

**Zeitschrift:** Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

**Band:** - (1971)

**Heft:** 13

**Rubrik:** Communications

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **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. [Voir Informations légales.](#)

### **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. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 07.10.2024

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

## Communications

**L'analyse des objectifs, la définition du contenu et l'évaluation des résultats dans l'enseignement des langues vivantes au niveau universitaire** (Stage du Conseil de l'Europe, Skepparholmen/Suède, 19.–24.10.70)

Fort bien organisé par le gouvernement suédois dans un centre de formation situé au bord de la mer, à quelque vingt kilomètres de Stockholm, ce stage du Comité de l'enseignement supérieur et de la recherche a réuni une trentaine de délégués des pays membres du Conseil de la coopération culturelle, ainsi qu'une dizaine d'experts et d'observateurs.

Au programme des exposés et des débats figuraient les cinq objectifs suivants:

- a) faire le point des expériences et des études concernant l'analyse des besoins linguistiques de la société moderne afin de mieux définir les objectifs de l'enseignement des langues au niveau universitaire;
- b) discuter les différentes méthodes permettant d'inventorier et de classer ces besoins afin de déterminer le contenu des cours de langues en fonction de ceux-ci;
- c) faire le point des expériences et des études sur la définition du contenu des cours de langues au niveau universitaire;
- d) discuter les différentes méthodes permettant d'aboutir à une définition précise du contenu des cours, celle-ci constituant un préalable à l'évaluation systématique des résultats de l'enseignement des langues;
- e) faire le point des études et des expériences concernant l'évaluation, par des examens et des tests, des résultats de l'enseignement des langues au niveau universitaire.

Les deux premières journées étaient consacrées à l'étude de *l'analyse des besoins linguistiques de la société*. Après une allocution d'ouverture de M. S. Moberg, Ministre d'Etat chargé de l'Education et des Affaires culturelles, et un exposé introductif de M. A. Axon, administrateur au Conseil de l'Europe, le professeur M. Gorosch (Stockholm), rapporteur principal du stage, a présenté une approche systématique du problème en cinq points interdépendants:

- 1) inventaire des situations linguistiques courantes dans les secteurs les plus importants de la société (industrie, commerce, administration, recherches, etc.) par des équipes de linguistes, de sociologues et de spécialistes des domaines en question;

- 2) analyse précise de ces situations linguistiques et de leurs composantes (par exemple, détermination des degrés de compréhension et d'expression orales ou écrites requis, des connaissances du vocabulaire, des structures grammaticales, du contexte socio-culturel nécessaires);
- 3) définition des objectifs intermédiaires et finals des cours de langues permettant de maîtriser ces situations linguistiques;
- 4) définition précise du contenu des cours de langues permettant d'atteindre ces objectifs;
- 5) établissement de tests intermédiaires et finals pour contrôler si les cours permettent effectivement aux étudiants d'atteindre les buts visés<sup>1</sup>.

Cet exposé a été illustré par deux rapports sur des expériences en cours dans des pays scandinaves, le premier du professeur E. Lindell (Malmö) sur l'analyse des besoins linguistiques de la société suédoise dans le domaine de l'allemand, le second du professeur J. Rasmussen (Copenhague) sur l'analyse des besoins linguistiques dans les professions de secrétaire multilingue et de traducteur.

Ces exposés, ainsi que les discussions qui ont suivi dans les groupes de travail, ont mis en évidence la nécessité

- 1<sup>o</sup> de promouvoir, dans les universités, un enseignement des langues plus diversifié, tant en ce qui concerne la formation des spécialistes des langues (linguistes, philologues, maîtres de langues) que la formation linguistique des spécialistes d'autres disciplines (économistes, mathématiciens, chimistes, etc.);
- 2<sup>o</sup> de fonder la définition du contenu des cours de langues sur une analyse systématique et objective des besoins linguistiques de la société moderne;
- 3<sup>o</sup> de faire des analyses continues et répétées, rendant compte régulièrement de l'évolution éventuelle des besoins linguistiques;
- 4<sup>o</sup> d'encourager la création, dans les universités, d'organismes comme les centres linguistiques (*language centre, Sprachzentrum*), au sein desquels sont menés en parallèle recherches linguistiques, formation des linguistes et des maîtres de langues, et enseignement des langues aux étudiants de toutes les disciplines, selon leurs besoins particuliers.

Les quatre derniers jours, les délégués ont mené en parallèle l'étude des deux autres thèmes: *la définition du contenu linguistique des cours de langues et l'évaluation des résultats*. Après d'excellents exposés introductifs des Professeurs J. Trim (Cambridge), B. Gomes da Costa (Londres), G. Nickel

1 Pour plus de détails sur l'exposé de M. Gorosch, nous renvoyons à l'article qu'il a publié dans la nouvelle revue CEBAL (Copenhagen School of Economics and Business Administration, Language department) No 1, 1970, 67–83.

(Stuttgart) et H. Jalling (Stockholm), ils se sont répartis en quatre groupes de travail, un de langue anglaise et un de langue française pour chacun des thèmes.

Pour le premier, le groupe de langue française a élaboré un modèle très intéressant qui permet de définir systématiquement les paramètres linguistiques, psycholinguistiques et socio-culturels d'une situation linguistique donnée et du cours de langues conduisant à la maîtrise de celle-ci. Il serait souhaitable qu'un stage ultérieur soit consacré à l'étude de la validité de ce modèle et à son développement. Le groupe de langue anglaise a insisté sur la nécessité d'inclure dans tous les cours de langues au niveau universitaire une composante linguistique, comprenant des éléments à la fois théoriques et pratiques, et une composante culturelle, englobant non seulement la littérature du pays étranger, mais aussi d'autres éléments importants de la civilisation. Examinant de manière plus approfondie les programmes destinés à la formation des futurs maîtres de langues, ce groupe a recommandé qu'ils donnent une compréhension des principes généraux de la structure de la langue, la connaissance d'une gamme de modèles courants de description linguistique, ainsi qu'une certaine connaissance de l'évolution historique de la langue.

Quant à l'évaluation des résultats, les deux groupes de travail ont recommandé qu'on généralise l'usage, au niveau universitaire, de tests initiaux, intermédiaires et finals qui fournissent aux professeurs des données précises sur les progrès de leurs étudiants, de leur entrée à l'université jusqu'aux examens finals, qui informent régulièrement les étudiants des résultats de leur travail et leur permettent de s'orienter judicieusement vers la place qui leur convient dans la société, et qui contribuent à l'amélioration des méthodes d'enseignement.

Qu'en est-il aujourd'hui en Suisse? On constate que l'enseignement des langues, au niveau universitaire, est peu diversifié et que les étudiants en sciences économiques, en physique ou en médecine ne trouvent que rarement des cours de langues adaptés à leurs activités futures dans notre société<sup>2</sup>; qu'on n'a encore entrepris aucune analyse systématique des besoins linguistique de notre société, pourtant si particulière et si intéressante du fait de son plurilinguisme; que la linguistique générale, tout comme la linguistique allemande, anglaise ou française occupe encore la place congrue dans les cours destinés aux futurs professeurs de langues vivantes; que notre système d'évaluation, enfin, est tel que les étudiants éprouvent beaucoup de difficultés

2 Signalons que le Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel a été chargé par la Faculté des sciences de préparer spécialement un cours d'anglais pour scientifiques qui a commencé au mois d'octobre 1970.

à estimer les résultats de leur travail, leurs connaissances, avant les examens finals. Aussi souhaitons-nous que les conclusions du stage de Skepparholmen soient largement diffusées et débattues dans notre pays.

Université de Neuchâtel  
Centre de linguistique appliquée  
CH 2000 Neuchâtel

E. Roulet

### **Arbeitstagung und 2. Ordentliche Mitgliederversammlung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL (Stuttgart, 9.–10.10.70)**

Die Tagung, die über 500 Teilnehmer vereinigte, gab einen willkommenen Einblick in den Stand der Forschung in der Angewandten Linguistik, dieses relativ jungen Wissenschaftszweiges, und über gewisse Gebiete der für sie notwendigen Grundlagenforschung.

In den Plenumsvorträgen sprach S. Pit Corder, Edinburgh, über Fehleranalyse. Zusätzlich zur Bewertung der Schüleraussagen als *acceptable/appropriate*, *acceptable/inappropriate/erroneous*, *unacceptable/appropriate/erroneous* oder *unacceptable/inappropriate/erroneous* sieht Corder die Notwendigkeit, die Interpretation der Aussage in Hinsicht auf Form und vor allem auf Bedeutung zu analysieren, wobei er die Möglichkeiten "korrekt, unkorrekt, doppeldeutig und uninterpretierbar" aufstellt.

Deskriptiv adäquate Darstellungen von Einzelsprachen sind Vorbedingung zur Errichtung pädagogischer Grammatiken. U. Engel referierte aus dieser Schau über das Forschungsprojekt "Grundstrukturen der deutschen Sprache" des Instituts für deutsche Sprache in Mannheim. Auf Grund der Dependenzanalyse ergaben sich für das Deutsche etwas über 30 Basis-Satzbaupläne (0 *Jaromir schläft*, 02 *Er bedarf deiner Hilfe*, 04 *Ich warte auf dich* bis 019 *Ich höre ihn jodeln*), vgl. nun *Die deutschen Satzbaupläne* in *WW* 6, 20, 1970. Wenn diese Analyse wie jede andere gewisse subjektive Entscheidungen enthält, wäre ein Vergleich der ca. 30 Grundstrukturen mit dem Ergebnis einer generativen Kernsatz- und demjenigen einer tagmemischen Analyse aufschlussreich und vielleicht von kritischem Wert. Ebenso sollte der Terminus "deskriptiv" definiert werden.

N. Denison, London, stellte in seinem Referat über Soziolinguistik (weniger über Fremdsprachenunterricht) der horizontalen geographischen Gliederung der Dialekte die vertikale der Soziolekte gegenüber, ein z.B. in

Romanisch Bünden den Gebrauch von Romanisch und Bündnerdeutsch betreffendes, aber kaum untersuchtes Problem. Bei Vorhandensein von diatypischen Varianten muss gefragt werden, welche sprachlichen Varianten dem Sprecher zu welchem Zweck dienen. Denisons anregende Beispiele stammten aus Sauris, einer südbayrischen Sprachinsel in Friaul.

R. Freudenstein forderte, dass Mediensysteme voll in den Unterricht integriert werden, was H. Marchl vom Bayerischen Rundfunk mit der Vorführung der 2. Lektion des Englisch-Lehrfilms *Off we go* in einer noch zu kürzenden Version illustrierte.

Die zahlreichen übrigen Referate erfolgten im Rahmen der Sektionen (1) Technologie und Medienverbund, (2) Übersetzungswissenschaft, (3) Didaktik des Fremdsprachenunterrichts mit den Arbeitsgruppen Allgemein, Deutsch, Englisch, Französisch, Fremdsprachen in Industrie und Wirtschaft, (4 und 6) Erforschung der Gegenwartssprachen und Linguistik, (5) Psycholinguistik, (7) Sprachtests, (8) Maschinelle Sprachanalyse, (9) Phonetik, (10) Sprachheilkunde. Dicht mit Referaten besetzt waren die Sektionen (1), (3), (7), (8) und (9). In (3) kam vor allem das heute im Vordergrund stehende Problem der Erstellung von Modellen der Fremdsprachendidaktik zur Sprache, dazu das Bemühen um eine Systematik der Sprachlaborübungen, die (geringe) rezeptive Verfügbarkeit des fremdsprachlichen Wortschatzes bei Schülern, didaktische Differenzierung und Motivationsfaktoren; in (7) "register testing", mündliche und Tests auf Bilderbasis, Objektivität, Eingangs-, Eignungs-, Einstufungs-, Diagnostik-, Leistungs- und Qualifikationstests; in (8) Forderungen an ein Wörterbuch zur maschinellen Sprachbearbeitung, automatische Lemmatisierung, automatische syntaktische Analyse, maschinelle Inhaltsanalyse begrenzter Kontextfigurationen; in (9) korrektive Phonetik im Sprachlabor und Schulung des diskriminativen Hörens. Die anwesenden Schweizer sprachen über "Les modèles de grammaire et leurs applications à l'enseignement des langues vivantes" (Roulet), "Microteaching in der Lehrerfortbildung" (Richterich), "Die Nominalkomposita des Französischen. Transformationalismus und Generative Semantik" (Ebner).

Gesamthaft gesehen standen im Vordergrund der Diskussionen der Medieneinsatz im Unterricht (1), Modelle der Fremdsprachendidaktik, Fehleranalyse und Kommunikation (3), Soziolinguistik (5), Testologie (7), maschinelle Analyse (8), phonetisches Übungsmaterial (9), Hör- und Sprachgeschädigtenpädagogik (10), was einem gewichtigen Ausschnitt aus der Problematik der Angewandten Sprachwissenschaft entspricht. Doch wurden in den erwähnten Sektionen zahlreiche andere Themata vorgebracht, sodass man die Fragen aufwerfen darf, ob (1) nicht eine gewisse Beschränkung auf einige Kernpunkte, die im jeweiligen Zeitpunkt der internationalen Diskussion bedürften, von Nutzen wäre, und (2) ob Arbeitstagungen von weniger als

13 Sektionen und Untersektionen zu veranstalten sind, um eine intensivere Teilnahme zu gestatten.

Sprachlabor der Universität Zürich  
CH 8001 Zürich

Theodor Ebnetter

**“Die Stellung der Grammatik im modernen Fremdsprachenunterricht”**  
(Symposium des Europarates, Brüssel, 16.–20.11.70)

Zum Symposium über die Stellung der Grammatik im modernen Fremdsprachenunterricht wurden Delegierte aus etwa 20 Ländern von der belgischen Regierung eingeladen und in Brüssel während sechs Tagen aufs grosszügigste freigehalten. Die Woche stand ausserdem unter dem Patronat des Europarats. Beiden Instanzen, der belgischen Regierung und dem Europarat, sind die Teilnehmer für deren grosse Bemühungen zu Dank verpflichtet. Als einer der beiden Vertreter der Schweiz möchte der Unterzeichnete hier in aller Form dieser angenehmen Pflicht nachkommen. Die Arbeit in Brüssel hat sich gelohnt.

Dieses Symposium, welches zum ersten Mal Vertreter der Universitäten, der Mittelschullehrerschaft und der Schulinspektorate vereinigte, verfolgte zwei Ziele. Erstens sollten die Vertreter der Universitätsabteilungen für angewandte Sprachwissenschaften in etwa einstündigen Referaten andeuten, inwiefern die neuesten Forschungen auf dem Gebiet der Grammatik in ihren verschiedenen Ländern den Praktikern an den Schulen beim Unterricht der Grammatik behilflich sein könnten. Zweitens sollten drei Gruppen von Teilnehmern (Linguistiker und Praktiker bunt durcheinander) die Fragen debattieren, ob, wie und wann Grammatik an Schulen unterrichtet werden sollte.

Wie nicht anders zu erwarten, gestanden die Berufslinguistiker ihre Ohnmacht ein, schon jetzt irgendeine fertige, in ihrer Ganzheit in der Schule anwendbare Grammatik zu liefern. Die wenigsten Richtungen dieser vielfältigen Wissenschaft, mit Ausnahme vielleicht der generativ-transformationellen Grammatik, verfügen überhaupt über ein ausgewogenes grammatikalisches System. Die generativ-transformationelle Grammatik besitzt zwar eines, doch ein so abstraktes und detailliertes, dass an eine totale Anwendung in der Schule gar nicht zu denken ist.

Es fehlt uns an Platz, die einzelnen Referate zu würdigen. Darum sei der hervorragende grundlegende Beitrag des Herrn E. Roulet vom Centre de

Linguistique Appliquée, Neuenburg, als Synthese hier hervorgehoben<sup>1</sup>. Wir glauben, dass diese Arbeit die Sachlage und die Problematik am tiefstschürfendsten, am treffendsten und am klarsten dargelegt hat. R. war mit einer sorgfältigen Ausarbeitung des Problems vom Europarat beauftragt worden und konnte dem Thema wohl mehr Zeit als die andern Referenten widmen.

Nach einer scharfsinnigen Analyse der Beiträge verschiedener sprachwissenschaftlicher Richtungen zur Grammatik, die hier nur annähernd erschöpfend wiederzugeben zu weit führen würde (der Leser möge sich anderswo über die recht komplizierten Eigenheiten der strukturellen, der generativ-transformationellen und der kontrastiven Grammatik informieren), zieht R. seine Schlüsse. Über die Grundfrage der Anwendbarkeit der sprachwissenschaftlichen Ergebnisse sagt er aus: "Es ist müßig, die Frage der Anwendung zu stellen, wenn man nicht vorgängig die Beziehungen zwischen Theorie, Beschreibung und Unterricht der Sprachen durchleuchtet hat. Man irrt sich, nimmt man eine unmittelbare Beziehung zwischen diesen Gebieten an. Die Sprachwissenschaft und das Lehren der Sprachen sind verschiedene Disziplinen, die verschiedene Ziele anstreben und sich verschiedener Methoden bedienen. (. . .). Man vergesse nicht, wie es die Strukturalisten taten, dass die Sprachwissenschaft, wenn schon unentbehrlich, nur eines der Fachgebiete darstellt, die zur Erneuerung des Sprachunterrichts beitragen können, und dass man des Beitrags auch der Pädagogik und der Lernpsychologie gedenken soll."

Nachdem er schon im ausführlichen ersten Teil das Für und Wider der neuen grammatikalischen Modelle einzeln und eingehend erwogen hat, fasste R. das zusammen, was dem Sprachlehrer von Nutzen sein könnte (wir zitieren nicht wörtlich):

- 1) Die Beschreibungen des Sprachwissenschaftlers vermitteln dem Lehrer genauere, deutlichere oder vollständigere Kenntnisse der Sprache, die er unterrichtet; dadurch tragen sie dazu bei, den Gehalt seines Unterrichts zu verbessern, ohne dessen Form noch Methodik zu beeinflussen.
- 2) Die Beschreibungen des Sprachwissenschaftlers vermitteln dem Lehrer nicht nur bessere Kenntnisse der Zielsprache, sondern auch Kategorien, Regeln und, wenn diese eingeordnet wurden, sogar eine Reihenfolge, die er in einen Sprachkurs aufnehmen kann; sie bieten also nicht nur grammatikalischen Stoff, sondern dazu noch eine Darstellungsart. (Immerhin

1 *Les modèles de grammaire et leurs applications à l'enseignement des langues vivantes*; trad. angl. *Grammar models and their application in the teaching of modern languages*, Strasbourg, Comité de l'enseignement supérieur et de la recherche du Conseil de l'Europe, 1970, 23 p.

bekannt R., dass diese von P. Roberts, *English Syntax*, vertretene Auffassung immer umstrittener wird, und zitiert J.T. Lamendella: "We have no reason to believe that there is an isomorphism or even any relationship whatsoever between the structures, categories and rules of any theory of description and the cognitive structures and processes involved when humans learn, store and use language.")

- 3) Die Theorien der Sprachwissenschaftler bieten dem Lehrer neue Einblicke in das Wesen der Sprache, z.B. die Theorie der Beziehungen zwischen dem geschriebenen und dem gesprochenen Kodex in der strukturellen Grammatik, oder der Begriff der Tiefenstrukturen in der generativ-transformationellen. "It is the whole general approach to language which is of significance for linguists and teachers alike" (A. Pincas "Transformational", "Generative" and the EFL teacher, *ENGLISH LANGUAGE TEACHING* 22, 1968, p. 210).
- 4) Jedes der vorhin besprochenen Sprachmodelle (strukturelles, generativ-transformationelles usw.) ist mit einer bestimmten Auffassung der Art und Weise, wie eine Fremdsprache erworben wird, verbunden. Diese könnte dem Lehrer ein Lernmodell für die Zielsprache und dadurch einen Beitrag zur Ausarbeitung einer Methodik liefern. Doch warnt R., man dürfe bezweifeln, ob hiezu die Sprachwissenschaftler befugt seien, vielmehr sei dies Sache der Psycholinguistik, der Lernpsychologie und der Pädagogik.

Schliesslich hebt R. hervor, dass es Sache der Lehrer sei, klar zu umreissen, was sie von den Sprachwissenschaftlern und Psychologen erwarten. Erst dann könne man daran gehen, interdisziplinäre Forschungen zu treiben, um die geeignetsten Sprachtheorien und -beschreibungen zu bestimmen, Abgrenzung und Auswahl des zu unterrichtenden Stoffes vorzunehmen und die wirksamste Methode auszuklügeln. Diese Unterstreichung der notwendigen Zusammenarbeit der Praktiker und der Sprachwissenschaftler gab der Woche in Brüssel den Ton an.

Nachdem die Teilnehmer ihre Vermutungen in bezug auf die gegenwärtige Lage der angewandten Sprachwissenschaft bestätigt bekommen hatten, gingen sie daran, in tagelanger Kleinarbeit die Stellung der Grammatik im modernen tätigen Sprachunterricht festzulegen. Fassen wir das Ergebnis zusammen: *Die Grammatik ist tot! Es lebe die Grammatik!*

Obwohl drei Gruppen (eine englischsprachige, eine französischsprachige und eine zweisprachige) gesondert an die Arbeit gingen, glichen ihre Ergebnisse einander weitgehend. Man darf sagen, die Woge der Weg-mit-der-Grammatik-Bewegung ist verebbt. Ganz weg ist allerdings die "traditionelle" Grammatik, das Büffeln von Grammatikregeln, oft vorgängig der praktischen Aneignung der Strukturen der Zielsprache in Wort und Schrift. Ohne den

vollständigen Bericht des Europarates Zielsprache in Wort und Schrift. Ohne den vollständigen Bericht des Europarats Gruppe erörtert. Man empfahl:

- 1) In der ersten zweijährigen Phase des Sprachunterrichts für junge Leute (ungefähr von 10 bis 12 Jahren) *ohne vorherige Fremdsprachenerfahrung* wird eine direkte, integrale Methode angewandt, die auf Nachahmung (Wiederholungen) fusst; dies um die notwendigen Automatismen (nicht zu streng behavioristisch aufzufassen) zu erwerben.

Die Grammatik ist nie und nimmer Gegenstand des Unterrichts auf dieser Stufe.

Einfache Erklärungen ohne grammatikalische Terminologie (wenn möglich in der Zielsprache) können gegeben werden, wenn ein Schüler das Bedürfnis empfindet; dies geschieht am besten ausserhalb des planmässigen Unterrichts, um diejenigen Schüler, die kein solches Bedürfnis spüren, nicht zu verwirren.

- 2) Während der folgenden zwei Jahre (Zwischenstufe in der "Ostia"-Terminologie) verfolgt der Unterricht immer noch das Ziel, neue Automatismen in der gesprochenen Sprache zu erwerben und die *schon erworbenen zu festigen*. Die direkte Methode wird dementsprechend vorherrschen.

Der grössere Teil der Schüler wird sich mit pragmatischen Kenntnissen begnügen. Sie sollen es ruhig tun. Gewisse Schüler jedoch werden das Bedürfnis nach tieferen Kenntnissen empfinden. Ihnen werden theoretische Erklärungen Genugtuung bringen, ihnen die Sprache erlernen helfen und ein erhöhtes Gefühl der Sicherheit vermitteln. Solche Erklärungen gewähren den zur Analyse fähigen Schülern einen Einblick in die spezifischen Strukturen der zu erlernenden Sprache und gestatten ihnen, ihre analytische und synthesierende Begabung zu stärken.

Die Erklärungen werden niemals in Form eines "dogmatischen" Grammatikunterrichts gegeben. Jede "Grammatik" bleibt auf dieser Stufe *induktiv*. Die Formulierung geschieht mit Vorteil in der Zielsprache, wobei man darauf achten soll, dass die verwendete Terminologie der geistigen Entwicklung der Schüler entspreche und allen verständlich sei.

- 3) Welches auch immer das Bildungsziel des Schülers (Real-, Literar-, Handelsabteilung), auf der dritten Stufe (für den Mittelschüler die Endstufe) *bleibt die gesprochene Sprache im Vordergrund des Unterrichts*. Theoretische (lies "grammatikalische") Erklärungen beruhen nun vermehrt auf der Schriftsprache.

Zu diesem Zweck empfehlen wir die Verwendung zeitgenössischer Texte, unter Ausschluss derjenigen, die vom allgemeinen Sprachgebrauch allzu sehr abweichen.

Die Methode bleibt vornehmlich induktiv, obwohl Wiederholungssynthesen erlaubt sind. Die Grammatik wird notgedrungen ziemlich traditionell sein, jedoch schon mit einem Anflug der kontrastiven Grammatik, die sie auf einem Vergleich Zielsprache–Muttersprache beruht.

Das Ziel ist, den Schüler vermehrt zu schöpferischer Leistung in seinen schriftlichen Arbeiten anzuspornen.

Dagegen empfehlen wir, auf dieser Stufe den Schüler in den Gebrauch eines Grammatikbuchs als eines Nachschlagwerks einzuführen. Dies kann den Schüler mit den Grundlagen der allgemeinen persönlichen Forschung vertraut machen und ihn ermuntern, wünschenswerte Repetition zu treiben.

Man beachte beim Würdigen dieser Empfehlungen folgende Punkte:

1. Man nimmt an, es handle sich um die *erste* Fremdsprache.
2. Man nimmt an, es handle sich am Anfang um 10-Jährige.
3. Man nimmt an, der Schüler werde die Fremdsprache während fünf bis sechs Jahren in der Schule lernen.
4. Man nimmt an, es handle sich nicht um eine Eliteschule.
5. Man nimmt an, der Lehrer verfüge über die Erlaubnis, moderne Sprachlehrbücher zu gebrauchen.
6. Ganz weg fällt der Unterricht in Literaturgeschichte, sofern ein Lehrer diesen heutzutage noch betriebe!

Diejenigen Lehrer, bei deren Schülern diese Bedingungen nicht oder nur teilweise erfüllt sind, werden Mittel und Wege suchen müssen, um ihre Methoden anzupassen. Mit diesem Vorbehalt begrüßen wir diese Empfehlungen.

CH 3400 Burgdorf

John Mc Hale