erziehungswissenschaftliche Kategorien in eine Strukturierung der Sprachlehrforschung einfließen zu lassen. Freilich muss angesichts solcher Versuche immer wieder zurückgefragt werden, ob so das Spezifische sekundärsprachlicher Instruktion überhaupt fassbar ist. Auf jeden Fall sollte man aber nicht so weit gehen

wie U. Bonnekamp und in dem lerntheoretischen Ansatz eine 'Theorie' erblicken. Hans-Jürgen Krumm und Wulf D. Bieritz skizzieren, jeder im engen Kontext seines Themas, den Schritt von der 'linguistischen' zur 'interaktionellen Sprachlehrforschung'. In diesem Zusammenhang wäre vielleicht der Hinweis am Platz gewesen, dass sich mit einer Übernahme interaktionsanalytischer Ansätze automatisch die Gefahr einer 'verpflanzten Pragmatik' einstellt. Und schliesslich darf man gespannt abwarten, wie Wulf D. Bieritz die sowjetische Sprechfähigkeitstheorie, die Sprachhandlungstheorie von Maas und die jüngste Entwicklung in der westlichen Psycholinguistik (siehe Gudula List) mit einer zukünftigen Sprachlehrforschung harmonisieren kann.

Theodor Ebneters 'Probleme' – es geht um die methodische Aufbereitung von Umgangssprache mit Hilfe des Sprachlabors – runden dieses Heft zur Sprachlehrforschung ab. Eine Reihe von Fragen bleibt zurück. Aber das ist ja kein Nachteil.

Universität Bonn
Institut für Kommunikationsforschung und Phonetik
D 5300 Bonn

Wilfried Heindricks

Barrera Vidal, A. und W. Kühlwein:

Angewandte Linguistik und fremdsprachlicher Unterricht. Eine Einführung, Dortmund, Lensing, 1975.

Das Buch gliedert sich auf in ein Vorwort, eine Einleitung (W.K.), je ein Kapitel über Klassischen Strukturalismus (A.B.V.), Tagmemik (W.K.), Transformationsgrammatik (W.K.), Quantitative Linguistik (A.B.V.), Soziolinguistik (A.B.V.), Kontrastive Linguistik (W.K.), Psycholinguistik (W.K.), Sprachliche Leistungsmessung (A.B.V.), Programmierten Unterricht und Medienverwendung (W.K.). Die Autoren verwechseln offensichtlich Angewandte Linguistik mit Sprachlehrforschung. Wie sonst liesse sich Sprachliche Leistungsmessung oder Medienkunde als Teilgebiet einer übergeordneten Disziplin postulieren?

W.K. unterscheidet zwischen Theoretischer Linguistik, deren Ziel die vertiefte Erkenntnis ihres Gegenstandes selbst sei, und Angewandter Linguistik, deren Ziele ausserhalb des eigenen Gegenstandes lägen. Das ist einer der Gemeinplätze, die die AL zumindest seit O. Back mit sich schleppt. Ebenso unglücklich ist der Verweis auf die langsam doch stark strapazierte Pädagogische Grammatik, wo sich der Begriff der Didaktischen Grammatik eher anbietet, sowie die in Form eines *a priori* hingestellte Auffassung, grundlegende Komponente dieses Grammatiktyps

bilde die linguistische Systembeschreibung. Hat man denn immer noch nicht aus den Fehlern der Vergangenheit gelernt?

Das Kapitel über Klassischen Strukturalismus gibt ebenfalls Anlass zur Kritik. Da heisst es etwa banal, die strukturelle Analyse zeige, dass jede sprachliche Äusserung aus verschiedenen Elementen besteht, da wird die morphosyntaktisch geordnete Aussage mit Satz verwechselt und zudem, antistrukturalistisch, als vollständige Mitteilung definiert. Laut A.B.V. besitzt das Französische lediglich zwei Syntagmata (Nominal- und Verbalsyntagma), wobei ein Element wie *il* in *il passait chaque jour devant le cinéma* notwendigerweise zu einem Verbalsyntagma gehöre. Und selbiger Autor glaubt, der Plural in *ils dorment* werde durch das Morphem *-ment* signalisiert, die Langue sei im Saussureschen Sinn ein abstraktes Zeichensystem. Missverstandene Linguistik. Anstatt sich in recht oberflächlicher Form über paradigmatische und syntagmatische Relationen, Diachronie und Synchronie, Signifiant und Signifié auszulassen, hätte man Farbe bekennen und zuallererst den so zentralen Begriff der Struktur samt seiner forschungsmethodologischen Implikationen deuten sollen.

Die Gefahr eines theoretischen Überhangs und einer Linguistisierung fremdsprachlicher Unterweisung ist allgegenwärtig. Bedarf es wirklich acht und einer halben Seite über Tagmem, Manifestierungsmodus, Merkmalsmodus, Verteilungsmodus etc., um Artikulationsfehler 'tagmemisch' erklären zu können? Von viel grundsätzlicherer Art erscheint uns die Frage, wie aus einem 'emic approach', der nonverbale und satzübergreifende 'settings' einschliesst, im Zuge seiner Didaktisierung ein methodisch einplanbares Übungsverfahren, wie aus heuristischen Arbeitsschritten, wie etwa dem der Substitution, ein zweckrationaler Lernmechanismus und aus dem wissenschaftlichen Instrumentarium der Substitutionsklasse ein Memorierparadigma abgeleitet wird.

Das Kapitel zur Transformationsgrammatik setzt unvermittelt voraus, die TG stehe heute – 1975 – im Vordergrund der linguistischen Diskussion. Sie sei als Gegenpol des Klassischen Strukturalismus konzipiert, der Sprache nur insoweit analysiere, als sie sich empirisch wissenschaftlicher Beobachtung öffne. Empirisch wird hier offenbar mit experimentell oder induktiv verwechselt. Auch die TG arbeitet nicht mit Luftschlössern. Die Frage müsste vielmehr lauten, ob sie mit hypothetisch-deduktiven Systemen im Sinne Hempel-Oppenheim's vereinbar ist. Hypothetisch-deduktive Systeme bilden keinen Gegensatz zur Empirie. Sie wollen diese ja erst in den Griff bekommen. Ferner wird irrtümlich behauptet, Sprache könne laut TG nicht aus einem Speicher strukturaler Satzmuster bestehen. Die TG richtet sich keineswegs gegen Satzmustertheorien, sondern gegen die ausschliessliche Reduktion von Sprache auf Patterns. Sie entwickelt lediglich ein anderes Erkenntnisinteresse. Es ist

einfach ärgerlich, wenn nicht nur nicht der theoretische Kontext adäquat skizziert wird, sondern, dass es darüber hinaus wieder eines 32 Seiten langen Exkurses über Kernsatztheorie, Standardtheorie, erweiterte Standardtheorie, Generative Semantik und Kasusgrammatik bedarf, um hieraus für den Fremdsprachenunterricht ein 'rich linguistic environment' abzuleiten. Hat der Autor denn nicht gesehen, wie sich hier hinter moderner linguistischer Fassade altes Denken in Kategorien der Direkten Methode einschleicht? Linguistischer Fortschritt als Legitimation pädagogischen Rückschritts.

Die Behandlung der Quantitativen Linguistik ist, ganz abgesehen von der seltsamen Gleichsetzung der Parole im Sinne Saussures mit der Oberflächenstruktur im Sinne Chomskys, weitgehend unbefriedigend. So vermissen wir in den Ausführungen zur Satzfrequenz eine gründliche Diskussion des Problems der 'delicacy', der prinzipiellen Vergleichbarkeit von Satzfrequenzlisten, die unter Bezug auf verschiedene Beschreibungskonzepte (etwa Konstituenz/Dependenz) entstehen, der Vereinbarkeit von Satzfrequenz und situativen Parametern.

Das Kapitel zur Soziolinguistik übergeht wichtige Implikationen der Sprechakttheorie, wie sie hierzulande von H.-E. Piepho exemplarisch illustriert wurden. Es stimmt einfach nicht, dass die Pragmalinguistik 'sämtliche' Faktoren sprachlicher Kommunikation innerhalb eines natürlichen Kontextes beschreiben will. Man vermisst eine Ausdeutung des Begriffs der Kommunikativen Kompetenz und der in ihm perpetuierten Mängel sämtlicher Kompetenzdefinitionen. Wenn schon der Hinweis auf Bernstein sein muss, dann sollte man zumindest auch die Frage behandeln, ob und wenn ja, inwiefern, die Defizithypothese Selektionspraktiken im FU erklären hilft.

Die Ausführungen über Psycholinguistik geben Anlass zur Kritik. Zwar ist es grundsätzlich verdienstvoll, Leontevs Definition der Psycholinguistik wiederzugeben. Aber dann hätte man auch dessen Tätigkeitsbegriff explizieren müssen. Fälschlich, weil gerade der Intention Leontevs diametral entgegengesetzt, wird dann behauptet, Psycholinguistik bediene sich der Erkenntnisse Theoretischer Linguistik, um diejenigen Prozesse zu analysieren, die dem menschlichen Sprachverhalten zugrunde liegen. Der Autor denkt hierbei offensichtlich nicht mehr an Leontev, sondern an Psycholinguisten nordamerikanischer Provenienz. Der Autor unterscheidet überdies nicht deutlich genug zwischen der Theorie des 'verbal learning', in der externe Kontingenzen eine wichtige Rolle spielen, und der psychologischen Realität, mental internen Repräsentanz linguistischer Konstrukte. Beides erscheint unter dem Titel Psycholinguistik. Der Begriff der sprachlichen Kreativität ist unbesehen übernommen und zu wenig differenziert mit Blick auf das Konzept der Produktivität.

Die restlichen Kapitel können den insgesamt negativen Eindruck, den die Lektüre des Buches hinterlässt, nur punktuell aufbessern. Die Gedanken zu Programmierem Unterricht und Medienverwendung sparen beispielsweise das grundsätzliche Problem der Übertragung von Beobachtungsdaten in Lerndaten aus. Da wird gesagt, die behavioristische Lern- und Fremdspracherwerbtheorie sei grammatiktheoretisch mit den Operationen des Klassischen Strukturalismus kompatibel. Man hätte aber hinzufügen müssen, dass trotz aller Gemeinsamkeiten eine wirklich interdisziplinäre Kooperation zwischen behavioristischem und taxonomischem Lager nie recht zustande kam. Der Begriff des Patterns sollte nicht nur eingeführt, sondern auch eindeutig definiert werden. Gerade im terminologischen Raum treten häufig erhebliche Auffassungsdivergenzen zwischen Linguisten und Fremdsprachenlehrern auf.

Der Autor empfiehlt, komplexere Strukturen aus einfachen aufbauen zu lassen. Aber es fehlt jeder Hinweis auf die Spannungen zwischen linguistischer und perzeptueller Komplexität. Die komponentielle Analyse von Teilen des Wortschatzes in seine semantischen Merkmale entwickelt, so der Autor, auch für dessen Programmierung eine verlässliche Basis. Das Anschauungsmaterial hierfür bleibt aus. Man sollte doch endlich damit aufhören, audiovisuelle Methoden mit global-strukturellen gleichzusetzen. Die in diesem Kontext zentralen Begriffe Struktur und Apperzeption werden nicht thematisiert. Es ist äusserst fraglich, ob Petar Guberinas Arbeiten in sprachwissenschaftlicher Sicht wirklich auf dem Sprachmodell von Saussure und Trubetzkoy beruhen. Der jugoslawische Patholinguist äussert sich hierzu gewöhnlich in weitaus nuancierterer Form. Der Autor zeichnet unseres Erachtens nach ein allzu positives Bild audiovisueller Methodik. Das Problem der semantischen Dekodierung von Bildern findet keine genügende Beachtung.

Universität Bonn
Institut für Kommunikationsforschung und Phonetik
D 5300 Bonn

Wilfried Heindricks

Leeson, Richard:
Fluency and Language Teaching, München, Langenscheidt-Longman, 1975.

In his *Preface* Christopher N. Candlin quite rightly points out that Richard Leeson, in this work, examines basic notions of language teaching critically, notions that have been accepted for some time already, but

which rest on an undetermined experimental foundation. One of these concepts is that of *fluency* in foreign language performance, as Leeson himself points out in his Introduction.

Mr. Candlin also calls attention to the fact that the value of this book lies, to a great extent, in the implications it carries for teaching and syllabus construction as much as in the linguistic and especially psycholinguistic analyses of the phenomenon. Viewed from both an encoding and a decoding standpoint, *fluency* is seen as a complex of linguistic and psychomotor skills, and hence it will now be possible to set about developing a language-learning programme which integrates these skills for particular groups of learners. Moreover, Leeson's emphasis on the contextual and communicative aspects of "knowing a language" makes it plain that to be fluent implies not only an awareness of the reference rules of grammar but of the procedures of language use, which supports and illustrates the movement towards the development of "communicative curricula" in language training. Candlin suggests that the teacher of languages should first approach the book from the final chapter and from there move into the body of the book to examine the underlying principles, and suggests that the book is as valuable for its insights into the nature of *skills* in language performance as for its exploration of the concept of fluency itself.

In his own Introduction, Leeson calls attention to the emergence of new attitudes in foreign language teaching in the past ten years, namely, the shift of emphasis away from the study of the written language and towards the development of *oral proficiency*, i.e. fluency. Hereby it is pointed out that the aims to be pursued should be clearly defined and based on a more solid foundation than a general intuitive awareness of the nature of fluent speech. A fuller understanding of the "nature of verbal behaviour and of that complex aspect of it usually referred to as 'fluency' is a prerequisite to achieve the necessary clarification of aims and to develop a teaching methodology which would contribute to the achievement of those aims."

But what is "fluency"? The word appears to mean many things to many people, e.g. speed of delivery, phonological accuracy, richness of semantic and syntactic range, readiness of utterance, volubility, etc.

Leeson refers to "that other aspect of the normal communication situation, the act of hearing and understanding the utterance of the speaker", which must be complemented by the idea that "the act of conversing posits at least two people who alternate . . . in the respective roles of speaker and hearer", i.e. "any consideration of fluency should include the activities of the hearer as well as those of the speaker, since certain factors in verbal behaviour, notably those concerning referential,

cultural and situational elements, will be seen to have an echoic or feed-back effect on the performance of the speaker”.

The aim of Leeson’s book is, therefore, “to offer the foreign language teacher an analysis of fluent verbal behaviour within the admitted limitations of present knowledge, linked to a suggested programme for language training with oral proficiency as a major goal.”

In chapter 1, the nature of the problem of fluency – that “multi-faceted phenomenon” – and its imprecise definition is taken further and examined in detail with special reference to the language-teaching situation and the difference between native and non-native speakers’ learning potential. In conclusion, the author admits that it is not possible merely to extrapolate from native learners’ performance to that of the FL student. This would seem to be a good argument against the widely held theory that FL students should, from the start, be made to speak as fast as a “native speaker” and with equal fluency – a point against which the present reviewer has argued for some time, her standpoint being based on personal learning experience as well as on teaching experience. It is a fact that very few teachers of a “second language” have actually themselves ever attempted to learn (beyond the first few lessons perhaps) a “second language” by means of the audio-visual method.

Chapter 2 deals with the problems of “encoding”, i.e. the formulation of the message to be conveyed. The “model” is the following:

Intentive	Encoding	Decoding	Interpretive
behaviour of	behaviour	behaviour	behaviour of
speaker	of speaker	of hearer	hearer

Though largely taking over the ideas of J. B. Carroll, the author here introduces his central concept of the role of pauses and hesitations in the speech-process, i.e. “pausal phenomena”. In a section headed “The hierarchical nature of encoding”, and in the ensuing sections, the author considers the “hierarchy of selection units”, and quotes largely from Miller, Osgood, Lashley, E. H. Lenneberg, Austin, and Searle, etc. Furthermore the “units of encoding” are discussed on the strategic or motivational levels (“the strategic planning of a given speech utterance”), on the generative level (“the level of structural, syntactic decision making and the integrational level which implements the decision taken at the generative level and exteriorizes them in acceptable forms of the natural language in question”), bearing in mind that these two levels may be separated for convenience of presentation and discussion, but that they are not separate entities. The author insists that not only the *reproductive*, but also the *productive* nature of “speech habits” must be borne in mind.

The evidence offered by the author for a generative level of encoding is treated for convenience under the two broad headings of *biological* and

psychological factors, the former being drawn largely from Lenneberg's biological theory of language development. Three major links in the logical chain are presented: 1) Language is the manifestation of species-specific cognitive propensities, 2) The importance of the maturational cycle and the human form of cognition, and 3) Language universals, i.e. semantics, syntax, phonology. Interesting observations on the child brought up in a bilingual environment (of particular interest for Switzerland, for instance) are given. Under the heading "Psychological factors", a number of interesting foreign-language examples are given, though the German example would hardly seem to be "normal" German. There is also a discussion of ambiguous sentences (a comparison with William Empson's "Seven Types of Ambiguity" (1930) would have been interesting!), word-association experiments, and the child's acquisition of syntax in the earlier stages; from these three areas of investigation, a number of interesting conclusions that support the author's main arguments are drawn. Sections on the distinction between lexis and syntax, and on "second language learning" follow, and the chapter ends with a clear and useful summary of the points made in the chapter, and with a Conclusion, quoting "a superbly lucid summary of the (encoding) process from Frieda Goldman-Eisler".

Chapter 3 introduces once again the concept of "pausal phenomena" and is entitled: *Speech Production and the psycholinguistic significance of pausal phenomena*. Based on the findings of the preceding chapter, the problems of linguistic structure and speech production are discussed. There follows a technical section dealing with the common physiological factors in speech production (rate of syllable production, these being the findings of E. H. Lenneberg (1967)). In this section the problem of pausal phenomena is discussed more in detail under the headings "the common physiological rhythmicity" and "the variable pausal phenomena."

The author turns now to what he calls "one of the most intriguing and revealing factors in fluency", i.e. pausal phenomena. He goes on to discuss the "intimate connection that exists between pausing and speaking and the vital role it plays in the encoding and the decoding processes". A distinction is made between "pausing" and "hesitations", and the 5 hypotheses suggested by Lounsbury (1954) on the nature and function of pauses are reproduced, his suggestions for the two main functions of pauses (units of encoding, units of decoding) being accepted, though the ideas of other investigators (Chomsky, Bernstein, Maclay and Osgood, Frieda Goldman-Eisler, D. S. Boomer, etc.) are also discussed. The sociological (class-based) differences in "pausal phenomena" are discussed at length, with relevant quotations from Bernstein, Henderson, *et al.*, Skarbek, etc. The findings of the analysis in terms of native-speaker

performance has many important implications for FL teaching, and these are dealt with in the final chapter on teaching method. A brief but useful Conclusion ends the chapter.

Chapter 4 deals with the decoding process, the close relationship between speaker and hearer, and the process of communication. A highly interesting exposition is given of the experiments carried out on speech perception, one major finding being that "speech is highly resistant to distortion and that the listener can comprehend remarkably well even severely mutilated input", and the conclusions of Lickliden and Miller and of Garrett and Fodor are quoted. Sections 3 and 4 deal with the nature and the processing of the linguistic input. Again a short conclusion ends the chapter.

Chapter 5 treats the "Semantic Component". After a general introduction, there are sections dealing with the relationship of semantic and syntactical components, the influence of external factors (socio-cultural factors, varieties of language, the social role of the participant, subject matter, purposive role of speech, the functional value of language), and associative networks (quoting P. E. Johnson (1964)). Once again a Conclusion sums up the main arguments, but makes no claim to represent the full complexity of the semantic component.

Chapter 6 is headed "Factors in Fluency", its sub-sections being Terminal behaviour to be achieved, Factors contributing to this terminal behaviour, The role of conditioning and the nature of a linguistic code, The act of speaking, Levels of fluency, Some tentative criteria of fluency (phonological, syntactic, semantic components), followed by a Conclusion.

Chapter 7 considers the implications of the "factors in fluency" for a FL teaching programme. After the necessary Introduction, the various sections deal with "knowing" a language, key factors in the FL teaching programme, with a clear and necessary consideration of 5 major factors of general application that constitute a set of criteria against which the subsequent pedagogical suggestions may be measured. In section 4, a FL teaching programme is drawn up. Section 5 deals with Encoding, Section 6 with Automaticity and manipulative skill, in which various transformational exercises, substitution practice, gap-filling exercises, linkage exercises, paraphrasing, etc. are suggested. Section 7 deals with the rather more advanced problems of Extended discourse and varieties of language, with a number of further suggestions for exercises. Section 8 is entitled *Phonological competence*, Section 9 *Decoding*, Section 10 is headed *Integrated language teaching*, Section 11 *Ideational fluency*, and Section 12 *The communicative act*, followed by a Conclusion.

Leeson's "Fluency and Language Teaching" is an excellent work, based on a profound knowledge of earlier writers on the various problems and phenomena discussed in it, a book to be highly recommended to all teachers of any FL course. If one point may be criticized, it is that Leeson takes it rather too much for granted that all his readers will be as deeply versed in his sources as he is himself. If a teacher (especially on the European Continent) desires to study this volume for his own edification, what will he or she do with such expressions as "nested dependencies" (p. 44), "left to right Markov process models" (p. 44), "left to right chain reaction theories" (p. 44), "left to right generative models" (p. 45), "Whorfian hypothesis" (p. 42), "pie diagrams" (p. 167)? It may even take him some time to realize what "SR" and "FL" mean. Such technical terms are often unknown to a young teacher, and where could he look them up? It would have been kinder to give definitions or explanations of such terms in a footnote.

A few misprints have also been overlooked by the proof-reader, e.g. *goes* for *does* (p. 132), *eveet* for *event* (p. 61), and *exercizes* for *exercises* (p. 170). The word *covaries* on p. 82 is somewhat unfortunate. Might it not have been treated in the same way as *co-occur* on p. 88, if this *is* indeed its meaning?

Occasional lapses of punctuation (a rather subjective matter at the best of times) make immediate understanding difficult, e.g. "It is however possible to use tape recordings..." is unfortunate, since "however possible" is a frequently used word-combination.

The many excellent qualities of this work greatly outweigh these few negative points, however, among them the 6-page *Bibliography*, giving numerous sources for further study on the part of language-teachers, a useful *List of Abbreviations* used in the bibliography, and an *Index of proper names*, followed by an *Index of subjects*.

It is certainly true that the complex of factors that underlie fluent speech have received too little attention in language-teaching courses hitherto, even though Oral Proficiency has for some years been recognized as one of the central aims of language learning. As a result, there has been only an insecure basis for course design and evaluation, especially for language laboratory work. In this present volume, Richard Leeson examines closely the semantic and psychomotor components of oral foreign-language proficiency, as well as numerous other aspects of the problem. His suggestions for assessment criteria, exercises and methodology will be valuable for the classroom teacher as well as for the curriculum designers.

Is it too much to hope that, after the constant mention of, and after the importance attached to, "pausal phenomena" in this book, a more

detailed study and analysis of such phenomena, giving actual examples, will appear in the near future, since it can hardly be expected of foreign English-language teachers that they should know all about pauses, whether correct or incorrect, or the "hesitations" mentioned so often by Leeson. Such a study, even on a small scale (tapes and texts), would be of great help to both teachers and learners.

Universität Bern
AAL des Instituts für Sprachwissenschaft
CH 3012 Bern

Britta M. Charleston

Bennett, William A.:
Applied Linguistics and Language Learning, London, Hutchinson Educational Ltd., 1974, 352 p.

William A. Bennett's latest book complements and expands the ideas expounded in his earlier work, *Aspects of Language and Language Teaching*. It is clearly the fruit of a long interest in the problems arising in this field of linguistics, and reveals a rare determination to be logical about everything.

For B., the emphasis is on learning, not teaching, and therefore he focuses on the learner, whom he calls "the only certainty in the confusion and conflict" of timetables, needs, backgrounds, etc. For him, the logical conclusion is that there should be a liberalisation of language teaching methods, the teacher moving from the centre of the stage to the wings, from where he should observe, counsel and guide the student. The key to this liberalisation is the language laboratory, and one of the reasons which B adduces for some teachers' dissatisfaction with the language laboratory (which he would prefer to call the "learning laboratory") is their failure to use it in a student-centred learning context.

B. is particularly concerned to give a usable theoretical base to language teaching/learning, and, to this end, he has produced a model of learning founded on an extended version of Chomsky's theories. It may not, as the cover notes claim, "resolve differences which have for centuries divided thinkers in philosophy and linguistics", but it can be argued to be a satisfying theoretical basis for language teaching.

The book contains interesting and useful chapters on the development of linguistics over the last 40 years, language teaching materials, and the application of linguistics to the teaching of literature.

In the chapter on teaching materials, B makes an interesting criticism of many structure drills, saying that they may tend to confuse the learner because they practise a given surface structure by means of sentences having widely differing deep structures. This could be a valid criticism, especially as one hopes structure drills are not performed in a semantic vacuum, and it could help to explain the apparently inexplicable failure of some drills to produce the desired effect. There is also a danger that certain exercises may lead the student to make incorrect generalisations about the language he is learning; this danger is all the more present if, when designing materials, the teacher limits his reflections to questions of surface structure. Such an argument (if I have correctly reported what B. is saying) is undeniably valid, but I personally doubt whether it tells the whole story; surely a large part of the failure of any structure drill must also be attributed to some or all of the following: (a) poor integration of the drill into the rest of the teaching, (b) poor follow-up work, (c) the drill's being a meaningless manipulation of structures totally unlinked to anything else. If I may voice a further personal opinion on the drills given by B. as examples, I would just say that I was surprised how boringly simple some of them seemed: some bigger challenge than repetition or substitution (of a fairly elementary kind) can surely only be of benefit in a drill.

Linguists must express themselves in the very medium about which they are talking, and one would expect them to be masters of clear exposition. That some fail to measure up to this expectation in no way invalidates what they have to say, although it does make one wish that they could have made their thoughts more easily accessible. I found B's style on occasions a barrier to comprehension, and more than once had to read a paragraph several times before assimilating its contents.

As a linguist and as a teacher of English, I was interested to notice in B's book an example of linguistic evolution: ten years ago, most academics of my acquaintance made a point of using "data" as a *plural* noun. B. however, uses it as a singular, a practice that struck me forcibly at the 4th. Congress on Applied Linguistics this summer in Stuttgart.

B. says his book will have served its purpose if it causes teachers "to reflect on the explicitness with which their guiding principles must be formulated to justify their recognition as agents not instruments of society." One cannot ignore the powerful logic behind the book, even if some of its formulations are not wholly clear to the reader, at least at first sight. Personally, I doubt whether a development of the kind that B. advocates is likely to come about, especially in the context of primary or secondary education, although some progress is clearly possible. B.'s book

is a stimulating contribution to thought on language teaching and amply repays the effort involved in reading it.

Hochschule St. Gallen
CH 9000 St. Gallen

T. J. A. Bennett

Thornton, Geoffrey:
Language, Experience and School, London, Edward Arnold, 1974,
80 p.

The book sets out from the premiss that educational failure is basically linguistic failure, i.e. failure to cope with the demands put on the pupil's linguistic ability. It explores the premiss quite thoroughly, examining the school's attitude to its pupils' language, discussing the differing kinds of linguistic ability ("ability to language meaning") that different pupils arrive at school with, showing how the school's attitude is expressed verbally and non-verbally. Then, when the author reaches the really interesting part of the book, namely the strategies for countering the problems he has mentioned, the book suddenly stops, leaving a sense of anti-climax.

T. attempts to link sociological and linguistic factors in his analysis, and does so quite successfully. Indeed, one could not take exception to most of the points that he makes, e.g. that a child's home determines his linguistic development to a large extent, so that, when he arrives at school, he is the product of his home environment, both socially and linguistically. The author also points out quite well that different subjects at school require the use of different ways of speaking, and that the learning process is to a surprising extent a process of becoming acquainted with and learning to manipulate these different technical languages. His remarks on attitudes to language, notably on the part of teachers, are interesting, even if some are fairly commonplace. One suspects (as T. maintains) that some children in English schools are thought by their teachers to be stupid because they speak non-standard English. That such a prejudice should survive linguistic insights into the true nature of non-standard languages is of course a great pity.

T.'s analysis of how a school transmits all sorts of messages to its pupils by both linguistic and non-linguistic means is quite well developed, if somewhat unstartling, and constitutes a useful reminder of the effectiveness of the latter kind of transmission.

In T.'s view, the object of good teaching is to give the children opportunities to "learn how to mean". He maintains that children must not be asked to do work which they cannot relate to what they already know, otherwise inadequate performance will probably result. It sounds a rather unexciting proposal, although T. does state that "the best way of learning how to mean is by trying, perhaps by only partly succeeding, and trying again until one does succeed", so one presumes he does not expect all breaking of new ground to be excluded from the learning process.

When it comes to setting out his strategy for better teaching, T. gives some general exhortations, such as that all teachers should be aware of modern linguistic principles, and points out a few sensible questions that teachers should ask themselves. Apart from that, however, he has little to say. One's general impression of the book is somehow it has lost its concluding chapters. It contains much good sense, but does not really say anything new. In all, it does not seem a book for the specialist or the advanced student, but, rather, a useful book for the student teacher in his or her first year, for whom it would be a good introduction to an important problem-complex.

Hochschule St Gallen
CH 9000 St. Gallen

T. J. A. Bennett

Spanhel, Dieter (Hrsg.):
Schülersprache und Lernprozess, Düsseldorf, Pädagogischer Verlag Schwann, 1973, 413 S.

Dass die sprachliche Kompetenz der Kinder für den Schulerfolg eine zentrale Rolle spielt, hat man schon lange geahnt. Erst durch die Untersuchungen von Bernstein – und Oevermann für den deutschen Sprachraum – sind diese Eindrücke auch wissenschaftlich bestätigt worden. Seitdem nun die Theorien vom restringierten Kode der Kinder aus der Unterschicht und dem elaborierten Kode der Kinder aus der sogenannten Mittelschicht eine allgemeine Verbreitung erfahren haben und fast salonfähig geworden sind, hat man den Formen und Funktionen der Sprache in der Schule eine Reihe von Untersuchungen gewidmet, die für die Psycholinguisten, die Soziolinguisten und Erzieher von hohem Interesse sind.

Es ist eben D. Spanhels Verdienst, eine grosse Anzahl dieser Veröffentlichungen, die sich in erster Linie auf die Schülersprache im Hinblick auf die Lernprozesse beziehen, in diesem Sammelband einer

breiten Leserschaft zugänglich zu machen. Es handelt sich um insgesamt 19 Aufsätze (zum Teil aus dem Englischen übersetzt), die hier in 5 Abteilungen veröffentlicht sind.

Die 2 ersten Abteilungen befassen sich ganz generell mit dem Verhältnis von Sprache mit der kognitiven Entwicklung des Kindes: *I Die Bedeutung der Sprache in Erziehung und Unterricht; II Sprache, Denken und Begriffsbildung beim Schüler*. Im Mittelpunkt der Diskussion steht eine darlegend kritische Auseinandersetzung mit den Theorien von J. Piaget. Es ist, als ob die Arbeiten des Genfer Psychologen sowohl im angelsächsischen als auch im deutschen Sprachraum erst in den letzten Jahren zur Geltung gelangt wären. Dies mag wohl das Schicksal aller Publikationen sein, die nicht in englischer Sprache abgefasst sind, und die demzufolge nur mit Verzögerung zur verdienten Anerkennung gelangen. So nimmt es allenfalls nicht wunder, dass die Werke von Piaget wie auf Seite 53 und 97 statt in der ursprünglichen französischen Fassung, nach der englischen Übersetzung zitiert werden. Sei es, dass die Diskussion um die Grundagentheorien (Behaviorismus contra Gestalt-Psychologie versus genetische Epistemologie) zu breit angelegt ist, oder sei es, dass die Relevanz zum Untersuchungsgegenstand zu wenig zum Ausdruck kommt, so erweisen sich diese 2 ersten Abschnitte gewissermassen als entbehrlich.

Äusserst aufschlussreich hingegen sind die 3 folgenden Abteilungen, die den letzten Forschungsstand unmittelbar reflektieren, und dies in zwei Richtungen: 1) bezüglich des methodischen Begriffsapparates, mit dem empirische Untersuchungen zur Schülersprache überhaupt durchgeführt werden können (Es sind 3 Aufsätze im Abschnitt *Methodische Ansätze zur Analyse von Schülersprache*); 2) Bezüglich der Ergebnisse zum Forschungsfeld: Schülersprache im Unterricht (7 Aufsätze in den Abschnitten *Die sprachliche Kommunikation der Schüler im Unterricht* und *Bedeutung und Schwierigkeiten des Schülersgesprächs*). Bei diesen Untersuchungen handelt es sich einerseits um statistische Erhebungen auf Grund von Unterrichtsprotokollen und andererseits um qualitative Analysen der Funktionen der Schüler- und Lehrersprache und deren Interaktion im Unterricht.

Unter anderem erfährt der Leser hier, dass der Schüleranteil im Unterrichtsgespräch unter 40 % liegt, was weiter bedeutet, dass dem einzelnen Schüler durchschnittlich etwa 1–2 % der Sprechanlässe gegen 60 % dem Lehrer zuteil werden. Wenn nun die Schüleräusserungen angesichts ihrer Funktion untersucht werden, so kommt man ferner zur Einsicht, dass die meisten sprachlichen Tätigkeiten unter die Kategorien der Wiederholung treffen, dass oft nur sporadische Denkansätze vorliegen, dass zu den höheren Denkopoperationen (wie etwa Werten) nur 8 % der Schüleräusserungen zugeteilt werden können.

Gewisse Techniken in der Führung von lernfördernden Unterrichtsgesprächen vermögen dieses pessimistische Fazit zu überwinden, indem der Lehrer Gespräche in kleineren Gruppen von 4–12 Teilnehmern durchführen lässt, oder indem er Denkpausen zu persönlicher Meditation oder zu Nebengesprächen in den Unterrichtsablauf einschaltet, was eine grosse Zahl der Schüler aus der grassierenden Passivität herausreisst.

D. Spanhel umschreibt die Problematik der Schülersprache im Lernprozess treffend mit folgenden Worten: *Es wäre wichtig zu wissen, welche Sprachformen der Schüler bei seiner Beteiligung am Unterrichtsgespräch benützt und welche Funktionen die Gesprächsbeiträge der Schüler im Hinblick auf den Lernprozess erfüllen. Wüsste der Lehrer darüber Bescheid, dann könnte er seinen Unterricht so gestalten, dass vor allem die lernwirksamsten Sprachformen zum Tragen kämen.* (S. 163)

Zur Klärung dieses Problems und zur Beseitigung der damit verbundenen Schwierigkeiten ist mit diesem Sammelband ein wesentlicher Beitrag geleistet worden.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

Gérard Merkt

Valette, Rebecca M.:

L'évaluation dans l'apprentissage des langues étrangères, traduit par Marie-Pierrette de Montgomery, Vevey, éditions Delta (GRETI, collection Socrate, série "Evaluations"), 1976, 64 p., tableaux.

Cette étude constitue un des chapitres (chapitre 22) d'un ouvrage américain consacré aux objectifs des différentes disciplines des programmes d'enseignement et aux moyens d'évaluer la compétence des étudiants. (*Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, Benjamin S. Bloom a. al. New York, 1971, McGraw-Hill Book Company.)

Véritable "état de l'art", elle fait l'historique des objectifs de l'enseignement des langues vivantes depuis le début du siècle jusqu'à nos jours; elle fait le point des tendances actuelles, qui semblent bien aller dans le sens d'un compromis entre la méthode dite "traditionnelle" et la méthode audio-orale. Au centre de son étude, Rebecca Valette place, sous forme d'un tableau à deux entrées, une analyse des objectifs de l'enseignement de la langue étrangère: la connaissance de la langue, de la culture, et de la littérature d'un pays donné ainsi que la capacité de

communication dans cette langue sont les divers champs d'application d'une série de comportements intellectuels ("cognitifs"), psychomoteurs et affectifs, analysés à leur tour selon les critères suivants: connaissance et perception; manipulation; compréhension et production; participation.

Les différentes méthodes d'enseignement des langues sont examinées en fonction de ces objectifs. Le champ couvert par chaque méthode apparaît ainsi très clairement.

Il en est de même des tests d'évaluation. C'est là la spécialité de Rebecca Valette: la bibliographie de l'article mentionne 6 ouvrages de R.V. traitant de tests. Ici encore elle procède à un "état de l'art"; un inventaire des tests existants est établi: tests de langue édités dans le commerce; tests accompagnant les manuels scolaires; tests spécifiques édités aux Etats-Unis; tests standardisés édités dans le commerce. L'étude de ces tests fait apparaître la place prépondérante faite au vocabulaire, ce qui avantage les élèves qui ont utilisé les méthodes traditionnelles où l'acquisition du vocabulaire est l'objectif prioritaire.

Mais Rebecca Valette ne se contente pas de faire le point de la situation dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères et de l'évaluation des résultats de leur apprentissage. Elle préconise aussi, pour prévenir les nombreux échecs et abandons d'étudiants découragés par la difficulté, un certain nombre de solutions pratiques: un test d'aptitude à l'apprentissage des langues étrangères (Carroll et Sapon; Pimsleur), fait avant d'entreprendre l'étude de l'une d'elles, aiderait à déceler l'élève doué et l'élève moins doué. Puis de nouvelles méthodes d'enseignement devraient permettre à l'enseignant de faire travailler ses élèves à deux niveaux: tandis que les élèves rapides se perfectionneraient en compréhension écrite et orale après avoir assimilé la matière de la leçon, les élèves lents disposeraient du temps nécessaire pour y parvenir, grâce à une présentation différenciée du matériel de base. Et surtout, un contrôle continu des connaissances au moyen de batteries de tests fondés sur des critères précis d'appréciation permettrait un rendement meilleur de l'enseignement, tout en assurant une motivation meilleure de l'apprentissage.

CH 1165 Allaman

Marianne Pithon

Mothe, Jean-Claude:

L'évaluation par les tests dans la classe de français, Paris, Hachette/Larousse, coll. Le Français dans le Monde — BELC, 1975.

Un coup d'oeil à la bibliographie figurant dans l'annexe III du petit livre de J.-C.M. montre que l'un des premiers intérêts de cet ouvrage est d'offrir aux lecteurs de langue française, et spécialement aux professeurs enseignant cette langue à l'étranger, une information théorique et pratique sur l'évaluation par les tests dans la classe de français. En effet, la plupart des titres mentionnés sont des titres anglais qui annoncent le plus souvent des études de caractère général sur le testing des langues étrangères. D'autre part, les dates de publication dépassant très rarement 1970, prouvent que le livre de J.-C.M. vient à son heure pour une utile mise au point dans le domaine du contrôle des connaissances et de la docimologie¹.

A cet égard, nous dirons que nous avons pris un intérêt tout particulier à la lecture du chapitre 4 qui replace le problème du testing des langues dans un contexte plus général et analyse ses rapports avec les théories linguistiques et psycholinguistiques. Il est incontestable en effet que la pratique des tests a été liée, ces 10 ou 15 dernières années, au développement et à l'utilisation des méthodes "modernes" inspirées de près ou de loin par le structuralisme et le béhaviourisme triomphants. En analysant successivement l'apport et les limites de ces théories aujourd'hui remises en cause², en examinant leurs rapports avec le testing, et en adoptant un point de vue nuancé vis à vis de ce problème, J.-C.M. nous offre un exemple de modération qu'il nous plaît de relever. Citons par exemple ces lignes: "Il serait abusif de condamner les tests de langue sous le prétexte qu'il n'existe plus de théorie du testing, tout comme il serait injustifié de renoncer à enseigner les langues étrangères sous le même prétexte. Même si leurs fondements théoriques sont aujourd'hui mis en pièces, les méthodes audio-visuelles fonctionnent. De la même façon, l'absence de fondements théoriques du testing des langues n'empêche pas de construire des tests. (. . .) Il appartient au méthodologue, à l'enseignant et au constructeur de tests de faire empiriquement la part de ce qui est à conserver du structuralisme et de ce qui lui fait défaut." (p. 38)

1 Ce livre est la réédition revue et augmentée de la brochure multigraphiée du BELC: *Les tests de progrès dans la classe de français*.

2 L'auteur s'attache essentiellement à l'analyse du modèle de Lado: *Language Testing*, 1961.

Dans un livre qui s'adresse essentiellement à des "praticiens", J.-C.M. a la sagesse de montrer que le domaine d'intervention du maître de langue en ce qui concerne la création de tests est relativement restreint. D'où l'importance et l'utilité de la distinction qu'il fait entre les tests dits "*standardisés*" et les tests dits "*de classe*" (p. 19). Les premiers, qu'ils soient de pronostic ou de contrôle, s'adressent à une population nombreuse — qu'il s'agit de classer — et se réfèrent à une *norme* par rapport à laquelle les élèves vont se situer. Ces tests-là ne peuvent être élaborés que par des spécialistes, vu leur complexité.

En revanche, les tests de classe sont de préférence l'affaire du professeur. Ils sont destinés à des groupes peu nombreux, bien connus du maître. Ils n'ont pas pour fonction d'établir un classement entre les élèves mais de vérifier si une unité de cours particulière a été acquise, d'où leur nom de "*tests de progrès*". Ils se réfèrent donc à un *critère* qui est celui de l'acquisition plus ou moins parfaite des objectifs d'apprentissage. A la différence de plusieurs autres types de tests, ils sont normalement intégrés au processus d'apprentissage. Ces raisons ont à juste titre incité J.-C.M. à privilégier dans son livre les tests de progrès. Il aborde dans ses chapitres tous les principaux problèmes qui se posent à propos de leur élaboration, de leur passation et de leur évaluation.

On perçoit la volonté de l'auteur de ne pas se placer seulement au niveau des "recettes" du testing — encore qu'il n'hésite pas à fournir de nombreux exemples concrets dans le corps du texte et surtout dans l'annexe 1 qui reproduit un test du BELC — mais d'offrir au professeur de français langue étrangère désireux d'élaborer des tests les bases d'une réflexion plus large sur le sens et l'enjeu de son travail.

Jusqu'où aller dans l'information théorique, jusqu'où aller dans les détails pratiques: le dosage est toujours délicat et discutable.

On pourrait reprocher à J.-C.M. d'avoir développé à l'excès le chapitre consacré aux *différentes sortes d'items* (chap. 5), et en particulier à une longue discussion sur les fameux questionnaires à choix multiple (QCM). J.-C.M. entend par là répondre aux nombreuses critiques que l'on adresse à ce genre de questionnaires souvent assimilés abusivement aux tests. L'un des points les plus intéressants de cette analyse est de montrer que finalement le hasard joue un rôle beaucoup moins important qu'on ne le prétend parfois, pour peu que le test soit correctement construit et comprenne un nombre d'items suffisant. Néanmoins, le lecteur-professeur sera peut-être un peu déçu d'apprendre, au terme de ce long développement sur les QMC, que "pour un test de classe . . . l'investissement en temps que représente la construction d'un QCM n'est donc pas très rentable (. . .) il (= le professeur) aura donc l'avantage quelquefois à éviter cette forme de questionnaire". (p. 59)

Nous ajouterons à propos de ce chapitre encore que les pages consacrées aux tests de production écrite ou orale (et l'auteur insiste sur les difficultés que posent la passation et la correction de ces derniers), de même que les pages traitant du choix des items en fonction des *niveaux de comportement* que l'on veut tester chez l'étudiant nous paraissent excellentes.

D'une manière générale, l'effort fait par l'auteur pour clarifier toute une série de notions liées au testing nous semble extrêmement utile. C'est ainsi que sont expliquées successivement les notions d'*objectivité*, de *fidélité*, de *validité* d'un test. Un lexique permet d'ailleurs à tout moment au lecteur de vérifier le sens de tel ou tel terme. J.-C.M. met aussi clairement en évidence les différences existant entre les épreuves traditionnelles et les tests, et entre les divers types de tests.

Dans le chapitre sur l'évaluation des résultats d'un test, l'auteur a su éviter une trop grande technicité tout en dégagant les principales précautions docimologiques à prendre pour l'évaluation chiffrée d'un test de progrès. Le détail des procédés de calcul figure dans une annexe que le lecteur peut consulter au besoin.

Ainsi conçu, l'ouvrage de J.-C.M. peut rendre d'incontestables services au professeur de français désireux de vérifier les acquisitions de ses élèves par des tests *ad hoc*. Mais il portera certainement encore davantage de fruits s'il est lu et discuté par des *groupes* de professeurs décidés à mettre sur pied des épreuves de contrôle pour la méthode qu'ils utilisent que s'il n'aboutit qu'entre les mains de maîtres peut-être bien disposés mais isolés, souvent fort chargés et donc guettés par le découragement.

Reste à savoir si, dans nos écoles-institutions, les tests ne seront pas toujours condamnés à une certaine "marginalité" dans la mesure où les épreuves "officielles" restent le plus souvent traditionnelles parce que (ou: donc?) rassurantes, et conditionnent par conséquent tout le système de contrôle des connaissances situé "en amont".

Reste enfin à savoir quel est l'avenir même du testing dans une méthodologie des langues plus individualisée, axée davantage sur l'apprenant que sur la méthode, et dans laquelle la notion de progression — en tous cas telle qu'elle a été définie ces dernières années — semble elle-même remise en question.

Université de Lausanne
Ecole de Français Moderne
CH 1000 Lausanne

Jean-François Maire

Le Goffic, Pierre et Nicole Combe Mc Bride:

Les constructions fondamentales du français, Paris, Hachette/Larousse, coll. Le Français dans le Monde – BELC, 1975.

C'est le résultat d'un effort sérieux, long et patient que nous offre l'excellent opuscule de P.L.G. et N.C. MB. paru dans la collection FDLM–BELC. Il répond incontestablement à l'attente des enseignants qui, depuis longtemps, désiraient disposer, à côté des listes lexicales de base, d'un inventaire tant soit peu complet des constructions fondamentales du français. Certes ce livre ne peut pas être considéré comme "la grammaire fondamentale du français" qui restera d'ailleurs probablement toujours un mythe. Mais il apporte une aide précieuse aux enseignants en décrivant un des domaines essentiels pour l'acquisition de la compétence syntaxique: les constructions verbales.

Les auteurs ayant toutes les raisons linguistiques et méthodologiques de croire qu'on ne pourrait dégager une liste de structures fondamentales par des dénombrements statistiques se sont attachés à décrire "la productivité syntaxique potentielle" du Français fondamental 1er degré (FF 1). Pratiquement, ils ont été amenés, en s'inspirant des travaux de M. Gross¹, à examiner quelles sont les constructions de phrases possibles à partir de la liste du FF 1, plus précisément à partir des éléments-pivots que sont, pour la construction des phrases, les verbes et les adjectifs contenus dans cette liste.

L'ouvrage de P. LG. N.C. MB. peut être consulté soit comme un dictionnaire, soit comme une grammaire:

– comme un *dictionnaire* puisque, grâce à un excellent index, on trouve pour chaque verbe (ou adjectif) quelles sont les constructions possibles (par exemple est-ce "à" ou "de"; l'indicatif ou le subjonctif; suivi d'un ou de deux compléments etc.)

– comme une *grammaire* qui fournit la liste des verbes et des adjectifs pour lesquels une construction donnée est possible (par exemple, liste des verbes ayant la construction N V + à N + de infinitif ou encore N V que + Subjonctif). Comme le signale F. Debyser dans sa préface, nous avons en somme affaire à ce "dictionnaire syntaxique que l'on voudrait toujours avoir lorsqu'on étudie une langue étrangère, c'est à dire qui donne pour chaque élément (ici les verbes et les adjectifs) ... les informations

1 Gross, Maurice: *Grammaire transformationnelle du français: syntaxe du verbe*, Paris, Larousse, 1968; *Méthodes en syntaxe*, Paris, Hermann, 1975.
Gross, Maurice et J. Stefanini: "Syntaxe transformationnelle du français", *Langue française* 11, 1971 (Larousse).

grammaticales indispensables pour l'insérer correctement dans des phrases."

La tentative des auteurs de dégager les règles de combinaison syntaxique des verbes du FF 1 est à rapprocher de celle de R. Galisson qui, dans son *Inventaire thématique et syntagmatique de FF²* avait mis en évidence, au sein de divers champs sémantiques, les relations de cooccurrence lexicale.

Ces recherches et ces inventaires contribuent à combler l'une des lacunes les plus regrettables des grammaires traditionnelles qui, privilégiant la morphologie aux dépens de la syntaxe, ne donnent que très peu de renseignements sur la construction des énoncés, problème pourtant crucial pour un étudiant étranger. E. Roulet, dans l'ouvrage cité en note³, souligne à juste titre combien ce défaut apparaît avec acuité dans les chapitres traitant du verbe "dont une part importante [s.e. dans les grammaires traditionnelles] est consacrée à la morphologie, alors que les informations syntaxiques sur le régime des verbes, qui sont capitales pour la construction de l'énoncé, manquent. Comme elles sont aussi absentes des dictionnaires, les étudiants étrangers sont livrés à eux-mêmes." (p. 21)

Ceci dit, on pourrait objecter que le point de départ de l'étude de LG. et C. MB. est pour le moins discutable: la liste du FF 1 ne passe plus pour un modèle de rigueur méthodologique et scientifique. D'autre part, en consultant les tableaux des constructions proposées, on se rend vite compte qu'elles dépassent souvent de manière évidente ce que les méthodologues conviennent d'appeler le "niveau 1". En particulier, les consignes grammaticales du FF, très restrictives en ce qui concerne l'emploi du subjonctif, ne sont guère respectées par LG. et C. MB., de leur aveu même. Prévenant d'ailleurs ces critiques, ils répliquent avec raison que d'une part, dans le FF 1, c'est probablement la sélection des verbes, issue des relevés fréquentiels, qui est l'une des moins contestables et que, d'autre part, "il n'y a pas de limites définissables linguistiquement à la grammaire du FF 1" (p. 20) Il serait par exemple aberrant d'ignorer les constructions verbales au subjonctif qui jouent un rôle si essentiel dans notre système syntaxique. C'est dire que LG. et C. MB. ont choisi le FF 1 comme point de départ — sans le remettre en question — par pure commodité et qu'il ne restreint en rien la portée ni la valeur de leur enquête.

2 Galisson, Robert: *Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental*, Paris, Hachette/Larousse, coll. Le Français dans le Monde — BELC, 1971.

3 Roulet, Eddy: *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*, Bruxelles, Labor et Paris, Nathan, coll. Langues et Cultures, 1972.

De fait, en décrivant le fonctionnement des 320 verbes du FF 1, on est très près d'un inventaire complet des constructions possibles de *tous* les verbes français, tant cette sélection est représentative des principales classes de verbes de notre langue. Inventaire complet et non exhaustif car, songeant à l'usage pédagogique que l'on ferait de leur livre, les auteurs n'ont pas voulu pousser à l'extrême l'étude des propriétés distributionnelles et transformationnelles des constructions verbales. Guidés par leur seul sentiment linguistique, ils n'ont retenu que les constructions qui leur semblaient largement acceptables par la majorité des francophones. Des notes sont données chaque fois que l'on touche les limites de la grammaticalité. Mais en fin de compte, dans un souci légitime de simplification, seule l'opposition "construction possible"/"construction impossible" a été retenue. L'option pédagogique des auteurs justifie pleinement cette solution.

Abordons pour terminer la présentation du livre sous son aspect le plus concret.

Après un avant-propos de M. Gross et une préface de F. Debyser dont nous recommandons la lecture,

le premier chapitre est consacré aux *constructions des verbes du FF 1*. Il est subdivisé en deux parties:

la *première* traitant des *constructions nominales* de ces verbes, c'est à dire: verbe employé intransitivement, suivi d'attribut, d'un ou de plusieurs compléments nominaux directs ou indirects;

la *seconde* décrivant les *constructions "opératrices"*, c'est à dire celles où le verbe peut être suivi d'une complétive ou d'un infinitif⁴. Le chapitre comprend une *annexe* sur les constructions des présentatifs.

Le deuxième chapitre, subdivisé de la même façon que le premier, décrit les constructions possibles des 150 adjectifs du FF 1 et, en annexe, celles d'une quinzaine de substantifs opérateurs de cette même liste.

Un *plan détaillé* très clair précède chaque chapitre ou chaque partie de chapitre et rend la consultation de l'ouvrage aisée et rapide.

A l'intérieur de chaque chapitre, on peut apprécier la clarté des tableaux de constructions, l'abondance des exemples, des notes et des renvois.

En fin de volume, on trouve l'indispensable index permettant de consulter le livre comme un dictionnaire.

4 Il est donc évident que beaucoup de verbes sont décrits dans les deux parties de ce chapitre.

Nous dirons en conclusion que l'ouvrage de P. LG. N.C. MB. nous apparaît à la fois comme une recherche exemplaire de linguistique appliquée et comme un outil fort précieux pour les méthodologues, les maîtres de français langue étrangère et leurs étudiants les plus avancés^{5, 6}.

Université de Lausanne
Ecole de Français Moderne
CH 1000 Lausanne

Jean-François Maire

Dany, M., A. Reberioux et I. de Renty:

Le français des hommes d'affaires, Paris, Hachette, Collection Le français et la profession, 1975, 252 p.

Les Editions Hachette ont lancé en 1975 une nouvelle collection sous la direction de Max Dany, directeur du Centre Audiovisuel de Langues Modernes de Vichy: *Le français et la profession*, dont le but est de fournir aux étudiants ayant acquis des connaissances de base du matériel leur permettant, d'une part, de réviser celles-ci, et, d'autre part, de se perfectionner en fonction de leurs intérêts professionnels. Un premier volume est paru: *Le français des hommes d'affaires*. D'autres sont en préparation: *Secrétariat commercial*, *La banque*, *Carrières du tourisme*, tous conçus et réalisés en commun par un spécialiste de l'enseignement du français langue étrangère et un technicien de la profession concernée.

La matière du *Français des hommes d'affaires* est répartie en 6 modules: 1. Se rencontrer et s'informer; 2. S'implanter en France; 3. Travailler en commun; 4. Traiter des affaires en France; 5. Les actions de promotion des ventes; 6. Vivre au rythme de son temps. Chaque module est divisé en 3 ou 4 dossiers, chacun présentant un cas professionnel se

5 Deux extraits de cet ouvrage avaient paru dans le no 101 (décembre 1973) de la revue *Le Français dans le Monde*, pp. 37 et ss.

6 F. Debyser, dans une brochure multigraphiée du BELC (no 3091, 38 p., s.d.) intitulée *Le lexique des constructions verbales*, avait déjà proposé un premier inventaire à partir des recherches théoriques de M. Gross, selon une méthode très proche de celle adoptée par Le Goffic et Combe Mc Bride. Mais Debyser s'en était tenu à l'inventaire des constructions opératrices des verbes français, en suivant rigoureusement les catégories dégagées par Gross, et il n'entrait pas dans son propos de relier son classement à une liste de référence lexicale comme le FF 1. La filiation — évidente — entre les deux recherches appliquées est cependant fort intéressante.

rapportant au thème général du module et dont les divers aspects sont développés dans quelques situations. Celles-ci sont conçues comme des unités d'apprentissage représentant, chacune, 2 à 3 heures de travail. Ainsi, à titre d'exemple, voici comment est organisé le contenu du troisième module: Travailler en commun. Dossier 1: Une entreprise commune à cinq pays: Airbus. Situation 1: L'accord entre la France, l'Angleterre, l'Allemagne, l'Espagne et les Pays-Bas. Situation 2: Organiser le travail en commun. Situation 3: Se répartir le travail. Situation 4: Le vol inaugural de l'Airbus. Dossier 2: Les sociétés multinationales. Situation 1: Capter des administrateurs français. Situation 2: Ne pas être imposé deux fois. Situation 3: Se faire connaître en France. Situation 4: Se faire admettre en France. Dossier 3: Se faire représenter en France. Situation 1: Rechercher un bureau bien situé. Situation 2: La gestion matérielle d'un bureau de représentation. Situation 3: A un dîner. Situation 4: Une feuille du bloc-note de Mlle Dupuy. Dossier 4: Se rencontrer pour travailler ensemble. Situation 1: Une inscription de dernière minute. Situation 2: Un accueil improvisé. Situation 3: Une séance de travail. Situation 4: Les moments de détente. On voit que l'ensemble est solidement structuré, d'autant plus qu'il est complété par une série d'index clairs et complets (index général des points grammaticaux et de ceux abordés dans chaque module, index des thèmes professionnels, index des situations, index des sujets).

Sur le plan méthodologique, chaque situation est développée de façon plus ou moins identique. Le point de départ est, soit une conversation (au cours d'une entrevue d'affaires, au téléphone, lors d'une réception, etc.), soit un texte (lettre, note de service, compte-rendu, procès-verbal, etc.), soit un document authentique (extrait de presse, publicité, questionnaire, etc.) qu'on lit ou écoute (le volume est accompagné de 6 cassettes bi-pistes). Puis, sous la rubrique "Avez-vous bien compris?", des questions de compréhension sont posées. Ensuite, on passe aux activités de production, "A vous de parler", qui prennent, essentiellement, deux formes: exercices systématiques et formels (exercices structuraux, tableaux structuraux, tableaux à compléter, exercices à trou, etc.), expression libre (jeu de rôle, simulation de situation, rédaction de documents divers, description, conversations, débats, etc.).

Le premier volume de la collection *Le français et la profession* est très riche, tant sur le plan de la matière que sur celui de la pédagogie. Et on ne peut que souhaiter que les ouvrages à paraître aient la même qualité. Mais il suppose, de la part de l'enseignant, un grand savoir-faire (il n'y a pas d'indications méthodologiques, notamment pour mettre en oeuvre les différentes propositions d'activités destinées à favoriser l'expression libre) et, de celle de l'apprenant, de solides connaissances de base (les documents

authentiques sont souvent difficiles et très techniques). Ne risque-t-on pas, dès lors et suivant les groupes d'apprentissage, de consacrer la majeure partie du temps d'enseignement à l'explication du vocabulaire et des textes, selon la formule traditionnelle, au détriment de la production orale et écrite en situation pédagogique contrôlée et surtout libre? Ce qui n'était certainement pas l'intention des auteurs.

Universität Bern
AAL des Instituts für Sprachwissenschaft
CH 3012 Bern

René Richterich

Bünting, Karl-Dieter und Detlef C. Kochan:
Linguistik und Deutschunterricht, Kronberg, Scriptor Verlag, 1973,
243 S.

Angesichts der Verunsicherung, die in der Diskussion um die neuen Lehrinhalte des Deutschunterrichts sowohl auf seiten der Hochschullinguisten wie bei den Deutschlehrern zutage tritt, haben sich K.-D. B. und D. C. K. die Aufgabe gestellt, die Beziehung zwischen Linguistik und Deutschunterricht grundsätzlich zu reflektieren. "Kernfragen dieses Buches sind: Was hat die Linguistik dem Deutschunterricht zu bieten? Welche Ergebnisse der Linguistik könnten und sollten den Deutschunterricht beeinflussen? Welche Anforderungen stellt andererseits der Deutschunterricht an die Linguistik?" (S. 8)

Das Buch, dessen Konzept die Autoren gemeinsam erarbeitet haben, gliedert sich in zwei Teile: Teil I *Linguistik* (S. 3–106) wurde von K.-D. B. verfasst und gibt einen Überblick über die Linguistik als Wissenschaft, ihre Entwicklung, ihre Themen, ihre hauptsächlichlichen Richtungen und Tendenzen; Teil II *Deutschunterricht* (S. 107–224), für den D. C. K. verantwortlich zeichnet, überprüft die Resultate der Linguistik auf ihre Verwendbarkeit im Deutschunterricht.

Hauptziel des Deutschunterrichts ist "die Befähigung des Schülers zur Kommunikation, die Förderung seiner kommunikativen Kompetenz" (S. 108). Im Gegensatz zu Chomskys Begriff der Kompetenz, der eine abstrakte Grösse ist und die Sprachfähigkeit des idealen Sprecher-Hörers meint, ist unter kommunikativer Kompetenz die Fähigkeit eines Menschen zu verstehen, sich in einer konkreten Situation sprachlich adäquat zu verhalten und seinen Interessen gemäss zu handeln. Soll dieses Ziel in der Schule erreicht werden, so müssen fortan die Erkenntnisse der Soziolinguistik, der Psycholinguistik und der Pragmalinguistik im Deutschunterricht eine bedeutendere Rolle spielen als diejenigen der Systemlinguistik.

Gegenstand einer Linguistik, die sich als Sozialwissenschaft begreift, ist also nicht in erster Linie die Sprache als System, sondern die Sprechfähigkeit. Untersucht werden die Sprechakte, und das bedeutet, dass situative, soziale u.a. Faktoren neben den sprachlichen in die linguistische Analyse miteinbezogen werden.

Zwischen den beiden Hypothesen der Soziolinguistik entscheiden sich die Autoren, ohne zu zögern, für die Differenz- und gegen die Defizithypothese. Sie wenden sich folglich auch gegen die sogenannte kompensatorische Spracherziehung, die nichts anderes versucht, als dem Schüler mit restringiertem Sprachkode den elaborierten Kode, der zur Norm erhoben wird, beizubringen. Gemäss der Differenzkonzeption unterscheiden sich zwar die Sprachkodes der Schüler, sie sind jedoch in bezug auf die kommunikativen Möglichkeiten äquivalent. Die Differenz liegt darin, dass Schüler von ihren sprachlichen Fähigkeiten verschieden Gebrauch machen und dadurch in Sprechhandlungen unterschiedlich erfolgreich sind. Diese Differenz gilt es bewusst zu machen, damit die Schüler "zur Selbstbestimmung und zur Erkenntnis der eigenen Lage" (S. 158) gelangen.

In Richtlinien und Curricula werden heute gewöhnlich drei Bereiche des Deutschunterrichts genannt: mündliche und schriftliche Kommunikation, Reflexion über Sprache, Umgang mit Texten. K.-D. B. und D.C. K. betonen demgegenüber, dass man mündliche und schriftliche Kommunikation klar voneinander trennen muss, da sie sich grundsätzlich unterscheiden, wobei dem mündlichen Bereich, entsprechend der Realität, der Vorrang einzuräumen ist. Für die Förderung der *mündlichen kommunikativen Kompetenz* eignen sich vor allem das Rollenspiel und das Planspiel, die anhand von Beispielen überzeugend vorgestellt und erläutert werden. Im Bereich der *schriftlichen Kommunikation* büsst der traditionelle Aufsatz viel von seinem Prestige ein. Die Schüler sollen vielmehr die Fähigkeit erlangen, die schriftliche Alltagspraxis zu meistern. Durch den *Umgang mit Texten* (nicht nur literarischen) lernen sie, Texte zu beurteilen. So ist es z.B. wichtig, dass sie instande sind, komplizierte administrative Formulierungen zu durchschauen, "den Wortlaut eines Textes zu prüfen oder Geschwätz als Geschwätz zu identifizieren" (S. 194). Zum Bereich *Reflexion über Sprache* gehört die Grammatik. Für K.-D. B. und D. C. K. steht ausser Zweifel, dass die generative transformationelle Grammatik Chomskys das im Unterricht am besten verwendbare Modell liefert. Zwanzig Seiten sind denn auch einem verhältnismässig ausführlichen Überblick über die GTG gewidmet, der jedoch in Anbetracht des Umfangs und der Schwierigkeit des Gegenstands immer noch sehr kurz und für uneingeweihte Leser zu konzentriert und schwer verständlich sein dürfte. Immer im Hinblick auf den Grammatikunterricht

wird die syntaktische Komponente der GTG mit Basisteil (Stammbaumdarstellung und Regelnotierung) und Transformationsteil dargelegt. Die Baumgraphen, in vereinfachter Form, allerdings scheinen den Autoren besonders geeignet, syntaktische Strukturen bewusst zu machen, während Transformationen die Ausdrucksfähigkeit der Schüler fördern. Natürlich kann man sich fragen, ob die Vorteile der GTG nicht überschätzt werden; wir möchten es jedoch dem Scharfsinn des Lesers überlassen, anhand des beigefügten Beispiels aus "Sprache und Sprechen" – LERNEINHEIT "Adverbial (adverbielle Bestimmung)" – die effektive Leistungsfähigkeit der GTG zu beurteilen.

Universität de Genève
Département de langue et littérature allemandes
CH 1205 Genève

Thérèse Flückiger-Studer

Dittmann, Jürgen:

Sprechhandlungstheorie und Tempusgrammatik. Futurformen und Zukunftsbezug in der gesprochenen deutschen Standardsprache, München, Max Hueber Verlag, 1976 (Heutiges Deutsch I, 8).

Diese Arbeit ist – wie das Geleitwort der Herausgeber angibt – die zweite von fünf geplanten Arbeiten zur gesprochenen deutschen Standardsprache im Zusammenhang mit dem Projekt 'Grundstrukturen der deutschen Gegenwartssprache'. Allerdings kommt dem vorliegenden Band eine Sonderstellung zu, insofern als der Verfasser versucht, 'eine Theorie zu entwickeln und zugrunde zu legen, welche den Bedürfnissen einer anwendungsbezogenen und an den Regularitäten des kommunikativen Verhaltens interessierten empirischen Linguistik und Sprachdidaktik entgegenkommt'. Diese Besonderheit zeigt sich schon äusserlich darin, dass den grundsätzlichen theoretischen Fragestellungen (1. Probleme der linguistischen Theoriebildung; 2. Sprachhandlung, Sprechakt, Teilakt; 3. Das sprachliche Zeichen) mehr als die Hälfte des Raumes (S. 11–130) eingeräumt wurde. Kapitel 4 kommt dann zur praktischen Fragestellung; aber auch hier wieder zunächst theoretisch und zur Tempusgrammatik allgemein (S. 131 bis etwa 156); auf S. 156 beginnt dann die spezielle Behandlung der Frage von Futurform und dem Ausdruck der Zukunft (etwa S. 156 bis S. 242).

Zunächst zum theoretischen Ansatz: Angestrebt wird eine kommunikativ-funktionale Grammatik (KFG). Diese soll ausgehen von einer Zusammenstellung der Intentionen der Sprecher beim Verständigungsvor-

gang und diese Intentionen in Beziehung setzen zu den einzelsprachlich vorgesehenen Ausdrucksmitteln (vgl. etwa S. 55). Der erste Bereich, die Zusammenstellung der 'Intentionen', soll durch einen Ausbau der Sprechakttheorie erreicht werden, wobei besonders wichtig ist, dass die Sprechakte in 'Teilakte' verschiedener Komplexitätsgrade zerlegt werden. Mit dem Verhältnis zu den Ausdrucksmitteln setzt sich Dittmann vor allem in dem Abschnitt 'Elemente eines adäquaten Zeichenbegriffs' (S. 101–126) auseinander. Die zentrale Hypothese scheint mir dabei die folgende zu sein (S. 107): 'Zeichen sind in ihrem Wesen als Kommunikationsmittel historisch-gesellschaftlich konstituiert; sie werden in Interaktionen, d.h. als einzelsprachlich-konventionalisierte Ausdrucksmittel zum und im Vollzug von Sprechhandlungen konstituiert und erlernt'. Demgemäß sucht Dittmann (bei bestimmten Zeichenklassen) nach 'den Funktionen, die die zu analysierenden Zeichen im Vollzug von Sprechakten erfüllen'. Durch Systematisierung der bei einzelnen Sprechakttypen beobachteten Funktionen ist dann das 'Funktionspotential' der betreffenden Zeichen zu gewinnen (S. 115).

Die Möglichkeit einer solchen kommunikativ-funktionalen Grammatik soll nun im Rahmen der Analyse eines überschaubaren Gegenstandsbereichs, nämlich eines Teilbereichs der Tempusgrammatik des Deutschen, erprobt werden. Es wird also aus dem Katalog der Sprechakte der Teilakt der 'Zeitreferenz' ausgewählt, und von den Ausdrucksmitteln der gesprochenen deutschen Standardsprache diejenigen, die im Vollzug von Zeitreferenzakten geäußert werden. Dabei wird zunächst eine grundlegende Hypothese aufgestellt (S. 140): 'Sprecher können sich im Vollzug von Sprechakten der Zeitreferenz intentional auf Ereignisse hinsichtlich deren zeitlicher Situierung relational zum Sprechzeitpunkt (der gegebenenfalls kotextuell umzuinterpretieren ist) beziehen'. Dann werden 7 (ziemlich allgemeine) Bedingungen für den erfolgreichen Vollzug des Teilaktes der Zeitreferenz gegeben und aus ihnen 3 Regeln für den erfolgreichen Vollzug abgeleitet (S. 155f.).

Die eingehendere Behandlung des Sprechaktes der Zeitreferenz wird dann eingengt auf die Zukunft (Ereigniszeit nach Sprechzeit); von den Ausdrucksmitteln werden ausgewählt zunächst Präsens und (einfaches) Futur im Zusammenhang mit Zeitangaben, später wird auch das Futur₂ hinzugenommen. Dittmann geht dabei so vor, dass er zunächst im Anschluss an Ehlich/Rehbein (Interrelationen von Modalverben; in: *Linguistische Pragmatik*, ed. Wunderlich) die Voraussetzungsstrukturen von zukünftig zu erwartenden Handlungen untersucht und feststellt, dass deren Bezug zu den Aktanten in mindestens drei Weisen expliziert werden kann (1. z möchte p tun + z kann p tun + z will p tun; 2. z soll p tun + z kann p tun + z will p tun; 3. z muss p tun + z kann p tun). Aus diesen drei

Typen leitet er Kategorien ab, die sich durch die verschiedenen Stellungen der Aktanten zu den Kommunikationspartnern ergeben (Sprecher = Aktant, Sprecher = Beobachter usw.). Für jede dieser Kategorien werden nun die Verbalisierungsmöglichkeiten der gesprochenen deutschen Standardsprache aufgeführt und (mit Hilfe von Proben) analysiert; darauf werden (in jedem Einzelfall) Folgerungen für das 'Funktionspotential' von Futur und Präsens gezogen. Ein Beispiel (es ist der erste der behandelten Fälle):

Kategorie a1 (= Voraussetzungsstruktur 1 = z möchte p tun + z kann p tun + z will p tun; Verbalisierungsart a = der Sprecher ist Aktant, der Hörer ist Beobachter, ein 'Interferierender' ist nicht vorhanden). Verbalisierbar als 'ich werde p tun' und 'ich tue p'. Diese beiden Verbalisierungsmöglichkeiten werden nun nacheinander so besprochen, dass jeweils Beispiele aus dem Korpus gegeben werden; dann durch Proben die Notwendigkeit der Ausdrucksmittel im Zusammenhang mit bestimmten Ausdrucksabsichten analysiert wird und Folgerungen für das Funktionspotential der betreffenden Form (Futur oder Präsens) gezogen werden. Diese Folgerungen lauten in unserem Fall für das Futur:

'Futur₁ tritt auf in Verbalisierungen von Voraussetzungsstrukturen der Kategorie [(a)(1)]; die Äusserung dient dem Ausdruck eines Entschlusses von z, p zu tun, der auf eigenem Mögen beruht;

- Zeitbestimmungen, die 'Ereigniszeit nach Sprechzeit' explizieren, sind fakultativ;
- der Ausdruck spezifischer Modalitäten erfolgt obligatorisch durch Adverbiale in der Rolle illokutiver Indikatoren, bzw. durch illokutive Indikatoren anderer Klassen.'

Die Analyse wird dann ausgeweitet auf den 'Überlappungsfall', d.h. die Situation, dass die Ereigniszeit die Sprechzeit mit einschliesst; dann wird das Futur₂ besprochen, und nach allgemeinen Überlegungen zur Einordnung und Bewertung statistischer Befunde, ein Sonderfall statistisch überprüft, nämlich die Hypothese, dass sich Futur₁ und Präsens unter anderem dadurch unterscheiden, dass Futur₁ in Kommunikationssituationen bevorzugt wird, die das Merkmal [+formell] aufweisen. Diese Hypothese wird bestätigt und zum Abschluss noch verdeutlicht durch zwei Texte, die die beiden Extreme dieses Falles darstellen ('formell mit Futurgebrauch', 'umgangssprachlich mit Bevorzugung des Präsens').

Die Bedeutung dieses neuen Grammatikmodells zu beurteilen ist naturgemäss schwer, da es letztlich auf die Anwendbarkeit bei einer Gesamtgrammatik ankommt, und der hier vorgelegte, sehr begrenzte Ausschnitt noch keine Verallgemeinerungen zulässt. Auf jeden Fall ist der theoretische Ansatz kohärent und in sich stimmig; das Modell ist also zunächst einmal eine sinnvolle Möglichkeit. Mit Rücksicht auf den

Benützer des Buches wäre es allerdings zu begrüßen gewesen, wenn der Verfasser sich im Gebrauch des Fachjargons etwas stärker zurückgehalten hätte, und wenn er jeweils die Ergebnisse der Teilbereiche (möglichst markiert als 'Forschungsstand', 'eigene Weiterentwicklung' oder 'eigene Entscheidung unter mehreren Möglichkeiten') in Form von Thesen oder Zusammenfassungen verdeutlicht hätte. Das Kapitel über das sprachliche Zeichen ist in diesem Punkt recht gut (aber auch noch nicht gut genug).

Die praktischen Ergebnisse sehen recht überzeugend aus; es fehlt aber eine Andeutung, wie nun eine grammatische Gesamtbehandlung aussehen könnte (also nicht nur 'Folgerungen für die Funktionspotentiale', sondern die Beschreibung der Funktionspotentiale selbst). Aber genaueres wird man ohnehin nur sagen können, wenn sich noch weitere Arbeiten mit dieser Grundausrichtung einstellen. Alles in allem ein beachtenswerter und diskussionswürdiger Ansatz.

Universtät Freiburg
Seminar für Germanische Philologie
CH 1700 Freiburg

Elmar Seebold

Schoenthal, Gisela:

Das Passiv in der deutschen Standardsprache. Darstellung in der neueren Grammatiktheorie und Verwendung in Texten gesprochener Sprache, München, Max Hueber Verlag, 1976 (Heutiges Deutsch I, 7).

Es geht in dieser Arbeit nicht um eine Gesamtdarstellung des Passivs im Deutschen, sondern um Gemeinsamkeiten und Unterschiede von aktivischen und passivischen Sätzen. Diese Fragestellung wird in einem ersten Teil theoretisch behandelt (Frage der Bedeutungsgleichheit; Herleitung des passivischen Satzes aus dem aktivischen oder Selbständigkeit des Passivs usw.); dann wird in einem zweiten Teil die kommunikative Funktion von Passiv-Sätzen untersucht (warum verwendet der Sprecher einen passivischen Satz und nicht einen aktivischen?), wobei als Untersuchungsgrundlage das Freiburger Korpus von Aufnahmen gesprochener deutscher Standardsprache dient, und schliesslich wird in einem dritten Teil untersucht, ob bestimmte Passiv-Konstruktionen in bestimmten Textsorten eine besondere Häufigkeit aufweisen.

Im ersten, theoretischen, Teil soll 'der systematische Zusammenhang von Aktiv und Passiv in der syntaktischen und semantischen Analyse behandelt' werden. Dabei wird zunächst der Untersuchungsgegenstand

ausgegrenzt (1.) und zu den grammatikalisierten Passivformen (*werden-* und *sein-*Passiv) noch weitere Konstruktionen als Untersuchungsgegenstand hinzugefügt: *bekommen/kriegen* + Partizip, die Adjektive auf *-bar*, *sein* + *zu* + Infinitiv und die Fügungen mit *man*. Dann wird die Auffassung des Zusammenhangs von Aktiv und Passiv in primär syntaktisch orientierten (2.2.) und in primär semantisch orientierten Beschreibungen (2.3.) diskutiert und schliesslich eine 'Beschreibung des Zusammenhangs von Aktiv und Passiv in der vorliegenden Untersuchung' (3.) gegeben. Dieser theoretische Teil – er umfasst ein starkes Drittel des Buches – ist ziemlich unbefriedigend, besonders weil die Darstellung keineswegs so zusammenhängend ist, wie das Inhaltsverzeichnis vermuten lässt. Es wird ein Thema, ein Gesichtspunkt, ein Gedankengang nach dem anderen aufgegriffen – aber in fast keinem Fall wirklich ausreichend besprochen oder doch zumindest so behandelt, dass sich ein einleuchtender Übergang zum nächsten Punkt ergäbe. Der Leser hat schliesslich eine ganze Menge aufgenommener Fäden in der Hand, ohne recht zu wissen, was er nun mit diesen Fäden anfangen soll. Dazu kommen einige ärgerliche Kleinigkeiten, die den Umgang mit der Fachterminologie und den Fachbegriffen betreffen. Im einen Fall geht es vor allem darum, dass Termini und Abkürzungen verwendet werden, bevor sie erklärt worden sind (oder ohne dass sie erklärt werden). So steht etwa in der Einleitung (S. 16) 'Weiter wird geprüft, welche Ursachen sich aus der Textanalyse als Erklärung für die sprachliche Nicht-Aktualisierung der Passiv-E₅ anführen lassen'. Was E₅ ist, wird erst auf S. 24 erklärt. Das ist ziemlich rücksichtslos gegenüber demjenigen Leser, der mit der modernen Literatur zur deutschen Syntax nicht so gut vertraut ist – und wer garantiert im übrigen dafür, dass ein solches Kürzel in 5 oder 10 Jahren immer noch so ohne weiteres verstanden wird? Im anderen Fall geht es um sehr problematische Auffassungen, die diskussionslos angeführt werden – so ist es sehr bedenklich, 'selten belegte Erscheinungen' einfach mit 'Ausnahmen' gleichzusetzen, wie das auf S. 85 geschieht.

Teil II, der die Verwendung passivischer Sätze beschreibt, ist sehr aufschlussreich – leider aber auch sehr knapp. Es werden nacheinander besprochen: Die Bedeutung der Variationsmöglichkeit Aktiv-Passiv für die Thema-Rhema-Gliederung (1.1.); die Gründe, die dazu führen können, dass ein Agens im Passivsatz nicht genannt wird (1.2.); die Möglichkeiten der Agens-Nennung im Satz, abgesehen von der präpositionalen Ergänzung (1.3.), die Möglichkeit, durch eine Ortsangabe den Zusammenhang so deutlich zu machen, dass eine Agens-Angabe wegbleiben kann (1.4.); modale Passiv-Prädikate (1.5.); *man*-Sätze gegenüber Sätzen mit *werden-*Passiv (1.6., in Bezug auf die Thema-Rhema-Gliederung 1.7.). Das Hauptergebnis dieses Teils ist, dass in der Regel ein Agens nicht deshalb

mit Hilfe eines Passiv-Satzes vermieden wird, weil es nicht genannt werden soll, sondern weil seine Nennung redundant wäre. Besonders instruktiv scheint mir die Diskussion der Variationsmöglichkeiten *wissenschaftlich noch nicht erforscht / von der Wissenschaft / in der Wissenschaft* usw. (1.3.) zu sein; vielleicht weniger wegen der Analyse der Passiv-Sätze, als wegen der damit ermöglichten Funktionsbestimmung der verwendeten Adjektive (in adverbialer Funktion). – Leider ist dieser ergebnisreiche Teil des Buches so knapp ausgefallen. Man hätte sich vor allem in einigen Fällen weiterführende und umfangreichere Analysen von Einzelbeispielen gewünscht, zum andern aber auch einfach mehr Belegmaterial. Besonders für weiterführende Untersuchungen wäre es wichtig gewesen, nicht nur Prozentzahlen und Beispielsätze zu bekommen, sondern darüber hinaus eine einigermaßen repräsentative Auswahl von Belegen (vielleicht in einem Anhang).

In Teil III wird untersucht, welchen Einfluss die Textsorten auf die Verwendung der Passiv-Konstruktionen haben könnten. Zu diesem Zweck wird die Häufigkeit bestimmter Erscheinungen in den im Korpus vorhandenen Textsorten REPORTAGE, BERICHT, VORTRAG, INTERVIEW 1 (zeitgebunden), INTERVIEW 2 (nicht zeitgebunden), INFORMATIONSGESPRÄCH und DISKUSSION ausgezählt. Ferner werden die Ergebnisse zusammengefasst für monologische Textsorten ausser Reportagen, dialogische Textsorten bei gleichberechtigten und solche bei nicht-gleichberechtigten Partnern, dann für alle monologischen Formen insgesamt gegenüber den dialogischen Formen insgesamt. Schliesslich wird noch ein Korpus von Texten aus öffentlichen Kommunikationssituationen mit einem Korpus aus privaten Kommunikationssituationen verglichen. Innerhalb der Textsorten des öffentlichen Bereichs ergeben sich signifikante Unterschiede nur in zwei Punkten: Die Textsorten mit 'nicht zeitgebundenem Mitteilungsaspekt' (VORTRAG, INTERVIEW₂, DISKUSSION) verwenden gegenüber den anderen (BERICHT, INTERVIEW₁ und INFORMATIONSGESPRÄCH) mehr Passiv-Konstruktionen in Relativ-Sätzen, deren Relativ-Pronomen Subjekt und damit Thema des Satzes ist, und mehr modale Verbalgruppen mit dem Pronomen *man* als Subjekt (in diesem zweiten Punkt lassen sich noch weitere signifikante Verteilungen feststellen). Hinsichtlich der Verwendung von Passivkonstruktionen überhaupt lässt sich ein signifikanter Unterschied nur zwischen Kommunikationssituationen des öffentlichen Lebensbereichs gegenüber denen des privaten feststellen – in der privaten Rede werden wesentlich weniger Passiv-Konstruktionen gebraucht.

Zusammenfassend ist die umfängliche Arbeit der Verfasserin durchaus anzuerkennen. Die statistischen Ergebnisse nimmt man zur Kenntnis; vom Material und der materialbezogenen Diskussion hätte man gerne mehr

gehabt, von der theoretischen Diskussion lieber weniger (oder wenn schon, dann etwas eindringlicher und zusammenhängender).

Universität Freiburg
Seminar für Germanische Philologie
CH 1700 Freiburg

Elmar Seebold

Deutschkurse für Fortgeschrittene

Adler, Klaus und Benno Steffens:

Deutsch für die Mittelstufe, München, Max Hueber, 1974, 258 S., dazu Arbeitsheft, Lösungsheft, 1 Tonband.

Das einsprachige Lehrwerk ist so angelegt, dass es allenfalls auch von fortgeschrittenen Studenten zum Selbstunterricht gebraucht werden kann. In sieben Themenkreise des täglichen Lebens eingeteilt (z.B. Studium in Deutschland, Preise und Einkauf, Medizinische Versorgung), enthält der Hauptband neben einem "Basistext" Hörverständnisübungen, Fragen und Diktate auf Tonband, sodann vielfältige Ausdrucks- und Wortschatzübungen, Lesetexte und zu diesen auch Erläuterungen und Hinweise, die den Studenten instandsetzen sollen, Unbekanntes aus dem Kontext zu erschliessen. Die Crux des modernen Fremdsprachunterrichts, die Grammatik, im Deutschen unerlässlich, ist weitgehend berücksichtigt: Geschichte werden Kapitel einer leicht modernisierten Schulgrammatik an die einzelnen Texte und Übungen angeschlossen. Im 1. Kapitel (Verhältnis Mensch—Tier) dient eine vereinfachte Fassung der "Bremer Stadtmusikanten" als Basis, denkbar günstig zur Exemplifizierung einfachsten Satzbaus mit dem Verb als Kern. Die übrigen Texte sind authentische Dialoge, Zeitungsartikel, Dichtung, alles sehr informativ und lebendig verarbeitet. Dazu gehört das Doppelspurtonband, ein "Arbeitsheft" mit geschickter, selbständige Arbeit erlaubender Einteilung, vor allem für Diktate vom Band und multiple-choice-Aufgaben. Eine Sammlung der Lösungen und Transkriptionen vervollständigt das Ganze.

Wie die Verfasser selbst betonen, ist zur Ausschöpfung aller Möglichkeiten doch ein Lehrer oder Mentor nötig. Im Alleingang kann der Fremdsprachige zwar viel lernen, doch abgesehen von den vielen sprachlichen Problemen, die eine Erläuterung verlangen, ist es auch nicht ganz leicht, sich in dem Buch zu orientieren; der Referentin jedenfalls, als sie dem Beispiel am Ende der "Hinweise" nachging, fiel es nicht leicht, alle Texte zu Reihe 2 zu finden: den als Beginn empfohlenen Leseverständnis-

Text auf S. 52, als Nächstes den Hörverständnis-Text auf Tonband oder S. 22 des Lösungsheftes und schliesslich den Basistext auf S. 36. Orientierungshilfen wären nützlich, z.B. auf S. 55, wo es heisst "Lesen Sie den folgenden Text still durch", direkt darunter aber Fragen zu dem angekündigten Text folgen und dieser selbst erst auf S. 56. Dieser Wunsch nach praktischer Erleichterung soll aber den Blick auf die vorzügliche Anlage und lebendige Gestaltung des Ganzen nicht trüben.

Hammond, R. T.:

Heutzutage, Deutschkursus für Fortgeschrittene, London, Oxford University Press, 1976, 227 S., dazu Teacher's transcriptions book, Tonbänder.

Für Fortgeschrittene englischer Muttersprache ist dieser Lehrgang bestimmt, der nicht nur sprachlich fördern und üben, sondern auch sachlich informieren will. Von den 20 Abschnitten sind 15 direkt aufgenommen, echte Gespräche, die auch den jeweiligen regionalen Akzent nicht verleugnen. Themen sind die heutigen Verhältnisse und Probleme (in erster Linie der BRD), wie Zukunft, Beruf, Stellung der Frau, kritische Jugend etc. Einige Auszüge aus Sachbüchern und neuerer Literatur (Andersch, Frisch, Lenz) sind eingestreut. Zu den Bandtexten gehören Einführungen, Verständnisfragen (auch auf Band), dialogische Sprachlaborübungen – leider nur 3-Phasen-Drills –, auch schriftliche Übungen verschiedener Art und, wenn der Lehrer will, noch multiple-choice-tests und Hörverständnis-Aufgaben von gestaffelter Schwierigkeit. Für weit Fortgeschrittene sind im Lehrerheft auch Übersetzungstexte enthalten; eine reichhaltige und anregende Sammlung also. Nicht zu vergessen die "grammar notes", die Vertrautheit mit der heutigen Sprechüblichkeit verraten!

Carter, F. T.:

Quer durch Deutschland, London, Oxford University Press, 1975, 192 S., Tonbänder.

Dieses Lehrwerk, ebenfalls für Anglophone, geht noch weiter auf demselben Wege wie *Heutzutage*: Der Lernende wird absichtlich und ausschliesslich mit der Umgangssprache aus Deutschlands verschiedenen Teilen bekannt gemacht. 20 Deutsche aus den verschiedensten Berufen und Milieus erzählen von ihrem Leben und seinen Problemen. Zu den verschiedenen Sprechweisen (es sind keine Dialekte) gibt es helfende

Hinweise, die auch die Unterschiede zwischen gesprochenem und geschriebenem Deutsch beleuchten. Anspruchsvolles Übungsmaterial – allerdings nicht auf Tonband –, Einführungen ins Thema und ein sachorientiertes Lesestück ergänzen die Texte. Kurze Übersetzungstücke sind beigelegt. *Quer durch Deutschland* liesse sich gut als Fortsetzung des mit mehr Lernhilfen ausgestatteten *Heutzutage* verwenden.

Die drei besprochenen Werke sind als Neuerscheinungen behandelt, also noch kaum im Unterricht erprobt worden; immerhin ist bei allen die Qualität der Tonbänder ausgezeichnet, Stimmen und Diktion – soweit professionelle Sprecher – höchst befriedigend befunden worden.

Eine Neuerscheinung des Verlags Hueber ohne auditive Hilfen:

Kirchhoff, Gerhard:

Fertigkeit Schreiben, Lehr- und Übungsheft zur Förderung schriftlicher Äusserungen im Sprachunterricht für Fortgeschrittene, Teil 1, München, Max Hueber, 1976, 51 S.

Dies Arbeits- und Schreibheft führt Fremdsprachige systematisch programmierend, ein wenig pedantisch in die Kunst ein, Aufsätze zu schreiben. Aufsätze für den Unterricht sind ja keine ganz natürliche Angelegenheit; aber aus vielen Gründen muss der Fortgeschrittene doch deutsch schreiben lernen. Zur Übung wird zunächst Rohmaterial (Statistik, Bilder etc.) zu einem aktuellen Thema geboten, dann die Fragen dazu (lauter "w-Fragen"!), weiterhin ein Blatt zum Einsetzen der Lösungen, ein Lösungstext als Beispiel, schliesslich "sprechübliche" (wirklich?) Antworten zu den Fragen. Die Übungen zu 8 allgemein interessierenden Themen sind am besten mit Lehrer, notfalls auch allein zu bewältigen.

Universität Bern
AAL des Instituts für Sprachwissenschaft
CH 3012 Bern

Ursula Zürcher-Brahn

Rivers, W. M., K. M. Dell'Orto and V. J. Dell'Orto:
A Practical Guide to the Teaching of German, New York, London,
Oxford University Press, 1975.

Dieses Buch hat eine durchaus nicht selbstverständliche Qualität: Es hält genau, was Titel und Vorwort versprechen, ja die Vollständigkeit der Gesichtspunkte und die Fülle des Materials machen aus der "praktischen Anleitung" geradezu ein Handbuch des Deutschunterrichts. Allerdings soll es dem Unterricht für Englischsprachige dienen; doch auch wenn man alles weglässt, was darin die speziellen Schwierigkeiten und Fehlerquellen für Schüler englischer Muttersprache berücksichtigt, so bleiben in der Darstellung der Lernziele, der verschiedenen Aspekte des Sprachenlernens und der didaktischen Möglichkeiten noch genug wertvolle grundsätzliche und praktische Hinweise für den Deutschlehrer an ein- oder mehrsprachigen Klassen.

Im Gegensatz zu so vielen im anderssprachigen Ausland erschienenen Deutsch-Lehrwerken stösst man hier nirgends auf Unsicherheit in der deutschen Umgangssprache; der Unterschied zwischen gesprochenem und geschriebenem Deutsch ist sogar Gegenstand von Übungen, und das ganze sorgfältig gedruckte Buch enthält kaum 8–10 Deutschfehler in Hunderten von Sätzen.

Die Verfasser fassen, wie aus Inhalt und Bibliographie hervorgeht, auf solider linguistischer Grundlage; aber mit (wie mir scheint, echt angelsächsischem) Sinn für das Mögliche verlieren sich die Darlegungen nie ins Theoretische, sondern liefern für den Unterricht mit oder ohne Sprachlabor eine Menge methodisch-didaktischen Materials unter Berücksichtigung klassischer und neuer deutscher Literatur. Die Gliederung ist übersichtlich, und der reichhaltigen Bibliographie ist eine zweite zur allgemeinen Linguistik und Lernpsychologie beigefügt. Ein Überblick zeigt als wichtigste Kapitel ungefähr: Unter "*Verständigung*" natürliches Sprechen, Hörverständnis, mündliches Grammatiktraining, Phonetik und Phonologie; unter "*Geschriebenes Wort*" Lesen, Vokabular, Übersetzung, Schreiben, systematische Grammatik, Stil. Basierend auf den zeitgemässen lernpsychologischen und sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen, bieten die verschiedenen Abschnitte eine umfassende Diskussion möglichen praktischen Vorgehens samt abschreckenden Beispielen, Verbesserungsvorschlägen, Empfehlungen und sogar Aufgaben für den Leser. Die heutige Reaktion auf die Überschätzung des Sprachlabors und seiner pattern drills wird bereits mit einbezogen; die Verfasser, sonst einfallsreich und phantasievoll in ihren Vorschlägen, sind hier kritisch und vorsichtig, warnen vor Eintönigkeit und fordern, dass man den Lernenden darüber ins Bild setzt, was er übt und warum er es tut. Ein Detail: Der Ausdruck

“transformation drill” wird abgelehnt, da solche Übungen nicht oder nur selten dem entsprechen, was in Chomskys Grammatik als “transformation” bezeichnet ist. Stattdessen wird der Ausdruck “conversion drill” benützt (deutsch könnte man “Umformungsübung” sagen).

Bei manchen der Vorschläge mag sich ein Lehrer fragen: Woher die Zeit zu all diesen Spielen, Dialogübungen und Diskussionen nehmen? Oder gar zum Lernen des phonetischen Alphabets der API, das den Schüler angeblich für Lautdifferenzen sensibilisieren soll? Immerhin lässt sich mancher Vorschlag auch bei 2–3 Wochenstunden ausführen. Begreiflicherweise trägt das ganze Werk auch Züge der amerikanischen Pädagogik, die dem Schüler nicht nur Freiheit, sondern auch Bequemlichkeit zugesteht: Es betont Möglichkeiten des “spielenden” Lernens und sieht u.U. eine Art Minideutsch für solche Schüler vor, die sich nur gerade verständigen wollen und hauptsächlich Präsens und Perfekt der Verben benützen, nicht aber Plusquamperfekt oder Konjunktiv! Andererseits wird als leichtverständliches Gedicht “Über allen Gipfeln” erwähnt, für unser Gefühl wohl die reinste Perle deutscher Lyrik und zu schade für den Unterricht. Im Ganzen wird bei Übungs- und Lesestückvorschlägen auf die Wortfrequenz geachtet, und zwar stützen sich die Verf. auf Pfeffer (merkwürdigerweise ohne dass in der sonst gründlichen Bibliographie Wänglers Rangwörterbuch oder Meiers Sprachstatistik figurieren). Die Referentin, die selbst viel Anregung aus dem Buch geschöpft hat, erlaubt sich ein Fragezeichen zu einigen der Übungsbeispiele, so zur Grammatik in G 24 und 26: Hier wären statt Einzeldrills sehr wohl solche in Gesamtsituationen möglich. Was das Kapitel “Teaching the sound system” angeht, so stehen neben vorzüglichen Anleitungen zur korrektiven Phonetik (z.B. Hinweis auf die “Vokalentization” im Deutschen) Übungen wie “Sie besitzt Güte—Sie besitzt Goethe” oder “Er leidet gern—Er leidet gern”, die indiskutabel sind. In der Schreibung ist das mühsame deutsche ß beibehalten und erläutert, — dessen überflüssige Schwierigkeit sogleich der wiederholte Fehler “Nüße” und “Flüße” im Text beweist.

Diese kleinen Einwände aber wiegen nicht schwer im Vergleich zu den vielen klugen Beobachtungen und ausgezeichneten Vorschlägen. Von den mir bekannten Werken gleicher Intention erfüllt keines in so hohem Mass die Forderung nach Sachkenntnis, pädagogischer Erfahrung, Lebendigkeit und Praxisbezogenheit.

Universität Bern
AAL des Instituts für Sprachwissenschaft
CH 3012 Bern

U. Zürcher-Brahn

Hüllen, Werner:

Linguistik und Englischunterricht 2. Didaktische Analysen. Heidelberg, Quelle & Meyer, 1976, 173 S., 3 Klappseiten.

1971 legte H. seine weitherum beachteten didaktischen Analysen im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Praxis vor (Hüllen, Werner: *Linguistik und Englischunterricht*. Didaktische Analysen. Heidelberg, Quelle & Meyer, 1971; vgl. die Besprechung im Bulletin CILA 16/1972, S. 90–92). In der kurzen Zwischenzeit haben innerhalb der angewandten Sprachwissenschaft neue Strömungen an Bedeutung gewonnen, die H. zu einer erneuten Beschäftigung mit dem Problemkreis drängen mussten.

Welche Entwicklung die vier Jahre von 1971 bis 1975 gebracht haben, schildert H. im Schlusskapitel *Linguistik und Didaktik, revisited*. (Der Anklang an *Erewhon Revisited* ist sicher bewusst: sosehr waren "die hohen Erwartungen an eine didaktische Verwendbarkeit linguistischer Begriffe, Methoden und Erkenntnisse" utopisch.) Symptomatisch für die neueste Entwicklung ist die Abkehr von *formalisierten Sprachen*, die ja den menschlichen Lernprozess ausklammern; damit fällt auch die Hoffnung auf eine algorithmisch festgelegte Unterrichtsprogression. Auch die Hoffnungen, die in eine Anwendbarkeit der *Transformationsgrammatik* gesetzt worden waren, haben getrogen: Chomskys Kommunikationsbegriff (der *ideal speaker/listener*) ist zu eng, der Kompetenzbegriff der Linguistik ist zu abstrakt, und der psycholinguistische Status der Transformationsgrammatik lässt sich nicht halten. Auf dem Gebiete der *Fremdsprachendidaktik* steht es nicht besser: auch hier ist es nicht gelungen, aus Modellen praxiswirksame Erkenntnisse abzuleiten; denn ganz allgemein zeigt sich auf dem Gebiete der angewandten Sprachwissenschaft, dass Algorithmen nicht als Modelle für menschliches Verhalten dienen können, dass "Lehren (. . .) nur durch heuristische Strategien in Gang gesetzt und gelenkt werden". Einen der Gründe für diesen enttäuschenden Stand der angewandten Linguistik sieht H. darin, dass bisher immer versucht wurde, die Ergebnisse der verschiedenen Disziplinen gesondert zu analysieren, und man erst dann danach trachtete, ihre Ergebnisse ineinander überzuführen. Als Gegenbeispiel eines konzeptuell und begrifflich einheitlichen interdisziplinären Modells weist H. auf P. Hartmanns Vorschlag einer *Textlinguistik als Theorie kommunikativer Handlungen* hin, wo auch das Unterrichten ein Kommunikationsakt ist.

Die Wahl der kommunikativen Handlung als Basis entspricht dem Anliegen H.s, wie er es auch im ersten Band von *Linguistik und Englischunterricht* darlegt, und so ist es nur folgerichtig, wenn er im Aufkommen der *Pragmalinguistik* den wesentlichsten Fortschritt innerhalb der angewandten Linguistik der letzten Jahre sieht. Ihr widmet er

denn auch ein eigenes Kapitel, das wieder zugleich einen Überblick über Wissenschaft und Forschung (auch im Sinne einer kommentierten Bibliographie) und kritische Überlegungen zu den didaktischen Implikationen bietet.

H. weist der Pragmalinguistik folgende Aufgaben zu: Sie beschreibt die Kommunikationssituation, die Beziehungen zwischen Sprache und nicht-sprachlicher Umwelt sowie die kommunikativen Universalien wie z.B. die Illokutionen. Die Ausrichtung auf die Sprachwirklichkeit zwang zu einer genaueren Definition des Begriffs "Kompetenz" (allein schon wegen der häufig falschen Rezeption von Chomskys Begriff): neben die phonologische, lexikalische und grammatische Teilkompetenz ist die pragmatische/kommunikative getreten, die H. folgendermassen umschreibt: "Die kommunikative Kompetenz lässt sich (. . .) definieren als Fähigkeit, die – deskriptiv systematisierbare – Sprache innerhalb einer Situation gemäss den Erwartungen der Partner oder auch in begründetem Widerspruch dazu im Sinne der eigenen Meinung so zu gebrauchen, dass dadurch gegenseitiges Verständnis erzielt und nicht-sprachliches Handeln nach Motiven, Zielen und der Wahl seiner Mittel transparent wird." Die Einordnung der Theorie in die Sprachwirklichkeit hat nun freilich zur Folge, dass nicht mehr alles fein säuberlich und erschöpfend logisch aufgeschlüsselt werden kann. Denn die menschliche Kommunikation ist nicht nur digital (die Proposition im Satz, mit logisch-syntaktischem Aufbau), sondern auch analog (die Illokution im Satz, ohne logische Strukturierung) (*digital* und *analog* verstanden im Sinne der Informationsverarbeitung). Die Annahme dieser Dualität von digitaler und analoger Kommunikation, die die Sprache vor der Verfälschung durch eine nur rationale Theorie bewahrt, hat natürlich Folgen auch für den Sprachunterricht. Insbesondere ergibt sich eine neue Priorität der Lerninhalte: "Die Fähigkeit zur Führung eines situationsbezogenen Dialogs mit der Vielschichtigkeit seiner Kommunikationsakte ist bedeutsamer als die Korrektheit der Syntax." Der Versuch freilich, die übliche grammatische Progression durch eine pragmatische Progression zu ersetzen, kann nicht gelingen; denn ihrem Wesen nach lässt sich die analoge Kommunikation nicht bis ins letzte logisch aufgliedern (ähnlich wie die Arbeit mit nach Sprechintentionen aufgebauten Lehrwerken sinnlos bleibt, wenn nicht primär Kommunikation in der Klasse stattfindet). H. erinnert mit Recht daran, dass die Perfektion des didaktischen Planens in sich inhuman werden kann und dass der Schüler ja befähigt sein soll, sprachlich nicht vorhersehbare Abläufe zu meistern.

In einem weiteren Kapitel setzt sich H. kritisch mit dem Schlagwort des "*emanzipatorischen Unterrichts*" auseinander. Er weist auf den Gegensatz hin, der darin liegt, dass "Sprachkompetenz (. . .) nur durch Anpassung an Normen zu erwerben (ist); sie (. . .) aber erworben (wird),

damit die Normen verändert werden können“, und betont den fundamentalen Unterschied zwischen Erstsprachen- und Fremdsprachenunterricht: dieser ist – in der Schule – eine zeitlich begrenzte und isolierte Erfahrung, die “Fremdsprache (tritt) dem Lerner nicht als kommunikatives Handlungsspiel in einer natürlichen sozialen Situation entgegen (. . .) und (wird) nicht durch die Erfahrungen von Gebrauchsnormen erlernt“. An die Stelle des Schlagworts setzt H. die kommunikative Situation des Unterrichts: “Der Fremdsprachenunterricht ist (. . .) ein Kommunikationsvorgang mit spezifischen illokutiven Voraussetzungen; sie führen zu einer besonderen, komplexen Form der analogen Information, die den engeren Gesprächsinhalt begleitet.“ Die sich anschliessende Analyse der pragmatischen Vorgänge im Fremdsprachenunterricht ist beachtenswert. Einerseits anerkennt H. die tatsächliche Lage, wenn er die Kommunikationssituation im Fremdsprachenunterricht betont als *fiktiv* bezeichnet (Englischunterricht inmitten einer sich anderssprachig verständigenden Gesellschaft), und andererseits macht gerade diese Anerkennung der Wirklichkeit den Blick frei für die menschlichen und emanzipatorischen Möglichkeiten des Fremdsprachenunterrichts (als ganzen): Lehrer und Schüler müssen die nötige psychische Kraft erwerben, um die Zumutung des Fiktiven ertragen zu können. Aus dem Ziel, das er als die Ermöglichung von situativer Kommunikation umschreibt, leitet H. die geeigneten Arbeitsformen ab.

Neben diesen allgemeinen Überlegungen zur Fremdsprachendidaktik enthält das Buch drei Kapitel, die sich exemplarisch mit der Beziehung zwischen Linguistik und Englischunterricht befassen, wobei jedes einen anderen Aspekt hervorhebt. Im Kapitel über das Passiv reflektiert H. über Wesen und Konstruktion einer *didaktischen Grammatik* und zeigt, wie eine solche das englische Passiv darstellen könnte. H. betont, dass eine “didaktische Grammatik“ in demselben Sinn qualitativ wissenschaftlich ist wie eine “wissenschaftliche“ Grammatik; denn “Unterrichten als planmässiges Handeln (muss) von einer reflektierten und kohärenten Theorie gesteuert sein“.

Das Kapitel über die Nominalkomposita ist Anlass zur Gegenüberstellung von morphologisch-taxonomischer und syntaktisch-generativer Analyse sowie von Tiefen- und Oberflächenstruktur (Sprache kann nur als Oberflächenstruktur gelehrt und gelernt werden). H. fordert vom Fremdsprachenunterricht, dass er die Systematik nützt, die im Aufbau der Sprache liegt, um im Schüler generalisierbare Einsichten und eine Sensitivität für die Regeln aufzubauen, so dass er neue Bildungen versteht (passive Sprachkompetenz).

Der Begriff der *Sensitivität* wird im Kapitel über syntaktische Übungen wieder aufgenommen; besser als der Begriff “Einsicht“, der rational verstanden wird, entspricht “Sensitivität“ dem Doppelgesicht der

Sprache, wie es auch im Dualismus "digitale" vs. "analoge Kommunikation" zum Ausdruck kommt. Für H. ist "das Ziel von Übungen im Fremdsprachenunterricht (...) der Erwerb einer strukturalen Sensitivität", damit der Lerner befähigt wird, "mögliche Sätze in der fremden Sprache im Zusammenhang mit der komplexen Voraussetzungssituation zu verstehen und zu formulieren." Das ganze Kapitel stellt einen Versuch dar, sinnvolle Typen von syntaktischen Übungen zusammenzustellen, die zu diesem Ziel führen können. (Auf die Aufzählung der verschiedenen Typen muss hier leider verzichtet werden.) Weil H.s Versuch damit einen anderen Ansatz hat als die gängige, eigentlich bloss historisch bedingte Taxonomie, könnte er in den erstarrten Übungsteil der üblichen Lehrwerke neues Leben bringen; freilich sollte zu diesem Zweck das Kapitel weiter ausgeführt werden.

In einem weiteren Kapitel schliesslich befasst sich H. mit der Didaktik des *Ausspracheunterrichts*. Dieses Gebiet liefert ein eindrückliches Beispiel dafür, wie der Sprachunterricht von einer sprachwissenschaftlichen Theorie bisweilen einen falschen Gebrauch macht (und diese falsche Folgerung zum unreflektierten Dogma macht). Gemeint ist die Ausrichtung des Ausspracheunterrichts auf das Phonem, das ja bloss eine Abstraktion ist. In Wirklichkeit ist der Sprachlaut jedoch unselbständig und identifiziert sich erst syntagmatisch im Kontext. "Der Ausspracheunterricht sollte sich also immer um die Einbettung von Lauten in Silbe und Wort gruppieren." H. kritisiert auch das Dogma, Phonemfehler führten zu Verständnisschwierigkeiten (Bereich der digitalen Kommunikation); denn ebenso wichtig ist die analoge Seite der Kommunikation mit ihren prosodischen und paraverbalen Signalen – man denke nur an die negative Wirkung falscher Intonation usw. auf den fremdsprachigen Partner. Folgerichtig fordert H. die Beschäftigung des Fremdsprachenunterrichts mit Phänomenen wie *tonality* und *tonicity*, was bedingt, dass sich Ausspracheunterricht durch den gesamten Kursus hindurchzieht. Auf dem Gebiet der suprasegmentalen Strukturierung der Fremdsprache ist die Interferenz der Muttersprache besonders gross, der Erwerb daher besonders schwer; warum also mit "alltäglichem Englisch in dialogischen, natürlichen Situationen" beginnen, wo die Lernanforderungen am grössten sind? Immer wieder kommt H. auf das Problem der Bewusstmachung zu sprechen; auch im Bereich der Ausspracheschulung wird man sich mit dieser Frage auseinandersetzen müssen: kognitive Einsicht kann helfen, aber auch hemmen.

H.s Analysen dürfen wohl so interpretiert werden, dass gerade in der Resignation, die sich z.B. gegenüber der Transformationsgrammatik zeigt (welche alle Probleme zu lösen schien), eine Chance für den fruchtbaren Austausch zwischen Theorie und Praxis liegt. Dies stellen zumindest die

drei beispielhaften Kapitel über linguistische Planung von Englischunterricht unter Beweis. H.s Verdienst ist es aber auch, den Praktiker von manchem überkommenen oder "modernen" Ballast zu befreien und die Möglichkeit einer Lehre vom Fremdsprachenunterricht aufzuzeigen, in welcher nicht nur die sprachliche Wirklichkeit im Klassenzimmer mit dem Ziel des Unterrichts integriert ist, sondern die auch auf dem Boden einer reflektierten Theorie steht. Auf diese Weise schenkt H. dem Fremdsprachlehrer zugleich Freiheit und Sicherheit wieder, die ihm manche Methodiken der 60er Jahre geraubt hatten. Jedenfalls lohnt sich eine eingehende Beschäftigung mit H.s Analysen, und man darf hoffen, dass von ihnen wesentliche Anregungen ausgehen werden.

Kantonsschule
CH 4500 Solothurn

Hans Weber

Leech, G. and J. Svartvik:

A Communicative Grammar of English, München, Langenscheidt-Longman, 1975, 323 p.

Leech and Svartvik's *A Communicative Grammar of English* announces itself as "a new kind of grammar". This description seems fairly appropriate, as the authors have attempted to arrange the book according to a communicative rather than a structural approach, in other words they have not organised their description around 'the gerund', 'reported speech', etc., but have structured it on the basis of the different types of meaning and different ways of organising meaning. The reasoning behind the decision to embark on this difficult enterprise includes a) the view that low proficiency of language use in foreign learners may be partly attributable to "grammar fatigue", in which case looking at grammar from another angle may well prove helpful, and b) the fact that, in a structural approach, grammar notions such as 'time' are often dealt with in a number of different places in the grammar – an arrangement which someone who is interested more in making use of the language to communicate than in learning about its structure will not find particularly helpful. Thus, L. & S. have written a grammar whose central part aims to bring together similar notions (e.g. those concerning time) in one place and to discuss the different ways of expressing them in different situations, contexts, etc.

The book consists of four parts and a useful index. Part one (11 pp.) explains the different styles or varieties of English, such as 'formal English', 'American English'. This is interesting in its own right, as part of

a grammar, but is, in any case, necessary in this book because L. & S. use these labels extensively. It is easy to see that it is necessary to know in what contexts a particular form of language is used to express a given meaning, especially if the desire is to communicate with maximum efficiency.

Part two (5 pp.) sets out the basic information about English intonation that the foreign learner needs to know if he is to understand the system of marking intonation used in this book. The system is a simple set of diacritics similar to that used, for example, in O'Connor & Arnold's *Intonation of Colloquial English*.

Part three (142 pp.), the central part of the book, is subdivided into four sections corresponding to the four different types of meaning and ways of organising meaning that L. & S. distinguish, namely 1) concepts, 2) information, reality and belief, 3) mood, emotion and attitude, and 4) meanings in connected discourse; these four categories correspond roughly to the formal units 1) word, phrase or clause, 2) sentence 3) utterance, and 4) discourse or text.

Part four (118 pp.) is called "a grammatical compendium", and complements part three because, apart from knowing the communicative choices offered by grammar, it is necessary to know "the structural grammatical choices through which communication must be channelled". This part is arranged alphabetically by topic and somewhat resembles a typical grammar of English. However, here too, considerable attention is given to the meaning and contextual use of grammatical structures, and there are numerous cross-references to part three.

The index is reasonably copious and enables one to locate the appropriate page quickly, although it is on occasions necessary to pursue the topic through one or two cross-references in order to see the complete picture (this problem arises, of course with all grammars, and is the price paid in order to avoid repetition).

At first, the book is not noticeably easier to use, or better, than other grammars. However, once one has grown accustomed to its construction and terminology, one finds one's way around it quite quickly and effectively. The information is generally presented in a clear, comprehensible fashion, and intelligent use of the book's resources should enable students to avoid certain pitfalls that traditional grammars do not always point out to them.

I find the discussion of intonation, where relevant, a very welcome and useful feature, especially as it accords intonation its true importance in language, a thing grammars are often reluctant to do. The elucidation of meanings is generally good, useful and very thorough, as it should be in a grammar of this type.

It is relatively easy, when going through someone else's work, to find things that grate on one's sensitivities, or that one would have done differently. I had such experiences fairly infrequently when reading L. & S.'s book, but would just mention that a few of the explanations seem to me poorly formulated or rather brief, and occasionally the odd piece of difficult terminology is used almost without explanation (alternatively, the explanation needs to be chased through several cross-references). Nevertheless, I find the book on the whole well written and clear. Thanks to its new approach, it is stimulating, informative, readable and useful to both student and teacher.

Hochschule St. Gallen
CH 9000 St. Gallen

T. J. A. Bennett

Alexander, L. G. and M. C. Vincent:
Make your Point, 30 Discussion Topics for Students at Secondary Level, München, Langenscheidt-Longman, 1975.

Le dernier-né probablement des Alexander, mais cette fois-ci en collaboration avec M. C. Vincent. De la longue et exhaustive introduction habituelle (mentionnant les niveaux visés — élèves secondaires, mais non adultes —, décrivant le matériel dans l'ordre où il est présenté — compréhension d'un texte ou d'image(s) avec ou sans support verbal, composition orale, expression d'opinions personnelles, sujets de conversation, conclusion —, expliquant la gradation des difficultés, indiquant un ou plusieurs modèles d'application, tout en rappelant l'utilité des autres membres de la grande famille Alexander), il ressort que l'aîné (*For and Against*, An Oral Practice Book for Advanced Students of English) planait trop haut pour pouvoir être utilisé dans des classes moins avancées. D'autre part, et c'est là la nouveauté dans la déclaration d'intentions, les auteurs annoncent que "over and above this basic linguistic objective, *Make Your Point* is concerned with moral education and social values" (P. IV de l'introduction "To the Teacher"). Mais, qu'on le déplore ou non, on est aussi loin du traité de morale que de la critique sociale: restent les sujets proposés à la discussion, sujets tartes-à-la-crème de l'actualité: environnement, voiture, problèmes scolaires, avec, cependant, quelques autres plus originaux sur l'exercice du pouvoir ou les problèmes du travail et de la main d'oeuvre, par exemple.

Ceci dit, ce petit livre est très bien conçu pour l'utilisation en classe: texte ou image(s) d'introduction sont suffisamment brefs pour que leur exploitation puisse se faire en principe au cours d'une seule leçon,

exploitation facilitée par la structure rigoureuse proposée et par la part minime consacrée au vocabulaire.

Enfin, la résolution de certains problèmes cruciaux de la leçon de conversation est laissée aux bons soins du charisme: "It is hoped that pupils will feel sufficiently motivated by each topic and the way it is presented to attempt to participate in a discussion. (. . .) At this point in the lesson the pupils will participate in free conversation." (P. V de l'introduction "To the Teacher".) Toutefois, la variété des sujets *et* de leur présentation permet de partager l'espoir des auteurs!

Ch. de Somaïs 40
CH 1009 Pully

Roland Hutter

Trudgill, Peter:

Accent, Dialect and the School, London, Edward Arnold, 1975.

Die Reihe 'Explorations in language study' setzt sich das Ziel, Beziehungen zwischen sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen und Problemen aus dem Bereich sprachlichen Lehrens und Lernens herzustellen.

P. Trudgill weist auf Einstellungen englischen Dialekten und dem Standard-Englisch gegenüber hin. Er geht von amerikanischen Arbeiten über Non-standard Dialekte aus (Labov, Shuy u.a.) und versucht, die Ergebnisse auf englische Verhältnisse zu übertragen.

Jede menschliche Gesellschaft weist eine bestimmte Sozialstruktur auf, die sich auf die jeweiligen verwendete Sprache überträgt. P. T. unterscheidet drei Arten von Sprachvariationen:

1. regional bedingte Variationen
2. sozial bedingte Variationen, die mit der vertikalen Gliederung einer Gesellschaft zusammenhängen
3. stilistische Variationen (abhängig vom Formalitätsgrad eines Gesprächs)

Diese Sprachvariationen stehen in komplexen Wechselbeziehungen und sind ständigen Änderungen unterworfen. Der linguistische Regelkreis – als Abbild sozialer Veränderungen – besteht aus Erneuerung, Widerstand und Annahme sprachlicher Phänomene. Dieser Regelkreis darf weder als gut noch als schlecht qualifiziert werden. Er ist Abbild sozialer Prozesse.

Unter Sprachvariation versteht P. T. die neutrale Betrachtung irgend-einer Sprachform. Als Dialekt wird jede Variation bezeichnet, die sich grammatikalisch (z.B. durch die Bildung der Vergangenheitsform), im Vokabular und in der Aussprache von einer andern Variation unterschei-

det. Auf England übertragen: Jeder Engländer spricht einen Dialekt. Der Begriff 'Dialekt' bezieht sich nicht nur auf archaische und ländliche Sprachformen.

Unterscheiden sich zwei Sprachvariationen nur durch ihre Aussprache, so handelt es sich nicht um zwei Dialekte, sondern um verschiedene Akzente. Standard-Englisch könnte als Dialekt der Gebildeten umschrieben werden. Auch diese Sprachform verfügt – wie die 'gewöhnlichen' Dialekte – über regional bedingte Variationen.

Die Qualifikationen 'Standard Englisch' = gute Sprache, Dialekt = schlechte Sprache, sind Ergebnis sozial bedingter Einstellungen ohne linguistische Rechtfertigung.

Wie entstehen solche Einstellungen? Das soziale Prestige von Angehörigen einer bestimmten Sprachgemeinschaft überträgt sich auf die von ihnen gesprochene Sprache. 'Gut' und 'schlecht' beziehen sich weniger auf eine gesprochene Sprache an sich, sondern auf die Sprecher dieser Sprache. Diesen sozialpsychologisch bedingten Komplex erfasst P. T. mit dem Begriff 'soziale Konnotation'. Experimentelle Untersuchungen zeigten, dass Einstellungen verschiedenen Sprachvariationen gegenüber stark voneinander abweichen: ein Standard-Englisch Sprecher wird intelligenter und autoritärer eingestuft als der Sprecher einer regionalen Variation. Dieser wird dafür als sympathischer und sozial attraktiver beurteilt.

Hochsprachlich vorgetragene Argumente verfügen über höheres Prestige, regionalsprachliche Argumente beeinflussen die Meinungsänderung stärker.

Versuche der Schule, den kindlichen Akzent zu verändern, können Entfremdung von Schule, Kameraden und Familie herbeiführen. Ein Kind, dessen Sprache von der Schule fortwährend kritisiert und bemängelt wird, verliert das Vertrauen in seine sprachliche Ausdrucksfähigkeit, – im schlimmsten Fall verstummt es – zumindest in der Schulsituation. Als einziges Argument zur Akzentveränderung durch die Schule – im Sinne von Angleichung an Standard-Englisch – wird die Vermeidung sozialer Benachteiligung akzeptiert.

Zur Lösung der Dialektproblematik in der Schule liegen drei Ansätze vor:

1. Tilgung der Dialekte: Dialekt entspricht schlechtem Englisch, dieses muss vermieden werden. Linguistisch ist dieser Ansatz unhaltbar, praktisch undurchführbar und pädagogisch gefährlich. Sprache liegt immer eingebettet in einen sozialen Kontext. Jede Sprachkorrektur betrifft die Persönlichkeit des Sprechenden.

Das Vertrauen in die eigene Sprechfähigkeit kann nicht wachsen, wenn die Aufmerksamkeit ständig auf das 'wie', anstatt auf das 'was' gerichtet ist.

2. Bi-Dialektalismus: Standard-Englisch-Dialekt und Dialekt sind gleichwertige Sprachvariationen. Die Unterschiede werden systematisch herausgearbeitet und das Kind erhält Hinweise, wann es angezeigt ist, von einer Sprachvariation in die andere zu wechseln.

3. Anerkennung von Dialektunterschieden

Anstatt die Sprache von Unterschichtangehörigen dem Standard-Englisch anzugleichen, versucht man, die Einstellungen verschiedenen Sprachformen gegenüber zu beeinflussen, indem deren Gleichwertigkeit gezeigt wird.

Durchführbar erscheint P. T. der zweite Ansatz: Aufzeigen, dass keine Sprachform besser ist als die andere; es bestehen fließende Übergänge. Dieser Hinweis umfasst auch die Schriftsprache.

Folgerungen für die Schule:

- der kindliche Dialekt sollte vermehrt zugelassen werden
- Rücksichtnahme auf die sprachliche Herkunft der Schüler
- Schaffen einer Atmosphäre, welche die Sprechfreudigkeit der Schüler fördert (Verminderung der Angst vor sprachlichen Regelverletzungen)
- Bewusster Einsatz von Dialekt und Standard-Variation durch den Lehrer

Dem Autor gelingt es, bisher wenig beachtete Aspekte muttersprachlichen Unterrichts klar darzustellen. Die Ausführungen sind auch für schweizerische Verhältnisse von Bedeutung: Das ungeklärte Verhältnis von Dialekt und Standard-Dialekt (Hochdeutsch) in der deutschsprachigen Schweiz beweist es.

Jaunweg 17
CH 3014 Bern

Hans Joss