

Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée
Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée
Band: - (1976)
Heft: 23

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: 02.07.2025

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

Comptes rendus

Ervin-Tripp, Susan:

Language Acquisition and Communicative Choice, Stanford, Stanford University Press, 1973, 383 p.

Cet ouvrage présente les articles importants publiés par l'auteur dans diverses revues entre 1954 et 1973. Il est divisé en trois sections: bilinguisme (1–129), acquisition du langage (130–238), sociolinguistique (239–377).

Nous retiendrons pour ce compte rendu les huit articles sur le bilinguisme susceptibles d'intéresser spécialement nos lecteurs, tout en leur recommandant la lecture de l'ouvrage entier, captivant de la première à la dernière page.

S. E.-T., psychologue de formation, publie en 1954 *Identification and Bilingualism*, où elle démontre les effets du bilinguisme sur la personnalité. Selon elle, apprendre une langue, maternelle ou seconde, c'est s'identifier à quelqu'un. L'enfant prend modèle sur ses parents d'abord, sur la société ensuite. C'est vers quatorze ans que l'identification devient difficile, entraînant des difficultés dans l'apprentissage d'une deuxième langue.

L'adulte, de même, refuse souvent un modèle, mais trouve d'autres motivations: amour, argent, acculturation. Les bilingues adultes testés aux Etats-Unis présentent, à des degrés divers, un dédoublement de la personnalité, une des deux langues étant associée à leur moi intime, l'autre au rôle qu'ils assument dans la société.

Dans *Second Language Learning and Bilingualism* (1954), S. E.-T. étudie différents types de bilinguisme, dont les cas extrêmes sont le bilinguisme coordonné, où deux systèmes linguistiques fonctionnent parallèlement sans interférences, et le bilinguisme composé, où la personne passe par l'intermédiaire de la langue dominante pour comprendre et s'exprimer dans l'autre.

C'est beaucoup plus tard, en 1973, que S. E.-T. tient compte du bilinguisme dit passif, où le sujet comprend une deuxième langue sans la parler. A ce propos, nous nous permettons de suggérer que ce type de bilinguisme devrait être étudié et développé en Suisse, pour permettre une meilleure intercommunication entre les assemblages de communautés unilingues que nous formons.

Les quatre articles suivants, *Learning and Recall in Bilinguals* (1961), *Semantic Shift in Bilingualism* (1961), *Language and Thematic Apperception Test in Bilinguals* (1964) et *An Issei learns English* (1967), fortement teintés de behaviorisme, exposent diverses recherches de l'auteur. Elle essaie, au moyen de tests, de déterminer quel est le langage dominant, comment s'opèrent les transferts sémantiques, où surgissent les problèmes de person-

nalité de groupes bilingues aux Etats-Unis: Indiens, Français, Japonaises épouses de guerre (Isseis).

En 1967, S. E.-T. écrit *On becoming a Bilingual*, d'où il ressort que l'apprentissage d'une langue seconde est aisée chez l'enfant jusqu'à onze ans. Ensuite, l'étude est possible dans la mesure où l'on n'insiste pas sur la nécessité de l'imitation, *qui n'est pas plus un facteur d'apprentissage en langue maternelle qu'en langue seconde*¹. Enfin, elle conclut que le milieu et l'attitude de ce dernier à l'égard de la deuxième langue détermine dans une large mesure la réussite ou l'échec de l'étudiant.

Terminant cette section, *Structure and Process in Language Acquisition* (1970) dégage les similitudes entre les processus d'acquisition de la langue maternelle et l'apprentissage d'une deuxième langue. S.E.-T. recommande de pousser les recherches dans le domaine de la langue maternelle, émettant l'hypothèse que les découvertes qu'on y fera permettront de progresser dans l'enseignement des langues étrangères. Ce à quoi nous souscrivons entièrement.

Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel
CH-2000 Neuchâtel

Françoise Redard

Bouton, C. P.:

L'acquisition d'une langue étrangère, Paris, Klincksieck, 1974, 439 p.

Nous nous permettons de douter que les promesses, alléchantes pour le client éventuel, imprimées blanc sur noir au dos de l'élégante couverture de cet ouvrage, soient tenues dans le texte.

On nous y promet un auxiliaire précieux pour le pédagogue et nous assure que "les linguistes, les spécialistes de la psychologie des apprentissages, les neurolinguistes y trouveront des informations fondamentales".

A lire la partie théorique: *Notions fondamentales* (17-63), et plus spécialement les pages consacrées à l'acquisition du langage chez l'enfant (70-92), où nous nous considérons comme bien informée, nous n'avons

1 C'est nous qui soulignons.

découvert qu'un résumé de connaissances élémentaires. Et pour comprendre les bases neuro-physiologiques de l'acquisition de la langue maternelle, il faudrait, à celui qui l'aborderait ici, une faculté d'assimilation assez extraordinaire pour comprendre, en quarante pages, ce que les spécialistes mettent des années à étudier. Quant à la partie consacrée à la linguistique, C.P. B. y fait preuve d'un syncrétisme à tout le moins surprenant pour l'homme de métier et certainement déroutant pour le non-initié.

Aucune information, donc, pour les spécialistes, et nous n'en voudrions certes pas à l'auteur si les éditeurs ne nous l'avaient annoncé.

Le reste du volume est consacré à l'acquisition d'une langue étrangère et se base sur la partie théorique qui, sinon, n'aurait d'autre raison d'être que celle d'augmenter le nombre de pages.

A vrai dire, ce procédé n'est qu'un subterfuge, couverture scientifique à une suite de banalités que tout maître de langues un tant soit peu expérimenté et curieux connaît depuis longtemps, concernant, de surplus, des méthodes et une didactique dépassées aujourd'hui, du moins en Europe.

Certes, nous reconnaissons la valeur d'une certaine automatisation de l'apprentissage à ses débuts, mais doutons qu'elle soit seule efficace, selon la façon dont on nous conseille de la pratiquer ici. C.P. B. insiste sur la correction phonologique, lexicale et syntaxique des énoncés de l'élève, tout en remarquant que cela produit souvent des inhibitions. Mais il ne propose pas de remèdes à celles-ci, et semble ignorer que certains considèrent actuellement la compétence de communication comme plus importante que la correction. Nous avons été pendant trop longtemps plus perfectionnistes avec nos étudiants en langue étrangère que nous ne le sommes avec des personnes s'exprimant dans leur langue maternelle. Il serait temps d'en tirer les conséquences.

D'autre part, il est impossible de nos jours de négliger l'aspect sociologique de l'apprentissage des langues. Or, l'auteur ne mentionne à aucun moment l'utilité de sensibiliser les élèves à leur propre langue d'abord, aux différents registres de la langue étrangère ensuite. Seuls les registres de la littérature sont retenus, au niveau avancé.

A plusieurs reprises, C.P. B. parle du manque de motivation des élèves, qu'il semble accepter comme un fait irrémédiable. Nous croyons comprendre, par ce livre même, que l'enseignement des langues, aux Etats-Unis et au Canada, est demeuré mécanique et artificiel. Il n'est donc pas étonnant que cela décourage même les plus doués et les plus intéressés.

Pourtant, la conclusion de l'auteur, véritable plaidoyer pour un enseignement mieux compris des langues vivantes, à un moment où l'Amérique commence à le rayer de ses programmes scolaires, nous a quelque peu rassurée: voici quelqu'un qui croit à ce qu'il fait. S'il se dégageait de la gangue

des théories et misait davantage sur l'intelligence, la volonté et l'imagination des pédagogues comme des élèves, il réussirait à faire passer son message.

Centre de linguistique appliquée
Université
CH–2000 Neuchâtel

Françoise Redard

Cole, Leo R.:

Language Teaching in Action, London, Longman, 1973, 114 p. (Education Today – Language Teaching)

Offenbar beruht dieses Buch auf der grossen Erfahrung des Autors als *Modern Languages Adviser* und ist hauptsächlich für Lehrer bestimmt, die an englischen Primarschulen Französisch erteilen. Die Ausrichtung auf die praktischen Probleme des Unterrichts und die vielen Hinweise zur Verbesserung der Fremdsprachlektion machen das Buch aber auch für unsere Lehrer lesenswert; denn die Verallgemeinerung des Unterrichts in der ersten Fremdsprache auf der Primarschulstufe wird dieselben Probleme bringen, mit denen sich die englischen Lehrer schon einige Zeit auseinandersetzen.

Cole befasst sich vor allem mit folgenden Bereichen: audiovisuelle Hilfsmittel, Abwechslung und Tempo im Sprachunterricht, Bedeutung des Inhalts, Kontinuität und Zielsetzung, Entwicklung des Hörverständnisses, Sprechen des Lehrers/Sprechen des Schülers, Notwendigkeit von Schülerdialog und -betätigung. Am Ende jedes Kapitels und systematischer am Ende des Buches bekommt der Lehrer Schemata zur Selbstanalyse seines Unterrichts vorgesetzt. Besonders diese Zusammenfassungen in Frageform machen wieder einmal deutlich, welche unmöglich zu lösende Aufgabe Fremdsprachunterricht in unserer Welt ist, wo sich Energie und besonders Zeit nicht vervielfachen lassen und die Schule nicht nur aus Fremdsprachunterricht besteht. Es ist eigentlich ein Wunder, dass sovielen Lehrern die Quadratur des Kreises offenbar doch gelingt.

Trotz den Vorteilen von Kürze und Systematik bliebe Coles Buch eine Handreichung unter vielen anderen, wenn es nicht durch einige wesentliche Überlegungen profiliert würde. Einige davon greife ich heraus. Cole ist es ernst mit der Ansicht von der Sprache als einem lebendigen Kommunikationsmittel von relevanten Inhalten: der Gehalt der Mitteilung und die Aktivität der Sprechenden dominieren die sprachliche Form. Die Struktur um ihrer selbst willen zerstört jedes Interesse des Schülers; anregende Inhalte hingegen motivieren ihn. Cole gibt vielerlei Hinweise, wie dieses Ziel erreicht werden kann, obwohl zunächst natürlich die Struktur zu erwerben ist.

Diese Ausrichtung des Fremdsprachunterrichts auf Sprache, die wirklich lebendig und sinnvoll verwendete Sprache ist, führt Cole über die Grenze des zur Zeit an öffentlichen Schulen Möglichen hinaus: er bezieht alle Fächer und Gebiete mit ein, folgerichtig, da ja Inhalt und Aktivität das Wesentliche sind. Cole wagt es, auszusprechen, dass Sprache nicht Selbstzweck sein darf, sondern Mittel ist zum Bezug auf die Tausende von Erscheinungsformen unserer Welt. Er ersetzt den nunmehr abgedroschenen Spruch "Nicht *über* die Sprache lehren, sondern *die* Sprache lehren" durch die Zielsetzung "Etwas *in* der Fremdsprache lehren".

In diese Problematik hat uns die Ausrichtung des Fremdsprachunterrichts auf die Sprache als Kommunikationsmittel geführt, und wir können nicht mehr tun, als existiere diese Problematik nicht. Wir können die Augen nicht mehr davor verschliessen, dass Fremdsprachunterricht etwas grundsätzlich anderes ist als der Unterricht in den übrigen Fächern, und früher oder später werden wir eine Lösung finden müssen.

Coles Sorge um die Kontinuität des Unterrichts und die Ausrichtung der Lernziele versteht der Schweizer Rezensent besonders gut, wenn er daran denkt, dass demnächst auch bei uns die Mittelschule Schüler übernehmen wird, die ihre erste Fremdsprache ungefähr so zu lernen begonnen haben, wie es Cole schildert, als "Language in Action".

Kantonsschule
CH-4500 Solothurn

Hans Weber

Wilkins, D. A.:

Second-Language Learning and Teaching, London, Edward Arnold, 1974, 86 p.

David Wilkins (Department of Linguistic Science of the University of Reading) has produced a very useful and instructive book for, above all, the teachers of a "second language", (which is here taken to include also any foreign language). The author states that the book expresses a personal view of language teaching, and it is one with which any "born teacher" (see below) will agree whole-heartedly. It is pointed out that individual learners may and do vary in "motivation, intelligence, previous educational experience, language-learning experience, phonetic ability, in attitude, social background, age and many other idiosyncratic factors". All these differences will lead to a great variety of potentials for language learning. The present reviewer, who has had many years of experience in teaching children and adult learners by

the audio-lingual, the audio-visual, and the more conventional methods, can only support whole-heartedly the main ideas expressed in this book and the author's attempt to establish some basic methodological principles of language teaching, namely, that "the teaching of languages must be a flexible process", and that "the adoption of a rigidly-controlled teaching programme, involving the insistence on some methodological device and the rejection of others implies a general uniformity in the way in which different individuals learn languages". The "feedback" that any teacher will expect to receive from his pupils will tell him how successfully learning is proceeding, and in the light of it he will continue or adjust his intended procedures. Thus, "it is possible for a teacher employing 'good' methods, but applying them inflexibly, without regard for the objectives or the characteristics of his pupils to be unsuccessful, while the teacher" (an unfortunate misprint in the text has led to the word "reacher" being used) "using 'bad' methods, at least from a superficial observation, but sensitive to the learning behaviour of his pupils, can be successful", because what he does falls within the broad principles which are set out in this book, which amounts to saying that, in fact, some people who teach languages are "born teachers" and others are not, and that a "born teacher" (with or without diplomas!) will be successful under any circumstances.

The book consists of a Prologue, four chapters dealing with "The Nature of Language", "Language acquisition and language learning", "Environmental factors in learning", "Methodological principles of foreign language teaching", and finally, an "Envoi". It cannot, therefore, be said that there is anything entirely and outstandingly new or epoch-making in the work under review, but the author has most successfully brought out and arranged the known material in a highly instructive and illuminating way, so that any language-teacher could not but be inspired and stimulated by working carefully through the book. If this were done, it is doubtful whether the attitude now apparently gaining ground (quite wrongly in the opinion of the present writer) in the minds of the teaching world, that the "audio-visual" method, with its laboratory work, does not perform all that was hoped and expected of it some years ago, would continue to spread. The reviewer, who has experienced the contrary, would suggest that possibly too many language-teachers have been "let loose" (often against their will, insufficiently trained, and certainly quite inexperienced) on laboratory teaching work, with the result that the method employed is too rigid. A study of this book might help these teachers to see the use of the audio-visual or audio-linguistic (aural-oral) method in a new and more satisfactory light.

Chapter 1 deals rather optimistically, but very competently, with the versatility of language, its aim ("language is a means of communication"), and

the difficulties of “communication”. The author states that the ultimate aim in learning a second language must generally be to achieve the same flexibility, the same linguistic creativity, that the native speaker possesses. Maybe it would have been as well to point out here that this particular goal is not that set in a language laboratory, which should provide rather the basic knowledge and understanding, pronunciation and intonation, needed to enable the pupil to go to a foreign country and make himself understood and to understand what is being said to him. The further process of learning the language, to acquire the fluency and “creativity” of the native speaker, will be a gradual process that may take years spent in the foreign country, hearing nothing but the foreign language. (There are, after all, native speakers who are almost incapable of uttering a thought clearly and correctly, as may be noticed during random “interviews” asking the man or woman in the street his or her opinion on day-to-day problems – how few are able to produce any coherent ideas in their own mother-tongue! This is largely a socio-linguistic problem, an aspect which is also dealt with in this first chapter, together with the versatility of language, grammatical meaning and grammatical form, including redundancy in language, as also the problems of vocabulary and phonology.

Chapter 2 deals with the main problems and differences between language acquisition and language learning.

Chapter 3 discusses the environmental factors in learning (educational and social contexts, pupil and teacher).

Chapter 4 deals with the three main methodological principles of foreign-language teaching (speech and writing: objectives and methods; production and reception: objectives and methods; the significance of meaning and the role of the mother-tongue; language learning and language use).

As the author writes in the Prologue, there is “no single ‘best’ way of teaching foreign languages”, since the given objectives and circumstances have to be taken into consideration. No method of language teaching can be condemned out of hand, or promoted indiscriminately, since “language teaching is a pragmatic business”. Wilkins has therefore set out to “deduce what the necessary and sufficient conditions for language learning are and to suggest what the fundamental characteristics of successful language teaching are, and the results, while not discussing specific teaching techniques, provide very interesting and useful ideas for all teachers of languages. The book is one of principles rather than for practical application.

The work is addressed to “all who have an interest in language teaching”, but has “one eye firmly on language teachers in training”. If these two groups of teachers would work through this book carefully and intelligently – and

every page is worth study – they would undoubtedly find a vast amount of help and encouragement for their future work. No previous knowledge of linguistics or psychology is assumed, but the book will be read with greatest understanding by those with a knowledge of recent developments in language teaching. The principles proposed are general, though by no means vague, and they have very practical implications.

It is to be hoped that all language teachers will take the trouble to study this little book (some 86 pages) for their own advancement and for the good of their pupils.

Second-Language Learning and Teaching can be warmly recommended to all who teach any second language.

Abteilung für angewandte Linguistik
Universität
CH-3000 Bern

Britta M. Charleston

Richterich, René et Nicolas Scherer:

Communication orale et apprentissage des langues, Paris, Hachette, 1975
(Collection "F").

On a dit parfois non sans raison de la linguistique que "plus elle était appliquée, moins elle était applicable"! Ce n'est certes pas le cas du petit livre dont nous avons à rendre compte et qui, avec beaucoup de réalisme, d'imagination et aussi de clarté tente de tirer intelligemment parti des données de la théorie de la communication en les appliquant à ce que l'on nomme généralement "les activités de transfert".

Les propositions de R.R. et N.S. arrivent fort opportunément au moment où, dans l'apprentissage des langues, s'estompent les rigueurs de la progression, où les exercices se dégagent de leur carcan formaliste, où l'on redoute moins la "faute", bref, au moment où l'on redécouvre avec bonheur les vertus du naturel, de l'authentique, du spontané. Or, les activités proposées ont essentiellement pour but de sensibiliser les étudiants au fait qu' "on ne peut pas ne pas communiquer", que ce que l'on apprend, répète ou imite dans sa "méthode" n'a aucun sens si l'on ne peut s'en servir pour communiquer, "c'est à dire agir verbalement, soit, par exemple, pour obtenir quelque chose, soit pour s'affirmer vis-à-vis d'autrui, soit encore simplement pour établir un contact avec quelqu'un." (p. 1)

Au centre du livre, donc, la volonté de faire prendre conscience aux apprenants (et aux enseignants!) de ce qu'est *une situation de communi-*

tion, d'en décrire les principaux types, ainsi que les activités langagières qui s'y rattachent. L'avertissement précise que "ces activités ne se réfèrent à aucun contenu linguistique particulier ni à une catégorie spécifique de public." (p. 1) C'est dire que le livre se prête à une utilisation très souple en fonction de la langue-cible, de l'âge et du niveau des élèves, de la méthode "de base" utilisée. Les auteurs précisent bien qu'ils ne proposent pas au maître "des recettes toutes prêtes mais un cadre ouvert dans lequel il puisse projeter sa propre imagination." (p. 9)

Un bon usage du livre suppose pourtant qu'on ait clairement à l'esprit, d'une part les bases théoriques sur lesquelles reposent les activités proposées, et d'autre part le schéma fort original de leur description systématique. Ces éléments d'information sont fournis par *l'introduction* dont nous retiendrons les quelques points suivants:

1. D'abord la description des *composantes de l'acte de communication* en général et de la *communication orale dans la classe* en particulier. La différence apparaît alors clairement entre l'utilisation de la langue *hors* de la classe (diversité des situations, imprévus etc.) et *dans* la classe (situation artificielle, langue figée, contraintes de toutes sortes) qui rend la "classe de conversation" si difficile à donner, si décevante parfois.
2. Puis, par un souci louable de réalisme (la révolution totale des structures scolaires n'est pas pour demain), les auteurs proposent quelques *moyens d'intervention* pour que les activités de sensibilisation à la communication orale soient tout de même possibles dans les conditions habituelles, à savoir "une salle de classe ordinaire".

Il s'agit en particulier de multiplier et de varier *les réseaux de communication* que l'on peut établir dans une classe et, partant, de "neutraliser le rôle centralisateur de l'enseignant pour exploiter au maximum les possibilités de communication à l'intérieur des petits groupes ou entre deux étudiants".

Le *recours à la langue maternelle* (LM) n'est pas absolument proscrit, car il peut être motivant de voir d'abord "comment cela marche" en LM avant d'essayer dans la langue-cible.

Enfin, s'il faut accepter une fois pour toutes que l'école n'est pas la vie, du moins peut-on s'efforcer, *en aménageant la situation pédagogique* de diverses manières, en ayant recours aux documents visuels ou sonores authentiques, voire en envoyant la classe hors-les-murs, de corriger quelque peu cet inconvénient.

3. Toutes les activités proposées dans les dossiers sont décrites selon le même schéma, schéma qui découle de l'analyse faite par les auteurs des caractéristiques principales de la communication orale ainsi que des

intentions pédagogiques poursuivies. La description comprend toujours les huit points suivants:

- 1) *Fonction*: cinq fonctions de langage ont été retenues:
 - a) demander → offrir/refuser une chose, une information, un service (activités 1–11)
 - b) établir → maintenir/rompre un contact social (activités 12–15)
 - c) relater → confirmer/démentir un fait, un événement, une expérience (activités 16–23)
 - d) exprimer → approuver/désapprouver une idée, une opinion, un sentiment (activités 24–40)
 - e) sensibilisation à la notion de situation (activités 41–50)
- 2) *Intention pédagogique*: à quoi sert telle activité.
- 3) *Objectif global d'apprentissage*: ce que l'apprenant devra faire.
- 4) *Contenu*: suggestion de thèmes et de sujets pour l'utilisation de l'activité.
- 5) *Participants*: les différents réseaux de communication utilisés pour l'activité.
- 6) *Lieu/Moment*: le plus souvent la classe; phase d'appropriation.
- 7) *Canal*: direct ou indirect (si l'on recourt à un moyen technique).
- 8) *Registre*¹: selon les activités: soutenu, familier, courant etc. A cette description figurant sur la page de gauche, s'ajoutent, sur la page de droite, des indications concernant le déroulement de l'activité: rôle des étudiants et mesures d'animation prises par l'enseignant.

Remarques sur les activités pédagogiques

Les 50 activités, regroupées en cinq sections, s'ordonnent selon une progression souple qui laisse une grande liberté à l'enseignant dans son choix. La présentation des activités, bien que très précise, reste plus suggestive qu'impérative et doit permettre à chacun d'être à l'aise dans leur maniement.

Le premier groupe nous paraît particulièrement utile, original et varié (activités 1–11). On y exerce les différents types d'énoncés exprimant *la demande* (→ *offre/refus*) sous des formes aussi diverses que le dialogue muet, l'interview, le décodage d'une image, la préparation d'une excursion ou d'un reportage, la demande délicate et diplomatique, etc.

Le deuxième groupe d'activités (12–15) sensibilise les étudiants au fait que la langue sert très souvent à *établir/maintenir un contact social*. Plusieurs manières de faire sont analysées: formules d'appel ou d'adresse (différenciées selon l'interlocuteur); questions ou sujets-prétextes, etc.

1. à l'activité 18, page 48, une coquille malencontreuse a interverti les indications se rapportant au *canal* et celles se rapportant au *registre*.

La section suivante (activités 16–23), qui décrit les types d'énoncés permettant de *relater* → *confirmer/démentir* un fait, un événement, une expérience, présente, à notre avis, plus de difficultés. En effet, savoir choisir les éléments principaux d'un événement, retenir les détails significatifs, rechercher les mots-clés d'un document pour finalement rendre compte de l'événement de manière libre et originale n'est déjà pas facile en LM! Activités certes importantes et intéressantes mais dont la réalisation doit parfois se révéler laborieuse² de par leur nature même.

Les activités 24 à 40 couvrent le très vaste champ de *l'expression* → *approbation/désapprobation* d'une idée, d'une opinion, d'un sentiment. Beaucoup d'exercices sur l'art de convaincre, d'argumenter, de proposer, de négocier. Et aussi sur la manière d'exprimer un sentiment, une opinion, etc., dans plusieurs registres. Nous avons là un habile regroupement de propositions qui ne sont pas toutes originales mais qui représentent de si réelles difficultés pour les étudiants qu'il faut s'y arrêter longuement.

Nous avons été moins convaincu par le contenu de la *cinquième et dernière partie* (activités 41–50) qui a pour but de *sensibiliser les étudiants à la notion de situation*. Il nous semble que ce travail (certes important) de sensibilisation se fait de manière plus naturelle, plus motivante aussi – sur le plan de l'expression orale en tous cas – dans toutes les activités précédentes. Fallait-il donc lui consacrer une section particulière? Les propositions de ce dernier chapitre traduisent, à notre avis, un peu trop le souci de "démontrer" le bien-fondé des options théoriques qui sous-tendent le livre. Il nous semble pourtant que l'on pourrait tirer utilement parti de quelques-uns des meilleurs dossiers (43, 45 à 48) en les répartissant judicieusement au cours de l'année ou du semestre et en ayant carrément recours, pour leur exploitation, à la langue maternelle des apprenants. Le déroulement des séances en serait grandement facilité et l'efficacité de la démonstration d'autant mieux assurée.

Le livre est complété par le compte-rendu de trois expériences "in vivo" des activités 7, 18 et 34, menées à l'Eurocentre de Lausanne, avec des groupes de français. De quoi satisfaire les nombreux lecteurs de ce Bulletin qui sont aussi des "praticiens".

Enfin, un index fort bien fait permet une consultation précise et rapide du manuel.

Une critique plus détaillée aurait pu nous amener à exprimer quelques réserves sur l'opportunité de tel dossier (21; 41), sur la clarté d'une consigne (22, p. 57), sur les chances de réussite de telle activité demandée (33; 50) ou de tel moyen d'intervention pédagogique suggéré (23; 37).

2. "ne pas avoir peur des silences, des piétinements, des hésitations des étudiants", avertissent les auteurs.

Tel qu'il est, cependant, ce petit manuel mérite toute l'attention de nos collègues enseignant les langues étrangères et nous leur en recommandons vivement la lecture.

Ecole de français moderne
Université
CH 1000 Lausanne

Jean-François Maire

Bühler, Hans:

Sprachbarrieren und Schulanfang, Weinheim und Basel, Beltz-Verlag, 2. Auflage, 1972, 188 S.

Die Arbeit Bühlers setzt sich zusammen aus einem theoretischen Teil, einer Darstellung der pragmalinguistischen Experimente und einem Schlussteil, in dem Beziehungen zum Sprachunterricht aufgezeigt werden.

Bühler unterrichtete vor seinem Zweitstudium mehrere Jahre an einer zweiklassigen Volksschule. Die Konfrontation mit den Thesen Bernsteins – die seinen Erfahrungen widersprachen – führte ihn zur vorliegenden Arbeit.

In seinen theoretischen Ausführungen greift der Autor auf die Erkenntnisse W. v. Humboldts zurück; von hier aus stellt er Beziehungen zur Theorie Chomskys und zur Sapir-Whorf Hypothese her. Den strukturalen und generativen Ansätzen wirft er Einseitigkeit vor, weil sie Sprache formalisieren ohne den jeweiligen situativen Kontext zu berücksichtigen. Glinz, der dieser Forderung eher gerecht wird, nimmt eine wichtige Stellung in der Theoriebildung Bühlers ein.

Der kontextuelle Ansatz wird weiter entwickelt und mit den Thesen des späten Wittgenstein verbunden, der Sprache als Konglomerat unzähliger Sprachspiele auffasst.

Bühler untersucht nicht beliebige Sprachspiele, sondern Sprache, die in relativ genau umschriebenen Unterrichtssituationen geäußert wird. Die zentrale Frage lautet: Wie hängt Sprechen der Schulanfänger von der Unterrichtssituation ab? Genauer: Wie sprechen Kinder in den verschiedenen Unterrichtssituationen in Abhängigkeit ihrer sozialen Herkunft?

Bei der Versuchsauswertung berücksichtigt Bühler nur die grammatische Kodierung, da eine semantische Analyse beim gegenwärtigen Erkenntnisstand wenig ergeben würde.

Den experimentellen Teil eröffnet Bühler mit einem Vorversuch, in dem er den Anregungsgehalt verschiedener Sprechsituationen überprüft. Die dialektalen Sprechdaten werden nicht ins Hochdeutsche übersetzt, was deren

Echtheit erhöht, gleichzeitig aber Vergleiche mit anderen Untersuchungen erschwert.

Die lexikalische Analyse erfolgt mit Hilfe der sechs Wortklassen von Glinz, die syntaktische Analyse berücksichtigt die Duden-Satzbaugrundmuster.

Ergebnisse: Während sich die Kinder auf syntaktischer Ebene nicht unterscheiden – in Abhängigkeit ihrer sozialen Herkunft, – bestätigt die lexikalische Auswertung Ergebnisse aus dem angelsächsischen Raum (Bernstein): Die Sprache variiert in Abhängigkeit der Situation und der sozialen Schicht, jedoch nur in der Sprechsituation 'Diskussion': Kinder aus der Schicht 'Beamte, führende Angestellte und Selbständige' sind Kindern aus der Schicht 'Arbeiter und Landwirte' überlegen. Es zeigt sich jedoch kein über alle Sprechsituationen hinweg konsistenter, schichtenspezifischer Sprechcode.

Zum Hauptversuch: Die 6–8jährigen Versuchspersonen stammen aus ländlichen und kleinstädtischen Siedlungsräumen. Grosstädte werden nicht erfasst. Die Kriterien zur Erfassung des Sozialstatus der Eltern sind im Vergleich zum Vorversuch differenzierter, indem eine Aufteilung in Berufsstatus des Vaters und Bildungsstatus der Eltern (inkl. der Mutter) stattfindet.

Die lexikalische Analyse geschieht mit Hilfe der Wortarteneinteilung von Admoni, die syntaktische Analyse mit Hilfe der Satzbaugrundmuster nach Duden.

Ausgewählte Ergebnisse: In der Diskussionssituation sind Hochdeutschsprecher den Mundartsprechern überlegen, in der Fabuliersituation gilt die umgekehrte Beziehung.

Kinder aus Wohnorten bis zu 15'000 Einwohnern verwenden mehr Satzbaugrundmuster als Kinder aus Mittelstädten.

In der grammatischen Kodierung ergeben sich keine schichtspezifischen Kodierungsunterschiede in den 5 Sprechsituationen: Fabulieren, diskutieren, beschreiben, artikulieren automatisierter Denkprozesse und theoretisieren. Bühler führt dieses Ergebnis auf die möglicherweise zu wenig differenzierenden Sprechsituationen zurück.

Die lexikalische Analyse weist darauf hin, dass der Informationsgehalt des Sprechens schichtspezifisch bedingt ist: 'Die Grösse des Wohnorts bedingt den Informationsgehalt des Sprechens mit. Das Sprechen von Schulanfängern aus Dörfern und Kleinstädten hat einen höheren Informationsgehalt als die Rede von Kindern aus Mittelstädten.'

Oder anders gesagt (frei nach Wittgenstein): 'Wenn Landkinder etwas im Unterricht sagen, dann haben sie etwas zu sagen.' (S. 130)

Ursprünglich plante Bühler seine Arbeit als Kontrolluntersuchung zur Sprachbarrierentheorie Bernsteins.

Während Bernstein von der Annahme ausgeht, die Sprechfähigkeit determiniere die Kognition (Erkenntnisprozesse), geht Bühler nicht so weit; er

übernimmt nur das Axiom, das Anregungspotential, welches den Sprechkode beeinflusse, variere schichtenspezifisch.

Am Schluss kritisiert Bühler die Methode Bernsteins; unter anderem wirft er ihm Ungenauigkeit bei der Schichtzuteilung der einzelnen Versuchspersonen vor.

Die Untersuchungsergebnisse weisen darauf hin, dass ein Kind nicht nur über einen Kode verfügt, der in allen Gesprächssituationen hervortritt, sondern dass die sprachlichen Fähigkeiten – je nach den spezifischen Anforderungen – variieren.

Nach Bühler ginge es nun darum, Sprechverhalten einzelner Kinder in bestimmten Sprechsituationen festzuhalten und zu analysieren, um anschliessend entsprechende Trainingsprogramme auszuarbeiten.

Die Arbeit richtet sich an soziolinguistisch interessierte Leser. Statistische Grundkenntnisse erleichtern die Lektüre.

Jaunweg 17
3014 Bern

H. Joss

Ammon, Ulrich:

Dialekt, soziale Ungleichheit und Schule, Weinheim und Basel, Beltz-Verlag, 2. Auflage, 1973, 193 S.

Das Buch repräsentiert den theoretischen Teil einer Dissertation, die 1971 vom Fachbereich 'Sozial- und Verhaltenswissenschaften' der Universität Tübingen angenommen wurde.

Der Autor beleuchtet gesellschaftstheoretische, historische und pragmatische Probleme des Mundart-Hochsprache Verhältnisses. Die Arbeit versteht sich als Erweiterung der Untersuchungen von Bernstein und Oevermann.

Das Verhältnis Linguistik-Soziologie wird anhand des 'Langue'-Begriffes von de Saussure erläutert. De Saussure geht dabei von der Annahme aus, jedes Individuum einer Sprachgemeinschaft habe den gültigen Kode internalisiert. Auch der veränderten Fassung des 'Langue'-Begriffes – verstanden i.S. der generativen Grammatik – liegt die Auffassung zugrunde, einem Individuum sei die Sprache einer grösseren Gemeinschaft zu entnehmen.

Beiden Ansätzen wirft Ammon vor, Sprache losgelöst vom sozialen Kontext zu betrachten.

Malinowski bezeichnet die Trennung von 'langue' und 'parole' als falsch. Er vertritt die Meinung, Sprache könne nur im Kontext ihrer jeweiligen Aktualisierung adäquat untersucht werden. Ähnlicher Auffassung ist Firth,

der Gesprächsteilnehmer in ihren jeweiligen sozialen Rollen mitberücksichtigen will. Ja, selbst die Umgebung, die Räumlichkeit, in der sich ein Gespräch abspiele, sei in die Analyse miteinzubeziehen.

Die Verbindung von Linguistik mit soziologischen Aspekten wurde von Dell Hymes weitergeführt: in seiner Konzeption der 'Ethnographie des Sprechens'.

Darunter versteht er den kulturübergreifenden Vergleich von Kontexten, Formen und Funktionen des Sprechens. Als bestimmende Variablen von Sprachverhalten betrachtet er: Soziale Herkunft der Sprecher, passive Gesprächsteilnehmer, Kodes, Medien, Themen, unterschiedliche Funktionen des Sprechens, das Verhältnis von sprachlichem zum übrigen Sozialverhalten. Es werden nicht nur die Regeln des Kodes selber berücksichtigt, wie beim Kompetenz-Begriff Chomskys, sondern auch die das Sprechen begleitenden Verhaltensformen, die sogenannte 'Kommunikative Kompetenz'.

An der Zielsetzung Dell Hymes: der Entwicklung universaler Kategorien zum Vergleich der Sprachsysteme der verschiedenen Sprachgemeinschaften, kritisiert Ammon die Vernachlässigung der historischen Komponente; dadurch bestehe die Gefahr, dass einander oberflächlich ähnliche Probleme auch als wesensmässig ähnlich betrachtet würden.

Im weiteren weist Ammon auf die Wechselbeziehung zwischen Sprachverhalten und der Stellung des einzelnen im Wirtschaftsprozess hin. Die Kommunikationserfordernisse am Arbeitsplatz prägen das soziale Verhalten des einzelnen im allgemeinen, sprachliches Verhalten im besonderen. Deshalb muss soziolinguistische Forschung bezogen bleiben auf die Grundstruktur der Gesellschaft: das Verhältnis der Produktivkräfte, den technologischen Entwicklungsstand, die Herrschaftsformen in der jeweiligen Gesellschaft. Die zentrale Frage für die Soziolinguistik lautet: inwieweit verdeckt eingeschliffenes Sprachverhalten die gesellschaftliche Grundstruktur und trägt dadurch zu ihrem Fortbestand bei?

In einem historischen Abriss zeichnet der Autor die Entwicklung des Dialekt-Hochsprache Verhältnisses.

Der Gebrauch der beiden Sprachvariationen hängt in erster Linie von der beruflichen Tätigkeit ab: bereits früher waren die Inhaber höherer Verwaltungs- und Kirchenämter auf weiträumigen Kode angewiesen, während die sesshafte, meistens in der Landwirtschaft tätige Bevölkerung mit dem Dialekt auskam.

Die Lebens- und Kommunikationsformen der höheren, nicht manuell tätigen Schicht beruhen auch heute auf dem weitreichenderen Kode der Einheitssprache. Durch häufigeren Gebrauch dieser Variation verfügt diese Schicht auch über entsprechend grössere Fertigkeiten als Angehörige der unteren Schichten.

Der manuell Tätige führt in erster Linie Anweisungen aus, ohne die übergreifenden Produktionszusammenhänge zu überblicken. Es gilt, einen Auftrag vorschriftsgemäss und pünktlich zu erledigen, ohne kritisches Hinterfragen. Die Stellung des Vaters am Arbeitsplatz wirkt zurück auf die Familiensituation: Die Erziehung der Kinder obliegt der Mutter, der Vater greift nur in aussergewöhnlichen Situationen ein.

Der Autor berichtet nun über eine empirische Untersuchung, deren allgemeine Hypothese lautete: Sozioökonomisch hoch Plazierte sprechen eher die Einheitssprache als niedrig Plazierte. Die Arbeitsweise determiniert dabei – unabhängig von der Höhe des Einkommens – den Gebrauch von Dialekt und Einheitssprache. Eine repräsentative Bevölkerungsumfrage vom Institut für Demoskopie Allensbach über die soziale Verteilung des Dialektes im Jahre 1967 bestätigt die Untersuchungsergebnisse: Die meisten Dialekt-Sprecher finden sich unter den in der Landwirtschaft Tätigen, am wenigsten bei nicht manuellen. Der Anteil der Dialekt-Sprecher ist umgekehrt proportional zum Einkommen.

Im Schlussteil geht Ammon auf die Relevanz der Untersuchung für die Schule ein. Dialektbedingte Schwierigkeiten sieht er besonders bei Unterschichtkindern, da sie weniger Einheitssprache verstehen als Kinder aus höheren Schichten, z.B. beim Lesenlernen, aber auch im Diktat und im Aufsatz, wo sie gleichzeitig mit dem Dekodieren von graphischen Zeichen die Hochsprache erlernen müssen.

Zusätzlich stellen sich Unzulänglichkeitsgefühle bei den entsprechenden Kindern ein, gepaart mit einer oft negativen Einstellung der Schule und dem Dialekt gegenüber.

Eine kompensatorische Erziehung müsste dialektbedingte Schwierigkeiten vermehrt berücksichtigen u.a. durch Einführen kontrastiver Grammatiken, um Unterschiede Dialekt-Hochsprache darstellen zu können. Zusätzlich wäre ein Instrumentarium zu entwickeln, das Dialekt/Hochsprachkenntnisse grob messen könnte.

Anstatt kurz nach dem Schuleintritt gleich mit dem Hochspracherwerb zu beginnen, wäre es kindgemässer, Dialekt-Repertoires auszubauen, da die Umsetzung eines elaborierten Dialektrepertoires in Hochsprache leichter fällt.

Ammon, Ulrich:

Dialekt und Einheitssprache in ihrer sozialen Verflechtung, Weinheim und Basel, Beltz-Verlag, 1973, 296 S.

Das Buch berichtet eingehend über Planung, Durchführung und Auswertung des empirischen Teils der Dissertation von Ammon. Das Untersuchungsmaterial besteht aus Tonbandaufnahmen der Tübinger Arbeitsstelle (Sprache in Südwestdeutschland).

Das umfangreiche Sprachmaterial der Arbeitsstelle ersparte zeitraubende Aufnahme- und Transkriptionsarbeiten; diese Erleichterung musste mit versuchstechnischen Hinlänglichkeiten erkaufte werden: Beruf, Ausbildung und Geschlecht der Informanten sind bekannt, nicht aber deren Einkommen, Besitz und Selbsteinordnung in der sozialen Hierarchie; einzelne Aufnahmeleiter sprachen nicht den gleichen Dialekt wie die Befragten, was deren Sprachverhalten merklich beeinflusste.

Die Untersuchung berücksichtigt das schwäbische Dialektgebiet einschliesslich Bayrisch-Schwabens, den nördlichen Teil des Alemannischen und den südlichen Teil des Rhein-Ostfränkischen.

Die allgemeine Arbeitshypothese lautet: die sozioökonomisch höhere Schicht spricht eher die Einheitssprache als die Unterschicht.

Wie in allen soziolinguistischen Untersuchungen stellte sich auch hier die Frage der Schichtzuteilung. Wie können manuelle von nicht-manuellen Beschäftigungen abgegrenzt werden? Zu welcher Schicht gehört ein Handwerker, der im Verkauf tätig ist? Die 'Unterschicht' umfasst in der Untersuchung die landwirtschaftlichen Berufe, die ungelerten Arbeiter, die gelernten und die selbständigen Handwerker. Die 'höhere Schicht' berücksichtigt die sozioökonomisch niedrigen und hohen nicht-manuellen Berufe.

Die Versuchspersonen wurden in drei Altersgruppen aufgeteilt: bis 30 Jahre, 31–65jährige, älter als 65 Jahre.

Besondere Schwierigkeiten bereitete die Bestimmung des Dialekt-Hochsprachniveaus der einzelnen Sprecher. Als Einteilungskriterium wählte Ammon den regionalen Gebrauchsradius von Dialekt und Einheitssprache. Die dialektale Stufe erhielt den Wert 1, die hochsprachliche den Wert 4. Jeder Versuchsperson wurde – aufgrund ihres Sprechverhaltens – ein entsprechender Wert zugeordnet.

Die linguistische Analyse beschränkte sich auf die phonemische, morphemische und lexikalische Ebene; die Syntax wurde nicht untersucht.

Ergebnisse: Die verschiedenen Dialektniveaus durchdringen die phonemische, morphemische und lexikalische Ebene gleichermassen. Nach ihrem Gebrauch von Dialekt und Einheitssprache weisen die in der Landwirtschaft tätigen Berufe den kleinräumigsten Kode auf, gefolgt von: ungelerten

Arbeitern, gelernten Arbeitern, selbständigen Handwerkern und sozio-ökonomisch niedrigen nicht-manuellen Berufen.

Den weiträumigsten Kode sprechen sozioökonomisch hohe, nicht-manuelle Berufe.

Die statistischen Ergebnisse bestätigen die Hypothese, dass die Arbeitsweise den Gebrauch von Dialekt und Einheitssprache determiniert.

Von seinen Forschungsergebnissen ausgehend, weist Ammon auf folgende Problembereiche hin:

- Dialekt als kleinräumiger Kode schränkt die kommunikativen Möglichkeiten ein. Welche Schichten und Gruppierungen beherrschen die Einheitssprache bis zu welchem Grad, welche Schwierigkeiten bereiten ihnen mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch?
- Welchen Schwierigkeiten begegnet das dialektsprechende Kind in der Schule?
- Besteht die Möglichkeit, unterschiedliche Fertigkeiten im Gebrauch des Dialekts festzuhalten?
- Wie sprechen Schulabgänger Dialekt und Einheitssprache?
- Wie kann die Transparenz sprachlicher Normierungen erhöht werden?

Im letzten Teil erläutert Ammon kompensatorische und emanzipatorische Aspekte des Sprachunterrichts. Am Beispiel des 'muttersprachlichen' Unterrichts zeigt er, wie wenig reflektiert dieser Begriff von der Sprachdidaktik verwendet wird, denn: 'Muttersprache' ist eine Sprachvariation, die normalerweise während der Primärsozialisation (frühe Kindheit) erworben wird, die 'Hochsprache', – zentraler Gegenstand im Sprachunterricht – weist in mancher Hinsicht fremdsprachliche Merkmale auf, die im Unterricht zu wenig berücksichtigt werden.

Ammon empfiehlt, muttersprachliche und hochsprachliche Fertigkeiten des Schulanfängers zu erfassen und im Sprachunterricht vermehrt zu berücksichtigen.

Jaunweg 17
3014 Bern

H. Joss

Schwarz, R. (Hrsg.):

Manipulation durch Massenmedien – Aufklärung durch Schule? (Didaktik der Massenkommunikation 1), Stuttgart, J. B. Metzler, 1974, 246 S.

Manipulation durch Massenmedien ist der erste von insgesamt drei Bänden zur Didaktik der Massenkommunikation. Der vorliegende Band 1 ist mit einem Begriffsregister versehen (von "Aneignungsprozess" bis "Sozialisationsfaktor Massenmedien") und will das Problem deutlich machen. Band 2 soll mit *Materialien zum Fernsehunterricht* die Theorie-Praxis-Verbindung fundieren, Band 3 dann unter dem Titel *Schülerfernsehen* "die Möglichkeiten einer erweiterten praktischen Nutzung des Mediums Fernsehen für Selbstverständigungsprozesse Jugendlicher thematisieren".

Was für Ziele rechtfertigen die Arbeit mit Medien im Schulunterricht? Das ist die Kernfrage von Band 1. Acht Autoren – Kunsterzieher, Germanisten, Linguisten, Medienwissenschaftler, Pädagogen – resümieren und kommentieren kommunikationswissenschaftliche Darstellungen und schulbezogene Analysen der Massenkommunikation. Ihre Grundthese: Aufklärung über Massenmedien darf nicht zu einem neuen "Bildungsgut" degenerieren; nur die Nützlichkeit für Veränderungen medienpolitischer, und letztlich sozialer Tatbestände überhaupt, rechtfertigt Medienpädagogik im Schulunterricht.

Der klassenkämpferische Ansatz ist unverkennbar; er geht aus von der Ansicht, "dass es in den letzten hundert Jahren mindestens zwei Kulturen in Deutschland gegeben hat: die herrschende Kultur des aufsteigenden Bürgertums und die . . . demokratische und sozialistische Kultur der Arbeiterklasse" (S. 77/78). Diese "volle und historische Wahrheit" darf die Schule ihren Schülern nicht verschweigen. Eine neue Art von Bildung, Wissensvermittlung, Information – oder am Ende gar Indoktrination, das Gegenteil dessen, was man bis heute unter "Bildung" verstanden hat? Ob man im Medienunterricht, der als politische Bildung aufgefasst wird, von einem Zwei-Klassen-Modell oder vom Pluralismus partikularer Gruppeninteressen ausgeht, so dominieren in einem solchen Unterricht jedenfalls nicht Fragen der spezifischen Kommunikationsmittel unserer Massenmedien, sondern analytische, kritische Aufgaben aus Soziologie und Politologie. Man scheint nicht mit dem Lesenlernen, vielmehr mit dem "kritischen Lesen" zu beginnen; Hinweise auf das ABC der medialen Ausdrucksweise fehlen. Wichtiger ist es, die Zusammenhänge zwischen spätkapitalistischen Eigentums-, Herrschafts- und Produktionsverhältnissen einerseits und der Ausbeutung sowie Umbiegung von Lese-, Seh- und Hörinteressen andererseits aufzudecken. Vorausgesetzt ist dabei, dass Ideologieverbreitung durch Massenmedien ein wesentliches Mittel ist, das Bewusstsein der Massen einzuschläfern und den gesellschaftlichen status quo zu sichern. Nach der Kritischen Theorie dient ja namentlich Kunst

und Kultur zur Reproduktion von Herrschaft und Herrschaftsideologie. Daher ist unter einem politisch qualifizierten Rezipienten derjenige zu verstehen, der mit einem A-priori-Misstrauen in die Kommunikation eintritt. Ob ihn sein Misstrauen instand setzt, jedwede Aussage auf ihren Gehalt an "reinen" Informationen zu reduzieren, bleibt fraglich. Was in Nachrichten nicht enthalten ist, kommt auch nicht durch Kritik zum Vorschein.

Gleicherweise fraglich ist die Meinung, dass Aufklärung die Veränderung der Klassensituation ermögliche. Mit der Vorstellung von den bewusstseinsbeherrschenden Medien, vom "gigantischen Ideologisierungssystem" macht der Wirt seine Rechnung gleichsam ohne den Gast. Da wird die Allgewalt der Herrschenden gegenüber dem ohnmächtigen Einzelnen suggeriert. Wer Ergebnisse der Persuasionsforschung zur Kenntnis nimmt, der weiss, dass die Wirkungen von Medienkonsum keineswegs derart abgeklärt sind, wie es Ideologiekritiker offenbar voraussetzen. Mit völliger Blindheit seiner eigenen gesellschaftlichen Situation gegenüber kann der Empfänger nicht geschlagen werden. Er soll und kann durch Medienpädagogik dazu erzogen werden, die Frage nach dem Gebrauchswert der Massenkommunikation zu stellen: Was für Einsichten und Hilfen bietet der Text, das Programm für Menschen in meiner Lebenssituation? Im Blick auf andere und ihre Bedürfnisse wird das Entstehen von Selbstbewusstsein, von Individualität zum sozialen Akt. Der Empfänger wird dann nicht bei der Feststellung stehenbleiben, dass und wie seine Gebrauchsansprüche eingeschränkt sind, vielmehr sie auch durchzusetzen versuchen.

Wie aber ist der Schüler dahinzubringen, seine Wünsche zu akzentuieren, zu begründen, politisch zu vertreten? Hier liegt die didaktische Aufgabe eines fächerübergreifenden, als politische Erziehung verstandenen Medienunterrichts auf kommunikativer Grundlage, der altersspezifische Curricula entwickeln muss, um seine Ziele zu erreichen. Die aufschlussreichen Rückblicke auf die Ansätze der Abstinenz- und Bewahrungspädagogik (nichts oder nur "Gutes" konsumieren), der Regression in die Innerlichkeit, der Erziehung zum "sinnvollen Medienkonsum", der Manipulations- und Ideologiekritik, auf die aktive Film- und Fernsehkunde, die zum unverbindlichen Privathobby ausarten kann – all diese Rückblicke zeigen, wie weit wir von relevanten Zielen noch entfernt sind.

Breichtenstrasse 13
CH–3074 Muri

Hans Rudolf Egli

Kochan, Barbara (Hrsg.):

Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens (Scriptor Taschenbuch S 34), Kronberg Ts., Scriptor Verlag, 1975, 339 S.

Dutzende von amerikanischen und deutschen Publikationen der letzten Jahre zur Sozial- und Spracherziehung befassen sich mit dem Rollenspiel. Der vorliegende Sammelband bietet einen Überblick über theoretische Arbeiten, empirische Untersuchungen und Berichte aus der Praxis. Die Umschau ist einerseits eine Orientierungshilfe für Praktiker aller Schulstufen, andererseits eine Aufforderung an die Forschung, noch offene Fragen zu klären, wie zum Beispiel die wissenschaftliche Erfolgskontrolle von Spielsequenzen, Transferprobleme vom Spiel zur sozialen Ernstsituation.

Was ist mit "Rollenspiel" gemeint? Bis vor wenigen Jahren waren Auskünfte darüber vor allem in Darlegungen zum Spiel und in der Entwicklungspsychologie zu suchen. Höhepunkte des Rollenspiels von Kindern werden im Alter zwischen 3 und 4 Jahren beobachtet. Mit seinem Tun ahmt das Kind etwas nach; es bestimmt, was die Dinge, die ihm zur Hand sind, in seinem Spiel bedeuten sollen. Im 5. bis 7. Lebensjahr werden Spielkameraden einbezogen, später kann dieses kollektive Rollenspiel ausklingen in darstellendes Spiel vor Zuschauern. Barbara Kochan klammert in ihrem Band das spontane Kinderspiel und die Theateraufführung aus. Rollenspiel stellt sie in Übereinstimmung mit neueren Autoren dar als *pädagogisch angeleitetes Lernspiel*. Sie zeigt es als lernzielorientierte Möglichkeit, Schüler auf Bewältigung von Realität vorzubereiten. Dazu stellt sie (neben anderen) folgende Thesen auf:

- (1.) Grundlegende Aufgabe des Sprachunterrichts ist die Befähigung zur Kommunikation.
- (6.) Das Rollenspiel ist eine methodische Möglichkeit, Sprache in Zusammenhang mit den Bedingungen, Situationen und Wirkungen ihrer Verwendung zu erfahren und zu betrachten.
- (7.) Das Rollenspiel ermöglicht Probehandeln – sowohl als Nachahmung des Bestehenden als auch als Entwurf von Veränderungen.
- (10.) Das Rollenspiel knüpft an der Sprache der Schüler an. Es erlaubt ihnen – durch die Legitimation der Rolle – sanktionsfreien Gebrauch der Sprache ihres Milieus.
- (12.) Das Rollenspiel ist kein Ersatz für die Kommunikation in Realsituationen.

Bei der methodischen Organisation des Rollenspiels im Schulalter sind drei Phasen zu unterscheiden, die in ihrer Abfolge eine Lernsequenz bilden:

1. *Motivation*: Vertrautmachen mit der Problemsituation als Sprech Anlass, Rollenübertragung, Beobachtungsaufträge für die "Zuschauer".
2. *Aktion*: Rollenspiel; Wiederholungsvarianten (vor oder nach 3.)
3. *Reflexion*: Befragung (könnte sich die Handlung im wirklichen Leben so abspielen? Wer hat sich durchgesetzt? Ist der Lösungsvorschlag für alle am Spiel Beteiligten annehmbar? usw.), Diskussion, Vergleiche von verschiedenen Lösungsarten, Generalisation: Warum gibt es überhaupt derartige Probleme?

Im Blick auf die 16 verschiedenen Beiträge fallen nicht nur unterschiedliche Zielsetzungen und Akzentuierungen auf; es gibt Ansätze, die sich grundlegend widersprechen: soziologische Rollentheorie contra materialistische Spieltheorie, die das Spiel vorwiegend unter den Kategorien der Nachahmung und der zweckgerichteten Vorübung sieht. Die Frage "wie weit Anpassung an bestehende Normen, wie weit Widerstand und Alternative?" wird je nach politischem Standort beantwortet – spätmarxistisch mit Freud-Einschlag, DDR-marxistisch, emanzipatorisch, bürgerlich . . . Zu denken gibt eine Behauptung von Lothar Krappmann: Man muss "zunächst einmal die Vorstellung ernst nehmen, dass das Kind als eine tabula rasa auf die Welt kommt. Wir müssen also davon ausgehen, dass das Kind nur seine Gesellschaft in sich ausprägt und sonst nichts" (S. 190). Wie weit liegt dieser tabula-rasa-Glaube auch den Darlegungen anderer Autoren zugrunde? Ist damit dem Pädagogen als dem allein Begabenden nicht zuviel zugemutet? Und demnach auch seinen didaktischen Unternehmungen, bis hin zum Rollenspiel?

Schliesst dieser Glaube auch die Überzeugung ein, dass es spontanes Kinderspiel nicht gibt, da ja all unser Tun gesellschaftlich geprägt ist? Ungeachtet aller Qualitäten und Chancen des lehrergeleiteten Rollenspiels müsste der Lehrer den Sinn dafür wachhalten, dass es aus den Quellgründen der freien, "zwecklosen" Spielfreude sich nährt. Es lebt aus jenem Wünschen, das im Wollen, im Tun Erfüllung findet, ohne weiteren Zweck, ohne Absicht, und in dem noch das Ganze des kindlichen Erlebens enthalten ist. Solange der Spielleiter dieser Quellgründe eingedenk bleibt, mag er mit dem nötigen Takt Rollenspiele leiten. Aber es muss ihm mit Wolfgang Schulz bewusst sein, dass er das ursprüngliche Rollenspiel umfunktioniert. Das "Training gesellschaftsrelativierender Emanzipation" ist nicht das einzige Lehrziel unseres Sprachunterrichts.

Breichtenstrasse 13
CH-3074 Muri

Hans Rudolf Egli

Anderson Åke:

Sprachlaborpraxis¹, München, Hueber, 1974, 136 S.

Das vorliegende Buch gliedert sich in sechs Teile: Was ist ein Sprachlabor – Sprachlabormethodik und Sprachlaborprogramme – Die Ausarbeitung von SL-Programmen – Methodische Aspekte der Sprachlaborarbeit – Verschiedenes – Technik und Verwaltung. Im Anhang werden Beispiele von Medien für die SL-Arbeit gegeben; die Bibliographie umfasst 59 Titel, die jedoch nicht alle für das Thema relevant sind (z.B.: Chomsky, *Topics in the theory of generative grammar*).

Wie schon der Aufbau des Buches zeigt, handelt es sich um eine Einführung für die Hand des Lehrers, der praktisch im SL arbeitet oder es tun wird. Darüberhinaus streift aber der Autor "methodische Probleme, die für den Sprachunterricht allgemein gelten und die durch das Sprachlabor nur zusätzlich akzentuiert worden sind" (S. 8). So gibt das Buch auch demjenigen Lehrer, der über kein SL verfügt, nützliche Hinweise.

Es ist klar, dass auf so knapp bemessenem Raum lange nicht alle Probleme, die mit dem Einsatz des SL zusammenhängen, erschöpfend behandelt werden können. So sind zum Beispiel den methodischen Aspekten der SL-Arbeit lediglich 13 Seiten gewidmet, was eine erste Information darstellt, die durch weitere Lektüre unbedingt vertieft werden muss. In diesem Zusammenhang vermisst man am Schluss der einzelnen Kapitel bibliographische Hinweise, die es dem Leser ermöglichen würden, seine Kenntnisse über den dargebotenen Stoff zu erweitern.

Umgekehrt und gerade wegen der Kürze des Werkes, erachte ich es für wenig sinnvoll, ein ganzes Kapitel der Ausarbeitung von SL-Programmen sowie der Technik und Verwaltung des SL zu widmen, da doch im Normalfall der einzelne Lehrer zunächst kaum mit diesen Problemen konfrontiert wird. Dazu kommt, dass für diese Bereiche, die vor allem den Lehrer betreffen, der bereits über grössere SL-Erfahrung verfügt, ausführliche Spezialliteratur existiert.

Schliesslich sei noch auf einen Punkt hingewiesen: seit einigen Jahre häufen sich die kritischen Stellungnahmen zum Sprachlabor², was heutzutage den meisten Lehrern bekannt sein dürfte. Es schiene mir daher wünschbar, in einem Einführungswerk auf einige dieser Kritiken einzugehen.

Universität Bern

A. Angelo Nottaris

Institut für Sprachwissenschaft

Abteilung für angewandte Linguistik

Hallerstrasse 12 CH–3012 BERN

1 Aus dem Schwedischen übersetzt von Karin Heins. Originalausgabe: *Språkinläring och inlärningsstudio*. Gävle, Skolförlaget Gävle AB, 1972.

2 Siehe z.B. *Bulletin CILA* 20 (1974).

Rivers, Wilga M.:

A Practical Guide to the Teaching of French, New York, Oxford University Press, 1975, 348 p.

Dans le compte rendu de l'ouvrage de C. P. Bouton, *L'acquisition d'une langue étrangère*, ici même¹, nous émettons des doutes quant à la qualité de cet enseignement en Amérique. L'ouvrage de W. R. vient nous apporter la preuve que le contraire existe.

En effet, ce guide pratique (titre à la fois juste et pourtant trop modeste) constitue une mine d'informations scientifiques, de conseils pratiques, de sujets de réflexion pour le maître de français. Plus spécialement destiné à un public anglophone, tout enseignant de français langue étrangère tirera profit de la lecture de cet ouvrage.

W. R. ne veut pas la révolution. Consciente du caractère éphémère des modes didactiques, elle se concentre sur le matériel mis aujourd'hui à la disposition du maître et sur le but poursuivi par les élèves. Puis elle démontre avec maîtrise que tout est utilisable, à condition que le professeur sache adapter les outils à ses objectifs et à son public.

L'ouvrage est divisé en deux parties (*Communicating* et *The Written Word*) et neuf sections, dans lesquelles les multiples aspects de l'apprentissage de la langue sont étudiés: expression orale, compréhension auditive, phonétique, grammaire, lecture et rédaction. Chaque sujet est traité en profondeur, illustré de nombreux exemples en français, destinés aux niveaux élémentaire, intermédiaire et avancé. De plus, W. R. suggère à chaque fois que le maître essaie de confectionner lui-même du matériel, revoie ses manuels pour en améliorer éventuellement les exercices, imagine des façons d'animer la leçon de français, afin qu'elle devienne enrichissante à d'autres points de vue que celui purement linguistique.

W. R. passe tout en revue, des exercices structuraux à l'exploration réfléchie des dictionnaires et des grammaires par l'étudiant. Elle traite aussi de la traduction, montrant que cette activité n'est pas toujours néfaste, mais peut se révéler productive au niveau avancé, aussi bien à l'oral (traduction simultanée) qu'à l'écrit (littérature). Enfin, elle nous donne une excellente bibliographie pratique et une autre d'introduction à la linguistique et à la psychologie de l'apprentissage des langues, pour qui aurait envie, après la lecture de cet ouvrage, d'en savoir plus en ces domaines.

1 cf. p. 75.

Basé sur de solides connaissances scientifiques, dont elle a la modestie de ne pas faire état, W. R. donne ici un ouvrage plein de bon sens et d'imagination appliquée à un métier qui la passionne. A lire absolument, et surtout en cas de découragement pédagogique!

Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel
CH–2000 Neuchâtel

Françoise Redard

Wierlacher, A., et al. (éd.):

Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Nr 1, Heidelberg, Julius Groos Verlag, 1975, 256 S.

Dieser erste Band liefert eine Menge wichtiger Informationen zu den Entwicklungstendenzen und Organisationsmodellen des Lehr- und Forschungsgebiets Deutsch als Fremdsprache, dem in den letzten zehn Jahren in der BRD immer mehr Aufmerksamkeit geschenkt worden ist. Während die Vermittlung deutscher Sprache und Kultur einst fast ausschliesslich dem Goethe-Institut zufiel, befassen sich nun auch die Hochschulen eingehend mit diesem Aufgabenkreis, dessen Bedeutung unter dem starken Andrang ausländischer Studenten und Arbeitnehmer öffentliche Anerkennung gewonnen hat.

Das Jahrbuch ist in drei Teile aufgliedert.

Die Leitaufsätze des ersten Teils vermitteln einen Überblick zu einigen der gegenwärtig im Mittelpunkt der Diskussion stehenden didaktischen Problemen des Deutschunterrichts: Zum Thema Kulturkunde und Kulturbegriff (Beiträge von P. Bertaux, H. Bausinger und H. Göhring); zum Thema Literaturbetrachtung und Textinterpretation (Beiträge von D. Krusche und H. Laufhütte); zur Medien- bzw. Fernsehdidaktik (D. Eggers); zu den Möglichkeiten eines kommunikativorientierten Unterrichts im In- und Ausland (E. Zehnder); zur Lexik der Fachsprachen (W. Sebicke), zu den Bewertungskriterien von Lehrwerken (H.-J. Krumm / G. Stickel / A. Wierlacher).

Der zweite Teil des Jahrbuches gibt Aufschluss über die Situation des Deutschunterrichts für ausländische Hochschulstudenten und Arbeitnehmer in der BRD. Nach einer historischen Einführung (Statistik der ausländischen Studenten von 1880 bis 1975; Überblick über die verschiedenen Zulassungsregelungen) werden die Struktur- und Organisationsmodelle des Deutschunterrichts an den Hochschulen im Hinblick auf die Lernziele und die Prüfungsverfahren beschrieben.

Zum Fachstudium werden nur solche Studenten zugelassen, die den Hinweis über genügende Sprachkenntnisse erbringen können. Zum Erwerb

dieser Kenntnisse bieten sich drei Wege, deren Anforderungen genau beschrieben werden: 1) *die Deutsche Sprachprüfung für ausländische Studienbewerber an den wissenschaftlichen Hochschulen der BRD*; 2) *das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache, Stufe II*; 3) *das deutsche Sprachdiplom der Kulturministerkonferenz*.

In diesem Teil des Jahrbuchs wird ferner Auskunft erteilt über die Gründung eines Faches *Deutsch als Fremdsprachenphilologie*, das in einem achtsemestrigen Studiengang nach Abschluss einer Master of Art-Prüfung ausländische Studenten zum Deutschlehrer ausbildet.

Schliesslich werden einige der Forschungsvorhaben zur sprachlichen Ausbildung ausländischer Arbeitnehmer beschrieben.

Die letzten 60 Seiten des Jahrbuchs sind in erster Linie der Dokumentation gewidmet und enthalten Angaben über die auf dem Gebiet Deutsch als Fremdsprache in der BRD durchgeführten Lehrveranstaltungen (Sommerferienkurse, Weiterbildungskurse . . .) und über die mit diesem Anliegen beauftragten öffentlichen Institutionen. Buchbesprechungen und Lehrwerkanalysen ergänzen diesen Dokumentationsteil.

Den Herausgebern ist mit diesem ersten Band ein Volltreffer gelungen; es bleibt nur zu wünschen, dass die nun sehr hoch gesetzten Erwartungen auch bei den kommenden Bänden in gleichem Masse in Erfüllung gehen werden.

Universität de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH-2000 Neuchâtel

Gérard Merkt

Funke, H.-G. (Hrsg.):

Grundfragen der Methodik des Deutschunterrichts und ihre praktischen Verfahren, München, Max Hueber Verlag, 1975.

Der Linguistik, auch der angewandten, begegnet der erfahrene Sprachlehrer mit gemischten Gefühlen. Einerseits bewundert er den Scharfsinn ihrer Analysen, lässt sich gern manch neues Licht aufstecken, liest mit gespannter Erwartung vielversprechende Aufsätze über den Beitrag, den diese Wissenschaft an die Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts zu leisten imstande ist, opfert Zeit und Geld, um Kongresse, Tagungen, Seminare zu besuchen und interessiert sich für die Hilfsmittel, welche die Technik der Schule zur Verfügung stellt. Andererseits aber ärgert er sich darüber, dass auf linguistischem Gebiet die Zusammenarbeit zwischen Hoch- und Mittelschule nicht besser klappt, dass die modernen "Junggrammatiker" nur gerade in ihrer

Kritik des bisher Geleisteten sich einig sind, dass die unterrichtsgerechten besseren Lehrbücher auf sich warten lassen und im Sprachlabor vielfach Langeweile und Katzenjammer die verblüfften Kollegen und begeisterten Journalisten abgelöst haben. Kurz, ihm will oft scheinen, Theoretiker und Praktiker der sprachlichen Kommunikation hätten Verständigungsschwierigkeiten, während die Wissenschaft Tiefenstrukturen auslote, verfallende der Fremdsprachenunterricht bodenloser Oberflächlichkeit.

Dem braucht jedoch nicht so zu sein. Im vorliegenden Sammelband haben wir es nur scheinbar mit einer jener heute so beliebten Herausgeber-Synthesen zu tun, bei welchen zusammenbroschierte linguistische Aufsätze dem lernbegierigen Laien unter verheissungsvollem Titel angeboten werden. Es handelt sich vielmehr, wie der Untertitel besagt, um die *Ergebnisse der Vierten Internationalen Deutschlehrertagung in Kiel, vom 5. bis 9. August 1974*. Mehr noch als bei den drei vorangegangenen Veranstaltungen (München, 1967 – Leipzig, 1969 – Salzburg, 1971) desselben Dachverbandes (IDV) hatten sich die Verantwortlichen bemüht, das allgemeine Kongress-Thema auf wenige, entscheidende Aspekte des Fremdsprachenunterrichts zu beschränken. Diese wurden vorerst von gewiegteten Strategen und Taktikern in Plenarvorträgen erörtert, darauf in Kurzreferaten mit anschliessender Diskussion abgewandelt und endlich in Arbeitsgruppen durchbesprochen. Ausserdem bestand die Möglichkeit, im sogenannten Freien Forum persönliche Anliegen vors Publikum zu bringen.

Der dreihundertseitige Kongress-Bericht widerspiegelt dieses Bestreben der Veranstalter und besteht somit aus vier Teilen. – Die mit den Stichworten KONTRASTIVITÄT – LERNZIELE – INDIVIDUALISIERUNG und LEISTUNGSKONTROLLE bezeichneten Probleme der Fremdsprachendidaktik werden von Aleksander Szulc (Krakow), Janos Juhasz (Budapest) und Rebecca Valette (Boston) in drei Hauptreferaten behandelt, wobei es sich zeigt, dass zwischen Osten und Westen diesbezüglich kein breiter Graben klafft. Die literarische Umrahmung bilden das einleitende Eröffnungsreferat von Gustav Korlén (Stockholm) über *Germanistik im Wandel*, in dem nachzulesen ist: "Schweden liefert im Bereich der Universitätsreform wahrlich kein brauchbares Modell" (S. 11) und das explosive Schlussfeuerwerk in Form eines Podiumsgesprächs, in welchem sich, unter der Leitung von Reinhold Grimm, Hans Mayer, Max von der Grün und Gustav Korlén mit neun z.T. unhaltbaren Thesen des Nein-Sagers Martin Walser auseinandersetzen. (S. 10–74). – Die 17 Kurzreferate (S. 76–238) betreffen – wie könnte es heute anders sein? – hauptsächlich Fragen der kommunikativen Kompetenz. Doch bleibt auch die Text-Arbeit, die Entwicklung des verstehenden Lesens nicht unberücksichtigt. Den Schweizer Beitrag lieferte Edgar Marsch (Fribourg) mit seinen konzentrierten Gedanken *Zur Methodik*

der Literaturbetrachtung (S. 234–235). – Auch der Nicht-Teilnehmer am Kieler Kongress wird bei der nachträglichen Lektüre der Kurzreferate einigermassen auf seine Rechnung kommen, obwohl die Überlegenheit des Gesprochenen über die gedruckte Zusammenfassung schon hier deutlich erkennbar ist. Noch viel mehr gilt das allerdings für die Berichte aus den Arbeitsgruppen. (S. 240–246), die sich mit kontrastiver Semantik, Fehleranalyse, Wortschatzarbeit, usw. beschäftigen, mit denen aber in der uns vorliegenden Form nicht sehr viel anzufangen ist. Sie sollen denn auch vor allem als Hinweis auf das Bestehen solcher Gruppen verstanden werden. Wir erlauben uns deshalb, auch an dieser Stelle darauf aufmerksam zu machen, dass unter der Leitung von Prof. E. Marsch ein Schweizer Mittelschullehrer-Team die Frage der *Methodik der Literaturbehandlung* prüft und in Kiel einen Zwischenbericht vorlegte (S. 245–246). – Auch unter den sechs Forums-Rednern (S. 248–290) befindet sich ein Landsmann: Gérard Merkt (Neuchâtel), der seine Aufmerksamkeit den *Theoretisch-didaktischen Problemen der Negation* schenkt (S. 266–275). Die übrigen befassen sich mit Landeskunde, Textarbeit, der Beurteilung von Lehrmaterial, usw.

Recht lesenswert sind nicht zuletzt die im Anhang wiedergegebenen Begrüßungsworte von Prof. Dr. Walter Braun, dem Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein (S. 293–296). Er wagt es, die aus 45 Ländern zusammengeströmten Deutschlehrer aller Stufen vor den "Gefahren eines neuen, gegenüber der früheren Schulgrammatik nur anders gearteten Formalismus der modernen Linguistik" zu warnen. Auch spricht er die Befürchtung aus, "dass infolge eines hochgestochenen Fachjargons . . . dem grossen, mühevollen Aufwand das Ergebnis im Alltag der Schulstuben nicht entspricht" und dass über der Erziehung zur Kommunikationsfähigkeit die Befähigung, das literarische Erbe aufzunehmen, verloren gehen könnte. Solche, den vorliegenden Band und die heutige Situation im Fremdsprachenunterricht kennzeichnende Worte lassen erkennen, dass auch die in den Sechziger-Jahren gepflanzten "Bäume" der Linguistik nicht in den Himmel zu wachsen im Begriffe sind und somit die Hoffnung berechtigt ist, dass mancher trotz allen linguistischen "Bäumen" den Wald der Schulwirklichkeit doch noch zu sehen vermag.

Séminaire d'allemand
Université
CH–2000 Neuchâtel

R. Zellweger

Van Ek, J. A.:

The Threshold Level in a European Unit / Credit System for Modern Language Learning for Adults, Strasbourg, Council of Europe, 1975, 235 S.

0. Das Threshold level (Schwellenniveau) ist als *unterstes Niveau der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache* von Dr. J. A. van Ek, Direktor des Institutes für Angewandte Linguistik der Universität Utrecht, im Auftrag einer vom Conseil de Coopération culturelle (CCC) des Europarates eingesetzten Expertenkommission entwickelt worden.

Es stellt die zweite Etappe dar im Projekt des CCC, durch ein Unit/credit Lernsystem den Fremdsprachunterricht bei Erwachsenen zu fördern, um in Europa den freien Verkehr von Menschen und Gedanken zu erleichtern. Die erste Etappe war 1973 die Publikation "Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes"¹

1. Die "Erwachsenen", die, an diesem Schwellenniveau angelangt, eine Art europäischen Sprachfähigkeitsausweis erhalten sollen, werden in der vorliegenden Studie folgendermassen charakterisiert: Sie haben temporäre Kontakte mit Fremdsprachigen a) im fremden Land (vor allem als Touristen), b) im eigenen Land, c) ihre Kontakte sind vorwiegend oberflächlicher, nicht-beruflicher Art, d) sie bedürfen folglich nur eines Basisniveaus der allgemeinen Sprachfertigkeit. Es ist jedoch anzunehmen, dass fast alle, die irgendein höheres Niveau der sprachlichen Kompetenz anstreben, diese Schwelle erreichen und überschreiten müssen. Van Ek stellt einen Katalog der Bedürfnisse dieser Zielgruppe auf – d.h. der Situationen, in denen sich diese Lerner verbal zu verständigen haben – um aufgrund dieser Bedürfnisse die Lernziele als Verhaltensziele zu formulieren.

Folgende Schritte sind erforderlich:

2. *Die Situationen bestimmen*, in denen der Lerner die Sprache brauchen wird:

van Ek unterscheidet 4 Komponenten der Situationen:

1. Soziale Rollen, die der Lernende zu spielen haben wird:

1.1 Fremder/Fremder (z.B. Privatperson/Amtsperson, Patient/Arzt, Gast, Kunde/Verkäufer, Kellner etc.)

1.2 Bekannter, Freund/Bekannter, Freund (Diese Rolle hebt das Schwellenniveau über das für rein physisches Überleben in einer fremdsprachlichen Umwelt hinaus: es erlaubt, gesellschaftliche Beziehungen zu

1) Conseil de l'Europe, Strasbourg 1973. 156 S.

- Anderssprachigen anzubahnen und aufrecht zu erhalten und so die Schwelle in die anderssprachige Gesellschaft hinein zu überschreiten.)
2. Psychologische Rollen, die der Lerner zu spielen fähig sein soll:
 - 2.1 Neutralität 2.3 Sympathie
 - 2.2 Gleichheit 2.4 Antipathie
 3. Der Ort, an dem der Lernende die Sprache sprechen können soll:
 - z.B. 1. draussen (auf der Strasse, auf dem Parkplatz, im Schwimmbad etc.)
 2. drinnen (in der Wohnung, im Supermarkt, beim Arzt, beim Coiffeur etc.)
 3. menschliche Umwelt (Familie, Freunde, Bekannte)
 4. Die Themen, mit denen sich der Lerner in der Fremdsprache befassen können muss.

3. *Sprachliche Tätigkeiten* festlegen:

Die Charakteristik der Zielgruppe (s. 1.) und der Katalog der von ihren Bedürfnissen abgeleiteten Situationen weisen darauf hin, dass die Lerner die Sprache vorwiegend in ihrer mündlichen Form zu verwenden haben werden und somit keine allgemeine Fertigkeit in Lesen und Schreiben benötigen. Das Threshold level ist seinem Wesen nach ein Niveau *der mündlichen Kommunikationsfähigkeit*. Die wichtigste Tätigkeit für den Schwellenniveau-Lerner besteht darin, ein Gespräch zu führen. Dazu wird er sehr viel mehr *verstehen* müssen als er selbst zu *sprechen* fähig ist.

Das Lernziel für das *Schreiben* beschränkt sich auf das Schreiben von Briefen (Erkundigungen nach Unterkunftsmöglichkeiten, Preisen, Komfort, Bestellungen, etc.), Ausfüllen von Hotel- und Ein/Ausreiseformularen.

Der Lerner soll *lesen* können: Briefe als Antwort auf die eigenen Briefe, allgemein gebräuchliche Anschriften und Speisekartenausdrücke.

4. Die *Sprachfunktionen* bestimmen

van Ek unterscheidet 6 Hauptkategorien der verbalen Kommunikation:

1. Informationen über Tatsachen geben und sich nach solchen erkundigen (identifizieren, berichten, berichtigen, fragen)
2. verstandesmässige Einstellungen äussern und sich nach solchen erkundigen (z.B. Übereinstimmung/Meinungsverschiedenheit, Gewissheit/Ungewissheit)
3. gefühlsmässige Einstellungen äussern und sich nach solchen erkundigen (z.B. Freude, Vorliebe/Abneigung, Angst/Sorge etc.)
4. wertende Einstellungen äussern und sich nach solchen erkundigen (z.B. um Verzeihung bitten/Verzeihung gewähren, Billigung/Missbilligung, Bedauern/Gleichgültigkeit äussern etc.)

5. veranlassen, etwas zu tun (z.B. vorschlagen, einladen, ersuchen, warnen, anleiten etwas zu tun)
6. sozialisieren (Formeln bei der Begrüssung und beim Abschied etc.)

5. *Themen* bestimmen (was soll der Lerner in den unter 2. aufgelisteten Situationen mit der Sprache *tun* können)

Beispiele:

- Name, Adresse, Alter, Geschlecht, Zivilstand, Herkunft, Beruf, Familienverhältnisse etc. angeben und sich danach erkundigen können
- über Krankheiten, Verletzungen, Unfälle berichten und sich danach erkundigen können, nach der Polizei, einem Arzt/Krankenwagen fragen können etc.
- sich nach Preisen/Zahlungsart und -bedingungen erkundigen, mit fremden Massen und fremdem Geld umgehen können etc.
- fragen, wo man telefonieren kann, nach Telefonnummern fragen, seine Nummer angeben, um Münzen bitten, jemand bitten, einen anzurufen etc.

6. *Allgemeine Begriffe* (abstrakte, für die genannten Sprachfunktionen notwendige Begriffe) bestimmen

- der Identifikation dienende, z.B. Name, Adresse, Alter etc.
- Eigenschaften: existentiell (z.B. Vorhandensein/Nichtvorhandensein)/räumlich/zeitlich/quantitativ/qualitativ/evaluativ)
- Relationsbegriffe (z.B. räumlich, zeitlich, kontrastiv, logisch, Besitzverhältnisse)

7. *Spezielle (themenbezogene) Begriffe* bestimmen

z.B. Telefon: Telefonapparat, -kabine, -nummer, Nummer wählen, Münze, ausser Betrieb sein etc. (Diese Phase ist noch nicht zielsprachbezogen.)

8. *Sprachformen, Redemittel* bestimmen

Erst in dieser Phase werden die Wörter und Strukturen einer bestimmten Sprache – im vorliegenden Fall Englisch – aufgelistet, die erforderlich sind, um das zu tun, was unter Sprachfunktionen aufgeführt worden ist. Dabei unterscheidet man zwischen rezeptiven (R) und produktiven (P) Einheiten.

Die Auswahl ist vom Wunsch bestimmt worden, den Lehrstoff gewichtsmässig so leicht wie möglich zu halten.

3 Wörter- und Strukturenlisten entsprechen den genannten Dimensionen "Sprachfunktionen", "Allgemeine Begriffe" und "Spezielle Begriffe". Zusammen bilden sie das genaue Verzeichnis für das Schwellenniveau für Englisch.

Ausserdem enthalten 3 Anhänge

1. die alphabetische Liste aller Wörter
2. das Strukturinventar
3. eine kurze Zusammenfassung der Grammatik

Total sind ca. 1050 Wörter für rezeptiven und produktiven Gebrauch und ca. 450 für rein rezeptiven Gebrauch aufgeführt. Der am Schwellenniveau angelangte Lerner wird aber sehr viel mehr als 1500 Wörter verstehen, nämlich in der Muttersprache ähnlich lautende Wörter sowie Zusammensetzungen und Ableitungen, deren Komponenten er kennt.

9. Den *Fertigkeitsgrad* bestimmen:

Nachdem bestimmt worden ist, *was* der Lerner am Schwellenniveau tun können soll, ist zu bestimmen, *wie* gut, *wie* korrekt, wie gewandt er es tun soll. Hauptkriterium ist nach van Ek: Findet Kommunikation statt oder nicht? Zweites Kriterium: Findet Kommunikation mit einiger Effizienz statt?

(Kriterien für die Effizienz sind: 1. kann sich der Sprechende einem Anderssprachigen *leicht* verständlich machen (d.h. mit vernünftiger Sprechgeschwindigkeit, genügender Genauigkeit und vernünftiger Korrektheit) 2. versteht er das Wesentliche dessen, was ein Anderssprachiger zu ihm sagt, ohne dass er den Sprecher nötigt, sich über Gebühr zu bemühen (d.h. ohne häufige Wiederholung, bei einer Sprechgeschwindigkeit, die an der untern Grenze der normalen liegt, und wenn seine Aussprache dem Standard oder einer nicht wesentlich davon abweichenden Variante entspricht.)

Unabhängige, jedoch kongruente Realisationen derselben Prinzipien *für die Lernzielbestimmung für Französisch, Deutsch und Spanisch* sind in Ausarbeitung. Fallstudien und Versuche, um Eignung und Erreichbarkeit der Lernziele zu erproben, sind vorgesehen. Aufgrund der Versuchsergebnisse soll die Schwellenniveaubestimmung revidiert, sprachübergreifend harmonisiert und in einer endgültigen Fassung den Produzenten von multimedialen Lernsystemen und den Erziehungsbehörden als Hilfe bei der Schaffung von Lehrwerken für die verschiedensten Zielsprachen und bei der Evaluation der Ergebnisse zur Verfügung gestellt werden.

In dieser Studie handelt es sich um einen der ersten Versuche² bei der Lernzielbestimmung nicht vom *Sprachmaterial* (Wortfrequenz und Grund-

2) s. auch VHS-Zertifikatsprojekt 1972–75, insbesondere 'Erster Zwischenbericht der Gutachterkommission Lernziele', Materialien zu den VHS-Zertifikaten Nr. 12. dvv 1974

Denninghaus F. Methoden der expliziten Lernzielbestimmung. PRAXIS des neu-sprachlichen Unterrichts 2/1975. S. 127–141.

strukturen) auszugehen, sondern sich in Auswahl und Progression an den Bedürfnissen des Lerners zu orientieren, der in einer bestimmten Situation (in einer bestimmten Rolle, zu einer bestimmten Zeit, an einem bestimmten Ort) sich sprachlich richtig verhalten, d.h. auf einen Sprechakt 1 seines Interaktionspartners in einem situativen Kontext den *angemessenen* Sprechakt 2 vollziehen soll. Das Lernen der Fremdsprache, das bisher *sprachzentriert* war, wird somit *lernerzentriert*. Anstelle der Pädagogik des Lehrens, die noch im audio-visuellen Unterricht im Vordergrund stand, tritt die Pädagogik des Lernens. Dieses Vorgehen weist der Expertenkommission für die Einführung und Koordination des Fremdsprachunterrichts der EDK einen Weg für die Verfeinerung und Konkretisierung der in ihrem Bulletin Nr. 2a/b Juni 1974 formulierten 'Allgemeinen Lernziele' zu operationalisierten, jedoch nicht-ziel-sprachspezifischen Lernzielen für den Fremdsprachunterricht in allen Sprachregionen.

Das Threshold level stellt eine wichtige Etappe in der Entwicklung der Fremdsprachendidaktik dar. Als nächster Schritt wäre eine Sequenzierung vorzunehmen, d.h. die Endziele wären in möglichst explizit zu formulierende Teilziele zu zerlegen und als Verhaltensziele zu formulieren. Darauf wäre die Reihenfolge der Teilziele so anzuordnen, dass der Lernprozess möglichst effizient gestaltet wird. Unter den Kriterien für diese Reihenfolge werden die Intentionalität primär, rein sprachliche Kriterien sekundär sein.

Eine Operationalisierung der Lernziele ist zweifellos erforderlich, darf aber nicht den Eindruck erwecken, als seien *alle* Intentionen des Unterrichts operationalisierbar. Insbesondere im Fremdsprachunterricht während der obligatorischen Schulzeit geht es – neben dem Erwerb der kommunikativen Kompetenz – "auch um pragmatische und emotionale Überwindung von Sprachbarrieren in einem nicht-muttersprachlichen Medium, um die Freude am Sprechen und Singen in andern Sprachklängen"³.

Wissenschaftliches Sekretariat Fremdsprachenunterricht
der Konferenz der Kant. Erziehungsdirektoren
Hallerstrasse 12
CH-3000 Bern

H. Hauri

3) Sauer H. Englisch auf der Primarstufe. Ferdinand Schöningh, Paderborn 1974. S. 32.
S. auch Bulletin der Expertenkommission 2a (Juni 1974 S. 94)

Alexander, L. G.:

Mainline, Progress A und B (Students' Books), München, Langenscheidt-Longman Verlag, 1973; Teacher's Book, 1974; Tapescript A, 1974; Tapescript B, 1975.

Sprachlehrwerke altern rasch. Dies gilt auch für das bekannte integrierte Lehrwerk Alexanders, *New Concept English*, das bekanntlich in die Lehrwerkteile *First Things First*, *Practice and Progress*, *Developing Skills* und *Fluency in English* zerfällt (siehe unsere Besprechung der beiden ersten Teile in *Bulletin CILA* 15/1972). Das neu vorliegende *Mainline* ist zwar nach Angabe des Autors als Alternativlehrgang zu *New Concept English* angelegt, aber es ist bezeichnend, dass zunächst der 2. Teil, Progress A/B erschienen ist und damit eine Alternative geboten wird zu *Practice and Progress*, dem wohl am meisten gealterten und langweiligsten Teil von *New Concept English*. Dazu kommt, dass sowohl die Zielsetzung als auch die hauptsächlichen Aufbauprinzipien für beide Lehrgänge dieselben sind: beide richten sich an ein erwachsenes Publikum (ab ca 14 Jahre), das aus den verschiedensten Motivationen heraus die Weltsprache Englisch zu erlernen wünscht, ohne unbedingt an angelsächsischer Kultur interessiert zu sein, das über wenig Zeit zu Hausaufgaben verfügt und das gegebenenfalls ein praxisbezogenes Examen ablegen will (Volkshochschul-Zertifikat nach dem 2. Teil, *Lower Cambridge* nach dem 3. Teil, *Cambridge Proficiency* nach dem Abschlussteil). Als breit angelegtes Lehrwerk soll es auch bei ganz verschiedenen Stundendotierungen verwendet werden können, und der benützende Lehrer muss nicht unbedingt Spezialist sein: das Material wird ihm weitgehend vorpräpariert in die Hand gelegt.

Das ältere wie das hier vorgestellte neue Lehrwerk weisen dieselbe strenge grammatische Progression auf, sind zyklisch aufgebaut, der Wortschatz wird bewusst knapp gehalten (in *Mainline* pro *Teaching Unit* ca 15 neue Vokabeln) und wird stets neu aktiviert, sodass dem Schüler geradezu abgeraten wird, ein Vokabelnheft zu führen. Diesem Aufbauprinzip müssen sich die Situationen bzw. Lektionsinhalte unterordnen: sie sind lose aneinandergesetzt und weisen keine einheitliche Thematik auf (ausser der Tatsache, dass england- und amerika-bezogene Stoffe bewusst vermieden werden zugunsten von der ganzen westlichen Zivilisation vertrauten Alltagssituationen).

Bei *Mainline* ist zunächst die Aufmachung neu. Die beiden Bände präsentieren sich wie ein populäres Nachrichten- und Unterhaltungsmagazin: die Texte sind knapp, das Bildmaterial (Fotos, Zeichnungen, Schemas) umfangreich. Neu gegenüber *Practice and Progress*, aber parallel zu deren deutscher, für Volkshochschulen bestimmter Ausgabe, zerfällt *Mainline* in zwei Bände Progress A und B zu je 30 *Teaching Units*. In 15 *Teaching Units*

erfüllt sich ein grammatischer Zyklus; wer beide Bände durcharbeitet, durchläuft also viermal dieselben, stets etwas komplexer werdenden grammatischen Strukturen. Einstieg in den Kurs ist also jederzeit möglich, die Wiederholungsarbeit ist immanent, und mit guten Klassen lässt es sich auch direkt in Progress B einsteigen, da dessen Vokabular den Band A nicht voraussetzt.

Ebenfalls neu gegenüber *Practice and Progress*, aber aus *First Things First* übernommen ist die Aufteilung der 30 *Teaching Units* in je einen Einführungs- und einen Aneignungs-, bzw. Übungsteil. Der Einführungsteil enthält die neuen Strukturen und präsentiert sich entweder in Dialogform (10 bildgestützte Dialoge pro Band) oder als Fotogeschichte, *comic strip*, Inseraten- oder eigentliche Textseite eines Magazins. Gegenüber *Practice and Progress* mit den endlos wiederkehrenden, humorvoll-sein-wollenden, aber sehr konstruierten und unrealistischen Texten ist hier eine grosse Vielfalt erreicht, und der Bezug zur Wirklichkeit (zumindest der Bezug zu in Zeitschriften dargestellter Wirklichkeit) ist sehr viel grösser. Zudem sind diese Texte – wiederum ähnlich *First Things First* – “offen”, d.h. sie erlauben ein spontanes Abgehen vom Wortlaut selber und ein Verweilen bei der jeweiligen Thematik, und solche Transferarbeit wird erleichtert durch die zur Einführungslektion gehörenden Seite *Guided Conversation*, die nach textbezogenen Fragen und Übungen den begrüßenswerten Teil *General Questions* und *Talking Points* enthält. Schliesslich finden wir im Aneignungsteil eine Seite mit schriftlichen Übungen: *multiple choice*, Umsetzübungen sowie die bereits aus *Practice and Progress* bekannten *guided summary* und *guided composition*. Als Abschluss jeder Lektion sind überdies Diktate, Spiele, Hörverständnisübungen und Lieder vorgesehen, die der Lehrer im *Teacher's Handbook* vorfindet.

Der Aneignungsteil enthält zunächst knapp dosierte Ausspracheübungen ohne Bezug zu Bildern oder Lektionstext. Dem Autor scheint sodann sehr viel an den *Repetition drills* zu liegen, die aus *First Things First* und *Practice and Progress* schon sattsam bekannt sind und mit ihrer Stereotypie jeden Situationsbezug zerstören. Die darauf folgenden eigentlichen *Pattern Drills* sind – wie in *First Things First* – bildgestützt (die Bilder stützen ebenfalls die Laborübungen). Neu wird nun aber empfohlen, in Verbindung mit den Drills den Schülern grammatische Erklärungen zu geben. Ein Hinweis wie “. . . it should provide the students with information to enable them to conduct the drills with an understanding of their grammatical basis” (*Teacher's Handbook*, p. 21) wäre in *First Things First* oder *Practice and Progress* noch undenkbar gewesen!

Neu ist auch das *Teacher's Handbook*, das es für *Practice and Progress* nicht gibt, das hier aber überaus gründlich in Alexanders Methodik einführt,

noch besser und ausführlicher als die Lehrerausgabe zu *First Things First*. Nach einer allgemeinen Einleitung werden bis in die Einzelheiten die Lehrschrirte erklärt, die eine *Teaching Unit* ausmachen (So wird z.B. erklärt, dass – und warum – bei Dialogen audio-visuell, bei den übrigen Texten audio-lingual oder nach Spezialanweisungen vorzugehen sei). Sodann werden drei Musterlektionen vollständig durchexerziert, und anschliessend findet der Benützer knappe methodische Hinweise zu jeder *Teaching Unit*. Ferner enthält das Handbuch Musiknoten zu den Liedern, die Hörverständnistexte (wie bereits in *First Things First* nicht besonders interessante, halbwegs anekdotenhafte konstruierte Texte), die z.T. recht lustigen Sprachlehrspiele, Diktate sowie 6 Testbatterien von je 2 Std. 40 Min. Dauer mit Hinweisen und Korrekturschablonen. Schliesslich enthält das Handbuch zu sämtlichen schriftlichen Übungen den Schlüssel sowie einen Struktur- und einen Wörterindex.

Mainline weist also eine ganze Reihe von Neuerungen auf, und gern wird der Benützer das reichlich zur Verfügung gestellte Material verwenden und sich methodisch anregen lassen. Da aber in *Mainline* die Gesamtkonzeption die gleiche geblieben ist, ist auch hier jede *Teaching Unit* eindeutig dosiert und programmiert und gleicht im Aufbau allen andern. Dies ist ein Vorteil für diejenigen Schüler, die in wiederkehrenden und bald einmal vertrauten Lehrschrirten eine Stütze sehen, birgt aber die Gefahr der Eintönigkeit, vor allem für nicht sehr extravertierte Lehrer. Der Autor empfiehlt als Ausweg sofortiges Weitergehen zum nächsten Lehrschrirte beim geringsten Nachlassen der Aufmerksamkeit; er weist darauf hin, dass in einem zyklisch angelegten Werk der Lerneffekt kumulativ sei und man deshalb nie ein Pensum endgültig erarbeiten müsse. Darin liegt aber eine weitere Gefahr: allzuleicht werden die Lehrschrirte und *units* unverbindlich für den Lehrer und unübersichtlich für den Schüler, der nie auf Erreichtes zurückblicken und seinen Fortschritt eigentlich nur an der Zahl der durchgenommenen Lektionen messen kann.

Deutsches Gymnasium
CH-2500 Bienne

R. Siegwart

Ouvrages reçus

- Björneberg, Björn: *A Follow-up Study in Teaching Foreign Language Grammar*, Gothenburg School of Education, Department of Educational Research, 1974.
Elek, Tibor von and M. Oskarsson: *Comparative Method Experiments in Foreign Language Teaching. The Final Report of the Gume / Adults Projects*, Mölndal (Gothenburg) School of Education, Department of Educational Research, 1975.
Erdle-Hähner, R. (Hrsg.) u.a.: *Etudes françaises 1. Grammatisches Beiheft*, Stuttgart, Ernst Klett, 1975.

- Gimson, A. C.: *A Practical Course of English Pronunciation*, London, Edward Arnold, 1975.
- Gradewald, Joachim: *Wir sind dabei! 2*, München, Max Hueber Verlag, 1975.
- Mäder, Rolf: *Deutsch für unsere Mitarbeiter*, Berna, Edizioni il Carossello, 1974.
- Paxton, N. and B. A. Brentnall: *Zielpunkt Deutsch. A complete German Course for advanced Students*, London The English University Press LTD, 1975.
- Paxton, N. and B. A. Brentnall: *Zielpunkt Deutsch. Teacher's Book*, London, The English University Press LTD, 1975.
- Survey of Research and Materials Development in vocational Uses of English, French and German 1974*, Report, London, Centre for Information on Language Teaching and Research, 1975.

Laboratoires de langues

Le laboratoire de langues à cassettes PHILIPS AAC III

1. Préambule

Dans le Bulletin CILA 16, nous avons présenté le laboratoire de langues Philips AAC à bobines, de niveau semi-professionnel. Depuis lors, le constructeur a conçu et réalisé un nouveau type d'installation fondée sur l'usage de la cassette normalisée dont il est du reste l'inventeur. Ce système présente, aux yeux de Philips, plusieurs avantages: encombrement limité; facilité de stockage; prix avantageux du matériel magnétique (env. fr. 3.— la cassette); emploi aisé au laboratoire; possibilité pour l'élève d'emporter sa bande à la maison et de l'utiliser sur un lecteur courant.

Après une période assez longue de recherche et de mise au point, le premier laboratoire à cassettes du type AAC III a été installé en 1973; au moment où ces lignes sont rédigées, 55 installations sont déjà en usage dans notre pays.

Le laboratoire que nous avons expertisé se trouve à l'Ecole secondaire de Morat; il ne s'agit pas du tout dernier modèle.

2. Postes de travail

Les postes de travail, de couleur grise, peuvent être équipés ou non de parois isolantes. Le magnétophone et son module de commande sont montés au fond de la table, à gauche. En raison de leurs petites dimensions, l'espace réservé aux élèves est tout à fait suffisant (70 cm x 60 cm). Les pieds des cabines sont constitués de deux panneaux assez écartés pour former une case verticale destinée à recevoir, dans sa partie supérieure, le micro-casque, dans